

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ΕΡΕΥΝΑ στις επιστήμες της Εκπαίδευσης εξελίσσεται σε παγκόσμιο επίπεδο ραγδαία. Διαφορετικές διεπιστημονικές κοινότητες με ποικίλα ενδιαφέροντα μελετούν όσα μπορεί να σχετίζονται με την αλλαγή που επιφέρει η εκπαίδευση στον άνθρωπο και τον κόσμο. Η εκπαίδευση, ιδιαίτερα, μετά την πανδημία COVID-19 προσαρμόζεται, αλλά και ανασυντάσσεται, γιατί κάθε κρίση επιφέρει και αναστοχασμό. Πολλά αποτελέσματα που προσδοκούσαμε από την εκπαίδευση δεν τα είδαμε, ενώ η αντίσταση στην αλλαγή ή, ακόμα χειρότερα, τα εμπόδια που ανέκυψαν στη διαχείριση των καταστάσεων μας οδηγούν να αναζητήσουμε τους λόγους που η εκπαίδευση δεν επενεργεί όπως θα θέλαμε. Δεν είναι όμως μόνο η πανδημία. Οι συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών, κυρίως για λόγους κρίσιμους, όπως είναι ο πόλεμος, οι διώξεις, η φτώχεια, η κλιματική αλλαγή, έχουν δημιουργήσει νέες ανάγκες, που αφορούν την ανάπτυξη ενός δημοκρατικού πολιτισμού για το καλό του ανθρώπου και του κόσμου, με κριτήριο τη συνύπαρξη, τη διαπολιτισμική επίγνωση και τη συμπερίληψη των ανθρώπων.

Σε αυτήν την ανάγκη ανταποκρίνεται το παρόν βιβλίο, συζητώντας θεωρητικά και πρακτικά ποια εκπαίδευση μπορεί να την υπηρετήσει και πώς να ανταποκριθούμε ώστε να αλλάξουμε τα πράγματα. Αποτελεί συνέχεια του έργου μου στο πεδίο της εκπαίδευσης, με το οποίο έχω θέσει τη βάση για την αλλαγή της εκπαίδευσης σε διάλογο με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, της διδακτικής και της εκπαιδευτικής πολιτικής, που μας αφορά αν μιλάμε για εφαρμοσμένη επιστήμη. Στην περίπτωση αυτή μάλιστα μιλάμε για εφαρμοσμένη δημοκρατία: για μια εκπαίδευση που υπηρετεί το καλό όλων μέσα στο σχολείο και, μέσω αυτού, στον κόσμο.

Το πλαίσιο της σκέψης και της έρευνάς μου διαμορφώνεται από τις επιστήμες της εκπαίδευσης. Η ερευνητική μου ασχολία με τη θέση της θρησκείας στην εκπαίδευση με οδήγησε στην παιδαγωγική μου έρευνα να

μελετήσω ιδιαίτερα τον Gert Biesta και όσα το Συμβούλιο της Ευρώπης από το 2000 και μετά παράγει για να προάγει τη δημοκρατία στην εκπαίδευση. Οι δύο αυτές αναφορές, του Biesta και του Συμβουλίου της Ευρώπης, δεν γίνονται τυχαία στον Πρόλογο αυτού του βιβλίου. Η συνάντησή μου με τον Gert Biesta, βιβλιογραφικά, αλλά και προσωπικά καθόρισε τη σκέψη μου, η οποία είχε διαμορφωθεί σχετικά με τη δημοκρατία και την εκπαίδευση από τη μελέτη του έργου του John Dewey. Η δημοκρατία στην εκπαίδευση και ο πραγματισμός του Dewey με βοήθησαν να αντιληφθώ τη μετασχηματιστική δύναμη που έχει η εκπαίδευση όταν διδάσκει τη θρησκεία, που είναι μεν βασική μορφή γνώσης για τον Hirst, αλλά η θέση της στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου είναι συνεχώς υπό συζήτηση. Ειδικά στην Ελλάδα, δεν ήταν και δεν είναι μία εύκολη υπόθεση να βοηθήσεις να αντιληφθούν όλοι σε μια αντιθρησκευτική κοινωνία, με συναισθηματική και εθνική θρησκευτικότητα, ότι είναι πολύτιμο μορφωτικό αγαθό η γνώση της θρησκείας. Ακριβώς γιατί είναι μια γνώση που απαντά σε υπαρξιακά ζητήματα και αφορά την ταυτότητα και την ετερότητα. Έτσι, η δεκαετία του 2010 με βρήκε να παρακολουθώ με τον φίλο και συν-ερευνητή Άγγελο Βαλλιανάτο, ο οποίος έχει εμπλακεί προσωπικά σε αυτό, το εγχείρημα του Συμβουλίου της Ευρώπης να παραγάγει το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό. Ένα μοντέλο είκοσι ικανοτήτων που αναφέρονται συγκεκριμένα στη δυνατότητα του ανθρώπου να ζει δημοκρατικά, να δρα ως δημοκρατικός πολίτης, αλλά και να ζει με βάση τις δημοκρατικές αξίες, έχοντας αναπτύξει τις στάσεις, γνώσεις και κριτική σκέψη καθώς και δεξιότητες, για να είναι δημοκρατικός. Η πορεία μου αυτή με έφερε σε ποικίλες εφαρμογές, όπως τα προγράμματα STEP UP-DC (<https://www.stepup-dc.eu/el/>) και Schools for all (<https://theewc.org/projects/integration-of-refugee-children-in-greek-schools/>) και παράλληλα σε αναζητήσεις για μία μεθοδολογία που θα εφαρμόζει το Πλαίσιο στη σχολική κοινότητα.

Κάθε μεθοδολογία, όμως, καταρρέει όταν η θεωρητική βάση της δεν είναι στέρεα. Οπότε, μελετώντας την πράξη, αναθεώρησα παράγοντες που θεωρούσα σημαντικούς, όπως για παράδειγμα: Πώς μαθαίνει το παιδί; Τι χρειάζεται η εκπαίδευση; Πώς μπορεί να αποσκοπεί στο καλό κάθε ανθρώπου, στην ευημερία και στην πραγματική άνθηση του ίδιου και όλου του κόσμου; Πόσο σημαντική είναι η μέθοδος διδασκαλίας; Είναι αυτή σημαντικότερη στην ανάπτυξη των Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό από ό,τι το περιεχόμενο; Και άλλα πολλά, που τελικά με οδήγησαν στην έρευνα και την ανάπτυξη της Εκπαίδευσης για το Καλό κάθε Ανθρώπου και του Κόσμου.

Αυτή στηρίζεται στη φιλοσοφία της δημοκρατικής εκπαίδευσης και στις σύγχρονες προσεγγίσεις της σε διάλογο με το Πλαίσιο Αναφοράς

των Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό και την έννοια του καλού, το οποίο συνδέεται με τη δημοκρατία και μεταφράζεται σε ικανότητες δημοκρατικού πολιτισμού χωρίς να εγκλωβίζεται σε ηθικολογικές και πολιτικές παγίδες. Επιχειρώ, μάλιστα, να μη μείνω στη θεωρία, αλλά να περάσω στην πράξη, δίνοντας έμφαση στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της σχολικής πράξης και στη διδακτική μεθοδολογία. Η συγγραφή αυτού του βιβλίου απαντά σε μία ακόμα ανάγκη, που γεννήθηκε με τη λειτουργία του κοινού μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΚΠΑ και του European Wergeland Centre, του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Νορβηγίας, με τίτλο «Ταυτότητα, Εκπαίδευση και Ικανότητες για Δημοκρατικό Πολιτισμό» (<https://mademocracyedu.theol.uoa.gr/>). Να εισάγονται οι φοιτητές/τριες στο βασικό θέμα των σπουδών τους, που είναι οι Ικανότητες για Δημοκρατικό Πολιτισμό και παράλληλα στην εφαρμογή τους στην εκπαίδευση. Γι' αυτό και το βιβλίο περιέχει όλα όσα χρειάζεται για να εκπαιδευθεί κάποιος/α να μπορεί να επιχειρήσει στην εκπαίδευση όσα χρειάζονται για να προαγάγει τον δημοκρατικό πολιτισμό για το καλό κάθε ανθρώπου και του κόσμου όλου.

Το βιβλίο, λοιπόν, επιχειρεί να συμβάλει στη φιλοσοφία και διδακτική μεθοδολογία της εκπαίδευσης για δημοκρατικό πολιτισμό και το καλό όλων. Η πρωτότυπη συμβολή του έγκειται στο ότι επιχειρεί να συνδέσει σε ένα ενιαίο θεωρητικό και εφαρμοσμένο σχήμα τη δημοκρατική εκπαίδευση, την έννοια του καλού, την υποκειμενοποίηση του προσώπου και το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό. Δεν προτείνεται απλώς μια ακόμα μεθοδολογία, αλλά μία συνολική παιδαγωγική πρόταση για το πώς η εκπαίδευση μπορεί να υπηρετεί συγχρόνως το προσωπικό, το κοινό και το καλό του κόσμου. Ελπίζω ότι εσείς, οι αναγνώστες/στριες του βιβλίου, εκπαιδευτικοί και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, θα βρείτε γιατί και πώς η εκπαίδευση χρειάζεται να μαθαίνει στο παιδί να ζει για το καλό όλου του κόσμου, αλλά και πώς αυτό γίνεται μέσω της ανάπτυξης των Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό, με βάση τον διαπολιτισμικό διάλογο και τη συμπερίληψη όλων.

Τα χρόνια που οδήγησαν σε αυτό το έργο κάποιες συνεργασίες συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη της σκέψης που το παρήγαγε και την εμπειρική εφαρμογή της μεθόδου και οφείλω να τους/τις ευχαριστήσω. Τους/τις φίλους/ες και συνεργάτες/ιδες σε πολλά επίπεδα, Άγγελο Βαλλιανάτο, Ηρώ Ποταμούση, Μανώλη Παπαϊωάννου, Ευγενία Μιχαήλ, π. Ευάγγελο Μαρκαντώνη, Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Γκέλη Αρώνη, Ασπασία Δανιά, Κλειώ Φανουράκη, Κία Καραβά, Κώστα Μάγο, Μάγδα Βίτσου, Ρίτσα Γόγολου, Μαρία Νικολοπούλου και άλλους/ες που μου συμπαραστέκονται σε αυτή την πορεία. Παράλληλα, χρειάζεται να αναφέρω τους Οργανισμούς με τους οποίους συνεργάστηκα, ευχαριστώντας πολλά πρόσωπα που εργά-

ζονται σε αυτούς και έχουν συμβάλει εξίσου: Learn Inn ΕΚΠΑ, ΕΚΠΑ και ιδιαίτερα Τμήμα Θεολογίας, ΚΕΔΙΒΙΜ του ΕΚΠΑ, European Wergeland Centre, ΙΕΠ, Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη και Λεόντειο Σχολή Αθηνών.

Επιχειρώντας να αφαιρέσω τον συναισθηματισμό που είναι πηγαίος, αλλά δεν ταιριάζει στο πλαίσιο αυτού του Προλόγου, να ευχαριστήσω, τέλος, τη Δήμητρά μου, τη σύζυγό μου, που είναι όλα όσα χρειάζομαι για να ζω και να μπορώ να γράφω τώρα αυτές τις γραμμές.

Αθήνα, 13 Μαρτίου 2026

1.

Για μια εκπαίδευση με κέντρο τον κόσμο όπου ζει το παιδί

ΓΙΑ ΝΑ ΘΕΜΕΛΙΩΘΕΙ, όμως, η πρόταση της Εκπαίδευσης για το Καλό κάθε Ανθρώπου και του Κόσμου, χρειάζεται πρώτα να επανεξετάσουμε τι εννοούμε όταν μιλάμε για εκπαίδευση. Το Πρώτο αυτό Κεφάλαιο επιχειρεί ακριβώς αυτή τη θεμελίωση: Από το ερώτημα του σκοπού της εκπαίδευσης περνά στις έννοιες της μάθησης, της ανάπτυξης και της υποκειμενοποίησης και, τελικά, οδηγείται στην εκπαίδευση με κέντρο τον κόσμο όπου ζει το παιδί.

1.1. Η εκπαίδευση σε έναν αβέβαιο κόσμο

Σε κάθε ζήτημα που ανακύπτει στον κόσμο μας, αναφερόμαστε πάντα στην εκπαίδευση είτε για να σημειώσουμε την έλλειψή της στα αίτια είτε για να την προτείνουμε στους τρόπους αντιμετώπισης του ζητήματος. Αυτό συμβαίνει στον σύγχρονο κόσμο μας από την ανάδυση της νεωτερικής εποχής και τη γενίκευση της Εκπαίδευσης ως θεσμού. Αυτή λειτουργεί ως ένα μέσο ανάπτυξης όλων των ανθρώπων ως πολιτών των σύγχρονων κρατών, που προέκυψαν από τη διάλυση των μεγάλων αυτοκρατοριών. Οι λειτουργίες αυτές σήμερα στον δυτικό κόσμο αποτελούν φυσικά παρελθόν, που καθόρισε όμως το παρόν και συνδιαμορφώνει το μέλλον. Ένα μέλλον που φαίνεται να βασίζεται στην πρόοδο της τεχνολογίας, της τεχνητής νοημοσύνης και των νευροεπιστημών, αλλά και στην ανάδυση ποικίλων ικανοτήτων που απαιτούνται, σε κοινό παγκόσμιο επίπεδο και με βάση το καλό του ανθρώπου, για την ηθική και κριτική διαχείρισή τους. Ο μέγας κόσμος παραμένει

άγνωστος και ο γνωστός κόσμος του ανθρώπου, αυτός που η επιστήμη μάς κάνει προσιτό και γνωστό, λειτουργεί καθοριστικά για την προσωπική και συλλογική πρόοδό του.

Μιλάμε για ανάπτυξη των ανθρώπων, λοιπόν, χωρίς να μπορούμε να προβλέψουμε το μέλλον και μάλιστα το άμεσο μάλλον, αφού στον δυτικό κόσμο οι εξελίξεις είναι ραγδαίες, αλλά και οι ανατροπές παράλληλα παρούσες. Σκεφτόμαστε την πανδημία COVID-19, το 2020, και πόσο ανέτρεψε τη ζωή και την ασφάλεια της ανθρωπότητας, αλλά και πόσες εξελίξεις πυροδότησε σε τεχνολογικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, που η αποτίμησή τους δεν γνωρίζουμε αν γίνει πριν από την επόμενη ανατροπή. Όσα η λογοτεχνία, ο κινηματογράφος και, πολύ πρόσφατα, οι τηλεοπτικές σειρές των συνδρομητικών πλατφορμών φαντάστηκαν εκ του μηδενός, υπάρχουν, γίνονται και τα ζούμε ήδη. Από την άλλη, για πολλούς ανθρώπους ακόμη η τροφή και το νερό ή και η στέγη αποτελούν έναν καθημερινό αγώνα. Σε αυτή την αβεβαιότητα του κόσμου κάθε άνθρωπος εκπαιδεύεται στο εδώ και τώρα, δηλαδή μαθαίνει και αναπτύσσεται με αυτόν και μέσα σε αυτόν τον κόσμο, ώστε να μπορεί να διαχειρίζεται την αβεβαιότητα για το προσωπικό και κοινό καλό όλων.

1.1.1. *Μάθηση, ανάπτυξη και ο σκοπός της εκπαίδευσης*

Τι σημαίνει όμως σήμερα «μάθηση» και «ανάπτυξη», όταν αναφερόμαστε στο σχολείο; Ο Gert Biesta (2022), ο σημαντικότερος στις μέρες μας φιλόσοφος της εκπαίδευσης, μιλάει για το πώς στη σημερινή συζήτηση για την εκπαίδευση γίνονται συχνές αόριστες αναφορές στη «μάθηση» και την «ανάπτυξη». Είναι απαραίτητο η «μάθηση» πάντα να καθορίζεται από τον σκοπό της και τι αφορά. Το ίδιο και η «ανάπτυξη», αφού μπορεί να έχει ποικίλες κατευθύνσεις. Είναι ανούσιο ως εκ τούτου να λέμε απλώς ότι ο ρόλος του σχολείου είναι να υποστηρίξει τη μάθηση των παιδιών ή να προωθεί την ανάπτυξή τους. Ξεχνάμε ίσως ότι ακόμα και οι εγκληματίες μαθαίνουν και αναπτύσσονται με κάποια εκπαίδευση σε κάποιο σχολείο. Ουσιαστικά, το πρόβλημα δεν λύνεται απλά με το να θέτουμε τη μάθηση και την ανάπτυξη σε ένα κανονιστικό, ηθικό, ατομικό ή κοινωνικό πλαίσιο. Όσο και αν προσπαθήσουμε να έχει η ανάπτυξη μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, αυτό δεν καθορίζει ουσιαστικά τον σκοπό της εκπαίδευσης. Όπως, επίσης, ούτε το περιεχόμενο της μάθησης είναι καθοριστικό για την εκπαίδευση. Το σημαντικό δεν είναι τι μπορεί να μάθει ο/η μαθητής/τρια από τον/την εκπαιδευτικό ή πώς μπορεί να αναπτυχθεί ανταποκρινόμε-

νος/η στις μαθησιακές ευκαιρίες, που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός. Το κεντρικό ζήτημα για την εκπαίδευση είναι ποιος/α έχει γίνει τελικά ο/η μαθητής/τρια, πώς έχει αναπτυχθεί και τι θα κάνει με αυτό που έχει μάθει. Και, συγκεκριμένα, τι θα κάνει όταν ανακύψει μία σημαντική κατάσταση στη ζωή του/της που τον/την αφορά και τον/την καλεί να αντιδράσει και να δράσει. Ποια θα είναι αυτή η σημαντική κατάσταση, βέβαια, «τι» ή «ποιος» είναι αυτό, και πότε και από πού μπορεί να εμφανιστεί, είναι κάτι που δεν μπορούμε να γνωρίζουμε εκ των προτέρων. Και αυτό σημαίνει ότι είναι ουσιαστικά εκτός του ελέγχου μας. Σε αυτό το αβέβαιο πλαίσιο αναπτύσσεται η εκπαίδευση, με μεγάλο ρίσκο τελικά. Για τον Biesta (2022, σ. vii), ωστόσο,

αυτό το ρίσκο είναι όμορφο [...] γιατί αυτό που διακυβεύεται σε αυτό το ρίσκο είναι η ίδια η εμφάνιση του «εγώ» στον κόσμο. Είναι, με άλλα λόγια, το γεγονός της υποκειμενοποίησης (subjectification), δηλαδή της άφιξης του «εγώ» στον κόσμο ως υποκείμενο της ίδιας του της ζωής, όχι ως αντικείμενο δυνάμεων ή επιθυμιών από «αλλού».

Αυτή η διάσταση για το παρόν έργο αποτελεί πολύ βασική παράμετρο, γιατί δίνει νόημα στην έννοια των ικανοτήτων (competences) και τη διδασκαλία¹ τους, που θα μας απασχολήσει. Από την άλλη, όταν αυτή απουσιάζει, τότε η εκπαίδευση δεν είναι ουσιαστικά εκπαίδευση. Είναι μία διαδικασία προσέγγισης ενός συνόλου ικανοτήτων, που είναι απαραίτητες και απαιτούνται από τις εφαρμοσμένες επιστήμες, όπως την ψυχολογία, την κοινωνιολογία ή τη νευροεπιστήμη και άλλες, όμως δεν λαμβάνουν υπόψη ποιος/α είναι μέσα στην τάξη, ποιος/α είναι ο άνθρωπος που εκπαιδεύεται και πραγματοποιεί αυτό το συναρπαστικό ταξίδι στη γνώση και τη διαχείριση των γνωσιακών διαδικασιών του εγκεφάλου του. Όταν αυτό συμβαίνει, τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης υπερέχουν του ποιος είναι και μπορεί να γίνει ο άνθρωπος. Η εκπαίδευση «γίνεται μια διαδικασία αντικειμενοποίησης (objectification) ή μετατρέπεται σε απαίτηση, από τους/τις μαθητές/τριες, για αυτο-αντικειμενοποίηση (self-objectification)» (2022, σ. vii).

1. Χρησιμοποιούμε τον όρο διδασκαλία ικανοτήτων και όχι ανάπτυξη ικανοτήτων, επειδή θεωρούμε ότι οι ικανότητες διδάσκονται μεθοδικά με αποτέλεσμα την ανάπτυξή τους και αυτή η διαδικασία αποτελεί το επίκεντρο της παρούσας μελέτης – πώς διδάσκονται.

1.1.2. *Η αντικειμενοποίηση του ανθρώπου στη σύγχρονη εκπαιδευτική σκέψη*

Η Elfert (2023) υποστηρίζει ότι σε αυτή την απαίτηση, που την ονομάζει μάλιστα απάνθρωπη και αντιδημοκρατική, συντείνουν και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθούνται από οργανισμούς, όπως η UNESCO² και ο ΟΟΣΑ,³ με διαφορετικά βέβαια οράματα. Ο πρώτος το βιώσιμο μέλλον και ο δεύτερος τη λύση της τεχνολογίας και την οικονομία της εκπαίδευσης. Διαβάζοντας τις απόψεις της για τη μεταπανδημική εποχή που διανύουμε, διακρίνουμε ότι αντιμετωπίζει με μεγαλύτερο σκεπτικισμό τα οράματα των διεθνών οργανισμών. Στο πλαίσιο της επίτευξης της ανθεκτικότητας (resilience), η οποία απέκτησε αξία με την πανδημία, οι οργανισμοί μιλούν για τον άνθρωπο που θα αντέξει σε σχέση πια με τα ρομπότ, που είναι προικισμένος με κοινωνικές, συναισθηματικές και τεχνολογικές δεξιότητες ώστε να επικρατεί σε αυτό τον νέο κόσμο της κρίσης και της ψηφιακής επανάστασης, σαν να μην είναι μέλος μιας οικογένειας, μιας κοινότητας ή της κοινωνίας, αλλά σαν να είναι και ο ίδιος ρομπότ [A Global Business Coalition for Education, 2020· Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2022]. Πρόκειται για ένα μετα-ανθρωπιστικό όραμα από το μέλλον (Elfert, 2023, σ. 405). Βλέπουμε τον άνθρωπο να αγωνίζεται αναγκαστικά να μάθει με αγωνία όσα περισσότερα γίνεται, για να καταφέρει να επιβιώσει, σε μια κοινωνία που διαμορφώνεται από την εξέλιξη της τεχνητής νοημοσύνης και του αυτοματισμού ή από τον ανταγωνισμό με τα ρομπότ (Williamson, 2021). Η εικόνα αυτή είναι οργουελική και με καθαρά ιδεολογική πολιτική βάση. Αναλύει με όρους ταξικής ανισότητας την εκπαίδευση, τη μάθηση και την ανάπτυξη, για την οποία μιλάμε.

Αυτός, όμως, ο αγώνας της γνώσης οδηγεί σε περαιτέρω ανισότητες και ανταγωνισμό τους/τις μαθητές/τριες ακόμα και στη νέα τεχνολογική πραγματικότητα. Αλλά είναι ένα μέρος της πραγματικότητας και η αναφορά εδώ προσφέρει μία κριτική ματιά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που είναι απαραίτητη, για να καταλάβουμε την έν-

2. Η Εκπαιδευτική Επιστημονική και Πολιτιστική Οργάνωση των Ηνωμένων Εθνών (συντομογραφία: UNESCO) αποτελεί σημαντικό εξειδικευμένο διεθνή οργανισμό του ΟΗΕ.

3. Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) είναι ένα φόρουμ, στο πλαίσιο του οποίου εκπρόσωποι των κυβερνήσεων συζητούν και εξετάζουν τις πολιτικές και τα σχέδια για τη βελτίωση της κοινωνικο-οικονομικής ευημερίας των πολιτών του κόσμου.

νοια της αντικειμενοποίησης. Επιπρόσθετα, έρχονται οι μετρήσεις από την PISA⁴ και από άλλα παρόμοια συστήματα ερευνών και αξιολόγησης (π.χ. TIMS, PIRLS) να προκαλέσουν τους υπεύθυνους πολιτικών των εκπαιδευτικών συστημάτων να σχεδιάσουν μεταρρυθμίσεις, πάντα με καλές προθέσεις, για καλύτερα αποτελέσματα και να τονίσουν τον αγώνα του νέου ανθρώπου για αυτο-αντικειμενοποίηση. Έτσι, ο αγώνας δεν τελειώνει ποτέ, αφού ο αγώνας των αποτελεσμάτων είναι διά βίου και τρέφεται από το παγκόσμιο και κρατικό σύστημα.

Σημειώνεται, ωστόσο, ότι, από τη μια, τα συστήματα μέτρησης παρουσίζονται πολυπλοκότητα στον σχεδιασμό και την εφαρμογή τους, με πιθανότητα να μην έχουν ακρίβεια και, από την άλλη, δεν λαμβάνουν υπόψη το πλαίσιο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό) και πολύ περισσότερο το όλον της εκπαίδευσης, αλλά μόνο τμήματα αυτής (Bartlett & Burton, 2019, σσ. 273-4). Οπωσδήποτε δεν λαμβάνουν υπόψη τον όλο άνθρωπο και την ύπαρξή του, η οποία δίνει την ουσία και τον σκοπό της εκπαίδευσης. Δημιουργούν, αντίθετα,

έναν λόγο πανικού για την ποιότητα της εκπαίδευσης που φαίνεται να οδηγεί σε μια ακόρεστη ανάγκη για βελτίωση, προσανατολισμένη σε ολοένα και στενότερους ορισμούς του τι μετράει ως εκπαίδευση και τι μετράει στην εκπαίδευση (Biesta, 2022, σ. 14).

Ας αναρωτηθούμε για αυτά σε ένα πρώτο βήμα δημιουργίας μιας κοινής ατμόσφαιρας μεταξύ μας, συγγραφέας και αναγνώστες/στριες.

Μπορούμε να αρνηθούμε με επιστημονικούς όρους ότι το παιδί αναπτύσσεται και μαθαίνει; Τι εκπαίδευση προσφέρει το σχολείο, που επικεντρώνεται μόνο στον τρόπο με τον οποίο το παιδί αναπτύσσεται και μαθαίνει, όταν μάλιστα ο σκοπός της ανάπτυξης και της μάθησης μπορεί να λάβει πολλές κατευθύνσεις, που δεν είναι πάντα επωφελείς για όλους, δηλαδή να αυτονομηθεί και να ζήσει καλά και ισορροπημένα τη ζωή του; Από την άλλη, τι εκπαίδευση προσφέρει το σχολείο, που επικεντρώνεται στο περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών, στο περιεχόμενο των μαθημάτων επιδιώκοντας την απομνημόνευση και την αναπαραγωγή; Τι εκπαίδευση μπορεί να είναι αυτή, όταν δεν έχει ενδιαφέρον για το ποιο είναι το παιδί και τι μπορεί να κάνει στη ζωή του σήμερα και αύριο, με όλο αυτό το περιεχόμενο που μαθαίνει; Μήπως σήμερα το σχολείο είναι μέρος του προβλήματος αντί μέρος της λύσης;

4. Το Πρόγραμμα PISA είναι η εκπαιδευτική έρευνα που μετρά τις γνώσεις και τις δεξιότητες δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών, όσων δηλαδή στις περισσότερες χώρες ολοκλήρωσαν ή ολοκληρώνουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση.

Σε αυτό το πρώτο μέρος θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε σε αυτά τα ερωτήματα σε ένα φιλοσοφικό επίπεδο, που θα μας βοηθήσει να κατανοήσουμε την έννοια των Ικανοτήτων Δημοκρατικού Πολιτισμού, πώς αυτές σχετίζονται με τον άνθρωπο ως υποκείμενο και πώς μεθοδολογικά διδάσκονται στην εκπαίδευση με κέντρο τον κόσμο όπου ζει το παιδί προσφέροντας παιδεία για να ζει και ο άνθρωπος μαζί με όλους τους άλλους και ο κόσμος καλά.

1.1.3. Εκπαίδευση, αγωγή και παιδεία/μόρφωση

Θα επιχειρήσουμε αρχικά να αναλύσουμε τις έννοιες της εκπαίδευσης και αγωγής σε συνδυασμό με την έννοια της παιδείας-μόρφωσης, αλλά και της μάθησης ώστε να αντιληφθούμε σε βάθος όσα ο Biesta προτάσσει ως σημαντικές λειτουργίες του σχολείου, που είναι η κοινωνικοποίηση, η απόκτηση προσόντων και η υποκειμενοποίηση. Θα αναζητήσουμε τον ρόλο της διδασκαλίας στο σχολείο και πώς αυτή έχει νόημα ως επισήμανση της προσοχής του παιδιού σε αυτό που έχει αξία για αυτό, αν και δεν το γνωρίζει, αλλά και ως προσφορά. Θα ολοκληρώσουμε τον διάλογο με τις προσεγγίσεις του Biesta, με το ερώτημα της δημοκρατίας και της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Σε ποια δημοκρατία χρειάζεται να μας εκπαιδεύει το σχολείο ώστε να επιδιώκουμε το καλό όλων και του κόσμου; Και τι σημαίνει στ' αλήθεια «καλό»; Ποιος το ορίζει;

Έχουν ειπωθεί και γραφτεί τόσα πολλά για την εκπαίδευση, που αναρωτιέται κανείς τι θα προσθέσει η συζήτηση αυτή. Αλλά, όπως είναι φανερό, συζητάμε με όσα ο Gert Biesta εισηγείται και φαίνεται να έχουν νόημα στο σχολείο σήμερα, που στηρίζεται και θέτει βάσεις για τη δημοκρατία και τον δημοκρατικό πολιτισμό, που έχουμε τόσο ανάγκη. Αυτή την ανάγκη αναδεικνύει α) η ερευνητική μας εμπειρία στο θέμα του δημοκρατικού πολιτισμού και της εκπαίδευσης, η οποία πηγάζει αρχικά από ένα πρόγραμμα εφαρμογής της διδασκαλίας και ανάπτυξης των Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό⁵ στην εκπαί-

5. Είναι ένα σύνολο από 20 Ικανότητες για Δημοκρατικό Πολιτισμό (ΙΔΠ), που διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες (αξίες, στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες) τις οποίες χρειάζονται τα άτομα για να λειτουργήσουν ως δημοκρατικά και διαπολιτισμικά ικανοί πολίτες. Με βάση αυτές τις ικανότητες δημιουργήθηκε ένα παιδαγωγικό-εκπαιδευτικό μοντέλο από το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Πλαίσιο Αναφοράς των Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (ΠΑΙΔΠ) (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018). Οι ικανότητες περιγράφονται σε 138 δείκτες συμπεριφοράς που προέκυψαν από ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών (2014-6) των 47, τότε, κρατών-μελών του Συμβουλίου. Αυτές οι συμπεριφορές σχετίζονται στην πράξη τα επίπεδα επάρκειας των 20 ΙΔΠ του κάθε προσώπου.

δευση των νέων εκπαιδευτικών⁶ και β) η εργασία μας με άλλους και άλλες συνεργάτες/ιδες από το 2019 σε διαφορετικά πλαίσια (προγράμματα επιμόρφωσης, παρέμβασης, μαθήματα κ.ά.) και επίπεδα (Πανεπιστήμιο, κοινωνικοί φορείς, οργανισμοί, σχολικές βαθμίδες κ.ά.) και με διαφορετικούς εταίρους (σχολικές μονάδες, εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, φοιτητές/τριες, γονείς κ.ά.), με βάση το μοντέλο των Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό και τη Συνολική Προσέγγιση του Σχολείου (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018). Με παρακαταθήκη αυτήν την εμπειρία, ξεκαθαρίζουμε πρωταρχικά ότι η ανάπτυξη Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό δεν είναι μία ιδέα ή θεωρία, αλλά ένα μοντέλο προσέγγισης του σχολείου συνολικά, ως σύστημα με πλαίσιο και πρόσωπα που δρουν, αλλά και υποσυστήματα: α) διδακτικής μεθοδολογίας και μάθησης (τάξη), β) κουλτούρας και διοίκησης (σχολική ζωή και διεύθυνση) και γ) περιβάλλον και σχέσεις (τοπική κοινότητα, φορείς και γονείς). Στο δεύτερο μέρος θα αναλύσουμε διεξοδικά το μοντέλο και τη σχέση του με την εκπαίδευση, που στο Πρώτο Κεφάλαιο είναι το επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας.

Μιλάμε, ωστόσο, για εκπαίδευση, και δεν έχουμε ορίσει το νόημά της. Ακολουθώντας τον προβληματισμό του Biesta, που εκκινείται από τη χρήση της αγγλικής γλώσσας, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι ακριβώς επειδή μελετάμε όλοι και αγγλοσαξονικές πηγές ή μεταφρασμένες στην αγγλική γλώσσα άλλες πηγές, δυσκολευόμαστε να διακρίνουμε τότε η λέξη *education* αφορά την εκπαίδευση ως διαδικασία, ως

6. Πρόκειται για το πρόγραμμα 2019-1-EL01-KA203-062449-Strategic Partnerships for higher education. Το έργο Student Teachers Practices for Democratic Culture - STEP UP-DC συνδέει το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (ΠΑΙΔΠ) και το μοντέλο των Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (ΙΔΠ) του Συμβουλίου της Ευρώπης (2018) με την Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, ειδικά με την Αρχική Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο και με τη Συνεχιζόμενη Επαγγελματική Κατάρτιση (ΣΕΚ). Πρόκειται ουσιαστικά για μια καινοτόμο παρέμβαση στο Πρόγραμμα Πρακτικής Άσκησης (ΠΠΑ) των φοιτητών/τριών (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης), που πραγματοποιούνται από τα Πανεπιστήμια στις αντίστοιχες σχολικές μονάδες. Καλύπτει την υπάρχουσα γενική ανάγκη για πιο συνεκτικές και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίες που επιτρέπουν στους πολίτες να δραματίσουν ενεργό ρόλο στη δημοκρατική ζωή και την ειδική ανάγκη που έχουν οι εκπαιδευτικοί να υποστηριχθούν και να αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες για να διδάξουν τις ΙΔΠ και να αναπτύξουν τον δημοκρατικό πολιτισμό και την ενεργή δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη με την εισαγωγή του μοντέλου των ΙΔΠ στη διδακτική πράξη και τη σχολική ζωή. Για το πρόγραμμα μπορεί να βρει κανείς στην ιστοσελίδα του προγράμματος (<https://www.stepup-dc.eu/el/>) και στην πλατφόρμα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (<https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/2019-1-EL01-KA203-062449>).

σύστημα που παρέχεται μέσω των σχολείων σε ένα κράτος, την αγωγή ή την παιδεία και μόρφωση. Ο Biesta χρησιμοποιεί τον όρο, όπως παραδέχεται, με το πρώτο νόημα, της διαδικασίας. Τείνει να τη θεωρεί «ως ρήμα και όχι ως ουσιαστικό, που αναφέρεται σε μια δραστηριότητα, δηλαδή σε κάτι που κάνουν οι εκπαιδευτικοί [...] η εκπαίδευση είναι μια μορφή σκόπιμης δράσης, δηλαδή κάτι που οι εκπαιδευτικοί κάνουν σκόπιμα» (Biesta, 2022, σ. 3). Στο γραπτό κείμενο εμείς πάντα αντιδιαστέλλουμε την εκπαίδευση ως διαδικασία με το δεύτερο νόημά της, την Εκπαίδευση ως θεσμό, με τη χρήση του κεφαλαίου έφιλον, αφού πρόκειται για κύριο ουσιαστικό. Αλλά τότε η λέξη στα αγγλικά αφορά την αγωγή ή την παιδεία είναι ένα θέμα που χρειάζεται εδώ να το αναλύσουμε.

Στη γερμανική γλώσσα οι λέξεις Bildung και Erziehung βοηθούν για να κατανοήσουμε την εκπαίδευση ως παιδεία και μόρφωση και την εκπαίδευση ως αγωγή. Αν και στο γερμανικό πλαίσιο υφίστανται ποικίλες ερμηνείες και προσεγγίσεις (Benner, 2015),⁷ θα ακολουθήσουμε την προσέγγιση του Benner (2020, σσ. 46-50· Στογιαννίδης, 2021), γιατί διαφαίνεται ότι είναι νοηματικά πιο λειτουργική, αφού περιλαμβάνει την έννοια της μάθησης (learning) και την έννοια της παιδείας, από την ελληνική γλώσσα. Το ίδιο κάνει και ο Biesta (2022, σσ. 5, 34-5). Στηρίζεται στο νόημα που η ελληνική γλώσσα δίνει στον όρο «παιδεία» και τον χρησιμοποιεί, όπως είναι. Ο Benner, βασιζόμενος στον Πλάτωνα, συνδέει την Bildung με την ικανότητα που έχει ο άνθρωπος να εστιάζει την προσοχή του σε συγκεκριμένη πτυχή του κόσμου με την οποία αλληλεπιδρά, σχετίζεται, δεσμεύεται και διδάσκεται από αυτή τη δέσμευση. Η Erziehung, από την άλλη, είναι η τέχνη να κατευθύνεις το βλέμμα ενός άλλου ανθρώπου ώστε να προσδιορίσει αυτόνομα το νόημα και τον προορισμό της ζωής του, αλλά πάντα σε συνάντηση με τους άλλους και τον κόσμο (Στογιαννίδης, 2021, σ. 83). Πρόκειται για τους τρόπους που ενθαρρύνει κάποιος ένα παιδί ή έναν νέο άνθρωπο να ασχοληθεί με την παιδεία/μόρφωσή του, δηλαδή με την προσωπική του Bildung. Ακριβώς για αυτό η Bildung είναι μια διά βίου δια-

7. Ο Benner (2020, σσ. 46-47) αναφέρεται σε δύο ερμηνείες. Ο Peterson θεωρεί ότι η Erziehung είναι πολύ περιοριστικός όρος. Μπορεί να αφορά ακόμα και ένα είδος κατήχησης, αφού αναφέρεται σε τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να πουν στα παιδιά τι να κάνουν και πώς να σκέφτονται. Για τον ίδιο η Bildung θεωρείται ως μια περισσότερο ανοιχτή διαδικασία ανάπτυξης του εαυτού και καλλιέργειά του. Ακόμα, ο Heinz-Joachim Heydorn θεωρεί την Erziehung ως αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής τάξης και την Bildung ως εκπαίδευση που υποστηρίζει τη χειραφέτηση.

δικασία στη ζωή κάθε ανθρώπου που δεν έχει τέλος, ενώ η αγωγή, η *Erziehung*, είναι μια διαδικασία που διαρκεί όσο το παιδί χρειάζεται κάποιον άλλον άνθρωπο να τον καθοδηγεί στη μόρφωσή του. Δεν πρόκειται για μία πρόσκληση για εκπαίδευση, αλλά κλήση να συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησής του που έχει ουσιαστικό αποτέλεσμα τη μόρφωσή του. Πρόκειται ουσιαστικά για δύο συναντήσεις με το τι και το πώς της ζωής, που τα μαθαίνουμε συναντώντας όσα μας προσφέρει με τα μαθήματα το Πρόγραμμα Σπουδών και με τη ζωή στο σχολείο —το τι— και με πρόσωπα στο σχολείο (παιδαγωγούς, συμμαθητές/τριες, άλλοι) —το πώς.

Στην ελληνική βιβλιογραφία, επίσης, παρουσιάζονται ποικίλες ερμηνευτικές προσεγγίσεις, στα κλασικά, αλλά σύγχρονα έργα, για τις επιστήμες της Αγωγής ή Εκπαίδευσης. Το διαζευκτικό ή που προηγήθηκε καταδεικνύει και τις διαφορετικές προσεγγίσεις, οι οποίες βέβαια σχετίζονται και με τον χρόνο που παρουσιάζονται. Στις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα η εκπαίδευση φαίνεται να μην χρησιμοποιείται ως διαδικασία και η αγωγή να είναι ο όρος στον οποίο εστιάζουν οι ερευνητές. Ο Πυργιωτάκης (2011, σσ. 66 κ.ε.), βασισμένος στον Μαρκαντώνη (1977, σ. 5), ορίζει την αγωγή ως αλλαγή, μεταβολή ή επίδραση, που προκαλείται στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο είτε από τις συστηματικές και σκόπιμες ενέργειες των ενηλίκων, εκπαιδευτικών ή γονέων είτε και από τις αλληλεπιδράσεις με το έμφυχο ή άψυχο περιβάλλον. Συμπληρώνει ότι υφίσταται και η αυτο-αγωγή, όταν η αγωγή ξεκινά από το ίδιο το άτομο και καταλήγει σε αυτό. Αποτέλεσμα της αγωγής είναι η μόρφωση, η οποία επιτυγχάνεται με την ενέργεια του προσώπου και έχει διάρκεια ως φαινόμενο, δεν σταματά ποτέ και μεταβάλλεται. Θα μπορούσε να αποδοθεί και ως παιδεία. Η εκπαίδευση αναφέρεται και ως «εκγύμναση, άσκηση και εξάσκηση ενός ατόμου ή πολλών ατόμων σε ορισμένες ειδικές δεξιότητες και δραστηριότητες» από την οργανωμένη από την Πολιτεία διαδικασία της αγωγής (Χατζηδήμου, 2000, σσ. 84 κ.ε.). Θα λέγαμε ότι αφορά περισσότερο μία πρακτική εξάσκηση σε αντιδιαστολή με την αγωγή που είναι πολυδιάστατη ως ένα κοινωνικό γεγονός που επιτελείται στην οικογένεια, στο σχολείο και το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και αφορά την πνευματική ενηλικίωση, το ήθος και την προσωπικότητα, τη ζωή και την κριτική προσαρμογή στο περιβάλλον και την κοινωνία, την κοινωνικοποίηση και την πολιτισμική εξοικείωση, την επικοινωνία με τους άλλους, την επίλυση προβλημάτων, τις αξίες και αρχές, τον έλεγχο της θέλησης και τη σκέψη του κάθε ανθρώπου που ζει μαζί με άλλους ανθρώπους (Χατζηδήμου, 2000, σσ. 145-6). Καταλήγει, ωστόσο,

ο Χατζηδήμου ότι όλα τα παραπάνω ονομάζονται *κοινωνικοποίηση*. Για τον ίδιο η μόρφωση αντίθετα είναι ένα ατομικό γεγονός μόνιμο απόκτημα και συνεχής πορεία που συμβάλλει στην εξέλιξη του ατόμου, ως μία διαδικασία που συμβάλλει στην ολοκλήρωση του ανθρώπου, ως αποτέλεσμα της αγωγής, που σημαίνει μεταξύ των άλλων (ανάληψη ευθυνών, τάξη του εαυτού και των σχέσεων του, λήψη αποφάσεων, αυτο-ολοκλήρωση, ελευθερία στις επιλογές ζωής και ιδεών, σεβασμός στη ζωή και αποφυγή της βίας, αλληλεγγύη κ.ά.) και εξέλιξη της προσωπικότητας του ανθρώπου (Χατζηδήμου, 2000, σσ. 149-50). Υπάρχουν, φυσικά, πλήθος ακόμα ορισμών και προσεγγίσεων. Γίνεται, όμως, φανερό ότι θα μπορούσε και στην ελληνική γλώσσα η εκπαίδευση ως διαδικασία να μορφοποιείται από τη μόρφωση/παιδεία (Bildung) και την αγωγή (Erziehung), όπως προσεγγίζεται από τον Benner. Παρ' όλα αυτά στον ελληνικό χώρο μέχρι σήμερα δεν έχει εμφανιστεί με όρους επιστημολογικούς και επιστημονικής έρευνας μία καθολική θεωρία ή παιδαγωγική προσέγγιση που να αρύεται από την εφαρμογή και την εμπειρία μας στο πεδίο και να έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε σχέση με άλλες θεωρίες, όπως αυτή π.χ. της γερμανικής εκπαίδευσης ή της Νέας Αγωγής⁸ ή του Κονστρουκτιβισμού⁹

8. Ένα παιδαγωγικό κίνημα (αρχές του 20ού αι.) που έχει βασικά μαθητοκεντρική οπτική και παιδοκεντρική παιδαγωγική, με αίτημα την αυτόνομη ανάπτυξη, την ελευθερία του ατόμου να αυτοκαθορίζεται, να αναπτύσσεται και προσδιορίζεται με βάση τις προσωπικές ικανότητες και ανάγκες. Χαρακτηριστικοί εκπρόσωποι του κινήματος είναι οι Montessori, Decroly, Freinet, Kilpatrick, Kerschensteiner (Τσάφος, 2020).

9. Η θεωρία ότι ο/η μαθητής/τρια δημιουργεί τη δική του/της μάθηση είναι η βάση αυτής της προσέγγισης. «Έχει ως βάση την πραγματιστική παραδοχή ότι η αλήθεια δεν είναι μία αντικειμενική, αμετάβλητη, αδιαπραγμάτευτη και απόλυτη και για αυτό η αξία της είναι σχετική. Αντίστοιχη αξία έχει και η γνώση της. Για αυτό δεν υπάρχει απόλυτη και αντικειμενική γνώση ή εξήγηση του κοινωνικού κόσμου. Αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα είναι η υποκειμενική οικοδόμηση της γνώσης μέσα από πολλαπλά νοήματα και σημασιοδοτήσεις, που προσδίνει ο καθένας» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 208).

Σηματοδοτούνται, έτσι, οι παρακάτω παραδοχές που καθορίζουν την κονστρουκτιβιστική θεώρηση: α) δεν υφίσταται το αλάθητο της επιστήμης· β) κάθε γνώση επιδέχεται ερμηνείας· γ) υπάρχουν πολλές και κατασκευασμένες πραγματικότητες, ανάλογα με τον τόπο, τον χρόνο και την προοπτική και δ) η γνώση είναι διαπραγματεύσιμη, δομείται και διαχέεται μέσα στην ομάδα, μέσω μιας πορείας αλληλεπιδράσεων και στοχαστικών προσεγγίσεων.

Επιπλέον, στον χώρο της εκπαίδευσης τα παραπάνω αντανακλώνται σε αντίστοιχες παραδοχές: α) τονίζεται τι αντιλαμβάνεται ο/η μαθητής/τρια ως γνώση και όχι τι μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη του/της· β) σημαίνεται ποια είναι η προσωπική θεωρία του/της εκπαιδευτικού για το γνωστικό αντικείμενό του/της και όχι τόσο ποιες εί-

ή της Κριτικής Παιδαγωγικής.¹⁰ Περισσότερο εισάγονται στο πεδίο καινοτομίες που προκαλούν μεταρρυθμίσεις, οι οποίες παλαιότερα προκαλούσαν αλλαγές μεγαλύτερης κλίμακας, όπως π.χ. το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο του Δελμούζου (Εκπαιδευτικός Όμιλος), κατά το πρώτο μισό του 20ού αι. στον Βόλο, που επεκτάθηκε στη συνέχεια στην Αθήνα, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Καρακατσάνη & Νικολοπούλου, 2020, σσ. 161-5).

1.1.4. Συνθετική κατανόηση της έννοιας της εκπαίδευσης

Συμπερασματικά, λοιπόν, η εκπαίδευση ως όρος εμπεριέχει τις δύο εκφάνσεις της, που συνδέονται, την παιδεία/μόρφωση και την αγωγή, σύμφωνα με τα παραπάνω νοήματα των όρων. Και κάπου μέσα σε αυτές τις διαδικασίες δεν μπορεί παρά να μην υπάρχει η μάθηση και η ανάπτυξη του προσώπου και αυτές να υπηρετούν τις βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης. Ουσιαστικά η εκπαίδευση είναι η ενεργητική διαδικασία του προσώπου που προϋποθέτει ότι υπάρχει κάποιος/α ενήλικας (Ξωχέλλης, 2019, σ. 7), που άγει, με όσα χρειάζεται (γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις, αξίες, αρχές), το παιδί, ώστε να προοδεύει ατομικά και συλλογικά, να αναπτύσσει την ηθική και συναισθηματική ωριμότητά του, να έχει προσωπική αυτονομία και πολιτειακή συνειδηση στην κοινότητα και την κοινωνία που ζει, έχοντας γνώση και κριτική κατανόηση του εαυτού και του κόσμου ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζει το μέλλον και να προκαλεί αλλαγές.

ναι οι γνώσεις του/της και γ) διακρίνεται στην οικοδόμηση της γνώσης η παιδαγωγική αξία της συνεργασίας, του διαλόγου, της δράσης, της ανακάλυψης, της διαπραγματεύσης και της κοινότητας (Φρυδάκη, 2009, σσ. 240-1). Υπάρχουν στο πεδίο ο γνωσιακός κονστρουκτιβισμός του Piaget (ο άνθρωπος οικοδομεί ο ίδιος τη γνώση με βάση όσα ήδη γνωρίζει), ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός του Vygotsky (ο άνθρωπος οικοδομεί τη γνώση στο πλαίσιο του μαζί με άλλους με βάση όσα ήδη γνωρίζει από το πλαίσιο) και ο ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός του von Glaserfeld (ο άνθρωπος οικοδομεί ο ίδιος τη γνώση με βάση όσα ήδη γνωρίζει και σε αυτή την υποκειμενική διαδικασία η γνώση που αποκτά είναι όσα του είναι χρήσιμα και σχετικά, άρα έχουν βιωσιμότητα) (von Glaserfeld, 1998· Vygotsky, 1978· Piaget, 1954).

10. Ένα περισσότερο πολιτικό κίνημα που θεωρεί ότι η άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης με την πολιτική θα διαρρήξει τα δεσμά των κρατικών πολιτικών που δεσμεύουν τους σκοπούς και τη λειτουργία της εκπαίδευσης και θα προκαλέσει αλλαγές προς τον κοινωνικό μετασχηματισμό και τη χειραφέτηση. Στήριζεται στον Paulo Freire και οι βασικοί εκπρόσωποί του εμφανίζονται κυρίως στην αμερικανική ήπειρο και είναι οι McLaren, Apple, Giroux, Aronowitz (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

1.2. Οι βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης κατά τον Biesta

Χρειάζεται όμως τώρα να αναπτύξουμε αυτές τις βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης. Ο Biesta θεωρεί ότι από τις τρεις λειτουργίες, την *κοινωνικοποίηση* (socialisation), την ανάπτυξη των ικανοτήτων-απόκτηση προσόντων (qualification) και την *υποκειμενοποίηση* (subjectification), ότι η τρίτη λειτουργία προηγείται, διότι επηρεάζει τις άλλες δύο και μετασχηματίζει τον σκοπό της εκπαίδευσης, που είναι υπαρξιακός. Με βάση αυτή την ανάλυση, θα προσεγγίσουμε και τις έννοιες της μάθησης και της ανάπτυξης ώστε να οδηγηθούμε στην κατανόηση της εκπαίδευσης με κέντρο τον κόσμο στον οποίο ζει το παιδί (World-Centred Education). Αυτή η εκπαίδευση κάνει το παιδί ικανό για δημοκρατικό πολιτισμό στον κόσμο αυτό για το καλό όλων.

1.2.1. Κοινωνικοποίηση

Η κοινωνικοποίηση (socialisation) λειτουργεί ως η επαφή της νέας γενιάς με τις παραδόσεις, τους πολιτισμούς και τις πρακτικές του παρελθόντος και του παρόντος ώστε η υποκειμενικότητα του προσώπου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης να αποκτήσει προσανατολισμό. Το θέμα είναι ποιος κάνει τις επιλογές για το τι θα περιληφθεί στην εκπαίδευση και γιατί. Η αλήθεια είναι ότι δεν μπορούν να περιληφθούν τα πάντα, αλλά απαιτούνται επιλογές που απαντούν στα σχετικά ερωτήματα για το πώς οι παραδόσεις, οι πολιτισμοί και οι πρακτικές μπορούν να παρουσιαστούν στο Πρόγραμμα Σπουδών του σχολείου. Αυτό γίνεται είτε φανερά είτε σιωπηρά με το «κρυφό Πρόγραμμα Σπουδών».¹¹ Ακόμα, είναι δεδομένο ότι χρειάζεται να απαντήσουμε και πώς αυτές οι επιλογές θα είναι οι ουσιαστικές, αφού «ακόμα και καλοπροαίρετες ατζέντες κοινωνικοποίησης μπορούν εύκολα να πάνε στραβά»

11. Όσα μηνύματα υπόρρητα λαμβάνουν οι μαθητές/τριες μέσα από τη σχολική ζωή και την κουλτούρα του σχολείου, πώς μαθαίνουν να συμπεριφέρονται στις πρακτικές του σχολείου, αλλά και στα διαστήματα που δεν κάνουν τίποτα σε σχέση με το σχολείο και το επίσημο πρόγραμμα σπουδών και διαμείβονται πολλά σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο μεταξύ μαθητών/τριών. Για τους Bowles & Gintis (1976) πρόκειται για εκπαίδευση του σχολείου στην ανία, αφού οι μαθητές/τριες εκπαιδεύονται παθητικά σε πολλούς κανόνες που αφορούν τη σχολική τους ζωή (στολές, χρονοδιάγραμμα, τάξη θρανίων, συμπεριφορές κ.ά.) και δεν έχουν ουσιαστικό νόημα, παρά μόνο να τους προετοιμάσουν για έναν μελλοντικό εργασιακό βίο, όπου θα πρέπει να ακολουθούν κανόνες (Bartlett & Burton, 2019, σ. 151).

(Biesta, 2022, σ. 8) και γενικά να προκαλέσουν αυτό που είπαμε από την αρχή, την αντικειμενοποίηση των προσώπων, δηλαδή την προώθηση μέσω αυτών των δικών μας ιδανικών. Το ρίσκο υφίσταται γιατί θα λέγαμε ότι στην εκπαίδευση ενυπάρχει πάντα μία πολυπλοκότητα στους σκοπούς και στους φορείς, που αποφασίζουν για αυτούς. Αυτή δημιουργεί για τον Bruner (1996, σσ. 66-70) αντινομίες και εντάσεις: α) μεταξύ της προσωπικής ανάπτυξης και συνειδητοποίησης και της πολιτιστικής αναπαραγωγής, β) μεταξύ της ανάπτυξης των ικανοτήτων που έχει από τη φύση του το παιδί και της απόκτησης πολιτισμικών εργαλείων στο πλαίσιο που ανατρέφεται και γ) μεταξύ της μοναδικότητας της ταυτότητας και εμπειρίας και της καθολικής προσέγγισης του κόσμου, που δεν αναζητά «ποιος έχει τη σωστή εκδοχή της ιστορίας» (σ. 68).

1.2.2. Απόκτηση προσόντων και ικανοτήτων

Με τις παραπάνω σχετίζεται και η λειτουργία της ανάπτυξης των προσόντων, των ικανοτήτων (qualification) του προσώπου. Ο Biesta (2022, σ. 8) ονομάζει τις ικανότητες αυτές «εξοπλισμό για τη ζωή», χρησιμοποιώντας τον όρο από τον Burke (1973, σσ. 293-304). Πρόκειται για γνώσεις και δεξιότητες που επιτρέπουν στους ανθρώπους να δράσουν μέσα στον κόσμο. Κι εδώ υπάρχει πάλι ο κίνδυνος ποιες γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να «προσφέρονται» στα παιδιά στην εκπαίδευση και πώς αυτές δεν θα γίνουν βασανιστικοί μετρήσιμοι δείκτες επιτυχίας, αλλά προσωπικός εξοπλισμός για μία καλή ζωή. Ένας εξοπλισμός που είναι απαραίτητος σε όλους και όλες. Φυσικά, όπως θα δούμε και στις Ικανότητες για Δημοκρατικό Πολιτισμό, οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι στάσεις, αλλάζουν από τις αξίες από τις οποίες εμφορούνται. Και αυτό σημαίνει ότι έτσι κι αλλιώς η παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων εμπεριέχει και παράλληλα προσφέρει ήδη έναν ορισμένο τρόπο αναπαράστασης του κόσμου και παρουσίασης αυτού που θεωρείται ότι έχει αξία, «δεδομένου ότι ο κόσμος δεν μπορεί ποτέ να (επανα)παρουσιαστεί στο σύνολό του, ακόμα και ο τομέας της γνώσης και των δεξιοτήτων είναι ήδη διαποτισμένος από επιλογές και επιλογές με αξίες» (Biesta, 2022, σ. 44).

1.2.3. Η υποκειμενοποίηση ως κεντρικό διακύβευμα της εκπαίδευσης

Το θέμα, όμως, δεν είναι πώς στην εκπαίδευση θα περάσουμε, όπως λέγεται, στα παιδιά όσα θέλουμε, ένα είδος, δηλαδή, κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής, για χάρη της συνέχειας. Και μάλιστα την ώρα που τα ίδια τα παιδιά δεν το ζητούν. Η ύπαρξη του παιδιού σε αυτή τη σχέση παιδαγωγού και παιδιού, όπως την είδε αιώνες πριν ο Rousseau, είναι η προσφορά του εξοπλισμού για να ζει στο κοινωνικό πλαίσιο που ζει ώστε να έχει τη δυνατότητα να υπάρχει ως υποκείμενο της ζωής του στον κόσμο και με τον κόσμο. Ο/Η εκπαιδευτικός, λοιπόν, δημιουργεί ευκαιρίες μάθησης στην εκπαίδευση με το περιεχόμενο κάθε γνωστικού αντικειμένου, που έχει αξία να γνωρίζει, ώστε να μπορεί να συμβεί αυτό, να υπάρχει κάθε παιδί ως υποκείμενο (subject). Να υπάρχει τουλάχιστον αυτή η πιθανότητα και να λειτουργεί η εκπαίδευση με προτεραιότητα την κοινωνικοποίηση και την προσφορά ικανοτήτων/προσόντων για τον Biesta (2022, σσ. 7-8). Τη θεωρεί μάλιστα ως «ανεστραμμένο Πρόγραμμα Σπουδών» (όχι μια ανεστραμμένη τάξη),¹² αναγνωρίζοντας ότι η υποκειμενικότητα (subjectness) του/της μαθητή/τριας είναι το βασικό ζήτημα της εκπαίδευσης. Αναγνωρίζει, φυσικά ότι το υποκείμενο ζει πάντα μαζί με άλλους, πάντα μέσα και με τον κόσμο. Και γι' αυτό η εκπαίδευση είναι απαραίτητο να έχει τις δύο παραπάνω λειτουργίες, να παρέχει προσανατολισμό, γνώσεις και δεξιότητες στον/στη μαθητή/τρια ώστε να βρει τη σχέση του με τον (και τον δρόμο του στον) κόσμο καθώς και να δράσει με τον (και στον) κόσμο.

Διαπιστώνουμε ότι η δράση, όπως και στον Dewey, αποτελεί ουσιώδες μέρος της εκπαίδευσης και των σκοπών της. Χωρίς δράση δεν υπάρχει γνώση, αφού η γνώση είναι εμπειρία που προκαλεί αλλαγή στο παρόν και εμπεριέχει τον στοχασμό του υποκειμένου-μαθητή/τριας, τον αναστοχασμό και τη δράση (Ντιούι, 2016, σσ. 533 κ.ε.: Biesta, 2014α). Στη δράση, χωρίς την οποία δεν υπάρχει ολοκληρωμένη γνώση, διαφαίνεται η δυνατότητα του ανθρώπου να υπάρχει ως υποκείμενο. Ο Biesta λέει ότι εφόσον όλοι οι άνθρωποι μαθαίνουν και αναπτύσσονται,

12. Παιδαγωγικό μοντέλο στο οποίο τα τυπικά μέρη μιας διδασκαλίας, όπως είναι η διάλεξη και η εργασία, αντιστρέφονται και προσφέρονται στο σπίτι των μαθητών/τριών. Αυτοί/ές παρακολουθούν βίντεο, μελετούν και εξασκούνται στο σπίτι και στη συνέχεια στην τάξη αφιερώνεται χρόνος σε απορίες, ασκήσεις, δραστηριότητες ή συζητήσεις (Brasbery, 2014).

η διαφορά που σε κάνει να υπάρχουν ως υποκείμενο είναι η δράση. Τι κάνεις με τον προσανατολισμό, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που μαθαίνεις. Ποιος είσαι τελικά ως άνθρωπος. Και χρησιμοποιεί ένα παράδοξο, όπως το αναφέρει, των Parks και Eichmann (Biesta, 2022, σσ. 27-8).

Η Rosa Parks, όπως και η Claudette Colvin εννέα μήνες νωρίτερα, αρνήθηκε το αίτημα του οδηγού του λεωφορείου να παραχωρήσει τη θέση της στο «έγχρωμο» τμήμα του λεωφορείου σε έναν λευκό επιβάτη την 1η Δεκεμβρίου 1955, στο Μοντγκόμερι της Αλαμπάμα. Η Parks υπάκουσε την πινακίδα του λεωφορείου «Λευκοί εμπρός, έγχρωμοι πίσω πλευρά», αλλά αρνήθηκε την παραχώρηση του καθίσματος σε λευκό, που της ζήτησε ο οδηγός και όφειλε να κάνει, γεγονός που οδήγησε στη σύλληψή της. Το μποϊκοτάζ των λεωφορείων του Μοντγκόμερι ξεκίνησε στις 5 Δεκεμβρίου 1955 και διήρκεσε μέχρι τις 20 Δεκεμβρίου 1956, όταν μια ομοσπονδιακή απόφαση έκρινε παράνομο τον καταστατικό διαχωρισμό των επιβατών λεωφορείων της Αλαμπάμα και του Μοντγκόμερι.

Στις 11 Απριλίου 1961 ένα ειδικό δικαστήριο του Περιφερειακού Δικαστηρίου της Ιερουσαλήμ ξεκίνησε τη δίκη του Ναζί των SS Adolf Eichmann. Γνωρίζουμε πολλά για αυτή τη δίκη και αυτόν τον άνθρωπο από την Arendt (1995). Ο Adolf Eichmann οργάνωσε και διαχειρίστηκε τη μαζική απέλαση Εβραίων και άλλων σε γκέτο και στρατόπεδα εξόντωσης στην κατεχόμενη από τους Ναζί Ανατολική Ευρώπη κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Καταδικάστηκε για δεκαπέντε εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας, εγκλήματα πολέμου, εγκλήματα κατά του εβραϊκού λαού και συμμετοχή σε εγκληματική οργάνωση μετά από μακρά δίκη, αλλά όχι για τον φόνο κανενός. Ο απαγχονισμός διατάχθηκε για τον Eichmann στις 15 Δεκεμβρίου 1961 και εκτελέστηκε την 1η Ιουνίου 1962 αφού απορρίφθηκε η έφεσή του και το αίτημα επιείκειας που είχε υποβάλει. Ο Eichmann παραδέχτηκε ότι σχεδίαζε τη μαζική απέλαση Εβραίων και άλλων, αλλά αρνήθηκε την ευθύνη για την εξόντωσή τους, ισχυριζόμενος ότι απλώς υπάκουε σε εντολές.

Το παράδοξο αφορά την εκπαίδευση που έλαβαν τα δύο αυτά πρόσωπα, η Rosa Parks και ο Adolf Eichmann. Εφόσον υποθέτουμε ότι η εκπαίδευση είναι μια παρέμβαση με Προκαθορισμένα Προσδοκώμενα Αποτελέσματα, τότε όσο πιο αποτελεσματική είναι η εκπαιδευτική παρέμβαση τόσο πιο επιτυχημένη θεωρείται και η εκπαίδευση. Αυτό υποδηλώνει ότι η εκπαίδευση του Adolf Eichmann ήταν επιτυχής, αφού η συμπεριφορά του ευθυγραμμίστηκε με τις προσδοκίες της εκπαίδευσής του. Άκουσε ενεργητικά τις εντολές που έλαβε και έκανε το καθήκον του. Η Parks, από την άλλη, είχε, όπως φαίνεται, την

ικανότητα να αποκρυπτογραφεί τα μηνύματα και τον στόχο τους και να κατανοεί τους νόμους, τους κανόνες και τους κανονισμούς. Όμως δεν ενήργησε βάσει αυτής της αντίληψής της. Αυτή συμπεριφέρθηκε με τρόπο που δεν ευθυγραμμίζεται με τις προσδοκίες της εκπαίδευσης. Το παράδοξο λοιπόν είναι ότι τα επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα του ενός ή τα αποτυχημένα της άλλης, με όρους διδακτικής μεθοδολογίας και επιτυχημένης μάθησης εκλαμβάνονται αντίθετα από την «ανθρώπινη» προοπτική της υποκειμενοποίησης (Biesta, 2022, σ. 28). Η δράση των δύο διαυγάζει τι σημαίνει υποκειμενοποίηση και αντικειμενοποίηση στην εκπαίδευση και τη διαφορά που έχει η εκπαίδευση όταν πρωταρχικά σκοπεύει στην ύπαρξη ως υποκείμενο, δηλαδή όταν το «εγώ», για τον Biesta (2022, σ. 33), μπορεί να πει «όχι». Το «εγώ» εκλαμβάνεται όχι ως ένας οργανισμός που καλλιεργείται αλλά ως το ανθρώπινο ον που ζει και υπερασπίζεται την πρόκληση να διαχειριστεί τη ζωή του/της. Το όχι της Parks δεν είναι αποτέλεσμα καλλιέργειας (cultivation) και επομένως δεν είναι αποτέλεσμα της εκπαίδευσης. Είναι αποτέλεσμα του «έργου του εαυτού» της, σύμφωνα και με τον Böhm, ο οποίος αναδεικνύει την αυτοπραγμάτωση μέσω της εκπαίδευσης (Bildung) και με την υποστήριξη της εκπαίδευσης (Erziehung) (Böhm, 1997, σσ. 199-201), η οποία προκαλεί στον άνθρωπο την επιθυμία να υπάρχει μέσα και με τον κόσμο, ως ώριμο υποκείμενο. Αυτό σημαίνει να προσπαθείς να μην σε καθοδηγούν οι επιθυμίες σου, αλλά το ερώτημα αν αυτό που επιθυμείς σχετίζεται με την καλή ζωή μαζί με άλλους σε έναν κόσμο με περιορισμένη ικανότητα να εκπληρώνει τις επιθυμίες μας (Biesta, 2022, σ. 35).

Η εκπαίδευση, λοιπόν, είναι σημαντική, αλλά δεν πρέπει να στοχεύει να επηρεάσει ή να κατευθύνει την ανθρώπινη ανάπτυξη. Αντίθετα, θα πρέπει να ενθαρρύνει τον εαυτό να παραμείνει πιστός στον εαυτό του. Αυτό δεν σημαίνει να είναι κανείς ο εαυτός του, και να κάνει αυτό που θέλει. Όπως είδαμε αυτό δεν αποτελεί ωριμότητα. Είναι η εντολή να είσαι «εγώ». Σε απλή γλώσσα, για τον Biesta (2022, σσ. 33-4) πρόκειται για μία κλήση λέγοντας «Ε, εσύ εκεί, πού είσαι;». Απαντώντας στο ερώτημα ο Eichmann είπε «Δεν είμαι εδώ», «Δεν ήμουν εγώ» και «Ακολουθούσα μόνο εντολές». Αυτή η κλήση, «Ε, εσύ εκεί, πού είσαι;» είναι η ουσία της εκπαίδευσης καθώς δεν αποτελεί κάποιου είδους προσαρμογή του οργανισμού ή ταυτοποίησης του εαυτού. Το αντίθετο στην υπαρξιακή προσέγγιση της εκπαίδευσης μία τέτοια άμεση εκπαίδευση –ερώτηση «Ε, εσύ εκεί, πού είσαι;»– μπαίνει στην καρδιά του θέματος, στην ελευθερία μας ως άνθρωποι να προχωράμε στη δράση ή όχι. Πρόκειται, όπως αναλύει την έννοια της υποκει-