



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Εργαστήριο «Πειραματικής Παιδαγωγικής»  
του Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.  
Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Π.Δ.Μ.

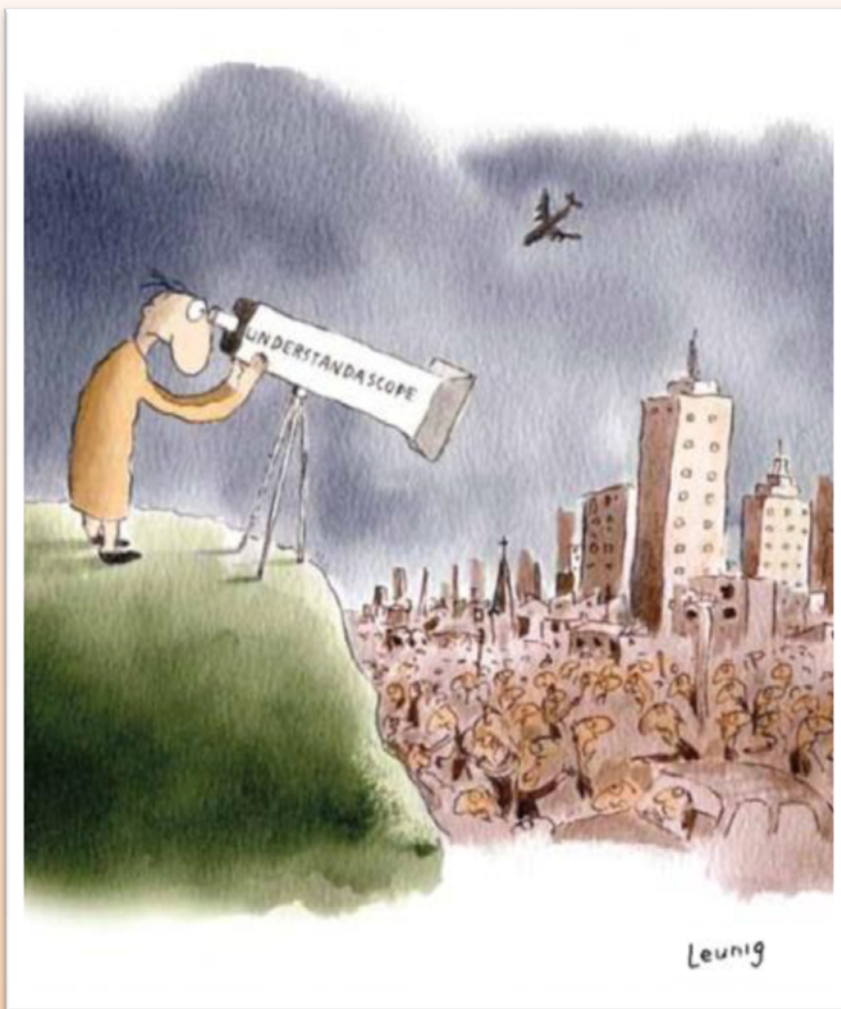


ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ  
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

## ΗΜΕΡΙΔΑ

ΜΕ ΘΕΜΑ:

### Μετανεωτεριστική εκπαιδευτική έρευνα και θεωρία



14  
ΜΑΡΤΙΟΥ  
2020

ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΔΟΣΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ (ΚΕΔΕΑ), Α.Π.Θ.,  
3ης Σεπτεμβρίου (παραπλεύρως φοιτητικής λέσχης)  
ΑΜΦΙΘΕΑΤΡΟ ΙΙΙ & ΦΟΥΑΓΙΕ

ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ

Η Ημερίδα τελεί υπό την αιγίδα του Εργαστηρίου «Πειραματικής Παιδαγωγικής» του Τομέα Παιδαγωγικής και της Κοσμητείας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, καθώς και του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Η εικόνα στο εξώφυλλο: «The Understandascope» του Michael Leunig

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

Ευθαλία Κωνσταντινίδου, Κυριάκος Μπονίδης,  
Αντιγόνη Σαρακινιώτη

*Μετανεωτεριστική εκπαιδευτική έρευνα και θεωρία* 3

### **«WORLD CAFE» 1**

Γεώργιος Τζάρτζας

*Homō Humanus Novus: Το Παιδαγωγικό Παράδειγμα στην  
εποχή της Νεωτερικότητας*

3

Γιάννης Πεχτελίδης

*Μετανεωτερικές αφηγήσεις και εκπαιδευτικά κοινά*

4

### **«WORLD CAFE» 2**

Σταυρούλα Φιλίππου

*Η αλλαγή και εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων ως  
επανα-υποκειμενοποίηση εκπαιδευτικών: ερευνητικές και  
διδασκτικές προκλήσεις*

6

Αναστασία Στάμου, Γιάννης Πεχτελίδης

*Από το «κριτικό» στο «ικανό» παιδί: Οι εγγράμματες ταυτότη-  
τες στον λόγο των αναλυτικών προγραμμάτων του Νέου  
Σχολείου*

10

### **«WORLD CAFE» 3**

Βασίλης Τσάφος

*Η κειμενοποίηση της εμπειρίας ως κατασκευή/ αναπαράστα-  
ση και ερμηνεία στις αφηγήσεις και τις ιστορίες ζωής των εκ-  
παιδευτικών: Το παράδειγμα της βιογραφίας ενός φιλόλογου*

13

Ελένη Μπουτουλούση

*Πολυφωνικές και αναστοχαστικές προσεγγίσεις κριτικών πο-  
λυγραμματισμών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η επίγνωση  
του ρόλου του εκπαιδευτικού και των σχέσεων στο σχολείο  
μέσα από την ανάλυση μεταφορών*

17

**«WORLD CAFE» 4**

Σοφία Αυγητίδου

*Αποδομώντας τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών για την παιδική ηλικία: Η περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης και των αποτελεσμάτων της*

21

Άννα Χρονάκη

*Εντάξεις, Αποκλεισμοί και Μαθηματική Εκπαίδευση: Η προοπτική μιας μεταδομιστικής στροφής*

23

**«WORLD CAFE» 5**

Ευθαλία Κωνσταντινίδου

*Η αφηγηματική διαχείριση του διλήμματος ανάμεσα στην αντικειμενιστική επιστημολογία και την πατριωτική ηθική στα σχολικά βιβλία ιστορίας: Μια πρακτική διακυβέρνησης της συλλογικής ταυτότητας, μνήμης και γνώσης*

26

Δημήτρης Κουτσογιάννης

*Μετανεωτερικές/μεταδομιστικές αναζητήσεις στον ελληνικό εκπαιδευτικό προβληματισμό: Σημαντικές αλλαγές χωρίς αλλαγή*

28

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΗΜΕΡΙΔΑΣ «ΜΕΤΑΝΕΩΤΕ- ΡΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑ»

Ευθαλία Κωνσταντινίδου, Κυριάκος Μπονίδης, Αντιγόνη Σαρακινιώτη

### «WORLD CAFE» 1

#### **Homo Humanus Novus: Το Παιδαγωγικό Παράδειγμα στην εποχή της Νεωτερικότητας**

Γεώργιος Τζάρτζας

**Λέξεις-κλειδιά:** Homo Humanus Novus, Παιδαγωγικό Παράδειγμα

Μετά την επικράτηση του *Homo Oeconomicus* στο σύγχρονο κόσμο η ανθρωπιστική παιδεία υποβαθμίστηκε ως μέσο διαμόρφωσης του Ευρωπαϊκού ανθρώπου. Σήμερα όμως η σημασία της αναδεικνύεται στο κατ'εξοχήν διακύβευμα μίας νέας εποχής.

Τα αίτια της εξέλιξης αυτής είναι σύνθετα. Από τη μία πλευρά δεν εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού οράματος του Ουμανισμού και κυρίως του Διαφωτισμού που απέβλεπε στην *τελειοποίηση του ανθρώπου* μέσα από την παντοδυναμία της εκπαίδευσης. Αλλά και ο έτερος στόχος του Διαφωτισμού, αυτός της αυτονομίας και αυτοδυναμίας του ανθρώπου, ανέδειξε την αμφισημία του, οδηγώντας τον σε νέα αδιέξοδα. Το «ημιτελές πρόγραμμα» του Διαφωτισμού (Habermas) ανέδειξε την ανικανότητα και την ανεπάρκεια του ανθρώπου να διαχειρίζεται ικανοποιητικά τις υποθέσεις του. Είναι η «*silent crisis*» της μετανεωτερικότητας (Nussbaum) και η αποδοχή της «*τελειοποίησης του ατελούς*» ανθρώπου (Wulf). Είναι χαρακτηριστικό, ότι σήμερα ενώ γνωρίζουμε τόσα πολλά για τον άνθρωπο, αδυνατούμε να τον ορίσουμε ολικά. Ο άνθρωπος, αυτό «*το απολίτιστο ζώο*» (Nietzsche) που «*θεωρητικά δεν μπορεί να ορισθεί*» (Gehlen) και «*η σκέψη του είναι ανεξιχνίαστη*», είναι ο «*Homo absconditus*» (Plessner). Από την άλλη πλευρά, η εξέλιξη των θετικών επιστημών οδήγησε στον κατακερματισμό της γνώσης και στην απλούστευσή της. Ιδιαίτερα, μετά την επικράτηση της οικονομίας

της απελευθερωμένης αγοράς και της τεχνολογίας, η οποία εμπορευματοποιεί τα πάντα και έχει ως βασικό κριτήριο επιτυχίας το κέρδος και την οικονομική ανάπτυξη, τέθηκε στο περιθώριο οτιδήποτε δεν μπορεί να «αξιολογηθεί», όπως η αισθητική γνώση.

Οι διεργασίες αυτές αποτυπώνονται και στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου τα προβλήματα και τα αδιέξοδα τείνουν να εμφανίζονται ως ποσοτικά θέματα, δίνοντας έμφαση στην εργαλειακή γνώση. Λησμονείται όμως η θεμελιώδης σημασία της εκπαίδευσης για τον άνθρωπο (Kant), η οποία είναι «απροσπέλαστη» και αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της *conditio humana*, του *Homo Humanus Novus*, του Νέου Ανθρώπου, ο οποίος βασίζεται εξίσου στη δύναμη της λογικής του Διαφωτισμού, της αισθητικής γνώσης και του «ανυπόθετου» (Αριστοτέλης). Ο συνδυασμός τους θα οδηγήσει στην «παιδεία της ψυχής» (Καζαμίας).

## Μετανεωτερικές αφηγήσεις και εκπαιδευτικά κοινά

Γιάννης Πεχτελίδης

**Λέξεις-κλειδιά:** Μετανεωτερικοί λόγοι, Παιδική ηλικία, Εκπαίδευση, Κοινά, Εκπαιδευτικά κοινά, Μεταδομισμός

Ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι ένα σύνθετο πεδίο όπου συνυπάρχουν διαφορετικοί και συχνά αντικρουόμενοι λόγοι, ή τρόποι σκέψης, ομιλίας και γραφής γύρω από τα πράγματα. Μέσω των λόγων (*discourses*) παράγουμε και αποδίδουμε νόημα στη ζωή. Παρά το γεγονός της ύπαρξης μιας πολλαπλότητας αφηγήσεων και λόγων για το πώς γίνεται αντιληπτή η παιδική ηλικία, πώς πρέπει να οργανωθεί η εκπαίδευση και η κοινωνία γενικότερα, κάποιοι από αυτούς γίνονται ιδιαίτερα επιδραστικοί και κυριαρχούν στο πεδίο με την έννοια ότι οργανώνουν αποτελεσματικά τις σχέσεις στην εκπαίδευση με βάση την οπτική και τις αξίες τους. Οι κυρίαρχοι λόγοι είναι αφηγήσεις και ιστορίες που έχουν μια αποφασιστική επίδραση πάνω σε ένα θεσμό, όπως είναι ο εκπαιδευτικός, και διακηρύττουν ότι είναι ο μοναδικός τρόπος σκέψης, ομιλίας και συμπεριφοράς και κατ'επέκταση ότι είναι η μοναδική πραγματικότητα. Επιβάλλουν με άλλα λόγια ένα «καθεστώς αλήθειας» (Foucault, 1982) ασκώντας εξουσία πάνω σε άλλους τρόπους σκέψης και δράσης και επομένως καθοδηγώντας αυτό που βλέπουμε ως την «αλήθεια», καθώς και τον τρό-

πο με τον οποίο κατασκευάζουμε την πραγματικότητα. Χαρακτηριστικό των κυρίαρχων λόγων είναι ότι αποκρύπτουν τις παραδοχές, τις υποθέσεις και τις αξίες στις οποίες θεμελιώνονται και μετατρέπουν υποκειμενικές προοπτικές και ερμηνείες σε φαινομενικά αντικειμενικές αλήθειες, ενώ παρουσιάζουν κάποια πράγματα ως ρεαλιστικά και αυταπόδεικτα και άλλα ως μη ρεαλιστικά και παράλογα (Dahlberg και Moss, 2005). Οι κυρίαρχοι λόγοι στην εκπαίδευση συνυπάρχουν με εναλλακτικούς λόγους που αντιστέκονται στην εξουσία τους και τους αμφισβητούν. Ένας λόγος μπορεί να είναι κυρίαρχος αλλά δεν καταφέρνει να φιμώσει και να σιωπήσει ολοκληρωτικά τους άλλους λόγους. Ένας αναδυόμενος δυναμικός εναλλακτικός λόγος στην εκπαίδευση είναι αυτός των κοινών (Boiller, 2016· Bourassa, 2017· Korsgaard, 2018· Πεχτελίδης, Κιουπκιολής και Δαμοπούλου 2015· Πεχτελίδης και Πανταζίδης, 2018· Pechtelidis, 2018).

Με βάση τη λογική των κοινών, η *εκπαίδευση* θεωρείται όχι μόνο ως ζωτική πηγή για την ευημερία, ευμάρεια και την αυτο-ανάπτυξη των ανθρώπων, αλλά και ως βασικό εργαλείο της πολιτικής εξισωτικής χειραφέτησης τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ενήλικες. Αυτό διακρίνει την εκπαίδευση των κοινών από τη συμβατική θεσμική εκπαίδευση, η οποία τείνει να είναι πειθαρχική και στην υπηρεσία της συσσώρευσης ιδιωτικών κεφαλαίων στο βαθμό που προάγει την υποταγή, τον ανταγωνισμό και τον ατομικισμό. Ως ζωτικό θεσμικό μέρος της νεοφιλελεύθερης ηγεμονίας, η εκπαίδευση περιορίζεται σε ένα ιδιωτικό αγαθό και εμπόρευμα. Αλλά επίσης μεταμορφώνεται σε ένα πειθαρχικό μέσο κατασκευής παθητικών και υποταγμένων υποκείμενων, που θα έχουν αποδεχτεί την επιχειρηματική καπιταλιστική λογική. Αυτές οι δύο τάσεις εκδηλώνονται έντονα σε δύο μορφές περιφράξεων στη σύγχρονη εκπαίδευση. Η πρώτη συνίσταται στην ανθρώπινη κεφαλαιοποίηση, η οποία μετατρέπει τα άτομα σε «μετοχές» για μια μεταβλητή και επισφαλή αγορά εργασίας. Η δεύτερη τάση συνδέεται με τη μορφή της ιδιωτικοποίησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και, γενικότερα, της μετατροπής τους σε πηγές κερδών με την εισαγωγή αμοιβών, δανείων κ.λπ. (Baldacchino, 2019· Πεχτελίδης, 2015). Οι περιφράξεις αυτές συνδέονται με τη μετα-αφήγηση (Lyotard, 1984) του νεοφιλελεύθερου λόγου περί ανταγωνισμού και ατομικής επιλογής, υπολογισμού και συμβολαίων, η οποία δημιουργεί ευνοϊκό πλαίσιο για τη διάδοση των λόγων: α. των α-

γορών και β. της ποιότητας και της υψηλής ανταπόδοσης της εκπαίδευσης (Moss, 2014, 2019).

Στον αντίποδα, τα εκπαιδευτικά κοινά λειτουργούν ως επικοινωνητική εναλλακτική λύση σε αυτούς τους κυρίαρχους τρόπους θεώρησης της εκπαίδευσης και της παιδικής ηλικίας και τις «ανθρώπινες τεχνολογίες» που τις συνοδεύουν (De Lissonoy, 2011· De Lissonoy, Means και Saltman, 2015· Means, Ford and Slater, 2017). Συγκεκριμένα, προωθούν τους αγώνες για τη μετατόπιση της κοινής λογικής σε κατευθύνσεις που αντισταθμίζουν τις σύγχρονες μορφές περιφράξεων σύμφωνα με την τάξη, τη φυλή, το έθνος, την ηλικία, τη σεξουαλικότητα και το φύλο.

Στην εισήγηση αυτή επιχειρείται η εισαγωγή του αναδυόμενου παραδείγματος των «κοινών» ως εναλλακτικό αξιακό σύστημα και σύστημα δράσης στο πεδίο της εκπαίδευσης και σύμπλευσή του με τον μεταδομισμό (Olssen, 2009). Στο επίκεντρο της συζήτησης είναι η κοινοτικοποίηση ως μια εναλλακτική εκπαιδευτική και μικρο-πολιτική διαδικασία που αναπτύσσεται στις ρωγμές του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος δημιουργώντας πρακτικές που αμφισβητούν τον κυρίαρχο λόγο για την εκπαίδευση και την κοινωνία.

## «WORLD CAFE» 2

**Η αλλαγή και εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων ως επανυποκειμενοποίηση εκπαιδευτικών: ερευνητικές και διδακτικές προκλήσεις**

*Σταυρούλα Φιλίππου*

**Λέξεις-κλειδιά:** Αναλυτικό πρόγραμμα, θεωρίες αλλαγής αναλυτικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικός επαγγελματισμός, από- και επανεπαγγελματοποίηση εκπαιδευτικών, αυτο- και ετερο-υποκειμενοποίηση

Η εισήγηση τοποθετεί τις έννοιες «θεωρίες αλλαγής και εφαρμογής αναλυτικών προγραμμάτων» και «επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών» στο πλαίσιο μεταδομιστικών συζητήσεων, με σκοπό να τις προβληματοποιήσει σε σχέση με εννοιολογήσεις τους όπως τείνουν να επικρατούν στο δημόσιο λόγο περί εκπαιδευτικής αλλαγής γενικότερα και



αλλαγής αναλυτικών προγραμμάτων (ΑΠ) ειδικότερα. Συζητώντας με φουκωικούς όρους την έννοια της ισχύος/γνώσης ως «παραγωγικής» και της ταυτότητας ως συγκρότηση υποκειμενικότητας μέσα από διαρκείς διαδικασίες «αυτο-υποκειμενοποίησης» και «ετερο-υποκειμενοποίησης» σε μικρο- και μακρο-πολιτικά συγκείμενα διαπραγμάτευσης, εισηγούμαι ότι η αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων ενέχει ταυτόχρονα/ήδη επανασυγκρότηση των εμπλεκόμενων κοινωνικών δραστών, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών, ως υποκειμένων. Με αυτή την παραδοχή, η αλλαγή (επίσημων) αναλυτικών προγραμμάτων συζητείται ως ένα κομβικό σημείο επαφής, τριβής ή και σύγκρουσης μεταξύ διαφορετικών λόγων που προσθέτουν και καθιστούν πιο ορατή την πίεση για επαναδιαπραγμάτευση και επαναπροσδιορισμό των, ούτως ή άλλως υπό συνεχή διαμόρφωση, επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών.

Η αλλαγή ή μεταρρύθμιση του ΑΠ αποτέλεσε έντονο χαρακτηριστικό του διεθνούς τοπίου πολιτικής στα ΑΠ τις τελευταίες δεκαετίες, φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίστηκε ως «στροφή ΑΠ» ή «το νέο ΑΠ», καθώς στο πλαίσιο «ανταγωνισμών» μεταξύ τοπικών, εθνικών, διεθνών και παγκόσμιων ατζέντων για την εκπαίδευση, το επίσημο (συνήθως εθνικό) ΑΠ κατασκευάστηκε έντονα ως «προετοιμασία» για τον 21ο αιώνα. Διεθνείς συζητήσεις γύρω από το «νέο ΑΠ» εστιάζουν στο πώς σε αυτό οι «μανθάνοντες/ουσες» συγκροτούνται ως υπεύθυνοι/ες για τη μάθησή τους μέσα από ένα προσχηματικά προοδευτικό λόγο· πώς έχει τυποποιηθεί στη βάση επιπέδων και αποτελεσμάτων ενισχύοντας λογικότητες λογοδοσιμότητας και επιτελεστικότητας και έχει προκρίνει γενικές/οριζόντιες ικανότητες και δεξιότητες δια βίου εις βάρος της ακαδημαϊκής γνώσης. Αυτά τα χαρακτηριστικά του «νέου ΑΠ» που προϋποθέτουν/παράγουν ενισχυμένο έλεγχο και ρύθμιση του εκπαιδευτικού έργου παραδόξως συνυπάρχουν και τροφοδοτούνται από παράλληλους λόγους που οραματίζονται τους/τις εκπαιδευτικούς ως δράστες και φορείς αλλαγής ΑΠ και ως αυτόνομους επαγγελματίες.

Εν τούτοις στη βιβλιογραφία έχει αναγνωριστεί προ πολλού η ποικιλία κατασκευής του επαγγελματικού «ρόλου» των εκπαιδευτικών ανάλογα με την προσέγγιση αλλαγής και εφαρμογής ΑΠ που προωθείται. Στην επισκόπηση τέτοιων προσεγγίσεων μέσω των οποίων επιδιώκεται η αλλαγή ΑΠ η Macdonald (2003) εισηγείται τρεις κατηγορίες-μορφές. Η πρώτη περιλαμβάνει μοντέλα επιβολής μιας αλλαγής ΑΠ σε επίσημο ε-

πίπεδο από «πάνω» (από τη διοίκηση και τους σχεδιαστές προγραμμάτων που θεωρούνται «ειδικοί») προς τα «κάτω» (προς τις εκπαιδευτικούς) κι έχει σκοπό να περιορίσει την επίδραση των εκπαιδευτικών και να πετύχει, όπως εξηγούν ο Snyder και συνεργάτες (1992), το μέγιστο βαθμό «συνάφειας/πιστότητας» μεταξύ σύλληψης/σχεδιασμού και εφαρμογής. Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει προσπάθειες αλλαγής ΑΠ «από κάτω προς τα πάνω», οι οποίες σε κάποιες περιπτώσεις αναδύθηκαν και ως αντίδραση στην προηγούμενη ομάδα προσεγγίσεων. Στην κατηγορία αυτή αναγνωρίζεται ο κεντρικός ρόλος των εκπαιδευτικών και η ανάγκη του να αισθάνονται ότι έχουν ιδιοκτησία (ownership) των επιζητούμενων αλλαγών ΑΠ, όπως έχει επιδιωχθεί, για παράδειγμα, με την ανάπτυξη προγραμμάτων σε σχολική βάση (school-based curriculum development) και την έρευνα δράσης). Η τρίτη κατηγορία προσεγγίσεων περιλαμβάνει προσπάθειες συνδυασμού των δύο προηγούμενων, με την έμφαση να δίνεται σε συνεταιρισμούς (partnerships) μεταξύ διοικητικών, «ειδικών» σχεδιαστών προγραμμάτων, επαγγελματικών συνδέσμων, ερευνητών, εκπαιδευτών, εκπαιδευτικών, γονιών, παιδιών κ.λπ. Σε αυτές τις περιπτώσεις φαίνεται να υιοθετείται η προοπτική της «αμοιβαίας προσαρμογής» στην εφαρμογή ΑΠ (mutual adaptation, βλ. Snyder *et al.*, 1992), με την οποία το ΑΠ προσαρμόζεται στο τοπικό συγκείμενο μέσα από μια πορεία διαπραγματεύσεως μεταξύ «ειδικών» και εκπαιδευτικών. Η Macdonald (2003) καταλήγει όμως πως και οι τρεις αυτές προσεγγίσεις πηγάζουν από μια νεωτερική θεώρηση της εκπαίδευσης η οποία αποδίδει γραμμικότητα, δυνατότητα αυστηρού προγραμματισμού και ξεκάθαρα διαγνωσίμων αποτελεσμάτων στην αλλαγή ΑΠ. Μια μετανεωτεριστική θεώρηση της αλλαγής και εφαρμογής ΑΠ, εστιάζει στην ποικιλία και τη διαφορά λόγω και μέσω της εμπλοκής υποκειμένων ως κοινωνικών δραστών: η αλλαγή ΑΠ είναι δύσκολη, μη γραμμική, απρόβλεπτη, ακατάστατη και πολυδιάστατη, διότι ακριβώς διαμορφώνεται από το τοπικό πλαίσιο, περιλαμβάνει την εκπαιδευτικό της τάξης, προσδοκεί διαφορές από τάξη σε τάξη, από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, από σχολείο σε σχολείο, αναγνωρίζοντας τις μετατοπίσεις στο χρόνο, χώρο και σύνορα και βλέποντας τον Εαυτό ως κοινωνικά και ιστορικά κατασκευασμένο (Macdonald, 2003).

Μια τέτοια θεώρηση αναγνωρίζει πως η δράση των εκπαιδευτικών σε περιόδους αλλαγής ΑΠ αποτελεί μια εξαρτώμενη, δυναμική και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία χρειάζεται να λαμβάνει ταυτόχρονα υπόψη

το άτομο και το συγκείμενο-πλαίσιο. Στο δεύτερο μέρος της εισήγησης θα παρουσιαστούν τρία παραδείγματα από τρία διαφορετικά ερευνητικά προγράμματα που εκπονήθηκαν στην Κύπρο ώστε να αναδείξουν την πιο πάνω θεώρηση. Το πρώτο παράδειγμα αντλείται από δύο ερευνητικά προγράμματα με τα οποία μελετήθηκαν οι διαδικασίες «αναμόρφωσης» και αργότερα «αναδόμησης» αναλυτικών προγραμμάτων στην Κύπρο μεταξύ 2004-2016 και περιλαμβάνει συνεντεύξεις και παρατηρήσεις σε τάξεις με εκπαιδευτικούς για τα έτη 2010-2011, 2011-12, 2012-2013, 2013-2014 και 2014-2015· συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς-μέλη των επιτροπών αναμόρφωσης ΑΠ για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα· και ανάλυση του επίσημου λόγου μέσα από κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από το 2003 έως σήμερα. Παρουσιάζονται ενδεικτικές τοποθετήσεις εκπαιδευτικών διαχρονικά, όταν κλήθηκαν να περιγράψουν κατά πόσο, και κάτω από ποιες συνθήκες, εφάρμοσαν ή όχι τα ΝΑΠ, προκειμένου να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα της αλλαγής ΑΠ ως φαινομένου με ποικίλους δράστες και φορείς και της εφαρμογής ΑΠ ως απόρροιας πολλαπλών συγκειμένων-πλαισίων που συνυπάρχουν και συλλειτουργούν καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται να «εφαρμόσουν» ΑΠ. Η πολυπλοκότητα αναδεικνύεται έτσι ως κυρίαρχη, παρά τις προσδοκίες που συνήθως δημιουργούνται από ένα παραδοσιακά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα για ομοιόμορφη προσαρμογή-συμμόρφωση σε οδηγίες από την «κορυφή» προς τη «βάση» της διοικητικής ιεραρχίας.

Το δεύτερο και τρίτο παράδειγμα αντλούνται από ερευνητικό πρόγραμμα στο οποίο επιχειρήθηκε η εξιστόρηση του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού και του επαγγέλματος της εκπαιδευτικού στην Κύπρο, όπως αυτή προκύπτει από τη βιογραφία εκπαιδευτικών τεσσάρων διαφορετικών γενεών που καλύπτουν τα τελευταία 40 περίπου χρόνια της Κυπριακής Δημοκρατίας (τέλος 1970-αρχές 2010). Το δεύτερο παράδειγμα αφορά στην 3<sup>η</sup> γενεά η οποία μπήκε στο επάγγελμα και δημόσιο δημοτικό σχολείο μεταξύ του 1996-2004 και βίωσε την πρώτη γενική μεταρρύθμιση ΑΠ της καριέρας της το 2010. Μέσα από τις αφηγήσεις των εμπειριών τους από αυτή τη διαδικασία, αναδεικνύονται οι κοινωνικοί πόροι (σχέσεις, ρόλοι, ισχύς και εμπιστοσύνη) μέσω των οποίων διαπραγματεύονται την αλλαγή, πώς αυτο- και ετερο-υποκειμενοποιούνται ως επαγγελματίες αλλά και πώς υποκειμενοποιούν οι ίδιοι/ες άλλους/ες εμπλεκόμενους φορείς και δράστες. Το τρίτο παράδειγμα εστιάζει στις

ιστορίες ζωής εκπαιδευτικών της τελευταίας και πιο πρόσφατης γενιάς (2005-αρχές 2010), για να διερευνήσει πώς, εν μέσω ευρύτερων ριζικών κοινωνικο-πολιτικών και οικονομικών αλλαγών που έχουν επηρεάσει έντονα το επάγγελμα της εκπαιδευτικού, αναδύονται στον λόγο τους διαφορετικές «κατηγορίες» εκπαιδευτικών που ταξινομούνται και ιεραρχούνται ως επαγγελματίες με διαφορετικό τρόπο. Οι αλλαγές αυτές περιλάμβαναν και εκπαιδευτική αλλαγή η οποία δεν αφορούσε κεντρική και επίσημη αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων για το δημόσιο σχολείο, όπως αυτή που απασχόλησε στα δύο πρώτα παραδείγματα που συζητήθηκαν πιο πάνω, αλλά ευρύτερες θεσμικές αλλαγές που αφορούσαν στις μορφές εκπαίδευσης που παρείχε το κράτος (π.χ. ολοήμερα, πρόγραμμα ΔΡΑΣΕ), καθώς και αλλαγές που αφορούσαν το τοπίο επαγγελματικής απασχόλησης των αποφοίτων τμημάτων επιστημών της αγωγής (π.χ. ανεργία, εισδοχή στο επάγγελμα μέσω εξετάσεων).

Τέλος, οι πιο πάνω ερευνητικές διαπιστώσεις συζητώνται με συντομία ως προς τις διδακτικές τους συνεπαγωγές σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών γενικότερα και σε μαθήματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδασκαλίας ειδικότερα, με παραδείγματα εργασιών που ανατέθηκαν σε φοιτητές/τριες ώστε να μελετήσουν «αλλαγές» στην προσωπική τους βιογραφία αλλά και σε ιστορίες ζωής εκπαιδευτικών ως μεθοδολογικά και επιστημολογικά πλαίσια εντός και μέσω των οποίων αναδύονται και διαμορφώνονται διεργασίες αλλαγής αναλυτικών προγραμμάτων και συγκρότησης επαγγελματικών ταυτοτήτων εκπαιδευτικών.

### **Από το «κριτικό» στο «ικανό» παιδί: Οι εγγράμματες ταυτότητες στον λόγο των αναλυτικών προγραμμάτων του Νέου Σχολείου**

*Αναστασία Στάμου, Γιάννης Πεχτελίδης*

**Λέξεις-κλειδιά:** κριτικός γραμματισμός, κριτική ανάλυση λόγου, διακυβέρνηση, λόγος του αυτόνομου και ικανού παιδιού, λόγος του παιδιού ως κοινωνικού δρώντος

Υπό την επιρροή μετανεωτερικών προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, στο πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας, η συζήτηση έχει μετατοπιστεί εδώ και αρκετά χρόνια από την πρόταση στο κείμενο και στον γραμματισμό.

Μάλιστα, το 2011 εκπονήθηκε νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση (το λεγόμενο Νέο Σχολείο), έχοντας ως κεντρική και ρητή αναφορά του τον *κριτικό γραμματισμό*. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, που βασίζεται σε κριτικές λογοαναλυτικές οπτικές (Fairclough 1992α), η ανάπτυξη του γραμματισμού δεν έχει μόνο ως στόχο την αποτελεσματική λειτουργία του/της μαθητή/ήτριας ως μελλοντικού/ής πολίτη στις επικοινωνιακές ανάγκες της κοινωνίας (λειτουργικός γραμματισμός) αλλά και την ανάπτυξη της κριτικής του/της σκέψης απέναντί τους. Ακόμη, τα κείμενα δεν αντιμετωπίζονται ως διαυγείς σημασιολογικές οντότητες αλλά ως ιδεολογικές κατασκευές που προωθούν συγκεκριμένες οπτικές του κόσμου (βλ. π.χ. Comber 2007, Janks 2010).

Καθώς το Νέο Σχολείο συνέπεσε με την οικονομική κρίση στην Ελλάδα, το πρόγραμμα αυτό δεν έχει εφαρμοστεί συστηματικά στις σχολικές τάξεις. Μάλιστα, έχουν διατυπωθεί αρκετές επιφυλάξεις σχετικά με το κατά πόσο είναι εφαρμόσιμο ένα τέτοιο πρόγραμμα στη σημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα, καθώς ο κριτικός γραμματισμός συχνά συζητείται ως μια ομοιογενής προσέγγιση στη γλωσσική εκπαίδευση, αλλά στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα πλέγμα διαφορετικών επιστημολογικών παραδόσεων και διδακτικών αρχών (Κουτσογιάννης 2014, 2017). Το κυριότερο, προϋποθέτει ένα διαφορετικό σχολείο από αυτό που γνωρίζουμε, προωθώντας διαφορετικού τύπου εγγράμματα ταυτότητες, που είναι πλήρως αναντίστοιχες με τις υπάρχουσες δομές του σχολικού προγράμματος (π.χ. δόμηση σχολικού χρόνου, σχολική ύλη, μορφή αξιολόγησης) (βλ. Κουτσογιάννης 2012).

Παρά το γεγονός ότι έχουν συζητηθεί εκτενώς οι δυσκολίες υλοποίησης του κριτικού γραμματισμού στην ελληνική σχολική πραγματικότητα (για τη σχετική συζήτηση, βλ. και Στάμου κ.ά. 2016), ο τρόπος με τον οποίο συζητείται ο κριτικός γραμματισμός στον λόγο των αναλυτικών προγραμμάτων του Νέου Σχολείου δεν έχει μελετηθεί συστηματικά (για μια ακροθιγή αναφορά, βλ. Κουτσογιάννης 2014). Στην παρούσα εργασία (βλ. και Pechtelidis & Stamou 2017), αναλύεται ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζεται ο κριτικός γραμματισμός σε σχέση με τις εγγράμματα ταυτότητες και τους λόγους για την παιδική ηλικία που αντλούνται στα αναλυτικά προγράμματα του Νέου Σχολείου για το Νηπιαγωγείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011). Προκειμένου να μελετηθεί το μικρο-επίπεδο του κειμένου, το μεσο-επίπεδο της πρακτικής λόγου και το μακρο-επίπεδο της κοινωνικής πρακτικής (Fairclough 1992β), συνδυάζονται, αν-

τίστοιχα, οι μετανεωτερικές οπτικές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (για μια σύνοψη, βλ. Στάμου 2014), της Νέας Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας (για μια σύνοψη, βλ. Πεχτελίδης 2015, Πεχτελίδης & Κοσμά 2012) και των Σπουδών Διακυβέρνησης (Foucault 1984, 1991). (σύνοψη, βλ. Στάμου 2014), της Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας (για μια σύνοψη, βλ. Πεχτελίδης 2015, Πεχτελίδης & Κοσμά 2012) και των Σπουδών Διακυβέρνησης (Foucault 1984, 1991). Ειδικότερα, αξιοποιώντας τις φουκωικές έννοιες της *διακυβέρνησης* (governance) και της *βιο-εξουσίας* (bio-power), τα αναλυτικά προγράμματα γίνονται αντιληπτά ως *λόγοι* (discourses), δηλαδή ως καθορισμένες συμβολικές συναρθρώσεις γνώσης και εξουσίας, καθώς παράγουν συγκεκριμένα νοήματα για την εκπαίδευση και την υπόσταση της παιδικής ηλικίας, παίζοντας σημαντικό ρόλο στην οριοθέτηση της ζωής των παιδιών και, κατά συνέπεια, στην καθοδήγησή τους. Επίσης, αντλούμε θεωρητικά από το παράδειγμα της Νέας Κοινωνιολογίας της Παιδικής Ηλικίας, η οποία αντιμετωπίζει την παιδική ηλικία ως μια κοινωνικο-πολιτισμική κατασκευή, η οποία εννοιολογείται ιστορικά μέσω συγκεκριμένων λόγων που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε και συζητάμε για τα παιδιά. Οι λόγοι για την παιδική ηλικία και οι εμπλεκόμενες εγγράμματες ταυτότητες μελετήθηκαν χρησιμοποιώντας εργαλεία για την κειμενική ανάλυση που προτείνονται συχνά από την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση κριτικής ανάλυσης λόγου του Fairclough (1992, 2003). Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι γλωσσικές επιλογές των αναλυτικών προγραμμάτων σε επίπεδο λεξιλογίου, μεταβιβαστικότητας και τροπικότητας (Halliday 1994).

Μέσα από την ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων, διαπιστώνεται πως οι εγγράμματες ταυτότητες των παιδιών αναπαρίστανται με έναν κλειστό τρόπο και τους αποδίδονται γνωρίσματα όπως η έμφυτη περιέργεια, η παιγνιώδης διάθεση και η δημιουργικότητα, απηχώντας έναν νεωτερικό ρομαντικό λόγο για την παιδική ηλικία (Jenks 1996). Ωστόσο, ο παραπάνω λόγος συνυπάρχει με τον μετανεωτερικό λόγο του παιδιού ως αυτόνομου και ικανού (Smith 2012), καθώς στα παιδιά αποδίδονται και εγγράμματες ταυτότητες που συνδέονται με την κριτική σκέψη και την ενεργητική μάθηση. Παρ' όλα αυτά, ο ενεργητικός ρόλος και η δράση των παιδιών υπονομεύεται, καθώς αναπαρίσταται να είναι πλήρως προκαθορισμένη και ελεγχόμενη από τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η φαινομενικά αντιφατική σύνδεση μεταξύ ελευθερίας και ελέγχου δημιουργεί τη δυναμική και το περιεχόμενο της σύγχρονης νεοφιλελεύθερης

ιδέας της διακυβέρνησης (Rose 1999). Συγκεκριμένα, το αυτόνομο, ικανό, ενεργητικό και 'κριτικό' παιδί αντιπροσωπεύει έναν νέο (νεοφιλελεύθερο) τρόπο διακυβέρνησης, ο οποίος δίνει έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή, στο δικαίωμα της επιλογής και στις ικανότητες αυτορρύθμισης, κυρίως σε σχέση με τον καταναλωτικό κόσμο των αγαθών και τη μελλοντική αγορά εργασίας (Giroux 2000, Urcuioli, 2009). Ο μετανεωτερικός λόγος του αυτόνομου και ικανού παιδιού διαφέρει θεαματικά από τον λόγο των παιδιών ως κοινωνικών δρώντων (π.χ. Mayall 2000). Σύμφωνα με αυτόν τον τελευταίο λόγο, που προωθείται από τη Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας, τα παιδιά γίνονται αντιληπτά όχι μόνο ως μελλοντικοί εργαζόμενοι σε μια παγκόσμια οικονομία της γνώσης ('μαθητευόμενοι ενήλικες') αλλά κυρίως ως ενεργά μέλη της κοινωνίας στο παρόν (Πεχτελίδης 2015). Συμπερασματικά, διαπιστώνεται πως ο κριτικός γραμματισμός ακυρώνεται και διακηρυχτικά, πριν καν εφαρμοστεί στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς πλαισιώνεται στα αναλυτικά προγράμματα σε συνάρτηση με τον μετανεωτερικό λόγο του αυτόνομου και ικανού παιδιού, και επομένως, απομακρύνεται από άλλες πιο συμβατές ενδεχομένως με αυτόν εννοιολογήσεις για την παιδική ηλικία.

### «WORLD CAFE» 3

**Η κειμενοποίηση της εμπειρίας ως κατασκευή/ αναπαράσταση και ερμηνεία στις αφηγήσεις και τις ιστορίες ζωής των εκπαιδευτικών: Το παράδειγμα της βιογραφίας ενός φιλόλογου**

*Βασίλης Τσάφος*

**Λέξεις – Κλειδιά:** Εκπαιδευτικός, Βιογραφίες & Ιστορίες ζωής, Αυτοβιογραφική Προσέγγιση Αναλυτικού Προγράμματος

Οι αφηγήσεις αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας λόγω κυρίως της αναγνώρισης της σημαντικής θέσης που φαίνεται να έχει η αφήγηση στη ζωή των ανθρώπων ως ένας τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνουν την εμπειρία τους, οργανώνουν τις κοινωνικές τους πρακτικές αλλά και κατασκευάζουν τις ταυτότητες του εαυτού και του κόσμου τους. Η έρευνα μάλιστα των αφηγήσεων συσχετίζεται άμεσα με την μέθοδο των ιστο-



ριών ζωής και των βιογραφικών αφηγήσεων. Οι Goetz & LeCompte (1984) θεωρούν περισσότερο χρήσιμες από τις ιστορίες ζωής τις ιστορίες της επαγγελματικής ζωής, που μας «παρέχουν αξιόλογες αναφορές της αφηγηματικής και επαγγελματικής ζωής των πληροφοριοδοτών» (McKernan, 1996: 136).

Η έρευνα των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών, που είναι ουσιαστικά η μελέτη του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την εκπαιδευτική-επαγγελματική τους εμπειρία (Xu & Conelly, 2010: 595), απηχεί τη μετανεωτερική οπτική για την πολυφωνική και πολυεπίπεδη οικοδόμηση της γνώσης και την νομιμοποίηση της προσωπικής ερμηνείας. Η προσωπική αφήγηση, στο πλαίσιο της αμφισβήτησης των «μεγάλων αφηγήσεων» της νεωτερικότητας, προσλαμβάνεται ως κατασκευή του υποκειμένου που αφηγείται και όχι ως ανάδυση μιας γνώσης, που ενυπάρχει ανεξάρτητα από την νοηματοδότησή της.

Η έρευνα αφηγήσεων έχει αξιοποιηθεί ως μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιεί εμπειρίες και ιστορίες ζωής για την εξέταση παρελθόντων γεγονότων και καταστάσεων που ενημερώνουν και καθοδηγούν τις αντιλήψεις μας για την εκπαιδευτική πράξη και το Αναλυτικό Πρόγραμμα στο παρόν. Η αυτοβιογραφική βέβαια προσέγγιση των ΑΠ εγγράφεται στη επιστημονική στροφή από τη θεώρηση του ΑΠ ως υλικού αποκλειστικά σχολικού και την εστίαση στην ανάπτυξη του ΑΠ στο σχολικό χώρο στην κατανόηση της πολυπλοκότητάς του ως κειμένου (Pinar et al., 1995: 3-10). Σύμφωνα με την νέα αυτή οπτική ο τομέας των ΑΠ, ως διεπιστημονικό πεδίο, παύει να αποτελεί έναν τομέα ξεκομμένο από τη θεωρία και τις ιστορικές του συντεταγμένες. Ο Pinar, πρωτεργάτης αυτής της στροφής, προσεγγίζοντας την ετυμολογία του όρου (το απαρέμφατο *currere*) (1975) με μια διαφορετική οπτική εστιάζει στη δράση και στα υποκείμενά της, για να δώσει έμφαση στα πρόσωπα που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ίδια την εξέλιξη της διαδικασίας, στην εμπειρία της μάθησης που αποκτούν, στο μετασχηματισμό που προκαλούν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευόμενοι/ες, καθώς ταυτόχρονα μετασχηματίζονται. Θεωρεί έτσι το ΑΠ μια ενεργό διαδικασία, με το περιεχόμενο να αποτελεί μέρος της διαδικασίας (Doll, 1993: 13).

Σύμφωνα με τη αυτοβιογραφική μέθοδο προσέγγισης των αναλυτικών προγραμμάτων που προτείνει ο Pinar (Pinar et al., 1995: 515-566) είναι σημαντικό για τον ερευνητή να διερευνήσει και να περιγράψει τις φάσεις κλειδιά του παρελθόντος και του παρόντος των εκπαιδευτικών,



που προσεγγίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ), ανιχνεύοντας με αυτόν τον τρόπο σταδιακά και τη μελλοντική προοπτική στον τρόπο που νοηματοδοτούν την εκπαιδευτική πράξη αναπτύσσοντας το ΑΠ στην τάξη. Για τον Pinar η μελέτη της εκπαιδευτικής εμπειρίας βασίζεται στην υπόθεση ότι η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συγκροτείται σταδιακά από σειρά βιογραφικών φάσεων, μια σειρά δηλαδή νοηματοδοτήσεων της εκπαιδευτικής πράξης και του σχολείου, κάθε μια από τις οποίες εμπεριέχει συνάψεις αλλά και αντιφάσεις, άρρητες ίσως και ασυνείδητες, ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν, καθώς επίσης και την προοπτική που ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δίνει για το μέλλον (Pinar et al., 1995: 520). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η βιογραφία του εκπαιδευτικού μπορεί να αποτελέσει το μέσον που θα δια φωτίσει την εκπαιδευτική εμπειρία μέσα από τη διερεύνηση του εσωτερικού του κόσμου (Smith, 2013: 4), συσχετίζοντάς την ωστόσο με την κοινωνική κατασκευή αυτής της εμπειρίας στο ευρύτερο συγκείμενο (Goodson, 2019: 167).

Η μέθοδος *currere*, όπως αποκαλεί την αυτοβιογραφική προσέγγιση του ΑΠ ο Pinar, επιδιώκει μια ευρύτερη και βαθύτερη κατανόηση της εμπειρίας της ανάπτυξης του ΑΠ μέσα από την ανάμνηση του παρελθόντος, την περιγραφή της προοπτικής του μέλλοντος και της ανάλυσης και της σύνθεσης κρίσιμων θεμάτων που προκύπτουν μέσα από αυτή τη διαδικασία. Σε μια τέτοια περίπτωση βέβαια το ΑΠ δεν είναι ένα κείμενο που δίνει οδηγίες και προτείνει διαδικασίες προς εφαρμογή, αλλά αναπαριστά τις δράσεις και τις αλληλεπιδράσεις των ομάδων (εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών) ως εμπειρίες που αναπτύσσονται δυναμικά. Δεν πρόκειται δηλαδή για μια αντίληψη εφαρμογής του ΑΠ, αλλά εντάσσεται στον προσανατολισμό της κατανόησης του ΑΠ μέσα από ποικίλες παραμέτρους, μία από τις οποίες είναι και η προσέγγισή του αυτοβιογραφικού κειμένου (Pinar, 2004).

Η αυτοβιογραφική μέθοδος του Pinar, η οποία αποτελείται από τέσσερα βήματα (την αναδρομική (*regression*), την προδρομική (*progression*), την αναλυτική και τη συνθετική φάση (Cooper and White 2012)), υποδηλώνει ότι ως ερευνητής αναζητούμε την νοηματοδότηση από τον αφηγητή των βασικών στιγμών στο παρελθόν και το παρόν και της προοπτικής που δίνουν στο μέλλον. Έτσι επιχειρείται η συνειδητοποίηση του επαγγελματικού εαυτού του εκπαιδευτικού/αφηγητή στο παρόν, τα κοινά θέματα παρελθόντος παρόντος και μέλλοντος και οι τρόποι με τους οποίους αυτή η επαγγελματική αυτογνωσία μπορεί να

οδηγήσει σε συνειδητές αποφάσεις για την πρακτική του εκπαιδευτικού. Σε αυτή τη φάση επιδιώκεται να κατανοηθούν οι προσωπικές εμπειρίες στη συνολική τους θέαση (παρελθόν-παρόν-μέλλον) στο ευρύτερο πολιτισμικό και πολιτικό συγκείμενο διερευνώντας τη διαλεκτική σχέση ανάμεσά τους (Pinar, 1975: 424).

Συνολικά η μέθοδος *currere* είναι μια στοχαστική και μεθοδική διερεύνηση του εαυτού, που προϋποθέτει στοχασμό σχετικά με την εκπαιδευτική εμπειρία με τρόπο που θα οδηγήσει σε μια εκτεταμένη κατανόηση των τρόπων με τους οποίους η προσωπική ιστορία των εκπαιδευτικών και οι προσδοκίες τους για τη μελλοντική τους επαγγελματική δράση ορίζουν τον επαγγελματικό εαυτό στο παρόν. Πρόκειται για μια μέθοδο που αναγνωρίζει την υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού σε σχέση ωστόσο με τους τρόπους με τους οποίους ο ίδιος αναγιγνώσκει και διαχειρίζεται το ευρύτερο πλαίσιο, πολιτισμικό, κοινωνικό, ακαδημαϊκό αλλά και επαγγελματικό. Ο Pinar αναφέρει ότι «η μέθοδος *currere* είναι μια μορφή κοινωνικής ψυχανάλυσης, μια περίπλοκη συνομιλία με τον εαυτό και τους άλλους, σε μια προοπτική σύνθεσης του αυτοβιογραφικού, του πολιτικού και του πολιτιστικού» (Villaverde & Pinar, 1999, σελ. 249). Η συγκεκριμένη μέθοδος φέρνει στο προσκήνιο τη σχέση ανάμεσα στην βιογραφία και την πρακτική και παρέχει δυνατότητες για τη θεωρητική πλασιώση συγκεκριμένων φάσεων στην εκπαιδευτική πορεία των εκπαιδευτικών, τον στοχαστικό διάλογο με τις συγκεκριμένες φάσεις στο ευρύτερο συγκείμενό τους και την αναζήτηση των προοπτικών αλλαγής ((Kanu & Glog, 2006: 104). Αποτελεί ταυτόχρονα για τους αφηγητές της ιστορίας ζωής μια αναστοχαστική διαδικασία, που σπάει την αδιαφορία, που οικοδομήθηκε μέσα από συνήθεια και τη συμμόρφωση σε κυρίαρχους εκπαιδευτικούς λόγους.

Στην εισήγηση θα παρουσιαστεί μέρος μιας έρευνας που αφορά την αυτοβιογραφική προσέγγιση του ΑΠ. Θα παρουσιαστούν οι βασικοί άξονες της ανάλυσης της αυτοβιογραφικής μιας εκπαιδευτικού που συμμετείχε στην εκπόνηση του ΑΠ της λογοτεχνίας για το Λύκειο στο πλαίσιο της θεσμικής αναμόρφωσης των ΑΠ από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει και να αναδείξει τη σχέση ανάμεσα στις βιογραφίες εκπαιδευτικών αφενός με το εκπαιδευτικό τους παρόν και τις προοπτικές που προσδίδουν στο μάθημα της λογοτεχνίας, όπως αυτό προκύπτει στον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν την εκπαιδευτική πράξη σχεδιάζοντας το ΑΠ του μα-

θήματος, και αφετέρου με το πώς κατανοούν την έννοια του ΑΠ ευρύτερα στο σύγχρονο θεσμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί η σχέση βιογραφίας και εννοιολόγησης της εκπαιδευτικής πράξης στο συγκεκριμένο μάθημα. Πώς δηλαδή μέσα από το σχεδιασμό του ΑΠ εννοιολογείται η εκπαιδευτική πρακτική στο μάθημα της λογοτεχνίας στο παρόν και σε ποιο βαθμό η συγκεκριμένη εννοιολόγηση επηρεάζεται από τις βιογραφίες των εκπαιδευτικών και τις προσδοκίες τους όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί μέσα από τις εμπειρίες τους, τις προσωπικές και τις επαγγελματικές στο ευρύτερο βέβαια συγκείμενο. Οι αφηγηματικές δηλαδή βιογραφίες των εκπαιδευτικών και οι σταθμοί που οι ίδιοι ορίζουν σε αυτές προσεγγίζονται ως αφηγηματικές ενότητες σε μια αλληλεπιδραστική αλληλουχία μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο.

### **Πολυφωνικές και αναστοχαστικές προσεγγίσεις κριτικών πολυγραμματισμών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η επίγνωση του ρόλου του εκπαιδευτικού και των σχέσεων στο σχολείο μέσα από την ανάλυση μεταφορών**

*Ελένη Μπουτουλούση*

**Λέξεις – Κλειδιά:** Κριτικοί πολυγραμματισμοί στην τριτοβάθμια, πολυφωνία, αναστοχασμός, επίγνωση, μεταφορά

Οι φοιτήτριες/-τές ως υποψήφιοι/οι εκπαιδευτικοί έχουν τα τελευταία χρόνια τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή σε όλο και περισσότερα τμήματα που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς με τις νέες ιδέες και πρακτικές που θα κληθούν να εφαρμόσουν στο σχολείο, π.χ. στο θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού ή των (κριτικών) πολυγραμματισμών, της κριτικής ανάλυσης λόγου και της κριτικής γλωσσικής, πολιτισμικής επίγνωσης (βλ. Fairclough 1992, Janks 2010, NewLondonGroup 1996, Helland 2018, βλ. και σε Μπουτουλούση 1999, Butulussi 2007, Στάμου & Πολίτης & Αρχάκης 2016, Κουτσογιάννης 2017). Στα μαθήματα αυτά παρουσιάζεται ως κύριος στόχος της εκπαίδευσης η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητριών/-τών, έτσι ώστε να αναγνωρίζουν τους τρόπους κατασκευής της ιδεολογικής θέσης των (πολυτροπικών) κειμένων και να μπορούν να έχουν μια ενεργή θέση στο σχολείο και την κοι-

νωνία. Τονίζεται το απαραίτητο της σύνδεσης των αντικειμένων μεταξύ τους (π.χ. CLILL), καθώς και του σχολείου με την κοινωνία. Διερευνώνται οι ολέθριες επιπτώσεις από τον κατακερματισμό της γνώσης και την απλούστευσή της, καθώς και από τον γλωσσοκεντρικό χαρακτήρα του σχολείου και από την έλλειψη αυτονομίας των μαθητριών/-τών σε μια παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία (βλ. Κουτσογιάννης 2017, Μπουτουλούση 2020).

Οι φοιτήτριες/-τές όμως ασκούν κριτική είτε σε συζητήσεις είτε σε γραπτές αξιολογήσεις ότι ακόμη και στα παραπάνω μαθήματα που έχουν ως θέμα τις νέες αυτές τάσεις προσφέρεται μια τελείως θεωρητική γνώση που δεν παίρνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Αναφέρουν, επίσης, ότι η διδασκαλία στο πανεπιστήμιο γίνεται με παραδοσιακούς τρόπους και είναι δασκαλοκεντρική με εξαίρεση πολύ λίγα μεμονωμένα μαθήματα και τις περιπτώσεις πρακτικής άσκησης, όπου οι φοιτήτριες/-τές αποκτούν έναν ενεργό ρόλο. Παρόμοια συμπεράσματα βγάζει μια έρευνα σχετικά με τον ακαδημαϊκό λόγο της διδασκαλίας σε γερμανικά και ιταλικά πανεπιστήμια (Redder κ.ά. 2014).

Στην παρουσίαση αυτή θα υποστηρίξω ότι τα παραπάνω μαθήματα της τριτοβάθμιας πρέπει να αποτελούν μια γέφυρα ανάμεσα στις νέες αυτές θεωρίες εκπαίδευσης/γραμματισμού και στο σχολείο. Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να οργανώσουν ένα μάθημα με περιεχόμενα και τρόπους σε σύμπνοια με τις θεωρίες αυτές και να λειτουργήσουν οι ίδιοι στο πνεύμα αυτό χρειάζονται πολλά περισσότερα εφόδια από τη θεωρητική γνώση αρχών και μεθόδων. Καταρχήν πρέπει τουλάχιστον να βιώσουν ως φοιτήτριες/-τές την εμπειρία που καλούνται να δημιουργήσουν για τις/τους μελλοντικές/-ούς μαθήτριες/-τές τους και να αποκτήσουν μια βαθύτερη επίγνωση του διαλογικού εαυτού τους (Hermans 2001, Bakhtin 2002), όπως και των λόγων που παράγουν, των επιδράσεων που δημιουργούν και δέχονται μέσα στην πολυφωνία του σύγχρονου σχολείου.

Μια θεωρία δεν μπορεί να «μεταφερθεί» απλά στην εκπαιδευτική καθημερινότητα ακόμη και αν έχει διαδοθεί η θεωρητική γνώση, ακόμη και αν το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα την περιλαμβάνει θεωρητικά με σωστό τρόπο (πόσο μάλλον που αυτό τις περισσότερες φορές δεν συμβαίνει βλ. Στάμου & Πεχτελίδης 2020), επειδή κινδυνεύει να αποβληθεί ως ξένο σώμα. Μπορούμε να σκεφτούμε τη διαδικασία της σύνδεσης της θεωρίας με την πρακτική σαν μια ζύμωση κατά την οποία οι εκπαι-

δευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν ποιο είναι κάθε φορά το πρόβλημα και να το προσεγγίζουν σε άμεση σύνδεση με τους ίδιους (πώς συμβάλω εγώ ως εκπαιδευτικός στη δημιουργία μιας κατάστασης), αλλά και με τα εκάστοτε δεδομένα του συγκεκριμένου σχολείου. Η διαδικασία αυτή θα γεννά νέες θεωρήσεις σε επιμέρους ή συνολικά ζητήματα που θα προέρχονται από τον χώρο της πρακτικής. Έτσι η αλληλοτροφοδότηση ανάμεσα σε θεωρία και πρακτική θα συμβάλει στην επεξεργασία της θεωρίας και της προσαρμογής της στα εκάστοτε συμφραζόμενα (βλ. Κωτσάκης κ.ά. 2010).

Η έρευνα γύρω από τις προτεινόμενες εκπαιδευτικές αλλαγές, που συνήθως αφορούν την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια, πρέπει να συμπεριλάβει στην ανάλυση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής διαδικασίας την τριτοβάθμια και να διερευνήσει τις διαφορετικές ανάγκες στα διάφορα τμήματα.

Στην ανακοίνωση αυτή θα παρουσιαστούν δυνατότητες για ένα πιο διαδραστικό μάθημα που εμπλέκει φοιτήτριες/-τές αξιοποιώντας τόσο τις τεχνολογίες του Α.Π.Θ. (υπολογιστές, e-learning, internet) όσο και την επαφή με την εκπαίδευση και την κοινωνία της πόλης (βλ. επισκέψεις σε σχολεία, θέατρο, εκθέσεις, συνεντεύξεις δημιουργών κ.ά.). Θα αναφερθούν, επίσης, περιεχόμενα μαθημάτων κριτικής ανάλυσης λόγου και κριτικών πολυγραμματισμών που έχω προσφέρει στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας με στόχο τη δημιουργία επίγνωσης σε σχέση με την πολυφωνία που δημιουργείται από τα προσωπικά, επιστημονικά ή εκλαϊκευτικά κείμενα (γραπτά, προφορικά, πολυτροπικά) που εξετάζουν ζητήματα αποκλεισμού στην εκπαίδευση και την κοινωνία, π.χ. λόγω μετανάστευσης ή οικονομικής κρίσης. Στην ανακοίνωση αυτή θα εξεταστούν περιπτώσεις που αφορούν στην εκπαίδευση, π.χ. σχετικά με τη μετανάστευση σε τοκ σόου (βλ. Μπουτουλούση 2015, Butulussi 2019), σχετικά με την αναγκαιότητα της επεξεργασίας στην εκπαίδευση διλημάτων (Billig κ.ά. 1988) που αφορούν τον αποκλεισμό ή τη συμπερίληψη του «Άλλου» (βλ. Μπουτουλούση 2020, όπου αναλύεται το έργο σύγχρονης τέχνης «Εργαστήριο Διλημάτων»), και σχετικά με την οικονομική κρίση στον γερμανικό και ελληνικό δημοσιογραφικό λόγο (βλ. Bickes, Butulussi κ.ά. 2012).

Έμφαση δίνεται στον ρόλο της γλώσσας και άλλων σημειωτικών συστημάτων στην κατασκευή του κοινωνικού νοήματος και της ιδεολογίας. Ειδικότερα επικεντρώνουμε στη χρήση γλωσσικών και πολυτροπι-

κών μεταφορών και εξετάζουμε τόσο τα πιο αφηρημένα εικονιστικά σχήματα (image schemas) και εννοιακά πεδία (domains) που τις παράγουν (π.χ. Η ΝΟΗΣΗ ΕΙΝΑΙ ΣΩΜΑ) όσο και τα πιο συγκεκριμένα και σύνθετα εννοιακά πλαίσια (frames, scenarios) που δημιουργούνται μέσα στον λόγο (βλ. π.χ. Η ΜΑΘΗΣΗ ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΠΟΡΕΙΑ ΣΕ ΔΥΣΒΑΤΑ ΜΟΝΟΠΑΤΙΑ ή Η ΜΑΘΗΣΗ ΕΙΝΑΙ ΜΙΑ ΜΟΝΑΧΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ) (βλ. Lakoff & Johnson, 1980, Forceville 2009, Charteris-Black 2014, Musolff 2016, Butulussi 2019).

Οι περιπτώσεις που θα παρουσιαστούν στην ανακοίνωση μέσα από αποσπάσματα λόγου και την ανάλυση μεταφορών αφορούν στην επίγνωση του εαυτού, του ρόλου του εκπαιδευτικού και των σχέσεων στο σχολείο:

1 Στο πρώτο μάθημα οι φοιτήτριες/-τές καλούνται να απαντήσουν ανώνυμα ερωτήσεις σε σχέση με τις σπουδές τους και το μελλοντικό τους επάγγελμα. Μια ομάδα φοιτητριών/-τών αναλαμβάνει να παρουσιάσει τις απαντήσεις και να συζητήσει με τις/τους συμφοιτήτριες/-τές τα εννοιακά πλαίσια που αναδύονται με τη χρήση των μεταφορών : *Τι είναι για σας το πανεπιστήμιο και πιο συγκεκριμένα οι σπουδές σας στο Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας; Στην ερώτηση αυτή απαντούν με τη χρήση ποικίλων μεταφορών που δείχνουν διαφορετικές κοσμοαντιλήψεις οι οποίες και αναλύονται: Π.χ. Οι σπουδές στο πανεπιστήμιο «οπλίζουν με γνώσεις...για την αγορά εργασίας», «καλλιεργούν τα άτομα», «δίνουν το διαβατήριο», «είναι το εισιτήριο», «το κλειδί», «ανοίγουν τον δρόμο» κ.ά.*

2 Οι φοιτήτριες/-τές καλούνται να αναλύσουν μεταφορές σε λόγους της εκπαίδευσης, να αναστοχαστούν και να προτείνουν νέες μεταφορές:

α) Με ποιες μεταφορές περιγράφεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών; Προτείνετε διαφορετικές μεταφορές που ταιριάζουν με τη δική σας αντίληψη για τον ρόλο της/του εκπαιδευτικού: Η/ο εκπαιδευτικός ως «κηπουρός» ή ως «τεχνίτης» (Καντ). Ο δάσκαλος και οι μαθητές ως ερευνητές που περιπλανώνται στο δάσος των πραγμάτων και των σημείων που δημιουργούν «*νέες μορφές εμπειρίας του αισθητού, νέες αποστάσεις με τους υπαρκτούς σχηματισμούς του δεδομένου (...)*» (Rancière 2010: 23, 20, 85).

β) Με ποιες μεταφορές περιγράφουν εκπαιδευτικοί ένα πρόβλημα της τάξης τους, τα συναισθήματά τους, τη σχέση τους με τα παιδιά, τις

αλλαγές τους; Εντοπίζονται μεταφορές είτε σε κείμενα που εξετάζουν τα θέματα αυτά, π.χ. Κωτσάκης κ.ά. 2010, είτε σε βίντεο στην ελληνική και γερμανική γλώσσα, π.χ. «Μια δύσκολη μέρα στο σχολείο», που έχει προβληθεί στη γερμανική τηλεόραση, οπότε συγκρίνονται οι μεταφορές που χρησιμοποιούνται στις δύο γλώσσες σε παρόμοια επικοινωνιακά συμφραζόμενα και αναδεικνύουν όμοιες ή διαφορετικές οπτικές.

γ) Με ποιες μεταφορές περιγράφονται προβλήματα που συνδέονται με συχνές διαγνώσεις στην εκπαίδευση και στην κοινωνία; Οι φοιτήτριες/-τές επιλέγουν (πολυτροπικά) κείμενα συνήθως σε σχέση με το άγχος, την κοινωνική φοβία, τις κρίσεις πανικού, την κατάθλιψη, την υπερκινητικότητα, τον αυτισμό. Κατά το χειμερινό εξάμηνο παρακολουθήσαμε και αναλύσαμε τη θεατρική παράσταση «Ποιος σκότωσε τον σκύλο τα μεσάνυχτα» και την έκθεση στο Τελλόγλειο «Έκκεντρη Έκθεση – Έκφραση Ψυχής». Το βίντεο «Ο μαύρος σκύλος που τον έλεγαν κατάθλιψη» μας έδωσε τη δυνατότητα να αναλύσουμε πολυτροπικές μεταφορές.

δ) Οι φοιτήτριες/-τές καλούνται να αναλύσουν μεταφορές σε κείμενα σχετικά με τα ιδιαίτερα ζητήματα της διδασκαλίας της γερμανικής ως ξένης γλώσσας στο ελληνικό σχολείο, π.χ. σε σχέση με την υποτίμηση που νιώθουν/βιώνουν, επειδή τα γερμανικά είναι η δεύτερη ξένη γλώσσα (βλ. Μπουτουλούση 2014) ή επειδή έρχονται αντιμέτωπες/οι με αρνητικές στάσεις σε σχέση με τον γερμανικό πολιτισμό και τη γερμανική γλώσσα, οι οποίες αυξήθηκαν μετά την κρίση (βλ. Bickes & Butulussi κ.ά. 2012).

## «WORLD CAFE» 4

**Αποδομώντας τις πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών για την παιδική ηλικία: Η περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης και των αποτελεσμάτων της**

*Σοφία Αυγητίδου*

**Λέξεις-κλειδιά:** Οντολογικές και επιστημολογικές πεποιθήσεις, παιδική ηλικία, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική παρέμβαση, αποδόμηση



Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έρχονται με διαμορφωμένες πεποιθήσεις στο Πανεπιστήμιο για το αντικείμενο σπουδών τους (Παιδαγωγική Επιστήμη) μιας και έχουν αποκτήσει γνώσεις και εμπειρίες προερχόμενες από το ρόλο τους ως μαθητών και μαθητριών. Κεντρικό ζήτημα στην αρχική τους εκπαίδευση αποτελούν οι απόψεις τους για την παιδική ηλικία γιατί διαμορφώνουν τις προσδοκίες τους από τα παιδιά, τον τρόπο ερμηνείας της δράσης των παιδιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τις μετέπειτα πρακτικές τους. Πρόσφατη έρευνα (Avgitidou, Pnevmatikos, Likomitrou 2013) έδειξε ότι σε οντολογικό και επιστημολογικό επίπεδο οι πεποιθήσεις των υποψηφίων εκπαιδευτικών για την παιδική ηλικία αναδεικνύουν μια ομογενοποιημένη, γενικευμένη, στατική εικόνα της παιδικής ηλικίας που κυριαρχεί η συγκρότησή της με βάση βιολογικούς (ηλικία) και όχι με κοινωνικούς και πλαισιωμένους όρους.

Από την άλλη, οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις απαιτούν μία πλαισιωμένη προσέγγιση της παιδικής ηλικίας που αναγνωρίζει τις πιθανές διαφοροποιήσεις και τη δυναμική συγκρότησή της με τη συμβολή των παιδιών ως δρώντων προσώπων. Η ανάγκη για αποδόμηση της ομοιογενούς, ενιαίας και στατικής εικόνας για την παιδική ηλικία οδήγησε στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και την αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης υιοθετώντας ενεργητικές, αλληλεπιδραστικές, αναστοχαστικές, συνεργατικές και διαλογικές μεθόδους. Γνωρίζοντας ότι ο λόγος συγκροτεί ταυτότητες έγινε προσπάθεια για την κριτική επίγνωση των υποψηφίων εκπαιδευτικών σχετικά με τις πεποιθήσεις τους για την παιδική ηλικία μέσα από την καταγραφή και κριτική ανάλυση των προσωπικών καταγραφών τους. Στη συνέχεια αξιοποιήθηκαν ποικίλα κείμενα (εφημερίδες, επιστημονικός λόγος, διαφημίσεις, λογοτεχνία, κινηματογράφος) προκειμένου, από τη μια, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί να διερευνήσουν «διαφορετικές» παιδικές ηλικίες και, από την άλλη, να εντοπίσουν μέσα από τον εστιασμένο καθοδηγούμενο αναστοχασμό τον τρόπο που τα κείμενα συγκροτούν τις ταυτότητες της παιδικής ηλικίας.

Στη συνέχεια αξιοποιήθηκαν σενάρια από την εκπαιδευτική πράξη για να αναδειχθούν περαιτέρω οι πεποιθήσεις τους για την παιδική ηλικία μέσα από την ανάλυση των ερμηνειών τους για την εκπαιδευτική πράξη και τον αναστοχαστικό διάλογο σχετικά με τις τοποθετήσεις τους για το ρόλο του εκπαιδευτικού και των παιδιών στα συγκεκριμένα πλαίσια των σεναρίων. Ακόμα, ζητήθηκε να αξιοποιήσουν τις θεωρητικές κατασκευές για την παιδική ηλικία (James, Jenks & Prout, 1998) προκει-



μένου να εντοπίσουν τις εικόνες της παιδικής ηλικίας στον τηλεοπτικό διαφημιστικό λόγο.

Στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης ζητήθηκε να καταγραφούν πιθανές διαφορές ανάμεσα στην τελική και αρχική τους τοποθέτηση για την παιδική ηλικία και να συζητήσουν με ποιον τρόπο τους επηρέασε η εκπαιδευτική παρέμβαση σε μια πιθανή μετατόπιση. Σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης στόχος ήταν, εκτός από την κριτική επίγνωση, η πρόκληση συγκρούσεων, η ενίσχυση του διαλόγου μεταξύ των υποψηφίων εκπαιδευτικών και η μεταγνωσιακή επίγνωση. Στην εισήγηση συζητούνται τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης που, μεταξύ άλλων, δείχνουν μερικές μετατοπίσεις ορισμένων υποψηφίων εκπαιδευτικών ως προς τις οντολογικές και επιστημολογικές πεποιθήσεις τους για την παιδική ηλικία.

### **Εντάξεις, Αποκλεισμοί και Μαθηματική Εκπαίδευση: Η προοπτική μιας μεταδομιστικής στροφής**

*Άννα Χρονάκη*

**Λέξεις-κλειδιά:** μεταδομισμός, Φουκώ, ανάλυση λόγου, ένταξη, αποκλεισμός, περιθωριοποίηση, γυναικείες σπουδές, φύλα, μαθηματική παιδεία, μαθηματική εκπαίδευση, διδακτική, μαθηματικά, οντο/επιστημολογία

Η συγκρότηση της μαθηματικής εκπαίδευσης ως 'επιστημονικό πεδίο' αποτελεί πρόσφατο γεγονός σε σχέση με περισσότερο παραδοσιακές επιστήμες όπως τα μαθηματικά, η ιατρική, η μηχανική, ή η φιλοσοφία. Εδράζει εκεί ανάμεσα στους δύο παγκόσμιους πολέμους, σχετίζεται με την διεθνή διπλωματία με άξονα τις θετικές επιστήμες, συνδέεται άρρηκτα με την μαζικοποίηση της παιδείας στο χώρο της εκπαίδευσης και με την θηλυκοποίηση συγκεκριμένων μορφών εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο είναι σημαντικό, παρόλο που εμπειρικές αναλύσεις ενός θετικιστικού προσανατολισμού σημειώνουν με έντονους τόνους την γεφύρωση του έμφυλου χάσματος, να συνεχίσουμε την προσπάθεια διερώτησης για την δυναμική και τις πιθανότητες ένταξης, αποκλεισμού ή/και περιθωριοποίησης που ενέχεται για ορισμένες υποκειμενικότητες σε πεδία γνώσης και επιστήμης που αφορούν τις μαθηματικές επιστήμες και, ταυτόχρονα,

να προβληματοποιήσουμε το ρόλο που έρχονται να παίξουν τόσο η μαθηματική παιδεία όσο και η μαθηματική εκπαίδευση αλλά και η διδακτική των μαθηματικών.

Στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης θα υποστηρίξω ότι συνεχίζει να έχει ακόμη και σήμερα νόημα η διερεύνηση της έμφυλης σχέσης μας με τα μαθηματικά και την μαθηματική παιδεία, την μαθηματική εκπαίδευση και την διδακτική των μαθηματικών. Κατ' αρχάς θεωρούμε ότι οι έννοιες παιδεία, εκπαίδευση και διδακτική τείνουν να διαφοροποιούνται στην πράξη, σηματοδοτώντας διαφορετικές εστιάσεις και ενδιαφέροντα, παρόλο που συνδέονται και αλληλοσυμπληρώνονται. Εδώ θα ήταν σημαντικό να δούμε τις τυχόν συγκλίσεις και διαζεύξεις μεταξύ αυτών των όρων. Ταυτόχρονα, καθώς οι περισσότερες διεθνείς μελέτες εδράζουν σε μια μονοσήμαντα ποσοτική προσέγγιση εστίασης στις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών και διατείνονται ότι οι τυχόν διαφυλικές διαφορές τείνουν να εκλείψουν, είναι σημαντικό να δούμε τι τελικά αποσιωπούν ή υπονομεύουν οι αριθμοί αυτοί στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης. Υπάρχει τελικά μια εγγενής έμφυλη διάσταση στην ίδια τη μαθηματική ικανότητα ως ιδιότητα της ορθολογικής σκέψης, του χειρισμού αριθμητικών ποσοτήτων και της οπτικο/χωρικής αντίληψης καθώς η 'ανδρική' της υπόσταση εύκολα μνημονεύεται ως αδιαμφισβήτητη αλήθεια; Μπορεί αυτή η ικανότητα να θεωρηθεί βασική στην μαθηματική εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην διδακτική των μαθηματικών; Πως έχει κατασκευαστεί αυτό το μεγάλο αφήγημα της μαθηματικής ικανότητας ως κανονικότητας, πως εγγράφονται 'άλλες' υποκειμενικότητες εντός αυτού του πλαισίου και πως, τελικά, επηρεάζουν τις καθημερινές πρακτικές ως παιδεία, εκπαίδευση και διδακτική στις σχολικές τάξεις, στο σπίτι, στο φροντιστήριο, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην ψυχαγωγία ή και στην αγορά;

Στα παραπάνω ερωτήματα θα επιχειρήσω να απαντήσω υποστηρίζοντας ότι η σχέση φύλου και μαθηματικών δεν έχει να κάνει με την, συνήθως αποπλαισιωμένη, σύγκριση εμπειριών και επιδόσεων μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αλλά με τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ υποκειμενικότητας και μαθηματικής ικανότητας και γνώσης ως ενός ισχυρά φορτισμένου τόπου εξουσίας. Στο πλαίσιο μιας φουκωικής ανάλυσης λόγου θα υποστηρίξω ότι το κομβικό σημείο στο οποίο συναντώνται παγιωμένες αντιλήψεις, ως καθεστώτα αληθείας, για τη θηλυκότητα, τον ανδρισμό, τα μαθηματικά, την παιδεία, την εκπαίδευση, την οικογένεια,

την κοινωνική τάξη και την εθνικότητα συμβαίνει να συγκροτούνται δια του λόγου αξιολογικές κρίσεις για την πραγματικότητα που βιώνει το υποκείμενο. Οι αξιολογικές αυτές κρίσεις δεν μπορούν να διακριθούν και να γίνουν κατανοητές έξω τόσο από τις ιστορικά διαμορφωμένες αλήθειες όσο και από το πολιτισμικά οργανωμένο τοπικό πλαίσιο που συγκροτούν οι κοινωνικοπολιτικές δομές όπως τα εκπαιδευτικά συστήματα, η εκπαιδευτική πολιτική, τα αναλυτικά προγράμματα, οι εθνικές και διεθνείς αξιολογήσεις, η αγορά εργασίας, οι μορφές ψυχαγωγίας κ.λπ.

Η μεταδομιστική ανάλυση που προτείνεται εδώ μας επιτρέπει να δούμε την έμφυλη διάσταση στην μαθηματική εκπαίδευση με μια άλλη ματιά καθώς μας διοχετεύει εργαλεία αποδόμησης της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής κατασκευής της σχέσης μας με την μαθηματική ικανότητα και γνώση στο χρόνο και στον χώρο, της αναθεώρησης παγκόσμιων και τοπικών πολιτικών ένταξης στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης αλλά ταυτόχρονα μας κινητοποιεί να ανακατασκευάσουμε ποικίλους τρόπους εγκαθίδρυσης αποκλεισμών και περιθωριοποιήσεων στην καθημερινότητα του σχολείου, της οικογένειας ή και του δρόμου και, παράλληλα, να ανασύρουμε αθέατες και σιωπηλές υποκειμενικότητες στο προσκήνιο.

Η μεταδομιστική προσέγγιση συνεχίζει να είναι σήμερα σημαντική για την μαθηματική παιδεία, την μαθηματική εκπαίδευση και την διδακτική των μαθηματικών τόσο στο Ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο όπου τα τελευταία χρόνια έχουν αναδυθεί κάποια σημαντικά παραδείγματα στην εκπαιδευτική έρευνα και πράξη. Θα προσπαθήσω να σκιαγραφήσω την σημασία και την δυναμική που υπάρχει και στον Ελληνικό χώρο για μια τέτοια προσέγγιση καθώς η έμφαση για αριστεία και υψηλή επίδοση των μαθητών και μαθητριών στα μαθηματικά, η εμπλοκή της οικογένειας, η έμφαση στην αγορά εργασίας και στην αγορά των ιδιαίτερων, των ιδιωτικών φροντιστηρίων και των κέντρων δημιουργικής απασχόλησης σε αυτή τη διαδικασία, αλλά και η συνεχώς αυξανόμενη πορεία της ανεργίας και της επισφαλούς εργασίας αποτελούν φλέγοντα ζητήματα με έντονες έμφυλες διαστάσεις.

## «WORLD CAFE» 5

**Η αφηγηματική διαχείριση του διλήμματος ανάμεσα στην αντικειμενιστική επιστημολογία και την πατριωτική ηθική στα σχολικά βιβλία ιστορίας: Μια πρακτική διακυβέρνησης της συλλογικής ταυτότητας, μνήμης και γνώσης**

*Ευθαλία Κωνσταντινίδου*

**Λέξεις-κλειδιά:** σχολικά βιβλία ιστορίας, ιδεολογικά διλήμματα, κυβερνησιμότητα, ανάλυση λόγου, συλλογική ταυτότητα, συλλογική μνήμη, συλλογική γνώση, δημόσια ιστορία

Σκοπός μου στην εισήγηση αυτή είναι να παρουσιάσω ένα κοινωνικο-ψυχολογικό πλαίσιο ανάλυσης του λόγου του αφηγηματικού μέρους των σχολικών βιβλίων ιστορίας, με τη βοήθεια ενός παραδείγματος ανάλυσης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι τα σχολικά βιβλία ιστορίας έχουν γραφτεί, ώστε να υλοποιούν δύο βασικούς σκοπούς του προγράμματος σπουδών ιστορίας, δηλαδή την άσκηση στις μεθόδους της ιστορίας ως επιστήμης και την καλλιέργεια του πατριωτισμού, κύρια επικέντρωσή μου είναι να διερευνήσω πώς οι συγγραφείς των βιβλίων χειρίζονται στην ιστορική αφήγηση αυτούς τους δύο σκοπούς ως ιδεολογικό δίλημμα ανάμεσα στην επιστημονική ιστορία ως αμερόληπτη γνώση και τον πατριωτισμό ως θετική ηθικοπολιτική μεροληψία υπέρ του έθνους. Επιπλέον, σκοπός μου είναι να διερευνήσω τις δυνατότητες που προσφέρει το πλαίσιο αυτό στην ανάδειξη της πολυπλοκότητας των συγκεκριμένων αφηγηματικών κειμένων ως κειμένων συλλογικής ταυτότητας, μνήμης και γνώσης, με επικέντρωση στην κατασκευή της επιστημολογικής και ηθικοπολιτικής τοποθέτησης της σχολικής ιστορίας ως «καθεστώτος γνώσης». Τέλος, σκοπός μου είναι να διερευνήσω τις δυνατότητες του αναλυτικού πλαισίου ως οπτικής για την κατανόηση της σχολικής ιστορίας ως πεδίου δημόσιας ιστορίας, με επικέντρωση στις ρυθμιστικές συνέπειες της συνάρθρωσης του επιστημολογικού με το ηθικό και το πολιτικό στον τρόπο που γίνεται κατανοητό το παρελθόν.

Από θεωρητική και μεθοδολογική άποψη, το λογοαναλυτικό πλαίσιο που παρουσιάζω βασίζεται στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου (ή Κοινωνική Λογοψυχολογία, Discursive Social Psychology). Η ανάδυση του

πεδίου αυτού εκπροσωπεί τη «γλωσσική στροφή» στην Κοινωνική Ψυχολογία (δεκαετία 1980), η οποία διαμορφώθηκε στο πλαίσιο του επιστημολογικού προβληματισμού της «κρίσης» στην Κοινωνική Ψυχολογία (δεκαετία 1970), καθώς και του ευρύτερου σχετικού προβληματισμού στις κοινωνικές επιστήμες, κατά ένα μέρος στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουξιονισμού (δεκαετία 1960). Η στροφή αυτή μπορεί να θεωρηθεί και ως η μετανεωτεριστική στροφή στην Κοινωνική Ψυχολογία, ιδιαίτερα επειδή στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε μια συνολική αναθεώρηση καθιερωμένων οντολογικών και επιστημολογικών παραδοχών στην κοινωνικο-ψυχολογική θεωρία και έρευνα, με επικέντρωση στην κριτική του γνωστικισμού, του πειραματικού-ποσοτικού χειρισμού των ερευνητικών ερωτημάτων, και της προσήλωσης στην αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας (Burr, 2003; Gergen, 1994; Μποζατζής & Δραγώνα, 2011, Parker & Shotter, 1990).

Πιο συγκεκριμένα, το λογοαναλυτικό πλαίσιο που παρουσιάζω βασίζεται στην αναλυτική οπτική των ιδεολογικών διλημάτων (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton & Radley, 1988). Η οπτική αυτή αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Ρητορικής Ψυχολογίας ως μια προσπάθεια θεώρησης της ιδεολογίας ως κοινού νου, ο οποίος συγκροτείται επιχειρηματολογικά και περιέχει κοινά αποδεκτές, αντικρουόμενες μεταξύ τους τοποθετήσεις-«κοινούς τόπους» (Billig, 1987). Στο αναλυτικό πλαίσιο, συνδυάζω αυτή την αναλυτική οπτική με την οπτική της 'κυβερνησιμότητας' από το έργο του Foucault (1980 & 1991; Dean, 1999), η οποία αξιοποιήθηκε σε Κριτική Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου, δίνοντας έμφαση στη θεσμική λειτουργία του λόγου ως πεδίου εξουσίας (Henriques, Hollway, Urwin, Venn, & Walkerdine, 1984; Parker, 1992).

Ωστόσο, επειδή αυτές οι δύο αναλυτικές οπτικές αποτελούν τον «από πάνω προς τα κάτω» προσανατολισμό του αναλυτικού πλαισίου, επιχειρώ να αξιοποιήσω επιπλέον αναλυτικά εργαλεία, ώστε αυτός να συνδυάζεται με έναν «από κάτω προς τα πάνω» προσανατολισμό, ο οποίος να αναδεικνύει την επιχειρηματολογία των συγγραφέων. Ταυτόχρονα, επειδή οι δύο αναλυτικές οπτικές εστιάζουν στο περιεχόμενο του λόγου (όχι και στη μορφή του) και στη θεσμική του λειτουργία σε μακροεπίπεδο (όχι και στην κατασκευή του νοήματος στο μικρο-επίπεδο του κειμένου), τα επιπλέον αναλυτικά εργαλεία συμπληρώνουν το αναλυτικό πλαίσιο, συμπεριλαμβάνοντας τις δύο αυτές διαστάσεις. Τα μέρη του αναλυτικού πλαισίου συνδέει το ενδιαφέρον της ανάλυσης για τον επιτε-

λεστικό χαρακτήρα της γλώσσας, δηλαδή τη γλώσσα ως πρακτική, άποψη που κυριαρχεί στην Κοινωνική Ψυχολογία του Λόγου (Μποζατζής, 2011). Έτσι, επιπλέον πηγές για τη σύνθεση αυτή αποτέλεσαν τα κοινωνικο-ψυχολογικά μοντέλα ανάλυσης λόγου των Potter & Wetherell (1987) και Edwards & Potter (1992), το γλωσσολογικό μοντέλο της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Fairclough, 1992).

### **Μετανεωτερικές/μεταδομιστικές αναζητήσεις στον ελληνικό εκπαιδευτικό προβληματισμό: Σημαντικές αλλαγές χωρίς αλλαγή**

*Δημήτρης Κουτσογιάννης*

**Λέξεις-κλειδιά:** Λέξεις-κλειδιά: μεταδομισμός, μετανεωτερικότητα, εκπαιδευτικός λόγος, ανάλυση λόγου

Είναι γνωστό ότι από τη δεκαετία του 1960 και ύστερα άρχισαν να αναδεικνύονται στην επιστήμη αναζητήσεις που ξεπερνούσαν τα ως τότε δεδομένα, τα οποία στον χώρο της εκπαιδευτικής γλωσσολογίας εστίαζαν στην ανάλυση και διδασκαλία των δομών της γλώσσας.

Στο πλαίσιο αυτών των νέων αναζητήσεων άρχισε να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην έννοια του κειμένου, αναδείχθηκε με έμφαση ο ρόλος του συγκεκριμένου κατά την παραγωγή λόγου, το γεγονός ότι τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα αλλά εκφράζουν ποικίλες ιδεολογίες, η διάσταση των γραμματισμών στον πληθυντικό και όχι μόνο του ενός σχολικού γραμματισμού, αμφισβητήθηκε η κυρίαρχη σχολική γνώση και αναδείχθηκαν εργαλεία κριτικής ανάγνωσης της σχολικής πραγματικότητας (π.χ ανάλυση σχολικού λόγου). Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στην ανάδειξη των πολλών ταυτοτήτων, οι οποίες διασυνδέονται με τις διαφορετικές κοινωνικές/ εκπαιδευτικές πρακτικές (Κουτσογιάννης 2017).

Στην ίδια αυτή λογική των νέων αναζητήσεων επιχειρήθηκαν διασυνδέσεις με τη σύνθετη πραγματικότητα της παγκοσμιοποίησης και αναδείχθηκαν προσεγγίσεις που επιχειρήσαν να κεφαλαιοποιήσουν τις πρόσφατες αυτές αναζητήσεις, όπως οι Πολυγραμματισμοί. Πιο πρόσφατα, άρχισε να αμφισβητείται και αυτή καθαυτή η χρησιμότητα των ορίων στην κατανόηση των γλωσσών ως αυτόνομων συστημάτων στα σημερινά συμφραζόμενα της παγκοσμιοποίησης και η βαρύτητα μεταφέρεται από την έμφαση στην ανάλυση επιμέρους γλωσσών στην ανά-

δειξη των μείξεων, της ρευστότητας και στους σημειωτικούς πόρους που χρησιμοποιούνται. Έννοιες όπως διαγλωσσικότητα, υπερποικιλότητα και γλωσσικά ρεπερτόρια εκφράζουν την τάση αυτή.

Αυτός ο θεαματικός θεωρητικός επαναπροσδιορισμός των τελευταίων δεκαετιών επηρέασε και τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό στη χώρα μας, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1990 και εξής. Θα δυσκολευτεί πράγματι, να βρει κανείς έννοιες και πεδία διεθνών προβληματισμών που να μην έχουν αναπλαισιωθεί στην ελληνική πραγματικότητα. Στον χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης, για παράδειγμα, οι έννοιες του κειμενικού είδους, των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας χρησιμοποιούνται ήδη από τις αρχές του νέου αιώνα. Στη θέση των σχολικών βιβλίων και της γραμμικής προσέγγισης της ύλης, προτείνεται η ανάδειξη του ρόλου των εκπαιδευτικών και η έννοια του σεναρίου. Σκέψεις και προτάσεις κατατίθενται για την αξιοποίηση του κόσμου της καθημερινότητας των παιδιών, ιδιαίτερα των πτυχών που σχετίζονται με τα ψηφιακά μέσα και την μαζική κουλτούρα, ενώ ιδιαίτερη συζήτηση πραγματοποιείται για τη διάσταση της διαγλωσσικότητας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Παρά τον πολύ σημαντικό αυτό γηγενή προβληματισμό, που δεν έχει σίγουρα προηγούμενο στα εκπαιδευτικά επιστημονικά χρονικά της χώρας, δύσκολα θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι η ελληνική εκπαίδευση άλλαξε σημαντικά ή ότι βελτιώθηκε κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Αντίθετα, υπάρχουν αναλύσεις που δείχνουν ότι παρατηρείται υψηλού βαθμού τυποποίηση στο ελληνικό σχολείο. Το ερώτημα είναι εύλογο: γιατί μετά από μια πρωτοφανή επιστημονική άνθηση σε όλες τις εκδοχές που σχετίζονται με εκπαιδευτικές αναζητήσεις δεν έχει επέλθει αντίστοιχου βαθμού πρόοδος στο χώρο της (ελληνικής) σχολικής διδακτικής καθημερινότητας;

Στο ερώτημα αυτό θα επιχειρήσει να απαντήσει η παρούσα ανακοίνωση. Ως κυριότερες αιτίες θα αναφερθούν: 1. Οι ολοφοβικές τάσεις των ίδιων των μεταδομιστικών αναζητήσεων, οι οποίες αναδεικνύουν πολύ καλά στοιχεία του επιμέρους αλλά σπάνια εστιάζουν στη συστηματική διασύνδεση των προβλημάτων. 2. Η έλλειψη έμφασης στην ιστορία, όχι ως χρονολογική διαδοχή αλλά ως δυναμική διαλεκτική με το συγκείμενο. 3. Η σλογκανοποίηση της ίδιας της επιστήμης (Pavlenko 2018) ως οργανικού στοιχείου του πνεύματος της παγκοσμιοποίησης και 4. ο τρόπος που συχνά οι αναζητήσεις αυτές αναπλαισιώνονται στην Ελλάδα,

κάτι που σε αρκετές περιπτώσεις αποκτάει χαρακτηριστικά αυτού που έχει αποκληθεί «ριζοσπαστισμός του συρμού» (radical chick) (Bourdieu 2007: 237).

Προκειμένου η παρούσα ανακοίνωση να αναδείξει τη χρησιμότητα των μετανεωτερικών αναζητήσεων και να τονίσει την αναγκαιότητα επέκτασής τους πέρα από τις τέσσερις κατευθύνσεις που επισημάνθηκαν παραπάνω, θα εστιάσει στην ανάλυση ενδεικτικών παραδειγμάτων από το ισχύον Ωρολόγιο Πρόγραμμα για το Γυμνάσιο και από πρόσφατα προγράμματα σπουδών της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.



ΜΕ ΤΗΝ ΕΥΓΕΝΙΚΗ ΧΟΡΗΓΙΑ

---



ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΡΕΥΝΩΝ  
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ