



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
— ΕΡΥΘΡΟΝ ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ —

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»**

Η πολιτειότητα των παιδιών και ο κοινωνικός ρόλος της εκπαίδευσης: αντιλήψεις
ακαδημαϊκών

Κωνσταντίνα – Χαρούλα Κοζανίτη (Α.Μ. 192010)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Εύη Ζαμπέτα
Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Αθήνα, Νοέμβριος 2022

Στη γιαγιά μου...

«Πρέπει να τολμάμε, με την πλήρη έννοια της λέξης, να μιλάμε για αγάπη χωρίς να φοβόμαστε μη μας πουν γελοίους, υπερβολικά συναισθηματικούς. Πρέπει να τολμάμε, για να πούμε επιστημονικά, και όχι απλώς φλυαρώντας, ό,τι μελετάμε, μαθαίνουμε, διδάσκουμε, γνωρίζουμε με ολόκληρο το σώμα μας. Τα κάνουμε όλα αυτά με συναίσθημα, με πάθος, με επιθυμίες, με φόβο, με αμφιβολίες και με κριτική σκέψη. Ωστόσο, ποτέ δεν μελετάμε, δεν μαθαίνουμε, δεν διδάσκουμε ή δεν γνωρίζουμε μόνο με την κριτική σκέψη. Πρέπει να τολμάμε, έτσι ώστε να μπορούμε να συνεχίσουμε να διδάσκουμε για πολύ καιρό υπό συνθήκες που ξέρουμε πολύ καλά: χαμηλός μισθός, έλλειψη σεβασμού και ο πανταχού παρών κίνδυνος να πέσουμε θύματα κνιισμού. Πρέπει να τολμάμε να μάθουμε πώς να τολμάμε, για να λέμε όχι στην γραφειοκρατικοποίηση του νου στην οποία είμαστε εκτεθειμένοι κάθε μέρα. Πρέπει να τολμάμε, για να μπορούμε να συνεχίσουμε να το κάνουμε ακόμα κι όταν από υλικής άποψης μας συμφέρει περισσότερο να πάψουμε να τολμάμε.» Paulo Freire, (2009:66,67)

Μια σημείωση για την χρήση της λέξης «πολίτισσας»

Ξεκινώντας να γράφω την παρούσα εργασία, της οποίας το θέμα αφορά την ιδιότητα του πολίτη, αναρωτήθηκα ποιό είναι το θηλυκό της λέξης αυτής, στο πλαίσιο της γενικότερης προσπάθειάς μου να αποφεύγω αυτό που η Judith Butler έχει ορίσει ως «φαλλοκεντρική» γλώσσα. Στην επιθυμία μου λοιπόν να μην συμπεριλάβω το θηλυκό γένος στο αρσενικό, αναζήτησα στο διαδίκτυο τον θηλυκό τύπο. Συνήθως χρησιμοποιούσα την λέξη «πολίτιδα», αλλά και πάλι κάτι με ξένιζε στην συγκεκριμένη προσφώνηση. Ο Σαραντάκος (2009) κάνοντας μια ενδιαφέρουσα ανάλυση, προτείνει την λέξη «πολίτισσα» σε μια απόπειρα αποδόμησης της σύνδεσης της λέξης με την έμορφη του τραγουδιού, που ή θα χορεύει λαγγεμένα ή θα μαγειρεύει νόστιμα σουτζουκάκια, αλλά όχι παραπάνω, έτσι; Όπως επισημαίνει, τα λεξικά δεν καταγράφουν τύπο «πολίτισσα» ως θηλυκό του πολίτης, ενώ καταγράφουν Πολίτισσα ως θηλυκό του Πολίτης, δηλαδή εκείνου που κατάγεται από την Κωνσταντινούπολη. Στην προσπάθεια λοιπόν να μην αναπαράγω τον γλωσσικό σεξισμό, αποφάσισα να χρησιμοποιώ την λέξη πολίτισσα. Επίσης σε όλη την έκταση της εργασίας αναφέρω και τα δύο γένη, αλλά προκειμένου το κείμενο να είναι πιο ευανάγνωστο, το ένα γένος (κυρίως το αρσενικό) αναφέρεται μόνο στην κατάληξη. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι αντιλαμβάνομαι το φύλο ως ένα δίπολο (αρσενικό και θηλυκό). Αναγνωρίζω ότι το φύλο στο δυτικό πολιτισμό είναι αυστηρά ορισμένο ως δίπολο διαγράφοντας έτσι την ύπαρξη μη δυϊκών ρευστόφυλων ανθρώπων.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Abstract.....	5
Πρόλογος.....	6
Εισαγωγή.....	10
1 ^ο Κεφάλαιο: Θεωρητικό.....	12
1.1. Η ιδιότητα του πολίτη κατά τον T. H. Marshall.....	12
1.1.1. Εκπαίδευση και ιδιότητα του πολίτη κατά Marshall.....	13
1.1.2. Η έννοια της «ισότητας» στον Marshall.....	15
1.2. Η πολιτειότητα σήμερα.....	16
1.3. Παιδική ηλικία και πολιτειότητα.....	19
1.4. Κριτική Παιδαγωγική.....	23
2 ^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας.....	29
2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	29
2.1.1. Υποθέσεις της έρευνας.....	29
2.2. Μεθοδολογική προσέγγιση.....	30
2.2.1. Το ερευνητικό εργαλείο και η καταγραφή των δεδομένων.....	31
2.3. Το δείγμα της έρευνας.....	34
2.4. Η τήρηση της ερευνητικής δεοντολογίας.....	34
2.5. Θεματικές ανάλυσης του υλικού της έρευνας.....	35
3 ^ο Κεφάλαιο: Τα αποτελέσματα της έρευνας.....	36
3.1. Οι αντιλήψεις των ακαδημαϊκών για την πολιτειότητα.....	36
3.2 Παιδική ηλικία και πολιτειότητα.....	39
3.3. Εκπαίδευση – ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνία και στην καλλιέργεια της πολιτειότητας.....	45
3.4. Ο ρόλος των ακαδημαϊκών στη διαμόρφωση της παιδικής πολιτειότητας.....	52
3.5. Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση.....	59
3.6. Ταυτότητες και αυτοπροσδιορισμός.....	64
Συμπεράσματα.....	71
Βιβλιογραφικές αναφορές.....	77

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώκει να μελετήσει τις απόψεις ακαδημαϊκών (μελών ΔΕΠ) σε ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης, σχετικά με την παιδική ηλικία και την πολιτειότητα των παιδιών, αλλά και τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της θεματικής ανάλυσης εννέα ημιδομημένων συνεντεύξεων, γίνεται προσπάθεια να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις τους για την πολιτειότητα, την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή των παιδιών, το εάν θεωρούν ότι η παιδική πολιτειότητα είναι δυνάμει ή εν ενεργεία ιδιότητα των παιδιών και πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στην προώθησή της. Τέλος, γίνεται απόπειρα να κατανοηθεί πώς αντιλαμβάνονται τον δικό τους ρόλο και πώς αυτοπροσδιορίζονται σε σχέση με την Κριτική Παιδαγωγική.

Λέξεις κλειδιά: παιδική πολιτειότητα, παιδική ηλικία, Κριτική Παιδαγωγική, ακαδημαϊκές/-οί διδάσκουσες/-οντες.

Abstract

This dissertation seeks to study perceptions of academics (faculty members) teaching in university departments of preschool and primary education regarding childhood and children's citizenship, as well as the social role of education, in the light of Critical Pedagogy. Based on nine semi-structured interviews the study aims to understand the informants' perceptions about children's citizenship, social and political participation, whether they consider children's citizenship to be potential or active and how they understand this being promoted by the educational system. Finally, the study focuses on the informants' perceptions regarding their own role and how they identify themselves in relation to Critical Pedagogy.

Keywords: child citizenship, childhood, Critical Pedagogy, academic teachers.

Πρόλογος

Η παρούσα εργασία ξεκινάει από την πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι μια πολιτική πράξη και οι εκπαιδευτικοί πολιτικά υποκείμενα. Κρίνω απαραίτητο λοιπόν, ως εκπαιδευτικός και ερευνήτρια, να τοποθετηθώ για το πώς ερμηνεύω το υπάρχον πολιτικοκοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αυτό δεν προκύπτει από κάποια αλαζονική μου ανάγκη, αλλά από την προσπάθειά μου να είμαι συνεπής απέναντι στα πιστεύω μου και τη στάση μου ως πολιτικοποιημένη παιδαγωγός στην ανάγνωση της παρούσας συγκυρίας.

Η έρευνά μου πραγματοποιήθηκε σε μια πολύ δύσκολη κοινωνικοπολιτική και οικονομική συγκυρία, τόσο γενικά όσο και συγκεκριμένα για την εκπαίδευση και για το δημόσιο πανεπιστήμιο. Αρχικά, βρισκόμαστε στο σημείο που έχουμε βιώσει τρία χρόνια την πανδημία COVID-19 και όλες τις επιπτώσεις της βιοπολιτικής διαχείρισής της. Περάσαμε όλες/-οι ένα μεγάλο διάστημα φόβου, απομόνωσης και τηλεεκπαίδευσης η οποία, αν και παρουσιάστηκε σαν μια κυβερνητική επιτυχία, στην πραγματικότητα, όξυνε ακόμη περισσότερο τις ανισότητες, καθώς κατά τη γνώμη μου δεν υπήρξε καμία κρατική οργάνωση. Όπως αναφέρουν και οι Γρόλλιος και Λιάμπας (2021) η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας (ΝΔ), από την εκλογή της τον Ιούνιο του 2019, εφαρμόζει μια νεοφιλελεύθερη – νεοσυντηρητική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία είναι και η κυρίαρχη. Στο τέλος του Μαΐου του 2022 η κυβέρνηση δημοσιοποιεί το νέο νομοσχέδιο για τα πανεπιστήμια με τίτλο «Νέοι Ορίζοντες στα ΑΕΙ», το οποίο αξίζει να σημειωθεί ότι περιλαμβάνει 400 σελίδες και 345 άρθρα, δίνοντας το χρονικό περιθώριο περίπου των τριών εβδομάδων για δημόσια διαβούλευση και επεξεργασία από την ακαδημαϊκή κοινότητα. Πολλές Σύγκλητοι των πανεπιστημίων, μέλη ΔΕΠ και οι σύλλογοι φοιτητριών/-τών εξέφρασαν έντονα την ανησυχία τους και άσκησαν την κριτική τους πάνω σε αυτό το νομοσχέδιο, χωρίς βέβαια στην πραγματικότητα να εισακουστούν, καθώς στις 14 Ιουλίου αυτός ο νέος νόμος/πλαίσιο υπερψηφίστηκε από την βουλή, χωρίς στην ουσία να ληφθεί υπόψιν καμία από τις αντιδράσεις.

Ο Χρύσης (2011) επισημαίνει ότι οι ευέλικτες και επισφαλείς εργασιακές σχέσεις, όπως και οι μεταβολές στην σύνθεση του κεφαλαίου ως αποτέλεσμα των ραγδαίων τεχνολογικών εξελίξεων, κάνουν απαραίτητη για το ίδιο το καπιταλιστικό σύστημα

την εφαρμογή μιας στρατηγικής αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα δε στην πανεπιστημιακή. Το νέο νομοσχέδιο λοιπόν δεν αποτελεί έκπληξη στην παρούσα συγκυρία. Με την εφαρμογή αυτού, όπως εξηγούν στις ανακοινώσεις τους Σύγκλητοι και πανεπιστημιακές/-οί, ουσιαστικά το πανεπιστήμιο γίνεται επιχείρηση, χάνεται το αυτοδιοίκητο του και η δημοκρατική δομή διοίκησης και λειτουργίας του, καθώς την διοίκηση αναλαμβάνουν μάντζερ, ποινικοποιείται η πολιτική δράση των φοιτητριών/-τών, ενώ επίσης υποβαθμίζονται και καταστρατηγούνται τα εργασιακά δικαιώματα των μελών ΔΕΠ και πολλά ακόμα, τα οποία δεν γίνεται να εκτεθούν στην παρούσα εργασία. Όλα τα παραπάνω, πραγματοποιούνται σε συνδυασμό με την υποχρηματοδότηση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και την έλλειψη προσωπικού, την κατάργηση ή συγχώνευση τμημάτων, την μείωση των εισακτέων και την εξίσωση των πτυχίων των ιδιωτικών κολεγίων με τα δημόσια πανεπιστήμια. Συνολικά λοιπόν, φαίνεται να δημιουργείται ένα ασφυκτικό κλίμα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όπως επισημαίνει και η Νικολακάκη (2015:475), η επίθεση στο δημόσιο χαρακτήρα των πανεπιστημίων, είναι κομμάτι της ευρύτερης καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης με χαρακτηριστικό την ιδιωτικοποίηση και την κατάληψη του δημόσιου τομέα στο σύνολό του. Αυτό, πραγματοποιείται εύκολα στο όνομα της οικονομικής κρίσης, από την απειλή του χρέους, ως μιας «κατάστασης εξαίρεσης». Ταυτόχρονα εγκαθιδρύεται και η πανεπιστημιακή αστυνομία (ΟΠΠΙ) αρχικά στο ΑΠΘ και στη συνέχεια πραγματοποιείται προσπάθεια στο ΕΜΠ και στο ΕΚΠΑ. Γίνεται εμφανές ότι η παρουσία της αστυνομίας στο πανεπιστήμιο την συγκεκριμένη χρονική στιγμή δεν είναι τυχαία. Μάλλον, για να επιτευχθεί όλη αυτή η συντηρητικοποίηση του πανεπιστημίου, είναι απαραίτητη η καταστολή οποιασδήποτε φωνής αντιτίθεται στα σχέδια της κυβερνητικής – εκπαιδευτικής πολιτικής. Μια σημαντική επισήμανση που κάνει η Νικολακάκη (2015) για την επίθεση στο δημόσιο πανεπιστήμιο είναι ότι όταν το πεδίο της πολιτικής επιβάλλεται από τα πάνω και δεν καθορίζεται από το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων, τίθεται σοβαρός προβληματισμός για την μόρφωση και την δυνατότητα των πολιτισσών/-τών να κάνουν πολιτική. Όπως περιγράφει και ο Giroux (2011) το αναδυόμενο επιχειρηματικό πανεπιστήμιο αλλάζει ριζικά την αντίληψη για την ιδιότητα του/της πολίτη/-τισσας, αφού αυτή καθορίζεται από τους νόμους της αγοράς, τα πάντα εμπορευματοποιούνται και χάνεται η αξία των δημόσιων αγαθών. Η παραδοσιακή ακαδημαϊκή επιταγή «ή δημοσιεύεις ή χάνεσαι» συμπληρώνεται τώρα με το νεοφιλελεύθερο μάντρα «ή ιδιωτικοποιείστε ή χάνεστε», καθώς όλοι οι

πανεπιστημιακοί μετατρέπονται σε επιχειρηματίες ή πελάτες και κάθε σχέση κρίνεται εν τέλει με όρους οικονομικού ρεαλισμού (Giroux, 2010).

Ταυτόχρονα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η κυβέρνηση και το Υπουργείο Παιδείας, περνάει τον νόμο 4823 «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» που, ανάμεσα σε άλλα, προβλέπει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, καθώς και την ανάθεση σε εκπαιδευτικούς καθήκοντα ενδοσχολικών συντονιστών και μεντόρων. Με την προσπάθεια εφαρμογής αυτού του νομοσχεδίου την προηγούμενη σχολική χρονιά δημιουργήθηκε θύελλα αντιδράσεων, με την Δ.Ο.Ε. (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος) να καλεί σε απεργία/αποχή. Η Δ.Ο.Ε. χαρακτήρισε το νομοσχέδιο αντεκπαιδευτικό και κατηγόρησε το υπουργείο ότι διαμορφώνει ένα κλίμα φόβου, ελέγχου, υποβιβάζει τον σύλλογο διδασκουσών/-όντων και ενισχύει τα μονοπρόσωπα όργανα διαμορφώνοντας ένα μοντέλο διοικητικής ιεραρχίας. Επίσης επισήμανε «τη στοχοποίηση του δημόσιου σχολείου έναντι των ιδιωτικών που διαφημίζει η υπουργός παιδείας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης» (Δ.Ο.Ε., 2022). Το υπουργείο παιδείας κινήθηκε νομικά εναντίον της απεργίας των εκπαιδευτικών και προσπάθησε να την βγάλει παράνομη και καταχρηστική. Στην παρούσα σχολική χρονιά, που το ενδιαφέρον του υπουργείου επικεντρώνεται στην εφαρμογή των ενδοσχολικών συντονιστών (manager) και μεντόρων, οι κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας βρίσκονται σε εξέλιξη.

Όλα τα παραπάνω, τα οποία προσπαθούν να περιγράψουν την οπτική μου για το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η έρευνά μου, μοιάζουν επίκαιρα και ταυτόχρονα διαχρονικά, ξένα και γνώριμα. Σίγουρα δεν είναι η πρώτη φορά που επιχειρούνται πολιτικές και μεταρρυθμίσεις που πλήττουν την δημόσια εκπαίδευση, αλλά νομίζω ότι στην παρούσα συγκυρία είναι πιο επιθετικές σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ακόμα, αν αυτό μπει στο ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για μια ιδιαίτερα δύσκολη συγκυρία σε πολλά επίπεδα, σε σκοτεινούς και δυστοπικούς καιρούς. Το κοινωνικό κράτος φαίνεται να διαλύεται και αναμορφώνεται σε αυτό που ονομάζει ο Giroux (2010) εταιρικό και στρατιωτικοποιημένο κράτος. Τα κοινωνικά δικαιώματα συρρικνώνονται και αυτό φάνηκε περίτρανα και με την υγειονομική κρίση αλλά και με όλη την επίθεση που εξαπολύεται στην δημόσια εκπαίδευση. *«Καμία σωτηρία δεν*

μπορεί να προέλθει από ένα πολιτικό κράτος που δεν είναι, και αρνείται να είναι, κοινωνικό κράτος. Χωρίς κοινωνικά δικαιώματα για όλους, ένας μεγάλος, και κατά πάσα πιθανότητα αυξανόμενος, αριθμός ανθρώπων θα θεωρούσαν ανώφελα και ανάξια σοβαρής ενασχόλησης τα πολιτικά τους δικαιώματα» (Bauman, όπως παραπέμπεται στο Giroux, 2010:696). Με την ανάγκη και ταυτόχρονα ελπίδα, ότι το δημόσιο πανεπιστήμιο παραμένει ακόμα ένας χώρος ελεύθερης διακίνησης ιδεών, αποφάσισα σε αυτή την συγκυρία να συναντήσω και να συνομιλήσω με τις/τους ακαδημαϊκές/-ούς δασκάλες/-ους και να διερευνήσω τις απόψεις τους σε σημαντικές έννοιες της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Εισαγωγή

Ως φοιτήτρια σε Παιδαγωγικό Τμήμα, είχα παρατηρήσει μια ευρύτερη αποσύνδεση του πανεπιστημίου από τη σχολική ζωή και τάξη. Ενώ τα περισσότερα ακαδημαϊκά μαθήματα προσέφεραν μια θεωρητική επιστημονική γνώση, εντόπιζα μια αποκοπή από την πρακτική γνώση και την σχολική τάξη, αλλά και από τα ίδια τα παιδιά. Αυτό, μου φαινόταν ιδιαίτερα εντυπωσιακό και προσπαθούσα να καταλάβω το γιατί συμβαίνει. Αναζητώντας σχετικές έρευνες, ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, συνειδητοποίησα ότι ενώ υπάρχει πληθώρα ερευνών που μελετούν τις απόψεις διδασκουσών/-όντων στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στην τριτοβάθμια υπήρχε ένα βιβλιογραφικό κενό. Αρχικά υπέθεσα ότι αυτό συμβαίνει για κάποιον λόγο, που μάλλον αγνώω, ο οποίος ίσως καθιστά «απαγορευτική» την έρευνα στους ακαδημαϊκούς κύκλους. Στη συνέχεια, μετά από αναζήτηση αλλά και την συγκατάθεση της επόπτριας μου, αποφασίσαμε ότι θα μπορούσε να υλοποιηθεί μια τέτοια μελέτη, καθώς δεν υπήρχε κάποιος συγκεκριμένος λόγος που να καθιστά την έρευνα αδύνατη. Κατά τη γνώμη μου υπήρχαν πολλοί λόγοι που την καθιστούσαν πρωτότυπη και σημαντική.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία, επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις διδασκουσών και διδασκόντων σε Παιδαγωγικά Τμήματα ελληνικών Πανεπιστημίων, σχετικά με την πολιτειότητα των παιδιών αλλά και τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης. Οι βασικές ιδέες της Κριτικής Παιδαγωγικής αποτελούν το πρίσμα της παρούσας έρευνας. Για εμένα ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός και η εκπαίδευσή τους αποτελεί ένα εξίσου σπουδαίο και συνάμα αχαρτογράφητο ερευνητικό πεδίο. Σίγουρα, εκ των υστέρων, μπορώ να ομολογήσω και ιδιαίτερα δύσκολο, καθώς πέρα από την πολυπαραγοντική συνθετότητά του, οι ίδιες/-οι οι ακαδημαϊκές/-οί - στην πλειοψηφία τους - αυτολογκκρίνονται αρκετά ακολουθώντας μια «επιστημονική ορθότητα» ή σε ορισμένες περιπτώσεις και μια «πολιτική ορθότητα» και γι' αυτό φάνηκε αρκετά απαιτητική η ανάλυση του λόγου τους.

Η εργασία αποτελείται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο είναι το θεωρητικό μέρος, στο οποίο πραγματεύονται βασικές θεωρητικές έννοιες της έρευνας, δηλαδή η πολιτειότητα, η παιδική ηλικία και πολιτειότητα και η Κριτική Παιδαγωγική. Το δεύτερο κεφάλαιο είναι η μεθοδολογία της έρευνας, μέσα στο οποίο παρουσιάζονται

ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα, οι υποθέσεις της έρευνας, η μεθοδολογική προσέγγιση και οι θεματικές ανάλυσης του υλικού. Επίσης αναφέρεται η ερευνητική δεοντολογία για το δείγμα της έρευνας, το οποίο όπως γίνεται αντιληπτό εφόσον πρόκειται για ακαδημαϊκές/-ούς οι οποίες/-οι εκτίθενται δημόσια, χρειάστηκε ιδιαίτερη προσοχή προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανωνυμία τους. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσα από τις εννέα ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις των ακαδημαϊκών διδασκουσών/-όντων. Αυτές αφορούν την πολιτειότητα, την παιδική ηλικία, τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία και στην καλλιέργεια της πολιτειότητας, το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους και την Κριτική Παιδαγωγική. Επιπρόσθετα η τελευταία παράγραφος αφορά τις ταυτότητες και τον αυτοπροσδιορισμό των υποκειμένων, μια θεματική που προέκυψε μέσα από τις συνεντεύξεις.

Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων, φάνηκε ότι ενώ οι διδάσκουσες/-οντες κυρίως προσπαθούσαν να υποστηρίξουν τις νέες θεωρίες της κοινωνιολογίας για την παιδική πολιτειότητα. Ωστόσο σε ορισμένες περιπτώσεις η περαιτέρω ανάλυση ανέδειξε αντιφάσεις στο λόγο τους οι οποίες τείνουν να αναπαράγουν συντηρητικές αντιλήψεις προσεγγίζοντας τα παιδιά ως μελλοντικούς ενήλικες και όχι ως φορείς ενσυνείδητης δράσης στο παρόν. Ακόμα, αναδείχθηκαν δύο κυρίαρχες τάσεις των συνεντευξιαζόμενων στις θεματικές, η μια πιο πολιτικοποιημένη με πολιτική ματιά πάνω στα θέματα, ενώ η άλλη πιο «αποπολιτικοποιημένη».

1^ο Κεφάλαιο: Θεωρητικό.

1.1. Η ιδιότητα του πολίτη κατά τον T. H. Marshall.

Διερευνώντας την ιδιότητα του/της πολίτη/-τισσας δεν μπορεί κανείς/καμία να μην ανατρέξει (άμεσα ή έμμεσα) στο κλασικό δοκίμιο του Thomas Humphrey Marshall με τίτλο «Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη» που αν και δημοσιεύτηκε το 1950, αποτελεί μέχρι και σήμερα ορόσημο. Στην παρούσα εργασία θα μελετηθούν τα βασικότερα σημεία της θεωρίας του T. H. Marshall για την ιδιότητα του πολίτη, καθώς και η σχέση της με την εκπαίδευση, μέσα από επανέκδοση του έργου του από τον T. Bottomore (2001) με τίτλο «Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη». Στις αναφορές για την ιδιότητα του πολίτη κατά τον Marshall, το θηλυκό γένος (πολίτισσα) έχει παραληφθεί σκόπιμα, καθώς ο Marshall αναφέρεται μόνο στο αρσενικό, επειδή όπως εξηγεί μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα η ανάπτυξη των δικαιωμάτων του πολίτη αφορούσε μόνο τους άνδρες.

Όπως επισημαίνει και η Στασινοπούλου (2001), η χρήση του όρου «citizenship» από τον Marshall, τοποθετείται πιο συγκεκριμένα ως «εκ της συμμετοχής ιδιότητα του πολίτη» αν και τελικά επικράτησε ως πιο απλή η απόδοση «ιδιότητα του πολίτη». *Η ιδιότητα του πολίτη είναι μια κοινωνική θέση που απονέμεται σε όλους, όσοι είναι πλήρη μέλη μιας κοινότητας. Όλοι όσοι την κατέχουν είναι ίσοι ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, με τις οποίες έχει εμπλουτιστεί αυτή η θέση. Δεν υπάρχει καθολική αρχή που να καθορίζει ποια θα είναι αυτά τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις* (Marshall - Bottomore 2001:62).

Ο Marshall (2001) υπογραμμίζει ότι χαρακτηριστικό του πολίτη είναι η άμεση συμμετοχή στην κοινότητα («εκ της συμμετοχής ιδιότητα του πολίτη»), καθώς και ότι η ιδιότητα του πολίτη ταυτίζεται με την ελευθερία, τα δικαιώματα και την πάλη για την απόκτησή τους, καθώς και την ακόλουθη απόλαυσή τους. Πολίτης, λοιπόν, σύμφωνα με τον Marshall είναι εκείνος που παλεύει, κατακτά, συμμετέχει, απολαμβάνει και γι' αυτό ενστερνίζεται, υπερασπίζεται και εκφράζει έντονα πίστη και αφοσίωση σ' αυτό που του ανήκει όχι μόνο ως άτομο, αλλά και συλλογικά (Marshall - Bottomore 2001:16).

Ο Marshall διακρίνει την πολιτειότητα σε τρία μέρη: την αστική – αλλιώς και το «ατομικό» στοιχείο – (η οποία περιλαμβάνει τα δικαιώματα που είναι αναγκαία για την ελευθερία του ατόμου - ελευθερία προσωπική, σκέψης, έκφρασης κτλ.) , την πολιτική (η οποία ενέχει τα πολιτικά δικαιώματα, την συμμετοχή στα κοινά και στην άσκηση πολιτικής) και την κοινωνική (αφορά την ζωή ενός «πολιτισμένου όντος», δηλαδή την πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά του κράτους, τα λεγόμενα κοινωνικά δικαιώματα). Η προσέγγιση του είναι γραμμική, καθώς, όπως υποστηρίζει, η θεμελίωση των ατομικών δικαιωμάτων έγινε τον 18^ο αιώνα, των πολιτικών δικαιωμάτων τον 19^ο αιώνα, ενώ η κατάκτηση των κοινωνικών δικαιωμάτων τον 20^ο αιώνα, που σύμφωνα με τον ίδιο αποτέλεσαν και μια φυσική εξέλιξη της ιδιότητας του πολίτη. Ο Marshall (2001:81) εξηγεί ότι μέσα από τα κοινωνικά δικαιώματα άλλαξε η προσέγγιση της αρχής της ισότητας, καθώς για να πραγματοποιηθούν θα έπρεπε να αναπτυχθεί ένα κράτος – πρόνοιας με εμπράγματη πρόσβαση σε ευκαιρίες και στην απόλαυση των υλικών αγαθών. Τα κοινωνικά δικαιώματα δηλαδή συμβάλλουν στην επίτευξη της κοινωνικής συνοχής, καθώς και στην παροχή ίσων ευκαιριών στους πολίτες. Βέβαια, μια σημαντική επισήμανση είναι ότι τα κοινωνικά δικαιώματα μπορούν να δοθούν, χωρίς να συνυπάρχουν απαραίτητα με τα αντίστοιχα πολιτικά ή ατομικά δικαιώματα, σε άτομα που δεν κατέχουν την ιδιότητα του πολίτη σε μια κοινότητα. Για παράδειγμα, η κοινωνική προστασία των γυναικών μέχρι τον 19^ο αιώνα, αλλά και των παιδιών, βασίστηκε ακριβώς στο ότι δεν είναι πολίτες. Όπως τονίζει και ο Marshall (2001:57) όσες γυναίκες επιθυμούσαν να απολαμβάνουν πλήρως τα δικαιώματα του πολίτη (ο οποίος δεν ήταν άλλος από τον άρρενα ενήλικα), θα έπρεπε να αποποιηθούν την προστασία που τους παρεχόταν.

1.1.1. Εκπαίδευση και ιδιότητα του πολίτη κατά Marshall.

Ο Marshall (2001) τονίζει ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση οδήγησε στην ανάπτυξη των κοινωνικών δικαιωμάτων και διαμόρφωσε την ιδιότητα του πολίτη. Όπως υποστηρίζει, η εκπαίδευση δεν είναι μόνο ατομική υποχρέωση, αλλά και κοινωνική, καθώς υπάρχει άμεση σύνδεση ανάμεσα στην κοινωνική πρόοδο και την ατομική ανάπτυξη. Αναφέρει μάλιστα ότι η πολιτική υγεία της κοινωνίας, εξαρτάται από τον πολιτισμό των ανθρώπων που την απαρτίζουν. Ο ίδιος (2001:38) θεωρεί ότι το κράτος οφείλει να χρησιμοποιεί την δύναμη καταναγκασμού που διαθέτει,

προκειμένου να υποχρεώνει τα παιδιά να πηγαίνουν σχολείο, επειδή οι αμόρφωτοι πολίτες δεν δύνανται να κρίνουν ορθά και να επιλέξουν ελεύθερα. Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι η εκπαίδευση θα οδηγήσει στην πρόοδο και θα δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την διεκδίκηση δικαιωμάτων. Σύμφωνα με τον Marshall (2001:97), ο 19^{ος} αιώνας κατηγορήθηκε ότι μέσα από την βασική εκπαίδευση στόχο είχε να εφοδιάσει τους καπιταλιστές εργοδότες με μορφωμένους εργάτες και μέσα από την ανώτερη εκπαίδευση να αυξήσει την εθνική ανταγωνιστική δύναμη προς αντιπάλους. Ταυτόχρονα, ο ίδιος (2001:99) αναδεικνύει και την άρρηκτη σύνδεση της εκπαίδευσης με την εργασία και τα επαγγελματικά προσόντα, δηλαδή την προσαρμογή του εκπαιδευτικού πλάνου στην επαγγελματική ζήτηση. Ακόμα, εξηγεί (2001:102) ότι μέσα από αυτή την σύνδεση, η ιδιότητα του πολίτη λειτουργεί σαν ένα εργαλείο κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Έτσι νομιμοποιείται, μέσω του θεσμού της εκπαίδευσης, η κοινωνική θέση που αποκτάται, καθώς αυτή (η θέση) αποδίδεται από έναν θεσμό που έχει σχεδιαστεί για να δώσει στους πολίτες τα δικαιώματα που τους αναλογούν (ή δικαιούνται).

Για τον Marshall η εκπαίδευση είναι μια υπηρεσία μοναδικού χαρακτήρα, μόνο κατά την οποία το κράτος δικαιούται να κάνει χρήση καταναγκαστικών μέτρων, καθώς πρόκειται για το όφελος του ατόμου. Ο ίδιος (2001) επισημαίνει ότι τα παιδιά ενώ έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, εξ ορισμού δεν μπορεί να είναι πολίτες, αλλά είναι «εκκολαπτόμενοι πολίτες» και ο στόχος της εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία είναι η διάπλασή τους ως αυριανούς ενήλικες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: *βασικά, θα έπρεπε να θεωρείται όχι σαν το δικαίωμα του παιδιού να πάει στο σχολείο, αλλά σαν το δικαίωμα του ενήλικα πολίτη να έχει μορφωθεί* (2001:58). Η σύγκρουση λοιπόν που φαίνεται να δημιουργείται είναι ότι τα ατομικά δικαιώματα προορίζονται για έλλογα και μορφωμένα άτομα και η εκπαίδευση αποτελεί το υποχρεωτικό προαπαιτούμενο για την δημιουργία ελεύθερων πολιτών. Πέρα από αυτό, βασικό κίνητρο της καθιέρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ήταν και η ανάγκη του κράτους για μορφωμένους ψηφοφόρους αλλά και εργάτες και τεχνικούς. Για τον Marshall η εκπαίδευση διέπεται από μια ακόμη σύγκρουση. Από τη μια λειτουργεί ως μέσο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την πολιτικοποίηση, αλλά από την άλλη δημιουργεί και αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες. Βέβαια, ανάλογη αντίθεση παρατηρείται και στην ανάπτυξη της ιδιότητας του πολίτη με την παράλληλη ανάπτυξη του καπιταλισμού. Η πρώτη επιδιώκει την ισότητα, ενώ η δεύτερη γεννά

πολλές ανισότητες. Ο Marshall (2001:63) χαρακτηριστικά διατυπώνει την θέση ότι *είναι προφανές ότι στον εικοστό αιώνα η ιδιότητα του πολίτη και το καπιταλιστικό σύστημα βρίσκονται σε πόλεμο*. Εδώ πρέπει να επισημανθεί ότι σε καμία περίπτωση ο Marshall δεν κάνει λόγο για κοινωνική επανάσταση, ούτε οραματίζεται μια αταξική κοινωνία απλά εντοπίζει την παρουσία στοιχείων σύγκρουσης ανάμεσα σε αντιτιθέμενες αρχές.

1.1.2. Η έννοια της «ισότητας» στον Marshall.

Η ισότητα στην οποία αναφέρεται ο Marshall (2001:100) αφορά την ισότητα ευκαιριών στους πολίτες, την κοινή τους αφετηρία και τις ισότιμες προοπτικές, προκειμένου να περιοριστεί το κληρονομικό προνόμιο. Εφόσον λοιπόν το κληρονομικό προνόμιο περιορίζεται, μειώνεται και η παραγωγή και αναπαραγωγή στερεοτύπων και καταπολεμούνται οι κοινωνικές ανισότητες (αυτές που δεν μπορούν να θεωρηθούν «νόμιμες»). Παρέχεται ισότητα στα δικαιώματα και την κοινωνική θέση, επιτρέποντας όμως την ύπαρξη του δικαιώματος στη διαφορά και συνεπώς και στην ανισότητα. Ο Marshall (2001:111) εξηγεί ότι οι διαφορές στην κοινωνική θέση νομιμοποιούνται με τους όρους της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη και στηρίζει ότι οι ανισότητες μπορούν να είναι ανεκτές, ακόμα και σε μια κοινωνία ισότητας. Στο πλαίσιο αυτό, επικαλείται την έννοια της κοινωνικής συνοχής που μας παραπέμπει σε μια κοινωνία που είναι κανονικοποιημένες οι κοινωνικές ανισότητες. Ο Marshall υπογραμμίζει ότι η ισότητα που εκφράζεται μέσα από την εκ συμμετοχής ιδιότητα του πολίτη, μπορεί άνετα να συνυπάρχει με τις ταξικές ανισότητες και μάλιστα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, *«παρέχει το θεμέλιο της ισότητας πάνω στο οποίο μπορεί να χτιστεί το οικοδόμημα της ανισότητας (2001:68)»*. Κάπως έτσι λοιπόν η ιδιότητα του πολίτη ως ένας *«αρχιτέκτονας νομιμοποιημένης ανισότητας (2001:41)»* αναζητά τα σταθεροποιητικά στοιχεία και όχι ριζικές αλλαγές στο σύστημα.

Σύμφωνα με τον Marshall, το ζητούμενο δεν είναι τελικά όλοι οι άνδρες να γίνουν ίσοι, αυτό εξάλλου έχει ξεκαθαρίσει ότι δεν γίνεται και δεν είναι και το επιθυμητό, αλλά τουλάχιστον πρέπει να γίνουν «κύριοι» ή αλλιώς «πολιτισμένοι» (gentlemen). Όπως βέβαια επισημαίνει και ο Bottomore (2001:40) ο Marshall δεν συνταύτισε την ζωή του «κύριου» με την κοινωνική θέση του πολίτη. Η απαίτηση

έγκειται στο να τους επιτραπεί να έχουν μερίδιο στην κοινωνική κληρονομιά ως πολίτες, δηλαδή ως πλήρη μέλη μιας κοινότητας. Η ιδιότητα του πολίτη παρέχει την βασική αρχή της ισότητας, ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι και θεωρητικά ικανοί να απολαμβάνουν δικαιώματα, τα οποία φυσικά δεν έρχονται σε σύγκρουση με τις ανισότητες που γεννά ο καπιταλισμός, αντίθετα κιόλας είναι απαραίτητα για να διατηρηθεί η συγκεκριμένη μορφή ανισότητας. Επομένως η έννοια της ισότητας που αναφέρει ο Marshall θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι ένας εξισορροπητικός παράγοντας για να αποφευχθούν οι ακραίες ανισότητες και οι απεχθέστερες μορφές φτώχειας.

1.2. Η πολιτειότητα σήμερα.

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν οι βασικές θέσεις του θεμελιωτή της έννοιας της ιδιότητας του πολίτη κατά τη μεταπολεμική περίοδο Τ. Η. Marshall. Βέβαια, κρίθηκε αναγκαία και μια απόπειρα σύγχρονης τοποθέτησης της πολιτειότητας, στο σήμερα. Η πολιτειότητα (citizenship) έχει απασχολήσει πολλές/ούς ερευνήτριες/-τές από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Ένας ορισμός, ο οποίος αποπειράται να αποδώσει την πολιτειότητα στην νεωτερικότητα και τις κοινωνικές της πρακτικές, είναι αυτός του Κοντογιώργη (2003):

Η έννοια της πολιτειότητας είναι δυναμική, έχει πολλές διαστάσεις και κατασκευάζεται στο εκάστοτε κοινωνικό – πολιτικό πλαίσιο. Η «πολιτειότης» ως όρος επιχειρεί να προσδιορίσει την ιδιότητα του πολίτη στον φυσικό της χώρο, στην πολιτειακά συντεταγμένη κοινωνία. Η τρέχουσα ελληνική ορολογία αποδίδει την έννοια του πολίτη ως ιθαγένεια ή ως υπηκοότητα. Και οι δυο αυτές έννοιες εισήχθησαν από τη νεωτερικότητα για να αποδώσουν το καθεστώς που απολαμβάνει το άτομο-μέλος της κοινωνίας του κράτους έθνους. Η ιθαγένεια παραπέμπει στη φυλετική καταγωγή, στο έθνος και, επομένως, στη νομιμοποιητική βάση του «ανήκειν» στη συγκεκριμένη κοινωνία. Η υπηκοότητα υποδηλώνει το «ανήκειν» του ατόμου στο πολιτικά κυρίαρχο κράτος. Ο πολίτης του νεωτερικού κράτους έθνους ανήκει σε μια κοινωνική ολότητα που

συγκροτείται με όρους εξουσιαστικής κυριαρχίας, δηλαδή πολιτικού μονοπωλίου του κράτους, είναι υπήκοος του κράτους όχι πολίτης της πολιτείας (Κοντογιώργης, 2003 όπως παραπέμπεται στη Νούλα, 2014).

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι η παρούσα προσέγγιση ξεπερνά το νομικό καθεστώς και την στενή σχέση πολιτισμών/-των - εθνικού κράτους και επικεντρώνεται στη διαμόρφωση της ιδιότητας της/του πολίτισσας/-τη μέσα στο καπιταλιστικό νεοφιλελεύθερο σύστημα. Επιπρόσθετα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην πολιτική δράση στο πλαίσιο της κοινότητας. Ο Balibar (2009) αναφέρει ότι στη νεότερη εποχή υπάρχει πλήρης ταύτιση της ιδιότητας του/της πολίτη/-τισσας με την εθνικότητα (ιδρυτική εξίσωση νέο «ρεπουμπλικάνικου» κράτους) αλλά επισημαίνει ότι η πολιτειότητα γενικά, ως πολιτική ιδέα απαιτεί την ύπαρξη κοινότητας και το έθνος αποτελεί απλά μια (πιθανή) νεότερη ιστορική μορφή της, όμως όπως χαρακτηριστικά αναφέρει σε αντίθεση με μια ιδιότητα του πολίτη χωρίς θεσμοποίηση, η ιδέα μιας ιδιότητας του πολίτη χωρίς κοινότητα αποτελεί πρακτικά λογική αντίφαση.

Η Keating (όπως παραπέμπεται στη Νούλα, 2014:15) υποστηρίζει ότι η έννοια της ιδιότητας της/του πολίτισσας/-τη είναι παραδοσιακά συνδεδεμένη με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις αλλά και με την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας των πολιτισμών/-των στο εθνικό κράτος, όμως διαχρονικά προστίθενται νέοι λόγοι που αφορούν ζητήματα συμμετοχής των εκτοπισμένων από τον πολιτικό λόγο ομάδων, όπως γυναίκες, παιδιά και εθνοτικές μειονότητες. Ο Balibar (2013) παραπέμποντας στην Fraisse το ονομάζει «δημοκρατία του αποκλεισμού» (exclusive democracy) και όπως εξηγεί οι δημοκρατίες αν και θεωρητικά βασίζονται στις οικουμενικές αξίες, στην πράξη είναι δημοκρατίες αποκλεισμών που δημιουργούν πολίτισσες/-τες πρώτης και δεύτερης κατηγορίας. Η απόδοση της ιδιότητας του πολίτη, λοιπόν, είναι μια μορφή πρόκρισης και συγχρόνως αποκλεισμός (Balibar, 2013). Όπως εξηγεί ο Turner (2016), στον «δημοκρατικό καπιταλισμό» οι πολίτισσες/-τες (citizens) φαίνεται να γίνονται απλές/-οί κάτοικοι (denizens), εφόσον τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα χάνουν σταδιακά την ισχύ τους, σε αντίθεση με τα ατομικά που έχουν πλήρη ισχύ ως συστατικά στοιχεία της ιδιότητας των πολιτισμών/-των. Όμως, όπως επισημαίνει ο Φωτόπουλος (2011) οι φιλελεύθερες και σοσιαλδημοκρατικές αντιλήψεις υιοθετούν μία «εργαλειακή» έννοια της ιδιότητας της/του πολίτισσας/-τη, δηλαδή ότι η πολιτεία παραχωρεί στους/στις πολίτισσες/-τες

ορισμένα δικαιώματα που μπορούν να ασκήσουν ως μέσα για τον σκοπό της ατομικής ευημερίας. Ο Giroux (2010) εξηγεί ότι ο νεοφιλελευθερισμός έχει αλλάξει την ιδέα και την λειτουργία του κράτους, από θεσμό που διαφυλάσσει την κοινωνική ευημερία σε έναν θεσμό που είναι στενά προσηλωμένος στη ρύθμιση των διεθνών κινήσεων του κεφαλαίου και στην επέκταση των αστυνομικών, τιμωρητικών και μιλιταριστικών λειτουργιών της κοινωνίας. Η ιδιότητα της/του πολίτισσας/-τη, επισημαίνει η Νικολακάκη (2011), έχει παθολογικοποιηθεί από τον νεοφιλελευθερισμό, καθώς ο/η πολίτης/-τισσα δε γίνεται αντιληπτή/-ός ως ιστορικός φορέας δράσης, αλλά ταυτίζεται πλέον, με την εικόνα του καταναλωτικού όντος. Ο νεοφιλελευθερισμός έχει μεταμορφώσει τη ζωή μας, εφόσον η κοινωνία μεταμορφώνεται κατ' εικόνα της αγοράς και το ίδιο το κράτος είναι πλέον «αγοροποιημένο» (Νικολακάκη, 2011:44). Όπως εξηγεί, ο νεοφιλελευθερισμός ευνοεί τους μηχανισμούς της αγοράς ως «ορθολογικό» εργαλείο που θα δομήσει τον ανθρώπινο παράγοντα, προωθώντας τον ατομικισμό, τον ανταγωνισμό και την επιβίωση του ατόμου αποκλειστικά και μόνο μέσα από την ατομική «επιλογή». Έτσι οι ανθρώπινες σχέσεις βασίζονται στον ανταγωνισμό και όχι στην συνεργασία και την αλληλεγγύη. Το κυρίαρχο σύνθημα που προέρχεται από τον νεοφιλελεύθερο παγκόσμιο καπιταλισμό είναι «κατανάλωσε, ανταγωνίσου και κέρδισε πάση θυσία» (Νικολακάκη, 2011). Ο Giroux (2010) εξηγεί ότι υπό καθεστώς νεοφιλελευθερισμού, η πολιτική υποτάσσεται πλήρως στις υπαγορεύσεις της «οικονομίας της ελεύθερης αγοράς» και επισημαίνει ότι ο νεοφιλελευθερισμός ως θεωρία και πρακτική έχει κανονικοποιήσει έναν ηγεμονικό λόγο που ισχυρίζεται ότι η αγορά μπορεί να καθορίζει τα πράγματα καλύτερα από κάθε γνήσια δημοκρατία. Ακόμα, σημειώνει ότι η κατανάλωση έχει γίνει το αυθεντικό διακριτικό γνώρισμα της ιδιότητας της/του πολίτισσας/-τη και όσες/-οι αδυνατούν να συμμετέχουν ως καταναλώτριες/-τές να θεωρούνται «αποτυχημένοι/-ες» και «αναλώσιμοι/-ες», δίνοντας μόνο σε μια μικρή και προνομιούχα μειοψηφία την δυνατότητα να αγοράζει χρόνο, αγαθά, υπηρεσίες και ασφάλεια, ενώ ταυτόχρονα η πλειονότητα να αναγκάζεται σε μια ζωή χωρίς προστασία, προνόμια και υποστήριξη (Giroux 2010:645). Ο Giroux (2010) αντιτάσσει την κριτική ιδιότητα του/της πολίτη/-τισσας η οποία συναρτάται άμεσα με τις αξίες της δημοκρατίας, όπως είναι η αυτονομία, η αυτόβουλη δράση και η ανεξαρτησία, ποιότητες οι οποίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ικανότητα του ατόμου να κάνει κρίσεις και επιλογές σχετικές με τη συμμετοχική διαμόρφωση των αποφάσεων, που αποτελεί συστατικό και αναπόσπαστο στοιχείο της δημοκρατίας.

Ο Balibar (2009) εξηγεί ότι τα δικαιώματα του/της πολίτη/-τισσας ασκούνται από το ατομικό υποκείμενο, αλλά κατακτιούνται ή επεκτείνονται μέσα από συλλογική δράση, κοινωνικά κινήματα που ανά περίπτωση επινοούν μορφές και γλώσσες αλληλεγγύης και έτσι δημιουργείται μια «υποκειμενοποίηση», η οποία καθιστά αυτόνομο το άτομο και ικανό να δρα. Ο ίδιος (2009) επισημαίνει ότι η ίδια η διεύρυνση της νεοφιλελεύθερης διακυβέρνησης δημιουργεί μορφές αντίστασης, αλληλεγγύης, συλλογικές επινοήσεις και ατομικές επαναστάσεις και ουσιαστικά εναλλακτικές επιλογές ιδιότητας του/της πολίτη/-τισσας και ελπίδα. Διακρίνει δύο εναλλακτικές μορφές ιδιότητας της/του πολίτισσας/-τη, την «εξεγερσιακή» και την «στασιακή». Ο ίδιος (2009) περιγράφει ως «εξεγερσιακή» ιδιότητα του/της πολίτη/-τισσας το αποκλίνον από τον «κυρίαρχο κανόνα» υποκείμενο και άρα «μειονοτικό», το οποίο αντιστέκεται στις διαδικασίες ηθικοποίησης και κανονικοποίησης που επιβάλλει ως «ορθολογικότητα» ο νεοφιλελευθερισμός και δημιουργεί ετεροτοπίες (σύμφωνα με την φουκωϊκή ορολογία). Η «στασιακή» ιδιότητα, αφορά το «πλειονοτικό» υποκείμενο της συλλογικής δράσης, δηλαδή αυτό που εντάσσεται σε ένα «κίνημα» ή σε μια «εκστρατεία» υπηρετώντας μια δημοκρατική υπόθεση και εμπεριέχει μια ηθική διάσταση (για θέματα όπως π.χ. η προστασία του περιβάλλοντος και τα ανθρώπινα δικαιώματα). Ο ίδιος (2009) εξηγεί ότι αυτές οι δύο μορφές ιδιότητας του/της πολίτη/-τισσας αν και ετερογενείς στην πράξη δεν διαφέρουν ριζικά και δεν είναι ανεξάρτητες, καθώς η κλασική αντίληψη περί επαναστατικής πράξης συνδέει την «εξέγερση» με τον «μετασχηματισμό», ως ιδεατό τύπο. Βέβαια, σε συμβολικό επίπεδο, οι δύο μορφές διαχωρίζονται στους τρόπους δράσης και στις κοινωνικές πρακτικές των «ομάδων» οι οποίες έχουν διαφορετικές χωρικές και ιδεολογικές αφετηρίες. Τέλος, επισημαίνει ότι η απλή κατηγορία «υποκείμενο» δεν αρκεί για να εξηγήσει επαρκώς την συγκρότηση της πολιτικής, αλλά υπάρχει ανάγκη από πιο πολλές λειτουργικές έννοιες, όπως φορείς, υποκείμενα και δρώντες.

1.3. Παιδική ηλικία και πολιτειότητα.

Σύμφωνα με τον Δασκαλάκη (2013), μέχρι και τη δεκαετία του 1980 η κοινωνιολογία δεν είχε ασχοληθεί ουσιαστικά με το θέμα της παιδικής ηλικίας και

όλες οι μέχρι τότε κοινωνιολογικές προσεγγίσεις εξαντλούνταν στην έννοια της κοινωνικοποίησης. Η Μακρυνιώτη (1997) αναφέρει ότι το παιδί νοηματοδοτείται μέσα από την αντιπαραβολή του με τον ενήλικο και μάλιστα οι αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας περιγράφουν το παιδί ως «ατελή ενήλικο», τόσο βιολογικά όσο και κοινωνικά, χαρακτηρίζοντάς το ταυτόχρονα με μια ποικιλία αρνητικών γνωρισμάτων που δηλώνουν τις υστερήσεις του (σωματικά ατελές, άπειρο, αυθόρμητο, ανίκανο, παρορμητικό κ.ά.). Όλη αυτή η ευαλωτότητα που παρουσιάζεται να διακατέχει το παιδικό σώμα, νομιμοποιεί τις πρακτικές παρέμβασης από την πλευρά των ενηλίκων, με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται η προστασία του (παιδιού), αλλά ταυτόχρονα η εξάρτηση και ο αποκλεισμός. Όπως επισημαίνει και η ίδια (1997) η ενηλικότητα χαρακτηρίζεται από την πείρα, την γνώση, την λογική και τον ορθολογισμό, ενώ αντίθετα η παιδική ηλικία από απειρία, στέρση λογικής και κρίσης και δράσης. Ο ενήλικος που γνωρίζει τα κανονιστικά πρότυπα, οφείλει να καταφέρει να ενσωματώσει το «μη κοινωνικοποιημένο παιδί» στα εκάστοτε κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα των ενηλίκων. Μέσα από αυτή την διαδικασία κοινωνικοποίησης και μάθησης, το παιδί από ένα φυσικό ανθρώπινο ον θα γίνει κοινωνικό «πρόσωπο». Η διαδικασία μεταλλαγής ή μεταμόρφωσης αναδεικνύει το παιδί σε παθητικό αποδέκτη του ορθού (ενήλικου) λόγου (Μακρυνιώτη, 1997:12). Ο Πεχτελίδης (2015) επισημαίνει ότι μέσω αυτής της γραμμικής και προδιαγεγραμμένης γνωστικά, ηθικά και συναισθηματικά κοινωνικοποιητικής διαδικασίας κατασκευάζεται και φυσικοποιείται ένα κοινωνικά και ιστορικά καθορισμένο πρότυπο «φυσιολογικής» παιδικής ηλικίας. Αυτό το «φυσιολογικό παιδί», όπως το βαφτίζει και η Μακρυνιώτη (1997), ενσωματώνει το προσδοκώμενο βιολογικό, νοητικό, ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο ανάπτυξης και ενσαρκώνει το σημείο αναφοράς, με βάση το οποίο κάθε παιδί γίνεται αντικείμενο παρατήρησης, καταγραφής και αξιολόγησης και ταυτόχρονα αναδεικνύει όσα παιδιά αποκλίνουν από αυτό (είναι δηλαδή «μη φυσιολογικά»), προκειμένου να τους ασκηθούν οι απαραίτητες ενέργειες για διόρθωση και θεραπεία. Ο Πεχτελίδης (2015) επισημαίνει ότι στην προσέγγιση της παιδικής ηλικίας μέσα από την κοινωνικοποιητική διαδικασία, τα παιδιά γίνονται αντιληπτά περισσότερο ως αντικείμενα παρά ως υποκείμενα που έχουν την ικανότητα ενσυνείδητης δράσης (*agency*) ή, για να το θέσουμε αλλιώς, τα παιδιά θεωρούνται μαθητευόμενοι ενήλικες σε μια μεταβατική διαδικασία του να γίνουν ορθολογικά και ηθικά ανθρώπινα όντα, και όχι υποκείμενα που έχουν μια υπόσταση στο παρόν. Η Μακρυνιώτη (1997) τονίζει ότι τα γνωρίσματα ευαλωτότητας και ελλειπτικότητας που απορρέουν από την παιδική

ηλικία, δεν είναι κοινωνικά ουδέτερα και προάγουν ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας. Οι κοινωνικές συμβάσεις που δημιουργούνται σχετικά με την ηλικία, αποκρυσταλλώνονται σε θεσμούς και φορείς, εγκαθιστώντας σύνορα μεταξύ παιδιών και ενηλίκων, εξασφαλίζοντας την διατήρηση, την επιτήρηση και την ρύθμιση της σταδιακής μετάβασης. Όπως επισημαίνει και ο Πεχτελίδης (2015:65) το παρόν του παιδιού υφίσταται και έχει νόημα μόνο ως περίοδος προετοιμασίας και εξάσκησης – εκμάθησης για τον επερχόμενο ρόλο του ενηλίκου. Τα παιδιά φαίνεται να κινδυνεύουν γενικά και αόριστα (σε όλα τα πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια) από την ενήλικη κοινωνία και εμφανίζονται ευκολόπιστα και ανυπεράσπιστα, επιλέγοντας με βάση τις «φυσικές τους παρορμήσεις». Η παιδική ηλικία προστατεύεται μέσα από ποικίλες πρακτικές ελέγχου από τους ενήλικες. Τα όρια ενηλίκων – παιδιών είναι διακριτά και όταν καταλύονται τότε απειλείται ολόκληρη η ηθική και κοινωνική τάξη, *έτσι ώστε συχνά οι απαντήσεις που υιοθετούνται σε κοινωνικο-πολιτικό επίπεδο είτε να παίρνουν τη μορφή ηθικού πανικού είτε να πυροδοτούν ακόμη πιο έντονες κατασταλτικές πρακτικές* (Πεχτελίδης 2015: 65).

Η Μακρυνιώτη (1997) εξηγεί ότι φαινομενικά μέσα από την θεσμοθετημένη διάκριση παιδιών και ενηλίκων, εξασφαλίζεται μια «καλύτερη» φροντίδα των παιδιών από την κοινωνία, δηλαδή τους ενήλικες. Όπως εξηγεί η ίδια (1997), η διάκριση αυτή πραγματοποιείται, προκειμένου να εξασφαλιστεί η ρύθμιση και ο έλεγχος της παιδικής ηλικίας και εντέλει η χειραγωγή των παιδιών. Η παιδική ηλικία βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία οικογενειοποίησης (familialization) και θεσμοποίησης (institutionalization), διαδικασία που διαμορφώνει τη σύγχρονη παιδική ηλικία και επιδρά στις ζωές των παιδιών (Qvortrup et al., 1994; Edwards 2002; Κουγιουμτζάκη 2018). Η Μακρυνιώτη (1997: 38) θεωρεί ότι ο άρρητος στόχος των παραπάνω διαδικασιών (που παράγονται από τους επιστημονικούς λόγους για την παιδική ηλικία), με κυρίαρχο τον εκπαιδευτικό θεσμό, είναι να ρυθμίσουν την νέα γενιά και ότι οι κυρίαρχες παιδαγωγικές πρακτικές ουσιαστικά αποτελούν *θεσμικές μορφές συμβολικού ελέγχου και χειραγώγησης της παιδικής ηλικίας*. Ακόμα, υποστηρίζει (1997) ότι μια ακόμα πολύ σημαντική άρρητη λειτουργία των μηχανισμών ρύθμισης και ελέγχου, είναι η απόδοση ενός ομοιογενούς και καθολικού χαρακτήρα στην παιδική ηλικία, την οποία έτσι καθιστά εύκολα ελέγξιμη. Βέβαια όπως επισημαίνει και ο Πεχτελίδης (2015: 45) η παιδική ηλικία ως έννοια είναι ιστορικά, ταξικά και έμφυλα καθορισμένη.

Η Κουγιουμτζάκη (2018) εξηγεί ότι η κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας που αναπτύχθηκε την δεκαετία του 1980, άσκησε έντονη κριτική στην κλασική κοινωνιολογική σκέψη, η οποία δεν αναγνώριζε το παιδί ως δρών υποκείμενο και ανέδειξε τα παιδιά ως ενεργά υποκείμενα που συμβάλλουν στην κοινωνική ευημερία και επηρεάζουν με τον δικό τους τρόπο την κοινωνία. Ο Πεχτελίδης (2015) αναλύει ότι οι νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας, ξεφεύγουν από τις ενηλικοκεντρικές κλασικές θεωρίες κοινωνικοποίησης και, εστιάζουν στα ίδια τα παιδιά, αναδεικνύοντας τα ως οντότητες που συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίνεσθαι, δίνοντας αξία στο παρόν τους (των παιδιών) και όχι σε ένα μακρινό ενήλικο μέλλον. Ο ίδιος (2015) εξηγεί ότι τα παιδιά, αν και καταλαμβάνουν διαφορετική θέση και άρα και εμπειρία από τους/τις ενήλικες, είναι δρώντα υποκείμενα, τα οποία μπορούν να διαμορφώνουν την πραγματικότητά τους (μέχρι ένα σημείο) και είναι ικανά να διαπραγματεύονται συλλογικά και να επαναπροσδιορίζουν καθολικές έννοιες, όπως αυτή του πολίτη και της πολιτίσας. Εφόσον λοιπόν τα παιδιά δεν είναι παθητικές/-οί δέκτριες/-τες (όπως ορίζει το κυρίαρχο πρότυπο) γίνονται αυτό που ονομάζει ο Πεχτελίδης (2015) «φορείς ενσυνείδητης δράσης (agent)» και μπορούν να αντισταθούν στις πειθαρχικές κοινωνικές δεσμεύσεις και απαιτήσεις, υψώνοντας την φωνή τους και δημιουργώντας «ζωτικούς χώρους» αποστασιοποιημένους από τους «πειθαρχικούς χώρους και χρόνους». Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα πολιτικής κινητοποίησης των παιδιών που αναφέρει και ο Πεχτελίδης (2015;2011), είναι αυτό των μαθητικών κινητοποιήσεων τον Δεκέμβρη του 2008, οι οποίες προκάλεσαν φόβο και σύγχυση στον κόσμο των ενηλίκων (κράτος, πολιτικά κόμματα, Μ.Μ.Ε., θεσμικούς φορείς) καθώς, έστω και λίγο, μετατοπίστηκαν οι σχέσεις εξουσίας και αμφισβητήθηκε η «φύση» της παιδικής ηλικίας. Συνήθως τέτοιες παρεμβάσεις των παιδιών και των νέων στην δημόσια ζωή, υποτιμούνται από τους ενήλικες αφού τις ανάγουν στην «παρορμητικότητα» και την «ανωριμότητα» τους και όχι σε συνειδητή πολιτική δράση.

Παρ' ότι οι κλασικές κοινωνιολογικές αντιλήψεις φαίνεται να ανήκουν σε ένα μακρινό παρελθόν και σε μια «αναχρονιστική» κοινωνιολογική σκέψη, εν τέλει μοιάζουν βαθιά ριζωμένες στην σύγχρονη αντίληψη καθώς συνήθως η προσέγγιση του παιδιού γίνεται υπό το πρίσμα του μελλοντικού ενήλικα, παραμερίζοντας τις ανάγκες του και την αυθυπαρξία του στο «εδώ» και στο «τώρα».

1.4. Κριτική Παιδαγωγική.

Η «Κριτική Παιδαγωγική» δεν συνιστά ένα ενιαίο θεωρητικό ρεύμα παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και ο McLaren (2010:291) στην πραγματικότητα, η κριτική παιδαγωγική έχει τόσες διαφορετικές εκδοχές όσοι είναι και οι υποστηρικτές της, ωστόσο, κοινά θέματα και εννοιολογικές κατασκευές διατρέχουν πολλά από τα κείμενά τους. Η Νικολακάκη (2011) εξηγεί ότι στόχος της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι οι μαθητές/-τριες να αποκτήσουν κριτική συνειδητοποίηση αναφορικά με τις καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες, η οποία οδηγεί αρχικά στην προσωπική απελευθέρωση και μετά στον ευρύτερο συλλογικό πολιτικό αγώνα για την αμφισβήτηση και την αλλαγή της υπάρχουσας κοινωνίας, προς την κατεύθυνση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σύμφωνα με τον Θεριανό (2014), ο όρος «Κριτική Παιδαγωγική» χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Henry Giroux και έπειτα από τους Stanley Aronowitz και Peter McLaren στην αρχή της δεκαετίας του 1980 στις Η.Π.Α. Βέβαια, όπως εξηγεί ο ίδιος (2014) ουσιαστικά η Κριτική Παιδαγωγική γεννήθηκε μέσα από το έργο του Paulo Freire. Όπως αναφέρει και ο Giroux (2018) για τον Freire ανέπτυξε ένα πολύ επιτυχημένο πρόγραμμα γραμματισμού στη Βραζιλία, φυλακίστηκε από την χούντα το 1964 και στη συνέχεια με την αποκατάσταση της δημοκρατίας (ή αμνηστίας) είχε σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών στη χώρα, ενώ το έργο του έχει ασκήσει σημαντική επιρροή σε πολλές γενιές εκπαιδευτικών.

Οι Γούναρη και Γρόλλιος (2010) συνδέουν την γέννηση της Κριτικής Παιδαγωγικής με την άνοδο των κοινωνικών κινημάτων και την αδυναμία τους να συγκροτήσουν μια συγκροτημένη δύναμη ανήσχεσης, απέναντι στον τότε επερχόμενο νεοσυντηρισμό και νεοφιλελευθερισμό. Όπως αναφέρουν (2010), οι κριτικοί/-ές παιδαγωγοί επιχείρησαν να διαχειριστούν την δυσμενή πολιτική συγκυρία χωρίς όμως αυτός ο κοινωνικοπολιτικός μετασχηματισμός να έχει σαφή χαρακτήρα και στρατηγική. Με αφετηρία αυτό το ιστορικοπολιτικό γεγονός, οι Γούναρη και Γρόλλιος (2010) αναδεικνύουν τη συνθετότητα δημιουργίας ενός ενιαίου εγχειρήματος, μιας παιδαγωγικής, που αμφισβητεί την υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων και στοχεύει στο να μετασχηματίσει ριζικά την κοινωνία, την πολιτική

και την εκπαίδευση. Έτσι φαίνεται ότι κάτω από την ομπρέλα αυτού που θα ονομάζαμε «Κριτική Παιδαγωγική», συγκεντρώθηκαν θεωρητικοί/-ές με ετερόκλητες ιδεολογικοπολιτικές αφετηρίες, αφού *η κριτική παιδαγωγική, όπως κάθε ρεύμα παιδαγωγικών ιδεών, σχετίζεται άμεσα με το κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο της εποχής* (Γούναρη και Γρόλλιος, 2010: 13).

Λόγω της πολυπλοκότητας αυτού του ρεύματος, δεν υπάρχει συμφωνία στο θεωρητικό πλαίσιο καθώς όπως φαίνεται υπάρχουν πολλές θεωρητικές καταβολές. Οι Γούναρη και Γρόλλιος (2010) συνδέουν την Κριτική Παιδαγωγική με την παράδοση και τις τάσεις της Κριτικής Θεωρίας, που όπως υποστηρίζει ο Θεριανός (2010) της έχει δώσει θεωρητικά εργαλεία. Επιπρόσθετα ο Θεριανός (2010:700) την συνδέει με τον μαρξισμό που εκπροσωπείται από τον έργο των Paulo Freire, Hernyy Giroux, Stanley Aronowitz, Ramin Faramandpur και Peter McLaren. Ακόμα ο ίδιος (2010) υποστηρίζει ότι ορισμένοι από τους θεωρητικούς της Κριτικής Παιδαγωγικής αξιοποιούν πλευρές του «προοδευτικού μεταμοντερνισμού» (McLaren & Farahmandpur, 2005) που όπως εξηγεί συγκροτείται στην αποδόμηση των ηγεμονιών (π.χ. λευκή φυλή, πατριαρχία, κυριαρχία Δύσης κ.ά.). Όπως γίνεται αντιληπτό οι καταβολές των θεωρητικών της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι πολλές και διαμορφώθηκαν σε συνάρτηση με τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, καθώς όμως δεν είναι το θέμα της παρούσας εργασίας, λόγω της διαφορετικής της εστίασης, αναφέρονται συνοπτικά και ενδεικτικά χωρίς ταυτόχρονα καμία διάθεση υπεραπλούστευσης. Ο McLaren (2010) υποστηρίζει ότι οι κριτικοί/-ές παιδαγωγοί από τις διαφορετικές ιδεολογικοπολιτικές αφετηρίες συναντιούνται στην βάση των στόχων τους, δηλαδή στην ενδυνάμωση των ανίσχυρων και στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων και αδικιών. Ο Σκορδούλης (2013) τονίζει ότι η κλασική εκδοχή της Κριτικής Παιδαγωγικής ως μια θεωρητική πρακτική στοχεύει στην απόκτηση κοινωνικής συνείδησης και κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας. Άρα φαίνεται ότι ανεξάρτητα από τις ιδεολογικοπολιτικές αφετηρίες και τις ετερόκλητες θεωρητικές καταβολές, οι κριτικές/-οί παιδαγωγοί έχουν μια κοινή στόχευση ή τέλος πάντων κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση.

Μια πολύ σημαντική επισήμανση που κάνει ο Θεριανός (2014), είναι η ξεκάθαρη διάκριση της «Κριτικής Παιδαγωγικής» από κινήματα όπως αυτό της «Κριτικής Διδασκαλίας» και την «ανάπτυξη της κριτικής σκέψης» στα νέα αναλυτικά προγράμματα. Ο McLaren (2010) εξηγεί ότι οι νεοσυντηρητικοί και οι φιλελεύθεροι

έχουν ουδετεροποιήσει τον όρο «κριτικός» χρησιμοποιώντας τον ανακριβώς και επαναλαμβανόμενα, χωρίς πολιτική και πολιτισμική διάσταση και ταυτόχρονα αφαιρώντας την αναλυτική του δύναμη προκειμένου πια να μεταφράζεται σε «ικανότητες σκέψης». Ο Θεριανός (2014) επισημαίνει ότι τα παραπάνω στοχεύουν στην προσαρμογή των μελλοντικών εργατικών δυνάμεων στις τεχνολογικές ανάγκες του καπιταλιστικού συστήματος, αυξάνοντας την παραγωγικότητά τους και συνεπώς τα κέρδη του κεφαλαίου, και συγχρόνως δημιουργούν ιδεολογική πειθάρχηση και αποδοχή της καταπάτησης των εργατικών τους δικαιωμάτων. Με άλλα λόγια, όπως εξηγεί και ο Θεριανός (2014), η «μεταμοντέρνα διδακτική» στο όνομα μιας υποτιθέμενης «κριτικής σκέψης» γεννά «ευέλικτους/-ες εργαζόμενους/-ες» που αυτοπροσδιορίζονται όχι ως εργατική δύναμη, αλλά ως «κεφάλαιο δεξιοτήτων» αξιοποιήσιμο από την αγορά εργασίας, που χρέος έχουν συνεχώς να το ανανεώνουν με δικά τους έξοδα και μάλιστα «δια βίου», σε ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο πάντα σε ατομικό επίπεδο και όχι συλλογικά. Ταυτόχρονα ο ίδιος (2014) αναφέρει ότι έχει παρατηρηθεί ο αυτοπροσδιορισμός ποικίλων εγχειρημάτων με το επίθετο «κριτική» ή οι γενικές αναφορές στην «κριτική σκέψη» και η αυθαίρετη σύνδεσή τους με την Κριτική Παιδαγωγική. Οι Γρόλλιος και Γούναρη (2016) τονίζουν την αντίθεση της κριτικής παιδαγωγικής στην αναβίωση της φιλελεύθερης εκπαιδευτικής ιδεολογίας, επομένως δεν θα μπορούσαμε σε καμία περίπτωση να συνδέσουμε την Κριτική Παιδαγωγική με εγχειρήματα που αναπαράγουν και εξυπηρετούν την κυρίαρχη ιδεολογία.

Δεν φαίνεται ιδιαίτερα πρωτότυπο να ειπωθεί ότι η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας και των κοινωνικών ανισοτήτων. Η έννοια της «αναπαραγωγής», όπως αναφέρει και ο Giroux (2010) γεννήθηκε από τον Karl Marx και έδωσε την σκυτάλη σε κοινωνιολόγους και ριζοσπάστισσες/-τες παιδαγωγούς προκειμένου να ασκήσουν κριτική στην εκπαίδευση και το αστικό σχολείο, αμφισβητώντας το «εξισωτικό» προσωπείο του (τον μύθο του «Μεγάλου Εξισωτή που ονομάζει και ο Θεριανός, 2019). Οι Θεριανός και Κουγιουμτζάκη (2019) επισημαίνουν ότι κεντρικός στόχος για την Κριτική Παιδαγωγική είναι η έννοια της ιδεολογίας να διαπερνά την μελέτη της συγκρότησης του Αναλυτικού Προγράμματος αλλά και της διδασκαλίας. Ο McLaren (2010) τονίζει ότι η Κριτική Παιδαγωγική εξετάζει τα σχολεία μέσα στο ιστορικό πλαίσιο, ως κομμάτι του πολιτικού και κοινωνικού ιστού και αντιτίθεται σε ανιστορικές και

αποπολιτικοποιημένες αναλύσεις, αναδεικνύοντας την σημαντικότητα του ρόλου της πολιτικής και της εξουσίας στην κατανόηση του πώς λειτουργεί το σχολείο. Ουσιαστικά πρόκειται για την δολιότητα της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας που, όπως η Νικολακάκη (2011) παραπέμποντας στον Macedo και στον Freire αναφέρει, έχει την ικανότητα «να σκοτώνει την ιδεολογία ιδεολογικά», προκειμένου να επιβάλλεται μια μοιρολατρική και περιοριστική τελεολογία σε μια ευρύτερη λογική της ανάθεσης και της μη διεκδίκησης. Βέβαια σύμφωνα με τους Γούναρη και Γρόλλιο (2010:66) *οι θεωρητικοί της αναπαραγωγής έχουν δώσει υπερβολική έμφαση στην ιδέα της κυριαρχίας, χωρίς να παρέχουν στις αναλύσεις τους κάποια σημαντική διορατική παρατήρηση σχετικά με το πως δρα η εκπαιδευτική κοινότητα, με αποτέλεσμα να «εξαφανίζονται» τα ανθρώπινα υποκείμενα σε μια θεωρία που δεν αφήνει περιθώριο για στιγμές αυτοδημιουργίας, διαμεσολάβησης και αντίστασης.*

Μια ξεκάθαρη θέση λοιπόν της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι ότι η εκπαίδευση είναι πράξη πολιτική και οι εκπαιδευτικοί πολιτικά υποκείμενα. Όπως υποστήριζε και ο Freire (2011:41) *καμία παιδαγωγική δεν είναι ουδέτερη*. Η Γούναρη (2015) υπογραμμίζει τον ενεργό και παρεμβατικό ρόλο των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς αυτή καταρρίπτει τον ρόλο της/του ουδέτερης/-ου υπαλλήλου που μεταδίδει γνώσεις και συνάμα τον εξουσιαστικό ρόλο των εκπαιδευτικών ως μοναδική πηγή γνώσης, καθώς αυτό που ουσιαστικά ως Κριτικές/-οί Παιδαγωγοί καλούνται να κάνουν είναι να δημιουργήσουν τις συνθήκες για να παραχθεί και να κατασκευαστεί η γνώση.

Οι Γούναρη και Γρόλλιος (2016) θεωρούν ότι η επίδραση της καπιταλιστικής κρίσης έχει πλήξει πολύ το δημόσιο σχολείο, που υπό την πίεση της νέας τάξης πραγμάτων λειτουργεί ως εργοστάσιο και φυλακή, καταστρέφοντας την δημιουργικότητα, την φαντασία και την ελεύθερη σκέψη των μαθητριών/-των. Όπως εξηγεί και η Νικολακάκη (2011), ο νεοφιλελευθερισμός έχει σοβαρές συνέπειες στην παιδική ηλικία και στην εκπαίδευση, καθώς η απανθρώπιση που έχει υποστεί η κοινωνία έχει οδηγήσει σε έναν «Νέο Μεσαίωνα», κάνοντας πιο αναγκαία από ποτέ την Κριτική Παιδαγωγική αφού είναι μια από τις ελάχιστες ριζοσπαστικές μετασχηματιστικές παιδαγωγικές. Η ίδια (2011) εξηγεί ότι ο νεοφιλελευθερισμός που αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως εμπόρευμα και όχι δημόσιο αγαθό, έχει εντατικοποιήσει την διδασκαλία ως κατήχηση, προκειμένου οι μελλοντικού/-ές πολίτες/-τισσες να δέχονται άκριτα και παθητικά το νεοφιλελεύθερο δόγμα, μέσω της

διδασκαλίας άχρηστων και αδιάφορων γνώσεων. Αυτό που ο Freire (1977) ονόμασε «τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης» που καθιστά ουσιαστικά την εκπαίδευση ως μια πράξη αποταμίευσης, που ο/η δάσκαλος/-α γίνεται καταθέτης/-τρια και οι μαθήτριες/-τές τα ταμειυτήρια. Αυτό πραγματοποιείται στην βάση εξουσιαστικών σχέσεων, όπου ο/η δάσκαλος/-α, ως αυθεντία και σύμβολο εξουσίας μέσα στην τάξη, αποτελεί την μοναδική πηγή γνώσης που καλείται να τις μεταφέρει στους/στις «αδαείς» μαθητές/-τριες, ή αλλιώς να τους/τις γεμίσει σαν «άδεια δοχεία». Έτσι η εκπαίδευση παίρνει τη μορφή της αμάθειας και α-παιδείας, καθώς οι μαθήτριες/-τές γεμίζουν με άχρηστες γνώσεις και δεν έχουν την ικανότητα κριτικής ανάλυσης της πραγματικότητας, καθώς η εκπαίδευση ως ιδεολογικό κρατικό εργαλείο, φροντίζει ύπουλα να εξασφαλίσει τη διαίωνιση της κυρίαρχης ιδεολογίας (Νικολακάκη, 2011 σελ. 49-50). Ταυτόχρονα, η Νικοκαλάκη (2011) υποστηρίζει ότι είναι αναγκαίο η Κριτική Παιδαγωγική να είναι χειραφετική και να δημιουργήσει τις συνθήκες ώστε οι πολίτες/-τισσες να αποκτήσουν κριτική συνειδητοποίηση και να παλεύουν συλλογικά για ένα δίκαιο κόσμο. Δηλαδή οι μαθητές/-τριες να καταστούν ενεργές/-οί κριτικές/-οί πολίτισσες/-τες που έχουν την γνώση και την ικανότητα να μεγιστοποιήσουν την ατομική και την κοινωνική αυτονομία προκειμένου να οδηγηθούν στην κοινωνική απελευθέρωση.

Η Νικολακάκη (2011) επισημαίνει ότι δεν υπάρχει α-πολίτικη παιδαγωγική ούτε «ουδετερότητα» όσον αφορά τις/τους δασκάλες/-ους και σε περίπτωση που ισχυρίζονται κάτι τέτοιο, στην πραγματικότητα αναπαράγουν την κυρίαρχη ιδεολογία και υποστηρίζουν νεοφιλελεύθερες ιδέες και πρέπει να αναλάβουν το μερίδιο των ευθυνών τους. *Η Κριτική Παιδαγωγική έχει να κάνει με την καλλιέργεια κριτικής συνείδησης και την ενδυνάμωση και δημιουργία του πολίτη ως κοινωνικού φορέα δράσης* (Νικολακάκη, 2011:63) και μπορεί να φέρει την ελπίδα και την ανατροπή, μέσα σε αυτόν τον «Νέο Μεσαίωνα» που ζούμε.

Ο Giroux (2013) θίγει την απαξίωση και η αποεπαγγελματοποίηση της εργασίας της/του εκπαιδευτικού καθιστώντας τις/τους σε διεκπεραιώτριες/-τές εντολών και εφαρμόστριες/-τές εγκυκλίων που ορίζουν ειδικοί και γραφειοκράτες και ειδικοί/-ές μέσα από μεταρρυθμίσεις. Σύμφωνα με τον ίδιο (2013) οι εκπαιδευτικοί χάνουν τον έλεγχο της εργασίας τους, εφόσον δεν παράγουν οι ίδιες/-οι το αναλυτικό πρόγραμμα και απλά καλούνται να το εφαρμόσουν με αποτέλεσμα την «προλεταριοποίηση» τους. Απέναντι σε αυτό, προτάσσει την αναδιαμόρφωση της

εργασίας των εκπαιδευτικών ως «διανοούμενες/-ους της αλλαγής». Τον προσδιορισμό διανοούμενες/-οι τον χρησιμοποιεί καθώς βάζει τα θεμέλια για την εξέταση της εργασίας των εκπαιδευτικών ως διανοητικής, αντίθετα από την τεχνοκρατική προσέγγιση που τις/τους θέλει εφαρμόστριες/-τές εντολών. Οι Aronowitz & Giroux (2010) εξηγούν ότι μέσα από αυτή την προσέγγιση, προάγεται η αντίληψη ότι κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα περιλαμβάνει κάποια μορφή σκέψης και αναδεικνύεται ο πυρήνας των αναστοχαζόμενων και μαχόμενων εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι (2010) τονίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναλαμβάνουν ενεργή ευθύνη και υπεύθυνο ρόλο για το τι, πώς και γιατί το διδάσκουν. Ο Giroux (2013) θεωρεί ότι η αφετηρία για να γίνουν οι εκπαιδευτικοί διανοούμενες/-οι είναι να αντιληφθούν ότι τα σχολεία δεν είναι ουδέτεροι θεσμοί, αλλά χώροι που συνδέονται άμεσα με ζητήματα δύναμης και ελέγχου και αναπαράγουν την κυρίαρχη κουλτούρα και ιδεολογία. Ένα βήμα παραπέρα, εφόσον οι εκπαιδευτικοί προσεγγίσουν με ιδεολογικοπολιτικούς όρους και συμφέροντα τις κοινωνικές σχέσεις μέσα στο σχολείο, γίνονται διανοούμενοι της κοινωνικής αλλαγής, επιδιώκοντας να εκπαιδεύσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες ώστε να γίνουν κριτικές/-οί πολίτισσες/-τες. Οι Aronowitz και Giroux (2010) επισημαίνουν την παράδοξη θέση των ριζοσπαστριών/-τών παιδαγωγών στα δημόσια σχολεία και πανεπιστήμια, καθώς από την μια πλευρά τα ιδρύματα αυτά στόχο έχουν να παράγουν την κυρίαρχη κουλτούρα, αλλά από την άλλη αποτελούν και το γόνιμο πολιτικό έδαφος προκειμένου να αναπτυχθούν εναλλακτικοί λόγοι και κριτικές πρακτικές στο υπάρχον σύστημα. Οι αναμορφώτριες/-τές διανοούμενες/-οι θα πρέπει να εργαστούν για να δημιουργήσουν τις ιδεολογικές και υλικές συνθήκες στα σχολεία και στην ευρύτερη κοινωνία που δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να γίνουν φορείς πολιτικού θάρρους και επομένως πολίτες οι οποίοι έχουν τη γνώση και το κουράγιο να πάρουν στα σοβαρά την ανάγκη να κάνουν την απελπισία μη πειστική και τη ελπίδα πρακτική (Aronowitz & Giroux, 2010: 180- 181). Έτσι, όπως εξηγεί ο Giroux (2013) οι αναμορφώτριες/-τές διανοούμενες/-οι, κάνοντας το πολιτικό πιο παιδαγωγικό δηλαδή με την χρήση μορφών παιδαγωγικής που ενσωματώνουν πολιτικά συμφέροντα, επιδιώκουν οι μαθήτριες/-τές να έχουν ενεργό ρόλο στην μάθηση, να σκέφτονται κριτικά και να προβληματίζονται πάνω στην γνώση και τελικά να αρθρώσουν την δική τους φωνή και να γίνουν πολίτισσες/-τες με γνώση και δύναμη να αγωνιστούν για έναν καλύτερο κόσμο.

2° Κεφάλαιο: Μεθοδολογία της έρευνας.

2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των ακαδημαϊκών διδασκουσών/-όντων σε Παιδαγωγικά Τμήματα σχετικά με την παιδική πολιτειότητα και τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα παρακάτω:

1. Πώς ορίζουν οι ακαδημαϊκές/-οί διδάσκουσες/-οντες την πολιτειότητα;
2. Ποιές είναι οι αντιλήψεις τους για την παιδική ηλικία και την πολιτειότητα των παιδιών;
3. Ποιά σημασία αποδίδουν στον ρόλο του σχολείου όσον αφορά την καλλιέργεια της πολιτειότητας των παιδιών;
4. Με ποιόν τρόπο κατανοούν την Κριτική Παιδαγωγική και τον κοινωνικό μετασχηματισμό μέσα από την εκπαίδευση;
5. Πώς προσλαμβάνουν το ρόλο τους στην διαμόρφωση των εκπαιδευτικών και ειδικότερα όσον αφορά την καλλιέργεια της παιδικής πολιτειότητας;

2.1.1. Υποθέσεις της έρευνας.

Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί να μελετηθούν οι αντιλήψεις ακαδημαϊκών διδασκόντων σε Παιδαγωγικά Τμήματα για την παιδική πολιτειότητα και τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης. Το δείγμα θα περιλαμβάνει καθηγητές/-τριες που έχουν ασχοληθεί με το αντικείμενο της «Κριτικής Παιδαγωγικής», είτε διδάσκοντας μαθήματα με αυτό τον τίτλο και το περιεχόμενο, είτε συμμετέχοντας σε συνέδρια Κριτικής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, είτε έχοντας μελετήσει και γράψει paper, βιβλία. Βέβαια, καθώς η έρευνα δεν πρέπει να περιοριστεί μόνο σε αυτό το δείγμα, επιδιώκεται να συμπεριληφθούν και ακαδημαϊκές/-οί δασκάλες/-οι που δεν έχουν ασχοληθεί ευθέως με το αντικείμενο της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η υπόθεση εργασίας γύρω από την οποία οργανώθηκε αυτή η έρευνα είναι ότι οι ακαδημαϊκοί που πραγματεύονται το αντικείμενο της Κριτικής Παιδαγωγικής αυτοπροσδιορίζονται

και ως «Κριτικοί/-ές Παιδαγωγοί» και κατά συνέπεια αναμένεται ότι εκφράζουν ριζοσπαστικές και προοδευτικές απόψεις γενικότερα, αλλά και ειδικότερα για την παιδική πολιτειότητα. Αντίθετα όσες/-οι δεν ασχολούνται με το αντικείμενο της Κριτικής Παιδαγωγικής, αναμένεται να έχουν πιο συντηρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την παιδική πολιτειότητα, καθώς και για τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης. Αυτό που έχει ερευνητικό ενδιαφέρον θα ήταν να δω τις έννοιες που πραγματεύτηκα, δηλαδή την παιδική πολιτειότητα και την ιδιότητα της/του πολίτισσας/-τη και τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, αλλά και το πώς αντιλαμβάνονται ευρύτερα οι συνεντευξιζόμενες/-οι τόσο την έννοια όσο και την πρακτική της παιδαγωγικής αυτής. Είναι δεδομένο ότι η Κριτική Παιδαγωγική δεν αποτελεί μια αυστηρά καθορισμένη έννοια – το αντίθετο μάλλον – όπως εξηγήθηκε και στο κεφάλαιο 1.4 της παρούσας εργασίας, είναι μια ομπρέλα, κάτω από την οποία αναπτύσσονται ετερόκλητες θεωρητικές προσεγγίσεις.

2.2. Μεθοδολογική προσέγγιση.

Η διατύπωση του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών ερωτημάτων οδήγησαν στην επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης ως καταλληλότερης μεθόδου, καθώς βασική επιδίωξη είναι η ανάλυση και εκ βάθους επεξεργασία των αντιλήψεων των ακαδημαϊκών διδασκουσών/-όντων. Όπως εξηγεί ο Θεριανός (2019) για την Κριτική Παιδαγωγική οι ερμηνείες του κόσμου είναι κοινωνικά και ταξικά προσδιορισμένες, η επιστήμη δεν είναι ουδέτερο αντικείμενο, αλλά έχει εγγεγραμμένη την πολιτική διαπάλη στις υποθέσεις, το αντικείμενο και τις διαφορετικές της μεθόδους. Ο Τσιώλης (2013) επισημαίνει ότι οι ερευνήτριες/-τές της ποιοτικής έρευνας αντιλαμβάνονται την δυναμική διάσταση της ρέουσας πραγματικότητας, δίνοντας έμφαση στους τρόπους ερμηνείας και αναπαραγωγής του κοινωνικού κόσμου και στοχεύουν στο να κατανοήσουν σε βάθος και να ανακαλύψουν νέες πτυχές και διαστάσεις του εξεταζόμενου αντικειμένου. Έτσι και στην παρούσα έρευνα η ποιοτική μέθοδος φάνηκε η ιδανικότερη, καθώς ο στόχος δεν ήταν ο έλεγχος προδιατυπωμένων υποθέσεων (Τσιώλης, 2013) αλλά επιδιώχθηκε, μέσω της θεωρητικής επεξεργασίας και της εμπειρικής διερεύνησης, να παραχθούν νέα δεδομένα. Σύμφωνα με τους

Ίσαρη και Πουρκό (2015), στην ποιοτική έρευνα ο/η ερευνητής/-τρια δεν λειτουργεί ως «αντικειμενικός/-ή παρατηρητής/-τρια της πραγματικότητας», «αμερόληπτη/-τος» και αποστασιοποιημένη/-ος από τα φαινόμενα που μελετά, αλλά αντίθετα οι περιγραφές που κάνει, είναι άμεσα συνδεδεμένες με το κοινωνικοπολιτικό, πολιτισμικό, ερευνητικό πλαίσιο και σε βαθμό μάλιστα που ακόμα και τα στατικά χαρακτηριστικά του/της (όπως για παράδειγμα το φύλο ή η κοινωνική θέση που κατέχει) έχει αποδειχθεί ότι δύναται να επηρεάσουν τα ερευνητικά αποτελέσματα σε μια έρευνα. *Τα γεγονότα δεν «μιλούν» ποτέ από μόνα τους ανεξάρτητα από τα υποκείμενα. Γενικότερα, δεν υπάρχει μεθοδολογία ανεξάρτητη από την οντολογία, την επιστημολογία, την αξιολογία και τη ρητορική* (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 25).

2.2.1. Το ερευνητικό εργαλείο και η καταγραφή των δεδομένων.

Σύμφωνα με τον Robson (2010) η συνέντευξη ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιείται ευρύτατα στην κοινωνική έρευνα και διακρίνονται σε δομημένες, ημιδομημένες και μη δομημένες, ανάλογα με το «βάθος» και τους στόχους του/της ερευνήτριας/-τή. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη, καθώς πέρα από τις συγκεκριμένες θεματικές που επιδιώχθηκε να μελετηθούν, επεδίωκα να είμαι ανοιχτή και στη συζήτηση, καθώς ο στόχος ήταν η διερεύνηση των απόψεων των συνεντευξιζόμενων και ίσως προέκυπταν και άλλες ενδιαφέρουσες πτυχές. Γι' αυτό σχεδιάστηκε ένας «οδηγός συνέντευξης» με ερωτήσεις σχετικές με τα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά ταυτόχρονα, κρίθηκε βοηθητικό να υπάρχει και μια σχετική ευελιξία. Η ευελιξία της ημιδομημένης συνέντευξης έγκειται: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 97). Τέλος, επειδή για εμένα συνέντευξη σημαίνει και συνάντηση, ήταν σημαντικό να βρεθώ δια ζώσης με τους/τις ακαδημαϊκούς δασκάλους/-ες, ειδικά μετά από μια μεγάλη περίοδο απομόνωσης και απόστασης λόγω της πανδημίας. Συνολικά διεξήχθησαν εννιά συνεντεύξεις μέσα στον μήνα Ιούνιο. Οι οχτώ πραγματοποιήθηκαν από κοντά, ενώ η μια διαδικτυακά.

Συγκριτικά, ανάμεσα σε αυτούς τους δυο τρόπους διεξαγωγής των συνεντεύξεων, επιβεβαιώθηκε για άλλη μια φορά, ότι η ανθρώπινη επαφή είναι αναντικατάστατη.

Το ερευνητικό εργαλείο.

Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις στηρίχθηκαν στον παρακάτω οδηγό συνέντευξης:

A. Παιδική ηλικία και πολιτειότητα:

Τι σημαίνει για εσάς να είναι κάποιος ή κάποια καλός πολίτης ή καλή πολίτισσα;

Θεωρείτε ότι τα παιδιά μπορούν να μετέχουν στην πολιτική διαδικασία και στην ιδιότητα του πολίτη;

Κατά τη γνώμη σας τι θα σήμαινε η αποδοχή της αρχής ότι τα παιδιά μπορούν να αποφασίζουν για τους εαυτούς τους σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής;

Νομίζετε ότι τα παιδιά μπορούν να έχουν κάποιο ρόλο στη δημόσια διαβούλευση/ να ακούγεται η φωνή τους;

Εκτιμάτε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα προάγει την παιδική πολιτειότητα; (αναφέρομαι στην πολιτική κοινωνικοποίηση μέσω του σχολείου)

Μέσα από το μάθημά σας τα παιδιά υπάρχουν ως ενεργά υποκείμενα, είναι στο επίκεντρο; (αν ναι πώς;)

B. Εκπαίδευση – Κριτική Παιδαγωγική και κοινωνική δικαιοσύνη:

Τι είναι για εσάς «Κριτική Παιδαγωγική»;

Αυτοπροσδιορίζεστε ως Κριτικός/-ή Παιδαγωγός;

Ποια θεωρείτε ότι είναι η συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής στην εκπαίδευση και την κοινωνία;

Ποιος είναι, κατά τη γνώμη σας, ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνία; (και ποιος θα έπρεπε να είναι;)

Θεωρείτε ότι η εκπαίδευση είναι πολιτική πράξη;

Έχει σημασία για έναν/μία εκπαιδευτικό να είναι πολιτικοποιημένος/-η (με την έννοια να έχει πολιτική συνειδητότητα); Εσείς αγγίζετε πολιτικά θέματα στην τάξη σας;

Πιστεύετε ότι ο ρόλος σας είναι σημαντικός για την διαμόρφωση των αυριανών/μελλοντικών εκπαιδευτικών;

Η ακαδημαϊκή εκπαίδευση προετοιμάζει επαρκώς τους/τις μελλοντικούς/-ές εκπαιδευτικούς προκειμένου να καταστούν «Κριτικοί/-ές Παιδαγωγοί»;

Η καταγραφή των δεδομένων.

Στην παρούσα έρευνα επιλέγεται η θεματική ανάλυση για την επεξεργασία των δεδομένων. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, κρίθηκε απαραίτητο οι συνεντεύξεις να μαγνητοφωνηθούν και εν συνεχεία να απομαγνητοφωνηθούν. Για την μετεγγραφή των συνεντεύξεων, όπως αναφέρει ο Τσιώλης (2018), στη θεματική ανάλυση που η έμφαση δίνεται στο περιεχόμενο των όσων ειπώθηκαν, ένα απλό σύστημα σημειογραφίας είναι αρκετό, αποτυπώνοντας πιστά τον προφορικό λόγο και δίνοντας μόνο κάποιες χαρακτηριστικές παραγλωσσικές εκδηλώσεις. Στις μετεγγραφές των συνεντεύξεων στο πλαίσιο της έρευνας της παρούσας εργασίας, αποδόθηκαν με απόλυτη ακρίβεια τα λόγια των συνεντευζιαζόμενων καθώς και της ερευνήτριας. Για λόγους συντομογραφίας οι συνεντευζιαζόμενοι/-ες συμβολίζονται με ένα Σ. και ακολουθεί ο αριθμός της συνέντευξης, ενώ η ερευνήτρια με ένα Ε. Το σύστημα σημειογραφίας που χρησιμοποιήθηκε, είναι αυτό που προτείνει ο Τσιώλης (2018) και συγκεκριμένα τα σύμβολα: (...) όταν υπήρξε κάποια σημαντική παύση, [γέλιο] όταν συνεντευζιαζόμενος/-η ή η ερευνήτρια εξέφρασαν αυτό το μη λεκτικό συναίσθημα και υπογράμμισαν όταν συνεντευζιαζόμενος/-η ή η ερευνήτρια έδωσαν έμφαση στο λόγο τους ή ανύψωσαν τον τόνο και την ένταση της φωνής.

2.3. Το δείγμα της έρευνας.

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα είναι μέλη του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) Παιδαγωγικών Τμημάτων Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης σε ελληνικά πανεπιστήμια. Προκειμένου να προστατευτεί η ανωνυμία τους, παρακάτω δίνεται ένας πίνακας με το φύλο και το γνωστικό αντικείμενο των συμμετεχουσών και των συμμετεχόντων στην έρευνα:

Συνεντευξιαζόμενη/-ος (Αριθμός)	Φύλο	Γνωστικό Αντικείμενο
Σ.1	Γυναίκα	Φυσικές Επιστήμες
Σ.2	Γυναίκα	Επιστήμες της Αγωγής
Σ.3	Γυναίκα	Φυσικές Επιστήμες
Σ.4	Γυναίκα	Επιστήμες της Αγωγής
Σ.5	Άντρας	Επιστήμες της Αγωγής
Σ.6	Άντρας	Κοινωνική Θεωρία
Σ.7	Γυναίκα	Επιστήμες της Αγωγής
Σ.8	Άντρας	Φυσικές Επιστήμες
Σ.9	Γυναίκα	Επιστήμες της Αγωγής

2.4. Η τήρηση της ερευνητικής δεοντολογίας

Για λόγους τήρησης της ερευνητικής δεοντολογίας και προκειμένου να εξασφαλιστεί η ανωνυμία των υποκειμένων της έρευνας, καθώς αναφερόμαστε σε ένα πολύ περιορισμένο πληθυσμό ο οποίος εκτίθεται και δημόσια, χρειάστηκε ιδιαίτερη προσοχή σχετικά με το ποιά στοιχεία θα αναφερθούν στο προφίλ τους, τα οποία ταυτόχρονα να μην επιτρέπουν την ταυτοποίησή τους. Τα στοιχεία τα οποία δόθηκαν

είναι το φύλο και το γνωστικό τους αντικείμενο. Προκειμένου πάλι να προστατευθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων/-ουσών, αναφέρεται το ευρύτερο γνωστικό αντικείμενό τους και όχι ο ακριβής τίτλος της θέσης που περιλαμβάνεται στα ακαδημαϊκά τους προφίλ στους αντίστοιχους ιστοτόπους. Επίσης έχει απαλειφθεί το Παιδαγωγικό Τμήμα και το Ίδρυμα στο οποίο εργάζονται, καθώς επίσης και άλλα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία όπως η ηλικία, η βαθμίδα και τα έτη υπηρεσίας στο Πανεπιστήμιο. Επιπρόσθετα στις απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων, προκειμένου να προστατευτεί η ανωνυμία των συνεντευξιαζόμενων αφαιρέθηκαν ή τροποποιήθηκαν κομμάτια τα οποία θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίησή τους.

2.5. Θεματικές ανάλυσης του υλικού της έρευνας.

Για την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση καθώς όπως επισημαίνει και ο Τσιώλης (2018) μέσω αυτής ο/η ερευνητής/-τρια εμπλέκεται ενεργά, δημιουργικά και αναπτύσσει μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, *περισσότερο παράγει και συγκροτεί τα θέματα παρά τα ανακαλύπτει.*

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τον σκοπό της παρούσας έρευνας, οι αντιλήψεις ακαδημαϊκών διδασκουσών/-όντων αναλύονται με βάση τις παρακάτω θεματικές:

1. Πολιτειότητα.
2. Παιδική ηλικία και πολιτειότητα.
3. Εκπαίδευση – ρόλος σχολείου στην κοινωνία και στην καλλιέργεια της πολιτειότητας.
4. Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση.
5. Ο ρόλος των ακαδημαϊκών στη διαμόρφωση της παιδικής πολιτειότητας.

3^ο Κεφάλαιο: Τα αποτελέσματα της έρευνας.

3.1. Οι αντιλήψεις των ακαδημαϊκών για την πολιτειότητα.

Για να προσεγγίσουμε τις αντιλήψεις των υποκειμένων αναφορικά με την πολιτειότητα των παιδιών, κρίθηκε αναγκαίο να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε το πώς αντιλαμβάνονται γενικότερα την πολιτειότητα, μια έννοια που έχει πολλές διαστάσεις και ερμηνείες για την/τον καθεμία/-ένα. Με αυτό το σκεπτικό, η πρώτη ερώτηση των συνεντεύξεων αφορούσε το πώς αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα της έρευνας την καλή πολίτισσα και τον καλό πολίτη. Όλες/-οι οι συνεντευξιαζόμενες/-οι ξέφυγαν από το στενό νομικό καθεστώς, αλλά και από το εθνικό κράτος και φάνηκε να τοποθετούν την πολιτειότητα στο πλαίσιο της κοινότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ενεργό συμμετοχή, δηλαδή αυτό που θα ονομάζαμε «ενεργό πολιτειότητα»:

Σ.1: Ουσιαστικά το «καλός πολίτης» σημαίνει με την έννοια του πολιτικού όντος ας πούμε, να είναι συμμετέχων. Να έχει αντίληψη, να είναι κοινωνικό ον και να έχει κριτική θέαση των όσων συμβαίνουν στον κοινωνικό χώρο. Βασικό χαρακτηριστικό είναι η διάθεση συμμετοχής. Συμμετοχής, δράσης και ευαισθησίας.

Εδώ βλέπουμε ότι η Σ.1 δίνει μεγάλη έμφαση στη συμμετοχή και την κριτική θέαση της πραγματικότητα. Συνοψίζει την αντίληψή της σε τρεις έννοιες: την «συμμετοχή», τη «δράση» και την «ευαισθησία». Παρόμοια θέση φαίνεται να έχει και μια άλλη συνεντευξιαζόμενη:

Σ.3: Λοιπόν, για να είσαι καλός πολίτης ή πολίτισσα, θα πρέπει καταρχάς να συμμετέχεις στην κοινωνία και στην δημοκρατία και να συμμετέχεις ενεργά. Δηλαδή να μπορείς να σκεφτείς την πληροφορία που σου δίνεται, να την σκεφτείς κριτικά, να την συγκρίνεις με πληροφορίες άλλες που ήδη έχεις και με τις δικές σου προσδοκίες και ανάγκες και να μπορείς να παίρνεις αποφάσεις σωστές για την δική σου ζωή και για το κοινωνικό σύνολο. Αυτό είναι έτσι, ένας δικός μου ορισμός.

Εδώ λοιπόν και η Σ.3 φαίνεται να θεωρεί κομβική την έννοια της συμμετοχής και της κριτικής επεξεργασίας. Φαίνεται λοιπόν να δίνει ενεργή και κριτική διάσταση στην πολιτειότητα.

Βέβαια, κάποιες/-οι συνεντευξιαζόμενες/-οι, εκτός από την συμμετοχή η οποία συνδέθηκε κυρίως με την κριτική σκέψη και επεξεργασία σε θεωρητικό επίπεδο, έδωσαν και μια άλλη διάσταση στην ενεργό πολιτειότητα, πιο πρακτική, αυτή του αγώνα για την αλλαγή:

Σ.5: Λοιπόν. Καλός πολίτης... Εντάξει, η έννοια έχει πολλές νοηματοδοτήσεις, για 'μένα καλός πολίτης είναι αυτός ο οποίος προσπαθεί να συνειδητοποιεί το τι συμβαίνει γύρω του πρώτα απ' όλα και αυτό σημαίνει και να.. δηλαδή να κατανοεί την πραγματικότητα γύρω του και να αγωνίζεται για να την αλλάξει. Στην κατεύθυνση μιας κοινωνίας και μιας εκπαίδευσης, αφού μιλάμε για την εκπαίδευση, ισότητας, δικαιοσύνης, δημοκρατίας και ελευθερίας. [...]

Ο Σ.5 αναφέρει την κριτική συνειδητοποίηση ως σημαντικό στοιχείο της/του καλής/-ού πολιτίσας/-τη αλλά πάει και ένα βήμα παραπέρα, βάζει και μια άλλη παράμετρο: αυτή της δράσης για την κοινωνική αλλαγή. Φαίνεται λοιπόν να θεωρεί δομικό στοιχείο της πολιτειότητας την αντίσταση στην «πραγματικότητα», και τον αγώνα για την αλλαγή της στην κατεύθυνση της ισότητας και της δημοκρατίας. Εδώ δηλαδή φαίνεται ότι η πολιτειότητα φέρει ένα στόχο, μια παρέμβαση και μια «δέσμευση», για την προάσπιση βασικών δημοκρατικών αξιών. Ένας άλλος συνεντευξιαζόμενος, επισημαίνει:

Σ.6: Πρώτα απ' όλα απαιτείται ένα βαθύ ενδιαφέρον για την κοινωνία, για τους ανθρώπους, έτσι; Ένα βαθύ ενδιαφέρον, ένα βαθύ νοιάξιμο, που για να είναι αυθεντικό θα πρέπει να ενέχει και το στοιχείο της ανάληψης ρίσκου, της διακινδύνευσης. Δεδομένου ότι σε κοινωνίες ανταγωνιστικές όταν ασχολείσαι με τα κοινά δεν σημαίνει ότι έχεις μια αυτονόητη τοποθέτηση απέναντι στα κοινά ζητήματα, αλλά πολλές φορές χρειάζεται να συγκρουστείς και με εξουσιαστικούς μηχανισμούς και δομές, με κυρίαρχα συμφέροντα, οπότε ενδιαφέρον για τους ανθρώπους που να φτάνει μέχρι τα όρια και της ανάληψης ρίσκου, μιας κάποιας διακινδύνευσης.

Εδώ λοιπόν μπαίνει πάλι το στοιχείο της κριτικής συνειδητοποίησης ως πρώτο βασικό βήμα. Μάλιστα το περιγράφει ως «βαθύ ενδιαφέρον», καταλαβαίνουμε δηλαδή ότι δεν πρόκειται για μια επιφανειακή προσέγγιση, αλλά για ένα «αυθεντικό» και ουσιαστικό ενδιαφέρον. Αυτό, στη συνέχεια το συνδέει με την έννοια της αντίστασης, αλλά και της σύγκρουσης με εξουσιαστικούς μηχανισμούς και με την κυρίαρχη ιδεολογία, ως δομικό στοιχείο της πολιτειότητας. Παράλληλα εισάγεται και μια άλλη παράμετρος, καθώς επισημαίνεται ότι αυτή η στάση (πρέπει να) συνοδεύεται με την ανάληψη ευθύνης και ρίσκου από το δρών υποκείμενο.

Ένας άλλος συνεντευξιαζόμενος επισήμανε:

Σ.8: [...] Άρα είναι ζητήματα πολιτικής ισότητας, πολιτικής ενεργοποίησης, έτσι, γιατί ο πολίτης σημαίνει ενεργός πολίτης, άρα οι ευαίσθητες μεταφράζονται, έτσι; Και σε μια ενεργοποίηση για την υπεράσπιση αυτών των ανισοτήτων, παραβίαση δικαιωμάτων, εντάζει παρ' όλο που προσωπικά ας πούμε όλη αυτή την ιστορία με τα δικαιώματα δεν την πολυδέχομαι, δηλαδή 'ντάζει, δεν είμαι δικαιωματιστής, πιστεύω δηλαδή ότι η ανισότητα δεν είναι θέμα δικαιωμάτων, είναι ένα θέμα το οποίο είναι εγγενές μέσα στο σύστημα που ζούμε. Άρα στην ουσία μόνο με την αλλαγή του συστήματος λύνεται το πρόβλημα της ανισότητας και των δικαιωμάτων.

Εδώ ο Σ.8 υποστηρίζει και αυτός την ενεργό πολιτειότητα και την ενεργοποίηση με στόχο την καταπολέμηση των ανισοτήτων και την υπεράσπιση των δικαιωμάτων. Βέβαια, ξεκαθαρίζει ότι δεν είναι δικαιωματιστής, καθώς πιστεύει ότι η ανισότητα είναι εγγενής στο σύστημα που ζούμε. Καταλήγει έτσι ότι μόνο μέσα από την αλλαγή του συστήματος θα λυνόταν ουσιαστικά το πρόβλημα της ανισότητας και της καταπάτησης των δικαιωμάτων. Φαίνεται λοιπόν να θεωρεί σημαντική την ενεργοποίηση στο «τώρα» για την καταπολέμηση των αδικιών, αλλά στην ουσία φαίνεται να υποστηρίζει ότι μια δίκαιη κοινωνία θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσα από ένα διαφορετικό σύστημα.

Μια άλλη συνεντευξιαζόμενη, τοποθετείται:

Σ.9: Πολύ ωραία ερώτηση! Εε, να συμμετέχει ενεργά στα κοινά μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, να συμμετέχει στην λήψη αποφάσεων, σε ό,τι τον αφορά, να υπερασπίζεται τα δικαιώματα και τα δικά του και των άλλων, τα

ανθρώπινα δικαιώματα – αυτό οπωσδήποτε (...) Και κυρίως όπως είπα να έχει σεβασμό στις δημοκρατικές διαδικασίες. Δηλαδή να μην ασκεί οποιασδήποτε μορφής βία, για 'μένα αυτό είναι πάρα πολύ σημαντικό.

Η Σ.9 αναφέρεται και εκείνη στην ενεργό συμμετοχή, δίνοντας έμφαση στην δημοκρατία και στην υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Βάζει μια ηθική διάσταση σεβασμού στη δημοκρατία, χωρίς να σχολιάζεται ή να διευκρινίζεται η έννοια της δημοκρατίας. Μάλλον φαίνεται, από την μια σαν να πρόκειται για μια εξιδανικευμένη μορφή δημοκρατίας, αφού δεν γίνεται κάποια ιδιαίτερη αναφορά αποκλεισμούς και ανισότητες που δημιουργούνται. Ταυτόχρονα βέβαια φαίνεται να προκύπτει η ανάγκη υπεράσπισης των δικαιωμάτων, χωρίς να σχολιάζεται κάτι παραπάνω σε αυτό.

3.2 Παιδική ηλικία και πολιτειότητα.

Η συζήτηση για την πολιτειότητα των παιδιών ξεκίνησε με το αν είναι πολίτες/-τισσες, δηλαδή αν μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στην πολιτειότητα. Κατ' επέκταση, στόχος ήταν να διερευνηθεί αν οι συνεντευξιαζόμενες/-οι αντιλαμβάνονται την πολιτειότητα των παιδιών εν ενεργεία ή εν δυνάμει και ουσιαστικά αν η αναπαράσταση που έχουν για το παιδί, είναι αυτή του «ατελούς» ή του «μελλοντικού» ενήλικου. Οι ερωτήσεις για την παιδική ηλικία και πολιτειότητα κινήθηκαν γύρω από το αν και το πώς τα παιδιά μπορούν να έχουν λόγο και συμμετοχή στη δημόσια διαβούλευση και σχετικά με το αν και κατά πόσο μπορούν να αποφασίζουν για τις/τους εαυτές/-τούς τους.

Μια τάση που παρατηρήθηκε έντονα στις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων, είναι το να θέτουν όρια στην πολιτειότητα και την αυτοδιάθεση των παιδιών «μέχρι εκεί που μπορούν», κυρίως τοποθετώντας τα σε μικροκλίμακα, στον μικρόκοσμό τους. Για παράδειγμα, μια συνεντευξιαζόμενη, αναφέρει για το αν τα παιδιά μπορούν να μετέχουν στην πολιτειότητα:

Σ.4: Φυσικά! Στον βαθμό που τους αντιστοιχεί. Καταρχήν πρέπει να εκπαιδύσουμε τα παιδιά στην πολιτειότητα. Δηλαδή να μάθουν τα παιδιά από πολύ νωρίς από αυτό που τους αντιστοιχεί, τι σημαίνει σέβομαι τον άλλον. Και αυτό το δείχνουμε με το παράδειγμά μας καταρχήν οι γονείς στα πλαίσια της αγωγής, έτσι; [...] Οφείλουμε να εκπαιδύσουμε τα παιδιά μας και νομίζω το οφείλουμε περισσότερο από ποτέ. Δηλαδή η χώρα μας έχει πάρα πολύ μεγάλο θέμα. [...] Θα 'πρεπε να είμαστε πολύ πιο alert και να ξεκινήσουμε, πως να το πω, εσπευσμένα να εκπαιδύουμε, να μπει στα προγράμματα των πολύ μικρών παιδιών και να ευαισθητοποιηθούν οι γονείς, μέσα από τις σχολές γονέων, απ' ότι θεσμούς υπάρχουν, να ανοίξει μια τέτοιου είδους συζήτηση για το τι σημαίνει εκπαιδύω ένα παιδί στο να είναι πολίτης ή πολίτισσα φυσικά, ναι.

Η συνεντευξιαζόμενη τοποθετεί την πολιτειότητα των παιδιών «στον βαθμό που τους αντιστοιχεί» και δίνει ιδιαίτερη σημασία στο κομμάτι της εκπαίδευσης των παιδιών στην πολιτειότητα, χρησιμοποιώντας ρήματα στο α' πληθυντικό πρόσωπο: «εκπαιδύουμε», «δείχνουμε», «οφείλουμε» κ.ά. Έτσι η έμφαση δίνεται στους ενήλικες ως υποκείμενο δράσης και αφήνοντας τα παιδιά στην αδράνεια, σαν παθητικά αντικείμενα που δέχονται τις ενέργειες των ενηλίκων. Τα παιδιά φαίνεται να χαρακτηρίζονται από κάποιο έλλειμμα, το οποίο πρέπει να καλυφθεί και μάλιστα εσπευσμένα, από την εκπαίδευση, την οικογένεια και γενικά τους θεσμούς. Στην τελευταία πρόταση της συνεντευξιαζόμενης ο α' πληθυντικός γίνεται α' ενικός: *εκπαιδύω ένα παιδί στο να είναι πολίτης ή πολίτισσα*. Πάλι εδώ η έμφαση δίνεται στην/στον ενήλικο ως υποκείμενο δράσης, ενώ το παιδί είναι σαν παθητικό αντικείμενο που λαμβάνει όλες τις ενέργειες. Όπως αναφέρει και η Μακρυνιώτη (2003:14), η κατάσταση του να είναι κανείς παιδί δηλώνει στέρηση κοινωνικών γνωρισμάτων. Φαίνεται λοιπόν η Σ.4 να πιστεύει ότι μέσα από την παρέμβαση των ενηλίκων το «παιδί» θα καταφέρει να αποκτήσει κοινωνική υπόσταση. Σε αυτό το πλαίσιο βέβαια, προκύπτουν σύμφωνα με τον Πεχτελίδη (2015) ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες. Ακόμα η συνεντευξιαζόμενη σε ένα άλλο σημείο της συνέντευξης, αναφέρει:

Σ.4: [...] Παιδοκεντρική παιδαγωγική έχει καταλήξει στο να είναι η τυρα.. το μικρό παιδί να γίνεται τύραννος. Άρα προσπαθώ να τους επιστήσω την προσοχή [εννοεί στους/στις φοιτητές/-τριες] με διάφορα κείμενα, με κείμενα της επικαιρότητας, με σκέψεις, με ταινίες πολλές φορές, με μικρά βιντεάκια έτσι που

παίζω στο μάθημά μου, να δούνε τι σημαίνει, έτσι, δηλαδή ένα παιδί που έχει μόνο δικαιώματα είναι ουσιαστικά ένα κακομαθημένο παιδί, ένα παιδί μελλοντικός... ένας τύραννος με την οικογένεια ή για το σχολείο, μελλοντικός αυριανός αυταρχικός άνθρωπος που θεωρεί ότι του ανήκουν τα πάντα. Και κακός πολίτης για να 'ρθω στο ερώτημά σου, έτσι; Άρα είναι κάτι που ναι το προσπαθώ.

Σε αυτό το σημείο βλέπουμε να αναπαράγεται σύμφωνα με τους Κοσμά και Πεχτελίδη (2012) ο μύθος του εγγενώς κακού, ατίθασου και απείθαρχου παιδιού που χρήζει εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης, για το καλό του ίδιου αλλά και της κοινωνίας. Η Σ.4 θεωρεί ότι το παιδί πρέπει να εκπαιδευτεί προκειμένου να μην γίνει τύραννος και «κακός πολίτης», φαίνεται δηλαδή πάλι να αποδίδει στη “φύση” του παιδιού κάποιες ελλείψεις και κάποια αρνητικά χαρακτηριστικά, τα οποία μέσω της εκπαίδευσης θα διορθωθούν. Η παιδική ηλικία μετατρέπεται σε πεδίο παρέμβασης και ρύθμισης (Μακρυνιώτη, 1997). Τέλος, δίνει τον χαρακτηρισμό «μελλοντικός αυριανός αυταρχικός άνθρωπος», που δείχνει ότι το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον εν δυνάμει πολίτη/-τισσα και όχι στο παρόν του παιδιού. Μια άλλη συνεντευξιαζόμενη αναφέρει για την πολιτική και κοινωνική συμμετοχή των παιδιών:

Σ.2: Με τον τρόπο τους, βεβαίως, με τον τρόπο τους. Με τον τρόπο που θα ζωγραφίσουν, που θα μιλήσουν, που θα διεκδικήσουν, για απλά πραγματάκια. [...] Βεβαίως και μπορούν, με τους απλούς δικούς τους τρόπους. [...] Προπολιτική συμπεριφορά την λέμε αυτή. Αν συμμετέχουμε όλοι μαζί, αν αποφασίζουμε όλοι μαζί, αν μπορούμε να πούμε την γνώμη μας ελεύθερα. Και την γνώμη μας ελεύθερα ας πούμε στο νηπιαγωγείο για το που θα πάμε εκδρομή. Που μας αρέσει να βγούμε στην αυλή. Προσαρμοσμένα στην ηλικία τους. [...]

Εδώ βλέπουμε ότι η Σ.2 θεωρεί ότι τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν «με τον τρόπο τους» και χρησιμοποιεί συνεχώς το επίθετο «απλός», για να εξηγήσει ποιός είναι αυτός. Το «προσαρμοσμένα στην ηλικία» τους που αναφέρει η Σ.2 φαίνεται να είναι το όριο το οποίο βάζει στις ικανότητες συμμετοχής των παιδιών. Ακόμα, τοποθετεί τα παιδιά στην «προπολιτική συμπεριφορά», δηλαδή ουσιαστικά στο στάδιο πριν γίνουν πολίτες/-τισσες, στην προετοιμασία, στην δυνατότητα του να γίνουν στο μέλλον. Έτσι, υπόρρητα φαίνεται να θεωρεί ότι τα παιδιά είναι

μαθητευόμενοι/-ες ενήλικοι και βρίσκονται σε ένα μεταβατικό στάδιο, σε μια κατάσταση προετοιμασίας και εξάσκησης.

Σε μια διαφορετική κατεύθυνση, την ερώτηση για το αν τα παιδιά είναι κατά την γνώμη της πολιτίσσης/-τες, μια άλλη συνεντευξιαζόμενη τοποθετείται:

Σ.3: Ναι! Εγώ πιστεύω ότι όλοι οι άνθρωποι, οποιασδήποτε ηλικίας, μπορούν να συμμετέχουν και τα μωρά ακόμα δηλαδή. Απλά δεν μπορούν να μιλήσουν και να επικοινωνήσουν μαζί μας. Εμένα, όταν απέκτησα την κόρη μου, φυσικά την άφηνα να μεγαλώνει με πολύ ελευθερία και τα λοιπά και να μας λέει αυτό που θέλει να κάνει και τα λοιπά και κάποια στιγμή, μίλησε πολύ μικρή και ενώ ήταν εκεί γύρω στα ενάμιση και ένα λεπτεπίλεπτο μικροκαμωμένο παιδάκι, κάποια στιγμή είχα κάτσει εγώ στον καναπέ και έκατσε και η Δήμητρα σε μια μεγάλη πολυθρόνα. Και την λέω "αχ κάθισε μικρούλα μου!". Και μου απάντησε "μαμά εγώ είμαι μεγάλη, το σώμα μου είναι μικρό". Εντάξει; Οπότε αυτό ήταν για εμένα, άμα θες και άμεσα μέσα στην οικογένειά μου, ένα χαστούκι για να με κάνει να δω ότι όλοι είμαστε μέλη αυτής της κοινωνίας, ανεξαρτήτως μεγέθους. Και θα 'πρεπε να έχουμε δικαιώματα και θα 'πρεπε να έχουμε λόγο και οι υπόλοιποι θα πρέπει να ακούμε τα παιδιά. Και πολλές φορές τα παιδιά έχουνε και πιο καθαρό μυαλό από τους υπόλοιπους. [...]

Η Σ.3 υποστηρίζει ότι όλου/-ες οι άνθρωποι μπορούν να μετέχουν της πολιτειότητας «ανεξαρτήτως μεγέθους» και δίνει ένα προσωπικό της παράδειγμα για να το τεκμηριώσει, θεωρώντας μάλιστα ότι τα παιδιά έχουν «πιο καθαρό βλέμμα». Αυτή η προσέγγιση, μοιάζει με μια ρομαντική αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας και αναδεικνύει τον μύθο που αναπτύσσεται γύρω από αυτή, που σύμφωνα με τους Κοσμά και Πεχτελίδη (2012) το παιδί παρουσιάζεται από την φύση του καλό, αθώο, με αμόλυντο βλέμμα και εκφράζει ό,τι καλύτερο έχει να επιδείξει η ανθρωπότητα. Ταυτόχρονα παρατηρείται και μια αντίφαση, αφού ενώ από την μια αναπαράγει μια στερεοτυπική αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας, από την άλλη μοιάζει να υποστηρίζει μια ριζοσπαστική πλευρά της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας και της πολιτειότητας των παιδιών. Υποστηρίζει ότι όλες/-οι οι άνθρωποι, ακόμα και τα μωρά χαρακτηριστικά αναφέρει, πρέπει να συμμετέχουν στην πολιτειότητα ανεξάρτητα με την ηλικία τους. Φαίνεται δηλαδή να ξεπερνά τα ηλικιακά σύνορα που τίθενται και να αποδέχεται πλήρως ότι τα παιδιά μπορούν και πρέπει να έχουν λόγο

και ενσυνείδητη δράση (agency) στην δημόσια διαβούλευση, μέσα και έξω από τα σχολεία:

Σ.3: [...] Άρα θέλω να πω ότι μέσω αυτής της σύγχρονης Αλεξάνδρειας του διαδικτύου, είναι η σύγχρονη βιβλιοθήκη της Αλεξάνδρειας, που κάποιος σε οποιαδήποτε ηλικία θελήσει να μετέχει σε αυτή την πληροφορία, μπορεί να την έχει. Και άρα αν συνδυάσουμε εδώ και το καθαρό βλέμμα του παιδιού που είπαμε πριν, αμέσως μπορούν να δοθούν προτάσεις, σε επίπεδο σχολικών μονάδων να ενεργοποιηθούν δράσεις προς την κοινωνία και ακόμη και τα σχολεία από αυτά τα συμβούλια θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μια ομάδα, οπότε να είναι ας πούμε για παράδειγμα όλοι, ξέρω ότι υπάρχουν τέτοιες γέφυρες ανάμεσα στα σχολεία και συντονιστικά, συντονιστικές επιτροπές που μπορεί να κατεβάζουν προτάσεις ακόμα και να φτάνουν μέχρι την βουλή. Ένα είναι τα θέματα παιδείας, που σίγουρα τους αφορούν, αλλά γιατί η υγεία δεν είναι; Ή το περιβάλλον, δεν είναι; Όλα τους αφορούν! Ακόμα και η δικαιοσύνη, διάφορα πράγματα που αποφασίζονται για την δικαιοσύνη που βάζουν τα όρια ξέρεις.. Από εδώ ως εδώ είσαι παιδί, από εδώ ως εκεί είσαι έφηβος, από εκεί ως εκεί... έτσι; Δηλαδή γιατί να μην ρωτήσουμε και τα παιδιά, μέχρι πότε νιώθουν παιδιά, μέχρι πότε νιώθουν έφηβοι; Και μήπως όλο αυτό, τώρα αν δεν είναι κάτω από το δικό σου το πρίσμα, της δικής σου της έρευνα, μήπως όλο αυτό είναι παλιό; Το να βάζουμε αυτά εδώ ας πούμε τα στάδια. Ότι πέρασες από το ένα στο άλλο ντε και καλά.. Εννοώ σε επίπεδο αποφάσεων, για το αν μπορείς να λες την γνώμη σου και να αποφασίζεις.

Ουσιαστικά εδώ η συνεντευξιαζόμενη φαίνεται να καταρρίπτει την σημασία των ηλικιακών σταδίων και να θεωρεί σημαντικό όλα τα παιδιά να έχουν αυτοδιάθεση και πλήρη πολιτική και κοινωνική συμμετοχή. Μάλιστα αναφέρει ότι θα μπορούσαν οι προτάσεις και θέσεις των παιδιών να έχουν θεσμική υπόσταση, «να φτάνουν μέχρι την βουλή». Φαίνεται η Σ.3 να υιοθετεί τις νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας και να αντιλαμβάνεται τα παιδιά ως δρώντα υποκείμενα που έχουν φωνή και πολιτική δράση στο παρόν. Ακόμα δεν περιορίζει τα θέματα τα οποία μπορούν να μετέχουν τα παιδιά, αφού όπως εξηγεί όλα τους αφορούν, αναφέροντας την παιδεία, την υγεία, το περιβάλλον. Η ίδια σχολιάζει τα ηλικιακά στάδια σαν «κάτι παλιό» αναφέροντας ότι θα μπορούσε να υπάρχει μια αυτοδιάθεση των παιδιών στον προσδιορισμό της ηλικίας τους. Λίγο παρακάτω

βέβαια, η ίδια συνεντευξιαζόμενη, σε κάποια άλλη ερώτηση, που δεν αφορά αμιγώς την παιδική πολιτεότητα, εξηγεί:

Σ.3: Κάτσανε και πήρανε περιεχόμενο, ύλη που λέγαμε, η οποία κανονικά είναι για ένα παιδί δεκαέξι ετών και το πήρανε και το βάλανε στο δημοτικό, ας πούμε στις φυσικές επιστήμες ή στα μαθηματικά. Ή πράγματα ας πούμε που κάποιος τα μάθαινε στα έντεκα, του τα μαθαίνουν τώρα στα οκτώ. Το πιο πιθανό είναι ότι στα είκοσι παιδιά που έχεις στην τάξη, άντε ένα παιδί να έχει φτάσει σε αυτό το επίπεδο. [...] Άρα εσύ κάνεις ένα μάθημα το οποίο είναι τόσο σκληρό και δύσκολο που ο στόχος του είναι.. Ουσιαστικά παίρνεις το παιδάκι και του βαράς στον τοίχο το κεφάλι, έτσι; Και κάποια στιγμή το παιδάκι θα πει, δεν θέλω να σπάσει το κεφάλι μου! Αυτός ο τοίχος μου λέει ότι εγώ δεν μπορώ να μάθω τίποτε άλλο, μια ζωή θα είμαι.., δεν μπορώ να μάθω άλλα, θα είμαι αμαθής, θα είμαι χαζός ή είμαι χαζός - αποφασίζει ότι δεν είναι έξυπνος.. Ναι παιδί μου, γιατί αυτά που σου λένε πρέπει να γίνεις δώδεκα, ο εγκέφαλός σου να κάνει κάποια κλικ ας πούμε θέλω να πω, έτσι; Να ωριμάσεις, να έχεις και άλλες εμπειρίες και μετά μια χαρά θα τα καταλάβεις αυτά που σου λένε, αλλά στα λένε στον λάθος χρόνο. Και στα λένε και εκφοβιστικά, όχι με μια παρότρυνση, έλα να σε βοηθήσω ξέρω 'γω και τα λοιπά. Με ένα scaffolding δηλαδή, να ανέβεις στην σκαλωσιά της γνώσης [...] τα παιδιά, δηλαδή οι άνθρωποι, τα παιδιά μεγαλώνοντας, οι επόμενοι πολίτες πρέπει να μείνουν αμόρφωτοι για να είναι εύκολα διαχειρίσιμοι, να μην διεκδικούν το καλύτερο στην εργασία και επίσης τους θέλουμε να είναι αν είναι δυνατόν, όχι ανειδίκευτοι εργάτες, αλλά αμόρφωτοι εργάτες ας πούμε. Για να κάνουν ό,τι θέλουμε εμείς. Και όταν λέω εμείς, εννοώ το κεφάλαιο που θα έρθει να επενδύσει.

Σε αυτό το σημείο λοιπόν, παρατηρούμε μια μεγάλη αντίφαση. Από την μια η Σ.3 δεν βάζει ηλικιακά σύνορα στα ζητήματα πολιτικής και κοινωνικής συμμετοχής των παιδιών και επισημαίνει ότι δεν θα έπρεπε να υπάρχουν ηλικιακά στάδια για τα παιδιά, χαρακτηρίζοντας «κάπως παλιά» αυτή την αντίληψη. Σε αυτό το πλαίσιο κινείται και προς μια κατεύθυνση κατάρριψης της εξουσίας, των εξουσιαστικών σχέσεων και των προνομίων που όπως αναφέρει η Μακρυνιώτη (1997) δημιουργεί η ηλικία, ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες. Ενώ λοιπόν σε κοινωνικοπολιτικά θέματα η Σ.3 ξεπερνά τα ηλικιακά σύνορα, αντίθετα σε ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης ιδιαίτερα του γνωστικού της αντικειμένου, μοιάζει να θεωρεί αναγκαίο και κομβικό

τον ηλικιακό διαχωρισμό, προκειμένου τα παιδιά να “ωριμάσουν” και πιο συγκεκριμένα να μπορούν να κατανοήσουν την ύλη, άρα η ηλικία συνδέεται άρρηκτα με την ικανότητα. Ακόμα, χαρακτηριστικά η μάλλον αυθόρμητη αναφορά της στα παιδιά ως «οι επόμενοι πολίτες» υποδηλώνει ότι αντιλαμβάνεται την πολιτειότητα των παιδιών ως δυνάμει και όχι ως υπαρκτή στο εδώ και το τώρα, όπως φάνηκε στην αρχική της τοποθέτηση. Μάλιστα, αναφέρει συγκεκριμένα «*τα παιδιά, δηλαδή οι άνθρωποι, τα παιδιά μεγαλώνοντας, οι επόμενοι πολίτες*» και με αυτή τη φράση μοιάζει δηλαδή σαν να συνδέει την ανθρώπινη υπόσταση με την ενηλικιότητα.

3.3. Εκπαίδευση – ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνία και στην καλλιέργεια της πολιτειότητας.

Ένα βασικό ζήτημα αναφορικά με την παιδική πολιτειότητα είναι το αν και το πώς θεωρούν οι συνεντευξιαζόμενες/-οι ότι αυτή προάγεται μέσα από το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Βέβαια για να προσεγγιστεί καλύτερα και πιο ολοκληρωμένα αυτό το θέμα, κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθούν και οι αντιλήψεις τους για τον ρόλο του σχολείου ευρύτερα στην κοινωνία. Σε καμία περίπτωση ο στόχος της παρούσας ανάλυσης δεν είναι η γενίκευση και η εξαγωγή καθολικών συμπερασμάτων, όμως είναι αξιοσημείωτο ότι σχεδόν όλες/-οι οι συνεντευξιαζόμενες/-οι συμφώνησαν ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν προάγει την παιδική πολιτειότητα και μάλιστα τις περισσότερες φορές η αρχική αυθόρμητη απάντηση ήταν ένα μεγάλο, ξεκάθαρο «όχι»! Φυσικά όμως, ενώ για τις/τους περισσότερες/-ους αυτή ήταν η αφετηρία της τοποθέτησης, η προσέγγιση και η εξήγηση των αιτιών είναι διαφορετική για την καθεμία και τον καθένα.

Μια έντονη τάση που υπήρξε, ήταν αυτή που έδινε ξεκάθαρη πολιτική διάσταση και εξήγηση, θίγοντας τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου μέσα στο νεοφιλελεύθερο καπιταλιστικό σύστημα, αλλά και την διαίωσιση της κυρίαρχης ιδεολογίας. Μια συνεντευξιαζόμενη τοποθετείται επ ‘αυτού:

Σ1: (...) Γιατί το νεοφιλελεύθερο σχολείο που πάει να εγκαθιδρυθεί, δεν θέλει πολίτη συμμετέχοντα. Αυτό που θέλει είναι: ανταγωνισμό, έναν απόφοιτο

εκπαίδευσης, ο οποίος δεν κατέχει την έννοια της κριτικής, δεν είναι διαμορφωμένος με βάση την κριτική σκέψη. Αυτό που θέλει είναι ουσιαστικά να αναπαράγει τα υπάρχοντα κοινωνικά πρότυπα και τους αποκλεισμούς. [...] Αυτή την στιγμή, το σύγχρονο σχολείο είναι σχολείο κοινωνικής αναπαραγωγής. Ουσιαστικά δεν είμαστε ούτε καν στο 1950, στην Ελλάδα ας πούμε, που λειτούργησε το σχολείο ως εφαλτήριο κοινωνικής κινητικότητας, έδινε την δυνατότητα καλύτερων προοπτικών. Αυτή την στιγμή, με τον τρόπο που έχει διαμορφωθεί η εκπαίδευση, αναπαράγει ουσιαστικά τις κοινωνικές ανισότητες.

Εδώ λοιπόν η συνεντευξιαζόμενη για τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου και την προώθηση της πολιτειότητας μέσα σε αυτό, επικαλείται τη θεωρία της κοινωνικής αναπαραγωγής που γεννήθηκε από τον Μαρξ και εξελίχθηκε από φεμινιστικές και μεταδομιστικές προσεγγίσεις. Υπογραμμίζει ότι το σύγχρονο σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες, σε αντίθεση με το 1950 που, όπως επισημαίνει, το σχολείο υπήρξε μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Αυτή η αναφορά της μοιάζει λίγο αντιφατική, καθώς πρόκειται για δύο διαδικασίες αντίθετες: από τη μια η αναπαραγωγή διαιώνίζει τις ανισότητες, ενώ η κινητικότητα τις εξισορροπεί. Βέβαια, όπως επισημαίνει και η Φραγκουδάκη (1985) με βάση πολλά ερευνητικά δεδομένα, αμφισβητείται ο εξισωτικός και χειραφετικός χαρακτήρας του σχολείου και το αστικό σχολείο της ισότητας στην Ελλάδα δεν κατάφερε να εφαρμοστεί από την πρώτη δεκαετία του αιώνα ως το 1976 (1985:218). Πάντως ανεξάρτητα από αυτή την αντίφαση, η Σ.1 φαίνεται να δίνει πολιτική απάντηση στο γιατί η πολιτειότητα δεν προάγεται μέσα από το σχολείο. Στην ίδια κατεύθυνση, ένας άλλος συνεντευξιαζόμενος αναφέρει:

Σ.6: Το σχολείο βεβαίως, το μαζικό σχολείο, είναι δημιούργημα της βιομηχανικής κοινωνίας, έχει μια πιο στενή σχέση με την εργασία εδώ πέρα. Κατέστη αναγκαία ως μαζικό σχολείο, όχι ότι ήδη από τις απολυταρχικές μοναρχίες πιο πριν είχε αρχίσει να αναπτύσσεται ένα εκπαιδευτικό σύστημα έτσι πιο λαϊκό, ωστόσο κατέστη αναγκαίο από την στιγμή της εισόδου των καπιταλιστικών βιομηχανιών της Ευρώπης στο στάδιο της βιομηχανικής επανάστασης.

Εδώ ο Σ.6 πραγματοποιεί μια σύντομη γενεαλογία, θα λέγαμε, του σχολείου στις σύγχρονες κοινωνίες, αναδεικνύοντας την πολιτική διάσταση και εξηγώντας την

ιστορική ύπαρξη του, προκειμένου να εκπαιδευτεί κατάλληλα το εργατικό δυναμικό. Οι θέσεις αυτές, όπως και η θεωρία της αναπαραγωγής που έθιξε η Σ.1 παραπάνω, είναι βασικές στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και είναι σαφές ότι τα υποκείμενα κατέχουν αυτή την γνώση, η οποία πρωταγωνίστησε στις συνεντεύξεις, καθώς η έρευνα μελετά ακαδημαϊκές/-ούς. Βέβαια το σημαντικό εδώ, πέρα από την γνώση, είναι το πώς ερμηνεύεται από τη/τον καθεμία/-ένα. Ο ίδιος βάζει και μια ακόμα διάσταση αναφορικά με την καλλιέργεια της πολιτειότητας στο σχολείο:

Σ.6: Τώρα, στην κεφαλαιοκρατική κοινωνία, ως έναν βαθμό το σχολείο, ως έναν βαθμό, σαφώς πέρα από την εκπαίδευση εργασιακού δυναμικού έχει και στοιχεία εκπαίδευσης του πολίτη, δηλαδή η καπιταλιστική κοινωνία είναι αρκετά πολύπλοκη, είναι η πιο περίπλοκη κοινωνία και δεν θα μπορούσε μόνο να εκπαιδεύει εργατικό δυναμικό. Το λέω για να μην απλουστεύουμε λίγο τα πράγματα, δίνει και στοιχεία εκπαίδευσης του πολίτη, ως ένα βαθμό, γιατί δεν είναι και μια κοινωνία που λειτουργεί έτσι όπως παλιά, απολυταρχικά με μια μικρή κάστα που διοικεί στο διηνεκές. Έχει μέσα της πολιτικούς μηχανισμούς που λειτουργούν εκσυγχρονιστικά. Ωστόσο θα έλεγα ότι.. και έχει και στοιχεία βεβαίως εκπαίδευσης των ανθρώπων για μια ευρύτερη πολιτιστική δραστηριότητα. Έχει μέσα και την τέχνη, έτσι; Ωστόσο, στην κεφαλαιοκρατική κοινωνία ενώ το σχολείο ενσωματώνει και άλλα στοιχεία, παρ' όλα αυτά όλα τα άλλα στοιχεία υποτάσσονται στην εκπαίδευση εργασιακού δυναμικού.

Ο Σ.6 επισημαίνει ότι στην «κεφαλαιοκρατική» κοινωνία – επομένως καταλαβαίνουμε πως θέτει την πολιτική του σκοπιά – προάγονται στοιχεία πολιτειότητας μέσα από την εκπαίδευση. Υπογραμμίζει ότι η καπιταλιστική κοινωνία είναι ιδιαίτερα περίπλοκη, διευκρινίζοντας ότι πέρα από το εργασιακό δυναμικό που επιδιώκει να εκπαιδεύσει το σχολείο, καλλιεργεί και άλλες δεξιότητες και πολιτιστικά στοιχεία. Αλλά το συμπέρασμά του επικεντρώνεται κυρίως στους λόγους για τους οποίους αναπτύσσονται όλα αυτά τα στοιχεία, δηλαδή αυτό που περιγράφει ως υποταγή στην εκπαίδευση του εργασιακού δυναμικού. Όπως εξήγησε και παρακάτω στην συνέντευξή του, στόχος είναι η παραγωγή ανθρώπων που θα είναι παραγωγικοί για ένα αφεντικό στην αγορά εργασίας και θα λειτουργούν παραγωγικά για κάποιον που είναι εκτός του εαυτού τους, εκτός του σώματος των εργαζομένων. Για τον κόσμο των αφεντικών. Φαίνεται λοιπόν ότι ο Σ.6 αντιλαμβάνεται την καλλιέργεια της πολιτειότητας ως ένα ιδιαίτερα σύνθετο φαινόμενο, που βέβαια στο πλαίσιο της πάλι

πολύπλοκης καπιταλιστικής κοινωνίας, πραγματοποιείται με στόχο να εξυπηρετήσει τα συμφέροντα των κεφαλαιοκρατών. Η προσέγγισή του συνδέεται άμεσα με το πολιτικοοικονομικό πλαίσιο και η εξήγησή του είναι πολιτική.

Για τις/τους συνεντευξιαζόμενες/-ους ο θεσμός του σχολείου φάνηκε γενικά να αναγνωρίζεται ως σημαντικός για την κοινωνία, αν και σχολίασαν διάφορες προβληματικές του στην εφαρμογή του θεσμού στην σύγχρονη πραγματικότητα. Η Σ.4 αναφέρει για το ποιος είναι κατά την γνώμη της ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνία:

Σ.4: Τα πάντα. Το σχολείο είναι η κινητήριος δύναμη. Το σχολείο θα 'πρεπε να πηγαίνει μπροστά από την κοινωνία. Το σχολείο εκπαιδεύει τους αυριανούς πολίτες και πολίτισσες. Δηλαδή δεν μπορείς να φανταστείς μια οργανωμένη κοινωνία χωρίς σχολείο. [...] Το σημερινό σχολείο το έχω ήδη δηλώσει, θεωρώ ότι έχει αποτύχει ξεκάθαρα την υποχρέωση, τον προσανατολισμό του. Αλλά αυτό δεν σημαίνει τίποτα. Ενδεχομένως, για να μην είμαι αφοριστική έτσι; Δεν μπορούμε να καταδικάσουμε συλλήβδην το σχολείο. Ούτε είμαστε υπέρ του να ξηλώσουμε, να καταργήσουμε το σχολείο, έτσι;

Εδώ λοιπόν φαίνεται ότι η Σ.4 θεωρεί καταλυτικό τον θεσμό του σχολείου στην κοινωνία και κομβικό για την καλλιέργεια της πολιτειότητας, αλλά ταυτόχρονα φαίνεται ιδιαίτερη απογοητευμένη από το υπάρχον σχολείο. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι *έχει αποτύχει ξεκάθαρα*. Βέβαια αμέσως μετά προσπαθεί να μετριάσει αυτό που είπε και νομίζω ότι αυτό δείχνει και την σύγκρουση που βιώνει εκείνη την στιγμή ανάμεσα σε αυτά που πιστεύει και την αυτολογοκρισία της ως ακαδημαϊκός και επιστημόνισσα. Σχετικά με τις αιτίες για τις οποίες θεωρεί ότι το σχολείο δεν επιτελεί τους σκοπούς που θα έπρεπε και δεν προάγει την πολιτειότητα, αναφέρει:

Σ.4: Γιατί δεν έχουμε ευαισθητοποιηθεί γύρω από αυτά τα θέματα σαν κοινωνία, γιατί αυτό είναι κάτι που θα έπρεπε να μας απασχολήσει τουλάχιστον τα τελευταία τριάντα σαράντα χρόνια. Τα τελευταία τριάντα χρόνια υπάρχει μια γενικότερη έκπτωση, γιατί παλιότερα ας πούμε, οι παλιοί είχαν ας το πούμε αρχές. Αυτή την στιγμή δεν υπάρχει ένα αξιακό σύστημα που να κρατάει έτσι, δημιουργεί ένα πλαίσιο και άρα ο καθένας κάνει ό,τι κάνει, ό,τι θέλει! Το βλέπεις από τον τρόπο που οδηγούμε στον δρόμο, το βλέπεις από τον τρόπο που παρκάρουμε, το βλέπεις από τον τρόπο που διπλοπαρκάρουμε. Το βλέπεις από

μια σειρά άλλα πράγματα. [...] Οπότε με αυτή την έννοια, όχι δεν θεωρώ ότι το σχολείο κάνει κάτι. Δεν ξέρω καν τι κάνει, έχω χάσει την συνέχεια με τα μαθήματα, να το πω έτσι, με τα σχολικά μαθήματα. Πάντως σίγουρα αυτό που κάνει δεν είναι επαρκές. Κρινόμαστε εκ του αποτελέσματος, έτσι;

Αρχικά εδώ βλέπουμε ότι η Σ.4 δεν αναφέρει κάποια πολιτική σκοπιμότητα, ούτε διαχρονικότητα στην παρακμή του θεσμού του σχολείου σχετικά με την εκπλήρωση των στόχων του. Μάλιστα υποστηρίζει χαρακτηριστικά ότι «οι παλιοί είχαν αρχές» δημιουργώντας την αίσθηση ενός ιδανικού εκπαιδευτικού παρελθόντος. Στη συνέχεια, υπογραμμίζει πάλι ότι το σχολείο δεν κάνει κάτι και μάλιστα εκμυστηρεύεται ότι δεν ξέρει καν τι κάνει το σχολείο. Ενώ λοιπόν έχει ασκηθεί έντονη κριτική στο σχολείο, χωρίς βέβαια να κατονομάζεται ξεκάθαρα κάποιο υποκείμενο ευθύνης πέρα από το «σχολείο», παραδέχεται την άγνοιά της σχετικά με το τι συμβαίνει μέσα σε αυτό δηλώνει σίγουρη βέβαια για την ανεπάρκειά του. Η «άγνοια» της για το τι συμβαίνει στο σχολείο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι επιβεβαιώνει σε ένα βαθμό και την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα σε κάποιες/-ους ακαδημαϊκές/-ούς με το σχολείο, παρ' ότι εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς που πολύ σύντομα θα διδάξουν μέσα σε αυτό. Μέσα από τις συνεντεύξεις λοιπόν παρατηρήθηκε και αυτή η τάση, που ουσιαστικά δεν απέδιδε το ότι η πολιτειότητα δεν καλλιεργείται στα σχολεία σε ξεκάθαρους πολιτικούς λόγους ή σκοπιμότητες.

Μια άλλη συνεντευξιαζόμενη αναφέρει σχετικά με την καλλιέργεια της παιδικής πολιτειότητας στο σχολείο:

Σ.7: Γίνεται πολύ συζήτηση γύρω από αυτήν, αλλά στην πράξη νομίζω δεν καταλήγει σε πάρα πολλές σχολικές μονάδες κάπου. Υπάρχουν μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί ή ομάδες εκπαιδευτικών. [...] Αλλά ο τρόπος με τον οποίο πραγματώνεται και υλοποιείται όλο αυτό, είναι τελείως σε ένα αντίθετο μοντέλο από την διαμόρφωση ας πούμε ενεργού πολίτη. Είναι περισσότερο, τα παιδιά γίνονται ας πούμε εφαρμοστές προσχεδιασμένων πραγμάτων και δεν παίρνουν πρωτοβουλίες.

Η Σ.7 εμφανώς αντιλαμβάνεται ότι η παιδική πολιτειότητα δεν καλλιεργείται μέσα από το σχολείο και δεν ακολουθεί ένα μοντέλο ενεργής πολιτειότητας. Αναφέρεται μόνο σε κάποιες/-ους μεμονωμένες/-ους εκπαιδευτικούς που ίσως παίρνουν την πρωτοβουλία ουσιαστικά να αντιτεθούν στο κυρίαρχο πρότυπο, αλλά αναγνωρίζει ότι

αυτό δεν προάγεται επίσημα από το σχολείο. Στο γιατί θεωρεί ότι συμβαίνει αυτό, η Σ.7 εξηγεί:

Σ.7: Κοίτα, γενικά εγώ δεν έχω πάρα πολύ στο μυαλό μου την λογική της συνωμοσιολογίας. Για πολλά πράγματα που συμβαίνουνε, πιστεύω ότι συμβαίνουνε όχι τόσο, δηλαδή πως να πω.. Μπορεί να υπάρχει και ένα κομμάτι πρόθεσης, αλλά δεν είναι μόνο αυτό. Μπορεί να είναι ένα μικρό κομμάτι αυτή η πρόθεση ας πούμε η αναπαραγωγική. Θεωρώ ότι ένα άλλο μεγάλο κομμάτι είναι η.. πως να πω (...) η αδιαφορία, δεν θα την έλεγα και αδιαφορία. Η αδράνεια ας πούμε του συστήματος που μεγεθύνει αυτά τα προβλήματα. Εντάξει, δεν είμαι πάρα πολύ στη λογική ας πούμε ότι υπάρχει ένας σχεδιασμός αναπαραγωγής, κεντρικός ας πούμε και παγκόσμιος. Παρ' όλα αυτά, αυτή η αναπαραγωγή συμβαίνει, άρα λοιπόν είναι ένα μικρό κομμάτι για εμένα που οφείλεται σε έναν σχεδιασμό και ένα μεγαλύτερο κομμάτι που οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα ας πούμε έχει την δυνατότητα να παρέμβει στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ώστε να... Που έχει να κάνει ας πούμε με τα κονδύλια του κράτους και τα λοιπά. Θα μου πεις, τα κονδύλια του κράτους, δεν έχουν σχέση με προτεραιότητες; Και οι προτεραιότητες δεν έχουν σχέση με σχεδιασμό; Και ο σχεδιασμός δεν έχει σχέση ας πούμε με την επιθυμία αναπαραγωγής; Ναι, απλά νομίζω ότι δεν είναι τόσο πολύ ας πούμε ο λόγος της επιθυμίας αναπαραγωγής.

Σε αυτό το κομμάτι έχει πολύ ενδιαφέρον το πώς αναπτύσσεται η σκέψη και της Σ.7, η όποια ουσιαστικά φαίνεται σαν να σκέφτεται δυνατά και να δομεί σιγά σιγά την επιχειρηματολογία της. Αρχικά ξεκαθαρίζει ότι δεν βλέπει να υπάρχει κάποια πρόθεση στο να μην προάγεται η πολιτειότητα στο σχολείο, τοποθετώντας τέτοιες προσεγγίσεις σε ένα πλαίσιο συνωμοσιολογίας. Στη συνέχεια παραδέχεται ότι μπορεί να υπάρχει και ένα μικρό κομμάτι πρόθεσης, αλλά βασικά το αποδίδει στην αδιαφορία – αδράνεια του συστήματος χωρίς όμως να υπάρχει ένας κεντρικός σχεδιασμός αναπαραγωγής. Έπειτα όμως υποστηρίζει ότι η αναπαραγωγή συμβαίνει, άρα υπάρχει πρόθεση αλλά είναι μικρή. Επεξεργάζεται μετά τις δυνατότητές του εκπαιδευτικού μας συστήματος και φέρνει ως παράδειγμα τα κονδύλια του κράτους. Απαντώντας στο επιχείρημά της, αντιπαραθέτει ότι τα κονδύλια έχουν να κάνουν με προτεραιότητες και οι προτεραιότητες με σχεδιασμό. Καταρρίπτει έτσι μόνη της το επιχείρημά της, αλλά σαν να εθελουφλεί, καταλήγει στο ότι δεν νομίζει να είναι η

γενεσιουργός αιτία η επιθυμία αναπαραγωγής. Μοιάζει κάπως σαν να αποπολιτικοποιεί την προσέγγιση της.

Στην ίδια κατεύθυνση, μια άλλη συνεντευξιαζόμενη αναφέρει την άποψη της για τους λόγους για τους οποίους θεωρεί ότι δεν καλλιεργείται η πολιτειότητα μέσα στο σχολείο:

Σ.9: Ναι, αυτό είναι πολύ καλό ερώτημα. Ε, δεν θέλω να πιστέψω ότι κάποιος το κάνει επίτηδες. Πιστεύω δηλαδή ότι πολλά πράγματα γίνονται από λάθος ή από παραμέληση ή από άγνοια, ή από άγνοια.. [...] Μπορεί να υπάρχει και έλλειψη, μπορεί να υπάρχει και αδιαφορία, μπορεί να υπάρχει και έλλειψη χρηματοδότησης, αλλά μπορεί να υπάρχει και πλήρης άγνοια. Δηλαδή πολλά πράγματα δυστυχώς συμβαίνουν και από άγνοια.

Η Σ.9 αποδίδει στην «άγνοια» κατά κύριο λόγο την μη καλλιέργεια της πολιτειότητας στο σχολείο. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, δεν θέλει να πιστέψει ότι κάποιος το κάνει επίτηδες. Αυτή η πρόταση, η οποία φαίνεται να βγήκε αυθόρμητα, μοιάζει λίγο απλουστευτική και με το "δεν θέλω" σαν κύρια αιτιολόγηση, φαίνεται να εθελουφλεί να παραδεχτεί κάτι που βλέπει ότι υπάρχει. Παρατηρούμε και εδώ μια προσπάθεια να δικαιολογηθεί ή τέλος πάντων να αποπολιτικοποιηθούν οι αιτίες. Δεν είμαι σε θέση να γνωρίζω αν αυτή η προσπάθεια είναι συνειδητή ή ασυνείδητη, ίσως και να μην έχει ιδιαίτερη σημασία αυτό, απλά σίγουρα είναι μια αξιοσημείωτη στάση, καθώς προέρχεται από υποκείμενα που έχουν δομημένη σκέψη και στάση σε αυτά τα ζητήματα, ως ακαδημαϊκοί/-ές. Οι υποστηρίκτριες αυτής λοιπόν της τάσης δεν ήθελαν να τοποθετηθεί ξεκάθαρα επί των αιτιών του θέματος και ως ερευνήτρια προσπάθησα να καταλάβω με βοηθητικές ερωτήσεις την ώρα της συνέντευξης, το πού αποδίδουν οι συνεντευξιαζόμενες την ρίζα του προβλήματος. Έτσι λοιπόν, από τις απαντήσεις φάνηκε κάπως να αποπολιτικοποιούνται οι αιτίες και να επιδιώκεται να δοθούν πιο μετριοπαθείς απαντήσεις.

3.4. Ο ρόλος των ακαδημαϊκών στη διαμόρφωση της παιδικής πολιτειότητας.

Ένα ερώτημα της έρευνας, είναι το πώς οι συνεντευξιαζόμενες/-οι προσλαμβάνουν την/τον εαυτή/-ό τους σε σχέση με τη διαμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα την παιδική πολιτειότητα. Στο πλαίσιο αυτής της διερεύνησης αναδεικνύεται ως νευραλγικής σημασίας ζήτημα το πώς αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα που εκπαιδεύουν, η γνώμη που έχουν για τις/τους φοιτήτριες/-τές τους. Μάλιστα, σε ερωτήσεις της συνέντευξης που αφορούσαν τα παιδιά, πολλοί/-ές συνεντευξιαζόμενοι/-ες μπερδεύονταν και απαντούσαν σε σχέση με τους/τις φοιτητές/-τριες, καθώς όπως ομολόγησαν «είναι μεγάλα παιδιά». Είναι αξιοσημείωτη, η αντίληψη μιας συνεντευξιαζόμενης σχετικά με τις/τους φοιτήτριες/-τές:

Σ.4 [...] Δεν μπορούν να υποστηρίξουν την άποψή τους. Οι περισσότεροι νέοι, αυτή την στιγμή, άντρες και γυναίκες, οι φοιτήτριες μας και οι φοιτητές μας, δεν έχουν άποψη για τα ζητήματα.[...] Είναι πολύ πιο άχρωμοι και απολιτίκ απ' ό,τι οι προηγούμενες γενιές. [...] Είναι πάρα πολύ επιφανειακός ο τρόπος σκέψης τους και δυστυχώς είναι κάτι που έχει αποτύχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα, να κάνει κριτικούς ανθρώπους. Οπότε ουσιαστικά πώς θέλουμε να γίνουν οι κριτικοί εκπαιδευτικοί μας; Είμαι πολύ απογοητευμένη από την νέα γενιά εκπαιδευτικών.

Εδώ αρχικά βλέπουμε πώς η Σ.4 αντιλαμβάνεται την πλειονότητα των φοιτητών/-τριών ως «άχρωμους», «απολιτίκ» και θεωρεί ότι «δεν μπορούν να υποστηρίξουν την άποψή τους». Επιπρόσθετα σε σύγκριση με τις προηγούμενες γενιές εκπαιδευτικών, εκτιμά ότι μειονεκτούν, εξαιτίας της αποτυχίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Κρίνει έντονα το πώς εισάγονται οι φοιτήτριες/-τές στο πανεπιστήμιο και τους/-τις νέους/-ες εκπαιδευτικούς και δεν φαίνεται να θεωρεί ότι αυτό αλλάζει μέσα από την ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση. Δηλώνει έντονα λοιπόν την απογοήτευσή της, η οποία μοιάζει να συνδέεται με μια τελεολογική και μοιρολατρική προσέγγιση – ή τουλάχιστον δεν έδωσε περιθώρια, ούτε εξαιρέσεις μέσα από την συνέντευξή της. Η άποψή της αυτή ενισχύεται και σε ένα άλλο σημείο της συνέντευξης, όπου ανέφερε: «οι φοιτήτριες/-τές έρχονται δεκαοκτώ χρονών σε μια σύγχυση από τις πανελλήνιες, από το τι τους έχει πει η μαμά και ο μπαμπάς [...] με

χωρίς σαφή άποψη για το τι συμβαίνει στον κόσμο, έτσι; Με την μαμά και τον μπαμπά να αποφασίζει για αυτά, για όλα τα θέματα». Φαίνεται λοιπόν σαν να θεωρεί ότι οι φοιτήτριες/-τές εισάγονται ως άβουλα υποκείμενα στο χώρο του πανεπιστημίου, μη έχοντας προδιαμορφωμένες απόψεις, στάσεις ή αντιλήψεις, ούτε καν την αυτοδιάθεση για να αποφασίσουν για τον/την εαυτό/-ή τους. Μάλιστα αναφέρει ότι «η μαμά και ο μπαμπάς» αποφασίζει για «αυτά», χρησιμοποιώντας για τους κηδεμόνες την προσφώνηση που θα χρησιμοποιούσε κυρίως ένα μικρό παιδί και για τους/τις φοιτητές/-τριες την ανωνυμία «αυτά», στο ουδέτερο, σαν μια αντικειμενοποίηση, ουσιαστικά αποπροσωποποιώντας τους/τις. Η φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο φαίνεται ότι, κατά τη γνώμη της, δεν αλλάζει τίποτα από τα δεδομένα για εκείνη «αρνητικά» τους χαρακτηριστικά, ούτε μετασχηματίζει την παθητικότητα που δηλώνει ότι κυρίως τις/τους χαρακτηρίζει, ούτε βέβαια πιστεύει ότι τις/τους καθιστά επαρκείς εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, στο πλαίσιο αυτό, μοιάζει να θεωρεί ένα μεγάλο μέρος του φοιτητικού πληθυσμού ανίκανη να έχει πολιτική άποψη, θεωρώντας κάπως δεδομένο ότι επίκαιρα πολιτικά ζητήματα, δεν τις/τους αφορούν:

Σ.4: [...] «Τι γνώμη έχετε, για παράδειγμα, για τον νέο νόμο;». Δεν θα τους έβαζα κάτι τέτοιο, δεν τους αφορά, δεν μπαίνουν να το διαβάσουν... Εδώ οι συνάδελφοι δεν μπήκαν να το διαβάσουν!

Η Σ.4 αναφέρεται στον νέο νόμο – πλαίσιο που πέρασε πρόσφατα στα ελληνικά πανεπιστήμια και που επηρεάζει όλη την ακαδημαϊκή κοινότητα. Υποστηρίζει ότι δεν αφορά τις/τους φοιτητές/-τριες και είναι αυτονόητο για εκείνη ότι δεν μπήκαν να το διαβάσουν, ενώ για τις/τους ακαδημαϊκές/-ούς αναφέρει ότι δεν ασχολήθηκαν. Επιλέγει να δώσει έμφαση σε μια κοινωνική και πολιτική στάση, αυτή της απάθειας και αγνοεί άλλες περισσότερο παρεμβατικές και συμμετοχικές μορφές. Φαίνεται ότι η εστίαση έγινε από τη συνεντευξιαζόμενη σε αυτό που θεωρεί πρόβλημα, αποσιωπώντας παράλληλα κινητοποιήσεις και δημόσιες τοποθετήσεις και κριτικές, τόσο από συλλόγους φοιτητριών/-των, όσο και από συλλόγους διδασκουσών/-όντων. Αυτή η γενίκευση του συνόλου των φοιτητριών/-των, ίσως αδικεί μια άλλη μερίδα του φοιτητικού πληθυσμού, που έχει πολιτική σκέψη και δράση - κάτι που δεν αναδείχθηκε καθόλου από την Σ.4 – και υποθέτω ότι αν αυτό γίνεται αντιληπτό από τις/τους φοιτήτριες/-τές μάλλον θα δημιουργεί ένα μοτίβο συμπεριφοράς για τις σχέσεις δασκάλων – μαθητριών/-τών.

Ένας άλλος συνεντευξιαζόμενος, εκφράζει:

Σ.6: Είμαστε ένα μεγάλο Τμήμα, έχουμε πάρα πολλούς φοιτητές και πάρα πολλές φοιτήτριες, είναι άτομα με την δική τους έτσι κατανόηση των πραγμάτων, δεν έρχονται ως tabula rasa, ούτε θα θέλαμε να έρχονται ως tabula rasa, πολλά άτομα έχουν ήδη μια θέση μέσα στην κοινωνία, έχουνε ήδη διαμορφωμένες στάσεις ζωής. Μακριά από μας ας πούμε η αντίληψη και από 'μένα προσωπικά, ότι με κάποιο μαγικό παιδαγωγικό τρόπο θα τους μεταπλάσουμε. [...] Εδώ θα έλεγα ότι περισσότερο θετικό αποτέλεσμα έχουν τα μαθήματά μας σε φοιτήτριες και φοιτητές οι οποίοι και οι οποίες έχουν μια τέτοια στάση ζωής και την εκδηλώνουν και μέσα στο πανεπιστήμιο και μέσα στην κοινωνία και στην ζωή τους που να' ναι πιο κοντά στις ιδέες και τα ιδανικά της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Εδώ βλέπουμε μια εντελώς διαφορετική τάση από τον Σ.6, καθώς αναγνωρίζει τις/τους φοιτήτριες/-τές ως ενεργά πολιτικά υποκείμενα με προ-διαμορφωμένες πριν την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο αντιλήψεις και στάσεις ζωής, που εκδηλώνονται στην κοινωνία και στον ακαδημαϊκό χώρο. Δεν τους/τις θεωρεί “tabula rasa” όπως είδαμε να συμβαίνει στην περίπτωση της Σ.4. Αναγνωρίζει ότι είναι ήδη διαμορφωμένες και αυτόνομες προσωπικότητες όταν εισάγονται στο πανεπιστήμιο, με άποψη και δράση στον κοινωνικό χώρο. Επομένως, όπως επισημαίνει, δεν θεωρεί ότι ο ρόλος του ως ακαδημαϊκός είναι να τους «μεταπλάσει» και μοιάζει να αναφέρεται σε αυτές/-τούς με ισότιμους όρους και με σεβασμό. Ακόμα θεωρεί ότι υπάρχει μια μερίδα ατόμων που είναι ιδεολογικοπολιτικά πιο κοντά στις αξίες της Κριτικής Παιδαγωγικής, που σημαίνει μια ενεργή πολιτειότητα και πολιτική συνειδητοποίηση. Σε αυτές/-τούς κάνει μια διάκριση, υποστηρίζοντας ότι ίσως τα μαθήματά τους (μάλλον εννοεί όσων κινούνται στην κατεύθυνση της Κριτικής Παιδαγωγικής) θα έχουν θετικό αποτέλεσμα σε εκείνους/-ες που είναι κοντά ιδεολογικά στις ιδέες και τις αξίες της.

Μια πολύ σημαντική παράμετρος, για το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους, είναι η προσέγγιση της σχέσης «δασκάλου/-ας» και «μαθητή/-τριας» και άρα οι ακόλουθες σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται, αφού η εξουσία και η γνώση είναι δύο έννοιες αλληλένδετες. Οι περισσότεροι/-ες δεν ανέδειξαν αυτή τη σημαντική

πτυχή στο ρόλο τους – ο οποίος από μια άποψη είναι και εξουσιαστικός, ενώ άλλοι/-ες έθιξαν αυτό το ζήτημα:

Σ.5: Ποτέ οι σχέσεις εκπαιδευτικού – μαθητή δεν είναι ισότιμη. Ακόμη και στις πιο υποτιθέμενες μαθητοκεντρικές μεθόδους και αντιλήψεις που υπάρχουν και κυκλοφορούν. Αλλά δεν είναι λογικό να μην υπάρχει παρέμβαση του εκπαιδευτικού στο τι θα γίνει στην τάξη, εντάζει; Λοιπόν, για να συνοψίσω, αυτό που χρειάζεται είναι η συνδιαμόρφωση του περιεχομένου. Εντάζει τώρα αν το κάνω στο μάθημά μου; Δύσκολο, γιατί στο πανεπιστήμιο δεν το κάνω στην πραγματικότητα σε μεγάλο βαθμό, το κάνω σε μικρό βαθμό. Δηλαδή ακούω την γνώμη από τους φοιτητές μου, είμαι σε διάλογο μαζί τους και τα λοιπά, παίρνω υπόψιν τις αξιολογήσεις που κάνουνε για το μάθημα, αλλά αυτό δεν μπορεί να γίνει πρακτικά καθόλου εύκολα όταν έχεις ως πούμε εκατόν ογδόντα φοιτητές. [...] Και δεν υπάρχουν και θεσμικές διαδικασίες για να γίνει αυτό. Και δεν είναι θέμα, αν θες να το πάμε εκεί, δεν είναι θέμα κυρίως τι γίνεται σε κάθε μάθημα. Αυτό που έχει σημασία είναι πως συμμετέχει ο φοιτητής, οι φοιτητές δηλαδή γενικά και οι φοιτήτριες στο πρόγραμμα σπουδών, στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών. Αυτό στο Τμήμα μας το έχουμε σε σημαντικό βαθμό. Δηλαδή ακόμα και αν δεν υπάρχουν επίσημες διαδικασίες συμμετοχής των φοιτητών, εμείς πάντα ζητάμε την γνώμη τους, το συζητάμε μαζί τους και τα λοιπά.

Εδώ λοιπόν ο Σ.5 θίγει τις ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται ανάμεσα σε εκπαιδευτήριες/-τές και εκπαιδευόμενες/-νους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε όλους τους τύπους διδασκαλίας, αφού ακόμα και όπως αναφέρει στις μαθητοκεντρικές μεθόδους – που τις χαρακτηρίζει και με το επίθετο υποτιθέμενες – οι σχέσεις εξουσίας είναι αναπόφευκτες. Ο Σ.5 αναγνωρίζει ότι οι σχέσεις μαθητριών/-τών και εκπαιδευτικών δεν είναι ποτέ ισότιμες. Για εκείνον κρίνεται αναπόφευκτη η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού με μια καθοδηγητική προσέγγιση και φαίνεται να προτάσσει την συνδιαμόρφωση του περιεχομένου, ως τον ιδανικότερο τρόπο «διαχείρισης» των σχέσεων εξουσίας. Μάλιστα αναφέρεται και στη σημαντικότητα της συνδιαμόρφωσης του προγράμματος σπουδών με τις φοιτήτριες/-τές, δείχνοντας έτσι αφενός μάλλον κάποια εκτίμηση που έχει και αφετέρου την προσέγγισή του ως ακαδημαϊκός δάσκαλος. Βέβαια, επειδή όπως

αναφέρει στην πράξη αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο, λόγω της έλλειψης επίσημων θεσμικών διαδικασιών.

Ο Σ.5 έθεσε δύο σημαντικά ζητήματα, που τέθηκαν από πολλές/-ούς συνεντευξιαζόμενες/-ους ως βασικά προβλήματα στην επιτέλεση του ρόλου/έργου τους. Το ένα είναι ο μεγάλος και μη διαχειρίσιμος αριθμός φοιτητριών/-τών που αποτέλεσε αιτιολόγηση στο γιατί θεωρούν ότι οι μελλοντικές/-οί εκπαιδευτικοί δεν προετοιμάζονται επαρκώς. Το άλλο είναι η τάση που είχαν οι περισσότερες/-οι συνεντευξιαζόμενοι να υποστηρίζουν ότι στο δικό τους τμήμα «γίνεται δουλειά» ή τέλος πάντων ξεχωρίζουν, δηλώνοντας άγνοια για το τι συμβαίνει σε άλλα Παιδαγωγικά Τμήματα. Μια άλλη συνεντευξιαζόμενη, ανέφερε σχετικά με το αν θεωρεί επαρκή την ακαδημαϊκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών:

Σ.7: Τώρα εμείς εδώ στο Τμήμα μας, επειδή υπάρχει ένα κοινό πλαίσιο και το δουλεύουμε αυτό πολλοί άνθρωποι σε πολλά μαθήματα, έχω μια αίσθηση ότι με έναν τρόπο τους προετοιμάζουμε. Δεν πιστεύω ότι γίνεται σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα, δηλαδή το καλό ας πούμε με το δικό μας Τμήμα είναι ότι όλοι δουλεύουν ας πούμε ιδεολογικοπολιτικά σε αυτή την κατεύθυνση της Κριτικής Παιδαγωγικής. Άρα, από πολλά μαθήματα σε όλη την διάρκεια των σπουδών τους, αυτή την οπτική της Κριτικής Παιδαγωγικής, τι στο καλό, κάπως την χτίζουνε. Δεν μπορώ να το πω ας πούμε με απόλυτη σιγουριά για όλους τους φοιτητές και με καθόλου απόλυτη σιγουριά για πολλά άλλα τμήματα. Δηλαδή νομίζω ότι σε άλλα τμήματα αυτό είναι πολύ λιγότερο έντονο.

Εδώ η Σ.7 υποστηρίζει ότι στο δικό της Τμήμα οι εκπαιδευτικοί με ένα τρόπο προετοιμάζονται επαρκώς και μάλιστα προς μια κατεύθυνση Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς όπως αναφέρει υπάρχει ένα κοινό ιδεολογικό πλαίσιο μεταξύ διδασκουσών/-όντων εσωτερικά, στο Τμήμα της. Επαναλαμβάνει δύο φορές ότι δεν θεωρεί ότι συμβαίνει σε άλλα Παιδαγωγικά Τμήματα, ξεχωρίζει δηλαδή το Τμήμα στο οποίο διδάσκει από τα υπόλοιπα, φαίνεται να μην είναι σίγουρη για το τι κάνουν τα άλλα. Η άλλη αμφιβολία της σχετικά με την επαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, έγκειται στο αν αυτή η κατεύθυνση λαμβάνεται από όλες/-ους τις/τους εκπαιδευόμενες/-ες. Ένας άλλος συνεντευξιαζόμενος, τοποθετείται στο ίδιο ερώτημα:

Σ.6: Είναι ένα μεγάλο ερώτημα, αν αφορά το Τμήμα μας, γιατί για το Τμήμα μας μπορώ να μιλήσω, για άλλα τμήματα δεν μπορώ να μιλήσω, θα μπορούσα α

priori να πω ότι σε άλλα τμήματα δεν δεσμεύονται απέναντι σε μια αντίληψη Κριτικής Παιδαγωγικής, έτσι; Δηλαδή είναι κάτι που δεν το υιοθετούν τα άλλα τμήματα, ξεκάθαρα πράγματα. Αν μιλήσω για το Τμήμα μας, θα έλεγα ότι σε γενικές γραμμές ως έναν βαθμό οι φοιτήτριες και οι φοιτητές μας είναι διαφορετικοί και διαφορετικές. Ναι, θα το έλεγα! Σε γενικές, πολύ γενικές γραμμές. Το σύνολο του προγράμματός μας, ακόμα και σε θέματα που δεν αφορούν άμεσα την Κριτική Παιδαγωγική.

Ο Σ.6 επισημαίνει ότι συγκεκριμένα στο δικό του Τμήμα υπάρχει μια «δέσμευση» απέναντι στην Κριτική Παιδαγωγική, την οποία υπογραμμίζει ότι ξεκάθαρα δεν υιοθετούν τα άλλα τμήματα. Θεωρεί λοιπόν διαφορετικές/-ούς τις/τους απόφοιτες/-ους του δικού του Τμήματος, δηλώνοντας την διαφορά σε σχέση με τα υπόλοιπα τμήματα. Η Σ.7 και ο Σ.6 ανήκουν σε διαφορετικά τμήματα, διαφορετικών πόλεων. Θεωρούν ότι συγκεκριμένα και σχεδόν αποκλειστικά γίνεται δουλειά μόνο στο Τμήμα τους και μάλιστα σε μια κατεύθυνση Κριτικής Παιδαγωγικής, για κάτι δηλαδή ήδη πολύ συγκεκριμένο και ιδιαίτερα περιορισμένο στην ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα. Αυτό είναι μια τάση που παρατηρήθηκε μέσα από τις συνεντεύξεις, δηλαδή ότι αναγνώριζαν την προσπάθεια προς μια «Κριτική Εκπαίδευση» στο Τμήμα τους και δεν είχαν την εποπτεία του τι συμβαίνει σε άλλα. Δηλαδή, όπως προκύπτει από το λόγο κάποιων υποκειμένων, δεν φαίνεται να υπάρχει ουσιαστικός επιστημονικός διάλογος και επικοινωνία ανάμεσα σε ακαδημαϊκές/-ούς διαφορετικών Παιδαγωγικών Τμημάτων, είτε πρόκειται για άλλες πόλεις, είτε πρόκειται για δημοτική και προσχολική εκπαίδευση. Αυτός ο κατακερματισμός (fragmentation) παρατηρείται ευρύτερα και σε πολλά στοιχεία της κοινωνίας, η τάση δηλαδή περιχαράκωσης και επικοινωνίας μόνο εσωτερικά στην ομάδα, με συνέπεια τα μέλη να ενημερώνονται αποσπασματικά και μόνο μέσα από αυτές, με αποτέλεσμα να έχουν πολύ περιορισμένη οπτική. Αυτό βέβαια, στην προκειμένη περίπτωση, ίσως συμβαίνει και λόγω διαφορετικών προσεγγίσεων στην Κριτική Παιδαγωγική, καθώς όπως φάνηκε ποικίλλει ο τρόπος πρόσληψής της.

Σε σχέση με το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους στη διαμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών, ένας συνεντευξιζόμενος ανέφερε:

Σ.6: Ο ρόλος, κοιτάζτε, στα Παιδαγωγικά Τμήματα, σαφώς, σε ένα βαθμό είναι σημαντικός. Νομίζω ότι στους χώρους όπου εκπαιδεύονται οι εκπαιδευτικοί,

στους χώρους της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ναι! Το έργο τώρα, πανεπιστημιακών δασκάλων ναι είναι σημαντικό. Σαφώς είναι σημαντικό, γιατί; Γιατί οι φοιτήτριες και οι φοιτητές που έρχονται στα Παιδαγωγικά Τμήματα δεν έχουνε έμφυτες ή ενσωματωμένες μέσα τους αντιλήψεις και λοιπά για το τι σημαίνει παιδαγωγική δραστηριότητα, ποιες πτυχές έχει και λοιπά. Σαφώς είναι σημαντικός. Δεν είναι, θα έλεγα απολύτως καθοριστικός, εντάξει γιατί ξέρουμε ότι οι συνειδήσεις των ανθρώπων, των φοιτητριών και φοιτητών και των μελλοντικών εκπαιδευτικών διαμορφώνονται και από άλλους παράγοντες. [...]

Ο Σ.6 επαναλαμβάνει πολλές φορές το επίθετο «σημαντικός» για να περιγράψει τον ρόλο των εκπαιδευτικών, καθώς όπως αναφέρει απευθύνονται σε εκπαιδευόμενες που διαμορφώνουν την παιδαγωγική τους θεώρηση. Φαίνεται να μιλάει κάπως πιο γενικά για τον ρόλο των «πανεπιστημιακών δασκάλων» σε πληθυντικό αριθμό, αν και ρωτήθηκε συγκεκριμένα για τον ρόλο του, επιλέγει η απάντηση του να είναι πιο γενική και όχι στο α' ενικό που θα έδινε μια χροιά πιο προσωπική. Επισημαίνει την σημαντικότητα του ρόλου, βέβαια αμφιβάλλει για τη δυνατότητα επιρροής που έχει στη διαμόρφωση συνειδήσεων καθώς αναγνωρίζει την επίδραση του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου. Επομένως, κάνει μια έμμεση αναφορά στα «αποτελέσματα» που έχει, χωρίς όμως να αμφισβητεί την σημαντικότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών. Αυτή η τάση παρατηρήθηκε έντονα από τις/τους συνεντευξιζόμενες/-νους, η σύνδεση δηλαδή της σημαντικότητας του ρόλου τους με τα «αποτελέσματα»:

Σ.5: Όχι πάρα πολύ. [...] Με αυτή την έννοια, αυτό που πιστεύω ότι κάνω είναι ότι σε ορισμένους φοιτητές και φοιτήτριες μένουν κάποια πράγματα, μένουν.. ίσως μένουν, απ' ότι βλέπω μένουν, γιατί έρχονται με βρίσκουν αργότερα, ή βρισκόμαστε σε άλλες καταστάσεις, σε συνέδρια, σε επιστημονικά, από 'δω, από 'κει και λοιπά να μη σου περιγράψω τώρα.. Λοιπόν, που κάτι έχει μείνει απ' ότι βλέπω, ντάξει; Μένει δηλαδή, δεν είναι ότι δεν μένει τίποτα, αλλά δεν έχω επιστρατεύσει ότι τους διαμορφώνω, εντάξει αποκλειστικά εγώ – είναι αδύνατον αυτό! Και όποιος έχει την τάση προς αυτή την ψευδαίσθηση κάνει μεγάλο.. κάνει τεράστιο λάθος.

Εδώ ο Σ.5 αναφέρει ότι βάση της εμπειρίας του και της συνάντησής του με απόφοιτες/-τους μετά την πάροδο κάποιου χρονικού διαστήματος από την αποφοίτησή τους, μπορεί να μένουν κάποια πράγματα. Υπογραμμίζει όμως ότι αυτό δεν σημαίνει ότι ο ρόλος του είναι διαμορφωτικός. Μια τάση που παρατηρήθηκε στις απαντήσεις των ακαδημαϊκών βασίστηκε στο να συνδέει την «σημαντικότητα» του ρόλου τους με την εκ των υστέρων επαφή με τους πρώην φοιτητριες/-τές και νυν εκπαιδευτικούς. Μια άλλη τάση, έθεσε την πολιτικο-οικονομική συνθήκη:

Σ1: Όχι, επίσης. Ξεκάθαρα! Όχι. Εε, δυστυχώς ακόμη, και αυτός είναι ένας από τους στόχους που έχουμε βάλει, η εκπαίδευση λειτουργεί τεχνοκρατικά. Και η εκπαίδευση των εκπαιδευτών. Αυτό είναι οι κυρίαρχες αντιφάσεις. Δεν μπορούμε να τις υπερβούμε, δεν είναι εν κενώ το πανεπιστήμιο.[...]

Εδώ λοιπόν η Σ.1 φαίνεται να θεωρεί ότι το πολιτικό πλαίσιο υπερβαίνει τον ρόλο της και τις δυνατότητες που έχει. Αναφέρει ότι και η ακαδημαϊκή εκπαίδευση λειτουργεί τεχνοκρατικά, καθώς δεν είναι «εν κενώ» το πανεπιστήμιο, επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Μια πιο στρατευμένη τάση ακαδημαϊκών, συνέδεσε την πολιτική συνθήκη και συγκυρία (με τον νέο νόμο – πλαίσιο) αναφορικά με το ρόλο τους, αναδεικνύοντας την αδυναμία ή τους περιορισμούς για να δράσουν ως ακαδημαϊκοί/-ές διανοούμενοι/-ες.

3.5. Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία πραγματοποιείται υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής καθώς άπτεται άμεσα των εννοιών που μελετά και ιδιαίτερα αυτού της πολιτειότητας και του κοινωνικού ρόλου της εκπαίδευσης. Γι' αυτό κρίθηκε σημαντικό να ερευνηθεί πώς τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται την ίδια την έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής. Βέβαια, όπως έχει ήδη υπογραμμιστεί, η Κριτική Παιδαγωγική δεν είναι μια και ενιαία. Παρ' όλα αυτά διέπεται από κάποιες βασικές «αρχές» όπως τέθηκαν ιστορικά από τους/τις υποστηρικτές/-τριες και τα διάφορα ρεύματα που δημιουργήθηκαν. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο λοιπόν, η Κριτική Παιδαγωγική σύμφωνα με την Νικολακάκη (2011) έχει ισχυρή πολιτική συνιστώσα, καθώς αναφέρεται στην θεωρία

και τις πρακτικές που επιδιώκουν να καλλιεργήσουν την κριτική συνείδηση των καταπιεστικών κοινωνικών συνθηκών και τον πολιτικό αγώνα για την κοινωνική αλλαγή προς μια κοινωνία που βασίζεται στην δικαιοσύνη. Η ποικιλομορφία των αντιλήψεων για την Κριτική παιδαγωγική, αναδείχθηκε και μέσα από τις συνεντεύξεις, καθώς προέκυψαν πολύ διαφορετικές απόψεις και προσεγγίσεις.

Μια συνεντευξιαζόμενη, τοποθετείται σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεται την Κριτική Παιδαγωγική:

Σ.3: Κοίταξε, να σου πω την αλήθεια εγώ δεν μπορώ να καταλάβω γιατί η «Κριτική Παιδαγωγική» είναι διαφορετική από την παιδαγωγική. Κατάλαβες, δηλαδή θέλω να πω ότι κάποιος για να 'ναι παιδαγωγός, θα πρέπει να μπορεί να δει κριτικά τις διάφορες θεωρίες παιδαγωγικής, τις διάφορες μεθόδους, διδακτικές, τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά.. Δηλαδή, αυτό θέλω να σου πω, για 'μενα λίγο ο όρος «Κριτική Παιδαγωγική» τον θεωρώ λίγο μεταμοντέρνο. Δηλαδή δεν νομίζω ότι είναι.. απλά είναι η συνέχεια της παιδαγωγικής. Αυτή είναι η αίσθησή μου, να.. Δεν το διαφοροποιώ δηλαδή. Ξέρω ότι χρησιμοποιείται πάρα πολύ και τα λοιπά, αλλά θεωρώ ότι είναι απλά η παιδαγωγική σήμερα.

Η Σ.3 φαίνεται να μην προσδίδει ένα συγκεκριμένο ορισμό στην Κριτική Παιδαγωγική, απλά θέτει ως «κριτήριο» την κριτική θέαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς να επεκτείνεται περαιτέρω. Δεν μπορεί να αποδώσει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στην Κριτική Παιδαγωγική, ούτε να την διαφοροποιήσει από την παιδαγωγική, γενικά και αόριστα. Χαρακτηρίζει την «Κριτική Παιδαγωγική» ως ένα μεταμοντέρνο ορισμό και μοιάζει σαν να μην αναγνωρίζει ή να αγνοεί την ιστορική ύπαρξή της ως θεωρητικό ρεύμα. Υποστηρίζει ότι «είναι απλά η παιδαγωγική σήμερα», σαν να θεωρεί δηλαδή ότι είναι η κυρίαρχη προσέγγιση στην σύγχρονη εκπαίδευση. Μάλλον, από τα παραπάνω υποθέτουμε ότι συγχέει απλά το επίθετο κριτικός-ή-ό με την Κριτική Παιδαγωγική. Αυτή η διευκρίνιση εκφράστηκε και από ένα συνεντευξιαζόμενο που αναφέρθηκε σε αυτό:

Σ.5: Μπορεί να μην είναι η κυρίαρχη άποψη στην εκπαίδευση [εννοεί η Κριτική Παιδαγωγική], δεν είναι προφανώς η κυρίαρχη άποψη, αλλά είναι μια άποψη που υπάρχει στην εκπαίδευση και δεν είναι τυχαίο ότι η mainstream ας πούμε, η κυρίαρχη άποψη και στην Ελλάδα και διεθνώς προσπαθεί να χρησιμοποιήσει τον όρο "κριτική" σε αυτά που γράφει. Δηλαδή θα δεις ας πούμε επανειλημμένα

σε κείμενα ας πούμε, ακόμα και επίσημα κείμενα του κράτους να χρησιμοποιείται με στρεβλούς τρόπους βέβαια έτσι; ο όρος "Κριτική Παιδαγωγική", "Κριτική Εκπαίδευση", τέλος πάντων η "κριτική σκέψη" κυρίως ας πούμε και τα λοιπά. Δεν είναι τυχαίο δηλαδή ότι ασκείται μια πίεση στις κυρίαρχες δυνάμεις και αυτές προσπαθούν να απορροφήσουν αυτή την πίεση και να την ενσωματώσουν.

Η τοποθέτηση του Σ.5 μοιάζει σχεδόν να "απαντάει" στην τοποθέτηση της Σ.3. Όπως υποστηρίζει ο Σ.5, η διαστρεβλωμένη χρήση του επιθέτου «κριτική», συμβαίνει συχνά και μάλιστα και από την κυρίαρχη ιδεολογία, από επίσημους φορείς ή ακόμα και από το επίσημο κράτος προκειμένου να αποπολιτικοποιηθεί, να αποϊδεολογικοποιηθεί, ή όπως αναφέρει και ο Σ.5 να ενσωματωθεί. Ουσιαστικά αυτή η τάση που χρησιμοποιεί "άκριτα" τον όρο κριτική, εξοβελίζει την πιο βασική – δομική της διάσταση, την πολιτική. Στην ουσία, θα λέγαμε ότι η Κριτική Παιδαγωγική χρησιμοποιεί τον όρο «κριτική σκέψη» με την έννοια που αναφέρει και ο McLaren (2010) δηλαδή της κριτικής συνειδητοποίησης, μέσω μιας παιδαγωγικής με βαθιά πολιτικό και χειραφετικό περιεχόμενο, η οποία αποτελεί μια διαρκή διαδικασία επαναανομηματοδότησης του κόσμου και μιας συνεχούς προσπάθειας να αποκαλυφθούν οι παράγοντες που ευθύνονται για την κατασκευή της πραγματικότητας με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Όταν λοιπόν χάνεται αυτή η προσέγγιση, αυτή η πολιτική στάση, το νόημα της Κριτικής Παιδαγωγικής αλλοιώνεται.

Βέβαια, υπήρξαν και συνεντευξιαζόμενες/-οι που είχαν μια ξεκάθαρα πολιτική προσέγγιση για την Κριτική Παιδαγωγική:

Σ.1: Η εκπαίδευση που έχει στόχο την κοινωνική απελευθέρωση... Η εκπαίδευση που παίρνει υπόψιν τις ανισότητες που υπάρχουν, τις βλέπει και προσπαθεί να τις (...) αντιμετωπίσει. Σε ταξικό, σε έμφυλο, σε περιβαλλοντικό, σε μια σειρά τέτοιων προβλημάτων. Δηλαδή η εκπαίδευση που φτιάχνει ενεργό πολίτη ο οποίος συνειδητοποιεί σε τι κοινωνία, να... σε τι κοινωνική κατάσταση ζει και θέλει να την αλλάξει.

Σε αυτή την περιγραφή του τι σημαίνει για εκείνη η Κριτική Παιδαγωγική, η Σ.1 βάζει δύο χαρακτηριστικά, τα οποία έχουν διατυπωθεί και από βασικούς εκπροσώπους της: την κοινωνική απελευθέρωση μέσα από τον μετασχηματισμό και την κριτική συνειδητοποίηση. Όλα τα παραπάνω συνδέονται άμεσα με την ενεργή πολιτεότητα, η οποία στόχο έχει να καταπολεμήσει τις κοινωνικές ανισότητες – για τις

οποίες η Σ.1 αναφέρει ενδεικτικά παραδείγματα πιάνοντας μια ευρεία γκάμα ανισοτήτων. Ένας άλλος συνεντευξιζόμενος, θέτοντας και εκείνος την Κριτική παιδαγωγική με την πολιτική της διάσταση, συγκεκριμενοποιεί την προσέγγισή του:

Σ.6: [...] Οπότε θεωρώ, εγώ δηλαδή, αξιοποιώ την έννοια Κριτική Παιδαγωγική σε μια μεγάλη, πολύ πιο μεγάλη ομπρέλα όπου μέσα σε αυτή υπάρχει και η μαρξιστική Κριτική Παιδαγωγική. Αυτό είναι πάντως, αυτή είναι η δική μου στάση, όπου για 'μένα εδώ πέρα η αντίληψη για την Κριτική Παιδαγωγική ή και Εκπαίδευση, εντάζει ως μην μπούμε τώρα σε λεπτομέρειες αυτών των εννοιών, έχει να κάνει με μια αντίληψη του σχολείου σε μια κοινωνία που είναι πέρα των στοιχείων της καπιταλιστικής κοινωνίας, μιας κοινωνίας ανταγωνιστικής, εκμεταλλευτικής, έτσι; Εδώ πέρα έχει περισσότερο το στοιχείο της διερεύνησης ενός άλλου σχολείου, σε μια άλλη κοινωνία. Ξεκάθαρα σε μια άλλη κοινωνία. Εντάζει και εδώ πέρα βεβαίως αξιοποιεί κανείς τις παραδόσεις που σχετίζονται με την μαρξιστική παιδαγωγική.

Παρατηρούμε ότι ο Σ.6 τοποθετείται στην μαρξιστική οπτική και επικεντρώνεται στην αλλαγή της κοινωνίας και του καπιταλιστικού οικονομικού συστήματος προς μια δίκαιη κατεύθυνση. Υιοθετούνται, πάλι λοιπόν, τα βασικά χαρακτηριστικά που έθεσαν οι κριτικοί/-ές παιδαγωγοί και συγκεκριμενοποιούνται προς την πολιτική τοποθέτηση του μαρξισμού. Βασική έννοια λοιπόν στην ερμηνεία του Σ.6 είναι αυτή της κοινωνικής αλλαγής και ουσιαστικά μιας ενεργού πολιτεϊότητας που επιδιώκει να καταπολεμήσει τις αδικίες και να δημιουργήσει μια «άλλη κοινωνία». Αυτή όπως εξηγεί, δεν θα είναι ανταγωνιστική και εκμεταλλευτική, όπως προτάσσει το καπιταλιστικό οικονομικό σύστημα, αλλά θα βασίζεται στις ιδέες του μαρξισμού και της μαρξιστικής παιδαγωγικής. Ακόμα ο ίδιος επισημαίνει: «Γενικά η υιοθέτηση της Κριτικής Παιδαγωγικής προϋποθέτει στάση ζωής. Πέρα από το γνωσιακό, καθαρά διανοητικό μέρος της ενασχόλησης, μελέτης κειμένων, απαιτείται και μια στάση ζωής». Για τον Σ.6 λοιπόν η Κριτική Παιδαγωγική ενέχει και μια καθημερινή πρακτική από τα άτομα που την ασπάζονται, δεν είναι μόνο οι θεωρητικές γνώσεις αλλά μια βαθύτερη σύνδεση με τη θεωρία και πρακτική του ατόμου. Μια άλλη συνεντευξιζόμενη, υποστηρίζει:

Σ.9: [...] Επομένως για 'μένα η Κριτική Παιδαγωγική είναι όλη αυτή η προσέγγιση της κατανόησης, της συνειδητοποίησης του εαυτού ως πολιτικό ον, της συ-

υνειδητοποίησης των δομικών ανισοτήτων, των συνθηκών που δημιουργούν αυτές τις ανισότητες, της έμφασης μέσα σε δράσεις ομαδικές, δράσεις αλληλεγγύης. Δηλαδή έχει.. και τις προσεγγίσεις ομάδων που είναι δύσκολα προσεγγίσιμες. Δηλαδή για εμένα έχει αυτό το νόημα και αυτή την αξία. Εντάξει, τώρα δεν πιστεύω ότι.. μάλλον πιστεύω ότι μπορεί να βρει πολύ μεγάλη εφαρμογή σε προγράμματα μη τυπικής μάθησης. Και όχι τόσο πολύ μέσα στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα επειδή το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ στοχευμένο στην γνώση και αρκετά εργαλειακό.

Η Σ.9 φαίνεται και εκείνη να γνωρίζει βασικά στοιχεία της Κριτικής Παιδαγωγικής, όπως για παράδειγμα την κριτική συνειδητοποίηση των ανισοτήτων, και γενικά την τοποθετεί σε μια πολιτική βάση. Δεν αναφέρεται στην έννοια της κοινωνικής αλλαγής, που είναι η απόρροια της κριτικής συνειδητοποίησης που περιγράφει, βέβαια αναφέρεται σε δράσεις ομαδικές και αλληλεγγύης. Το πιο σημαντικό όμως, ενώ τα περιγράφει όλα αυτά, υπογραμμίζει ότι κατά την γνώμη της μπορεί να βρει εφαρμογή στην μη τυπική εκπαίδευση, καθώς το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι γνωσιοκεντρικό και εργαλειακό. Μοιάζει έτσι να αποδίδει στην Κριτική Παιδαγωγική a priori το χαρακτηριστικό ότι δε μπορεί να εφαρμοστεί στην τυπική εκπαίδευση. Φαίνεται δηλαδή να μην αναγνωρίζει ότι ακριβώς γι' αυτούς τους λόγους (δηλαδή το εργαλειακό και γνωσιοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα), η Κριτική Παιδαγωγική εστιάζει στα κακώς κείμενα όχι μόνο της κοινωνίας, αλλά και της εκπαίδευσης (τα οποία είναι και αλληλένδετα καθώς κανένα από τα δύο δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς το άλλο) και επιδιώκει να τα αλλάξει. Αυτή είναι μια πολύ βασική σύνδεση, η οποία εφόσον δεν πραγματοποιηθεί, η Κριτική Παιδαγωγική χάνει το νόημά της.

Σε άλλη κατεύθυνση, μια συνεντευξιαζόμενη τοποθετήθηκε για την Κριτική Παιδαγωγική:

Σ.4: Ε, τέλος πάντων, Κριτική Παιδαγωγική είναι μια παιδαγωγική που φέρνει τον εκπαιδευτικό σε μια.. όχι απλώς να προσπαθήσει να ερμηνεύσει μια κατάσταση και να προσπαθήσει να κατανοήσει το πλαίσιο, αλλά προσπαθεί και να το αλλάξει αυτό εδώ πέρα. Άρα ουσιαστικά κάνεις, δημιουργείς μια πιο ριζοσπαστική κατάσταση και.. και πιο ακτιβιστική θα έλεγα, σε μια προσπάθεια του να ανατρέψεις την καθεστηκία τάξη ή την καθεστηκία κατάσταση και να δημιουργήσεις κάτι καινούργιο, αυτό που έχεις εσύ στο μυαλό σου ή που θεωρείς

ότι είσαι.. ότι είναι το σωστό. Πολύ συχνά βέβαια αυτοί οι άνθρωποι έχουν την απόλυτη αλήθεια, θεωρούν ότι έχουν την απόλυτη αλήθεια.

Η Σ.4 ξεκινάει την απάντησή της με τη φράση «ε, τέλος πάντων», δείχνοντας κάπως μια δυσαρέσκεια για την ερώτηση. Αναφέρει την ερμηνεία, την δράση (ακτιβιστική και ανατροπή της καθεστηκυίας τάξης ή κατάστασης) και την αλλαγή ως βασικά χαρακτηριστικά στην περιγραφή της Κριτικής Παιδαγωγικής. Φαίνεται λοιπόν να γνωρίζει κάποιες βασικές αρχές της. Βέβαια δεν επεκτείνεται καθόλου στις αιτίες που δημιουργούν στην Κριτική Παιδαγωγική την ανάγκη για αλλαγή (όπως για παράδειγμα την καταπίεση ή τις ανισότητες), ούτε τα χαρακτηριστικά που θα έχει η νέα «κατάσταση» που επιδιώκει να δημιουργήσει, παρά μόνο θέτει αυτό που «έχεις στο μυαλό σου» - ως κριτική/-ός παιδαγωγός. Αυτή της η θέση δείχνει σαν να αποδίδει στους/στις κριτικούς/-ές παιδαγωγούς μια αυθαιρεσία. Επομένως, στα λεγόμενά της υποβόσκει μια διαφωνία με την Κριτική Παιδαγωγική, αναφέροντας κυρίως ότι πολύ συχνά οι υποστηρίκτριες/-τές της «θεωρούν ότι κατέχουν την απόλυτη αλήθεια». Επίσης η Σ.4 υποστήριξε: *[...] Τώρα η ανατροπή, για την ανατροπή εμένα δεν μου λέει τίποτα! (...) Δηλαδή είναι μια πολιτική θέση από εκεί και πέρα, η οποία δεν με εκφράζει. [...] Συνεπώς, η αποσιώπηση των λόγων που η Κριτική Παιδαγωγική επιζητά την κοινωνική αλλαγή μάλλον δεν ήταν τυχαία. Αυτό εμφανίζεται στη δικαιολόγηση της διαφωνίας της, καθώς τη χαρακτηρίζει «ανατροπή για την ανατροπή» παρουσιάζοντάς την βασικά ως μια ανούσια και αντιδραστική διάσταση. Όμως γνωρίζουμε καλά ότι όλες/-οι οι υποστηρίκτριες/-τές της Κριτικής Παιδαγωγικής ανεξαρτήτως θεωρητικών καταβολών και χρονικής περιόδου, αποσκοπούν στην κοινωνική αλλαγή και την ανατροπή του καταπιεστικού πολιτικο-οικονομικού συστήματος, μέσα στο οποίο γεννούνται και αναπαράγονται οι ανισότητες. Ενδεχομένως λοιπόν, φαίνεται ότι η διαφωνία της είναι πολιτική.*

3.6. Ταυτότητες και αυτοπροσδιορισμός.

Πριν την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων, κατά τον σχεδιασμό της έρευνας, είχα χωρίσει το δείγμα της έρευνας σε δύο βασικές κατηγορίες: τις/τους «Κριτικές/-ούς

Παιδαγωγούς» και τις/τους «Μη Κριτικές/-ούς Παιδαγωγούς». Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, συνειδητοποίησα ότι πολλές/-οί από αυτές/-ούς που έχουν ασχοληθεί με την Κριτική Παιδαγωγική δεν αυτοπροσδιορίζονταν καν ως «Κριτικοί/-ές Παιδαγωγοί», όπως αρχικά θεώρησα δεδομένο, επομένως ο διαχωρισμός ως «Κριτικών» και «Μη κριτικών» μάλλον δεν είχε πια ιδιαίτερο νόημα, καθώς η διάκριση την οποία έκανα αφορούσε ουσιαστικά τις πρακτικές και όχι την ταυτότητα. Μέσα από τις συνεντεύξεις λοιπόν προέκυψε κάτι πολύ ενδιαφέρον, το οποίο δεν ήταν εξ αρχής στα ερευνητικά ερωτήματα και αφορά το πώς τα υποκείμενα της έρευνας αυτοπροσδιορίζονται και προσλαμβάνουν τον/την εαυτό/-τη τους σε σχέση με τον ρόλο τους στο πανεπιστήμιο. Η βασική ερώτησή μου ήταν αν αυτοπροσδιορίζονται ως Κριτικές/-οί Παιδαγωγοί.

Αρχικά υπήρξαν αυτές/-οί που αυθαίρετα, λόγω της ακαδημαϊκής ενασχόλησής τους, είχα θεωρήσει «Κριτικές/-ούς Παιδαγωγούς», αλλά τελικά δεν υιοθετούν αυτόν τον προσδιορισμό:

Σ.5: Όχι! Ως αποκλειστικά Κριτικός Παιδαγωγός. [...] Λοιπόν, βέβαια, επαναλαμβάνω όμως ότι η Κριτική Παιδαγωγική, δηλαδή συγκεκριμένα να μιλήσουμε ο Giroux και ο Apple και ο McLaren, έχουν συνεισφέρει πολλά σε μια ριζοσπαστική εκπαιδευτική θεωρία. Δεν μπορούμε να μηδενίσουμε την συμβολή τους, έτσι; Αλλά επειδή έχουν και αρκετά λάθη κατά την γνώμη μου, κυρίως η περίοδος που υπονόησα προηγουμένως, την περίοδο της μεταστροφής στο μεταμοντέρνο, στην δεκαετία του ενενήντα, δεν αυτοπροσδιορίζομαι ως Κριτικός Παιδαγωγός.

Ο Σ.5 είναι ένας επιστήμονας που έχει ασχοληθεί πάρα πολύ με την Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, έχει αφιερώσει σχεδόν ολόκληρο το επιστημονικό του έργο και βάση αυτού ο προσδιορισμός «Κριτικός Παιδαγωγός» ήταν κάπως αυτονόητος για εμένα. Παρ' όλα αυτά, η διάγνωση αυτής της υπόθεσης, ήρθε ξεκάθαρα από το ίδιο το υποκείμενο. Ο συνεντευξιζόμενος εξηγεί ότι λόγω συγκεκριμένων αλλά και ταυτόχρονα βασικών θεωρητικών εκπροσώπων της Κριτικής Παιδαγωγικής στη δεκαετία του ενενήντα, διαφωνεί ιδεολογικά και επιλέγει να μην αυτοπροσδιορίζεται έτσι. Βέβαια αυτό δεν σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζει την συμβολή της ή ότι δεν την μελετά εις βάθος. Μάλλον το αντίθετο υποθέτω, η βαθιά ενασχόληση μαζί της και η ανάλυσή της τον έχει κάνει να διεισδύσει και να επεξεργαστεί τις ιδεολογικές του

διαφωνίες, κάτι το οποίο μάλλον θα ήταν δύσκολο να αποκρυσταλλωθεί με μια επιφανειακή προσέγγιση.

Ένας άλλος συνεντευξιζόμενος τοποθετήθηκε:

Σ.6: Αν και συμμετέχω στα συνέδρια της Κριτικής Παιδαγωγικής, δεν θα έλεγα.. Το λέω ειλικρινώς. Δεν αντιμετωπίζω αρνητικά τον όρο αυτό, αλλά επειδή ένα μεγάλο μέρος του έργου μου δεν αφορά παιδαγωγικά ζητήματα, αφορά άλλα ζητήματα και εγώ ήρθα στην παιδαγωγική θεωρία έχοντας άλλες καταβολές, δεδομένου ότι ξεκίνησα να διδάσκω σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα φιλοσοφία της παιδείας, αυτό ήταν ένα στοίχημα για 'μένα! Σαφώς καταπιάστηκα και με αυτά τα ζητήματα, αλλά στο ερευνητικό μου έργο νομίζω θα έλεγα είχα μια λίγο μεγαλύτερη οπτική, οπότε αν μπορούσα να χρησιμοποιήσω έναν όρο – εντάξει αυτό λίγο πολύ είναι γνωστό – θα έλεγα ότι είμαι μαρξιστής. Ένας μαρξιστής ερευνητής στον χώρο της κοινωνικής θεωρίας. Από αυτή την άποψη θα θεωρούσα στενό τον όρο "Κριτικός Παιδαγωγός". [...]

Εδώ και ο Σ.6 δεν αυτοπροσδιορίζεται ως Κριτικός Παιδαγωγός, καθώς όπως εξηγεί η επιστημονική του αφετηρία δεν άπτεται της παιδαγωγικής επιστήμης. Όπως φανερώνει, εκ των υστέρων διδάσκοντας σε ένα Παιδαγωγικό Τμήμα, ασχολήθηκε και με παιδαγωγικά ζητήματα, αλλά επισημαίνει την ευρύτερη ερευνητική οπτική του στον χώρο της κοινωνικής θεωρίας. Προτάσσει την πολιτική του ταυτότητα ως μαρξιστής, σαν πιο αντιπροσωπευτική και για την ακαδημαϊκή του ταυτότητα, καθώς κρίνει τον προσδιορισμό του Κριτικού Παιδαγωγού περιοριστικό. Επισημαίνει βέβαια ότι δεν αντιμετωπίζει αρνητικά τον προσδιορισμό αυτό, ούτε αναφέρεται σε κάποια ιδεολογική διαφωνία, είδαμε κιόλας ότι και στην Κριτική παιδαγωγική εντάσσεται στην μαρξιστική πλευρά. Απλά όπως εξηγεί δεν περιορίζεται σε αυτό, καθώς τα ακαδημαϊκά και ερευνητικά του ενδιαφέροντα είναι ευρύτερα.

Σε μια κοινή κατεύθυνση, μη προσδιορισμού ως Κριτικού Παιδαγωγού κινήθηκε και ο συνεντευξιζόμενος Σ.8, αλλά με μια διαφοροποίηση:

Σ.8: Εεε ναι ως Κριτικός Παιδαγωγός αυτοπροσδιορίζομαι, όχι με την έννοια του παιδαγωγού, γιατί δεν είμαι παιδαγωγός, είμαι φυσικός, έτσι; Εκείνο το οποίο προσπαθώ να κάνω είναι στο μάθημα το οποίο έχει σχέση με την φύση και το περιβάλλον να βάλω στοιχεία Κριτικής Εκπαίδευσης και Παιδαγω...

Κριτικής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Δηλαδή μια Κριτική Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες.

Αυτή η απάντηση αποτέλεσε άλλη μια μεγάλη έκπληξη για εμένα. Πέρα από τον αν είναι Κριτικές/-οί ή μη, είχα θεωρήσει αυτονόητο ότι όλα τα υποκείμενα της έρευνας αντιλαμβάνονται την/τον εαυτή/-ό τους ως παιδαγωγούς, από τη στιγμή που διδάσκουν και μάλιστα σε Παιδαγωγικά Τμήματα, εκπαιδεύοντας μελλοντικές/-ούς εκπαιδευτικούς. Και αυτή μου η υπόθεση καταρρίφθηκε, όπως φαίνεται ιδιαίτερα στην περίπτωση του Σ.8 που ο βασικός του ακαδημαϊκός αυτοπροσδιορισμός είναι η επιστημονική του ταυτότητα ως φυσικός, ενώ ο επαγγελματικός του ρόλος ως εκπαιδευτής εκπαιδευτικών ή παιδαγωγός δεν φαίνεται αναγνωρίζεται. Βέβαια στην εξήγησή του, αναφέρει τα στοιχεία Κριτικής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης που επιδιώκει να ενσωματώσει στα μαθήματά του, αλλά παρ' όλα αυτά δεν αναγνωρίζει την ιδιότητά του ως παιδαγωγός. Φαίνεται λοιπόν ότι και ο Σ.8 «ασπάζεται» την Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, απλά με ένα δικό του τρόπο και όχι με τον αυτοπροσδιορισμό του Παιδαγωγού. Εδώ ίσως θα μπορούσε να είχε γίνει κάποια διευκρινιστική ερώτηση, αλλά νομίζω βρέθηκα εξαπίνης. Για την ακρίβεια του εξήγησα ότι τον θεωρήσα παιδαγωγό επειδή διδάσκει φοιτήτριες/-τές αλλά και εκείνος συμφώνησε χωρίς να προσθέσει κάτι επιπλέον.

Βέβαια όλα τα παραπάνω, δεν σημαίνουν ότι δεν υπήρξε μια τάση που ταυτίστηκε με την ταυτότητα του/της Κριτικής/-ού Παιδαγωγού:

Σ.2 Προσπαθώ! [γέλιο] Προσπαθώ, είναι μεγάλο μου μεράκι, προσπαθώ να το κάνω πράξη με τον τρόπο που συμπεριφέρομαι, με εθελοντισμούς που τυχόν κάνω, με τον τρόπο που μιλάω στους φοιτητές και τις φοιτήτριές μου με τα βιωματικά παραδείγματα, το προσπαθώ. Τώρα να το πω ότι είμαι, μακάρι να το πούνε οι άλλοι! [γέλιο]

Εδώ η Σ.2 οικειοποιείται την ταυτότητα της «Κριτικής Παιδαγωγού», χρησιμοποιώντας μάλιστα μια πιο λαϊκή λέξη, τη λέξη «μεράκι» μάλλον για να δείξει την επιθυμία της να κατέχει αυτό τον τίτλο. Δίνει έμφαση στις πρακτικές που κάνει, στην προσπάθειά της να είναι Κριτική Παιδαγωγός, αναφέροντας τον εθελοντισμό και τον τρόπο που μιλάει και διδάσκει στο πανεπιστήμιο, βασισμένη σε μια βιωματική προσέγγιση. Προσπαθεί βέβαια να είναι μετριοπαθής στα λεγόμενά της, γι' αυτό πιθανολογώ ότι κλείνει την απάντησή της με την ευχή να την αποκαλέσουν οι άλλες/-οι

έτσι. Μια άλλη συνεντευξιαζόμενη, στην ερώτησή μου αν αυτοπροσδιορίζεται ως Κριτική Παιδαγωγός, απάντησε:

Σ.7: Εγώ νομίζω ναι, αλλά ξέρεις... [γέλια] Που λέει εγώ νομίζω, αλλά δεν ξέρω αν έχω καλό γούστο. Λοιπόν, εγώ νομίζω ναι με την έννοια ας πούμε ότι προσπαθώ κάθε φορά ας πούμε να διαβάζω μέσα από μια κριτική οπτική αυτά που προτείνονται. Δηλαδή για 'μένα ας πούμε το τελευταίο παράδειγμα που ήταν αυτή η ιστορία των εργαστηρίων δεξιοτήτων, που μπήκαν και ασχολήθηκα αρκετά ας πούμε με τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα εργαστήρια δεξιοτήτων μπήκαν στο νηπιαγωγείο και τελικά έφτασα στο σημείο, ενώ στην αρχή είπα για να δούμε τι είναι αυτό, μήπως έχει κάτι ενδιαφέρον, μπήκα στο σημείο να τα σκεφτώ τόσο κριτικά που βρήκα πάρα πολλά επιχειρήματα πλήρους αποδόμησής τους. Οπότε θεωρώ ας πούμε, με αυτό το παράδειγμα που δίνω, ότι βρίσκομαι μέσα σε αυτή την λογική κάνοντας προσπάθεια και εγώ η ίδια, γιατί και εγώ η ίδια είμαι προϊόν ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν έχει καλλιεργήσει αυτές τις δεξιότητες. Και νομίζω ότι μπορεί πριν από κάποια χρόνια να μην ήμουν τόσο, νομίζω ότι προσπαθώ και εγώ μέσα σε αυτό να εξελίσσομαι. Δηλαδή να πηγαίνω προς. Και σε αυτή την διαδικασία είναι πάρα πολύ βοηθητική και η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους, που βοηθάει σε αυτή την κατεύθυνση. Δηλαδή φτιάχνοντας κοινότητες, μπαίνεις ας πούμε σε μια διαδικασία να μπορείς να προσδιορίζεις και τον εαυτό σου ότι ανήκεις ας πούμε σε αυτή την κατηγορία των ατόμων αυτών.

Η Σ.7 με μια σαρκαστική διάθεση αρχικά αυτοπροσδιορίζεται ως Κριτική Παιδαγωγός, επιδιώκοντας ίσως μέσω του χιούμορ να είναι και πιο διαλεκτική. Φυσικά εδώ, όπως και σε όλες τις συνεντεύξεις, κατανοούμε ότι απευθυνόμαστε σε ακαδημαϊκές/ούς και η απολυτότητα στις απαντήσεις του δεν θα ταίριαζε με την θέση τους και επιστημονική τους ματιά. Αυτό το ξέρουν και το διαχειρίζονται, χωρίς να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν εξαιρέσεις. Επίσης η συνεντευξιαζόμενη, για να «τεκμηριώσει» την ταυτότητα της Κριτικού Παιδαγωγού, αναφέρει ως παράδειγμα την κριτική και επιφυλακτική της στάση και εν τέλει την αποδόμηση απέναντι στα εργαστήρια δεξιοτήτων που εφαρμόστηκαν πρόσφατα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Δίνει έτσι τη δική της προσέγγιση στην Κριτική Παιδαγωγική, που είναι η κριτική προσέγγιση, που απαλείφει τα βασικά πολιτικά στοιχεία και εστιάζει στο επίθετο «κριτική». Η αλήθεια είναι ότι η Σ.7 αποτέλεσε μια ακόμα ανατροπή των αρχικών υποθέσεων της εργασίας,

καθώς βάση του διαχωρισμού των παιδαγωγών (ως κριτικών και μη), είχε συγκαταλεχθεί στις «μη Κριτικές Παιδαγωγούς» καθώς δεν είχε εντοπιστεί σχετικό της ερευνητικό έργο ή συμμετοχή σε συνέδρια. Βέβαια από τα λεγόμενά της, με ειλικρίνεια, αναδεικνύεται και η ρευστότητα – εξέλιξη στην ταυτότητά της, φαίνεται δηλαδή να είναι υπό διαμόρφωση. Αυτό αναδεικνύεται από τα ρήματα κυρίως που χρησιμοποιεί: «κάνοντας προσπάθεια», «προσπαθώ», «εξελίσσομαι», «πηγαίνω προς», «μπαίνεις σε μια διαδικασία». Επιπρόσθετα η Σ.7 βάζει και την κοινωνική διάσταση, δηλαδή τις/τους συναδέλφους, στη διαμόρφωση της ταυτότητάς της καθώς θεωρεί σημαντική την επίδρασή τους καθώς και το αίσθημα του ανήκειν «...σε αυτή την κατηγορία των ατόμων αυτών». Εδώ μάλλον υποθέτω ότι εννοεί των «Κριτικών Παιδαγωγών» ή άλλων ατόμων που ασχολούνται με την Κριτική Παιδαγωγική. Βέβαια, όπως σχολιάστηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η ίδια φαίνεται να περιορίζεται μόνο στο Τμήμα και το Πανεπιστήμιο που διδάσκει, φανερόντας αυτή την τάση κατακερματισμού.

Τέλος, μια άλλη τάση στον αυτοπροσδιορισμό, ήταν αυτή που δεν ήθελε να αυτοπροσδιοριστεί κάπως:

Σ.9: Α! Ωραία ερώτηση! (...) Δεν αυτοπροσδιορίζομαι κάπως. Δηλαδή νομίζω ότι έχω επιρροές από διάφορα ρεύματα. Περισσότερο αυτοπροσδιορίζομαι ως ένας παιδαγωγός που προσπαθεί να μάθει από τους εκπαιδευόμενους. Γιατί, για να αυτοπροσδιοριστείς ως Κριτική Παιδαγωγός πιστεύω πως πρέπει να έχεις μέσα στην πράξη σου πολύ συνειδητοποιημένα να περνάς και μια πολιτική αντίληψη για τα πράγματα. Μπορεί να το κάνω ασυνείδητα, αλλά επειδή έχω και ένα πολύ μεγάλο κομμάτι, γιατί είμαι και ψυχολόγος, εμένα με ενδιαφέρει πάρα πολύ και το ατομικό. Με ενδιαφέρει πάρα πολύ δηλαδή και η ψυχική κατάσταση, πέρα από το πολιτικό. [...]

Εδώ η Σ.9 δηλώνει ότι δεν αυτοπροσδιορίζεται με κάποια συγκεκριμένη ταυτότητα. Συνδέει την Κριτική Παιδαγωγική με την πολιτική αντίληψη των πραγμάτων, που όπως αναφέρει ίσως το κάνει ασυνείδητα, αλλά απ' ό,τι φαίνεται όχι συνειδητά και στοχευμένα. Προτάσσει βασικά την επιστημονική της ταυτότητα ως ψυχολόγος αναφέροντας ότι εστιάζει κυρίως στο άτομο. Μάλλον αυτή η αναφορά γίνεται για να εξηγήσει ότι η Κριτική Παιδαγωγική «στοχεύει» στην κοινωνία ενώ εκείνη περισσότερο στο ατομικό. Φαίνεται πάντως να γνωρίζει βασικές αρχές που θα είχε ένας/μία κριτι-

κός/-ή παιδαγωγός και χωρίς να είναι απόλυτη, να διαχωρίζει την πρόσληψη της ταυτότητας και του ρόλου της.

Συμπεράσματα.

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις των ακαδημαϊκών διδασκουσών/-όντων σε ελληνικά Παιδαγωγικά Τμήματα σχετικά με την παιδική πολιτειότητα και τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Πιο συγκεκριμένα, για να ερευνηθούν οι απόψεις τους στα ζητήματα αυτά πραγματοποιήθηκαν εννιά ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες προσεγγίστηκαν μέσα από πέντε θεματικές ανάλυσης. Αυτές είναι: η πολιτειότητα, η παιδική ηλικία και πολιτειότητα, ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνία και στην καλλιέργεια της πολιτειότητας, η Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση και ο ρόλος των ακαδημαϊκών στην διαμόρφωση της παιδικής πολιτειότητας. Μέσα από αυτές τις θεματικές, δημιουργήθηκε μια συνθετική εικόνα για τις απόψεις των ακαδημαϊκών διδασκουσών/-όντων. Σε αυτό το σημείο θέλω να τονιστεί ότι ως ερευνήτρια, όλη η έρευνα αλλά και ιδιαίτερα η ανάλυση και ερμηνεία του υλικού της ενέχει την δική μου προσωπική και υποκειμενική ματιά.

Αναφορικά με την πολιτειότητα, είναι αξιοσημείωτο ότι οι συνεντευξιζόμενες/-οι ξέφυγαν από το στενό νομικό καθεστώς, που περιορίζει την πολιτειότητα στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτισσών/-των μέσα στο εθνικό κράτος. Ακόμα η ιδιότητα της/του πολίτισσας/-τη δεν ταυτίστηκε με το έθνος (Balibar, 2009) καθώς οι συνεντευξιζόμενες/-οι επικεντρώθηκαν στη δράση των πολιτισσών/-τών μέσα στην ευρύτερη κοινότητα. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην ενεργό διάσταση της πολιτειότητας και θα μπορούσαμε να πούμε ότι αναπτύχθηκαν «εναλλακτικές» προσεγγίσεις της πολιτειότητας (Balibar, 2009). Σημαντική αναδείχθηκε η κριτική συνειδητοποίηση και η ενεργή δράση των πολιτισσών/-των. Άλλες/-οι συνεντευξιζόμενες/-οι επικεντρώθηκαν σε μια προσέγγιση της πολιτειότητας που εστιάζει στα ανθρώπινα δικαιώματα και την υπεράσπιση της δημοκρατίας, ενώ άλλες/-οι επικεντρώθηκαν σε μια πιο ριζοσπαστική προσέγγιση που ενέχει στοιχεία σύγκρουσης, αντίστασης και διεκδίκησης της ριζικής κοινωνικής αλλαγής.

Στο ζήτημα της πολιτειότητας των παιδιών παρατηρήθηκαν και οι μεγαλύτερες αντιφάσεις της έρευνας. Αρχικά σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, υποστηρίχθηκε από τις/τους συνεντευξιζόμενες/-ους ότι τα παιδιά πρέπει να συμμετέχουν στην πολιτειότητα. Όμως, στην ανάλυση του πώς μπορεί να συμβεί αυτό, τέθηκαν έντονα όρια από τις/τους συνεντευξιζόμενες/-ους που περιορίζονταν στις «δυνατότητες» των παιδιών. Ουσιαστικά παρατηρήθηκε μια προσπάθεια από κάποιες/-ους να είναι πολύ

προσεκτικές/-οί στις απαντήσεις τους και στο πλαίσιο μιας πολιτικής ορθότητας, δεν θα μπορούσαν να απαντήσουν αρνητικά στην πολιτική και κοινωνική συμμετοχή των παιδιών στην κοινωνία, και άρα μιας παροντικής παιδικής πολιτειότητας. Στην ανάπτυξη όμως της σκέψης τους αναφορικά με αυτό, τις περισσότερες φορές κατέληγαν ρητά ή υπόρρητα στην προσέγγιση της παιδικής ηλικίας ως μιας περιόδου προετοιμασίας για την ενηλικότητα και συνεπώς μιας δυνάμει παιδικής πολιτειότητας. Μια συνεντευξιαζόμενη υπέπεσε σε μια μεγάλη αντίφαση: ενώ αρχικά υποστήριξε ότι αποδέχεται την πλήρη και άνευ όρων πολιτική και κοινωνική συμμετοχή των παιδιών, όταν αναφέρθηκε σε ζητήματα διδασκαλίας έθεσε ένα ξεκάθαρο διαχωρισμό που αφορούσε την ηλικία των παιδιών σε συνάρτηση με την ικανότητά τους στη μάθηση, αναφερόμενη στα παιδιά με τη φράση «οι επόμενοι πολίτες». Αυτή η περίπτωση ίσως αναδεικνύει και καλύτερα τις αντιφάσεις που προαναφέρθηκαν.

Όλες/-οι οι συνεντευξιαζόμενες/-οι είναι άτομα που διαθέτουν μορφωτικό κεφάλαιο και εμπλέκονται είτε πιο άμεσα είτε πιο έμμεσα με την Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας, άρα γνωρίζουν πως να τοποθετηθούν σε τέτοια ζητήματα ως επιστημόνισσες/-νες σε ένα πλαίσιο ορθότητας. Βέβαια, όταν αναπτύσσεται η σκέψη τους ή όταν αυθόρμητα τοποθετούνται γύρω από τέτοια ζητήματα, ή ακόμα όταν φέρνουν τα προσωπικά τους βιώματα, είναι πιθανό να αναδυθούν πτυχές που δεν είναι τόσο συνειδητές και δεν έχουν περάσει από την διαδικασία της αυτολογκρισίας. Η αυτολογκρισία των συνεντευξιαζόμενων αποτέλεσε και έναν βασικό περιορισμό της έρευνας, παρ' όλα αυτά επειδή οι συνεντεύξεις ήταν μεγάλες και τέθηκαν και επιπρόσθετα ερωτήματα, δεν αποτέλεσε ανασταλτικό στοιχείο για την έρευνα συνολικά.

Σε σχέση με τον ρόλο του σχολείου στην προαγωγή της παιδικής πολιτειότητας, είναι αξιοσημείωτο ότι υπήρξε μια ομοφωνία στο ότι η πολιτειότητα δεν καλλιεργείται μέσα από το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Βέβαια, προέκυψαν διαφορετικές τάσεις και τοποθετήσεις γύρω από το γιατί συμβαίνει αυτό. Μια τάση εμπεριείχε έντονη πολιτική τοποθέτηση, που ανέδειξε τον κοινωνικά αναπαραγωγικό και ταξικό χαρακτήρα του σχολείου. Επιπρόσθετα εστίασε στο πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το σχολείο, δηλαδή τον καπιταλισμό και νεοφιλελευθερισμό, που ουσιαστικά το οδηγεί στο να στοχεύει στην δημιουργία πειθήνιων εργαζόμενων και όχι κριτικών πολιτισμών/-τών. Ένας συνεντευξιαζόμενος αυτής της τάσης, υπογράμμισε τη συνθετότητα της καπιταλιστικής κοινωνίας υπογραμμίζοντας ότι το σύγχρονο σχολείο έχει μεν στοιχεία πολιτικής κοινωνικοποίησης των παιδιών, αλλά εστίασε στο είδος της πολιτειότητας που καλλιεργείται και στους στόχους της, που είναι η

εξυπηρέτηση των συμφερόντων των κεφαλαιοκρατών. Μια άλλη τάση των συνεντευξιαζόμενων, εμφανίστηκε λιγότερο «πολιτικοποιημένη», καθώς απέδιδε την ελλιπή καλλιέργεια της πολιτειότητας στο σχολείο στην «άγνοια» ή την «αδιαφορία». Βέβαια η ρητορική τους άφηνε κάποια κενά, καθώς στηρίχθηκε στο ότι «δεν θέλω να πιστέψω», ή ότι «δεν έχω πάρα πολύ στο μυαλό μου την λογική της συνωμοσιολογίας», αρκετά περιορισμένη επιχειρηματολογία για ακαδημαϊκά υποκείμενα που διαθέτουν τα θεωρητικά εργαλεία ανάλυσης και σκέψης. Τέλος μια συνεντευξιαζόμενη, εν τη ρύμη του λόγου της, ομολόγησε ότι «δεν ξέρει καν τι κάνει το σχολείο». Αυτή η μάλλον αυθόρμητη δήλωση – και αυτό τονίζεται γιατί γενικά όπως έχει ήδη επισημανθεί αρκετές φορές υπήρξε αυτολογοκρισία και ιδιαίτερη προσοχή στο τι λέγεται από τις/τους συνεντευξιαζόμενες/-ους – δείχνει και την αποσύνδεση μιας μερίδας ακαδημαϊκών από το πεδίο του σχολείου.

Όσον αφορά την Κριτική Παιδαγωγική, αναδείχθηκαν και εδώ διαφορετικές τάσεις στην πρόσληψή της. Αρχικά υπήρξε μια συνεντευξιαζόμενη που «αποπολιτικοποίησε» την προσέγγισή της, αναφέροντας ότι για εκείνη Κριτική Παιδαγωγική «είναι απλά η παιδαγωγική σήμερα», εστιάζοντας σε μια αόριστη κριτική θέαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στην ουσία της περιορίζει την έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ταυτόχρονα βέβαια υπήρξε μια τάση με σαφή πολιτικά χαρακτηριστικά, που συμπεριέλαβε τις βασικές αρχές και αξίες της Κριτικής Παιδαγωγικής, όπως εκφράστηκαν από τους/τις βασικούς/-ές εκπροσώπους της. Αυτές ήταν ενδεικτικά η κριτική συνειδητοποίηση, η κοινωνική απελευθέρωση, η καταπολέμηση των ανισοτήτων και ο μετασχηματισμός της κοινωνίας. Μια συνεντευξιαζόμενη, ενώ προσέγγισε την Κριτική Παιδαγωγική με πολιτικούς όρους και φάνηκε να γνωρίζει τις βασικές αρχές της, υποστήριξε ότι μπορεί να εφαρμοστεί στην μη τυπική εκπαίδευση και όχι στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, επειδή αυτό είναι «γνωσιοκεντρικό» και «εργαλειακό».

Σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται οι ακαδημαϊκοί με τους οποίους μιλήσαμε το ρόλο τους στη διαμόρφωση της πολιτειότητας των παιδιών, υπήρξε μια δυσκολία στην ανάλυση, καθώς στις ερωτήσεις που αφορούσαν τα παιδιά, οι συνεντευξιαζόμενες/-οι ήταν ιδιαίτερα προσεκτικές/-οί στο λόγο τους, ενώ επίσης από τους/τις περισσότερους φάνηκε ότι δεν έχουν ιδιαίτερη επαφή απευθείας με τα παιδιά μέσω της ακαδημαϊκής τους ιδιότητας, αλλά περισσότερο ως γονείς. Προέκυψε δηλαδή ότι υπάρχει μια πρακτική απόσταση από την σχολική τάξη και την παιδική πολιτειότητα, με μόνο συνδετικό κρίκο τους/τις φοιτητές/-τριες. Έτσι η μελέτη επικεντρώθηκε στην

αντίληψη που έχουν οι ακαδημαϊκοί για τους/τις φοιτητές/-τριες. Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στη σημαντική ηλικιακή απόσταση ακαδημαϊκών και φοιτητριών/-τών, που τους/τις ωθεί να βλέπουν τις/τους τελευταίες και σαν «παιδιά». Μια συνεντευξιαζόμενη περιέγραψε τις/τους περισσότερες/-ους φοιτήτριες/-τές της ως «άχρωμους», «απολιτίκ» και ανίκανους να υποστηρίξουν την άποψή τους. Καθίσταται φανερό ότι αυτή η υποτίμηση θα γίνεται αντιληπτή και μέσα από τις διδασκαλίες της στο αμφιθέατρο, επομένως αναπαράγεται ένα συγκεκριμένο πρότυπο συμπεριφοράς και διαχείρισης των σχέσεων εξουσίας, είτε πρόκειται για ακαδημαϊκούς και φοιτήτριες/-τές – μελλοντικές/-ούς εκπαιδευτικούς, είτε πρόκειται για δασκάλα/-ο ή νηπιαγωγό και παιδιά. Δεν υπήρξε άλλη τέτοια αναφορά σε φοιτήτριες/-τές, αντίθετα υπήρξαν προσεγγίσεις που τους/τις αντιμετώπιζαν με σεβασμό και ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Πέρα από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις/τους φοιτήτριες/-τές, μια σημαντική πτυχή είναι το αν και το πώς κατανοούν και διαχειρίζονται τις σχέσεις εξουσίας που προκύπτουν, καθώς και εν τέλει πόσο θεωρούν ότι μπορούν να ασκήσουν επιρροή πάνω τους. Ένας συνεντευξιαζόμενος αναφέρθηκε στο ζήτημα αναγνωρίζοντας ότι πάντα οι σχέσεις δασκάλου/-ας και μαθητών/-τριών είναι ασύμμετρες και επικεντρώθηκε στον τρόπο διαχείρισής τους. Ισχυρίστηκε ότι ο ίδιος ακόμα και στο πανεπιστήμιο επιδιώκει τη συνδιαμόρφωση των μαθημάτων του, έστω και σε μικρό βαθμό, αλλά και ότι στο Τμήμα του επιδιώκουν έστω και την ανεπίσημη συμμετοχή των φοιτητριών/-των στο πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, αναδείχθηκε μια ακόμα σημαντική πτυχή από τις αναφορές των συνεντευξιαζόμενων ότι στο δικό τους Τμήμα «γίνεται δουλειά» ή ότι είναι διαφορετικό και την ταυτόχρονη δήλωση άγνοιας για τα υπόλοιπα τμήματα. Φάνηκε δηλαδή ο κατακερματισμός του ακαδημαϊκού κόσμου και ο περιορισμός της καθεμίας και του καθενός στο «μικρόκοσμο» του Τμήματος στο οποίο διδάσκουν. Ο περιορισμός αυτός θυμίζει και αντιστοιχεί στον κατακερματισμό της δημόσιας σφαίρας γενικότερα, ο οποίος και πολύ συχνά οδηγεί σε φαινόμενα πόλωσης ή και αποπολιτικοποίησης.

Χωρίς καμία διάθεση γενίκευσης ή απλούστευσης της έρευνας, σαν ένα γενικό σχόλιο και συμπέρασμα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι υπήρξαν δύο κύριες τάσεις στις απαντήσεις των υποκειμένων αυτής. Η μια είναι η λιγότερο «πολιτικοποιημένη», η οποία ενώ δεν το δήλωσε ξεκάθαρα, όταν τα πράγματα έγιναν πιο συγκεκριμένα, όπως για παράδειγμα σε απαντήσεις στο γιατί το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν προάγει την παιδική πολιτειότητα ή το αν αγγίζουν πολιτικά θέματα στην τάξη τους, δεν έβαλαν «αιχμηρά» πολιτικά στοιχεία και προσπάθησαν να μετριάσουν τις τοποθε-

τήσεις τους. Από την άλλη, υπήρξε μια πιο «πολιτικοποιημένη» στάση που φάνηκε να βάζει έντονα το στοιχείο της πολιτικής σε όλες τις τοποθετήσεις της. Αυτή η τάση θα έλεγα ότι συνδέθηκε κυρίως με τους/τις ακαδημαϊκές/-ούς που ασχολούνται ερευνητικά με την Κριτική Παιδαγωγική. Και εδώ είναι σημαντικό να σχολιαστεί ένα άλλο εύρημα.

Η έρευνα ξεκίνησε με την υπόθεση ότι το δείγμα χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: «Κριτικές/-οί Παιδαγωγοί» και «Μη Κριτικές/-οί Παιδαγωγοί». Ένα πολύ σημαντικό εύρημα προέκυψε μέσα από μια ερώτηση, για την οποία μάλιστα διατηρούσα και αμφιβολίες για το αν είναι σκόπιμο να συμπεριληφθεί, καθώς ήμουν ιδιαίτερα πεπεισμένη για τις απαντήσεις εκ των προτέρων. Η ερώτηση ήταν αν οι συνεντευξιζόμενες/-οι αυτοπροσδιορίζονται ως Κριτικές/-οί Παιδαγωγοί. Η θετική απάντηση δεν ήρθε από εκείνες/-ους που είχα (αυθαίρετα, όπως αποδείχθηκε) ορίσει ως «Κριτικές/-ούς Παιδαγωγούς», ενώ η αρνητική πάλι δεν ήρθε από αυτές/-ούς που είχαν οριστεί ως «μη Κριτικές/-οί Παιδαγωγοί». Το πώς προσλαμβάνουν το ρόλο τους και την ταυτότητά τους σε σχέση με την Κριτική Παιδαγωγική αποτέλεσε ένα σημαντικό εύρημα που αν και δεν είχε σχεδιαστεί από την αρχή, βοήθησε την έρευνα. Μέσα λοιπόν από τις συνεντεύξεις καταρρίφθηκε μια πολύ σημαντική υπόθεση, η οποία εκ των υστέρων κρίνω ότι ήταν μόνο εν μέρει βάσιμη. Σε θεωρητικό επίπεδο γνώριζα ότι το επιστημονικό ενδιαφέρον κάποιας/-ου δεν ταυτίζεται πάντα με την ταυτότητα του/της και ούτε συνεπάγεται ιδεολογική ταύτιση. Είναι δύσκολο να ξέρεις ποιά/ποιός είναι η/ο ερευνήτρια/-τής και πώς αντιλαμβάνεται την/τον εαυτή/-ό του και την ταυτότητά του. Αυτό μπορεί να μου ήταν πιο ξεκάθαρο και πιο έντονο σε μελετήτριες/-τές που καταπιάνονται με πιο θεωρητικά ή μακρινά ζητήματα. Για παράδειγμα, μια/ένας ιστορικός που μελετάει το φαινόμενο του φασισμού δεν ταυτίζεται απαραίτητα και με την ιδεολογία αυτού. Περίμενα όμως ότι αντίθετα θα υπήρχε μια ταύτιση ερευνητών με τα αντικείμενά τους, όταν αυτά ενέχουν και μια δέσμευση και στάση ζωής. Φυσικά δεν προέκυψε από την έρευνα ότι τα άτομα που δεν αυτοπροσδιορίζονται ως Κριτικοί Παιδαγωγοί αντιτίθενται ιδεολογικά στην Κριτική Παιδαγωγική. Έγινε αντιληπτό όμως ότι αυτές οι ταμπέλες και γενικεύσεις δείχνουν προς μια κατεύθυνση πόλωσης και απολυτότητας, ενώ στην πραγματικότητα η σχέση μεταξύ αντιλήψεων και πρακτικής όσον αφορά την Κριτική Παιδαγωγική είναι πολύ πιο περίπλοκη.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα πολύ ζωτικό κομμάτι έρευνας, ιδιαίτερα για όσες/-ους επιδιώκουν την εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή. Παρ' όλα αυτά φαίνεται να είναι ένα σχετικά αχαρτογράφητο ερευνητικό πεδίο για πα-

ράδειγμα όσον αφορά την έρευνα πάνω στην αντίληψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις/τους εκπαιδευόμενες/-ους τους. Άλλο ένα σημαντικό στοιχείο για μελλοντική έρευνα είναι η σύνδεση Κριτικής Παιδαγωγικής με την παιδική ηλικία και πολιτειότητα. Ιστορικά η Κριτική Παιδαγωγική αναπτύχθηκε μέσα από την εκπαίδευση ενηλίκων και αρχικά για αυτή. Αργότερα εισήχθηκε στον χώρο της εκπαίδευσης και έχει επομένως μεγάλο μελλοντικό ερευνητικό ενδιαφέρον το πώς αντιλαμβάνονται οι ερευνήτριες/-τές της τα παιδιά γενικά και την πολιτειότητα των παιδιών ειδικότερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές.

Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). «Η Διδασκαλία και ο ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου» (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*. Επιμ. Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος, 160 - 188. Αθήνα: Gutenberg.

Balibar, E. (2009, Ιούλιος-Σεπτέμβριος). «Η αντινομία της ιδιότητας του πολίτη», *Σύγχρονα Θέματα*, 106:26-50. Διαθέσιμο στο: <https://www.frenchphilosophy.gr/wp-content/uploads/2019/01/Balibar-E.-H-antinomia-tis-idiotitas-tou-politi.pdf>

Balibar, E. (2013) «Πρέπει να επινοήσουμε όρους εκδημοκρατισμού της δημοκρατίας, μαθαίνοντας από τα κινήματα» συνέντευξη του Ετιέν Μπαλιμπάρ στον Μάνο Αυγερίδη και τον Δημοσθένη Παπαδάτο-Αναγνωστόπουλο. Διαθέσιμο στο: <https://enthemata.wordpress.com/2013/01/01/blaiiba/>

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γούναρη, Π. (2015) «Για μια κριτική παιδαγωγική της ανυπακοής». Πρακτικά 4ου Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση με θέμα *Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης*. Επιμ. Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α. & Παυλίδης, Π. 298-312. 23-26 Ιουνίου 2014, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.

Γρόλλιος, Γ. & Λιάμπας, Τ. (2021) «Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της Νέας Δημοκρατίας». *Κριτική Εκπαίδευση* 2:14-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.26247/kritekp.2.2304> 08/2022: <http://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/article/view/2304/1979>

Γρόλλιος, Γ. (2015) «Κρίση και Κριτικοί Εκπαιδευτικοί». Πρακτικά 4ου Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση με θέμα *Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης*. Επιμ. Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α. & Παυλίδης, Π. 312-332, 23-26 Ιουνίου 2014, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.

Creswell, J. 2015. *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Δασκαλάκης, Δ. (2013), *Όψεις της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: διάδραση.

Freire, P. (2009). *Δέκα Επιστολές προς Εκείνους που Τολμούν να Διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δ.Ο.Ε. (2022) Θέμα: Υπουργικές Αποφάσεις για ενδοσχολικούς συντονιστές και μέντορες. Η πολιτική ηγεσία του Υ.ΠΑΙ.Θ. σε πλήρη διάσταση με τις ανάγκες της εκπαίδευσης επιλέγει να μετακυλήσει όλες τις ευθύνες της στους εκπαιδευτικούς. Ανακτήθηκε από: <http://doe.gr/%ce%b1%cf%80%ce%b5%cf%81%ce%b3%ce%af%ce%b1-%ce%b1%cf%80%ce%bf%cf%87%ce%ae-%ce%b3%ce%b9%ce%b1-%ce%bc%ce%ad%ce%bd%cf%84%ce%bf%cf%81%ce%b5%cf%82-%cf%83%cf%85%ce%bd%cf%84%ce%bf%ce%bd%ce%b9%cf%83%cf%84/>

Giroux, H. A. (2010). «Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική». Στο *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*. Επιμ. Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος, 63 - 120. Αθήνα: Gutenberg.

Giroux, H. (2011). «Η Ανώτερη Εκπαίδευση σε πολιορκία: Επανεξέταση της πολιτικής της Κριτικής Παιδαγωγικής». Στο *Η κριτική Παιδαγωγική στον νέο Μεσαίωνα*. Επιμ. Μ. Νικολακάκη, 478 – 499. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Giroux, H. (2013). «Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι της κοινωνικής αλλαγής». 2022: http://criticeduc.blogspot.gr/2013/02/blog-post_8475.html

Giroux, H. (2018). *Η κριτική παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους*. Επιμ. Καλημερίδης, Γ. & Χατζοπούλου, Σ. 2022: <https://selidodeiktis.edu.gr/2018/01/25/%CE%B7-%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BF-paulo-freire-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CF%84%CF%8C%CE%BB%CE%BC%CE%B7/>

Θεριανός, Κ. & Κουγιουμτζάκη Φ. (2019) «Κριτική Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία: ιστορία και όροι μιας δημιουργικής συνάντησης». Στο *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης*, 05/04/2019-07/04/2019. Αθήνα, Ελλάδα.

Θεριανός, Κ. (2014) *Κριτική Παιδαγωγική: Τι είναι και τι δεν είναι*. 01/2022: <https://tvxs.gr/news/paideia/kritiki-paidagogiki-ti-einai-kai-ti-den-einai-toy-kosta-therianoy>

Θεριανός, Κ (2010) «Εθνογραφία στην Εκπαίδευση και Κριτική Παιδαγωγική». Στο *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου*. Επιμ. Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ., 699-717. Αθήνα: Τόπος.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα. 05/2022: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>

Κουγιουμουτζάκη, Φ. (2018). «Οι αντιλήψεις για το παιδί και την παιδική ηλικία στις κοινωνιολογικές θεωρίες της εκπαίδευσης». Στο: *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης με θέμα: Η Κριτική εκπαίδευση για το Σχολείο των κοινωνικών αναγκών*, 20-22 Απριλίου 2018. Επιμ. Κατσιαμπούρα, Γ., Λιάμπας, Τ., Παυλίδης, Π., 349-364. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. 2022: <https://www.openbook.gr/i-kritiki-ekpaideysi-gia-to-scholeio-ton-koinonikon-anagkon/>

Marshall, T.H & Bottomore, T., (2001), *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη*, μτφρ. Ο. Στασινοπούλου, Αθήνα: Gutenberg

Μακρυγιώτη, Δ. (Επιμ.) (1997). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.

Μακρυγιώτη, Δ. (Επιμ.) (2003). *Κόσμοι της Παιδικής Ηλικίας*. Τοπικά δ'. Αθήνα: Νήσος

McLaren, P. (2010). «Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση» (μτφρ. Β. Παππή). Στο *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*. Επιμ. Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος, 279-330. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολακάκη, Μ. (2015) «Καπιταλιστική αναδιάρθρωση, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και Δημόσιο Πανεπιστήμιο». Στο *Μελετήματα και Ερωτήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Επιμ. Μπίκος, Κ. & Ταρατόρη, Ε., 475-485. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Νικολακάκη, Μ. (2011). «Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα: Προκλήσεις και Δυνατότητες». Στο *Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα*. Επιμ. Νικολακάκη, Μ. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Νούλα, Ι. (2014). *Η έννοια της πολιτειότητας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η «κατασκευή» της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο των εφαρμοζόμενων παιδαγωγικών πρακτικών*. Διδακτορική Διατριβή, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. 2022: http://heraclitus.uth.gr/main/sites/default/files/phd_public_uploads/phd.pdf

Πεχτελίδης, Ι., 2015. *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. 02/2022: <http://hdl.handle.net/11419/4744>

Robson, C. (2010) *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου : ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα: Gutenberg

Σαραντάκος Ν. (2009) *Η πολίτρια, η πολιτίδα, η πολίτις, η πολίτης...* 04/2022: <https://sarantakos.wordpress.com/2009/06/10/politria/>

Τσιώλης, Γ. (2018) «Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων». Στο *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Επιμ. Ζαϊμάκης, Γ., 97-125. Πανεπιστήμιο Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

Τσιώλης, Γ. (2013) «Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί 'ριζικής ασυμβατότητας' στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων». Στο *Δυνατότητες και όρια της μείζης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα*. Επιμ. Πουρκός, Μ., 271-292. Αθήνα: Ίων.

Turner, B. 2016, “We are all denizens now: on the erosion of citizenship”, *Citizenship Studies* 20(6-7): 679-692.

Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Χρύσης, Α. (2011). *Πανεπιστήμιο-επιχείρηση & κοινωνία της απόγνωσης*. Αθήνα: Γκοβόστης.