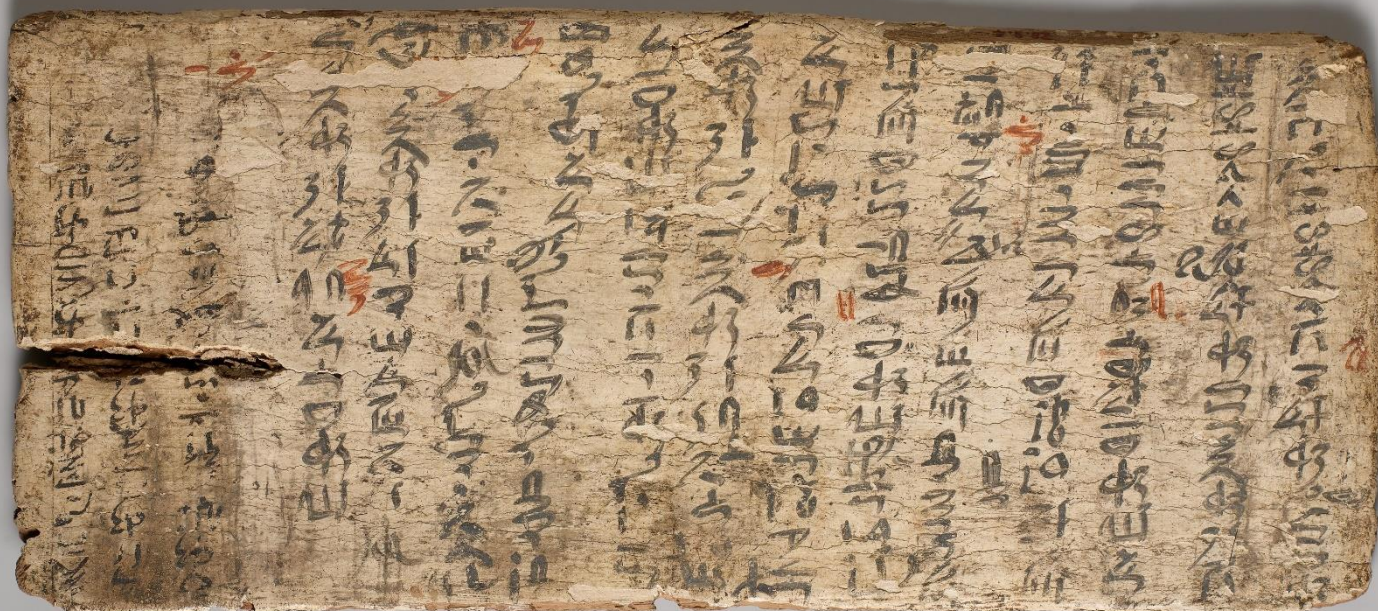


Κριτική Εκπαίδευση

Τεύχος 1
Μάρτιος 2021



Σχολική πινακίδα γραφής. Είναι εμφανή τα σημάδια από σβησμένο κείμενο καθώς και τα λάθη του μαθητή κατά την αντιγραφή, σημειωμένα με κόκκινο

Αίγυπτος, ca. 1981-1802 B.C.

The Metropolitan Museum of Art, New York

Κριτική Εκπαίδευση

Συντονιστές έκδοσης

Κώστας Σκορδούλης, *καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ*

Γιώργος Γρόλλιος, *καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Συντακτική Επιτροπή

Αλεξίου Βασίλης, *αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Γιώτη Λαμπρίνα, *επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Γούναρη Παναγιώτα, *καθηγήτρια, Τμήμα Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας του University of Massachusetts, Boston*

Δαφέρμος Μανώλης, *αναπληρωτής καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καραγιάννη Παναγιώτα, *αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Κατσιαμπούρα Γιάννα, *επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ*

Λιάμπας Αναστάσιος, *αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Νούτσος Χαράλαμπος (Μπάμπης), *αφυπηρετήσας καθηγητής, ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ντρενογιάννη Ελένη, *αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Παυλίδης Περικλής, *αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Πολίτης Παναγιώτης, *καθηγητής, ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Τζήκας Χρήστος, *αφυπηρετήσας αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Επιμελητές έκδοσης

Ηλίας Μπόικος, Χριστίνα Νομικού, Γιάννα Κατσιαμπούρα



Τα πνευματικά δικαιώματα των άρθρων ανήκουν στους συγγραφείς.

Το περιοδικό *Κριτική Εκπαίδευση* είναι περιοδικό ανοικτής πρόσβασης που διανέμεται σύμφωνα με τους όρους και τις προϋποθέσεις της **Creative Commons Attribution license (CC BY)** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγικό Σημείωμα _____	4
Βιργινία Αρβανιτίδου, Αλεξάνδρα Μητσιάλη	
Το νόημα της Ελληνικής Επανάστασης στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του Λυκείου. Μια «συμβολική» μάχη σε έναν ιδεολογικό πόλεμο _____	7
Γιώργος Γρόλλιος	
Η νεοφιλελεύθερη - νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η ΑΔΙΠΠΔΕ και η «κριτική σχολική παιδαγωγική» του προέδρου της _____	34
Μανώλης Δαφέρμος	
Ο Θάνος Μικρούτσικος και η αισθητική της αντίστασης _____	72
Τάσος Λιάμπας	
Τηλεκπαίδευση: Το μέσο, το μήνυμα και η κριτική παιδαγωγική _____	99
Χριστίνα Νομικού, Κώστας Σκορδούλης	
Η παραγωγή του κοινωνικού χώρου ως διαδικασία συγκρότησης θεωριών για την εκπαίδευση _____	113
Χαράλαμπος Νούτσος	
Διδακτική και Ιδεολογία (Σημειώσεις για μια έρευνα) _____	132
Παντελής Πουλιόπουλος (εισ. Riki Van Boeschoten)	
Ο Παντελής Πουλιόπουλος για την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς _____	144

Εισαγωγικό Σημείωμα

Το περιοδικό *Κριτική Εκπαίδευση* φιλοδοξεί να καλύψει ένα σημαντικό κενό στον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο.

Η δυναμική του διεθνούς πεδίου των σπουδών για την Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση είναι προφανής στις πρόσφατες εκθέσεις των βιβλιομετρικών βάσεων. Σύμφωνα με αυτές, διεθνώς κυκλοφορούν περί τα 90 περιοδικά, έχουν πραγματοποιηθεί 45 συνέδρια και έχουν δημοσιευτεί 660.000 άρθρα τα οποία αναφέρονται στην Κριτική Παιδαγωγική.

Μέχρι σήμερα, Έλληνες ακαδημαϊκοί συμμετείχαν στον διεθνή διάλογο για την Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση δημοσιεύοντας άρθρα σε διεθνή περιοδικά, όπως, για παράδειγμα, στο *Journal of Critical Education Policy Studies* που εκδίδεται εδώ και 15 χρόνια στη Βρετανία.

Επίσης, πρωτοστάτησαν στη συγκρότηση του διεθνούς θεωρητικού ρεύματος της Κριτικής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, οργανώνοντας τα 4 από τα 10 διεθνή συνέδρια που πραγματοποιήθηκαν στην Ευρώπη. Επίσης, οργάνωσαν 2 πανελλήνια συνέδρια (στη Θεσσαλονίκη και την Αθήνα) και καθιέρωσαν το Θερινό Σχολείο Κριτικής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, το οποίο πραγματοποιείται τα τελευταία 4 χρόνια στον Ταξιάρχη Χαλκιδικής.

Τα προηγούμενα πλαισιώθηκαν από μια ιδιαίτερα καρποφόρα εκδοτική δραστηριότητα. Αξίζει να αναφερθούν, παραδειγματικά, το βιβλίο των Γιώργου Γρόλλιου και Παναγιώτας Γούναρη, *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα* (Gutenberg 2016), ο συλλογικός τόμος *Κριτική Παιδαγωγική* με επιμέλεια των δύο προαναφερθέντων (Gutenberg 2010) και η μετάφραση του έργου των Peter McLaren και Ramin Farahmandpur *Για μια Παιδαγωγική της Αντίστασης* (Τόπος 2013). Συνεπώς, η έκδοση του περιοδικού *Κριτική Εκπαίδευση* έρχεται ως συνέχεια της θεωρητικής παρακαταθήκης που συγκροτήθηκε την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα με σκοπό τον εμπλουτισμό της, αποτελώντας μια νέα εκδοτική συμβολή στις σπουδές για την Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαίδευση.

Η *Κριτική Εκπαίδευση* θα φιλοξενήσει εργασίες καταξιωμένων Ελλήνων ακαδημαϊκών, ακαδημαϊκές μελέτες εκπαιδευτικών και την ολοένα αυξανόμενη

παραγωγή ερευνητικών εργασιών, μεταπτυχιακών διπλωματικών εργασιών και διδακτορικών διατριβών νέων ερευνητών, που θα περάσουν τη δοκιμασία της επιστημονικής κρίσης.

Η Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού δεσμεύεται να λειτουργήσει χωρίς ελιτισμό και με σεβασμό στη διαφορετικότητα, σταθερά προσανατολισμένη στην αντίθεση σε κάθε εκδοχή της συντηρητικής και τεχνοκρατικής παιδαγωγικής. Η *Κριτική Εκπαίδευση* θα συμβάλλει, με όλες τις δυνάμεις της, στην ανάπτυξη του δημοκρατικού ρεύματος της κριτικής-μετασχηματιστικής λογικής στο χώρο της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης, ρεύματος θεωρίας και πρακτικής το οποίο βρίσκεται σε ριζική αντιπαράθεση με την καπιταλιστική εξουσία, στοχεύοντας στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική χειραφέτηση των υπό εκμετάλλευση και καταπιεζόμενων κοινωνικών τάξεων και ομάδων.

Στο 1ο τεύχος της *Κριτικής Εκπαίδευσης* (Μάρτιος 2021) δημοσιεύονται επτά κείμενα, κατά αλφαβητική σειρά των επωνύμων των συγγραφέων τους.

Η Βιργινία Αρβανιτίδου και η Αλεξάνδρα Μητσιάλη αναλύουν την ιδεολογία στην ιστορική αφήγηση που αφορά την Επανάσταση του 1821 στα δύο χρονικά τελευταία σχολικά εγχειρίδια της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας που χρησιμοποιήθηκαν στο Λύκειο. Επιλέγοντας ως άξονες της ανάλυσής τους το χαρακτήρα της ελληνικής Επανάστασης, την Εθνοσυνέλευση της Επιδαύρου, τις εμφύλιες συγκρούσεις και την έκβαση της Επανάστασης, μελετούν συγκριτικά τις δύο ιστορικές αφηγήσεις αναδεικνύοντας όψεις της ιδεολογίας και επομένως την πολιτική οπτική γωνία μέσα από την οποία παρουσιάζονται και αξιολογούνται τα γεγονότα της περιόδου σε καθένα από τα βιβλία.

Ο Γιώργος Γρόλλιος εξετάζει πλευρές του ρόλου της Αρχής για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΑΔΙΠΠΔΕ) από το 2013 μέχρι το 2021. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η ΑΔΙΠΠΔΕ στήριξε τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης κυρίως μέσω της επιλεκτικής δημόσιας σιωπής και του περιεχομένου των εκθέσεων της, καθώς και μέσω της επίκλησης απόψεων κριτικών παιδαγωγών, επίκλησης που συνδέεται με την «κριτική σχολική παιδαγωγική» την οποία προτείνει ο πρόεδρός της.

Ο Μανώλης Δαφέρμος προσεγγίζει το καλλιτεχνικό έργο του Θάνου Μικρούτσικου, που αναζητήσε τις κατάλληλες μουσικές φόρμες για να εκφραστούν με τον βέλτιστο τρόπο οι φωνές σημαντικότερων ποιητών συμβάλλοντας τα μέγιστα στην ανάπτυξη της έντεχνης μουσικής. Η προσέγγισή του γίνεται υπό το πρίσμα της αισθητικής της

αντίστασης, η οποία αναφέρεται στην τέχνη που έρχεται σε ρήξη με την καταπίεση και ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενεργών υποκειμένων, προσανατολισμένων στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Ο Τάσος Λιάμπας αφ' ενός μελετά την τηλεεκπαίδευση εν μέσω της πανδημίας του COVID 19 που διευρύνει την εκπαιδευτική ανισότητα, καθώς αδυνατεί να επιδράσει στην πνευματική συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Αφ' ετέρου, υποστηρίζει ότι με την εφαρμογή της θεωρίας της Κριτικής Παιδαγωγικής για τη διδασκαλία και τις οργανωμένες δραστηριότητες στο πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του μαθητή, οι οποίες βασίζονται στην άμεση, ζωντανή και ενεργητική διαμεσολάβηση του δασκάλου, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για το κλείσιμο του χάσματος που δημιουργήθηκε στην εκπαίδευση των αδύναμων μαθητών λόγω τηλεεκπαίδευσης.

Η Χριστίνα Νομικού και ο Κώστας Σκορδούλης αρχικά παρουσιάζουν ορισμένα στοιχεία των θεωρητικών εργασιών των Henri Lefebvre, Fredrick Jameson και David Harvey που υποστήριξαν ότι ο χώρος είναι προϊόν της εξουσίας και της πολιτικής. Στη συνέχεια, στηριγμένοι σε σχετικές εργασίες, αναδεικνύουν την αναγκαιότητα η Κριτική Παιδαγωγική να περιλαμβάνει κατευθύνσεις οι οποίες συνδέονται με την κατανόηση του χώρου ως κοινωνικά παραγόμενου και βοηθούν τους μαθητές να αναγνωρίσουν τους τρόπους με τους οποίους οι χωρικές διευθετήσεις χρησιμοποιούνται στην κυριαρχία και την καταπίεση.

Ο Χαράλαμπος Νούτσος υποβάλλει σε κριτική το ιδεολόγημα για τον κοινωνικά και πολιτικά ουδέτερο χαρακτήρα της Διδακτικής, το οποίο συγκροτεί μια σχολική παραλλαγή της ιδεολογίας του ουδέτερου κράτους και αναπαράγεται σήμερα σε προσεγγίσεις θεμάτων της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Αυτή η κριτική συνδέεται με τη διατύπωση συγκεκριμένων γενικών προτάσεων για τη συγκρότηση διδακτικών πρακτικών που είναι αντίπαλες στις κυρίαρχες και θεμελιώνονται στη μελέτη του έργου του Antonio Gramsci.

Τέλος, στο 1ο τεύχος περιέχεται συνέντευξη του Παντελή Πουλιόπουλου το 1925, τότε Γενικού Γραμματέα του ΚΚΕ, η οποία δημοσιεύτηκε στο *Διδασκαλικό Βήμα* και αναδημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Σχολιαστής* το 1988. Ο σκοπός της δημοσίευσης αυτού του κειμένου, καθώς και άλλων ανάλογων που θα ακολουθήσουν σε επόμενα τεύχη της *Κριτικής Εκπαίδευσης*, είναι αφ' ενός να αναδειχτούν ζητήματα των οποίων η συζήτηση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της Κριτικής Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης και αφ' ετέρου να τονιστεί η σημασία την οποία δίνει το περιοδικό στη συστηματική μελέτη της ιστορίας της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής.

Το νόημα της Ελληνικής Επανάστασης στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας του Λυκείου. Μια «συμβολική» μάχη σε έναν ιδεολογικό πόλεμο

Βιργινία Αρβανιτίδου

Ph.D. Παιδαγωγικής

arvanitidouvirginia2020@gmail.com

Αλεξάνδρα Μητσιάλη

Ph.D. Παιδαγωγικής

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο άρθρο επιχειρεί να δείξει την ιδεολογία στην ιστορική αφήγηση που αφορά την Επανάσταση του 1821 στα δύο τελευταία χρονικά σχολικά εγχειρίδια της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας που χρησιμοποιήθηκαν στο Λύκειο. Επιλέγοντας ως άξονες της ανάλυσης α) το χαρακτήρα της ελληνικής επανάστασης, β) την Εθνοσυνέλευση της Επιδαύρου, γ) τις εμφύλιες συγκρούσεις και δ) την έκβαση της επανάστασης, αντιμετωπίζουμε συγκριτικά τις δύο ιστορικές αφηγήσεις αναδεικνύοντας ρητές και λανθάνουσες όψεις της ιδεολογίας και επομένως την πολιτική οπτική γωνία μέσα από την οποία παρουσιάζονται και αξιολογούνται τα γεγονότα της περιόδου σε καθένα από τα βιβλία. Ο τρόπος παρουσίασης της ευρωπαϊκής πολιτικής σκηνής, η σκιαγράφηση των πρωταγωνιστών των γεγονότων, η πρόταξη κάποιων συμβάντων και η περιθωριακή παρουσίαση ή η αποσιώπηση άλλων, η αποδοχή ή η αποδόμηση ιστορικών μύθων και στερεοτύπων, η περιληπτική ή αναλυτική παρουσίαση συγκεκριμένων φάσεων του Αγώνα, ο σχολιασμός της ιστορικής αφήγησης και η επιλογή συγκεκριμένου λεξιλογίου και σύνταξης γι' αυτόν το σκοπό συνιστούν την παρέμβαση της ιδεολογίας και συγκροτούν κάθε φορά την

επίσημη ή κυρίαρχη αντίληψη για την Επανάσταση του 1821. Αυτή η επίσημη άποψη διατίθεται προς μελέτη και προβληματισμό στο μαθητικό κοινό, συμβάλλοντας αναπόφευκτα στη διαμόρφωση της γνώσης, της γνώμης και της πολιτικοποίησής του.

Ανάμεσα στους κρατικούς θεσμούς που από τη δημιουργία των εθνών-κρατών στην Ευρώπη του 19^ο αιώνα ανέλαβαν αυτό που θα ονομάζαμε εθνική διαπαιδαγώγηση, πρωταρχικό ρόλο διαδραμάτισαν τα εκπαιδευτικά συστήματα, εντεταλμένα να «*επιβάλλουν την εθνική ομοιομορφία*» (Hobsbawm 2012, 147). Μόνο διαμέσου της συστηματικής εργασίας των εκπαιδευτικών συστημάτων μπόρεσε να διατηρηθεί ή να επιβληθεί και να εξαπλωθεί η γλώσσα του εθνικού κράτους διαμέσου της οποίας επιβιώνει η παράδοση και αναπτύσσεται ο εθνικός πολιτισμός που ταυτίζεται με τα όρια του εθνικού κράτους και επομένως με τη γλωσσική επικράτεια του έθνους (Gellner 1992, 120, Hobsbawm 2012, 148-150). Μόνο διαμέσου της οργανωμένης και επίμονης εργασίας των εκπαιδευτικών συστημάτων έγινε εφικτό να εξαπλωθούν και να υιοθετηθούν ευρέως οι «*ιστορικοί μύθοι*» (Λιάκος 2007, 23) και η «*γραμματική των εννοιών του εθνικισμού*» (Λιάκος 2007, 25), μέσα από τους οποίους συγκροτείται μια συνεκτική εικόνα του έθνους στην ιστορική διαχρονία του. Αυτή η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ως οργανωτή, επίσημου εκφραστή και θεματοφύλακα της εθνικής γλώσσας και των εθνικών ιδεωδών είναι η λειτουργία μιας συμβολικής εξουσίας που εκφράζει πραγματικές κοινωνικές σχέσεις δύναμης (Bourdieu 1999, 241), και η οποία ως τέτοια επιχειρεί να κατασκευάσει και να επιβάλει τη «*νόμιμη θεώρηση*» του κοινωνικού κόσμου (Bourdieu 1999, 152) και της ιστορίας κάθε κράτους. Έτσι, τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, ως επίσημα εργαλεία της «*παιδαγωγικής αυθεντίας*» (Bourdieu & Passeron 2014), γίνονται κάθε φορά πεδίο της συμβολικής διαπάλης –συμβολικής επειδή χρησιμοποιεί συμβολικά μέσα όπως αυτό της γλώσσας– ανάμεσα στις διάφορες κοινωνικές δυνάμεις και τα ιδεολογικά τους ρεύματα (Bourdieu 1999, 235-246). Αυτό δηλαδή που εμφανίζεται σε κάθε σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας ως επιστημονική αλήθεια συγκροτείται και παρουσιάζεται πάντοτε μέσα από μια συγκεκριμένη οπτική γωνία, η οποία απηχεί την ιδεολογική τοποθέτηση και επομένως τα συμφέροντα τόσο των δυνάμεων που κατέχουν την εξουσία, όσο και των επιστημόνων που αναλαμβάνουν να παράγουν αυτό το ιστορικό υλικό (Bourdieu 1999, 243), επιχειρώντας να «*καταστήσουν δυνατή τη συναίνεση ως προς το νόημα του κοινωνικού κόσμου*» (Bourdieu 1999, 153,243), είτε επικυρώνοντας είτε ενίοτε θέτοντας υπό συζήτηση τη νομιμότητα της κυρίαρχης τάξης και των γνωστικών σχημάτων της. Επομένως, τα σχολικά εγχειρίδια και ιδιαίτερα αυτά της Ιστορίας επιτελούν μια εμπρόθετη πολιτική λειτουργία.

Υπό αυτό το πρίσμα η παρούσα εργασία στοχεύει να προσεγγίσει συγκριτικά τον τρόπο που παρουσιάζεται η Επανάσταση του 1821 (1821-1829) μέσα σε δύο διαφορετικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας γενικής παιδείας της Γ τάξης του Λυκείου προκειμένου να καταδείξει τον ιδεολογικό χαρακτήρα της ιστορικής πραγμάτευσης. Πρόκειται για το παλαιότερο βιβλίο με τίτλο *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη (1789-1909)* (Σκουλάτος, Β., Δημακόπουλος, Ν., Κόνδης, Σ. 2003), καθώς και το εγχειρίδιο που το διαδέχτηκε υπό τον τίτλο *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου* (Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ., Χελιώτη, Χ. 2007) και δεν βρίσκεται πια εν χρήσει, καθώς το μάθημα έχει καταργηθεί.

Η ιδεολογία ενυπάρχει και εντοπίζεται στα βιβλία Ιστορίας του Λυκείου, παλιά και νέα, ως στοιχείο ενότητας και ταυτόχρονα διαφοράς. Ενότητας γιατί η ιδεολογία διατρέχει και χαρακτηρίζει τις ιστορικές αφηγήσεις και των δύο κειμένων και διαφοράς γιατί είναι φανερές οι ιδεολογικές διαφοροποιήσεις των δύο αφηγήσεων. Η συγκριτική παρατήρηση και μελέτη με τη μέθοδο της κριτικής ανάλυσης περιεχομένου (Μπονίδης 2013) των δύο ιστορικών κειμένων προσφέρει τη δυνατότητα της άμεσης διαπίστωσης των διαφορών αυτών και καταδεικνύει τον ιδεολογικό χαρακτήρα των δύο αφηγήσεων και συνάμα την ιδεολογική ταυτότητα καθεμιάς από αυτές.

Ως άξονες της εκ παραλλήλου παρουσίασης επιλέχθηκαν και από τα δύο βιβλία:

1. Ο χαρακτήρας της ελληνικής επανάστασης (νεότερο βιβλίο σ. 16, παλαιότερο σ. 68-69)
2. Η Εθνοσυνέλευση της Επιδαύρου (νεότερο βιβλίο σ. 30, παλαιότερο σ. 102)
3. Εμφύλιες συγκρούσεις-εμφύλιοι πόλεμοι (νεότερο βιβλίο σ. 31, παλαιότερο σ. 104-105)
4. Η έκβαση της επανάστασης (νεότερο βιβλίο σ. 32, παλαιότερο σ. 144-145).

Γενικά χαρακτηριστικά των υπό εξέταση βιβλίων

Τα σχολικά βιβλία με τους τίτλους *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη (1789-1909)* και *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου* αποτελούν πονήματα επιστημονικών συγγραφικών ομάδων με απεύθυνση στους μαθητές και στις μαθήτριες της Γ΄ Λυκείου. Παράγουν πληροφοριακούς και διδακτικούς λόγους αναφορικά με στοιχεία της νεότερης και σύγχρονης ευρωπαϊκής, παγκόσμιας και ελληνικής ιστορίας, το παλαιότερο από το 1789 έως την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα ενώ το νεότερο από το 1815 έως σήμερα.

Το προγενέστερο βιβλίο αναπτύσσεται σε οκτώ κεφάλαια έκτασης 334 σελίδων, εκ των οποίων οι 53 αναφέρονται στην Ελληνική Επανάσταση, ενώ το νεότερο εκτείνεται σε 7 κεφάλαια και 253 σελίδες, 18 από τις οποίες αναφέρονται στο υπό εξέταση θέμα. Τα κείμενα των βιβλίων συνοδεύουν επιλεγμένες εικόνες, πηγές, Πίνακες σημαντικών γεγονότων και χάρτες, ενώ στο τέλος του κάθε βιβλίου παρατίθενται Γλωσσάρι όρων, Πίνακας περιεχομένων και η σχετική Βιβλιογραφία. Η θέση των εικόνων στα δύο βιβλία ποικίλλει και, σύμφωνα με την ερμηνεία της Γραμματικής του Οπτικού Σχεδιασμού (Kress & van Leeuwen 1996, Μπονίδης 2004, Halliday & Martin 2004, Μπονίδης 2009, Kress & van Leeuwen 2010), διαφοροποιούν το μήνυμα που κατά περίπτωση παράγεται. Ωστόσο, εντοπίζονται σημαντικές διαφορές στην επιλογή και στην αξιοποίηση των εικόνων στα υπό εξέταση βιβλία και, κατά συνέπεια, στο «λόγο» που αρθρώνεται μέσω αυτών.

Συγκεκριμένα, στις εικόνες των εξεταζόμενων κειμένων του παλαιότερου βιβλίου, εκτός από τις αναμενόμενες απεικονίσεις Ελλήνων αγωνιστών, σε 9 από τις 18 συνολικά αναπαραστάσεις εμφανίζονται σημαντικές προσωπικότητες άλλων κρατών, μεταξύ των οποίων και ο ίδιος ο Ιμπραήμ με τη συνοδευτική λεζάντα «[...] έφερε σε δύσκολη θέση την επανάσταση από το 1825 και μετά με αξιόμαχο στρατό, εκπαιδευμένο και επανδρωμένο με απόστρατους κυρίως των Ναπολεόντειων πολέμων[...]». Η κατά κανόνα απόδοση των μορφών με μέσο κοντινό πλάνο και οριζόντια μετωπική οπτική γωνία λήψης, στο ύψος του ανθρώπου και από μπροστά δημιουργούν κοινωνική σχέση με τους/τις θεατές και, σύμφωνα με τη Σέμογλου (2005), συμβάλλουν στην κατασκευή μιας φυσικοποιημένης και αντικειμενικής απόδοσης των εικονιζόμενων χωρίς έξωθεν χειρισμό. Τα στοιχεία αυτά καταδεικνύουν εκ μέρους των συγγραφέων την πρόθεση υπέρβασης μιας στενής εθνοκεντρικής οπτικής και την προσπάθεια άρθρωσης ενός χειραφετητικού λόγου, ικανού να συμβάλει στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης του ατόμου (Κοντού 2012).

Αντιθέτως, στο περικείμενο των εξεταζόμενων κειμένων του νεότερου βιβλίου περιλαμβάνονται 14 εικόνες, οι 5 από τις οποίες καταλαμβάνουν έκταση μισής σελίδας, σε ένα κεφάλαιο 18 μόλις σελίδων ενταγμένο σε σχολικό εγχειρίδιο που απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες 17 ετών. Πρόκειται για πίνακες Ελλήνων ή ξένων ζωγράφων που αναπαριστούν στιγμιότυπα μαχών και πορτρέτα Ελλήνων και φιλελλήνων αγωνιστών και πολιτικών. Στις πολυπρόσωπες αναπαραστάσεις οι αναπαριστώμενες μορφές αποδίδονται με μακρινό ή πολύ μακρινό πλάνο και απουσία βλέμματος στον/στη θεατή. Τα στοιχεία αυτά, σύμφωνα με τους Kress & van Leeuwen (2010), υποδηλώνουν μια απρόσωπη επαφή των εικονιζόμενων με τον/τη θεατή. Αντιθέτως, τα περισσότερα πορτρέτα αποδίδονται με μέσο κοντινό πλάνο δημιουργώντας σχέση εγγύτητας. Οι εικόνες στο σύνολό τους λειτουργούν

συνδηλωτικά προς τα κυρίως κείμενα, τα οποία, όπως θα καταδείξουμε στη συνέχεια, παράγουν έναν εθνικιστικό λόγο.

Σε επίπεδο διακειμενικότητας, τα υπό εξέταση κείμενα και των δύο βιβλίων είναι αυθεντικά και πληροφοριακά, έχουν αφηγηματική μορφή και αντλούν τις πληροφορίες τους από την επιστήμη της Ιστορίας. Παρουσιάζουν γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα με κυριαρχία του ευθέος λόγου, πρακτική που, σύμφωνα με τον Holt (1996), εφαρμόζεται από τους ομιλητές και τις ομιλήτριες ως αποδεικτικό της αλήθειας των παρεχόμενων πληροφοριών. Επιπροσθέτως, η κυριαρχία του αναφορικού-πληροφοριακού λόγου, που χαρακτηρίζει τον επιστημονικό λόγο, καθώς και της επιστημικής τροπικότητας, η οποία «*σχετίζεται με τον βαθμό της βεβαιότητας που εκφράζει ο ομιλητής γι' αυτό που λέει*» (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2006, 127), στοιχειοθετούν μια δηλωτική και λογική χρήση της γλώσσας που υποδηλώνει την πρόθεση των παραγωγών των κειμένων να προσδώσουν αληθοφάνεια, αντικειμενικότητα και επιστημονικότητα στις παρεχόμενες πληροφορίες.

Ωστόσο, στο λόγο των κειμένων του παλαιότερου βιβλίου συχνά γίνεται αισθητή η παρουσία των αφηγητών/τριών, καθώς πρωτοπρόσωπες εκφράσεις παρεμβάλλονται στην αφήγηση: «*Παρακολουθώντας την εξέλιξη της νεοελληνικής κοινωνίας [...] μπορούμε να πούμε ότι [...]*», «*Αυτές τις εξελίξεις θα τις παρακολουθήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο*». Αυτή η άμεση απεύθυνση των συγγραφέων προς τους μαθητές και τις μαθήτριες, μέσω της οποίας επιχειρείται η δημιουργία μιας σχέσης εγγύτητας, επαφής και «επικοινωνίας» σε συνδυασμό με το επίσημο αλλά ανεπιτήδευτο ύφος, μετριάζει την έμφαση στη δηλωτική χρήση της γλώσσας. Σε συνάρτηση δε με τον τρόπο άρθρωσης του λόγου, που επιτρέπει, όπως θα δούμε στις αναλύσεις των περιεχομένων που ακολουθούν, την αμφισβήτηση βοηθά τους αναγνώστες/τριες των κειμένων να συμμετέχουν στη μελέτη των πληροφοριών και όχι να λειτουργούν ως παθητικοί/ές αποδέκτες/κτρίες τους.

Αντίθετα, στο νεότερο βιβλίο οι πληροφορίες παρέχονται από αθέατο, τριτοπρόσωπο, παντογνώστη αφηγητή με το κύρος της αυθεντίας, που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση. Το ύφος των κειμένων είναι επίσημο και ενίοτε πομπώδες και επιτηδευμένο, με δραματικές και συγκινησιακές εξάρσεις που ενισχύει η χρήση φορτισμένων όρων και λέξεων. Η παρουσία συγκινησιακής γλώσσας σε ένα επιστημονικό κείμενο στοιχειοθετεί μια αντίφαση, καθώς οι συγγραφείς εμφανίζονται αφ' ενός να επιδιώκουν να προσδώσουν κύρος στις παρεχόμενες πληροφορίες και να τις παρουσιάσουν ως ουδέτερα και αντικειμενικά γεγονότα, αφ' ετέρου να επιχειρούν να ενεργοποιήσουν τη συγκίνηση και το συναίσθημα των αναγνωστών/τριών τους μέσα από έναν συγκινησιακά φορτισμένο λόγο. Ωστόσο,

υπό το πρίσμα μιας κριτικής προσέγγισης καταδεικνύεται η προσπάθεια επιβολής της κυρίαρχης ανάγνωσης μέσω δύο διαφορετικών, αλλά εξίσου αποτελεσματικών πρακτικών, ο συνδυασμός των οποίων, σύμφωνα με τον Νάκα (1998), εγγράφει πάνω στη βασική πληροφορία διάφορα υποκειμενικά συναισθηματικά στοιχεία που φορτίζουν και επαυξάνουν της σημασία της.

Ο χαρακτήρας της Ελληνικής Επανάστασης

Ο χαρακτήρας της Ελληνικής Επανάστασης προσδιορίζεται με τρόπο διαφορετικό στα δύο κείμενα. Μια διαφορετική ιδεολογική αφετηρία διαφαίνεται σε αυτά, η οποία οδηγεί σε διαφορετική ιστορική αποτίμηση του χαρακτήρα της.

Α. «Η Επανάσταση του 1821 ήταν προϊόν **εθνικού** κινήματος, το οποίο αναπτύχθηκε κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 18^{ου} αιώνα και τις πρώτες του 19^{ου}, αν και οι καταβολές ανάγονταν σε προγενέστερες εποχές. Η **Ελληνική Εθνική Παλιγγενεσία**, όπως ονομάστηκε το **εθνικό** κίνημα των Ελλήνων, συγγένευε με τα **εθνικά** κινήματα της ίδιας εποχής που αναπτύχθηκαν στις ιταλικές και γερμανικές χώρες –οι οποίες αποτέλεσαν την Ιταλία και τη Γερμανία αντίστοιχα– στις βρετανικές αποικίες στη Βόρεια Αμερική –οι οποίες αποτέλεσαν τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής– καθώς και στην προεπαναστατική και επαναστατημένη Γαλλία.

Το ελληνικό εθνικό κίνημα ήταν **πολιτικό κίνημα**. Αποσκοπούσε δηλαδή, όπως και τα αντίστοιχα κινήματα στην Ιταλία, τη Γερμανία και την Αμερική, όχι απλώς στην απελευθέρωση του έθνους και στη **συγκρότηση ανεξάρτητου εθνικού κράτους**, αλλά στη σύσταση αντιπροσωπευτικής και ευνομούμενης πολιτείας».

Στο απόσπασμα του 2^{ου} (νεότερου) βιβλίου ο χαρακτήρας της Επανάστασης προσδιορίζεται ως «εθνικός». Οι Έλληνες αντιμετωπίζονται ως έθνος που ενιαίο συγκρούεται με τον αντίπαλο για να αποκτήσει την εθνική του ελευθερία και να δημιουργήσει κράτος. Η Ελληνική Επανάσταση παρουσιάζεται σαν μια εξέγερση αποκλειστικά εθνικού προσανατολισμού με πολιτική στόχευση τη δημιουργία ανεξάρτητου εθνικού κράτους, ως κατάληξη ενός εθνικού αναγεννητικού κινήματος, μια «**Εθνική Παλιγγενεσία**», όπως αποκαλείται, και τοποθετείται στην ιστορική συγχρονία της με αντίστοιχα εθνικοαπελευθερωτικά πολιτικά κινήματα από τη μια και από την άλλη πλευρά του Ατλαντικού.

Η τροπικότητα του κειμένου, στο οποίο διατυπώνεται αυτή η θέση, είναι επιστημική και εκφράζει τη βεβαιότητα, προσδίδοντας στην άποψη των συγγραφέων

αληθοφάνεια, αντικειμενικότητα και επιστημονικότητα, με αποτέλεσμα η άποψή τους να φυσικοποιείται και να μετατρέπεται σε «κοινή λογική» (Fairclough 1992).

Β. «Από τις **κοινωνικές** ομάδες που καταγράψαμε, όσες δεν είχαν προνόμια ούτε προσδοκίες για κάποια κοινωνική άνοδο ή βελτίωση της θέσης τους κι ένοιωθαν γι' αυτό περισσότερο βαρύ τον ζυγό της δουλείας, αυτές προσβλέπανε προς μία επανάσταση **εθνική** που θα οδηγούσε και σε μια νέα **κοινωνική** ρύθμιση.

Όσες πάλι **κοινωνικές** ομάδες είχαν προνόμια ή συμμετείχαν στη διοίκηση και επομένως είχαν κάπως συμβιβαστεί με την κατάσταση που είχε διαμορφωθεί, αυτές ποθούσαν, βέβαια, **εθνική** αποκατάσταση αλλά την εύχονταν με κάποιο τρόπο που να μην απειλεί τα προνόμια και τα συμφέροντά τους. Γι' αυτό διατύπωναν ενδοιασμούς χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν επιθυμούσαν **εθνική** απελευθέρωση. Είναι πιθανό ότι για πολύ λίγα άτομα –ίσως αμελητέο ποσοστό– θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είχαν ταυτιστεί τόσο με την κατεστημένη τάξη, ώστε στην πλάστιγγα των αποφάσεών τους να βαραίνουν περισσότερο τα προσωπικά συμφέροντα από τα **εθνικά** αισθήματα.

Έτσι θα αρχίσει, παράλληλα με τον αγώνα, μια κρίση εσωτερική για το ποιος θα πάρει την εξουσία ύστερα από το διώξιμο του ξένου δυνάστη. Για τους ταπεινούς και καταφρονεμένους, για μια σημαντική μερίδα λογίων, για τους στρατιωτικούς ηγέτες δυνάστης ήταν και ο κοτζαμπάσης και κάθε άλλος με προνόμια».

Αντιθέτως στο απόσπασμα του 1^{ου} (παλαιότερου) βιβλίου στον προσδιορισμό του χαρακτήρα της Ελληνικής Επανάστασης υπεισέρχεται εκτός από τον «εθνικό» και ένας άλλος χαρακτηρισμός, ο «κοινωνικός», καθώς όσοι συμμετέχουν στην Επανάσταση εκτός από τα αξιώματα ή την επαγγελματική τους ιδιότητα διαχωρίζονται σε κοινωνικά προνομιούχους και μη. Του αποσπάσματος που παρατίθεται εδώ έχει κιόλας προηγηθεί μια ενδελεχής παρουσίαση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης αυτού που θεωρούνταν η ελληνική κοινωνία τότε, ενώ το απόσπασμα εντάσσεται στο υποκεφάλαιο που τιτλοφορείται «*Οικονομική κατάσταση και ιδεολογικοί προσανατολισμοί των Ελλήνων πριν από το 1821*». Γίνεται, επομένως, φανερό μια εξ αρχής ταξική λίγο ως πολύ οπτική, η οποία δεν αναγνωρίζει τους Έλληνες ως μία ενιαία και αδιάσπαστη εθνική ολότητα αλλά εντοπίζει εντός τους επιμέρους κατηγοριοποιήσεις σχετικές με τα οικονομικά συμφέροντα και την κοινωνική θέση της κάθε επιμέρους κατηγορίας, στοιχεία που, κατά τους συγγραφείς του κειμένου, καθορίζουν και την οπτική γωνία της καθεμιάς και συνακόλουθα τη στάση της μέσα στον Αγώνα.

Υπάρχουν διακριτές στο απόσπασμα αναφορές στις προνομιούχες κοινωνικές ομάδες και σε αυτές που δεν είχαν ελπίδες καλυτέρευσης της θέσης τους, καθώς και σε πνευματικούς ανθρώπους αλλά και πολέμαρχους που εναντιώνονταν όχι μόνο στους Οθωμανούς επικυρίαρχους αλλά και στους Έλληνες προεστούς και προνομιούχους, τους οποίους αντιμετώπιζαν εξίσου ως αντιπάλους. Επισημαίνεται ότι αυτές οι διαφορές προκαλούσαν μια κοινωνική διαπάλη για τη νομή της εξουσίας μετά την αποτίναξη του καταπιεστικού ζυγού, διότι όσοι είχαν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο συνδέσει τα συμφέροντά τους με το οθωμανικό καθεστώς προσδοκούσαν η απελευθέρωση να μην διαταράξει την κοινωνική τους ισχύ, ενώ για τα μη ευνοημένα από τους Οθωμανούς στρώματα του πληθυσμού απελευθέρωση δε μπορούσε να σημαίνει μονάχα νίκη επί του ξένου δυνάστη αλλά και νίκη επί του ντόπιου προύχοντα, τα προνόμια του οποίου, μετά την κατάλυση της ξένης εξουσίας, προσδοκούσαν να αφαιρέσουν. Με τον τρόπο αυτόν η συγκεκριμένη ιστορική αφήγηση διαφοροποιείται και ως προς αυτό που στο απόσπασμα του 2^{ου} βιβλίου ονομάστηκε «εθνικό κράτος», αφού φαίνεται ότι το κράτος που θα προέκυπτε μετά την απελευθέρωση από τους Οθωμανούς δεν θα ήταν ένα κράτος που θα προάσπιζε τα συμφέροντα όλων των Ελλήνων αλλά ένα ταξικό κράτος κυριαρχούμενο από τις κοινωνικές εκείνες δυνάμεις που θα υπερίσχυαν στο εσωτερικό μέτωπο του απελευθερωτικού Αγώνα, αποτέλεσμα του συσχετισμού δύναμης με τις αντίπαλες κοινωνικές ομάδες που θα έχαναν σε αυτόν τον Αγώνα το προβάδισμα.

Οι συγκεκριμένες απόψεις διατυπώνονται με ήπια τροπικότητα, η οποία αν και επιστημική δεν εκφράζει αποκλειστικά τη βεβαιότητα αλλά και την πιθανότητα. Αυτό φαίνεται από τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων και φράσεων: «*κάπως*», «*με κάποιο τρόπο*», «*χωρίς αυτό να σημαίνει*», «*είναι πιθανό*», «*θα μπορούσε να ειπωθεί*», οι οποίες επιτρέπουν στον αναγνώστη/τρια να σκεφτεί, να αναρωτηθεί, να συζητήσει αυτά που διατυπώνονται. Μέσα από την πρακτική αυτή διαφαίνεται η επιστημολογική θέση των συγγραφέων που επιδιώκουν αναγνώσεις «*αντίστασης*», λέξη που εδώ έχει την έννοια μιας λειτουργίας αποκάλυψης των σχέσεων κυριαρχίας (Giroux 1983, 115), η οποία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να στοχαστούν βαθύτερα πάνω στις ιστορικές συνθήκες στην κατεύθυνση μιας γόνιμης αμφισβήτησης των σχέσεων εξουσίας, αναθεώρησης του οικείου και διατάραξης των κοινότοπων οπτικών (McLaren 2007, 286).

Η Εθνοσυνέλευση της Επιδάουρου

Από τις τρεις Εθνοσυνελεύσεις των αγωνιζόμενων Ελλήνων επιλέγουμε να ασχοληθούμε με την πρώτη, ως πιο χαρακτηριστική για την κοινωνική σύνθεσή της

και τα διακυβεύματα του Αγώνα, και με τον τρόπο που παρουσιάζεται στα δύο σχολικά εγχειρίδια, εντοπίζοντας την ιδεολογία που ενυπάρχει στις αντίστοιχες αφηγήσεις.

Α. «Στο τέλος του 1821 συγκλήθηκε Εθνοσυνέλευση στην Επίδαυρο και ψηφίστηκε, τον Ιανουάριο του επόμενου έτους, το πρώτο δημοκρατικό σύνταγμα της χώρας. Οι επαναστάτες ανέδειξαν τους αιρετούς τους άρχοντες, καθιερώνοντας έκτοτε την αρχή ότι η μόνη νόμιμη εξουσία είναι αιρετή από τον λαό και επιβεβαιώνοντας την αρχή της λαϊκής κυριαρχίας.

Αυτές οι αρχές που καθιερώθηκαν, από την αρχή ακόμα του αγώνα για την ελευθερία, αποτέλεσαν τη φιλελεύθερη κληρονομιά της επανάστασης στο ελληνικό κράτος που προήλθε από αυτήν. Η διεθνής κατάσταση ωστόσο και η ισχύς των ηγετικών ομάδων των Ελλήνων, οι οποίες είχαν αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια της αιχμαλωσίας του έθνους και στο πλαίσιο της εξουσίας του ξένου κυρίαρχου, ενίσχυσαν τις συντηρητικές τάσεις στη διαμόρφωση της πολιτείας. Χωρίς τις **φιλελεύθερες** αρχές, η επανάσταση θα οδηγούσε ίσως στην ίδρυση μιας διάδοξης ηγεμονίας χωρίς την προοπτική ανάπτυξης των κοινοβουλευτικών και των συνταγματικών θεσμών. Χωρίς τη συμβολή των **συντηρητικών** δυνάμεων του τόπου, ίσως αποδεικνυόταν ανέφικτη η ανεξαρτησία, αφού οι δυνάμεις αυτές ενέταξαν το υπό σύσταση εθνικό κράτος των Ελλήνων στο **σύστημα ασφάλειας** της εποχής, το οποίο ήλεγχαν οι μεγάλες δυνάμεις της παλινόρθωσης στην Ευρώπη».

Στο απόσπασμα του 2^{ου} (νεότερου) βιβλίου δε δίνονται λεπτομέρειες για τα γεγονότα της Α΄ Εθνοσυνέλευσης της Επιδαύρου, παρά παρουσιάζονται ως ιστορικό δεδομένο τα αποτελέσματα των εργασιών της μαζί με την ερμηνεία τους. Σύμφωνα, επομένως, με τους συγγραφείς του βιβλίου το σύνταγμα που ψηφίστηκε από αυτήν προσδιορίζεται ως «δημοκρατικό» και «φιλελεύθερο», ενώ επισημαίνεται ότι το διεθνές πολιτικό κλίμα και οι κοινωνικές δυνάμεις που είχαν επικρατήσει στην Εθνοσυνέλευση και οι οποίες ήταν στενά συνδεδεμένες με το καθεστώς των Οθωμανών «ενίσχυσαν τις συντηρητικές τάσεις» στη συγκρότηση του ελληνικού κράτους, χωρίς ωστόσο να αποσαφηνίζεται τι ακριβώς σήμαινε αυτό.

Στη συνέχεια οι συγγραφείς του κειμένου κάνουν μια προσπάθεια να κρατήσουν ίσες αποστάσεις «χωρίς τις φιλελεύθερες αρχές/χωρίς τη συμβολή των συντηρητικών δυνάμεων» κατά την αποτίμηση της δράσης των διαφορετικών πολιτικών δυνάμεων που καθόρισαν τη φυσιογνωμία του πρώτου ελληνικού συντάγματος, νομιμοποιώντας στον ίδιο βαθμό τη συμβολή τους σε αυτό και στην Επανάσταση. Έτσι υποστηρίζουν πως από τη μια οι προοδευτικές δυνάμεις συνεισέφεραν στο σύνταγμα τον προοδευτικό για την εποχή χαρακτήρα του αλλά και οι συντηρητικές

δυνάμεις εγγυήθηκαν στις κυρίαρχες ευρωπαϊκές χώρες τα όρια της ελευθερίας του νέου εθνικού μορφώματος, διαβεβαιώνοντας ότι αυτές θα μπορούσαν να το θέσουν υπό τον έλεγχό τους χωρίς επιπλοκές. Είναι χαρακτηριστικό ότι η αφήγηση μένει στους γενικούς και στερεότυπους όρους «φιλελεύθερες»-«προοδευτικές» χωρίς να προσδιορίζει ούτε από ποιους επαναστατημένους αποτελούνταν η κάθε πολιτική τάση, ούτε ποιες ήταν οι επιδιώξεις της. Επίσης, η φράση «*σύστημα ασφάλειας της εποχής*» μοιάζει να εξωραΐζει τον ρόλο των Μεγάλων Δυνάμεων, σαν από αυτές να πήγαζε η διασφάλιση των συμφερόντων της Επανάστασης και του νέου ελληνικού κράτους ή σάμπως να ήταν εγγυήτριες μιας γενικότερης ασφάλειας που αφορούσε όλες τις χώρες και όλους τους λαούς.

Επομένως, για τους συγγραφείς του 2^{ου} (νεότερου) βιβλίου το πρώτο σύνταγμα της Ελλάδας παρουσιάζεται ως το αναπόφευκτο ή αναγκαίο αποτέλεσμα ενός συμψηφισμού, της ισοβαρούς δηλαδή επίδρασης των διαφορετικών πολιτικών παρατάξεων τη δεδομένη ιστορική στιγμή, ενώ το πολιτικό κλίμα αποδίδεται με ασάφεια που θα μπορούσε να δυσχεράνει την κατανόηση από τους μαθητές/τριες και έτσι να εντείνει την υποταγή τους στην εγκυρότητα του επιστημονικού λόγου. Η επιστημική τροπικότητα της αφήγησης αποκτά ενδεχομενικό χαρακτήρα, που θα μπορούσε να επιτρέπει τη διερώτηση και τη συζήτηση για το θέμα μόνο σε ένα σημείο, με τη χρήση του τροπικού επιρρήματος «*ίσως*» στην απόδοση του διπλού λανθάνοντος υποθετικού λόγου, «*χωρίς τις φιλελεύθερες αρχές*»/«*χωρίς τη συμβολή των συντηρητικών δυνάμεων του τόπου*», σε ό,τι αφορά τα πιθανά αποτελέσματα που θα είχε η μονόπλευρη επίδραση μιας από τις δύο πολιτικές παρατάξεις στην προοπτική ίδρυσης ανεξάρτητου ελληνικού κράτους.

Β. «*Κάτω από αυτές τις συνθήκες άρχισε τις εργασίες της η Α' Εθνική Συνέλευση των Ελλήνων στις 20 Δεκεμβρίου του 1821. Οι αντιπρόσωποι ήταν 59. Από αυτούς: 20 ήταν γαιοκτήμονες, 13 πλοιοκτήτες, 12 διανοούμενοι, 4 στρατιωτικοί ηγέτες, 3 αρχιερείς, 3 μεγαλέμποροι και 4 ακόμα αγνώστων επαγγελματικών στοιχείων. Όπως αναμενόταν, η συνέλευση ήταν Αριστοκρατική.*

Η πρώτη μέρα της Συνέλευσης ήταν συγκινητική. Ύστερα από αιώνες δουλείας το Έθνος ελεύθερο, με τον δαυλό στο χέρι ή με το καριοφίλι, αλλά γι' αυτό τον λόγο πιο περήφανο, συνεδρίαζε για να διακηρύξει την πολιτική του «ύπαρξη και ανεξαρτησία».

Και το έργο της Συνέλευσης υπήρξε σπουδαίο, σταθμός ιστορικός στη ζωή του Έθνους. Ψήφισε παρ' όλη τη βαριά σκιά της Ιεράς Συμμαχίας, Σύνταγμα δημοκρατικό και φιλελεύθερο που το ονόμασε «Προσωρινό Πολίτευμα της

Ελλάδος». Το Σύνταγμα επηρεάζεται από τις πολιτειακές ιδέες που είχαν επικρατήσει κυρίως στην Γαλλία.

Η Συνέλευση με διακήρυξη που έστειλε και στις ξένες κυβερνήσεις τόνιζε ότι η ελληνική Επανάσταση δεν έχει καμία σχέση με κοινωνικές ανατροπές (καρμπονάρους), αλλά αποβλέπει στην εθνική ανεξαρτησία και μόνο. Επίσης έστειλε στις ευρωπαϊκές κυβερνήσεις επιτροπή για να εξασφαλίσει ηθική και υλική συμπαράσταση.

Τέλος η Α' Εθνοσυνέλευση αγνόησε και σιωπηρά κατάργησε τη σημαία των Φιλικών. Το γεγονός αυτό και ο προσωπικός παραμερισμός του Υψηλάντη (τιμητικά τον ονόμασαν Πρόεδρο του βουλευτικού, δηλαδή του σώματος όπου την πλειοψηφία είχαν οι αντίπαλοί του) σήμαιναν οριστικό παραγκωνισμό της Φιλικής Εταιρείας. Η Εταιρεία που είχε οργανώσει τον Ελληνισμό και είχε αρχίσει τον Αγώνα πριν από 10 μήνες είχε ξεχαστεί. Γιατί; Μια ερμηνεία είναι ότι ήθελαν οι Έλληνες να δείξουν απέναντι στην Ευρώπη της Ιερής Συμμαχίας και με πράξεις ότι δεν είχαν καμία σχέση με μυστικές εταιρείες που θύμιζαν ιακωβινισμό. Αυτό ήταν πιθανώς πρόφαση της παράταξης που κυριάρχησε στην Εθνοσυνέλευση. Πραγματικά διεκδίκησαν για λογαριασμό τους την εξουσία στην επαναστατημένη πατρίδα οι πρόκριτοι και οι πλοιοκτήτες, βοηθούμενοι και από Φαναριώτες (Θ. Νέγρη, Αλ. Μαυροκορδάτο)».

Στο αντίστοιχο απόσπασμα του 1^{ου} (παλαιότερου) βιβλίου ακολουθείται εξ αρχής μία άλλη τακτική. Παρουσιάζονται αναλυτικά, καταγράφονται δηλαδή αριθμητικά και προσδιορίζονται κοινωνικά, οι αντιπρόσωποι της Α' Εθνοσυνέλευσης, έτσι ώστε να δίνεται μια σαφής εικόνα από ποιες κοινωνικές ομάδες προέρχονταν οι αντιπρόσωποι των επαναστατημένων σε αυτήν και ποιος ήταν ο συσχετισμός μεταξύ τους. Γίνεται φανερό με αυτόν τον τρόπο ότι οι μέχρι τότε κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις εκπροσωπούνται πλειοψηφικά στην Α' Εθνοσυνέλευση, ενώ οι νέοι εκπρόσωποι του επαναστατικού αγώνα μειοψηφούν.

Η λέξη «Έθνος» που γράφεται σε όλο το απόσπασμα με κεφαλαίο γράμμα και οι φράσεις «σταθμός ιστορικός στη ζωή του Έθνους»/ «ύστερα από αιώνες δουλείας το Έθνος ελεύθερο» υποδηλώνουν την αντίληψη των συγγραφέων για την ύπαρξη αφ' ενός ενός «συλλογικού οιονεί Υποκειμένου» (Τσουκαλάς 1994, 287), μιας εθνικής δηλαδή οντότητας συμπαγούς, ομοιογενούς και ισχυρής και αφ' ετέρου για το ότι το ελληνικό έθνος προϋπήρχε της δημιουργίας του ελληνικού κράτους και μάλιστα ότι η ύπαρξή του αυτή ήταν σταθερή μέσα στους αιώνες. Συγκινησιακά φορτισμένες λέξεις συνοδεύουν την παρουσίαση της σύγκλησης της Α' Εθνοσυνέλευσης αλλά και την ψήφιση συντάγματος, συγκινησιακή λειτουργία της γλώσσας που αξιοποιείται

στη εθνικιστική παράδοση λόγου, η οποία αναδείχθηκε στο πλαίσιο της δημιουργίας των εθνών-κρατών, του ελληνικού μη εξαιρουμένου, κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα και χρησιμοποιείται και στην αφήγηση των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας (Μπονίδης 2004, 69-84). Τα υπόλοιπα στοιχεία καταδεικνύουν ότι οι συγγραφείς του εν λόγω κειμένου συντάσσονται στο σημείο αυτό με την εθνική αφήγηση που προσλαμβάνει αλλά και δημιουργεί ιδεολογικά το έθνος ως «φαντασιακή κοινότητα» (Anderson 1997). Αυτό σημαίνει ότι το έθνος γίνεται αντιληπτό σαν μια εθνική κοινότητα της οποίας η ψυχική και κοινωνικοϊστορική εικόνα ως ένα σύστημα συμβόλων και συμβολισμών και ως κοινότητα γνώριμων ανθρώπων με συγκεκριμένα κοινά χαρακτηριστικά στην ψυχοπνευματική απεικόνιση της οποίας προβάλλονται υπαρξιακές και κοινωνικές σωτηριολογικές προσδοκίες (Καστοριάδης 1981, 13-14, 174-175), δημιουργείται περισσότερο στο έδαφος των «ιστορικών σχημάτων αντίληψης και αποτίμησης» (Bourdieu 2002, 495) των ανθρώπων μιας ορισμένης εποχής, στους τρόπους δηλαδή με τους οποίους αναπαρίσταται στις ιδέες και στις πρακτικές τους «η φανταστική σχέση τους με τις πραγματικές συνθήκες της ύπαρξής τους» (Althusser 1978, 99-106), παρά στο έδαφος της ίδιας της ιστορικής πραγματικότητας και στις υλικές προϋποθέσεις της δημιουργίας των σχημάτων αυτών (Hobsbawm 1994, 54, 83-87, Anderson 1997, 45-61).

Αναλυτικά είναι στη συνέχεια και τα στοιχεία που προσκομίζει η αφήγηση ως προς το τι προέβλεπε το νέο σύνταγμα για την κατανομή της εξουσίας και τη διακυβέρνηση, καθώς και για το πρόσωπο που εξελέγη πρόεδρος του εκτελεστικού, τον Αλέξανδρο Μαυροκορδάτο, ενώ γίνεται φανερό από τις αναφορές αυτές ότι το σύνταγμα ακολουθεί τα προτάγματα της Γαλλικής Επανάστασης αλλά και ότι τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν καίριες πολιτικές θέσεις ανήκουν στις καθεστηκυίες κοινωνικές δυνάμεις.

Επίσης αναφέρεται σε ξεχωριστή παράγραφο ότι η Α' Εθνοσυνέλευση «κατήργησε τη σημαία των Φιλικών» και προχώρησε στον «προσωπικό παραμερισμό του Υψηλάντη», γεγονότα στα οποία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση διότι θεωρούνται ενδείξεις ή αποδείξεις μιας ριζικής αλλαγής στην ιδεολογική κατεύθυνση του Αγώνα. Η αλλαγή αυτή γίνεται προσπάθεια να ερμηνευτεί από τους συγγραφείς του βιβλίου είτε ως αποτέλεσμα της προσπάθειας των Ελλήνων να πείσουν την Ιερή Συμμαχία ότι δεν έχουν σχέση με τις επαναστατικές και ανατρεπτικές δυνάμεις της Ευρώπης, προκειμένου να τις καθησυχάσουν και ενδεχομένως να τύχουν της αποδοχής και της υποστήριξής τους, είτε ως το αποτέλεσμα της επικράτησης μέσα στην Εθνοσυνέλευση της πολιτικής εκείνης μερίδας που εξέφραζε το παλιό κατεστημένο (πλοιοκτήτες, Φαναριώτες, πρόκριτοι) και τα συμφέροντά του, το οποίο καμιά σχέση δεν είχε και δεν ήθελε να έχει με οποιουδήποτε είδους κοινωνική ανατροπή.

Το ερώτημα που θέτουν οι συγγραφείς απευθύνοντας σε ευθύ λόγο τον προβληματισμό τους στους/στις έφηβους/ες αναγνώστες/τριες και ο ενδεχομενικός τρόπος με τον οποίο απαντούν στη συνέχεια σε αυτό, παρουσιάζοντας δύο εκδοχές, καθώς και το επίρρημα «πιθανώς» αλλά και η χρήση της λέξης «ερμηνεία», που δηλώνει την απόπειρα εξήγησης της κατάστασης και όχι μια ξεκάθαρη επιστημονική αλήθεια, δηλώνουν ήπια τροπικότητα η οποία επιτρέπει τη διερώτηση πάνω στα προβαλλόμενα ζητήματα, τη συζήτηση, την αναζήτηση και ενισχύει τον αναστοχασμό. Επομένως η παρουσίαση της Α' Εθνοσυνέλευσης της Επιδάου στο 1^ο (παλαιότερο) βιβλίο, παρά το γεγονός ότι εντάσσεται στην παράδοση μιας ιδεαλιστικής ουσιοκρατικής αντίληψης (Τσουκαλάς 1994, 287-303, Τζιόβας 1994, 369-388), η οποία αναγνωρίζει σχεδόν αιώνιες ρίζες στο ελληνικό έθνος αναφερόμενη στη διαχρονική ύπαρξή του μέσα στην ιστορική διαδρομή αιώνων (Λιάκος 2007, 10), διαπνέεται αφ' ενός από μια κοινωνική-ταξική οπτική και από μια διάθεση να εμβαθύνει στις ιδεολογικές συγκρούσεις, στις οποίες συμπεριλαμβάνει και τους ευρωπαϊκούς πόλους εξουσίας (Μεγάλες Δυνάμεις, Ιερή Συμμαχία), επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να αντιληφθούν το παζλ της Επανάστασης του 1821 στη συνθετότητά του, και αφ' ετέρου παρέχει σημαντικά ιστορικά δεδομένα που ενθαρρύνουν τη διερεύνηση της περιόδου και εξοπλίζουν σε έναν ορισμένο βαθμό τους μαθητές/τριες για τη μελέτη της.

Εμφύλιες συγκρούσεις - εμφύλιοι πόλεμοι

Ο τρόπος με τον οποίο οι συγγραφείς των δύο βιβλίων προσεγγίζουν το ζήτημα της εμφύλιας διαμάχης που ξέσπασε εν μέσω της Επανάστασης ανάμεσα στους αγωνιζόμενους Έλληνες είναι για άλλη μια φορά χαρακτηριστικός της διαφορετικής ιδεολογικής τους τοποθέτησης.

Α. «Οι διαμάχες για τον έλεγχο της εξουσίας προκάλεσαν βίαιες εμφύλιες συγκρούσεις που είχαν δυσμενή αντίκτυπο στη διεξαγωγή του πολέμου. Οι εμφύλιες συγκρούσεις και η συστηματική καταστροφή της Πελοποννήσου από τα αιγυπτιακά στρατεύματα του Ιμπραήμ πασά, το 1825, προκάλεσαν επίμονες εκκλήσεις από πολλές πλευρές, προκειμένου να σπεύσουν οι χριστιανικές δυνάμεις της Ευρώπης να βοηθήσουν τους Έλληνες επαναστάτες».

Όπως γίνεται φανερό από το παραπάνω χωρίο του 2^{ου} (νεότερου) βιβλίου, η αναφορά στην εμφύλια σύγκρουση είναι συντομότερη και γίνεται ακροθιγώς. Στο μέρος αυτό της ιστορικής αφήγησης η εμφύλια σύγκρουση αποδίδεται με γενικόλογό τρόπο σε αντιπαραθέσεις «για τον έλεγχο της εξουσίας», και με αυτή τη φράση

αρχίζει και τελειώνει η αναφορά στις αιτίες που οδήγησαν στους δύο εμφύλιους πολέμους, ενώ τα τεκταινόμενα κατά τη διάρκεια τους ή οι συνέπειές τους αποσιωπώνται εντελώς. Αναφέρεται ως μοναδική θετική συνέπεια της πίεσης που άσκησαν στις Μεγάλες Δυνάμεις οι επιθέσεις του Ιμπραήμ στην Πελοπόννησο, η απόφαση να «βοηθήσουν» τους Έλληνες επαναστάτες. Μάλιστα το ζήτημα των συμφερόντων των ισχυρών ευρωπαϊκών χωρών στην περιοχή της Μεσογείου και των πολιτικών συμμαχιών τους ανάγεται σε ζήτημα θρησκευτικής ομοψυχίας και αλληλεγγύης ανάμεσα σε ομόδοξες χώρες. Οι συγγραφείς του βιβλίου επιλέγοντας ανάμεσα σε πολλά άλλα πιθανά επίθετα το «χριστιανικές», δεν αποδίδουν απλά μια ιδιότητα στις ευρωπαϊκές χώρες αλλά επιβάλλουν, αξιοποιώντας το «συμβολικό κεφάλαιο» (Bourdieu 1999, 2002, 2000, 2015) της επιστημονικής αυθεντίας που διαθέτουν, ως «νόμιμη θεώρηση» (Bourdieu 1999, 152) της συμπαρατάξης των ευρωπαϊκών χωρών με τους επαναστατημένους το κοινό θρησκευτικό δόγμα, αποσιωπώντας ή αποκρύπτοντας άλλους πιθανούς λόγους οι οποίοι έχουν παίξει πρωταρχικό ρόλο στις εξελίξεις και θα άξιζε να αναφερθούν και να συζητηθούν στη σχολική τάξη. Η «καθαρά συμβολική αποτελεσματικότητα κατασκευής της πραγματικότητας» (Bourdieu 1999, 151) του επιθέτου «χριστιανικές» έχει και μια δεύτερη διάσταση: ταυτίζει τους εξεγερμένους με την ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία παρουσιάζοντάς τους ως πιστούς που εξεγείρονται απέναντι σε αλλόθρησκους και επομένως την υπεράσπιση της θρησκευτικής τους πίστης ως προτεραιότητα έναντι όλων των άλλων επιδιώξεών τους, αν όχι ως μοναδική κινητήρια δύναμη.

Β. «Προϋπήρχαν, όπως είδαμε, διαφορές για την κατάληψη της εξουσίας από την άνοιξη του 1821. Ύστερα από τη Β' Εθνοσυνέλευση η αντίθεση έπαιρνε πιο συγκεκριμένη μορφή: για τη **διεκδίκηση της εθνικής περιουσίας**. Ο λαός εννοούσε μόνο τη διανομή της εθνικής γης σαν λύση αποδεκτή. Οι πρόκριτοι μιλούσαν για **εκποίηση**, που θα καταντούσε να γίνει **ιδιοποίηση** από αυτούς.

Έτσι, όταν διαλύθηκε η Β' Εθνοσυνέλευση (18 Απριλίου 1823) άφησε πίσω της τα σπέρματα εμφυλίου πολέμου, που δεν άργησε να εκδηλωθεί».

Σε αντίθεση με την προηγούμενη αναφορά, το 1^ο (παλαιότερο) βιβλίο αφιερώνει στο θέμα αυτό ένα ολόκληρο υποκεφάλαιο δυόμισι σελίδων, το οποίο τιτλοφορείται «Εμφύλιοι Πόλεμοι». Ήδη από το προοίμιο του κεφαλαίου διαπιστώνουμε για άλλη μια φορά τη διαφορετική οπτική των συγγραφέων αυτού του βιβλίου. Εξαρχής εντοπίζεται η, σύμφωνα με την αντίληψή τους, βασική αιτία της διένεξης: «η **διεκδίκηση της εθνικής περιουσίας**», την οποία οι μεν αγωνιστές επιθυμούν να μοιράσουν στους ακτήμονες και στους φτωχούς αγρότες, ενώ οι κοτζαμπάσηδες να την αγοράσουν όσο όσο πολλαπλασιάζοντας τα πλούτη τους. Κοινωνικό-ταξικό,

επομένως, και όχι πρωταρχικά πολιτικό εμφανίζεται από τους συγγραφείς του πρώτου βιβλίου το μήλο της Έριδας ανάμεσα στους επαναστατημένους Έλληνες. Η πολιτική διένεξη ακολουθεί την κοινωνική διαπάλη και, όπως θα επιχειρήσουν να δείξουν καθαρότερα στη συνέχεια, την τροφοδοτεί και την οδηγεί στα άκρα. Επομένως φαίνεται εδώ οι εμφύλιοι πόλεμοι να έχουν τη ρίζα τους σε μια αντιπαράθεση ταξικού χαρακτήρα που λανθάνει και μαίνεται και η οποία συνδέεται άρρηκτα με τα διαφορετικά και αντιμαχόμενα συμφέροντα των κοινωνικών μερίδων που συμμετέχουν στον Αγώνα. Η φράση «*διεκδίκηση της εξουσίας*» καθώς και οι λέξεις «*εκποίηση*» και «*ιδιοποίηση*» τονίζονται στο κείμενο με πλάγια γράμματα ως λέξεις-κλειδιά, υπονοώντας ότι η συζήτησή τους και η ενδεχόμενη ερμηνεία τους μπορούν να οδηγήσουν στην κατανόηση του κεντρικού ζητήματος της ενότητας.

Β. «Ο Μαυροκορδάτος ανακηρύχθηκε πρόεδρος του βουλευτικού. Το **βουλευτικό** καθαίρεσε έναν υπουργό τον Περρούκα, κατηγορώντας τον για υπέρβαση καθηκόντων.

Οι στρατιωτικοί υπερασπίζοντας το **εκτελεστικό** διαλύουν το βουλευτικό με την κατηγορία ότι δεν έχει ενεργήσει νόμιμα στην περίπτωση Περρούκα (τέλος Νοεμβρίου 1823). Το βουλευτικό καταφεύγει στο Κρανίδι, για να βρίσκεται κοντά στα ναυτικά νησιά από όπου και υποστηριζόταν. Από κει καταργεί το εκτελεστικό ως παράνομο και ανακηρύσσει νέο με την παρακάτω σύνθεση: Γ. Κουντουριώτης, το μεγαλοκαρaboκύρη της Ύδρας, ως πρόεδρο, Παναγιώτη Μπόταση, Ν. Λόντο, Α. Ζαΐμη, και Ι. Κωλέττη, σαν μέλη (5/17.1.1824). Το παλιό εκτελεστικό εδρεύει στην Τριπολιτσά. Τα δύο εκτελεστικά κατηγορούνται αμοιβαία ως παράνομα και τα δύο προκηρύσσουν εκλογές για νέα βουλευτικά σώματα. Έτσι **οι δύο παρατάξεις** στέκονται αντιμέτωπες με το χέρι στη σκανδάλη για εμφύλιο πόλεμο.

Στο μεταξύ είχε αναγγελθεί η σύναψη του **α' δανείου** (800.000 λίρες) με εγγύηση τα **εθνικά κτήματα**. Ο Κολοκοτρώνης προτίμησε τη συνδιαλλαγή (22.5.1824). Αναγνώρισε την κυβέρνηση Κουντουριώτη, που αρχές Ιουλίου έδωσε και αμνηστία. Ο α' εμφύλιος πόλεμος είχε αποτραπεί».

Στη συνέχεια του κεφαλαίου δίνονται συγκεκριμένα στοιχεία για την εξέλιξη και την κορύφωση της πολιτικής αντιπαράθεσης ανάμεσα στους δύο πολιτικούς πόλους, το «βουλευτικό» και το «εκτελεστικό», με τις κινήσεις τακτικής, με τα πρόσωπα που πρωταγωνίστησαν σε αυτές και τις ιδιότητες που αποκαλύπτουν την ταξική τους θέση (Κουντουριώτης, μεγαλοκαρaboκύρης της Ύδρας) επιτρέποντας σε μαθητές/τριες να παρακολουθήσουν τη διαπάλη των συμφερόντων, καθώς και με σημαντικές ημερομηνίες και τοπωνύμια που μετατράπηκαν σε θέατρο των συγκρούσεων.

Στην έκθεση της κατάστασης εμφανίζεται ένα νέο δεδομένο: το πρώτο δάνειο ύψους οκτακοσίων χιλιάδων λιρών που ζητούν οι Έλληνες από Άγγλους τραπεζίτες. Με αυτόν τον τρόπο εισάγεται στην ιστορική συζήτηση ένα από τα πιο κρίσιμα ζητήματα της Επανάστασης του 1821, τα δάνεια που πήραν οι Έλληνες από την Αγγλία, η ύπαρξη των οποίων αποσιωπάται ολοκληρωτικά στην αφήγηση του 2^{ου} (νεότερου) βιβλίου και επανέρχεται στο προσκήνιο το διακύβευμα, τα «εθνικά κτήματα». Ως αιτία για την αποφυγή του πρώτου εμφύλιου πολέμου επισημαίνεται η συμβιβαστική ενέργεια του Κολοκοτρώνη να «*συνδιαλλαγεί*» με την κυβέρνηση προσφέροντάς της αναγνώριση και καταγράφεται η απάντηση της κυβέρνησης να μην κυνηγήσει και τιμωρήσει τους πολιτικούς αντιπάλους της ως στασιαστές. Δίνονται, επομένως, από τους συγγραφείς του βιβλίου στους/στις μαθητές/τριες συγκεκριμένα στοιχεία μέσω των οποίων μπορούν να παρακολουθήσουν την πορεία των γεγονότων αλλά και την εξέλιξη μιας κρίσιμης πολιτικής διαπραγμάτευσης, να σκεφτούν ενδεχομένως εναλλακτικές κινήσεις και τους λόγους για τους οποίους αυτές δεν επιλέχθηκαν.

Β. «*Τα πράγματα έδειξαν ότι επρόκειτο μόνο για απλή ανακωχή. Έφτασαν και τα χρήματα του δανείου, που η διαχείρισή τους ήταν μία πρόσδετη πέτρα του σκανδάλου. Άρχισαν οι προστριβές μέσα στο κυβερνητικό σχήμα, οι νησιώτες προσεταιρίστηκαν τους Στερεοελλαδίτες και παραμέρισαν τους Πελοποννήσιους πρόκριτους.*

Αυτοί οι τελευταίοι δέχτηκαν τώρα τη σύμπραξη του Κολοκοτρώνη. Ο Κουντουριώτης προκαλώντας τους πρόκριτους της Πελοποννήσου έφτασε στο σημείο να προτείνει να σταλούν στρατεύματα στην Πελοπόννησο, να τρέφονται σε βάρος των κατοίκων.

*Τελικά οι Πελοποννήσιοι αποχώρησαν από την κυβέρνηση (Ιούλιος 1824). Οι ετοιμασίες για το **β' εμφύλιο** είχαν γίνει. Το έναυσμα έδωσε η άρνηση των κατοίκων της Τριφυλίας να πληρώσουν φόρους στην κυβέρνηση Κουντουριώτη.*

Η κυβέρνηση έστειλε στρατό να επιβάλει τη θέλησή της. Νικήθηκαν οι κυβερνητικοί: οι συγκρούσεις γενικεύτηκαν. Η κυβέρνηση με τα χρήματα του δανείου κίνησε Στερεοελλαδίτες ενάντια στους Πελοποννήσιους. Επικεφαλής ήταν ο Κωλέττης».

Στη συνέχεια η ιστορική αφήγηση δείχνει το ρόλο που έπαιξαν τα δάνεια του Αγώνα στις πολιτικές εξελίξεις τροφοδοτώντας τις υποβόσκουσες αντιθέσεις τόσο στο ίδιο το κυβερνητικό στρατόπεδο όσο και ανάμεσα σε κυβερνητικούς και αντικυβερνητικούς με την αποκρυστάλλωση στο τέλος δύο στρατοπέδων, αυτό των Στερεοελλαδιτών που υποστηριζόταν από την κυβέρνηση και αυτό των

Πελοποννησίων όπου προσχώρησε ο Κολοκοτρώνης, τα οποία θα φτάσουν στην ένοπλη σύγκρουση που θα τελειώσει με ήττα των κυβερνητικών στρατευμάτων.

Β. «Στις συγκρούσεις σκοτώθηκε ο γιος του Κολοκοτρώνη Πάνος (13 Νοεμβρίου 1824). Ο Γέρος του Μοριά βαθιά θλιμμένος αποσύρεται στη Στεμνίτσα. Οι συγκρούσεις συνεχίζονται. Οι κυβερνητικοί έχουν το πλεονέκτημα ότι διαχειρίζονται και το δάνειο και εξαγοράζουν μικροκαπεταναίους με μισθούς για τους ίδιους και τους στρατιώτες τους, σε (πραγματικούς και) εικονικούς αριθμούς. Οι λεηλασίες ξεπερνούν κάθε περιγραφή. Ο Δ. Πλαπούτας, ως τότε ουδέτερος, μεσολάβησε για ειρήνευση. Ο Κολοκοτρώνης δέχτηκε να παραδοθεί, μαζί του και οι Δεληγιανναίοι, οι Νοταράδες, ο Σισίνης και άλλοι. Τους έκλεισαν στη φυλακή (6 Φεβρουαρίου 1825). Τον Απρίλιο η κυβέρνηση κατάφερε να υποτάξει και τον Οδυσσέα Ανδρούτσο. Τον φυλάκισαν στην Ακρόπολη, όπου σε λίγο δολοφονήθηκε (5 Ιουνίου 1825)».

Στην τελευταία αυτή παράγραφο της αναφοράς στους εμφύλιους πολέμους γίνεται ακόμα πιο ξεκάθαρος ο τρόπος με τον οποίο οι εκπρόσωποι της κυβέρνησης χρησιμοποίησαν τα δάνεια του Αγώνα, προκειμένου να εκμαυλίσουν πολέμαρχους που ηγούνταν μικρότερων επαναστατικών ομάδων για να εξασφαλίσουν την υποστήριξή τους ενάντια στον Κολοκοτρώνη και στους άλλους καπετάνιους, ενώ διεκτραγωδούνται οι επιπτώσεις με τους δεκάδες νεκρούς, ανάμεσα στους οποίους και ο γιος του Κολοκοτρώνη, με την απομάκρυνση του τελευταίου, την παράδοση και φυλάκιση των καπετάνιων, τη δολοφονία του Οδυσσέα Ανδρούτσου.

Μπορούμε, επομένως, να πούμε ότι στο κεφάλαιο καταγράφονται τα πολιτικά γεγονότα-κλειδιά για την κατανόηση της περιόδου, αποσαφηνίζεται το επίδικο αντικείμενο της κοινωνικής και πολιτικής διαμάχης που καταδεικνύει τον κοινωνικό χαρακτήρα του Αγώνα, η διαχείριση δηλαδή των εθνικών γαιών, επισημαίνονται οι πολιτικοί καιροσκοπισμοί, οι χρηματισμοί, οι σκοπιμότητες και οι επιπτώσεις τους στην υπόθεση της Επανάστασης. Φωτίζονται δηλαδή τα «κοινωνικά πεδία» (Bourdieu 2002, 2000) στα οποία λαμβάνουν χώρα οι διεκδικήσεις και οι αντιπαραθέσεις, επιτρέποντας στους μαθητές και στις μαθήτριες να σκεφτούν την κατάσταση στη συνθετότητά της. Επίσης η γρήγορη καταγραφή των γεγονότων που έχει ένταση, κορυφώσεις και ανατροπές μπορεί να προσελκύσει την προσοχή και να προσφέρει το κίνητρο στους/στις μαθητές/τριες να αναζητήσουν περαιτέρω στοιχεία και να συζητήσουν πάνω στο θέμα κάνοντας ακόμα και επίκαιρες συγκρίσεις και τροφοδοτώντας τον διάλογο στην κατεύθυνση μιας περισσότερο κριτικής θεώρησης των ιστορικών γεγονότων.

Η έκβαση της Επανάστασης

Η αποτίμηση της Επανάστασης του 1821 εύλογα διαφέρει στα δύο ιστορικά βιβλία. Ίσως μάλιστα αυτή η τελευταία να είναι η χαρακτηριστικότερη του διαφορετικού ιδεολογικού πρίσματος μέσα από το οποίο οι συγγραφείς των βιβλίων αυτών «διαβάζουν» και εκθέτουν τα ιστορικά γεγονότα.

Α. «Η Μικρή Ελλάδα της εποχής ήταν ο **"αρραβώνας"** του **"περιούσιου λαού"** με τον **Κύριό του** για τη μέλλουσα ολοκλήρωση της απελευθέρωσης όλων των Ελλήνων, σύμφωνα με μεταγενέστερη ευσεβή εθνική ευχή.

Το πολίτευμα των Ελλήνων διαμόρφωσαν εν τέλει οι **"φυσικοί ηγέτες"** του τόπου, οι πρόκριτοι, οι αρχιερείς και οι καπετάνιοι, με τη συνδρομή των **"προκομμένων"** του έθνους, των λογίων. Αυτοί ήταν τότε οι **"πολιτικώς ενήλικες"** και αυτοί ήλεγχαν την επαναστατική εξουσία, αυτοί στήριξαν την επανάσταση, χωρίς δε τη στήριξή τους **μπορεί να θεωρηθεί βέβαιο** ότι η επανάσταση θα είχε καταρρεύσει. Ήταν το **"παλαιόν σύστημα"** των προεστών και των αρχιερέων [...]

Προϊόν των καιρών και των πολιτικών συνθηκών που επικρατούσαν ήταν και η **προικοδότηση** της Ελλάδας με μοναρχικό πολίτευμα το 1832. Δεν ήταν το πολίτευμα αυτό αντίθετο προς την εκπεφρασμένη διά των αντιπροσώπων του βούληση του ελληνικού λαού. Αντίθετη προς τη βούληση ήταν η απουσία Συντάγματος. Ο πρώτος ηγεμόνας των Ελλήνων, ο Όθων, γιος του **φιλέλληνα** βασιλιά της Βαυαρίας Λουδοβίκου των Βιτελσβάχων, έγινε δεκτός στην καθημαγμένη από τον πόλεμο Ελλάδα, σύμφωνα με όλες τις διαθέσιμες μαρτυρίες, ως μεσσίας, με **ανακούφιση και ενθουσιασμό**. Η **ευτυχής κατάληξη** του σκληρού δεκαετούς αγώνα για την ελευθερία και ο ρομαντισμός που είχε εισβάλει ορμητικός στην Ελλάδα επέτρεπαν στους Έλληνες του νέου βασιλείου εκδηλώσεις **ανυπόκριτης χαράς και αισιοδοξίας για το μέλλον**».

Η αποτίμηση της έκβασης του Αγώνα ξεκινάει στο 2^ο (νεότερο) βιβλίο με έναν λόγο κηρυγματικό, που δανείζεται όρους από το εκκλησιαστικό λεξιλόγιο κατασκευάζοντας μια αλληγορία μέσα από την οποία φαίνεται να επιχειρείται η καταξίωση με μεταφυσικούς όρους της προσπάθειας του ελληνικού λαού να δημιουργήσει ανεξάρτητο κράτος και μια προφητικής κοπής πρόβλεψη της ολοκληρωτικής δικαίωσής του στο μέλλον. Ο βιβλικός χαρακτήρας του λόγου μετακινεί τα γεγονότα από το έδαφος της ιστορίας στο έδαφος της θρησκείας, προσδίδοντάς τους ένα σωτηριολογικό και ταυτόχρονα κρυπτικό και δυσερμήνευτο περιεχόμενο.

Στη συνέχεια, η αφήγηση εκφράζει τη βεβαιότητα ότι το πολίτευμα του νεοσύστατου ελληνικού κράτους καθορίστηκε με τρόπο αναπόφευκτο από αυτούς που αποκαλεί «παλαιό σύστημα» και χρίζει ως «φυσικούς» και «προκομμένους» ηγέτες του τόπου και «ενήλικες» πολιτικά, παρουσιάζοντας ως φυσική και επιβεβλημένη την υπερίσχυση αυτών των κοινωνικών δυνάμεων έναντι των υπολοίπων. Σε αυτούς αναγνωρίζει ικανότητες και ωριμότητα και αποδίδει τα εύσημα της νίκης (χωρίς τεκμηρίωση), υπονοώντας ότι οι πολιτικοί αντίπαλοί τους ήταν κατ' αντιπαράθεση ανεπρόκοποι και ανήλικοι ή έστω λιγότερο «προκομμένοι» και ώριμοι (χωρίς τεκμηρίωση) και ότι επομένως η υπερίσχυσή τους στον Αγώνα θα ερχόταν σε αντίθεση με τη «φυσική» τάξη πραγμάτων.

Στην ίδια λογική το μοναρχικό πολίτευμα δεν θεωρείται μονάχα αναπόφευκτο για το νέο ελληνικό κράτος αλλά εξυμνείται ως προίκα, αφού όπως ο πατέρας-κηδεμόνας φροντίζει να εφοδιάσει την κόρη του με μια σημαντική προίκα προκειμένου να της εξασφαλίσει έναν καλό γάμο και την κοινωνική αποκατάσταση, έτσι υπονοείται πως αντίστοιχα οι Ευρωπαίοι κηδεμόνες της Ελλάδας φρόντισαν να την εξοπλίσουν, «προικοδοτήσουν», με το κατάλληλο πολίτευμα, πρόκριμα για την ευρωπαϊκή της αποκατάσταση, πολίτευμα που μάλιστα η αφήγηση βεβαιώνει ότι ήταν σύμφωνο με τις επιθυμίες των Ελλήνων.

Ως ρεαλιστικό αποκύημα των τότε συνθηκών αντιμετωπίζεται και ο διορισμός του Όθωνα ως βασιλέα της Ελλάδας, ο οποίος μέσα από μια θρησκευτική ορολογία παρουσιάζεται ως ο «Κύριος», δηλαδή ο σωτήρας-λυτρωτής, με τον οποίο συναντιέται στις συνθήκες της απελευθέρωσης το εκλεκτό έθνος, ο «περιούσιος λαός», όπως αποκαλούνται οι Έλληνες, ένας χαρακτηρισμός που ενισχύει την κυρίαρχη αφήγηση περί εθνικής ανωτερότητας διαμέσου της μεταφυσικής καταξίωσης του έθνους. Υπογραμμίζεται δε η φιλελληνική καταγωγή του Βαυαρού ηγεμόνα, από την οποία τεκμαίρεται η ευνοϊκή στάση του προς τους Έλληνες, ενώ ως μοναδικό πρόβλημα του μοναρχικού πολιτεύματος και της διαχείρισής του από τον μονάρχη θεωρείται η απουσία συντάγματος. Τέλος χαρακτηρίζεται «ευτυχής» η κατάληξη του επαναστατικού αγώνα και παρουσιάζεται πάνδημη και ενθουσιώδης η υποδοχή του βασιλιά από τους Έλληνες.

Οι απόψεις αυτές των συγγραφέων διατυπώνονται για άλλη μια φορά ως αντικειμενική και αδιαμφισβήτητη αλήθεια μέσω της επιστημικής τροπικότητας που εκφράζει τη βεβαιότητα. Οι συγγραφείς του κειμένου αξιοποιώντας το κύρος της επιστημονικής αυθεντίας φαίνεται να διατυπώνουν έγκυρες κρίσεις που δεν μένει παρά να γίνουν αποδεχτές από τον αναγνώστη και την αναγνώστρια. Συνεπώς το υπό εξέταση κείμενο μπορεί να χαρακτηριστεί χειραγωγητικό, καθώς επιχειρεί να επιβάλει την κυρίαρχη ανάγνωση της ιστορικής περιόδου, αντιμετωπίζει τους/τις

εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες ως παθητικά υποκείμενα που θα συνταχθούν αναντίρρητα με τις προαναφερόμενες θέσεις και σε καμιά περίπτωση δεν προάγει τον κριτικό γραμματισμό τους. Πρόκειται για μια ιστορική αφήγηση συμβατική, που συντάσσεται με την κυρίαρχη εθνική ιδεολογία και προσανατολίζεται στη συντήρηση παραδοσιακών μορφών και σχέσεων εξουσίας.

Β. «Με τη συνθήκη της Κωνσταντινούπολης (Καλεντέρ Κιοσκ, 9-21 Ιουλίου 1832) η Τουρκία αναγνώρισε τα νέα σύνορα (Παγασητικού-Αμβρακικού) του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους. Η πράξη αυτή τερμάτιζε επίσημα τη δεκάχρονη πάλη του ελληνικού λαού. Ο μεγαλειώδης αγώνας είχε δικαιωθεί, όχι όμως ανάλογα με τις θυσίες. Τα σύνορα του νέου κράτους ήταν ασφυκτικά, αφού έμειναν απέξω περιοχές που είχαν κρατήσει ένα μεγάλο μέρος από το βάρος του Αγώνα (π.χ. Σάμος, Χίος, Κρήτη). Το νέο κράτος είχε αναμικτή οικονομία και σοβαρά κοινωνικά προβλήματα (π.χ. δε διανεμήθηκε ούτε αξιοποιήθηκε η εθνική γη, στρατιές ολόκληρες αγωνιστών έμειναν ακτήμονες και σε λίγο θα καταφύγουν στη ληστεία για να ζήσουν). Το νέο κράτος άρχιζε την πορεία του με τη δολοφονία του πρώτου Κυβερνήτη και αποκτούσε βασιλιά, "Σύνταγμα ηγεμονικό" και τρεις προστάτιδες δυνάμεις, δηλαδή θεσμούς που δεν είχαν ποτέ οι ραγιάδες επιζητήσει επίσημα με αυτή τη μορφή. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες ο Ελληνισμός θα πορευτεί ολόκληρο τον 19^ο και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα».

Στην ιστορική αφήγηση του 1^{ου} (παλαιότερου) βιβλίου η έκβαση του Αγώνα δεν παρουσιάζεται με τον ίδιο τρόπο, αφού θεωρείται ότι η δικαίωση δεν ήταν ανάλογη των θυσιών. Το αναντίστοιχο των θυσιών και των αποτελεσμάτων της ελληνικής Επανάστασης εντοπίζεται κυρίως στο ζήτημα των συνόρων, των εθνικών γαιών και των πολιτειακών θεσμών του νεοσύστατου κράτους.

Ως προς το πρώτο ζήτημα διαπιστώνεται ότι τα σύνορα του νέου κράτους ήταν από τη μια εξαιρετικά περιορισμένα και από την άλλη ότι δεν περιλάμβαναν περιοχές που είχαν συμμετάσχει με όλες τους τις δυνάμεις και είχαν στηρίξει τα μέγιστα την ελληνική επανάσταση, όπως τα νησιά του Β. Αιγαίου και η Κρήτη. Ως προς το δεύτερο ζήτημα επισημαίνεται ότι η γη που απελευθερώθηκε από τη φυγή των ηττημένων Οθωμανών, τα περίφημα τσιφλίκια, δεν αποδόθηκαν στους αγωνιστές αλλά τα ιδιοποιήθηκαν οι Έλληνες μεγαλογαιοκτήμονες, με αποτέλεσμα οι απλοί άνθρωποι που πολέμησαν για την ανεξαρτησία να γυρνούν ανέστιοι και πένητες και κυρίως κυνηγημένοι και αδικαίωτοι. Τέλος, υπογραμμίζεται ότι η δολοφονία του Καποδίστρια, του νόμιμου πρώτου κυβερνήτη της Ελλάδας, που η έλευσή του και η ανάληψη της πολιτικής εξουσίας και επομένως της ευθύνης για την οργάνωση του ελληνικού κράτους αποτέλεσε επιθυμία των επαναστατημένων Ελλήνων και επίσημη

απόφαση της Γ' Εθνοσυνέλευσης στην Τροιζήνα, ήταν η «αρνητική προίκα» –για να επιχειρήσουμε έναν παραλληλισμό με τον όρο «προικοδότηση» στο νεότερο βιβλίο– του νεοσύστατου κράτους μαζί με τον Βαυαρό βασιλιά, το ηγεμονικό σύνταγμα και τις τρεις Μεγάλες Δυνάμεις, που ανέλαβαν αυτοβούλως και απρόσκλητες το έργο της «προστασίας» του επαναστατημένου λαού.

Είναι φανερό πως η ιδεολογική τοποθέτηση του παλαιότερου βιβλίου είναι διαφορετική από αυτήν του νεότερου. Δεν φυσικοποιεί την έκβαση του Αγώνα αναγνωρίζοντας μια *a priori* και ελέω Θεού πρωτοκαθεδρία στις δυνάμεις που υπερίσχυαν πολιτικά σε αυτόν. Αντίθετα, ερμηνεύει την έκβασή του, την περιορισμένη εδαφική έκταση του ελληνικού κράτους, που όσο πιο μικρό τόσο πιο ελεγχόμενο θα ήταν, καθώς και την εγκαθίδρυση πολιτειακών θεσμών αυταρχικών, επιβαλλόμενων από τις Μεγάλες Δυνάμεις και με τέτοιον τρόπο συγκροτημένων, ώστε να αποκλείεται από αυτές η συμμετοχή των Ελλήνων και κυρίως των επαναστατών, ως αποτέλεσμα της σύγκρουσης συμφερόντων σε ευρωπαϊκό αλλά και σε τοπικό επίπεδο.

Η ήπια τροπικότητα μέσω των οποίων εκφράζονται αυτές οι θέσεις αφήνει περιθώρια προβληματισμού και συζήτησης για τη διερεύνηση των σχέσεων εξουσίας που εμφανίζονται στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Γίνεται σαφές ότι η κοινωνική μήτρα του λόγου των κειμένων του εν λόγω βιβλίου είναι πιο ανανεωτική και δημιουργική συγκριτικά με αυτήν του νεότερου σχολικού βιβλίου, που εμφανίζεται πολύ περισσότερο συμβατική και κανονιστική.

Συμπεράσματα

Αν δεχτούμε ότι το σχολείο είναι ένας από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, τότε τα γνωστικά αντικείμενα που εντάσσονται στο αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και οι πόροι μέσα από τους οποίους πραγματοποιείται η διδασκαλία τους δεν μπορεί παρά να είναι κατάφορτα με ιδεολογία. Αν δεχτούμε επίσης, παρακολουθώντας τη λογική του Μαρξ, ότι «*οι ιδέες της κυρίαρχης τάξης είναι κάθε φορά οι κυρίαρχες ιδέες*» (Μαρξ 1989, 94), και ακόμα παραπέρα ότι στόχευση πρωταρχική της κυρίαρχης τάξης είναι όχι απλά η επιβολή των όρων της κυριαρχίας της μέσω της επιβολής των ιδεών της αλλά η ηγεμονία της, δηλαδή η παρουσίαση των κυρίαρχων αναπαραστάσεων με τέτοιον τρόπο «*ώστε οι άνισες σχέσεις εξουσίας και προνομίων να παραμένουν κρυφές*» (McLaren 2007, 303), έτσι που οι υποτελείς τάξεις να τίθενται σιωπηρά και αδιαμαρτύρητα υπό την ηθική και πνευματική κηδεμονία της, μέσα από μια διαδικασία εσωτερίκευσης που αποτελεί την κύρια

δύναμή της (Freire 2006, 73), τότε μπορούμε να αναγνωρίσουμε ότι στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας ανήκει πιθανότατα ένας από τους πρωταγωνιστικούς ρόλους αυτής της άρρητης ιδεολογικής διεργασίας. Και αυτό γιατί μέσα από τα βιβλία της ιστορίας περνά ένα πλήθος κυρίαρχων αναπαραστάσεων και γνωστικών σχημάτων διαμέσου των οποίων κατασκευάζεται η ιστορική πραγματικότητα και «εγκαθιδρύεται μια γνωσιολογική τάξη» (Bourdieu 1999, 239) που αντιστοιχεί στα κυρίαρχα «ταξινομητικά σχήματα» (Bourdieu 1999, 2002). Η σύγκριση ανάμεσα στα δύο βιβλία ιστορίας που διαδέχτηκαν το ένα το άλλο στο βάθος τριών δεκαετιών νομίζουμε πως το καταδεικνύει.

Και για τις δύο εν λόγω ιστορικές αφηγήσεις το έθνος είναι «αυτονόητο» (Hobsbawm 2012, 131), μια «πρωταρχική και αμετάβλητη κοινωνική οντότητα» (Hobsbawm 1994, 22), ο ελληνισμός, που φύσει εμπεριέχει το αξιακό φορτίο το οποίο εκφράζει την «οντολογική φύση» των ανθρώπων που τη συναποτελούν φανερώνοντας πρόδηλα την ομοιογένειά τους (Τσουκαλάς 1999, 206-207). Επομένως θα μπορούσαμε να πούμε ότι και οι δύο αφηγήσεις εκκινούν και πραγματοποιούνται από τη σκοπιά της εθνικής ιδεολογίας, ο τρόπος όμως που βλέπουν τα γεγονότα, τα κίνητρα, την έκβαση της Επανάστασης του 1821 διαφέρει σε πολλά σημεία και αυτό έχει σχέση με τους επιστήμονες που τα συνέγραψαν και τις κοινωνικές και πολιτικές παραμέτρους της ιστορικής στιγμής όπου έγινε αυτό.

Το 1^ο (παλαιότερο) βιβλίο, που μακροημέρευσε για μια εικοσαετία, γράφτηκε στη Μεταπολίτευση, την πρώτη περίοδο της διακυβέρνησης της χώρας από το Πανελλήνιο Σοσιαλιστικό Κίνημα, κάτω από τις πολιτικές στοχεύσεις ενός κεντροαριστερού προσανατολισμού με κινηματικά ερείσματα που επέτρεπε την αξιοποίηση μαρξιστικών και νεομαρξιστικών θεωρητικών προσεγγίσεων (Γρόλλιος & Γούναρη 2016, 15-26). Ως εκ τούτου, η θεώρηση της σημαντικότητας για τη δημιουργία και μετέπειτα λειτουργία του ελληνικού κράτους ιστορικής περιόδου του Αγώνα χαρακτηρίζεται από μια κριτική στάση απέναντι στις αποκαλούμενες Μεγάλες Δυνάμεις και την πολιτική τους στην περιοχή της Μεσογείου, από μια ορισμένη ταξική οπτική και άρα από μια κριτική θέση απέναντι στις εγκαθιδρυμένες σχέσεις κοινωνικής και πολιτικής κυριαρχίας και στη νομιμοποίησή τους. Στο έδαφος, με άλλα λόγια, αυτών των κοινωνικών και πολιτικών πόρων, οι συγγραφείς του βιβλίου προσέγγισαν τα ιστορικά γεγονότα από την οπτική των βαθύτερων οικονομικών και κοινωνικών διεργασιών που οδήγησαν σε αυτά, της σύγκρουσης συμφερόντων και της διαπάλης των κοινωνικών τάξεων αλλά και των αντιμαχόμενων πολιτικών μερίδων που τις εκπροσωπούσαν. Σε αυτές τις κατευθύνσεις κινείται τόσο η ιστορική αφήγηση, όσο και οι πηγές που παρατίθενται συμπληρωματικά και αποσαφηνιστικά στα σχετικά κεφάλαια του παλαιότερου βιβλίου.

Θα λέγαμε, επομένως, ότι υπό αυτό το πρίσμα η αφήγηση του 1^{ου} βιβλίου τροφοδοτεί με συγκεκριμένα ιστορικά στοιχεία τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες αλλά και τους/τις εισάγει στη λογική των σχέσεων κυριαρχίας ανάμεσα στα έθνη-κράτη αλλά και στις κοινωνικές τάξεις, καθώς και στη λογική οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων που διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό αφ' ενός τις πολιτικές αντιπαραθέσεις και αφ' ετέρου την προσωπική στάση των ηγετών που έπαιξαν σημαντικό ρόλο σε αυτές, καθώς και στην έκβαση των γεγονότων. Φαίνεται επομένως ότι η εν λόγω ιστορική αφήγηση έχει στόχο να προβάλει μια περισσότερο πολύπλευρη και σύνθετη εικόνα του κόσμου και της ζωής συμβάλλοντας αποφασιστικά στον προβληματισμό, την αμφισβήτηση και την αναζήτηση, στην κατεύθυνση αυτού που με μια λέξη οι κριτικοί παιδαγωγοί ονομάζουν «αντίσταση». Μια τέτοια στάση θα γινόταν αντιληπτή από την Κριτική Παιδαγωγική ως μια διαδικασία χειραφέτησης και θα είχε ως αποτέλεσμα τόσο την προσωπική ενδυνάμωση των μαθητών και μαθητριών όσο και μια ευνοϊκή τοποθέτηση απέναντι στην προοπτική του κοινωνικού μετασχηματισμού (McLaren 2007, 287).

Το νεότερο βιβλίο γράφεται στο τέλος της πρώτης δεκαετίας του αιώνα μας, σε μια περίοδο στην οποία κορυφώνονται οι νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι υπαγορευμένες από την Ευρωπαϊκή Ένωση, που επιδιώκουν να σύρουν την εκπαίδευση στους δρόμους της πειθάρχησης και της ιδιωτικοποίησης (Γρόλλιος & Γούναρη 2016, 91-96). Μάλιστα, όπως αναφέρει σε σχετική συνέντευξή του ο καθηγητής Γ. Μαργαρίτης (2013), το βιβλίο γράφεται από στελέχη του Ινστιτούτου και του Ιδρύματος «Κωνσταντίνος Καραμανλής» με ανάθεση και όχι έπειτα από διαγωνισμό (Βούρη & Γατσωτής 2011). Το ιδεολογικό στίγμα επομένως αλλάζει και οι επιλογές του καινούριου βιβλίου της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας κινούνται προς την κατεύθυνση του να διανείμουν και να νομιμοποιήσουν γνώσεις που συγκροτούν την κυρίαρχη εθνική ιδεολογία και κουλτούρα και επομένως να εξυπηρετήσουν τη λογική της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής (Bourdieu & Passeron 2014, Giroux 1983), ελαχιστοποιώντας τα περιθώρια αμφισβήτησης απέναντι στην κυρίαρχη ιστορική αφήγηση και στη λογική της για τη συγκρότηση, τη λειτουργία και την πορεία τόσο του ελληνικού εθνικού κράτους όσο και των ανθρώπινων κοινωνιών γενικότερα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η ιστορική αφήγηση αγνοεί τον κοινωνικό και εξαίρει τον εθνικό χαρακτήρα της Επανάστασης του 1821, εξιδανικεύει το ρόλο των Μεγάλων Δυνάμεων μέσα από μια ευρωκεντρική οπτική (Φραγκουδάκη 1997, Φύτρος 2015), αποσιωπά τους δύο εμφύλιους πολέμους και το σφετερισμό των εθνικών γαιών, ενώ στο ίδιο πνεύμα οι ερωτήσεις του βιβλίου πάνω στις πηγές δεν οδηγούν στην κριτική

επεξεργασία τους αλλά στη μηχανιστική αναπαραγωγή τους (Βούρη & Γατσωτής 2011).

Θα λέγαμε ότι η ιστορική αυτή αφήγηση χρησιμοποιεί αυτό που ο Donaldo Macedo αποκαλεί «*παραπλανητική γλώσσα*» (1994, 463), μια γλώσσα δηλαδή που, μέσα από έναν επιφανειακά ουδέτερο και αντικειμενικό χαρακτήρα, μέσα από αοριστολογίες και γενικότητες αλλά και από μια πομπώδη, ασαφή φρασεολογία και ατεκμηρίωτους αξιολογικούς χαρακτηρισμούς (Βούρη & Γατσωτής 2011), επιχειρεί να καλύψει με έναν μανδύα ουδετερότητας την ιδεολογική παρουσίαση της ιστορικής πραγματικότητας, μετατρέποντας τις αξίες από τις οποίες εμφορείται και μέσα από το πρίσμα των οποίων βλέπει την πραγματικότητα αυτή σε αναμφισβήτητα γεγονότα (Apple & Weis 1983, 145). Με αυτό τον τρόπο η γλώσσα της ιστορικής αφήγησης και η επιστημονική αυθεντία που αντιπροσωπεύει αποπροσανατολίζει ή προκαλεί σύγχυση στους μαθητές και τις μαθήτριες, γιατί δεν τους/τις προσφέρει συγκεκριμένα δεδομένα για να σκεφτούν, ενώ κρατά τη σκέψη τους σε ένα επίπεδο ρηχό, γιατί καταφεύγει σε κοινοτυπίες, στερεότυπα και μεταφυσικού τύπου συσχετίσεις προκειμένου να ερμηνεύσει τα γεγονότα. Η Κριτική Παιδαγωγική, «*ως αμφισβήτηση της αυξανόμενης επιβολής της κυρίαρχης αφήγησης στην κοινωνία γενικά και στα σχολεία ειδικά*» (Νικολακάκη 2011, 21), δεν θα μπορούσε παρά να βλέπει σε αυτή την ιστορική αφήγηση έναν πολέμιο της κριτικής σκέψης και της χειραφέτησης των μαθητών και μαθητριών.

Το ιδεολογικό, επομένως, στίγμα του κάθε βιβλίου είναι, παρά την αρχική ομοιότητά τους, σημαντικά διαφορετικό. Απηχεί τις διαφορετικές θέσεις και στοχεύσεις των κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων που επικρατούν τις χρονικές περιόδους κατά τις οποίες αναθέτονται, γράφονται και εισάγονται στο σχολείο τα βιβλία της ιστορίας και επιβεβαιώνει το γεγονός ότι δεν υπάρχει ουδέτερη καταγραφή των ιστορικών γεγονότων. Όπως ακριβώς το τοποθετεί ο McLaren, «*η γνώση είναι πάντοτε μια ιδεολογική κατασκευή, η οποία συνδέεται με συγκεκριμένα συμφέροντα και κοινωνικές σχέσεις*» (2007, 312).

Εμείς οι εκπαιδευτικοί είναι επομένως αναγκαίο να συζητάμε, στο μέτρο του δυνατού, με τους μαθητές και τις μαθήτριές μας το γεγονός αυτό, εντοπίζοντας ταυτόχρονα και τους τρόπους με τους οποίους αυτή η ιδεολογική κατασκευή αποτυπώνεται στο κάθε βιβλίο. Έτσι θα αποστασιοποιηθούμε από την εργαλειακή αντίληψη σύμφωνα με την οποία η γνώση είναι πάντοτε ένα σύνολο επιστημονικά εξακριβωμένων πληροφοριών και αληθών διαπιστώσεων που πρέπει να κατακτηθεί και θα απομυθοποιήσουμε τη μυθοποιημένη γλώσσα του σχολικού εγχειριδίου, που λειτουργεί ως αυθεντία, τοποθετώντας την στις ιστορικές παραμέτρους της ύπαρξής της (Bourdieu 1999, 160-167). Με αυτό τον τρόπο θα συντελέσουμε, κατά το

δυνατόν, στον κριτικό γραμματισμό των νέων παιδιών και σε μια ενεργητική, αφυπνισμένη συμμετοχή τους στις αναζητήσεις και τις ανατρεπτικές προσπάθειες του παρόντος και του μέλλοντος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Althusser, L. (1978), *Θέσεις*, μτφρ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Θεμέλιο.

Άντερσον, Μπ. (1997), *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, μτφρ. Π. Χαντζαρούλα. Αθήνα: Νεφέλη.

Apple, M., Weis, L. (1983), «Ιδεολογία και πρακτική στη σχολική εκπαίδευση. Μια πολιτική και εννοιολογική εισαγωγή», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 121-159.

Bourdieu, P. (2015), *Η ανδρική κυριαρχία*, μτφρ. Ε. Γιαννοπούλου. Αθήνα: Πατάκης.

Bourdieu, P. (2002), *Η Διάκριση*, μτφρ. Κ. Καψαμπέλη. Αθήνα: Πατάκης.

Bourdieu, P. (1999), *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*, μτφρ. Κ. Καψαμπέλη. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Bourdieu, P. (2000), *Πρακτικοί λόγοι για τη θεωρία της δράσης*, μτφρ. Ρ. Τουτουνζή. Αθήνα: Πλέθρον.

Bourdieu, P., Passeron, J.-Cl. (2014), *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, μτφρ. Γ. Καραμπέλας. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π. (2011), «Ζητήματα διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα. Αδράνεις και καινοτομίες στο σχολικό εγχειρίδιο για το μάθημα «Ιστορία Γενικής Παιδείας» της Γ' Λυκείου (2007)», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* 23: 37-68.

Fairclough, N. (1992), *Discourse and social change*. USA: Polity Press.

Freire, P. (2006), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, επιμ. Τ. Λιάμπας. Αθήνα: Επίκεντρο.

Gellner, E. (1992), *Έθνη και Εθνικισμός*, μτφρ. Δ. Λαφαζάνη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Giroux, H. (1993), «Επανεξετάζοντας την υπόσχεση της Κριτικής Παιδαγωγικής: Ένας πρόλογος», στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, 21-26.

Giroux, H. (1983), «Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 63-120.

Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π. (2016), *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές διαδρομές και προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Halliday, M.A.K., Martin, J.R. (2004), *Η γλώσσα της Επιστήμης*, μτφρ. Γ. Γιαννοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hobsbawm, E.J. (1994), *Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα*, μτφρ. Χ. Νάντρις. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

- Hobsbawm, E.J.** (2012), *Η εποχή του κεφαλαίου (1848-1875)*, μτφρ. Δ. Κούρτοβικ. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Holt, E.** (1996). "Reporting on Talk: The Use of Direct Reported Speech in Conversation", *Research on Language and Social Interaction* 29(3): 219-245.
- Καστοριάδης, Κ.** (1981), *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*, μτφρ. Σ. Χαλικιάς, Γ. Σπαντιδάκη, Κ. Σπαντιδάκης. Αθήνα: Ράππας.
- Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ., Χελιώτη, Χ.** (2007), *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κοντού, Α.** (2012), *Κριτική θεωρία και εκπαίδευση. Adorno & Horkheimer, Habermas, Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Kress, G., Van Leeuwen, Th.** (2010), *Η ανάγνωση των εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*, επιμ. Φ. Παπαδημητρίου). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Kress, G., Van Leeuwen, Th.** (1996), *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. N. York: Routledge.
- Λιάκος, Α.** (2007), «Βαλκανική κρίση και εθνικισμός», στο Ελεφάντης, Α., Λιάκος, Α., Μανιτάκης, Α., Παπαδημητρόπουλος, Δ., *Ο Ιανός του εθνικισμού και η ελληνική βαλκανική πολιτική*, Αθήνα: Βιβλιόραμα, 9-30.
- Μαργαρίτης, Γ.** (2013), Συνέντευξη στην *Εφημερίδα των Συντακτών*, 11/02/2013, <http://www.efsyn.gr/?p=22935> (τελευταία ανάκτηση 23/07/2020).
- Μαρξ, Κ.** (1989), *Γερμανική Ιδεολογία*, μτφρ. Κ. Φιλίνης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπονίδης, Κ.** (2009), «Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και "παραδείγματα" ανάλυσης», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* 13: 86-122.
- Μπονίδης, Κ.** (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Macedo, D.** (1994), «Η παιδεία της αποβλάκωσης», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 436-476.
- McLaren, P.** (2007), «Κριτική Παιδαγωγική: μια επισκόπηση», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.
- McLaren, P., Farahmandpur, R.** (2013), *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης*. Αθήνα: Τόπος.
- Νάκας, Θ.** (1998), *Μια Πολυεπιστημονική Θεώρηση της γλώσσας: Οι επικοινωνιακές λειτουργίες της γλώσσας*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 193-232.
- Νικολακάκη, Μ.** (επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στο νέο μεσαίωνα*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- Σέμογλου, Ουρ.** (2005), *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: Τ.Ε.Π.Α.Ε.
- Σκουλάτος, Β., Δημακόπουλος, Ν., Κόνδης, Σ.** (2003), *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη (1789-1909)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Τζιόβας, Δ. (1994), «Η δυτική φαντασίωση του ελληνικού και η αναζήτηση του υπερεθνικού», στο, 339-361.

Τσουκαλάς, Κ. (1999), *Η εξουσία ως λαός και ως έθνος. Περιπέτειες σημασιών*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Τσουκαλάς, Κ. (1994), «Ιστορία, μύθοι και χρησμοί: η αφήγηση της ελληνικής συνέχειας», στο *Έθνος-Κράτος-Εθνικισμός*. Αθήνα: Έθνος-Κράτος-Εθνικισμός. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.

Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (1997), *Τι είν' η πατρίδα μας;* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Φύτρος, Π. (2015), «Ιστορία Γ' Λυκείου: Οι απολογητές του συστήματος επελαύνουν», *Περιοδικό Εκπαιδευτική Λέσχη*.

Χατζησαββίδης, Σ., Χατζησαββίδου, Αθ. (2009), *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας Α, Β, Γ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΟΕΔΒ.

Η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η ΑΔΙΠΠΔΕ και η «κριτική σχολική παιδαγωγική» του προέδρου της

Γιώργος Γρόλλιος

Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

grol@eled.auth.gr

Στο παρόν κείμενο εξετάζονται όψεις του ρόλου της Αρχής για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ΑΔΙΠΠΔΕ) από το 2013 μέχρι το 2021. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται οι τρόποι με τους οποίους η ΑΔΙΠΠΔΕ στήριξε τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης που προώθησαν οι μνημονιακές κυβερνήσεις και η σημερινή κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας κυρίως μέσω της επιλεκτικής δημόσιας σιωπής και του περιεχομένου των εκθέσεων της, καθώς και μέσω της επίκλησης απόψεων κριτικών παιδαγωγών, επίκλησης που συνδέεται με την «κριτική σχολική παιδαγωγική» την οποία προτείνει ο πρόεδρος της.

Η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική κοινωνικοπολιτική αναδιάρθρωση είναι, πρωταρχικά, μια διεθνής επίθεση των δυνάμεων του κεφαλαίου εναντίον των δυνάμεων της εργασίας. Έχει ως βασικό χαρακτηριστικό της στοιχείο τη μείωση του κοινωνικού χαρακτήρα του κράτους και την ενίσχυση του κατασταλτικού του ρόλου. Ξεκίνησε μετά το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης στη δεκαετία του 1970, όταν οι κυρίαρχες τάξεις, αρχικά στη Μ. Βρετανία και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (ΗΠΑ) και στη συνέχεια διεθνώς, υιοθέτησαν τα νεοφιλελεύθερα και νεοσυντηρητικά δόγματα. Παρά το ότι η οικονομική κρίση του 2008 έδειξε τις συνέπειες της εφαρμογής των νεοφιλελεύθερων πολιτικών διεθνώς και με ιδιαίτερη ένταση στη χώρα μας, η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση συνεχίζεται μέχρι σήμερα.¹

¹ Αναλυτικότερα για τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση στη δεκαετία του 1990 και την οικονομική κρίση στη δεκαετία του 2000 βλ. Γρόλλιος 1999 και 2012 αντίστοιχα.

Στον πυρήνα της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης βρίσκεται η επιχειρηματοποίησή της, δηλαδή η αμεσότερη υπαγωγή της εκπαίδευσης στις ανάγκες του κεφαλαίου, με βασικά στοιχεία: α) τη δραστική περικοπή των δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση, η οποία εκτός από μηχανισμό διευρυμένης κοινωνικής αναπαραγωγής αποτελεί και πολιτική-μορφωτική κατάκτηση των υποκείμενων σε εκμετάλλευση και καταπιεζόμενων κοινωνικών τάξεων, με στόχο την απαξίωση και την υποβάθμισή της και συνεπώς την προώθηση της ιδιωτικής, κυρίως με βάση το σκεπτικό ότι η δημόσια εκπαίδευση είναι σπάταλη, γραφειοκρατική, υπεύθυνη για τη διόγκωση της ανεργίας, εξισωτική και αναξιοκρατική, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιοτελείς και σκληροί, β) τη διείσδυση επιχειρήσεων σε τομείς της δημόσιας εκπαίδευσης και την εφαρμογή ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων στη διοίκησή της, ώστε να λειτουργεί ευέλικτα, πειθαρχημένα και αποτελεσματικά για τα συμφέροντα της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης, γ) την έμφαση σε όσα γνωστικά αντικείμενα παρέχουν δεξιότητες για την αγορά εργασίας, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση εκείνων που έχουν κυρίως ανθρωπιστικό, καλλιτεχνικό και κοινωνικό περιεχόμενο, καθώς και την προώθηση της κατάρτισης έναντι της πολύπλευρης μόρφωσης, δ) την ενίσχυση της διαφοροποίησης και του ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών μονάδων ώστε η εκπαίδευση να λειτουργεί ως αγορά και ε) την ενίσχυση της ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης της εκπαίδευσης, των μαθητών και των εκπαιδευτικών με σκοπό τον ολοκληρωτικό ιδεολογικοπολιτικό έλεγχό τους.²

Η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση δημιούργησε μια εκπαιδευτική βιομηχανία παγκόσμιων διαστάσεων στην οποία πρωταγωνιστούν διεθνείς οργανισμοί όπως ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και μεγάλες επιχειρήσεις (πολυεθνικές και εθνικές). Τα κέρδη για τις επιχειρήσεις είναι τεράστια, ιδιαίτερα στον τομέα της αξιολόγησης, είτε πρόκειται για αξιολογήσεις μαθητών είτε πρόκειται για αξιολογήσεις εκπαιδευτικών και θεσμών (σχολείων, πανεπιστημίων). Τα αποτελέσματα αυτών των πολιτικών για τη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι καταστροφικά: πτώση του ηθικού, πρόωρη εγκατάλειψη του επαγγέλματος, αύξηση των ωρών εργασίας, μειώσεις μισθών, απολύσεις, επέκταση των ελαστικών σχέσεων εργασίας, επιδείνωση των συνθηκών εντός των οποίων διεξάγεται η διδασκαλία. Για τη μεγάλη πλειονότητα των μαθητών, τα αποτελέσματα είναι αναλόγως αρνητικά: αντιμετώπισή τους ως εμπορεύματα, εμπέδωση των άτυπων διακρίσεων εναντίον εκείνων που

² Γενικά για τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση στην εκπαίδευση βλ. Γρόλλιος, Λιάμπας & Παυλίδης 2015 και για τις εκδοχές της εφαρμογής της σε διαφορετικές χώρες, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα, βλ. Hill 2009.

παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις από τη μεριά των διευθύνσεων για να μη βρεθούν στην κατηγορία των αποτυχημένων σχολείων τα οποία κλείνουν ή ιδιωτικοποιούνται, τυποποίηση και συντηρητικοποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών με στόχο την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις των πολυάριθμων εξετάσεων.³

Η ΑΔΙΠΠΔΕ στην υπηρεσία της κυβέρνησης Σαμαρά

Η ΑΔΙΠΠΔΕ ιδρύθηκε με το νόμο 4142 του 2013, όταν η μεγάλη πλειονότητα της ελληνικής κοινωνίας δεχόταν την καταιγιστική επίθεση των πολιτικών της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης με την εφαρμογή των μνημονίων που επέβαλε η τρόικα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, της Ευρωπαϊκής Τράπεζας και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου σε συνεργασία με τις κυβερνήσεις που είχαν επικεφαλής τον Γιώργο Παπανδρέου, τον Λουκά Παπαδήμο και τον Αντώνη Σαμαρά.

Όπως προκύπτει από τον ιδρυτικό της νόμο, βασική αποστολή της ΑΔΙΠΠΔΕ είναι η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και η παρακολούθηση, μελέτη και αξιολόγηση της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να διασφαλιστεί η υψηλή ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Από τον Απρίλιο του 2013 μέχρι τον Οκτώβριο του 2015, η ΑΔΙΠΠΔΕ δεν δημοσίευσε ούτε ένα κείμενο για οποιοδήποτε ζήτημα που να αφορά τη σχέση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με την εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης της Νέας Δημοκρατίας (κυβέρνηση Σαμαρά), η οποία διόρισε ως πρόεδρό της τον Ηλία Μатσαγγούρα. Για παράδειγμα, όταν η κυβέρνηση Σαμαρά προωθούσε την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με το προεδρικό διάταγμα 152/2013, η ΑΔΙΠΠΔΕ σιώπησε για τη σχέση της ποιότητας της εκπαίδευσης με το νομικό πλαίσιο της συγκεκριμένης ιεραρχικής, από τα πάνω προς τα κάτω, αξιολόγησης. Και όταν η κυβέρνηση Σαμαρά έθεσε σε διαθεσιμότητα χιλιάδες εκπαιδευτικούς της τεχνικής εκπαίδευσης, σιώπησε για τη σχέση της ποιότητας της τεχνικής εκπαίδευσης με τις συγκεκριμένες απολύσεις εκπαιδευτικών.

Η σιωπή της ΑΔΙΠΠΔΕ ήταν εξίσου ηχηρή και για άλλα σημαντικότερα ζητήματα. Οι μνημονιακές κυβερνήσεις Παπανδρέου, Παπαδήμου και Σαμαρά είχαν ουσιαστικά καταργήσει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και

³ Ενδεικτικά για τις συνέπειες της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση βλ. Γρόλλιος, 2002, Ball & Youdell 2011 και Au 2020.

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Είχαν μειώσει δραστικά τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της και τις αποδοχές των εκπαιδευτικών, επίσης σε όλες τις βαθμίδες. Είχαν διακόψει τους διορισμούς μονίμων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είχαν καθιερώσει τις ελαστικές σχέσεις εργασίας με έναν ολοένα αυξανόμενο αριθμό αναπληρωτών εκπαιδευτικών να καλύπτουν τα κενά στα σχολεία, εξαναγκάζοντας χιλιάδες νέους εκπαιδευτικούς να μετατραπούν σε νομάδες που κάθε χρονιά μεταναστεύουν για να εργαστούν σε διαφορετική περιοχή της χώρας, με μειωμένα δικαιώματα.

Η ΑΔΙΠΠΔΕ σιώπησε για τη σχέση της ποιότητας της εκπαίδευσης με όλα τα προηγούμενα. Προφανώς, για τον πρόεδρο και τα μέλη του Συμβουλίου της, η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι άσχετη με τη χρηματοδότησή της, με τις αποδοχές, το καθεστώς εργασίας, την επιμόρφωση και τη μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Όπως, επίσης, η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι άσχετη με τη ραγδαία επιδείνωση των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών διαβίωσης της μεγάλης πλειονότητας των μαθητών και των οικογενειών τους εξαιτίας των νεοφιλελεύθερων οικονομικών μνημονιακών πολιτικών.

Η σιωπή για ζητήματα που ακόμη και ένας πρωτοετής φοιτητής μιας Παιδαγωγικής Σχολής μπορεί να αντιληφθεί ότι είναι ζωτικά για την ποιότητα της εκπαίδευσης δεν ήταν τυχαία. Η αποσιώπηση της συστηματικής υποβάθμισης της δημόσιας εκπαίδευσης, που συντελέστηκε με τη μείωση της χρηματοδότησής της, με τη μείωση των αποδοχών των εκπαιδευτικών, με την επιβολή ελαστικών σχέσεων εργασίας και με την κατάργηση της επιμόρφωσης και της μετεκπαίδευσής τους, συνέβαλε στην απόκρυψη του νεοφιλελεύθερου και νεοσυντηρητικού χαρακτήρα αυτών των πολιτικών και στην πολιτική στήριξη της κυβέρνησης Σαμαρά.

Η ΑΔΙΠΠΔΕ στην υπηρεσία της κυβέρνησης Τσίπρα

Χρειάστηκαν δύομισι χρόνια για να διατυπώσει δημόσιο λόγο η ΑΔΙΠΠΔΕ. Όμως, αυτός ο λόγος δεν στηριζόταν σε μια, έστω στοιχειώδη, ανάλυση του συνόλου των μνημονιακών πολιτικών της πενταετίας 2010-2015 για την εκπαίδευση και των επιπτώσεών τους. Αυτές οι πολιτικές και οι επιπτώσεις τους συνέχιζαν να μοιάζουν αόρατες για τον πρόεδρο και τα μέλη του Συμβουλίου της.

Τι αφορούσε το πρώτο κείμενο που δημοσίευσε η ΑΔΙΠΠΔΕ; Στην έκθεσή της, με ημερομηνία 14 Οκτωβρίου 2015, η οποία προέκυψε από 5 συνεδριάσεις του Συμβουλίου της που πραγματοποιήθηκαν από τον Ιανουάριο μέχρι τον Ιούλιο του

2015, διατύπωσε προτάσεις για την τροποποίηση του νομικού πλαισίου αξιολόγησης της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Οι προτάσεις αφορούσαν τη μετονομασία των μελών Επιτροπών Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου σε «κριτικούς φίλους», την αποκλειστικά ενδοϋπηρεσιακή κοινοποίηση και χρήση των δεδομένων της αξιολόγησης χωρίς συγκριτικές κατατάξεις σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών, την ενδοσχολική αξιοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τη μη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από μαθητές και γονείς (ΑΔΙΠΠΔΕ 2015, 3, 12-15).

Βέβαια, σε καμιά περίπτωση οι παραπάνω προτάσεις δεν σήμαιναν ότι η ΑΔΙΠΠΔΕ πρότεινε την κατάργηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Ο πρόεδρος και τα μέλη του Συμβουλίου της δεν εξέφρασαν την παραμικρή αντίρρηση στην ιεραρχική από τα πάνω αξιολόγηση που προέβλεπε η ισχύουσα σχετική νομοθεσία. Με άλλα λόγια, δήλωσαν, εμμέσως πλην σαφώς, ότι αποδέχονται πλήρως τη λογική του «πανοπτισμού», δηλαδή της ιεραρχικής παρατήρησης και επιτήρησης, της κανονιστικής κρίσης και κύρωσης, καθώς και των σχετικών εκθέσεων, λογική που «ελέγχει ακατάπαυστα, συγκρίνει, διαφορίζει, ιεραρχεί» και με βάση την οποία καθιερώνεται ο κοινωνικός έλεγχος της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος 2002, 139-147).

Όπως προανέφερα, η έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ δημοσιεύτηκε στις 14 Οκτωβρίου 2015, δηλαδή σχεδόν έναν μήνα μετά τη νίκη του Συνασπισμού της Ριζοσπαστικής Αριστεράς (ΣΥΡΙΖΑ) στις εκλογές της 20^{ης} Σεπτεμβρίου και το σχηματισμό κυβέρνησης σε συνεργασία με το κόμμα των Ανεξάρτητων Ελλήνων (ΑΝΕΛ) και πρωθυπουργό τον Αλέξη Τσίπρα. Με τις εκλογές του Σεπτεμβρίου έκλεινε μια σημαντική πολιτική περίοδος. Η προηγούμενη κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ, που είχε σχηματιστεί στις 27 Ιανουαρίου 2015 με επικεφαλής τον ίδιο πρωθυπουργό, είχε παραιτηθεί στις 20 Αυγούστου της ίδιας χρονιάς, μετά την εντυπωσιακή πολιτική στροφή που είχε κάνει τον Ιούνιο, καταπατώντας με απροκάλυπτο και ντροπιαστικό τρόπο όχι μόνο τις προεκλογικές δεσμεύσεις του ΣΥΡΙΖΑ, αλλά και το αποτέλεσμα του δημοψηφίσματος το οποίο η ίδια είχε προκαλέσει, αποτέλεσμα ξεκάθαρα αρνητικό για την υπογραφή νέου μνημονίου με την τρόϊκα.

Η πρώτη έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ, λοιπόν, δημοσιεύτηκε στο τέλος ενός εννιάμηνου που χαρακτηρίστηκε από την ολοκλήρωση της δεξιάς στροφής του ΣΥΡΙΖΑ, δηλαδή όταν ήταν πλέον σαφές ότι η δεύτερη κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ έχει συμβιβαστεί με τη νεοφιλελεύθερη ορθοδοξία των μνημονίων. Σ' αυτήν ακριβώς την πολιτική συγκυρία η ΑΔΙΠΠΔΕ διατύπωσε τις προτάσεις της για την αξιολόγηση, οι οποίες σηματοδοτούσαν μια νέα, πιο ευέλικτη τακτική για την εφαρμογή της.

Με άλλα λόγια, το Συμβούλιο της ΑΔΙΠΠΔΕ, έχοντας συγκροτηθεί στη διάρκεια της κυβέρνησης Σαμαρά, αποδέχθηκε το σύνολο των νεοφιλελεύθερων και

νεοσυντηρητικών κυβερνητικών πολιτικών στην εκπαίδευση επιλέγοντας τη δημόσια σιωπή μέχρι την πτώση της. Μετά το σχηματισμό της πρώτης κυβέρνησης Τσίπρα, συνεδρίασε εντατικά (5 φορές σε 5 μήνες) για να διατυπώσει προτάσεις που αφορούσαν μια πιο ευέλικτη τακτική για την προώθηση της αξιολόγησης, προτάσεις τις οποίες δημοσιοποίησε μόνον όταν έγινε ξεκάθαρο ότι ο ΣΥΡΙΖΑ είχε κυριαρχήσει στο πολιτικό σκηνικό έχοντας ήδη εγκαταλείψει τις αντιμνημονιακές δεσμεύσεις του. Με τις προτάσεις της πρώτης έκθεσής της, η ΑΔΙΠΠΔΕ ουσιαστικά δήλωσε με σαφήνεια την πρόθεσή της να προσφέρει τις υπηρεσίες της στην κυβέρνηση Τσίπρα που είχε αποδεχτεί το οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο των μνημονίων.

Η κυβέρνηση Τσίπρα αναίρεσε ορισμένες σκληρές όψεις των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών εκπαιδευτικών πολιτικών της προηγούμενης μνημονιακής πενταετίας, όπως το προεδρικό διάταγμα 152/2013 για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντας, βέβαια, υπόψη της την εμπειρία της δυναμικής αντίστασής τους το 2014 ενάντια στην προώθηση της ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης. Ωστόσο, διατήρησε ανέπαφους τους βασικούς πυλώνες της νεοφιλελεύθερου εκπαιδευτικού υποδείγματος του σχολείου της αγοράς που εκφράζεται στις εκπαιδευτικές εκθέσεις του ΟΟΣΑ και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αναπαράγοντας τον διεθνή νεοφιλελεύθερο τεχνοκρατισμό (Καλημερίδης 2017). Η χρησιμότητα της ΑΔΙΠΠΔΕ γι' αυτή την αναπαραγωγή θα αποδειχθεί στη διάρκεια της (σχεδόν) τετραετούς κυβερνητικής θητείας του ΣΥΡΙΖΑ.

Η δεύτερη έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ, που δημοσιεύτηκε στις 20 Δεκέμβρη του 2016, επαναλαμβάνει εν πολλοίς τις προτάσεις της προηγούμενης για μια νέα, ευέλικτη τακτική προώθησης της αξιολόγησης της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών μέσω της αρχικής εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης, ώστε να εξασφαλιστεί η συναίνεσή τους. Η αυτοαξιολόγηση έπρεπε να προωθηθεί σε συνεργασία με τους «κριτικούς φίλους», δηλαδή τους σχολικούς συμβούλους οι οποίοι στο μέλλον, αφού πρώτα εμπεδωνόταν η «κουλτούρα αξιολόγησης», θα εφάρμοζαν το συνδυασμό της αυτοαξιολόγησης με την εξωτερική αξιολόγηση. Η αυτοαξιολόγηση, ως προπόνηση των εκπαιδευτικών για να αποδεχτούν την εξωτερική ιεραρχική από τα πάνω αξιολόγησή τους, συνδυάζεται στην έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ με έννοιες όπως η συμμετοχικότητα, η συνεργασία, η ισότητα, η δικαιοσύνη και η δημοκρατία (ΑΔΙΠΠΔΕ 2016, 1-4).

Τον Ιούνιο του 2018 η ΑΔΙΠΠΔΕ δημοσίευσε την τρίτη έκθεσή της, η οποία αναφέρεται στην αυτοαξιολόγηση. Αυτή η έκθεση αφ' ενός είναι κατά πολύ εκτενέστερη από τις προηγούμενες και αφ' ετέρου χρησιμοποιεί επίσημα στοιχεία ως πρωτογενή ερευνητικά δεδομένα. Αυτό το είδος κειμένου θα χρησιμοποιηθεί και στη συγγραφή των δύο επόμενων εκθέσεων (2019 και 2020) που αναφέρονται κυρίως

στην αξιολόγηση των μαθητών και στην επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τον Γιώργο Καλημερίδη και την Ντίνα Ρέππα, είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι πέρασαν 4 χρόνια για να αξιολογήσει η ΑΔΙΠΠΔΕ την πρώτη «εφαρμογή» της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με δεδομένο ότι αυτή δεν ολοκληρώθηκε. Όπως χαρακτηριστικά γράφουν, πρόκειται για ένα «ένα κακόγουστο ριμέικ της αξιολόγησης όπου πρωταγωνιστούν πολλά νέα πρόσωπα, αλλά και 'καταξιωμένοι' πρωταγωνιστές, ξαναδοκιμάζονται πολιτικές τακτικές, αλλά διατηρείται πάντα η ίδια στρατηγική στόχευση: η εμβάθυνση του καπιταλιστικού σχολείου της αγοράς, των δεξιοτήτων, των περικοπών, της πειθάρχησης και των ελαστικών σχέσεων εργασίας» (Καλημερίδης & Ρέππα 2018).

Η ΑΔΙΠΠΔΕ προσπαθεί να αναδιαμορφώσει την ιστορική μνήμη για την εκπαίδευση ισχυριζόμενη ότι υπάρχει μια εμπειρία αξιολογικών διαδικασιών που πρέπει να συνεχιστεί. Ενώ προηγουμένως έβλεπε την αυτοαξιολόγηση ως επιμέρους διάσταση σε ένα ευρύτερο πειθαρχικό πλαίσιο ατομικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών, στην έκθεση του 2018 την απομονώνει θεωρητικά και πολιτικά, λόγω της αναπροσαρμογής της τακτικής της κυβέρνησης Τσίπρα. Όμως, εφόσον η αυτοαξιολόγηση (σύμφωνα με τους θιασώτες της) θεμελιώνεται στις αρχές της συνεργασίας, της συλλογικότητας, του κριτικού αναστοχασμού και η επιτυχία της εξαρτάται από τη διασφάλιση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της πολιτικής ηγεσίας, η αυτοαξιολόγηση δεν εφαρμόστηκε, γεγονός που θέτει σε συνολική αμφισβήτηση την αξιοπιστία των συμπερασμάτων της έκθεσης της ΑΔΙΠΠΔΕ (στο ίδιο).

Οι Καλημερίδης και Ρέππα υπενθυμίζουν ότι η περίοδος 2013-2014 ήταν μια περίοδος «μαχητικού κι ανυποχώρητου αγώνα του εκπαιδευτικού κινήματος, με μαζικότερες γενικές συνελεύσεις, μπλόκα και συγκρούσεις για την ακύρωση των σεμιναρίων έξω από το υπουργείο και τα επιμορφωτικά κέντρα, στάσεις εργασίας, διαρκείς παραστάσεις διαμαρτυρίας και συνεδριάσεις των συλλόγων διδασκόντων με χιλιάδες εκπαιδευτικούς που αρνούνται να συμμετάσχουν εθελοντικά στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης παρά τις πιθανές πειθαρχικές κυρώσεις». Η κυβέρνηση Σαμαρά απάντησε με τρομοκρατία, χρησιμοποιώντας τις απειλές των απολύσεων και των πειθαρχικών ποινών. Με την προώθηση της αυτοαξιολόγησης, το σχολείο «επιχειρήθηκε να αποκτήσει χαρακτηριστικά ιδιωτικής εταιρείας, υπό καθεστώς εργοδοτικού δεσποτισμού και εργασιακής επισφάλειας». Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ακύρωσαν και απαξίωσαν στην πράξη όλο το αξιολογικό πλαίσιο. Γι' αυτό η αυτοαξιολόγηση δεν συνεχίστηκε και η ΑΔΙΠΠΔΕ αναζητά το 2018 «με αγωνία μια νέα ιστορική αφήγηση μιας υποτιθέμενης αξιολογικής πείρας και τεχνογνωσίας

και ήδη εμπεδωμένων εκπαιδευτικών πρακτικών –έστω και μετά από μια «ασήμαντη» τομή 4 χρόνων– για να επιτεθεί ξανά!» (στο ίδιο).

Εκτός από την πολιτική στόχευση της έκθεσης την οποία δείχνει η κριτική ανάλυση που προανέφερα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει η προσπάθεια θεωρητικής νομιμοποίησής της. Στα συμπεράσματα της έκθεσης του 2018, η ΑΔΙΠΠΔΕ κρίνει τα αποσπάσματα «πανομοιότυπης διατύπωσης που προφανώς δεν διαμορφώθηκαν εντός σχολικής μονάδας» και καταγράφηκαν στις απαντήσεις εκπαιδευτικών στις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης ως επιλογή «η οποία περιόρισε τον αυθεντικό παιδαγωγικό λόγο της σχολικής μονάδας». Μάλιστα, θεωρεί ότι τέτοιου είδους πρακτικές «περιορίζουν τις ενδογενείς δραστηριότητες του σχολείου, ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης για στοχαστικό διάλογο, συνεργασία και κριτικό αναστοχασμό» (ΑΔΙΠΠΔΕ 2018, 108-109).

Δηλαδή, η ΑΔΙΠΠΔΕ θεωρεί αρνητικό το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί απαντούν συλλογικά και όχι ατομικά στα ερωτήματα που θέτει η κρατική πολιτική εξουσία με πανομοιότυπες διατυπώσεις εντός ενός αυταρχικού πλαισίου αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησής τους. Ο λόγος, λοιπόν, των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την ΑΔΙΠΠΔΕ, πρέπει να διαμορφώνεται αποκλειστικά εντός της σχολικής μονάδας, υπό το άγρυπνο βλέμμα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και υπό την απειλή των πειθαρχικών κυρώσεων και των απολύσεων. Όταν ο λόγος των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται εκτός της σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο οργανωμένων συλλογικών δραστηριοτήτων στις οποίες οι ίδιοι συμμετέχουν αυτοβούλως, υποτίθεται ότι περιορίζει τις δυνατότητες για στοχαστικό διάλογο, συνεργασία και κριτικό αναστοχασμό. Με άλλα λόγια, τα σχολεία πρέπει να μένουν αμόλυντα από οργανωμένες συλλογικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών: η ΑΔΙΠΠΔΕ είναι καταφανώς εχθρική απέναντι σε αυτές τις παρεμβάσεις.

Η έκθεση του 2018 δεν παρέχει πληροφορίες στους αναγνώστες της σχετικά με το πού διαμορφώθηκαν αυτές οι πανομοιότυπες διατυπώσεις, παρότι επισημαίνει ότι διαμορφώθηκαν εκτός σχολικής μονάδας. Με αυτή την αποσιώπηση επιχειρεί να αποκρύψει ένα πασίγνωστο γεγονός. Στις 22/5/2014, η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας (ΔΟΕ) είχε στείλει έγγραφο στους Συλλόγους Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου τόνιζε ότι το οργανωμένο συνδικαλιστικό κίνημα έδινε μια ιστορική μάχη για τη διαφύλαξη της παιδαγωγικής ελευθερίας και της δημοκρατίας στο ελληνικό σχολείο, αντιστεκόμενο στην προσπάθεια εφαρμογής της αξιολόγησης των νόμων 3848 και 4024, του προεδρικού διατάγματος 152/2013 και της συνδεδεμένης μαζί τους αυτοαξιολόγησης (ΔΟΕ 2014).

Η υπογραφή κειμένου ενάντια στην αξιολόγηση-χειραγώγηση από 58.650 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (93,5% του συνολικού αριθμού

τους) και η ακύρωση των σεμιναρίων των σχολικών συμβούλων στο υπουργείο Παιδείας με μαζικές-μαχητικές κινητοποιήσεις ήταν ορισμένες από τις ενέργειες με τις οποίες καταγράφηκε η αντίθεση των εκπαιδευτικών στα κυβερνητικά σχέδια και μια πραγματικότητα που δεν μπορούσε να αμφισβητηθεί. Απέναντι στη νέα προσπάθεια να προχωρήσει η αυτοαξιολόγηση με μια υπουργική εγκύκλιο την οποία χαρακτήρισε παράνομη και μνημείο αντιδημοκρατικής οπισθοδρόμησης, η ΔΟΕ κοινοποίησε στους εκπαιδευτικούς κείμενο-απάντηση για τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, «ώστε με συντεταγμένο τρόπο ο κλάδος να σταθεί απέναντι στις πιέσεις του Υπουργείου Παιδείας, ακυρώνοντας, μέσα από την ενιαία μορφή της απάντησης-έκθεσης, την προσπάθεια του υπουργείου Παιδείας να επιβάλει με μονομερείς, αυταρχικές ενέργειες την αξιολόγηση-χειραγώγηση» (στο ίδιο).

Συνεπώς, τα αποσπάσματα «πανομοιότυπης διατύπωσης που προφανώς δεν διαμορφώθηκαν εντός σχολικής μονάδας», τα οποία η ΑΔΙΠΠΔΕ θεωρούσε πως περιορίζουν «τον αυθεντικό παιδαγωγικό λόγο της σχολικής μονάδας», προέρχονταν από κείμενο ομοσπονδίας των εκπαιδευτικών, οι θέσεις της οποίας ενάντια στην εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης και της αξιολόγησης είχαν εγκριθεί από τη συντριπτική πλειοψηφία τους. Για την ΑΔΙΠΠΔΕ, όμως, ο λόγος των εκπαιδευτικών είναι αυθεντικός μόνον όταν αποδέχονται τα όσα περί συμμετοχικότητας, συλλογικότητας, κριτικού αναστοχασμού και στοχαστικού διαλόγου χρησιμοποιεί η ίδια ως θεωρητικά προσχήματα για την προώθηση της αυτοαξιολόγησης και όταν δεν αντιτίθενται στις επιλογές της κρατικής πολιτικής εξουσίας που προωθούν τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το περιεχόμενο των αποσπασμάτων «πανομοιότυπης διατύπωσης που προφανώς δεν διαμορφώθηκαν εντός σχολικής μονάδας», η έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ διευκρινίζει ότι αναφέρονται σε υπαρκτά και σοβαρά προβλήματα του κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος τα οποία «λειτουργούν δεσμευτικά για το σχολείο και το καθιστούν προγραμματισμένο φορέα κοινωνικής αναπαραγωγής». Επιπλέον, συνεχίζει, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι τη θέση του σχολείου επιδεινώνουν, μεταξύ άλλων, η ελλιπής χρηματοδότηση, η ανεπάρκεια των υποδομών, η υποστελέχωση, η ανεργία των γονέων και τα υπερφορτωμένα Προγράμματα Σπουδών. Για να αντιπαρατεθεί σ' αυτό το περιεχόμενο των αποσπασμάτων «πανομοιότυπης διατύπωσης», η ΑΔΙΠΠΔΕ επιστρατεύει μια σειρά αποσπασμάτων παιδαγωγών (ΑΔΙΠΠΔΕ 2018, 109-112).

Ένα από τα αποσπάσματα που χρησιμοποιεί η ΑΔΙΠΠΔΕ για να αντιπαρατεθεί στους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποίησαν το κείμενο της ΔΟΕ έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παρούσα ανάλυση, διότι αυτός ο παιδαγωγός είναι ο Henry Giroux, ένας από τους σημαντικότερους εκπροσώπους της κριτικής παιδαγωγικής

στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (ΗΠΑ). Απέναντι, λοιπόν, στο περιεχόμενο των αποσπασμάτων «πανομοιότυπης διατύπωσης», η ΑΔΙΠΠΔΕ αντιπαραθέτει το εξής απόσπασμα το οποίο μεταφράζει από άρθρο του Giroux του 1983: «Τα σχολεία δεν καθορίζονται αποκλειστικά από τη λογική του χώρου εργασίας ή της κυρίαρχης κοινωνίας, δεν είναι μόνο οικονομικοί θεσμοί, αλλά και πολιτικοί, πολιτιστικοί και ιδεολογικοί χώροι που υπάρχουν κάπως ανεξάρτητα από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς. Φυσικά, τα σχολεία λειτουργούν εντός των ορίων που θέτει η κοινωνία, αλλά λειτουργούν εν μέρει για να επηρεάσουν και να διαμορφώσουν αυτά τα όρια, είτε είναι οικονομικά, ιδεολογικά ή πολιτικά» (ΑΔΙΠΠΔΕ 2018, 109-110).

Το γιατί αυτά που γράφει ο Giroux στο συγκεκριμένο απόσπασμα βρίσκονται σε αντιπαράθεση με το περιεχόμενο των αποσπασμάτων «πανομοιότυπης διατύπωσης» (έστω και με τη μορφή που αυτά αποδίδονται από την ΑΔΙΠΠΔΕ) το καταλαβαίνουν μόνο οι συντάκτες της έκθεσης. Όταν οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι τη θέση του σχολείου επιδεινώνουν, μεταξύ άλλων, η ελλιπής χρηματοδότηση, η ανεπάρκεια των υποδομών, η υποστελέχωση, η ανεργία των γονέων και τα υπερφορτωμένα Προγράμματα Σπουδών, καταφανώς δεν υποστηρίζουν ότι τα σχολεία καθορίζονται αποκλειστικά από τη λογική του χώρου εργασίας ή ότι είναι μόνο οικονομικοί θεσμοί. Μάλιστα, εάν λάβουμε υπόψη τις τοποθετήσεις της ΔΟΕ υπέρ του δημόσιου χαρακτήρα του σχολείου ενάντια στις μνημονιακές πολιτικές που προωθούσαν τη νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης,⁴ είναι φανερό ότι υποστηρίζουν ότι η ελλιπής χρηματοδότηση, η ανεπάρκεια των υποδομών, η υποστελέχωση των σχολείων, η ανεργία των γονέων και τα υπερφορτωμένα Προγράμματα Σπουδών επιδεινώνουν τη θέση του δημόσιου σχολείου και συνεπώς περιορίζουν τα όρια της σχετικής αυτονομίας του από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί θέτουν το ζήτημα της σχετικής αυτονομίας του σχολείου με ανάλογο τρόπο με εκείνον του Giroux, αφού αντιλαμβάνονται τα όρια της σχετικής αυτονομίας του από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς ως μεταβλητά, εξαρτώμενα από την επιδείνωση ή την άμβλυνση συγκεκριμένων προβλημάτων. Και, βέβαια, η επιδείνωση ή η άμβλυνση των συγκεκριμένων προβλημάτων συνδέεται σε κάθε συγκεκριμένη συγκυρία με την έκβαση αγώνων εντός και εκτός σχολείου, στους οποίους οι ίδιοι λαμβάνουν συλλογικά και ενεργητικά μέρος.

⁴ Εκτός από την τοποθέτηση εναντίον της ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης που προανέφερα, η ΔΟΕ είχε αντιπαρατεθεί και αγωνιστεί ενάντια στις βασικές μνημονιακές πολιτικές για την εκπαίδευση, αλλά και συνεισέφερε θεωρητικά στην κατανόηση των διαδικασιών της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης και στην αποκάλυψη των συνεπειών της διεθνώς, με σχετική έκδοση. Συγκεκριμένα, βλ. Ball & Youdell 2011.

Στην πραγματικότητα, όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα αποσπάσματα «πανομοιότυπης διατύπωσης» της ΔΟΕ αγωνίζονται έμπρακτα για τη διεύρυνση των ορίων της σχετικής αυτονομίας του δημόσιου σχολείου από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς. Με άλλα λόγια, γίνονται φορείς αντίστασης στις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πολιτικές που περιορίζουν την αυτονομία του από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς. Το να γνωρίζουν ότι το σχολείο αποτελεί φορέα κοινωνικής αναπαραγωγής δεν τους εμποδίζει στο ελάχιστο να αγωνίζονται συλλογικά για τη διεύρυνση των ορίων της σχετικής αυτονομίας του, να αρνούνται να συναινέσουν σε μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης η οποία εντάσσεται στη λογική της προσομοίωσης του δημόσιου σχολείου με ιδιωτική επιχείρηση όπου κυριαρχεί ο δεσποτισμός του επιχειρηματία, λογική η οποία διαπερνά τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης την οποία στηρίζει η ΑΔΙΠΠΔΕ.

Συνοψίζω σχετικά με την έκθεση του 2018. Με αυτήν, η ΑΔΙΠΠΔΕ, πρώτον, επιχειρεί να αναδιαμορφώσει την ιστορική μνήμη για την εκπαίδευση με σκοπό να προωθήσει (στο πλαίσιο της νέας εκδοχής διαχείρισης της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης από τη μνημονιακή κυβέρνηση Τσίπρα), την αυτοαξιολόγηση ως προπόνηση για την εφαρμογή της ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Δεύτερον, τοποθετείται εχθρικά απέναντι στην πρακτική των εκπαιδευτικών που απάντησαν στην αυτοαξιολόγηση χρησιμοποιώντας «αποσπάσματα πανομοιότυπης διατύπωσης» προερχόμενα από κείμενο της συνδικαλιστικής ομοσπονδίας τους αντί να διαμορφώσουν το λόγο τους αποκλειστικά εντός της σχολικής μονάδας, υπό το άγρυπνο βλέμμα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και υπό την απειλή των πειθαρχικών κυρώσεων, των απολύσεων και της ατομικής ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησής τους, όπως επιθυμεί η ΑΔΙΠΠΔΕ. Τρίτον, επιχειρεί να χρησιμοποιήσει την κριτική παιδαγωγική για να αντιπαρατεθεί στους εκπαιδευτικούς που αγωνίζονται συλλογικά με βάση τις δημοκρατικές διαδικασίες της συνδικαλιστικής ομοσπονδίας τους, ενώ, στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί θέτουν το ζήτημα της σχετικής αυτονομίας του δημόσιου σχολείου με ανάλογο τρόπο με εκείνον του Giroux: αντιλαμβάνονται τα όρια της σχετικής αυτονομίας του από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς ως μεταβλητά, εξαρτώμενα από την επιδείνωση ή την άμβλυνση συγκεκριμένων προβλημάτων που επισημαίνουν και, βέβαια, από την έκβαση των αποτελεσμάτων της δικής τους αντίστασης ενάντια στις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πολιτικές οι οποίες συρρικνώνουν τη σχετική αυτονομία του σχολείου από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς. Δεν είναι οι εκπαιδευτικοί αυτοί που περιορίζουν τη σχετική αυτονομία του δημόσιου σχολείου από την καπιταλιστική

οικονομία της αγοράς, είναι αυτοί οι οποίοι αγωνίζονται έμπρακτα για τη διεύρυνση των ορίων της σχετικής αυτονομίας. Και είναι η ΑΔΙΠΠΔΕ εκείνη που προωθεί έμπρακτα τη λογική προσομοίωσης του δημόσιου σχολείου με ιδιωτική επιχείρηση όπου κυριαρχεί ο δεσποτισμός του επιχειρηματία, στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης την οποία υποστηρίζει.

Η ΑΔΙΠΠΔΕ στην υπηρεσία της κυβέρνησης Μητσοτάκη

Η τέταρτη έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ δημοσιεύτηκε τον Ιούλιο του 2019, όταν η Νέα Δημοκρατία είχε μόλις επικρατήσει στις πρόωρες βουλευτικές εκλογές στις οποίες οδηγήθηκε η κυβέρνηση Τσίπρα εξαιτίας της ήττας της με δέκα ποσοστιαίες μονάδες στις ευρωεκλογές του Μάη. Επρόκειτο για μια ήττα που σφράγισε τη χρεοκοπία της λογικής της ήπιας κυβερνητικής διαχείρισης των μνημονίων και των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών, λογική την οποία εκπροσώπησε η κυβέρνηση Τσίπρα σχεδόν για μια τετραετία.

Χαρακτηριστικό δείγμα της χρεοκοπίας της λογικής της κυβέρνησης Τσίπρα στην εκπαίδευση ήταν η θεσμοθέτηση, τον Ιανουάριο του 2019, ενός νέου συστήματος διορισμών μόνιμων εκπαιδευτικών και προσλήψεων αναπληρωτών εκπαιδευτικών με το νόμο 4589/2019. Μετά από μια σειρά εξαγγελιών υπουργών Παιδείας και άλλων στελεχών της για μόνιμους διορισμούς χιλιάδων εκπαιδευτικών που δεν υλοποιήθηκαν ποτέ, η κυβέρνηση Τσίπρα καθιέρωσε ένα σύστημα διορισμών το οποίο απαξίωνε τα πτυχία και την προϋπηρεσία των χιλιάδων αναπληρωτών εκπαιδευτικών, εξαναγκάζοντάς τους σε αγώνα δρόμου για την απόκτηση μεταπτυχιακών ακαδημαϊκών και άλλων προσόντων, απόκτηση που, συνήθως, απαιτεί την καταβολή σημαντικών χρηματικών ποσών. Έτσι, μια κυβέρνηση η οποία διακήρυσε ότι υπηρετεί τους σκοπούς και τις αξίες της Αριστεράς όχι μόνο διατήρησε για χρόνια το καθεστώς της ελαστικής εργασίας των χιλιάδων αναπληρωτών-νομάδων, αλλά και απαξίωσε απροκάλυπτα τα πτυχία των δημόσιων πανεπιστημίων εξαναγκάζοντας τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς σε ένα κυνήγι κατά κανόνα ακριβοπληρωμένων μεταπτυχιακών τίτλων, προωθώντας την ανάπτυξη μιας νέας εκπαιδευτικής αγοράς.

Η ΑΔΙΠΠΔΕ, κατά την προσφιλή τακτική της, σιώπησε και για αυτή την επιλογή της κυβέρνησης Τσίπρα (που στη συνέχεια, με περισσή προθυμία, εφάρμοσε η κυβέρνηση Μητσοτάκη), επιλογή η οποία προφανώς επηρεάζει την ποιότητα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προωθώντας τη νεοφιλελεύθερη λογική της ανάπτυξης αγοράς εκπαιδευτικών προσόντων για την πρόσληψη

εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Εστίασε την προσοχή της και πάλι στην αξιολόγηση, αυτή τη φορά των μαθητών.

Με διαδοχικά έγγραφα προς το υπουργείο Παιδείας η ΑΔΙΠΠΔΕ ζήτησε και έλαβε, τον Μάρτιο του 2019, στοιχεία από το ηλεκτρονικό σύστημα MySchool που αφορούσαν τις βαθμολογίες των μαθητών επτά τάξεων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 2015 μέχρι το 2018. Η μελέτη των βαθμολογιών είχε τρεις στόχους: α) «να συμβάλει στον προβληματισμό για τη διαμόρφωση σαφούς και παιδαγωγικά εκσυγχρονισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών», β) «να αναδείξει τον βαθμό στον οποίο το σχολείο επιτυγχάνει να προωθήσει τους σκοπούς των προγραμμάτων σπουδών στο σύνολο των μαθητών» και γ) «να ευαισθητοποιήσει την εκπαιδευτική πολιτική, το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς έναντι των αυξημένων πιθανοτήτων μεγάλα ποσοστά μαθητών να μην κατακτήσουν τη σχολική γλώσσα, με αποτέλεσμα να δυσκολευτούν ή να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους και να παραμείνουν ως ενήλικοι λειτουργικά αναλφάβητοι». Μετά την έγκριση της έκθεσης από το Συμβούλιο, στις 19/7/2019 ανατέθηκε η επιμέλειά της στον Η. Ματσαγγούρα, τη θητεία του οποίου ως προέδρου της ΑΔΙΠΠΔΕ είχε ανανεώσει προηγουμένως η κυβέρνηση Τσίπρα (ΑΔΙΠΠΔΕ 2019, 7-10).

Όσον αφορά τον δεύτερο και τον τρίτο στόχο της έρευνας της ΑΔΙΠΠΔΕ (που αλληλοσυνδέονται), είναι φανερό ότι η μελέτη της αποτελεσματικότητας του σχολείου με βάση αποκλειστικά την ανάλυση των βαθμολογιών των μαθητών για τρία μόλις χρόνια δεν μπορεί να προσφέρει τίποτε περισσότερο από περιγραφικές διαπιστώσεις. Η έρευνα δείχνει την κλιμάκωση των βαθμολογιών ανά σχολική τάξη και μάθημα αλλά, εξαιτίας του σχεδιασμού της, δεν οδηγεί σε κάποιο ουσιαστικό συμπέρασμα που να αναφέρεται στους παράγοντες οι οποίοι ευθύνονται για το ότι υπάρχουν ποσοστά μαθητών με χαμηλές βαθμολογίες σε διάφορες τάξεις και μαθήματα. Ο ρόλος που παίζουν τα προγράμματα σπουδών, τα εγχειρίδια των μαθητών, η χρηματοδότηση, οι υποδομές και η στελέχωση των σχολείων στην εμφάνιση διαφόρων ποσοστών μαθητών με χαμηλές βαθμολογίες απλώς δεν εξετάζεται.

Μάλιστα, αφού οι «κοινωνικές παράμετροι» (προφανώς η οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση των μαθητών), τις οποίες η ίδια η ΑΔΙΠΠΔΕ θεωρεί καθοριστικές «δεν ήταν εφικτό να μελετηθούν» (στο ίδιο, 33-34), η πραγματική στόχευση της έρευνας γίνεται ξεκάθαρη. Τόσο η οικονομικοκοινωνική πολιτική που μετά από εννιά χρόνια μνημονίων διεύρυνε τις κοινωνικές ανισότητες όσο και η εκπαιδευτική πολιτική η οποία ευθύνεται για το είδος των προγραμμάτων σπουδών, για το είδος των εγχειριδίων των μαθητών, για τη χρηματοδότηση, για τις υποδομές

και για τη στελέχωση των σχολείων αθλώνονται, εξαφανιζόμενες από τη θεματολογία της συζήτησης για την εκπαίδευση που επιχειρεί να επιβάλει η ΑΔΙΠΠΔΕ.

Εκτός από τη συμβολή της έκθεσης του Ιουλίου του 2019 στην αποσιώπηση των μέχρι τη δημοσίευσή της νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών εκπαιδευτικών πολιτικών, η ίδια έκθεση συνέβαλε με συγκεκριμένο τρόπο στην ιδεολογική νομιμοποίηση της συνέχισης, της διεύρυνσης και της ενίσχυσής τους. Η επισήμανση του κινδύνου του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού χωρίς αναζήτηση των κοινωνικών και πολιτικών γενεσιουργών αιτίων τους αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρήσιμη σε μια πολιτική συγκυρία στην οποία ο αυθεντικός πολιτικός εκπρόσωπος του νεοφιλελευθερισμού και του νεοσυντηρητισμού στην Ελλάδα, δηλαδή το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας, βρισκόταν στην κυβερνητική εξουσία.

Δεν είναι βέβαια, τυχαίο το γεγονός ότι συντηρητικά μέσα μαζικής ενημέρωσης υποδέχτηκαν την έκθεση με ιδιαίτερα ευνοϊκό τρόπο.⁵ Η δημιουργία κλίματος πανικού για τις χαμηλές βαθμολογίες των μαθητών χωρίς αναζήτηση των κοινωνικών και πολιτικών γενεσιουργών αιτίων τους αποτελεί προσφιλές ιδεολογικό μοτίβο που χρησιμοποιούν οι νεοφιλελεύθεροι και νεοσυντηρητικοί διεθνώς από την εποχή της έκθεσης *Ένα Έθνος σε Κίνδυνο* (1983) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής για να νομιμοποιηθεί ιδεολογικά η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης.⁶

Για «να συμβάλει στον προβληματισμό για τη διαμόρφωση σαφούς και παιδαγωγικά εκσυγχρονισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της αξιολόγησης των μαθητών», δηλαδή να επιτύχει τον πρώτο στόχο της έρευνάς της, η έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ του 2019 εστίασε την προσοχή της στη νομοθεσία για την αξιολόγηση των μαθητών, υποστηρίζοντας ότι σε αυτήν εκφράζεται μια σταδιακή αλλαγή «παραδείγματος». Σύμφωνα με την έκθεση, το «τεχνοκρατικό παράδειγμα», μιχεβιοριστικής προέλευσης, έχει ως βασικά χαρακτηριστικά του το διαχωρισμό των ρόλων εκπαιδευτικών και μαθητών (ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος δρων και οι μαθητές παθητικοί αποδέκτες), τις παραδοσιακές μορφές εξέτασης των μαθητών με μονομερές κριτήριο το βαθμό συγκράτησης των γνώσεων και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μέσω των μαθητικών επιδόσεων. Το

⁵ Με πρωτοπόρα, βέβαια, τη ναυαρχίδα του συντηρητικού Τύπου *Καθημερινή*, το ρεπορτάζ της οποίας με τίτλο «Έκθεση-σοκ για τους μαθητές. Τα ποσοστά των μαθητών αποτυπώνουν το ναυάγιο στην πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» αναπαρήγαγαν κάμποσες συντηρητικές ιστοσελίδες. Βλ. <https://www.kathimerini.gr/> και ενδεικτικά <https://www.fortunegreece.com/> [ανακτήθηκαν στις 23/12/2020].

⁶ Ενδεικτικά για τη συγκεκριμένη έκθεση και το κλίμα πανικού που δημιούργησε βλ. Αι 2020, 104-106.

«κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα», που βασίζεται στο έργο του Lev Vygotsky, καθιστά τον μαθητή υποκείμενο των μαθησιακών δράσεων και η μάθηση θεωρείται ενεργός διαδικασία, πολιτισμικά εμποτισμένη και κοινωνικά διαμεσολαβημένη. Η τεχνοκρατική προσέγγιση συνδέεται με την τελική αξιολόγηση και τις εξετάσεις. Η προσέγγιση του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού συνδέεται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, με την περιγραφική αξιολόγηση και με την αξιοποίηση του φακέλου των μαθητικών εργασιών, ενώ η αυτοαξιολόγηση των μαθητών «κινείται στην τομή του κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικού και του χειραφετικού παραδείγματος» για το οποίο, όμως, η έκθεση δεν μας δίνει περισσότερες πληροφορίες εκτός από το ότι ορισμένοι «κριτικοί παιδαγωγοί» δεν το εφαρμόζουν, αφού το δικό τους (αυστραλιανό) πρόγραμμα «υπάγεται στο κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικό παράδειγμα» (ΑΔΙΠΠΔΕ 2019, 18-24, 115).

Σύμφωνα με την ΑΔΙΠΠΔΕ, ενώ η ελληνική νομοθεσία για την αξιολόγηση από το 1994 και μετά εκφράζει στο σύνολό της τις αντιλήψεις και τις πρακτικές της διαμορφωτικής αξιολόγησης, το παραδοσιακά κυρίαρχο τεχνοκρατικό παράδειγμα συνεχίζει να αντιστέκεται λόγω έλλειψης της κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν στη μάθηση, στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση τις πρακτικές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται, αν όχι να ακυρώνεται, ο παιδαγωγικός εκσυγχρονισμός της αξιολόγησης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η έκθεση, «Οι συνήθεις επιφυλάξεις των κοινωνικών δομών στις αλλαγές, μετατρέπονται σε έντονες αντιδράσεις, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, όταν δεν έχουν προηγηθεί επιμορφώσεις και, επιπλέον, δεν υπάρχουν και οι αναγκαίες δομές στήριξης. Ακόμη και όταν δεν υπάρχουν εμφανείς αντιδράσεις, τα κοινωνικά συστήματα έχουν τη δυνατότητα να αφομοιώνουν νέα και "απειλητικά" στοιχεία με τέτοιο τρόπο που να τα ακυρώνουν». Ο ισχυρισμός της ΑΔΙΠΠΔΕ είναι σαφής: οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις «επιφυλάξεις» των κοινωνικών δομών και συμβάλλουν στην αφομοίωση από «τα κοινωνικά συστήματα» των νέων στοιχείων τα οποία νομοθετεί η πολιτική εξουσία, συνεπώς αυτοί ευθύνονται για το ότι η διαδικασία ένταξης των «ερμηνευτικών και χειραφετικών ανοιγμάτων της εκπαιδευτικής νομοθεσίας» στην εκπαιδευτική πράξη είναι αργή, όπως υποθέτει η ΑΔΙΠΠΔΕ επικαλούμενη μικρής κλίμακας έρευνες (στο ίδιο, 17, 20, 25-26).

Δεν θα σχολιάσω εδώ την ορθότητα της χρήσης της έννοιας του παραδείγματος από την ΑΔΙΠΠΔΕ στο ζήτημα της αξιολόγησης των μαθητών, της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, τη θεμελίωση των δύο παραδειγμάτων («τεχνοκρατικό» και «κοινωνικο-κονστρουκτιβιστικό») αποκλειστικά σε ψυχολογικές θεωρίες χωρίς τον παραμικρό ιστορικό και κοινωνικοπολιτικό προσδιορισμό, καθώς και την αναφορά

του τρίτου παραδείγματος («χειραφετικό») χωρίς κάποιον, έστω, στοιχειώδη ορισμό των χαρακτηριστικών του. Εδώ, το σημαντικό είναι η ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι παρουσιάζονται ως εκείνοι που δεν προσαρμόζονται στην αλλαγή του παραδείγματος η οποία εκφράζεται στην κρατική νομοθεσία για την αξιολόγηση των μαθητών.

Η έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ ουσιαστικά κατηγορεί τους εκπαιδευτικούς για τη μη εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, της περιγραφικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης με βάση υποθέσεις. Ταυτόχρονα, περιέχει μια έρευνα που θεμελιώνεται στις τελικές αριθμητικές βαθμολογήσεις των μαθητών και κρίνει το έργο των σχολείων με βάση αποκλειστικά αυτές τις βαθμολογήσεις. Με άλλα λόγια, με τις δικές της ερευνητικές επιλογές, η ΑΔΙΠΠΔΕ αποδεικνύει έμπρακτα την προτεραιότητα που η ίδια δίνει στην τελική βαθμολόγηση με κλίμακες και στις συνδεδεμένες μαζί της εξετάσεις έναντι της διαμορφωτικής αξιολόγησης, της περιγραφικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης.

Στην πραγματικότητα, η ΑΔΙΠΠΔΕ υποστηρίζει την εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, της περιγραφικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης ως δευτερεύουσας σημασίας συμπληρώματα της τελικής βαθμολόγησης σε κλίμακες και των συνδεδεμένων μαζί της εξετάσεων. Σε καμιά περίπτωση δεν επιθυμεί την κατάργηση της τελικής βαθμολόγησης σε κλίμακες και των συνδεδεμένων μαζί της εξετάσεων. Το (κατά τη φρασεολογία της ΑΔΙΠΠΔΕ) «τεχνοκρατικό παράδειγμα» είναι κυρίαρχο στις ερευνητικές προτεραιότητές της για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, ενώ το «κοινωνικοκονστροβιστικό» υπάρχει ως υποτελές συμπλήρωμά του, που νομιμοποιεί ιδεολογικά το «τεχνοκρατικό».

Συνοψίζω σχετικά με την έκθεση του 2019. Με αυτή την έκθεση η ΑΔΙΠΠΔΕ, πρώτον, επιχείρησε να αθωώσει τόσο την οικονομικοκοινωνική πολιτική που μετά από εννιά χρόνια μνημονίων διεύρυνε τις κοινωνικές ανισότητες όσο και την εκπαιδευτική πολιτική η οποία ευθύνεται για το είδος των προγραμμάτων σπουδών, για το είδος των εγχειριδίων των μαθητών, για τη χρηματοδότηση, για τις υποδομές και για τη στελέχωση των σχολείων, εξαφανίζοντας αυτές τις πολιτικές από τη θεματολογία της συζήτησης για την εκπαίδευση. Δεύτερον, η έκθεση του 2019 συνέβαλε στην ιδεολογική νομιμοποίηση της συνέχισης, της διεύρυνσης και της ενίσχυσης των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών για την εκπαίδευση επιχειρώντας να δημιουργήσει κλίμα πανικού για τις χαμηλές βαθμολογίες των μαθητών χωρίς αναζήτηση των κοινωνικών και πολιτικών γενεσιουργών αιτίων τους, δηλαδή χρησιμοποιώντας ένα ιδεολογικό μοτίβο προσφιλές στους νεοφιλελεύθερους και νεοσυντηρητικούς διεθνώς. Τρίτον, η έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ ενοχοποίησε αβάσιμα, στηριζόμενη σε υποθέσεις, τους εκπαιδευτικούς για τη μη

εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, της περιγραφικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, ενώ η ίδια, μέσω των ερευνητικών προτεραιοτήτων της, προωθεί την ανισοβαρή-υποτελή συνύπαρξη αυτών των αξιολογικών πρακτικών με εκείνες των βαθμολογικών κλιμάκων και των συνδεδεμένων μαζί τους εξετάσεων.

Η επόμενη έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ (και τελευταία μέχρι σήμερα) δημοσιεύτηκε περίπου ενάμιση χρόνο μετά την τέταρτη, τον Δεκέμβρη του 2020. Σ' αυτό, όμως, το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στην τέταρτη και στην πέμπτη έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ, η προώθηση της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης είχε επιταχυνθεί στην ελληνική εκπαίδευση.

Το πρώτο βήμα της εντατικής προώθησης της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης έγινε με την ψήφιση στη Βουλή του άρθρου 50 του νόμου 4653/2020 στο τέλος Ιανουαρίου του 2020. Με αυτή τη ρύθμιση, η κυβέρνηση Μητσοτάκη έδωσε τη δυνατότητα διορισμού στην εκπαίδευση σε αποφοίτους ιδιωτικών κολεγίων οι οποίοι καταφανώς υστερούν των αποφοίτων των δημόσιων Πανεπιστημίων, αφού η φοίτηση στα κολέγια δεν γίνεται μετά από επιλογή μέσω πανελλαδικών εξετάσεων, αλλά με βάση την οικονομική δυνατότητα της οικογένειας του σπουδαστή. Το άρθρο 50 καθιερώνει μια πρωτοφανή ανισότητα στους διορισμούς των εκπαιδευτικών εξισώνοντας αυθαίρετα του αποφοίτους των δημόσιων πανεπιστημίων με τους αποφοίτους των ιδιωτικών κολεγίων.

Έτσι, απαξιώνονται τα δημόσια Πανεπιστημιακά Τμήματα μέσω της εξίσωσής τους με τα ιδιωτικά κολέγια, με τα τελευταία να χαρακτηρίζονται από την ανεπαρκή διάρκεια των σπουδών τους, την απουσία ερευνητικού έργου, την έλλειψη πρακτικής άσκησης στα δημόσια σχολεία, τις αδιαφανείς διαδικασίες επιλογής και τα χαμηλού επιπέδου προσόντα του διδακτικού προσωπικού τους. Το άρθρο 50 του νόμου 4653/2020 όχι μόνο συνεπάγεται την απαξίωση των δημόσιων Πανεπιστημιακών Τμημάτων που εκπαιδεύουν εκπαιδευτικούς και είναι αντίθετο με το άρθρο 16 του Συντάγματος, το οποίο αναφέρει ρητά ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται αποκλειστικά και μόνο σε νομικά πρόσωπα δημοσίου δικαίου με πλήρη αυτοδιοίκηση (δηλαδή σε δημόσια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα), αλλά και υπονομεύει άμεσα, καθώς και σε βάθος χρόνου, την ποιότητα της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη δυνατότητα πρόσληψης αποφοίτων κολεγίων τα οποία έχουν όλα τα αρνητικά χαρακτηριστικά που προανέφερα.

Λίγο αργότερα, με την ευκαιρία της αναστολής λειτουργίας όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας του ιού Covid-19 στις αρχές Μαρτίου του 2020, η κυβέρνηση Μητσοτάκη προώθησε την εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Η εφαρμογή αυτής της μορφής εκπαίδευσης ανέδειξε το ζήτημα της δυνατότητας της συμμετοχής όλων των μαθητών στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, αφού δεν

διέθεταν όλοι πρόσβαση στο διαδίκτυο, τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό και τις ικανότητες χειρισμού του σε επαρκή βαθμό, δυνατότητα συμμετοχής η οποία παραπέμπει ευθέως στην ενίσχυση της συμβολής της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των ταξικών και άλλων ανισοτήτων. Το ίδιο ζήτημα σχετίζεται με την ανεπάρκεια των τεχνολογικών υποδομών στις οποίες στηρίζεται η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής συρρίκνωσης της χρηματοδότησης της δημόσιας εκπαίδευσης τουλάχιστον στην τελευταία δεκαετία εφαρμογής των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών.

Οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή εκείνοι που συκοφαντούνται συστηματικά από αυτές τις πολιτικές ως ιδιοτελείς και οκνηροί, εργάστηκαν εντατικά στις συνθήκες της πανδημίας για να κρατηθούν ζωντανές οι μορφωτικές διαδικασίες, παρά τις μεγάλες ελλείψεις της επιμόρφωσής τους στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Ουσιαστικά, υπερασπίστηκαν το δημόσιο σχολείο και τον παιδαγωγικό τους ρόλο, με τη χρήση προσωπικών (πολλές φορές ανεπαρκών) τεχνολογικών μέσων και με τη διαμόρφωση ποικιλόμορφων πρακτικών επικοινωνίας, συμπαράστασης, αλληλεγγύης και διαπαιδαγώγησης των μαθητών τους, στις δύσκολες καταστάσεις εγκλεισμού που βίωναν.

Σ' αυτό το διάστημα ξεδιπλώθηκε μια πολύπλευρη προσπάθεια της κυβέρνησης Μητσοτάκη και της πλειονότητας της εκπαιδευτικής ιεραρχίας μέσω εντολών, πιέσεων και απειλών για να μετατεθεί η ευθύνη για τη λειτουργία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς και για να τους εξαναγκάσουν να την εφαρμόσουν με συγκεκριμένους τρόπους. Πρόκειται για μια προσπάθεια η οποία συνδεόταν κυρίως α) με την προβολή μιας υποκριτικής εικονικής πραγματικότητας εφαρμογής της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης ως κυβερνητικής επιτυχίας και β) με την κατάθεση στη Βουλή και την ψήφιση ενός εκπαιδευτικού νόμου με σαφή νεοφιλελεύθερο-νεοσυντηρητικό χαρακτήρα σε συνθήκες καθεστώτος έκτακτης ανάγκης, με τα συνδικαλιστικά δικαιώματα και τις λαϊκές ελευθερίες σε περιορισμό.

Ο νόμος αυτός (4692/2020), που αποτελεί αποφασιστικό βήμα για την περαιτέρω εφαρμογή της νεοφιλελεύθερης - νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης στην ελληνική εκπαίδευση, ψηφίστηκε τον Ιούνιο του 2020, στις συνθήκες της πανδημίας, με τη Βουλή να υπολειτουργεί και τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς σε συνθήκες εγκλεισμού και περιοριστικών μέτρων για τις μαζικές συγκεντρώσεις. Η στόχευση ήταν εύκολα ορατή: να εξασφαλιστεί ότι θα υπάρξουν οι κατά το δυνατόν ελάχιστες αντιδράσεις σ' ένα νόμο στον οποίο αποτυπώνεται η ιδεολογικοπολιτική σφραγίδα της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης.

Ο νόμος 4692/2020 έχει νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα, πρώτα απ' όλα, διότι αποσκοπεί στη μείωση της κρατικής χρηματοδότησης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης, μέσω της αύξησης των μαθητών ανά τμήμα και τη θέσπιση ελάχιστου αριθμού μαθητών στα 7θέσια και πάνω σχολεία με αποτέλεσμα τις συγχωνεύσεις και τις καταργήσεις σχολικών τάξεων ώστε να μειωθεί ο αριθμός των εκπαιδευτικών. Δεύτερον, διότι ενισχύει τη διαφοροποίηση μεταξύ των σχολικών μονάδων, καθώς και των μαθητών και εκπαιδευτικών που φοιτούν και εργάζονται, αντίστοιχα, σ' αυτές. Με την αύξηση του αριθμού των πρότυπων σχολείων ενισχύεται η διαφοροποίηση μεταξύ των σχολικών μονάδων και μ' αυτόν τον τρόπο προετοιμάζεται μεθοδικά η λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως αγοράς, με βάση το αγγλοσαξονικό μοντέλο της επιλογής σχολείου.

Βέβαια, η αύξηση του αριθμού των πρότυπων σχολείων έχει και ιδεολογικό ρόλο. Ο νεοφιλελευθερισμός και ο νεοσυντηρητισμός είναι από θέση αρχής εχθρικοί στην ενιαία δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση για όλους, επιδιώκουν συστηματικά να εμπεδώσουν το δικαίωμα των λίγων που θεωρούνται ανώτεροι (άριστοι), να φοιτούν σε διαφορετικά, πιο ποιοτικά σχολεία από εκείνα όπου φοιτούν οι θεωρούμενοι ως κατώτεροι (καλοί, μέτριοι και κακοί) πολλοί. Όπως, επίσης, η αύξηση του αριθμού των πρότυπων σχολείων, φιλοδοξεί να συμβάλει και στην εμπέδωση μιας μοναδικής ορθής παιδαγωγικής πρακτικής την οποία οφείλουν να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Η ενίσχυση της διαφοροποίησης μεταξύ των σχολικών μονάδων και συνεπώς η προετοιμασία της λειτουργίας της εκπαίδευσης ως αγοράς, καθώς και η εμπέδωση μιας μοναδικής ορθής παιδαγωγικής πρακτικής την οποία οφείλουν να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, προωθούνται, επίσης, μέσω των διαδικασιών εξωτερικής ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των πρότυπων και πειραματικών σχολείων που προβλέπει ο νόμος 4692/2020. Ο κρατικός αυταρχισμός και οι συναφείς μορφές κοινωνικού, πολιτικού και παιδαγωγικού ελέγχου των εκπαιδευτικών που υλοποιούνται με την εξωτερική ιεραρχική από τα πάνω αξιολόγηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών των πρότυπων και πειραματικών σχολείων η οποία περιορίζει την παιδαγωγική ελευθερία και λειτουργεί ως προάγγελος της ατομικής αξιολόγησης όλων των εκπαιδευτικών, διαπλέκονται με το αγοραίο νεοφιλελεύθερο όραμα. Στόχος είναι η εμπέδωση της λογικής των σχολείων πολλών ταχυτήτων και της σύνδεσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης με τη χρηματοδότησή τους, όπως ήδη θεσμοθετήθηκε για τα πανεπιστήμια από την κυβέρνηση Μητσοτάκη.

Η παλινόρθωση των συντηρητικών ιδεών είναι αλληλένδετη με την επέλαση του νεοφιλελευθερισμού. Δεν μπορεί, λοιπόν, να θεωρηθεί παράξενη ούτε η επαναφορά

της διαγωγής στα σχολικά απολυτήρια του Γυμνασίου και του Λυκείου ούτε η αντικατάσταση της Κοινωνιολογίας από τα Λατινικά στα εξεταζόμενα μαθήματα για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο. Σύμφωνα με το νεοσυντηρητισμό, κάθε πειθαρχική απόκλιση πρέπει να τιμωρείται σκληρά, ακόμη και με στιγματισμό, ενώ η σημασία κάθε γνωστικού αντικειμένου που η διδασκαλία του παρέχει σημαντικές δυνατότητες για αμφισβήτηση της κυρίαρχης ιδεολογίας πρέπει να συρρικνώνεται.

Το τρίτο στοιχείο που καταδεικνύει τον νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα του νόμου 4692/2020 είναι η προσπάθεια ώθησης περισσότερων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις ποικίλες μορφές (κυρίως ιδιωτικής) κατάρτισης, η ενίσχυση της οποίας αποτελεί κομβικό ζητούμενο της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης. Στον συγκεκριμένο νόμο, η ώθηση προς την κατάρτιση πραγματοποιείται με την ενίσχυση της επιλεκτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης μέσω της αύξησης του αριθμού των εξεταζόμενων μαθημάτων στο Γυμνάσιο και της τράπεζας θεμάτων στο Λύκειο που το μετατρέπει σε αρένα εξετάσεων, καθώς και μέσω της θέσπισης ως ορίου ηλικίας τα 17 χρόνια για τη φοίτηση στα Επαγγελματικά Λύκεια.

Η έμφαση που δίνει ο νόμος 4692/2020 στις δεξιότητες στην υποχρεωτική εκπαίδευση δεν είναι τυχαία: αποσκοπεί στη σταδιακή προετοιμασία των μαθητών για να κατευθυνθούν στους πολυδαίδαλους μηχανισμούς της κατάρτισης, υπονομεύοντας ταυτόχρονα την ολόπλευρη μόρφωση ως θεμελιώδη σκοπό του δημόσιου σχολείου. Ακόμη και το Νηπιαγωγείο πρέπει να προσαρμοστεί στην προοπτική της κατάρτισης, με την εισαγωγή χωριστών γνωστικών αντικειμένων όπως τα Αγγλικά και η Πληροφορική στο πρόγραμμά του, με στόχο την απόκτηση ανάλογων δεξιοτήτων.

Κατά την προσφιλή της τακτική για τη συγκάλυψη των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών, η ΑΔΙΠΠΔΕ και πάλι σιώπησε για τις επιλογές της κυβέρνησης Μητσοτάκη. Προφανώς δεν θεωρεί ότι η δυνατότητα διορισμού αποφοίτων ιδιωτικών κολεγίων, με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που προανέφερα, υπονομεύει την ποιότητα της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, δεν φαίνεται να θεωρεί άξιο σχολιασμού το γεγονός της μη συμμετοχής όλων των μαθητών στην Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση λόγω έλλειψης πρόσβασης στο διαδίκτυο, τεχνολογικού εξοπλισμού και ικανοτήτων χειρισμού του.

Όπως επίσης φαίνεται ότι η ΑΔΙΠΠΔΕ δεν θεωρεί ότι ο αριθμός των μαθητών ανά σχολική τάξη, η υποβάθμιση των κοινωνικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων, ο πολλαπλασιασμός των εξετάσεων με κλίμακες βαθμολόγησης (που, βέβαια, δεν εντάσσονται στο «κοινωνικο-κονστρουβιστικό παράδειγμα» της αξιολόγησης των μαθητών για το οποίο είχε αφιερώσει κάμποσες σελίδες στην έκθεση του 2019) και η

εισαγωγή των Αγγλικών και της Πληροφορικής στο Νηπιαγωγείο έχουν κάποια σχέση με την ποιότητα της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Δεν γνωρίζω αν η έκθεση του 2020 της ΑΔΙΠΠΔΕ συντάχθηκε ενόψει της προγραμματισμένης αναδιοργάνωσης της εκπαίδευσης την οποία έχει εξαγγείλει η υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Μητσοτάκη με την ευκαιρία του διορισμού 116 νέων προσωρινών διευθυντών εκπαίδευσης⁷ με σκοπό να τη βοηθήσει στην πραγματοποίησή της, αφού συγκρίνει και σχολιάζει τις νομοθετικές πρακτικές των κυβερνήσεων για την επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης επί σχεδόν 40 χρόνια (προϋποθέσεις, κριτήρια), καθώς και δεδομένα από την εφαρμογή τους. Το βέβαιο, όμως, είναι ότι η συγκεκριμένη έκθεση επιτελεί ένα άλλο, σημαντικό για τους σχεδιασμούς της κυβέρνησης Μητσοτάκη έργο, την ιδεολογική νομιμοποίηση της εντατικής προώθησης της νεοφιλελεύθερης - νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης.

Όπως προανέφερα, ο νόμος 4692/2020 περιέχει συγκεκριμένες διατάξεις για την ιεραρχική από τα πάνω αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των πρότυπων και πειραματικών σχολείων που λειτουργεί ως προάγγελος της ατομικής αξιολόγησης όλων των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, στον ίδιο νόμο, σ' αυτή την αξιολόγηση προβλέπεται να λαμβάνουν μέρος γονείς και μαθητές και τα αποτελέσματά της να δημοσιοποιούνται, προβλέψεις με τις οποίες η ΑΔΙΠΠΔΕ είχε διαφωνήσει στην πρώτη έκθεσή της, το 2015. Όμως, η συγκυρία του 2015 ήταν διαφορετική, τότε η ΑΔΙΠΠΔΕ δήλωνε τη διάθεσή της να συνεργαστεί με την κυβέρνηση Τσίπρα για την ευέλικτη διαχείριση του ζητήματος της αξιολόγησης μέσω της προώθησης της αυτοαξιολόγησης και την αναβολή της ατομικής αξιολόγησης μετά την εμπέδωση της σχετικής «κουλτούρας».

Στην παρούσα συγκυρία που σηματοδοτείται από την κυβέρνηση Μητσοτάκη, οι διαφωνίες της ΑΔΙΠΠΔΕ για τη συμμετοχή των γονέων και των μαθητών στην αξιολόγηση και για τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της έχουν απλώς πάει περίπατο. Με βάση τις δηλώσεις της υπουργού Παιδείας στις 3 Οκτωβρίου 2019, σύμφωνα με τις οποίες ετοιμάζεται νομοσχέδιο για την ατομική ιεραρχική από τα πάνω αξιολόγηση όλων των εκπαιδευτικών που θα εφαρμοστεί τον Σεπτέμβριο του 2021,⁸ είναι φανερό ότι επίκειται ακόμη μια πολιτική-παιδαγωγική αντιπαράθεση για αυτό το επίμαχο ζήτημα και η ΑΔΙΠΠΔΕ σπεύδει να δηλώσει τη στράτευσή της. Η στράτευση της ΑΔΙΠΠΔΕ στην προετοιμασία για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης αντιπαράθεσης δηλώνεται στην τελευταία έκθεσή της. Κάνοντας μια ιστορική

⁷ Βλ. <https://www.minedu.gov.gr/>

⁸ Βλ. το σχετικό ρεπορτάζ στο <https://www.esos.gr/arthra/69692/n-kerameos-etoimazoyme-nomoshedio-gia-tin-axiologisi-ton-ekpaideytikon> (ανακτήθηκε στις 28/12/2020).

αναδρομή στην ιστορία του θεσμού του σχολικού συμβούλου, εξαπολύει μια σφοδρή επίθεση στους εκπαιδευτικούς και τις συλλογικές οργανώσεις τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δηλαδή τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος και την Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΔΟΕ και ΟΛΜΕ). Τα εκπαιδευτικά συνδικάτα υποτίθεται ότι χαρακτηρίζονται από γενικευμένο αρνητισμό και αδιαλλαξία, δογματισμό, ακαμψία και έλλειψη μέτρου, συντεχνιακές πρακτικές, κομματικοποίηση και αφερεγγυότητα, εντάσσοντας αφοριστικά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα ξεπερασμένα και αποτυχημένα κατασταλτικά, καταπιεστικά και διοικητικά μέτρα (ΑΔΙΠΠΔΕ 2020, 23, 25, 30, 41).

Ειδικά η ΔΟΕ εμφανίζεται από την τελευταία έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ να προσπαθεί να ελέγξει τις επιλογές στελεχών της εκπαίδευσης, να αντιφάσκει υποστηρίζοντας τη μονιμότητα των δασκάλων σε αντίθεση με τη μη υποστήριξη της μονιμότητας των στελεχών της εκπαίδευσης και να υποστηρίζει «ακραίες θέσεις» (στο ίδιο, 13, 21-23). Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί υποτίθεται ότι διακατέχονται από ωφελιμιστικό πνεύμα και θεωρούν τα πράγματα απομονωμένα από την εκπαιδευτική-παιδαγωγική τους διάσταση (στο ίδιο, 40).

Δεν θα ασχοληθώ εδώ με την αξιοπιστία της ιστορικής αναδρομής της ΑΔΙΠΠΔΕ από την οποία απουσιάζουν στοιχειώδεις προσδιορισμοί των κοινωνικών, πολιτικών, εκπαιδευτικών και ιδεολογικών συνθηκών εντός των οποίων γεννήθηκε και λειτούργησε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου. Εκείνο που θα με απασχολήσει είναι η νέα προσπάθεια της ΑΔΙΠΠΔΕ να τεκμηριώσει την επίθεσή της εναντίον των συλλογικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιώντας την κριτική παιδαγωγική.

Σύμφωνα, λοιπόν, με την ΑΔΙΠΠΔΕ, η οποία στηρίζεται σε αναφορά του Σήφη Μπουζάκη, η μεταφορά της συζήτησης όταν τίθενται θέματα αξιολόγησης και βελτίωσης της εκπαίδευσης στους οικονομικούς πόρους και στην υλικοτεχνική υποδομή συνιστά συντεχνιακή τακτική αλλαγής της ατζέντας και βαθιά τεχνοκρατική και παρωχημένη αντίληψη. Οι κριτικοί παιδαγωγοί Carr & Kemmis «αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα των υλικών πόρων, αλλά και τα όριά τους και επισημαίνουν ότι η μονομερής εστίαση στους υλικούς πόρους για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και η αγνόηση των εκπαιδευτικών πόρων αποτελεί μια ακραία τεχνοκρατική και συντηρητική αντίληψη» (στο ίδιο, 42).

Αφήνοντας κατά μέρος τα λεγόμενα του Μπουζάκη τον οποίο η ΑΔΙΠΠΔΕ δεν συνδέει με την κριτική παιδαγωγική, αξίζει να στρέψουμε την προσοχή μας στο απόσπασμα των Carr & Kemmis τους οποίους θεωρεί κριτικούς παιδαγωγούς και να θέσουμε ένα ερώτημα: Αντιστοιχεί στην πρακτική των συνδικάτων των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα αυτή η κριτική των Carr & Kemmis;

Μια απλή επίσκεψη στην ιστοσελίδα της ΔΟΕ θα μπορούσε να πληροφορήσει τον πρόεδρο και τα μέλη του Συμβουλίου της ΑΔΙΠΠΔΕ ότι η ΔΟΕ έχει πραγματοποιήσει, από το 1987 μέχρι το 2019, 26 επιστημονικά συνέδρια με ευρύτατη εκπαιδευτική θεματολογία, σε συνεργασία με την Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων (ΠΟΕΔ). Επίσης, στον ίδιο ηλεκτρονικό τόπο, ο πρόεδρος και τα μέλη του Συμβουλίου της ΑΔΙΠΠΔΕ θα μπορούσαν να διαπιστώσουν ότι την περίοδο 2017-2019 η ΔΟΕ οργάνωσε, εκτός από το 26^ο Επιστημονικό Συνέδριο (σε συνεργασία με την ΠΟΕΔ) με θέμα την ειδική αγωγή, 1 επιστημονικό συνέδριο με θέμα τη μειονοτική εκπαίδευση, 1 για την προσχολική αγωγή και 1 επιστημονική ημερίδα για την ειδική αγωγή.⁹

Κάθε άλλο, λοιπόν, παρά μονομερής εστίαση στους υλικούς πόρους για την επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και αγνόηση των εκπαιδευτικών πόρων μπορεί να καταλογιστεί στη ΔΟΕ. Ανάλογη είναι και η ενασχόληση της άλλης ομοσπονδίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς πόρους που αναφέρουν οι Carr & Kemmis: στην ιστοσελίδα της ΟΛΜΕ παρουσιάζονται 12 εκπαιδευτικά συνέδρια και πλήθος εκπαιδευτικών μελετών του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Τεκμηρίωσης το οποίο λειτουργεί στο πλαίσιο της (ανάλογο κέντρο λειτουργεί και στο πλαίσιο της ΔΟΕ).¹⁰

Είναι φανερό λοιπόν ότι η έκθεση του 2020 της ΑΔΙΠΠΔΕ χρησιμοποιεί την κριτική παιδαγωγική για να τεκμηριώσει θεωρητικά την κριτική της σε κάποια υποτιθέμενη μονομερή εστίαση των συνδικάτων των εκπαιδευτικών στους υλικούς πόρους της εκπαίδευσης, σε αντίθεση με το γεγονός ότι η κριτική αυτή δεν αντιστοιχεί στην ελληνική πραγματικότητα. Βέβαια, η χρήση της κριτικής παιδαγωγικής είναι το «κερασάκι στην τούρτα» των κατηγοριών για αρνητισμό και αδιαλλαξία, δογματισμό, ακαμψία και έλλειψη μέτρου, συντεχνιακές πρακτικές, κομματικοποίηση και αφερεγγυότητα, για να επαναλάβω μερικές από τις κατηγορίες της ΑΔΙΠΠΔΕ εναντίον των εκπαιδευτικών συνδικάτων που προανέφερα.

Ωστόσο, όπως έχει γίνει φανερό από το περιεχόμενο των εκθέσεων που ανέλυσα προηγουμένως, είναι ένα «κερασάκι στην τούρτα» το οποίο η ΑΔΙΠΠΔΕ χρησιμοποιεί σποραδικά, αλλά συστηματικά. Η χρησιμοποίηση αποσπάσματος του Giroux στην έκθεση του 2018, η έστω και αόριστη αναφορά στο χειραφετικό παράδειγμα της αξιολόγησης των μαθητών στην έκθεση του 2019 και η χρησιμοποίηση των Carr & Kemmis στην έκθεση του 2020 είναι τα δείγματα αυτής της σποραδικής αλλά συστηματικής χρησιμοποίησης της κριτικής παιδαγωγικής από την ΑΔΙΠΠΔΕ.

⁹ Βλ. <http://doe.gr/> (ανακτήθηκε στις 28/12/2020).

¹⁰ Βλ. <http://kemete.sch.gr/> (ανακτήθηκε στις 28/12/2020).

Η προσπάθεια για θεωρητική νομιμοποίηση της στήριξης που προσφέρει επί επτά χρόνια η ΑΔΙΠΠΔΕ στην προώθηση και εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών στην εκπαίδευση με τη χρησιμοποίηση της κριτικής παιδαγωγικής μπορεί να γίνει πληρέστερα κατανοητή εάν στρέψουμε την προσοχή μας σε ένα βιβλίο του προέδρου της, το οποίο δημοσιεύτηκε το 2019, με τίτλο *Από την Τεχνοκρατική στην Ερμηνευτική και την Κριτική Σχολική Παιδαγωγική*. Οι παρακάτω κριτικές παρατηρήσεις αποσκοπούν σ' αυτήν την πληρέστερη κατανόηση.

Η θεωρητική νομιμοποίηση των εκθέσεων της ΑΔΙΠΠΔΕ

1. Το 2019, στο εν λόγω βιβλίο, ο Η. Ματσαγγούρας προαναγγέλλει την επίθεση στους εκπαιδευτικούς την οποία, όπως είδαμε, υπέγραψε ως πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ στην έκθεση του 2020. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί υποτίθεται ότι διακατέχονται από τον συντεχνιακό λόγο της αντίθεσης σε κάθε αλλαγή και η συνδικαλιστική-συντεχνιακή αντιπαράθεση υποτίθεται ότι χαρακτηρίζεται «από την ευκολία εκφοράς ρητορικού λόγου, λαϊκά εύπεπτου, ενίοτε γοητευτικού, πάντα καταγγελτικού, σπανίως όμως τεκμηριωμένου»¹¹ (Ματσαγγούρας 2019, 81). Η διαφορά αυτής της επίθεσης του Ματσαγγούρα από εκείνη που θα ακολουθήσει το 2020 από την ΑΔΙΠΠΔΕ περί γενικευμένου αρνητισμού και αδιαλλαξίας, δογματισμού, ακαμψίας και έλλειψης μέτρου, συντεχνιακών πρακτικών, κομματικοποίησης, αφερεγγυότητας και ωφελμιστικού πνεύματος των εκπαιδευτικών και των συνδικάτων τους, είναι μικρή.

Ασφαλώς, η προσπάθεια επίρριψης των ευθυνών στους εκπαιδευτικούς και στα συνδικάτα τους για να δικαιολογηθούν οι κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες-νεοσυντηρητικές πολιτικές στην εκπαίδευση δεν αποτελεί πρωτοτυπία του Ματσαγγούρα, πρώτα ως συγγραφέα και μετά ως πρόεδρου της ΑΔΙΠΠΔΕ. Για παράδειγμα, 20 χρόνια πριν, εκπρόσωποι της πολιτικής εξουσίας και μια σειρά «ημιεπίσημων διανοουμένων της» είχαν εξαπολύσει συστηματική επίθεση στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και στην ΟΛΜΕ αφ' ενός για να τους φορτώσουν την αποτυχία του εξεταστικού της μεταρρύθμισης Αρσένη και αφ' ετέρου για να προωθήσουν το σωφρονισμό τους, ακόμα και με την άρση της μονιμότητάς τους, επειδή υποστήριξαν τις μεγάλες μαθητικές κινητοποιήσεις του 1998-1999 (Νούτσος 2004, 13-29).

¹¹ Ο συγκεκριμένος ισχυρισμός, τον οποίο παραθέτει ανεπιφύλακτα ο Ματσαγγούρας, είναι του Γιώργου Σταμέλου.

Η επίθεση του βιβλίου του Ματσαγγούρα στους εκπαιδευτικούς συνδυάζεται με συστηματική, μονότονα επαναλαμβανόμενη επίθεση εναντίον όσων αποκαλεί «ιδεολογικούς ινσουλαριστές», «δομομαρξιστές», υποστηρικτές του «επιστημονικού μαρξισμού» κριτικούς παιδαγωγούς οι οποίοι δίνουν έμφαση στη σημασία των κοινωνικών δομών και στην πάλη των κοινωνικών τάξεων. Οι «ινσουλαριστές δομομαρξιστές» υποτίθεται ότι περιχαράκωνονται ιδεολογικά (όπως δηλώνει ο όρος ινσουλαρισμός), προσεγγίζουν τα ζητήματα όχι επιστημονικά αλλά ιδεολογικά,¹² διέπονται από δογματικές αγκυλώσεις και διατυπώνουν θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής διαμορφώνοντας μια γλώσσα κριτικής και απαισιοδοξίας, με αποτέλεσμα να πλήττουν την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς εμποδίζοντας τη βελτίωσή τους (Ματσαγγούρας 2019, 25, 65, 122, 124, 140, 143).

Όμως, δυστυχώς, όπως διαπιστώνει ο πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ, η ριζοσπαστική ανευθυνότητα που υποτίθεται ότι συνδέεται με το λόγο των «ινσουλαριστών δομομαρξιστών» κριτικών παιδαγωγών κυριαρχεί στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες. Οι απαισιόδοξες αντιλήψεις είναι κυρίαρχες στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία, αφού οι περισσότερες εργασίες για την κριτική παιδαγωγική εντάσσονται στη δομομαρξιστική, κυρίως, εκδοχή της (στο ίδιο, 29, 264, 281).

Με βάση τα προηγούμενα, είναι φανερό ότι ο Ματσαγγούρας επιλέγει συγκεκριμένα μέτωπα μάχης στο εν λόγω βιβλίο. Αντίπαλοί του είναι οι εκπαιδευτικοί και τα συνδικάτα τους, καθώς και (κυρίως) οι «ινσουλαριστές δομομαρξιστές» κριτικοί παιδαγωγοί οι οποίοι, κυριαρχώντας στην ελληνική βιβλιογραφία για την κριτική παιδαγωγική, αποτελούν εμπόδιο στη σποραδική αλλά συστηματική χρήση της στις εκθέσεις της ΑΔΙΠΠΔΕ. Το διακύβευμα της μάχης είναι η θεωρητική νομιμοποίηση των εκθέσεων της ΑΔΙΠΠΔΕ στην οποία ο ίδιος προεδρεύει. Όσον αφορά το χαρακτήρα της μάχης, αυτός είναι προφανώς κοινωνικός, πολιτικός και ιδεολογικός, αποτελεί ένα επεισόδιο στην ποικιλόμορφη και διεξαγόμενη σε διάφορα κοινωνικά πεδία και επίπεδα πάλη των τάξεων, όσο κι αν ο Ματσαγγούρας διαφωνεί με τη χρήση της συγκεκριμένης έννοιας. Στην παρούσα συγκυρία, οι εκπαιδευτικοί αγωνίζονται ενάντια στις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πολιτικές οι οποίες εξυπηρετούν τα συμφέροντα της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης, εκφράζοντας τα συμφέροντα των εκμεταλλευόμενων και καταπιεζόμενων κοινωνικών τάξεων και ομάδων που είναι αντίθετα σ' αυτές τις πολιτικές. Ο Ματσαγγούρας και η ΑΔΙΠΠΔΕ, μέσω των επιθέσεών τους στους εκπαιδευτικούς,

¹² Αν και αλλού υποστηρίζει ότι «σε όλες τις εκφάνσεις της, η επιστημονική έρευνα και γνώση εδράζονται σε ιδεολογικό υπόβαθρο» (Ματσαγγούρας 2019, 107).

δηλώνουν emphaticά τη στράτευσή τους στο πλευρό της κυρίαρχης τάξης και των πολιτικών που εξυπηρετούν τα συμφέροντά της.

Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, το γεγονός ότι σε ολόκληρο το εν λόγω βιβλίο οι κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πολιτικές για την κοινωνία και την εκπαίδευση που έχουν εφαρμοστεί στην Ελλάδα της δεκαετίας του 2010 από συγκεκριμένες κυβερνήσεις (Παπανδρέου, Παπαδήμου, Σαμαρά, Τσίπρα) μέχρι τη δημοσίευσή του, καθώς και οι επιπτώσεις τους, είναι αόρατες, όπως ακριβώς και στις εκθέσεις της ΑΔΙΠΠΔΕ. Ο Ματσαγγούρας κάνει απλώς κάποιες αναφορές σε «συνθήκες έντονου νεοφιλελευθερισμού» και αντίστοιχες πολιτικές στις ΗΠΑ, καθώς και σε κάποιες νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές «πρακτικές» που απο-επαγγελματοποιούν τους εκπαιδευτικούς και ακυρώνουν την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου, τις οποίες εντοπίζει κυρίως στο ζήτημα της αξιολόγησης (στο ίδιο, 67, 87, 152-153, 195, 293-294, 349-350, 374-376, 388, 413, 449).

Έτσι, στην Ελλάδα, οι «νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πρακτικές» μοιάζουν σα να μην έχουν κοινωνικούς και πολιτικούς φορείς που τις υποστηρίζουν και τις εφαρμόζουν, μοιάζουν σα να προέρχονται από το πουθενά, σα να αποτελούν ένα περιθωριακό φαινόμενο. Κατά τον Ματσαγγούρα, δεν υπάρχουν κυρίαρχες νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πολιτικές στην ελληνική κοινωνία και την ελληνική εκπαίδευση, δεν υπάρχουν πολιτικά κόμματα τα οποία τις υπερασπίζονται και, πάνω απ' όλα, δεν υπάρχουν κυβερνήσεις και κρατικοί μηχανισμοί που τις εφαρμόζουν. Υπάρχει, όμως, η μετανεωτερικότητα, η οποία «απορρίπτει όλες τις "μεγάλες αφηγήσεις" ανεξαρτήτως συντηρητικού, προοδευτικού ή αριστερού ιδεολογικού προσανατολισμού, ασφαλώς και τις δομομαρξιστικές, που αρνούνται τις αξίες και τις δυνατότητες του ανθρώπινου υποκειμένου» (στο ίδιο, 94). Επικαλούμενος τους κριτικούς παιδαγωγούς Giroux και Aronowitz, ο Ματσαγγούρας χρησιμοποιεί τις μεταμοντέρνες αντιλήψεις οι οποίες άνθησαν στη δεκαετία του 1990, τροφοδοτούμενες από τη μεταβολή των κοινωνικοπολιτικών συσχετισμών δύναμης υπέρ της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης την οποία, με τη σειρά τους, ενίσχυσαν ιδεολογικά προβάλλοντας, μεταξύ άλλων, τον σχετικισμό και την εναντίωση στις μεγάλες αφηγήσεις.

Βέβαια, το μεταμοντέρνο αφήγημα του Ματσαγγούρα περί του τέλους των μεγάλων αφηγήσεων είναι εξαιρετικά βολικό για να δικαιολογήσει και να νομιμοποιήσει ιδεολογικά την ανάληψη της θέσης του προέδρου της ΑΔΙΠΠΔΕ το 2013 και την κατοχή της μέχρι σήμερα. Εφόσον οι ιδεολογικοί προσανατολισμοί δεν έχουν, πλέον, νόημα στο πλαίσιο της εποχής της μετανεωτερικότητας στην οποία υποτίθεται ότι ζούμε, ο Ματσαγγούρας εμφανίζεται ως ιδεολογικά ουδέτερος «κριτικός σχολικός παιδαγωγός», ο οποίος αναλαμβάνει να διασφαλίσει την

ποιότητα της (εμφανιζόμενης επίσης ως ιδεολογικά ουδέτερης στα κείμενα της ΑΔΙΠΠΔΕ) εκπαίδευσης.

Ο «κριτικός σχολικός παιδαγωγός» δεν ασχολείται συστηματικά με τις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές εκπαιδευτικές πολιτικές, απλούστατα διότι συμμετέχει συστηματικά, ως πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ, στην πολιτική στήριξη και στην ιδεολογική νομιμοποίησή τους μέσω και της διακήρυξης του «τέλους των μεγάλων αφηγήσεων», προπάντων, βέβαια, του «δομομαρξισμού». Έτσι, το 2019 ο Ματσαγγούρας ακολουθεί το δρόμο της διακήρυξης του «τέλους της Ιστορίας» που χάραξε, τριάντα χρόνια πριν, ο (μάλλον ξεχασμένος πια) νεοσυντηρητικός υπάλληλος του αμερικάνικου State Department Francis Fukuyama.¹³

Το γεγονός ότι ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία της συμβολής των Giroux και Aronowitz στη θεμελίωση και την ανάπτυξη της κριτικής παιδαγωγικής στις ΗΠΑ στη δεκαετία του 1980 ήταν η διάκριση των εκπαιδευτικών και παιδαγωγών που είναι διανοούμενοι του κοινωνικοπολιτικού και εκπαιδευτικού μετασχηματισμού από εκείνους οι οποίοι παίζουν τον ρόλο των «ηγεμονικών διανοουμένων» συμμετέχοντας ενεργά στην ιδεολογική νομιμοποίηση των κυρίαρχων πολιτικών (Aronowitz & Giroux 2010) δεν φαίνεται να απασχολεί τον «κριτικό σχολικό παιδαγωγό»-πρόεδρο της ΑΔΙΠΠΔΕ. Αντίθετα, τους επικαλείται συχνά, πολύ περισσότερο βέβαια από όταν χρησιμοποίησε τον Giroux για να αντιπαρατεθεί στους εκπαιδευτικούς που αγωνίζονταν εναντίον της επιβολής της ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης επί μνημονιακής κυβέρνησης Σαμαρά, στην έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ του 2018.

Ο Ματσαγγούρας χρησιμοποιεί την προσπάθεια των Giroux και Aronowitz να εντάξουν το εγχείρημα του ριζοσπαστικού εκπαιδευτικού και κοινωνικού μετασχηματισμού που είχαν διαμορφώσει στη δεκαετία του 1980 σε μια σύνθεση στοιχείων μεταμοντέρνων θεωριών με ένα νεωτερικό σχέδιο δημοκρατικής κοινωνικής ανασυγκρότησης στην επόμενη δεκαετία. Έτσι, επιχειρεί να αξιοποιήσει το γεγονός ότι η αποδοχή της άρνησης των μεγάλων αφηγήσεων από τη μια μεριά και η υποστήριξη της ανάγκης για κοινωνική και εκπαιδευτική ανασυγκρότηση από την άλλη αποτελεί κεντρικό στοιχείο της εσωτερικής αντιφατικότητας του θεωρητικού εγχειρήματος της κριτικής παιδαγωγικής στη δεκαετία του 1990, γεγονός το οποίο είχα επισημάνει (μαζί με τον Γιάννη Κάσκαρη) 23 χρόνια πριν, όταν ακόμη αυτό το εγχείρημα βρισκόταν σε εξέλιξη.¹⁴

¹³ Γράφοντας το πολυδιαφημισμένο βιβλίο του *The End of History and the Last Man*. Για τα συγκεκριμένα βιογραφικά στοιχεία του Fukuyama, βλ. <https://fukuyama.stanford.edu/> και <https://www.britannica.com/biography/Francis-Fukuyama>.

¹⁴ Βλ. Γρόλλιος & Κάσκαρης 1997.

Ο Ματσαγγούρας επιχειρεί να αξιοποιήσει αυτή την αντιφατικότητα για να νομιμοποιήσει ιδεολογικά την εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών εκπαιδευτικών πολιτικών στη χώρα μας. Αυτό, ασφαλώς, απαιτεί μια εξαιρετικά επιλεκτική χρήση και (κυρίως) την αποσιώπηση βασικών αναλύσεων των κριτικών παιδαγωγών (Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Michael Apple, Peter McLaren), αφού η γέννηση και η ανάπτυξη της κριτικής παιδαγωγικής συνδέεται άμεσα με τη ριζική και ξεκάθαρη αντιπαράθεση αυτών των αναλύσεων στη νεοφιλελεύθερη και νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης, αντιπαράθεση που αποτυπώθηκε ποικιλότροπα στις εργασίες τους. Ο «κριτικός σχολικός παιδαγωγός» απλώς μνημονεύει σε μόλις 5 γραμμές (σ' ένα βιβλίο 580 σελίδων) την αντιπαράθεση του συνόλου των κριτικών παιδαγωγών στη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας 2019, 326), χωρίς, βέβαια, να αξιοποιεί στο ελάχιστο τις σχετικές αναλύσεις τους που εκτείνονται σε πολλές εκατοντάδες σελίδες, ορισμένες από τις οποίες, μάλιστα, είναι ευρέως γνωστές στην Ελλάδα μέσω μεταφράσεων βιβλίων ή συλλογών κειμένων τους.¹⁵

Άλλωστε, ο Ματσαγγούρας, ως συγγραφέας (και ενώ ήταν ήδη πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ), είχε χρησιμοποιήσει αποσπάσματα από το έργο του Apple, συμμετέχοντας στη συγγραφή του υλικού του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής όπου θεμελιωνόταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών η οποία στόχευε να κάμψει τις αντιστάσεις τους στην ιεραρχική από τα πάνω αξιολόγησή τους με βάση το προεδρικό διάταγμα 152/2013 της κυβέρνησης Σαμαρά (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίτση 2014), χωρίς, όμως, τελική επιτυχία.¹⁶ Το εγχείρημά του, ωστόσο, δεν μπορεί να διεκδικήσει δάφνες εγχώριας πρωτοτυπίας. Η Πόπη Πηγιάκη προηγείται του Ματσαγγούρα κατά 14 χρόνια, αφού το 2000 χρησιμοποίησε τους Giroux και Aronowitz, ακόμη και τον Paulo Freire, εναντίον της απεργίας της ΟΛΜΕ του 1997 και, ασφαλώς, εναντίον της μεγάλης αφήγησης της μαρξιστικής θεωρίας η οποία, όπως χαρακτηριστικά έγραφε η ίδια τότε, «χειραγωγεί, αντί να ελευθερώνει τις εργαζόμενες τάξεις» (Γρόλλιος & Γούναρη 2016, 123-128).

2. Βασικό και μονότονα επαναλαμβανόμενο επιχείρημα του ρεπερτορίου της επίθεσης του Ματσαγγούρα στους «ινσουλαριστές δομομαρξιστές» είναι ότι αντιτίθενται στις «δια-παραδειγματικές συνθέσεις» (ή «συμπράξεις») μεταξύ τριών επιστημολογικών παραδειγμάτων (θετικιστικό, ερμηνευτικό, κριτικό) που συνδέονται με αντίστοιχα γνωστικά ενδιαφέροντα (τεχνικό, πρακτικό, χειραφετικό) και

¹⁵ Βλ. Apple 2002, 2008, 2010, και Giroux 2010.

¹⁶ Κατά τον Καλημερίδη (2014), η λογική της κατασκευής και βασικές παράμετροι του συγκεκριμένου επιμορφωτικού υλικού εν πολλοίς ταυτίζονται με τις αξιολογήσεις που οργανώνει η ιδιωτική εταιρεία Danielson Group στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής.

αντίστοιχες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για λόγους ιδεολογικής καθαρότητας (Ματσαγγούρας 2019, 25, 122, 140-141, 204, 207-209, 276, 295-297).

Βέβαια, και μόνο το γεγονός ότι ο ίδιος επισημαίνει ότι η θεωρία του «επιστημονικού μαρξισμού» των «ινσουλαριστών δομομαρξιστών» κριτικών παιδαγωγών βασίζεται στο θετικισμό (στο ίδιο, 56-58), αρκεί για να αποδείξει ότι κάθε άλλο παρά «ινσουλαριστές» (δηλαδή περιχαρακωμένοι) είναι οι «δομομαρξιστές» κριτικοί παιδαγωγοί, αφού, εκτός από το κριτικό παράδειγμα, στο οποίο ο ίδιος τους κατατάσσει, χρησιμοποιούν, πάλι σύμφωνα με τον ίδιο, και το θετικιστικό. Εάν, μάλιστα, συνυπολογιστεί το γεγονός ότι οι δύο εκ των τριών Ελλήνων «ινσουλαριστών δομομαρξιστών» κριτικών παιδαγωγών που κατονομάζει ο Ματσαγγούρας στο βιβλίο του υποστηρίζουν ότι η απελευθερωτική κριτική παιδαγωγική πρέπει να μελετήσει συστηματικά τη θεωρία του Lev Vygotsky για να εμπλουτιστεί θεωρητικά (Γρόλλιος & Γούναρη 2016, 293),¹⁷ θεωρία την οποία ο Ματσαγγούρας ανεπιφύλακτα κατατάσσει στο ερμηνευτικό παράδειγμα (Ματσαγγούρας 2019, 224-225), οι «δομομαρξιστές» θα μπορούσαν να θεωρηθούν υποδείγματα πρακτικής και θεωρητικής υποστήριξης των «δια-παραδειγματικών συνθέσεων» και των τριών επιστημολογικών παραδειγμάτων και, συνεπώς, μη ινσουλαριστές.

Πέρα, όμως, από τις κραυγαλέες εσωτερικές αντιφάσεις του βιβλίου του Ματσαγγούρα, το πιο σημαντικό είναι ότι οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που συνδέονται με τα τρία επιστημολογικά παραδείγματα, όπως τις ορίζει ο ίδιος, φαίνεται να γεννιούνται σαν την Αθηνά από το κεφάλι του Δία. Δηλαδή, δεν αναλύονται οι ιστορικές-κοινωνικές συνθήκες γέννησης και ανάπτυξής τους, δεν συνδέονται με κοινωνικοπολιτικά συμφέροντα και αντίστοιχες αντιπαραθέσεις και συγκρούσεις, σε συγκεκριμένες κοινωνίες που χαρακτηρίζονται από παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις εκμετάλλευσης και καταπίεσης, καθώς και από κοινωνικοπολιτικούς συσχετισμούς δυνάμεων οι οποίοι προκύπτουν από τις δράσεις κοινωνικών και πολιτικών υποκειμένων, συλλογικών και ατομικών.

Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την παντελή έλλειψη συστηματικής ανάλυσης των θεωρητικών παραμέτρων και των πρακτικών εφαρμογών των παιδαγωγικών θεωριών που είναι εμφανέστατη στο βιβλίο και δεν μπορεί, βέβαια, να υποκατασταθεί από τη συρραφή αποσπασμάτων, συνεπάγεται ότι η κατηγοριοποίηση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων του Ματσαγγούρα δεν τηρεί στοιχειώδεις όρους θεωρητικής επάρκειας και, συνεπώς, αξιοπιστίας. Γι' αυτούς τους

¹⁷ Ο τρίτος είναι ο Κώστας Θεριανός.

λόγους, άλλωστε, οδηγεί σε αυθαίρετες συμπεριλήψεις παιδαγωγικών θεωριών στην ίδια κατηγορία, όπως θα δούμε λίγο παρακάτω.

Όμως, ακόμη και αν αποδεχθούμε (αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες της ανάλυσης της σχέσης των εκθέσεων της ΑΔΙΠΠΔΕ με το βιβλίο του Ματσαγγούρα του 2019) τη χρήση της κατηγοριοποίησης των παιδαγωγικών προσεγγίσεων που συνδέονται με τα τρία γνωστικά ενδιαφέροντα όπως ορίζονται από τον ίδιο, η απλή ανάγνωση ορισμένων στοιχείων δύο εξ αυτών των παραδειγμάτων, συγκεκριμένα εκείνων που συνδέονται με το τεχνικό και το πρακτικό ενδιαφέρον (Ματσαγγούρας 2019, 157, 211), δείχνει ότι η «δια-παραδειγματική» σύνθεσή τους δεν μπορεί παρά να οδηγήσει σε εκλεκτικιστικά ετερογενή μείγματα. Η κατάληξη αυτή είναι αναπόφευκτη, αφού η εν λόγω δια-παραδειγματική σύνθεση συνεπάγεται από παιδαγωγική άποψη τη σύνθεση των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων της κοινωνικής αποτελεσματικότητας (τεχνικό ενδιαφέρον) με τον μαθητοκεντρισμό (πρακτικό ενδιαφέρον), σύνθεση η οποία, ασφαλώς, δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο ως συγκόλληση αντιφατικών θεωρητικών στοιχείων και αντίστοιχων πρακτικών, δηλαδή ως εκλεκτικιστικό ετερογενές μείγμα.¹⁸

Τα εκλεκτικιστικά ετερογενή μείγματα που προτείνει ο Ματσαγγούρας στο βιβλίο του με τον όρο «δια-παραδειγματικές συνθέσεις» είναι ομόλογα με τα ερευνητικά ετερογενή μείγματα της έκθεσης της ΑΔΙΠΠΔΕ του 2019 και επιχειρούν να τα δικαιολογήσουν θεωρητικά. Εκεί, όπως προανέφερα, η ΑΔΙΠΠΔΕ θεωρεί υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς για τη μη εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης, της περιγραφικής αξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης, ενώ ταυτόχρονα η ίδια πραγματοποιεί έρευνα η οποία θεμελιώνεται στις τελικές αριθμητικές βαθμολογήσεις των μαθητών και κρίνει το έργο των σχολείων με βάση αποκλειστικά αυτές τις βαθμολογήσεις.

Πρόκειται για ένα θεωρητικό ετερογενές μείγμα στο οποίο το «τεχνοκρατικό παράδειγμα» για την αξιολόγηση κυριαρχεί, ενώ το «κοινωνικοοικονομικοστρουβιστικό» υπάρχει ως υποτελές συμπλήρωμά του, κυρίως για να το νομιμοποιεί ιδεολογικά. Αλλά και οι έρευνες της ΑΔΙΠΠΔΕ για την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών του 2018 και για τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης του 2020 δεν ανήκουν στο ερμηνευτικό ή στο χειραφετικό παράδειγμα. Με δυο λόγια, στις «δια-παραδειγματικές συνθέσεις» τις οποίες υπογράφει ο Ματσαγγούρας ως πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ, κυριαρχεί ο θετικισμός και ο τεχνοκρατισμός.

¹⁸ Για μια ανάλυση της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και ποικίλων εκδοχών του μαθητοκεντρισμού στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής που δείχνει ξεκάθαρα τη θεωρητική και πρακτική ασυμβατότητά τους. Βλ. Γρόλλιος 2011.

3. Οι κριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που δηλώνει ότι υποστηρίζει ο Ματσαγγούρας συμπεριλαμβάνουν θεωρίες οι οποίες βρίσκονται σε ξεκάθαρη αντιπαράθεση μεταξύ τους. Μετά την κριτική που του ασκήσαμε 3 χρόνια πριν δημοσιευτεί το εν λόγω βιβλίο του, αναδιπλώνεται σιωπηρά από την άμεση αυθαίρετη συμπερίληψη της φιλελεύθερης μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής του John Dewey με την απελευθερωτική παιδαγωγική του Paulo Freire στην ίδια κατηγορία, είτε αυτή την ονόμαζε κοινωνική κατεύθυνση των παιδαγωγικο-διδασκικών μοντέλων της διδασκικής του αγγλόφωνου χώρου είτε κριτικό παράδειγμα είτε επιστημονική σχολή της κριτικής παιδαγωγικής (Γρόλλιος & Γούναρη 2016, 103, 113) και χρησιμοποιεί μια νέα-έμμεση συμπερίληψη, εξίσου όμως αυθαίρετη με τις παλιότερες.

Η νέα-έμμεση αυθαίρετη συμπερίληψη πραγματοποιείται μέσω της επίκλησης μιας παράδοσης την οποία επινοεί ο Ματσαγγούρας. Ο Freire εμφανίζεται ως ο τελευταίος εκπρόσωπος της παράδοσης της κοινωνικής ανασυγκρότησης που υποτίθεται ότι ξεκίνησε από τον Πλάτωνα και συνεχίστηκε από τον Dewey, ο οποίος την κληροδότησε στον Freire ώστε αυτός να την εκσυγχρονίσει και να την εφαρμόσει στη σχολική τάξη. Έτσι, ο υποστηρικτής του αριστοκρατικού πολιτεύματος Πλάτων εμφανίζεται να ανήκει στην ίδια παράδοση με τον Dewey και με τον Freire (Ματσαγγούρας 2019, 18-20).

Αφήνοντας στην άκρη τον Πλάτωνα, όπως έχουμε αναλυτικά υποστηρίξει, ο Dewey και ο Freire δεν ανήκουν στην ίδια παράδοση. Οι πολιτικοί σκοποί των παιδαγωγικών θεωριών τους είναι σαφώς αντιθετικοί (δημοκρατική μεταρρύθμιση του καπιταλισμού-ριζικός μετασχηματισμός των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών σχέσεων και δομών του καπιταλισμού με σοσιαλιστική κατεύθυνση, αντίστοιχα), όπως αντιθετικές είναι και οι απόψεις τους για την επιλογή του περιεχομένου της εκπαίδευσης, παρά την αρχική επιρροή που είχε ασκήσει ο Dewey στον Freire. Μάλιστα, οι αντιθέσεις μεταξύ των δύο παιδαγωγικών θεωριών γίνονται εμφανέστερες στο επίπεδο των πρακτικών εφαρμογών τους (Γρόλλιος & Γούναρη 2016, 104-106), τις οποίες ο Ματσαγγούρας παραλείπει επιμελώς να αναφέρει.

Όμως, η αναδίπλωση του προέδρου της ΑΔΙΠΠΔΕ είναι μάλλον αδέξια, εφόσον ο πίνακας που επικαλείται στο εν λόγω βιβλίο του, υποστηρίζοντας ότι δεν τον λάβαμε υπόψη μας και επομένως λανθασμένα του ασκήσαμε κριτική πριν από τρία χρόνια για αγνόηση της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1927,¹⁹ συμπεριλαμβάνει

¹⁹ Όσον αφορά αυτό το ζήτημα, η κριτική μας ισχύει στο ακέραιο, αφού το ότι ο Ματσαγγούρας παρουσιάζει ως εκπροσώπους της κριτικής παιδαγωγικής τους Γληνό και Δελμούζο, αγνοώντας την αντιπαράθεση μεταξύ τους που συνδέεται με τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1927, είναι γεγονός αναμφισβήτητο μπορεί οποιοσδήποτε να το διαπιστώσει ανατρέχοντας στη σελίδα 82 του

και αυτός αυθαίρετα τον Dewey και τον Freire στην κριτική παιδαγωγική και, μάλιστα, στην ίδια «υποκατεύθυνση», εκείνη των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών (Ματσαγγούρας 2019, 95-96).

Η αυθαίρετη συμπερίληψη της παιδαγωγικής θεωρίας του Dewey στις κριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις μαζί με την παιδαγωγική θεωρία του Freire δεν είναι τυχαία. Μέσω αυτής, ο Ματσαγγούρας επιχειρεί να παρουσιάσει τον Freire ως έναν παιδαγωγό ο οποίος δεν βρίσκεται σε αντιπαράθεση με την εκμεταλλευτική και καταπιεστική καπιταλιστική κοινωνική τάξη πραγμάτων, αλλά ως έναν φιλελεύθερο μεταρρυθμιστή παιδαγωγό, παρόμοιο με τον Dewey, ώστε να μπορεί να επικαλείται και τους δύο ως πηγές έμπνευσης για την «κριτική σχολική παιδαγωγική» του, τον Freire ως κύρια και τον Dewey ως δευτερεύουσα.

Για να πετύχει αυτόν το στόχο, αφ' ενός αγιογραφεί τον Freire. Έτσι, ο Freire παρουσιάζεται ως ο «Ένας», ως ο προφήτης της ελπίδας και του εφικτού, ως ο σωτήρας της «κριτικής (σχολικής) παιδαγωγικής» (Ματσαγγούρας, 2019, σ.80, 92, 290), παρά το γεγονός ότι ο ίδιος ο Freire ήταν ριζικά αντίθετος σε κάθε τέτοιου είδους αντιμετώπιση του θεωρητικού και πρακτικού έργου του (Roberts 2000, 16-17). Πρόκειται για μια αγιογραφία η οποία αποσιωπά, πρώτα απ' όλα τους κοινωνικοπολιτικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς, καθώς και τις θέσεις του Freire για την επιλογή του περιεχομένου της εκπαίδευσης, που συγκροτούν τον πυρήνα της παιδαγωγικής θεωρίας του. Αφ' ετέρου, ενώ ο Ματσαγγούρας δηλώνει ότι η «κριτική σχολική παιδαγωγική» την οποία υποστηρίζει «εκφράζεται, πρωτίστως, από τον Freire» (στο ίδιο, 272), αποσιωπά και άλλες τοποθετήσεις του Freire με κρίσιμη σημασία. Έτσι, προβάλλει, πάλι μέσω μονότονων επαναλήψεων, τον ισχυρισμό ότι όσοι αξιοποιούν τις θεωρίες της αναπαραγωγής δεν αναγνωρίζουν δυνατότητες δράσης στα υποκείμενα και επομένως διαμορφώνουν μια γλώσσα κριτικής και απαισιοδοξίας (στο ίδιο, σ.65, 82-83, 92, 284).

Αντίθετα, ο Freire δεν θεωρούσε την αποκάλυψη του αναπαραγωγικού ιδεολογικού ρόλου της εκπαίδευσης αντιφατική με τη δράση των υποκειμένων. Απορρίπτοντας το μύθο ότι η εκπαίδευση είναι ο βασικός θεσμός που διαμορφώνει την κοινωνία, υποστήριζε ότι η εκπαίδευση διαμορφώνεται σύμφωνα με τα συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων οι οποίες επιδιώκουν συστηματικά να αναπαραγάγει την ιδεολογία τους και την καθιστούν όργανο κοινωνικού ελέγχου.

βιβλίου του στο οποίο παραπέμπουμε (Ματσαγγούρας 2002). Το ότι άλλα γράφει στο εν λόγω βιβλίο του και άλλα σε μεταγενέστερο δεν συνεπάγεται ότι η αγνόηση της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου στον ένα πίνακα μπορεί να συμψηφιστεί με τη μη αγνόησή της στον δεύτερο. Με άλλα λόγια, οι αντιφάσεις των κειμένων του Ματσαγγούρα (για τις οποίες ευθύνεται εξ ολοκλήρου ο ίδιος) δεν μπορούν να αποτελούν δικαιολογία για να αποφύγει την κριτική των λαθών του.

Ταυτόχρονα, υπογράμμισε ότι αυτή η διαμόρφωση της εκπαίδευσης είναι ιστορική και αντιφατική, δηλαδή επηρεάζεται από τους κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες. Γι' αυτό ακριβώς ο Freire υποστήριζε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι διανοούμενοι του κοινωνικοπολιτικού και εκπαιδευτικού μετασχηματισμού είναι αναγκαίο, εντός και εκτός του σχολείου, από τη μια μεριά να αποκαλύπτουν τις κοινωνικές (αναπαραγωγικές) λειτουργίες της εκπαίδευσης, ενώ, ταυτόχρονα, από την άλλη, να αγωνίζονται για την πρόσβαση των λαϊκών τάξεων στην εκπαίδευση, να αντιπαρατίθενται στην κυρίαρχη ιδεολογία, να προωθούν την κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών και να δρουν πολιτικά για τον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό (Γρόλλιος, Καρανταΐδου, Κορομπόκης, Κοτίνης & Λιάμπας 2002, I, Γρόλλιος 2005, 120-121, 180-185).

Επίσης, το έργο του Freire βρίσκεται σε αντίθεση με έναν άλλο ισχυρισμό που προβάλλει ο πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ, σύμφωνα με τον οποίο το «μοντέλο» της πάλης των τάξεων είναι παγίδα (Ματσαγγούρας 2019, 62). Ο Freire χρησιμοποιούσε συστηματικά την έννοια της διαμάχης ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις, την οποία θεωρούσε ως μια κινητήρια δύναμη της Ιστορίας, για να ερμηνεύσει τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές μεταβολές και να προσδιορίσει τα όρια της πολιτικής-παιδαγωγικής δράσης, καθώς και για να κατανοήσει τις πολυποίκιλες μορφές κινητοποίησης, οργάνωσης, αγώνα και αντίστασης των εργαζόμενων εναντίον των κυρίαρχων τάξεων, μορφές τις οποίες πρέπει να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί που είναι διανοούμενοι του κοινωνικοπολιτικού και εκπαιδευτικού μετασχηματισμού. Μάλιστα, τόνιζε ότι στο πλαίσιο της σχολικής διδασκαλίας είναι αναγκαίο να συζητείται, να αποσαφηνίζεται και να διαφωτίζεται η ταξική πάλη στην κοινωνία (Γρόλλιος, Καρανταΐδου, Κορομπόκης, Κοτίνης & Λιάμπας 2002, xxvii, I, Γρόλλιος 2005, 186-189, 221).

Μέσω της απόκρυψης των κοινωνικοπολιτικών και εκπαιδευτικών σκοπών, καθώς και των θέσεων του Freire για την επιλογή του περιεχομένου της εκπαίδευσης, που συγκροτούν τον πυρήνα της παιδαγωγικής θεωρίας του, αλλά και κρίσιμων τοποθετήσεών του για τον κοινωνικό ρόλο της εκπαίδευσης και τη διαμάχη των κοινωνικών τάξεων, καθώς και μέσω της αυθαίρετης συμπερίληψής του στην ίδια κατηγορία με τον Dewey, ο Ματσαγγούρας επιχειρεί να παρουσιάσει την «κριτική σχολική παιδαγωγική του» ως εμπνεόμενη δευτερευόντως από τον Dewey και κυρίως από τον Freire. Ποιος είναι, όμως, ο χαρακτήρας αυτής της «σχολικής κριτικής παιδαγωγικής»;

4. Με βάση τον περιληπτικό προσδιορισμό των κοινών στοιχείων των προσεγγίσεων της «κριτικής σχολικής παιδαγωγικής» από τον ίδιο, αυτές πολιτικά είναι προσανατολισμένες στους στόχους της συμμετοχικής δημοκρατίας και της

κοινωνικής και οικονομικής ισότητας και δικαιοσύνης, επιστημολογικά είναι δια-παραδειγματικής φύσης, εκπαιδευτικά συνδέουν τον παιδαγωγικό λόγο με την εκπαιδευτική πράξη, ψυχολογικά αποδέχονται αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και μεθοδολογικά αναζητούν κοινωνικοπολιτισμικές διαμεσολαβήσεις στην ανάπτυξη της γλώσσας, της σκέψης, της συνείδησης και της ταυτότητας, καθώς και στη διαμόρφωση θεσμών, πρακτικών αναίρεσης των ασύμμετρων σχέσεων κοινωνικής ισχύος (Ματσαγγούρας 2019, 253).

Με δεδομένο αυτόν τον περιληπτικό προσδιορισμό, καθώς και με βάση την ανάγνωση ολόκληρου του βιβλίου του, δεν είναι δύσκολο να επισημανθεί ότι η «κριτική σχολική παιδαγωγική» την οποία προτείνει ο Ματσαγγούρας δεν εμπεριέχει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα αλλαγών στην εκπαίδευση, όπως βέβαια δεν συνδέεται με ένα σύστοιχο συγκεκριμένο συνολικό πολιτικό πρόγραμμα αλλαγών στην οικονομία και την κοινωνία. Η «κριτική σχολική παιδαγωγική», όπως δεν λέει το παραμικρό για αλλαγές στις παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις και στις πολιτικές δομές εξουσίας, έτσι δεν λέει επίσης το παραμικρό για αλλαγές στις βασικές δομές της εκπαίδευσης, ώστε (για παράδειγμα) να αμβλυνθεί η διχοτομία γενικής-τεχνικής εκπαίδευσης μέσω της καθιέρωσης ενός ενιαίου, δωδεκάχρονου δημόσιου και δωρεάν σχολείου, καθώς και αντίστοιχης δίχρονης προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα περί συμμετοχικής δημοκρατίας, κοινωνικής και οικονομικής ισότητας και δικαιοσύνης της «κριτικής σχολικής παιδαγωγικής» δεν είναι τίποτε άλλο παρά γενικόλογες διακηρύξεις χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο, αφού δεν αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους προγραμματικούς άξονες δράσης για δομικές αλλαγές στην εκπαίδευση και στην κοινωνία.

Αλλά και στο επίπεδο της διδασκαλίας στη σχολική τάξη, η «κριτική σχολική παιδαγωγική» είναι μια συντηρητική παιδαγωγική. Στο βιβλίο του Ματσαγγούρα λάμπει διά της απουσίας της η οπτική με βάση την οποία θα πρέπει να σχεδιαστούν τα προγράμματα σπουδών της «κριτικής σχολικής παιδαγωγικής». Η σιωπή του συγγραφέα-προέδρου της ΑΔΙΠΠΔΕ μπορεί να ερμηνευτεί με βάση το γεγονός ότι ο ίδιος είχε συμβάλει στη διαμόρφωση του αποκαλούμενου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και των αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) που ισχύουν από το 2003 μέχρι σήμερα στην ελληνική εκπαίδευση, ως τότε αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ο σχεδιασμός αυτών των προγραμμάτων σπουδών θεμελιώνεται σε λεπτομερειακά διατυπωμένους διδακτικούς στόχους οι οποίοι αντιστοιχούν σε μεταβολές υποδιαίρεσεων της συμπεριφοράς των μαθητών, ώστε η επίτευξη των διδακτικών στόχων να μπορεί να μετρηθεί. Συνεπώς, οι βασικές υποθέσεις του μοντέλου του Ralph Tyler (δηλαδή η θεώρηση του σχολείου ως εργοστασίου

παραγωγής ατομικών αποτελεσμάτων μάθησης και ο τεχνικός –απαλλαγμένος από αξίες– χαρακτήρας των επιλογών για το περιεχόμενο σπουδών) οι οποίες συνιστούν μια συντηρητική-τεχνοκρατική αντιμετώπιση των ζητημάτων των προγραμμάτων σπουδών με σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία της υπάρχουσας εκπαίδευσης και κοινωνίας, είναι κυρίαρχες στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ (Γρόλλιος 2005, 35-38).

Με δυο λόγια, η «κριτική σχολική παιδαγωγική» του Ματσαγγούρα, επειδή ακριβώς δεν εμπεριέχει μια εναλλακτική πρόταση για την οπτική με βάση την οποία πρέπει να σχεδιαστούν τα προγράμματα σπουδών, ζήτημα το οποίο είναι αναμφισβήτητο κεφαλαιώδους σημασίας για τη σχολική διδασκαλία, στην πραγματικότητα υποστηρίζει την οπτική η οποία σήμερα κυριαρχεί στην ελληνική εκπαίδευση, δηλαδή την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό τους, διανθισμένη με ψήγματα ρητορικού μαθητοκεντρισμού που μπορεί κάποιος να βρει διάσπαρτα στο βιβλίο του (Ματσαγγούρας 2019, 320, 336).

Η «κριτική σχολική παιδαγωγική» του Ματσαγγούρα είναι συντηρητική, ούτε καν φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική όπως η παιδαγωγική του Dewey, τον οποίο συχνά επικαλείται στο εν λόγω βιβλίο του. Ο Dewey αφ' ενός διατύπωσε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σημαντικών κοινωνικοπολιτικών μεταρρυθμίσεων μετά την οικονομική κρίση του 1929 στις ΗΠΑ, οι οποίες, βέβαια, δεν αμφισβητούσαν την καπιταλιστική κοινωνική τάξη πραγμάτων αλλά ήταν προσανατολισμένες στην ενίσχυση της κοινωνικής λειτουργίας του κράτους και επέκτειναν δικαιώματα των εργαζομένων. Αφ' ετέρου, αντιτάχθηκε στην ενίσχυση του διαχωρισμού της γενικής από την τεχνική εκπαίδευση πολιτικά και παιδαγωγικά, θεμελιώνοντας το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών του Εργαστηριακού Σχολείου στο Σικάγο, το οποίο διηύθυνε επί 8 χρόνια, στη σύνδεση της διανοητικής με τη χειρωνακτική εργασία (Γρόλλιος 2011, 74-96, Κατσαρού 2020, 41-50). Η «σχολική κριτική παιδαγωγική» του Ματσαγγούρα απέχει παρασάγγας από τέτοιου είδους φιλελεύθερους μεταρρυθμιστικούς κοινωνικοπολιτικούς σκοπούς και αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές. Είναι μια συντηρητική παιδαγωγική που αντιστοιχεί στις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές κυρίαρχες πολιτικές τις οποίες ο ίδιος στηρίζει ενεργητικά ως πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ.

Ο πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ βαφτίζει την παιδαγωγική που προτείνει «κριτική σχολική παιδαγωγική» για να μπορεί να επικαλείται, όταν κρίνει ότι είναι απαραίτητο, τον τίτλο του κριτικού παιδαγωγού. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει την εγκατάλειψη της τεχνοκρατικής και της ερμηνευτικής παιδαγωγικής όπως υπαινίσσεται ο τίτλος του εν λόγω βιβλίου του, αφού η επιμονή του στις «δια-παραδειγματικές συνθέσεις» διασφαλίζει το αντίθετο, δηλαδή την εκλεκτικιστική χρήση και των τριών. Σημαίνει,

όμως, την προσπάθεια για θεωρητική νομιμοποίηση της δυνατότητας της ΑΔΙΠΠΔΕ να χρησιμοποιεί αποσπάσματα από κείμενα κριτικών παιδαγωγών (όπως εκείνα των Giroux και Carr & Kemmis στις εκθέσεις του 2018 και 2020), ώστε να αντιπαρατίθεται στις αντιστάσεις και στους αγώνες των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών ενάντια στην εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών πολιτικών.

Με βάση τις προηγούμενες παρατηρήσεις, η θεωρητική νομιμοποίηση της ΑΔΙΠΠΔΕ με τη χρησιμοποίηση της κριτικής παιδαγωγικής γίνεται πληρέστερα κατανοητή. Συνοψίζοντας επιγραμματικά, το βιβλίο του Ματσαγγούρα με τίτλο *Από την Τεχνοκρατική στην Ερμηνευτική και την Κριτική Σχολική Παιδαγωγική* επιχειρεί να νομιμοποιήσει θεωρητικά τις εκθέσεις της ΑΔΙΠΠΔΕ κυρίως μέσω της αναγόρευσης του εκλεκτικισμού των αυθαίρετων συμπεριλήψεων και των «δια-παραδειγματικών συνθέσεων» σε κανόνα επιστημονικής εργασίας, καθώς και μέσω της επίθεσης ενάντια στους «ινσουλαριστές δομομαρξιστές» που ο συγγραφέας θεωρεί ότι δυσχεραίνουν τη χρησιμοποίηση επιλεκτικών αναφορών από το έργο των σημαντικότερων εκπροσώπων της κριτικής παιδαγωγικής, σε συνδυασμό με την προβολή μιας συντηρητικής παιδαγωγικής την οποία βαφτίζει κριτική. Τελικά, η χρησιμοποίηση της κριτικής παιδαγωγικής από τον Ματσαγγούρα και από την ΑΔΙΠΠΔΕ στοχεύει ευθέως στην κάμψη των αντιστάσεων και των αγώνων των εκπαιδευτικών ενάντια στις νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές πολιτικές, για τις οποίες η σιωπή τόσο της ΑΔΙΠΠΔΕ όσο και του προέδρου της είναι εκκωφαντικές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2015), *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2014-2015*. Αθήνα.

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2016), *Έκθεση Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. 2016: Προτάσεις και Πεπραγμένα*. Αθήνα.

Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. (2018), *Ετήσια Έκθεση της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. Μεταξιολόγηση της Πρώτης Γενικευμένης Εφαρμογής της Αυτό-Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου. Προτάσεις για τις Πολιτικές Επιμόρφωσης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού*. Αθήνα.

Apple, M. (2002), *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*. Μτφρ Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Apple, M. (2008), *Επίσημη Γνώση*. Μτφρ Μιχάλης Μπατίλας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Apple, M. (2010), «Η Αναδιάρθρωση της Εκπαίδευσης και του Αναλυτικού προγράμματος και οι Νεοφιλελεύθερες και Νεοσυντηρητικές Θεματολογίες: Συνέντευξη με τον Michael Apple», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Aronowitz, S., Giroux, H. (2010), «Η Διδασκαλία και ο Ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Au, W. (2020), *Άνισες Βάσει Σχεδίου: Οι Εξετάσεις Υψηλών Απαιτήσεων και η Τυποποίηση της Ανισότητας*. Μτφρ. Μαλαματή Γρόλλιου. Αθήνα: Gutenberg.

Ball, S., Youdell, D. (2011), *Η Κρυφή Ιδιωτικοποίηση της Δημόσιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών-Μελετών της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας.

Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (2010), «Εισαγωγή», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (1999), *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2002), «Σχολική Αποτελεσματικότητα και Αξιολόγηση», στο Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, Ποιον και Γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.

Γρόλλιος, Γ. (2005), *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Γρόλλιος, Γ. (2011), *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γρόλλιος, Γ. (2012), «Η Οικονομική, Κοινωνική και Πολιτική Κρίση και οι Κατευθύνσεις Δράσης των Ριζοσπαστών Παιδαγωγών στην Ελλάδα», στο Τσαγγαρίδου, Ν., Μαύρου, Κ., Συμεωνίδου, Σ., Φτιάκας, Ε., Συμεού, Λ., Ηλία, Ι. (επιμ.), *Η Κρίση και ο Ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία*. Πρακτικά (Ηλεκτρονική Μορφή) του 12^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 8 - 9 Ιουνίου 2012.

Γρόλλιος, Γ., Κάσκαρης, Γ. (1997), «Εκπαιδευτική πολιτική, 'μεταμοντέρνο' και 'κριτική παιδαγωγική'. Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα 'όπλα της κριτικής'», *Ουτοπία* 25.

Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., Λιάμπας, Τ. (2002), *Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση. Μια Παιδαγωγική Προσέγγιση με βάση τη Θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α., Παυλίδης, Π. (2015), «Εισαγωγή», στο Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α., Παυλίδης, Π. (επιμ.), *Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση με θέμα «Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης»* <http://eled.auth.gr> [ανακτήθηκε στις 10/12/2020].

Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π. (2016), *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές Διαδρομές και Προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg.

ΔΟΕ (2014), Κείμενο ενιαίας απάντησης στην Α.Ε.Ε. Αρ. πρωτ. 888, Αθήνα.

Giroux, H. (2010), «Ενάντια στη Νεοφιλελεύθερη Κοινή Λογική: Επανεξετάζοντας την Πολιτισμική Πολιτική και τη Δημόσια Παιδαγωγική σε Σκοτεινούς Καιρούς», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Hill, D. (2009), *The Rich World and the Impoverishment of Education. Diminishing Democracy, Equity and Workers' Rights*. New York: Routledge.

Καλημερίδης, Γ. (2014), «Ρουμπρίκες, Copy Paste και Πολιτικές Λαθροχειρίες», <https://www.e-lesxi.gr/> [ανακτήθηκε στις 20/1/2021].

Καλημερίδης, Γ. (2017), «Η ΑΔΙΠΠΔΕ, η Αξιολόγηση και το Πολυνομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας», <https://selidodeiktis.edu.gr/> [ανακτήθηκε στις 20/11/2020].

Καλημερίδης, Γ., Ρέππα, Ν. (2018), «"Όλα τριγύρω αλλάζουν κι όλα τα ίδια μένουν". Μερικές κριτικές παρατηρήσεις για την έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ», https://selidodeiktis.edu.gr [ανακτήθηκε στις 25/11/2020].

Κατσαρού, Ε. (2020), *Η Δημοκρατία στο Σχολείο. Προοπτικές από την Αξιοποίηση Διαδικασιών Έρευνας - Δράσης και Κριτικού Γραμματισμού*. Αθήνα: Κριτική.

Ματσαγγούρας, Η. (2002), *Θεωρία της Διδασκαλίας. Τόμος Α. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης*. Δεύτερη Βελτιωμένη Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2019), *Από την Τεχνοκρατική στην Ερμηνευτική και την Κριτική Σχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η., Γιαλούρης, Π., Κουλουμπαρίτση, Α. (2014), *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ152/2013)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ματσαγγούρας, Η., Κουζέλης, Γ., Ρουσάκης, Ι., Αποστολόπουλος, Κ., Γιαλλούση, Μ., Καδιανάκη, Μ., Πήλιουρας, Π., Βέρδης, Α., Μουζάκης, Χ., Αναγνώστου, Β., Κασούτας, Μ., Μπινιάρη, Λ., Στυλιάρης, Ε. (2019), *Ετήσια Έκθεση Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε.: Μελέτη της Αξιολόγησης των Μαθητών στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα Ψηφιακά Αποθετήρια και η Αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε.

Ματσαγγούρας, Η., Αντωνίου, Ι., Ρουσάκης, Ι., Αποστολόπουλος, Κ., Γιαλλούση, Μ., Πήλιουρας, Π., Καδιανάκη, Μ., Βέρδης, Α., Μουζάκης, Χ., Αναγνώστου, Β., Μπινιάρη, Λ., Κασούτας, Μ. (2020), *Ετήσια Έκθεση 2020: Η Επιλογή Στελεχών Εκπαίδευσης από το 1982 μέχρι Σήμερα. Το Θεσμικό Πλαίσιο και Περιπτώσεις Εφαρμογής του*. Αθήνα: Α.Δ.Ι.Π.Π.Δ.Ε.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002), «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού: Η Εναρμόνιση του Πανοπτισμού», στο Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (επιμ.), *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Ποιος, Ποιον και Γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.

Νούτσος, Χ. (2004), *Προτείνω την Απόλυσιν. Η Ιδεολογία της Καθηγητικής Ευθύνης το 19^ο Αιώνα στην Ελλάδα*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Roberts, P. (2000), *Education, Literacy and Humanization. Exploring the Work of Paulo Freire*. Westport – Connecticut: Bergin and Garvey.

Ο Θάνος Μικρούτσικος και η αισθητική της αντίστασης

Μανώλης Δαφέρμος

Αναπληρωτής Καθηγητής Τμήματος Ψυχολογίας
Πανεπιστήμιο Κρήτης
mdafermo@uoc.gr

*«Μα δε θα λένε: Ήτανε σκοτεινοί καιροί
Θα λένε: Γιατί σωπαίνουν οι ποιητές τους;»*
Bertolt Brecht

Το παρόν κείμενο αποτελεί απόπειρα αναστοχασμού του καλλιτεχνικού έργου του Θάνου Μικρούτσικου, ενός από τους σημαντικότερους συνθέτες στην Ελλάδα υπό το πρίσμα της αισθητικής της αντίστασης. Η εν λόγω προσέγγιση αναφέρεται στην τέχνη που έρχεται σε ρήξη με την καταπίεση και ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενεργών υποκειμένων, προσανατολισμένων στον κοινωνικό μετασχηματισμό. Αναζητώντας τις κατάλληλες μουσικές φόρμες για να εκφραστούν με τον βέλτιστο τρόπο οι φωνές σημαντικότερων ποιητών, ο Θάνος Μικρούτσικος συνέβαλε τα μέγιστα στην ανάπτυξη της έντεχνης μουσικής.

Η τέχνη σε «σκοτεινούς καιρούς»;

Την εκκωφαντική «σιωπή των ποιητών» –και την αποσιώπηση κάποιων άλλων– σε «σκοτεινούς καιρούς» διέκοψε με την πρωτοποριακή μουσική του ο Θάνος Μικρούτσικος. Δημιούργησε μουσικές μορφές που έδωσαν νέα ζωή σε στίχους ποιητών, έβγαλε από την αφάνεια κρυφούς θησαυρούς νοημάτων μεταφέροντάς

τους σε ευρύτερα λαϊκά στρώματα, εμπυχώνοντάς τα και προάγοντας την αισθητική και πολιτική Παιδεία τους. Στην «ομίχλη των καιρών» έψαχνε «σαν τον ιχνηλάτη» να ανακαλύψει πρωτότυπους τρόπους απόδρασης των λαϊκών στρωμάτων από το matrix των ευτελών πολιτισμικών υποπροϊόντων και τη μύησή τους σε μια πρωτοποριακή τέχνη που συγκινεί, προβληματίζει και ενθαρρύνει.

Ο Θάνος Μικρούτσικος δεν ήταν μόνο κορυφαίος καλλιτέχνης, αλλά και σημαντικός διανοητής που είχε αναπτύξει τη δική του αισθητική φιλοσοφία στη βάση του αναστοχασμού του πολιτισμικού κεκτημένου της ανθρωπότητας. Βέβαια, είναι σημαντικό να υπολογίσουμε ότι κανένας δημιουργός δεν έχει πλήρη επίγνωση της ενδότερης λογικής που διέπει το δικό του «δημιουργείν». Μάλιστα όσο μεγαλύτερη είναι η κλίμακα και το εύρος του έργου ενός δημιουργού, τόσο είναι δυνατόν να μεγαλώνει η αναντιστοιχία μεταξύ του έργου του και των αυτοεκτιμήσεών του γι' αυτό. Κατά συνέπεια, είναι αναγκαία η ανάπτυξη κριτικού αναστοχασμού και συστηματικής έρευνας που να αναδεικνύει την ενδότερη λογική του έργου του εν λόγω δημιουργού στο ευρύτερο πλαίσιο του πολιτισμικού γίνεσθαι της ανθρωπότητας.

Αφετηριακό σημείο της αισθητικής φιλοσοφίας του Θάνου Μικρούτσικου ήταν η αντίληψη ότι «η τέχνη είναι το χνάρι του ανθρώπου πάνω στη Γη» (Μικρούτσικος 2013). Πράγματι, μέσω της τέχνης μαθαίνουμε βαθύτερα την ιστορία και αποκτούμε επίγνωση της κοινωνικής συγκυρίας στην οποία βρισκόμαστε. Όμως, εγείρεται αναπόφευκτα το ερώτημα: Σε τι διαφέρει η τέχνη από άλλες μορφές κοινωνικής συνείδησης οι οποίες επίσης αποτελούν χνάρι του ανθρώπου στη Γη και μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση της ιστορίας; Σε τι διαφέρει, για παράδειγμα, η τέχνη από τη φιλοσοφία, η οποία οριζόταν από τον Hegel ως η εποχή η οποία προσλαμβάνεται σε έννοιες; Κατά τον Hegel, «η τέχνη καλείται να αποκαλύψει την αλήθεια με τη μορφή της αισθητής καλλιτεχνικής μορφοποίησης...» (Hegel 2011, 469). Η τέχνη ασχολείται με το αληθές το οποίο εκφράζεται μέσω καλλιτεχνικών μορφοποιήσεων.

Η τέχνη ορίζεται από τον Βίκτορ Αλεκσέγιεβιτς Βαζιούλιν –με μεγαλύτερη ακρίβεια– ως η μορφή κοινωνικής συνείδησης η οποία προσλαμβάνει την ουσία των ανθρώπων, τις ενδότερες συνάψεις των κοινωνικών σχέσεων και τις νομοτέλειές τους μέσω αισθητηριακών ισοδυνάμων (Βαζιούλιν 2013). Η τέχνη δεν είναι μια απλή φωτογραφική, νατουραλιστική απεικόνιση του κόσμου ούτε επιφανειακή, εξωτερική μίμηση του υπάρχοντος. Όπως υποστήριζε ο Βλαδίμηρος Μαγιακόβσκι, «η τέχνη δεν πρέπει ν' αντανakλά σαν τον καθρέφτη μα σαν φακός να μεγεθύνει». Η τέχνη φωτίζει και μεγεθύνει ουσιώδεις διαστάσεις των πραγμάτων που είναι, εκ πρώτης όψεως, αθέατες, αδιόρατες, κρυφές. Η τέχνη αποτελεί την αισθητική συνείδηση της

πραγματικότητας, τη βιωματική πρόσληψή της, την ιδιότυπη διάθλαση των *ενδότερων, ουσιωδών* κοινωνικών σχέσεων μέσω αισθητηριακών ισοδυνάμων. Η τέχνη συνίσταται στην καλλιέργεια αισθημάτων, συναισθημάτων και βιωμάτων (Βαζιούλιν 2013, Πατέλης 2010).

Η τέχνη ως μορφή κοινωνικής συνείδησης αποκτά αντεστραμμένες, παραμορφωτικές μορφές στην κοινωνία με ταξικές αντιθέσεις και συγκρούσεις. «Η τέχνη [...] σε μια κοινωνία ακόμη αλλοτριωμένη πρέπει να είναι κριτική και να διαλύει κάθε αυταπάτη. Έτσι μια σωστή τέχνη έχει, έστω σε ελάχιστο βαθμό, πολιτικά στοιχεία» (Μικρούτσικος 2018α, 21). Ο Θάνος Μικρούτσικος συνειδητά επέλεξε το δρόμο της στρατευμένης τέχνης: «Κάνω δουλειά για να οξύνω την κρίση των ανθρώπων» (Μικρούτσικος 2014). Σε μια διαρκώς κατακερματιζόμενη και εξατομικευόμενη κοινωνία η διαμόρφωση αγωνιστικού συλλογικού «Εμείς» αποκτά κομβική σημασία. Η τέχνη στην υψηλότερη έκφασή της συμβάλλει στην κριτική συνειδητοποίηση των ανθρώπων (Μικρούτσικος 2013). Η τέχνη καθαυτή δεν αλλάζει τον κόσμο, όμως μπορεί να εμψυχώσει τους ανθρώπους, να τους βοηθήσει να κατανοήσουν με κριτικό τρόπο την κοινωνική-ιστορική συγκυρία. Υπό αυτό το πρίσμα η τέχνη μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του υποκειμένου του κοινωνικού μετασχηματισμού. «Χωρίς νέα τέχνη δεν μπορεί να υπάρξει νέος άνθρωπος», υποστήριζε ο Vygotsky (Vygotsky 1971, 259).

Εγείρεται αναπόφευκτα το ερώτημα αν είναι δυνατόν να αναπτυχθεί νέα τέχνη σε μια αλλοτριωμένη κοινωνία στην οποία κυριαρχούν αντεστραμμένες μορφές συνείδησης, όπου οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων εμφανίζονται ως σχέσεις μεταξύ των εμπορευμάτων. Σε αντιπαράθεση με τις κυρίαρχες πρακτικές πολιτισμικής αναπαραγωγής, οι οποίες ως έναν βαθμό αναλύθηκαν από τον Pierre Bourdieu (Bourdieu 1984), είναι δυνατόν να αναπτυχθούν πολιτισμικές και αισθητικές πρακτικές αντίστασης και κριτικής συνειδητοποίησης.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα εστιάσουμε στο καλλιτεχνικό έργο του Θάνου Μικρούτσικου ο οποίος αποτελεί εμβληματική προσωπικότητα της αισθητικής της αντίστασης. Ο όρος «αισθητική της αντίστασης» είναι τίτλος του τρίτομου μυθιστορήματος του Peter Weiss (*Die Ästhetik des Widerstands*, 1975-1981). Με το στενότερο νόημα του όρου, η αισθητική της αντίστασης παραπέμπει στην *τέχνη με αντιφασιστικό προσανατολισμό*. Με το ευρύτερο, λόγος γίνεται για τον *τύπο της τέχνης που έρχεται σε ρήξη με την καταπίεση και ενθαρρύνει την ανάπτυξη ενεργών υποκειμένων, προσανατολισμένων στον κοινωνικό μετασχηματισμό*. Ο Thomas Teo (Teo 2015) αναδεικνύει ότι η αισθητική αποτελεί σημαντικότατο και ελλιπώς διερευνημένο κρίκο μιας κριτικής θεωρίας της υποκειμενικότητας.

Αξίζει να αναφερθεί ότι παρά την ευρύτερη κοινωνική αναγνώριση του Θάνου Μικρούτσικου δεν έχει ακόμα επιχειρηθεί η συνολική αποτίμηση του έργου του. Στη συνέχεια, θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε ορισμένες διαστάσεις του καλλιτεχνικού έργου του που συνδέονται με την αισθητική της αντίστασης.

Μια αποφασιστική τομή στην έντεχνη μουσική

Η ζωή και το καλλιτεχνικό έργο αυτού του κορυφαίου συνθέτη διαμορφώθηκε σε αδιάσπαστη ενότητα με την κοινωνική ιστορία. «Από την πληγή μου κοίταξα του κόσμου την πληγή» έγραψε ο δάσκαλος και μέντοράς του Γιάννης Ρίτσος. Η συναρπαστική ζωή του Θάνου Μικρούτσικου ξεδιπλώθηκε στο ευρύτερο πλαίσιο της μετεμφυλιακής Ελλάδας. Ο έντονος κοινωνικός-πολιτικός προσανατολισμός του καλλιτεχνικού έργου του Θάνου Μικρούτσικου είναι δύσκολο να γίνει κατανοητός αν δεν υπολογιστεί η κοινωνική-ιστορική συγκυρία της μετεμφυλιακής Ελλάδας. Οι αγώνες για την απελευθέρωση της χώρας από τη φασιστική κατοχή και για τη λαοκρατία, η ήττα στον εμφύλιο πόλεμο, η αστυνομοκρατία και οι διώξεις των «αριστερών μiasμάτων», οι αγώνες για δημοκρατία ενάντια στη δικτατορία των συνταγματαρχών σημάδεψαν την προσωπικότητα και το έργο του. Όπως έγραψε ο Μανόλης Αναγνωστάκης, «κι ήθελε ακόμη πολύ φως να ξημερώσει. Όμως εγώ/ Δεν παραδέχτηκα την ήττα». Η άρνηση παραδοχής της ήττας αποτελεί συστατικό στοιχείο μιας αγωνιστικής στάσης ζωής, που συνδέεται με την ανασύσταση της ιστορικής μνήμης και την προοπτική της κοινωνικής αλλαγής σε άκρως αντίξοες συνθήκες. «Εβλεπα τώρα/ Πόσα κρυμμένα τιμαλφή έπρεπε να σώσω/ Πόσες φωλιές νερού να συντηρήσω μέσα στις φλόγες».

Ο Θάνος Μικρούτσικος ξεκίνησε τις μουσικές σπουδές του από μικρή ηλικία. Σπούδασε στο Μαθηματικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η σύγχρονη μουσική σύνθεση με όλα τα επιμέρους χαρακτηριστικά της, η αρμονία, ο ρυθμός, τα ηχοχρώματα, η φόρμα είναι δύσκολο να γίνουν επαρκώς κατανοητά χωρίς μαθηματικές σχέσεις (Θεοδωράκης 1983). Ο Θάνος Μικρούτσικος (2019β) δήλωνε: «Τα μαθηματικά διαμόρφωσαν τον χαρακτήρα μου, αλλά η μουσική είναι η ζωή μου». Θα μπορούσε να είχε γίνει ένας πολύ επιτυχημένος πιανίστας. Όμως, δεν περιορίστηκε σε αυτό αλλά προχώρησε στη μουσική σύνθεση. Ασχολήθηκε με τα πιο διαφορετικά είδη μουσικής. Έγραψε όπερες, συμφωνική μουσική, μουσική δωματίου, πειραματική μουσική, μουσική για το θέατρο και τον κινηματογράφο.

Η ενασχόλησή του με την έντεχνη μουσική κατά τη δεκαετία του 1960 διαδραμάτισε κομβικό ρόλο στην ανάπτυξή του ως καλλιτέχνη. Στην πορεία ο Θάνος Μικρούτσικος διεύρυνε τον ορίζοντα των αισθητικών του αναζητήσεων και

περιπλανήσεων. Ήταν βαθιά πεποίθησή του ότι δεν αρκεί να έχει κάποιος ταλέντο. Χρειάζεται σκληρή δουλειά και βαθιά γνώση. «Οι δημιουργοί δεν γεννιούνται, δημιουργούνται» (Δημοκρατική Πανεπιστημιακή Κίνηση Μαθηματικών 2019). Η μελέτη, η αναζήτηση πρωτοποριακών μουσικών μορφών, ο πειραματισμός αποτελούσαν συστατικά γνωρίσματα του τρόπου ζωής του.

Το έργο μεγάλων ποιητών μετασχηματίστηκε από τον Θάνο Μικρούτσικο σε μουσικά αισθητηριακά απεικασματα που εμψυχώνουν, προβληματίζουν και κινητοποιούν. Το έντεχνο τραγούδι στην Ελλάδα αναδείχθηκε σε προνομιακό πεδίο για την προαγωγή της αισθητικής καλλιέργειας και της κριτικής συνειδητοποίησης. Οι μουσικές συνθέσεις του Θάνου Μικρούτσικου συνεχίζουν την παράδοση του έντεχνου τραγουδιού, εμβληματικοί εκπρόσωποι της οποίας είναι οι Μάνος Χατζηδάκης και Μίκης Θεοδωράκης. Κατά την εκτίμηση του Θάνου Μικρούτσικου (2018, 67), ο Μάνος Χατζηδάκης ήταν ο πρώτος συνθέτης μας «[...]που βλέπει την πηγή της λαϊκής δημιουργίας αλλά που την περνάει μέσα από το προσωπικό του όραμα, μέσα από τις γνώσεις του και βάζει τις βάσεις για τον ουσιαστικό έντεχνο μουσικό μας πολιτισμό». Η έντεχνη μουσική αναπτύχθηκε σε νέο επίπεδο από τον Μίκη Θεοδωράκη. Ο «Επιτάφιος» του Μίκη Θεοδωράκη σε ποίηση Γιάννη Ρίτσου ήταν σταθμός στη διαμόρφωση της έντεχνης μουσικής. Οι Μάνος Χατζηδάκης, Μίκης Θεοδωράκης και Βασίλης Τσιτσάνης χαρακτηρίστηκαν από τον Θάνο Μικρούτσικο «κολόνες του ελληνικού τραγουδιού» (Ιωάννου 2011, 252). Το έντεχνο τραγούδι ορίστηκε από τον Μίκη Θεοδωράκη ως «ένα σύγχρονο σύνθετο μουσικό έργο τέχνης που θα μπορεί να αφομοιωθεί δημιουργικά από τις μάζες». Η έντεχνη μουσική εδράζεται στη μελοποίηση στίχων Ελλήνων και αλλοδαπών ποιητών ή στιχουργών. Οι μεγάλοι ποιητές με την ευαισθησία και τη διορατικότητά τους μπορούν –όπως οι σειсмоγράφοι– να εντοπίζουν τις αθόρυβες σεισμικές δονήσεις της εποχής τους, να δείχνουν με σημάδια όψεις του επικείμενου μέλλοντος, να δημιουργούν εικόνες που εκφράζουν σε συμπυκνωμένη μορφή όχι μόνο αυτό που υπάρχει αλλά και αυτό που επίκειται.

Η αξιοποίηση του μπουζουκιού, ενός λαϊκού μουσικού οργάνου, στο πλαίσιο της έντεχνης μουσικής επέτρεψε τη διεύρυνση του κοινού στο οποίο αυτή απευθύνεται. Κρίσιμη στιγμή για την ανάπτυξη της έντεχνης μουσικής ήταν η καθιέρωση των λαϊκών συναυλιών σε ανοικτούς χώρους που επιτρέπουν την ευρύτερη λαϊκή συμμετοχή σε αυτές. Οι *πρακτικές συλλογικής μουσικής μέθεξης/μύησης* στο έργο κορυφαίων ποιητών και στιχουργών δεν ήταν μόνο πηγή μοναδικών βιωμάτων, εμπειριών ζωής στους συμμετέχοντες, αλλά επίσης πεδία διαμόρφωσης συλλογικοτήτων με κριτικό προσανατολισμό.

Η εν λόγω παράδοση στην ελληνική μουσική διαμορφώθηκε ως «[...]κιβωτός συλλογικής μνήμης, αμύντορας της ωραίας γλώσσας των ποιητών και των λαϊκών στιχουργών, κοινωνός ιδεών» (Ιωάννου 2011, 19). Η παράδοση της έντεχνης μουσικής που αναδύθηκε με το έργο του Μάνου Χατζηδάκι και του Μίκη Θεοδωράκη συνεχίστηκε από μεγάλους συνθέτες όπως ο Σταύρος Ξαρχάκος, ο Μάνος Λοΐζος, ο Δήμος Μούτσης, ο Θάνος Μικρούτσικος, ο Γιάννης Μαρκόπουλος, ο Χρήστος Λεοντής κ.ά. Σε συνέντευξη τύπου για τη «Μουσική πράξη στον Μπρέχτ» το 1978, όταν ο Θάνος Μικρούτσικος ήταν 31 χρόνων, ο Μάνος Χατζηδάκης είχε δηλώσει: «Είμαι εδώ όχι για πολιτικούς λόγους αλλά για να προλογίσω τον πιο σημαντικό Έλληνα συνθέτη» (Μποσκοίτης 2019). Μία από τις ιδιαιτερότητες του έργου του Θάνου Μικρούτσικου είναι η μεγάλη διάρκεια και η κλιμάκωση της καλλιτεχνικής δημιουργίας του. Ο Θάνος Μικρούτσικος κατάφερε να δημιουργεί στο πεδίο της έντεχνης μουσικής πάνω από τέσσερις δεκαετίες.

Ακολούθησε με συνέπεια τη συμβουλή του δασκάλου του Γιάννη Ρίτσου: «Γράφε για ό,τι σε καίει. Σε καίει ο έρωτας; Γράφε. Η μοναξιά σου; Γράφε. Ο αγώνας ενάντια στη βία του φασισμού; Γράφε. Αλλά, ΠΡΟΣΕΧΕ. Το θέμα δεν ορίζει την αξία του έργου. Αυτό που έχει σημασία είναι το αδιάσπαστο περιεχόμενο και φόρμας. Γιατί κάθε νέο περιεχόμενο απαιτεί μια νέα φόρμα, γιατί η φόρμα είναι κοινωνική εμπειρία αποκρυσταλλωμένη. Θα σέβεσαι το παρελθόν, θα το περιέχεις, θα το αφομοιώνεις, αλλά δεν θα το μιμηθείς» (902 2019). Αν ο δημιουργός αφιερωθεί σε αυτά που τον καίνε, τότε είναι δυνατό να μεταδώσει αυτή τη φλόγα στον κοινό του. Όπως ακριβώς το διατύπωσε ο Nazim Hikmet: «Αν δεν καώ εγώ, αν δεν καείς εσύ, αν δεν καούμε εμείς, πώς θα γίνουνε τα σκοτάδια λάμψη;»

Τα «Πολιτικά Τραγούδια» (1975) ήταν το πρώτο πλήρες δισκογραφικό έργο του Θάνου Μικρούτσικου. Σε αυτόν το δίσκο εντάχθηκαν μελοποιημένα ποιήματα του Nazim Hikmet και του Wolf Biermann. Η παράδοση του πολιτικού τραγουδιού συνεχίζεται με την «Καντάτα για τη Μακρόνησο. Σπουδή σε Ποιήματα του Βλαδίμηρου Μαγιακόβσκι» (1976), τα «Τροπάρια για Φονιάδες» (1977) σε στίχους του Μάνου Ελευθερίου, το «Φουέντε Οβεχούνα» (1977) σε ποίηση του Lope de Vega, η «Μουσική πράξη στον Μπρέχτ» (1978), τα «Τραγούδια της Λευτεριάς» (1978) σε στίχους των Μανόλη Αναγνωστάκη, Φώντα Λάδη, Γιάννη Ρίτσου, Άλκη Αλκαίου και Bertolt Brecht. Η μελοποίηση όχι μόνο Ελλήνων αλλά και αλλοδαπών ποιητών διεύρυνε όχι μόνο τη θεματολογία της έντεχνης μουσικής αλλά επίσης το φάσμα της μουσικής σύνθεσης.

Στα πολιτικά τραγούδια του Θάνου Μικρούτσικου σε πρώτο πλάνο τίθεται ο «άνθρωπος που τον μποδίζουν να βαδίζει», ο άνθρωπος «που τον αλυσοδένουνε». Αυτός ο άνθρωπος μπορεί να βρίσκεται στην Καλκούτα της Ινδίας ή στο Σαντιάγο της

Χιλής, στη Μαδρίτη της Ισπανίας ή στην Ιστανμπούλ της Τουρκίας, στις όχθες του Ιορδάνη ή στα βουνά της Βολιβίας. Αναδεικνύεται η οργή του λαού ως ένα μεγάλο φουσκωμένο ποτάμι που «κυλάει πάνω απ' τα χωράφια. Ποιος τη σταματάει, ποιος τη σταματάει, ποιος, ποιος τη σταματάει...». Η Μαρία Δημητριάδη απέδωσε με ανεπανάληπτο τρόπο αυτά τα τραγούδια που επέδρασαν αποφασιστικά στη διαμόρφωση αγωνιστικής ζωής των νέων γενιών. Στην «Καντάτα για τη Μακρόνησο...» χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της σύγχρονης μουσικής για να παρουσιαστεί η τρομακτική κατάσταση στην Μακρόνησο και στους άλλους τόπους εξορίας.

Ο Θάνος Μικρούτσικος με τη βαθιά καλλιέργειά του διάβασε με μοναδικό τρόπο και μελοποίησε κορυφαίους ποιητές (Bertolt Brecht, Nazim Hikmet, Βλαδίμηρος Μαγιακόφσκι, Γιάννης Ρίτσος, Κωνσταντίνος Καβάφης, Μανόλης Αναγνωστάκης, Νίκος Καββαδίας κ.ά.). Ο Θάνος Μικρούτσικος συνεργάστηκε με σημαντικότερους στιχουργούς, όπως ο Άλκης Αλκαίος, ο Μάνος Ελευθερίου, ο Οδυσσέας Ιωάννου, η Λίνα Νικολακοπούλου, ο Κώστας Τριπολίτης, κ.α. Πολλοί άγνωστοι στο ευρύτερο κοινό στίχοι σημαντικότερων ποιητών μελοποιήθηκαν από τον Μικρούτσικο και ερμηνεύτηκαν από κορυφαίους ερμηνευτές, όπως η Μαρία Δημητριάδη, ο Γιώργος Νταλάρας, η Ρίτα Αντωνοπούλου, ο Γιάννης Κούτρας, ο Δημήτρης Μητροπάνος, ο Γιώργος Μεράντζας, ο Γιάννης Κότσιρας, οι Χάρης και Πάνος Κατσιμίχας κ.ά. και διαδόθηκαν σε ευρύτερες μάζες. Η μουσική του Θάνου Μικρούτσικου ανέδειξε τα υπόρρητα και βαθύτερα νοήματα των στίχων κορυφαίων ποιητών και συνέβαλε τα μέγιστα να γίνουν κοινωνοί τους οι νέες γενιές. Με ένα μοναδικό τρόπο δημιούργησε μουσικές μορφές που προβληματίζουν, συγκινούν, εμπνέουν και ενθαρρύνουν μια αγωνιστική στάση ζωής.

Είναι σημαντικό να υπολογιστεί η ιδιαιτερότητα της έντεχνης μουσικής ως μορφής τέχνης που εδράζεται στη συναρμογή στίχου και μουσικής στο τραγούδι. Η μελοποιημένη ποίηση μετατράπηκε από τον Θάνο Μικρούτσικο σε ένα ταξίδι στην άβυσσο των κρυμμένων νοημάτων των ποιημάτων. Η μαξιμαλιστική εμμονή του Θάνου Μικρούτσικου στην επιλογή «δύσκολων» στίχων απαιτούσε την ανάπτυξη νέων, απρόβλεπτων μουσικών μορφών που θα «ξεκλειδώνουν» το νόημά τους και θα ταξιδεύουν τους ακροατές σε άγνωστες θάλασσες. Η αριστοτεχνική μελοποίηση μετατρέπεται σε βαθυσκάφος για την κατάδυση στους ελλιπώς ανιχνευμένους αβύσσους των νοημάτων των στίχων και ταυτόχρονα της ανάβασης μέσω απαιτητικών ατραπών στους ανοικτούς ορίζοντες των ψηλών κορυφογραμμών της τέχνης. Η μελοποιημένη ποίηση γίνεται το παράθυρο που ανοίγει την προοπτική αναμέτρησης με επώδυνες αλήθειες. Έτσι, ξεκλειδώνοντας τα κρυμμένα σε βάθος μυστικά των στίχων, η μελοποιημένη ποίηση απελευθερώνει τον άνθρωπο μέσω της

μέθεξής του στον πόνο των συνανθρώπων του. Αυτά τα τρίλεπτα μουσικά ταξίδια είναι τόσο φορτισμένα που χωράνε ολόκληρη τη ζωή ή ακόμα την ιστορία του κόσμου σε νότες και στίχους. Το έντεχνο τραγούδι συνέβαλε στη σύνδεση της μεγάλης ποίησης με τις ευρύτατες λαϊκές μάζες. Η έντεχνη μουσική αναδείχθηκε στη «ζώσα μνήμη» (Μικρούτσικος 2018δ) του ελληνικού λαού. Τα τραγούδια είναι πολιτικά «όχι μόνο γιατί ο στίχος τους ήταν πολιτικός, αλλά και γιατί η μουσική που τα αποκαλύπτει αναζητούσε τους ανάλογους ήχους, άνοιγε δρόμους. Μνήμη και γνώση, καρδιά και λογική, κριτική και συναίσθημα, ο παλμός, η δύναμη, η αθωότητα. Τραγούδια με πάθος και ακρίβεια για να αποτυπώσουν μια εποχή...» (Ιωάννου 2011, 73). Αυτά τα τραγούδια είναι πολιτικά όχι μόνο με το σύγχρονο νόημα της λέξης «πολιτική», αλλά επίσης με το νόημα της «Πολιτείας» στην Αρχαία Ελλάδα, δηλαδή της ενεργού συμμετοχής του ατόμου στις δημόσιες υποθέσεις της πόλης-κράτους, της κοινωνίας ευρύτερα. Υπό αυτό το πρίσμα η μουσική μαζί με το θέατρο και ευρύτερα η αισθητική καλλιέργεια δεν είναι υπόθεση κάποιων εγωκεντρικών, νάρκισσων ιδιωτών –άλλωστε η ιδιωτεία δεν είναι τίποτα άλλο από βαριά μορφή βλακειάς– αλλά αποτελεί υπόθεση ολόκληρης της κοινωνίας.

Το έντεχνο τραγούδι θα πρέπει να κατανοηθεί στη συγκεκριμένη κοινωνικοϊστορική συγκυρία κατά την οποία αναδύθηκε. Ο Μικρούτσικος έδωσε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα της σχέσης του απέναντι στο ελαφρό τραγούδι. Την ίδια στιγμή που ανακοινώνονταν από τον εκφωνητή ο θάνατος του κομμουνιστή Μπελογιάννη ακολουθούσε το τραγούδι «Άστα τα μαλλιά σου ανακατωμένα». Κατά την άποψή του, η ελαφρά μουσική είναι για να ξεχνάμε, ενώ το «Άξιο Εστί» και ευρύτερα η έντεχνη μουσική για να θυμόμαστε (Μικρούτσικος 2014). Η ιστορική μνήμη αναταράζει τα λιμνάζοντα ύδατα της λήθης και της παραίτησης. Η διαφορά μεταξύ ελαφράς και έντεχνης μουσικής μπορεί να παρουσιαστεί με όρους διασκέδασης και ψυχαγωγίας. Η διασκέδαση με τον χαρακτηριστικό γι' αυτήν καταναλωτικό ηδονισμό, τον πανηγυρισμό της «θετικής σκέψης» και την «πολτοποίηση των διαφορών» (Ιωάννου 2011, 247) οδηγεί στη λήθη και στην προσωρινή απόδραση από τις επώδυνες καταστάσεις και τα φλέγοντα κοινωνικά προβλήματα. Αντιθέτως, η ψυχ-αγωγή αφυπνίζει, προβληματίζει, ευαισθητοποιεί, ενθαρρύνει, κινητοποιεί για δράση.

Πέραν τούτου, με σαφήνεια διατυπώνεται η ιδέα της αντιπαράθεσης «δύο πολιτισμών». Ο ένας πολιτισμός «μεταφέρει την αμφισβήτηση της υπάρχουσας κατάστασης», ενώ ο άλλος, το lifestyle «λειτουργεί [...] προς την κατεύθυνση της εμπέδωσής της» (Ιωάννου 2011, 195). Αν υπολογίσουμε ότι η ιστορική λήθη αποτελεί συστατικό χαρακτηριστικό του «δόγματος του σοκ» (Klein 2007), της επιβολής ακραίων νεοφιλελεύθερων πολιτικών σε ολόκληρες χώρες, τότε γίνεται

εμφανές ότι η διασκέδαση ως έκφραση του lifestyle αποτελεί συστατικό χαρακτηριστικό της πολιτισμικής αναπαραγωγής των σχέσεων κυριαρχίας και μηχανισμό εξασφάλισης της μαζικής συναίνεσης, παραίτησης και ενσωμάτωσης. Αντιθέτως, αν η ιστορικοποίηση αποτελεί σημαντική στιγμή της κριτικής συνειδητοποίησης, τότε η έντεχνη μουσική ως ζώσα, συλλογική ιστορική μνήμη αποτελεί βασικό άξονα της αντίστασης στην κεφαλαιοκρατική βαρβαρότητα. Η έντεχνη μουσική ως μορφή ψυχ-αγωγίας αποτελεί μορφή αντίστασης στο «πρόσωπο του τέρατος» για το οποίο μιλούσε ο Μάνος Χατζηδάκης. «Όποιος δεν φοβάται το πρόσωπο του τέρατος, πάει να πει ότι του μοιάζει [...] Η πιθανή προέκταση του αξιώματος είναι να συνηθίσουμε τη φρίκη, να μας τρομάζει η ομορφιά [...] Η υποταγή ή ο εθισμός σε μια τέτοια συνύπαρξη, ή συνδιαλλαγή, δεν προκαλεί τον κίνδυνο της αφομοίωσης ή της λήθης, του πώς πρέπει, του πώς οφείλουμε να σκεφτόμαστε, να πράττουμε και να μιλάμε; Αναμφισβήτητα αρχίσαμε να το ανεχόμαστε. Και η ανοχή πολλαπλασιάζει τα ζώα στη δημόσια ζωή, τα ισχυροποιεί και τα βοηθά να συνθέσουν με ακρίβεια τη μορφή του τέρατος που προΐσταται, ελέγχει και μας κυβερνά. Η μορφή του τέρατος είναι αποκρουστική. Όταν όμως το πρόσωπο του τέρατος πάψει να μας τρομάζει, τότε πρέπει να φοβόμαστε [...] γιατί αυτό σημαίνει ότι έχουμε αρχίσει να του μοιάζουμε».

Σε μια εποχή της κυριαρχίας της ασχήμιας και της κακογουστιάς των πολιτισμικών υποπροϊόντων, ο Θάνος Μικρούτσικος αντιπάλευε συνειδητά την «παγκοσμιοποιημένη τυποποίηση του ευτελούς» (Παναγόπουλος 2019), το «πρόσωπο» –και τα ποικίλα προσωπεία θα συμπληρώναμε– «του τέρατος» για το οποίο μιλούσε ο Μάνος Χατζηδάκης. Ο Μικρούτσικος εστίαζε στο «βαριά τραυματισμένο», αλλά όχι εξαφανισμένο λαϊκό ήθος (Παναγόπουλος 2019).

Για την αντίσταση στον εθισμό με το πρόσωπο και τα προσωπεία του «τέρατος» είναι αναγκαία η αξιοποίηση και η κριτική αφομοίωση ενός ευρύτατου φάσματος πολιτισμικών παραδόσεων, όπως επίσης και η ανάπτυξη νέων, πρωτοποριακών καλλιτεχνικών μορφών. Ένα από τα ζητήματα που προέκυψαν αφορούσε την αντιπαράθεση της ρωμιοσύνης στις μεγάλες «ξένες» κουλτούρες, της βυζαντινής μουσικής στην ευρωπαϊκή μουσική. Το ζήτημα της σχέσης διεθνικού-εθνικού, οικουμενικού-τοπικού, όμως επίσης η σχέση διαχρονίας και συγχρονίας έγινε αντικείμενο έντονων αντιπαραθέσεων στο χώρο της καλλιτεχνικής διανόησης. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το σύνθημα «επιστροφή στις ρίζες», το οποίο υιοθετήθηκε από μέρος της καλλιτεχνικής διανόησης εκφράζει έναν ιδιότυπο πολιτισμικό ρομαντισμό, μια συλλήβδην απόρριψη του «ξένου» πολιτισμού και των «σύγχρονων» καλλιτεχνικών αναζητήσεων που αποκλίνουν από την «αυθεντική» παράδοση. Η αντίληψη ότι ο ελληνικός πολιτισμός είναι ομοιογενής, κλειστός, όπως

επίσης η εναγώνια προσπάθεια διατήρησης της «αυθεντικότητας» και της «καθαρότητάς» του απέκτησε μεγάλη εξάπλωση. Ο Θάνος Μικρούτσικος άσκησε κριτική στη μεταφυσική αντιπαράθεση ελληνικής και «ξένης», παραδοσιακής και σύγχρονης μουσικής: «η πραγματική πρωτοπορία δεν μπορεί παρά να είναι η διαλεκτική σύνθεση παραδοσιακής και σύγχρονης γλώσσας» (Μικρούτσικος 2018α, 18). Επιπλέον, ο Θάνος Μικρούτσικος ήρθε σε σαφή αντιπαράθεση με την ιδεολογική αφήγηση του «ελληνοχριστιανικού πολιτισμού» αναδεικνύοντας τις ρήξεις και τις ασυνέχειες στην κοινωνική ιστορία. Το ίδιο το καλλιτεχνικό έργο του εμπεριέχει την δημιουργική αφομοίωση ενός ευρύτατου φάσματος μουσικών παραδόσεων από τη βυζαντινή μουσική, το ρεμπέτικο έως τη συμφωνική μουσική, την τζαζ και τη ροκ στο πλαίσιο της δημιουργίας νέων, πρωτότυπων μουσικών μορφών.

Ο Θάνος Μικρούτσικος απέρριπτε τον εξωραϊσμό του «εθνικού», του «παραδοσιακού», όπως επίσης του «σύγχρονου», αναδεικνύοντας την βαθιά ανομοιογένεια που τα χαρακτηρίζει. Ο πραγματικός καλλιτέχνης είναι ενεργός «πολίτης του κόσμου». Τίποτε το ανθρώπινο δεν είναι ξένο γι' αυτόν. Με τη μουσική του ο Θάνος Μικρούτσικος μετέφερε το βαθύ διεθνιστικό μήνυμα του Nazim Hikmet: «Αν η μισή μου καρδιά βρίσκεται, γιατρέ, εδώ πέρα, η άλλη μισή στην Κίνα βρίσκεται, με τη στρατιά που κατεβαίνει προς το Κίτρινο Ποτάμι».

Τέχνη και πολιτική

Πώς μπορεί η τέχνη να αναπτυχθεί σε έναν κοινωνικό, πολιτικό κόσμο που «υποχθόνια δουλεύει με μοναδικό σκοπό να σε μπάσει στο παιχνίδι, τη ζωή σου πώς θα φτιάξει»; «Να σου τάξει, να σου τάξει την ψυχή σου να ρημάξει». Το πολιτικό τραγούδι, η αιχμή του δόρατος του καλλιτεχνικού έργου του Θάνου Μικρούτσικου είναι η απάντηση σε αυτό το κρίσιμο ερώτημα. Ακόμα και τα ερωτικά τραγούδια του είναι συνυφασμένα και διαμεσολαβημένα από έναν ισχυρό κοινωνικό προβληματισμό. Έτσι, στην «Πιρόγα», σε στίχους του Άλκη Αλκαίου, η ερωτική αναζήτηση πάλλεται εναγώνια μεταξύ του έναστρου ουρανού με τον Γαλαξία στο βάθος και ενός αποικιοποιημένου, στρατιωτικοποιημένου πεδίου:

«Ποια νυχτωδία το φως σου έχει πάρει
και σε ποιο γαλαξία να σε βρω
εδώ είναι Αττική φαιό νταμάρι
κι εγώ ένα πεδίο βολής φτηνό
που ασκούνται βρίζοντας ξένοι φαντάροι»

Οι θυελλώδεις έρωτες ξεδιπλώνονται σε συνταρακτικές ιστορικές εποχές. Στο βαθμό που το ατομικό είναι συνυφασμένο με το κοινωνικό, τα πάθη της αγάπης γίνονται το παράθυρο που μας επιτρέπει να δούμε τα πάθη του κόσμου ολάκερου.

Η ιστορία του επαναστατικού κινήματος αποτελεί πηγή έμπνευσης για τον κορυφαίο συνθέτη. Η «Ρόζα», σε στίχους του Άλκη Αλκαίου, ένα από τα σημαντικότερα πολιτικά τραγούδια του Θάνου Μικρούτσικου, έχει γραφτεί για τη Λούξεμπουργκ. Μέσα στο δραματικό –δίχως επιστροφή– δρομολόγιο του «βέλους του Χρόνου» από το χθες προς το σήμερα τίθεται το αφοπλιστικό ερώτημα σχετικά με το «Πώς η ανάγκη γίνεται Ιστορία, πώς η Ιστορία γίνεται σιωπή».

Κατά την πρώτη περίοδο μετά τη Μεταπολίτευση ο Θάνος Μικρούτσικος υποστήριξε το ΕΚΚΕ, ενώ στη συνέχεια εντάχθηκε στο ΚΚΕ. Βέβαια, όταν ακόμη ήταν μέλος του ΚΚΕ διαφώνησε σε ορισμένα ζητήματα πολιτισμού και αισθητικής. Έτσι, διατύπωσε την παρακάτω άποψη: «Παιδιά, ο Καβάφης είναι μέγιστος ποιητής. Θα ήθελα να δω στον *Ριζοσπάστη* τέσσερις σελίδες για τον Καβάφη! Εντάξει, ο Μαγιακόφσκι είναι μεγάλος, ο Ρίτσος υπέρ μεγάλος, το ίδιο και ο Χικμέτ, αλλά ορίζονται από κάποια πράγματα. Δεν είναι μόνο αυτοί. Υπάρχουν και ο Καβάφης, και ο Έζρα Πάουντ, και μην ξεχνάμε ότι και ο Μαρξ, τον οποίο εγώ διαβάζω από το πρωτότυπο και όχι μέσω τρίτων, θεωρούσε μεγαλύτερο λογοτέχνη για τα προηγούμενα 100 χρόνια τον αριστοκράτη Μπαλζάκ» (Μποσκοίτης 2019). Σε αντιπαράθεση με τον ΓΓ του ΚΚΕ Χαρίλαο Φλωράκη, ο Μικρούτσικος υποστήριξε: «Το ΚΚΕ στους αγώνες, στις απεργίες, στις διαδηλώσεις, είναι πάντα μπροστά! Στον πολιτισμό, όμως, είναι πολύ πίσω, Χαρίλαε! Βρισκόμαστε στη δεκαετία του 1980, ο κόσμος έχει προοδεύσει και το Ευαγγέλιο Πολιτισμού του ΚΚΕ είναι το βιβλίο του Πλεχάνοβ, που είχε εκδοθεί το 1903!» Ο Χαρίλαος Φλωράκης με κατηγορηματικό τρόπο υποστήριξε ότι «η αισθητική του Πλεχάνοβ είναι αμετακίνητη!». Το 1984 ο Θάνος Μικρούτσικος διαγράφηκε από το ΚΚΕ (Μποσκοίτης 2019).

Η πολιτική στάση του Θάνου Μικρούτσικου εκφράστηκε στο «Κακόηθες Μελάνωμα» σε στίχους του Άλκη Αλκαίου. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Θάνος Μικρούτσικος ανακάλυψε τυχαία τον Αλκαίο, διαβάζοντας ένα ποίημά του στον *Ριζοσπάστη*. Με την μελοποίηση των στίχων του κατάφερε να τον αναδείξει ως σημαντικότερο στιχουργό. Το «Κακόηθες Μελάνωμα» είναι γραμμένο για τον Νίκο Πουλαντζά, μαρξιστή διανοούμενο που αυτοκτόνησε αγκαλιά με τα βιβλία του στο Παρίσι το 1979. Το τραγούδι περιγράφει εμφανέστατα την κατάσταση με την οποία ερχόταν αντιμέτωπος ο Νίκος Πουλαντζάς στη σχέση με τους συντρόφους και φίλους του: «τη σκοτεινή σου μελετάμε πείνα, καχύποπτοι, ανύποπτοι και ύποπτοι», «οι φίλοι σ' επισκέπτονται με δόσεις, παράφοροι, ανυπόφοροι κι αδιάφοροι», «μέχρι ν'

αρχίσεις, μέχρι να τελειώσεις, το πρόσωπό τους αποστρέψαν άφωνοι, οι φίλοι και γελούν στις συγκεντρώσεις, μεγάφωνοι, μικρόφωνοι, παράφωνοι».

Το 1993 ο Θάνος Μικρούτσικος έγινε αναπληρωτής υπουργός Πολιτισμού στην κυβέρνηση του Ανδρέα Παπανδρέου και το 1994 ανέλαβε υπουργός Πολιτισμού μέχρι το 1996. Ήρθε σε ρήξη με το ΠΑΣΟΚ, το οποίο κατά την εκτίμηση του μεταλλάχθηκε το 1996, κατά την οκταετία του Σημίτη «σε μια φιλελεύθερη πολιτική εντός του καπιταλιστικού συστήματος» (Επτακοίλη 2010). Σύμφωνα με την εκτίμηση του ίδιου, αν παρέμενε στην πολιτική μπορεί να είχε αλλοτριωθεί (Μικρούτσικος 2018δ). Λόγω των καταβολών του και της πορείας ζωής του δεν αλλοτριώθηκε. Ένας αγωνιστής ελίσσεται ως «σχοινοβάτης». Όπως έγραφε ο Γιάννης Ρίτσος, «βαθύ βαθύ το πέσιμο, βαθύ βαθύ το ανέβασμα».

Στο δημοψήφισμα του 2015 ο Θάνος Μικρούτσικος υποστήριξε αποφασιστικά το «ΟΧΙ». Τα τελευταία χρόνια της ζωής του τάχθηκε υπέρ του ΚΚΕ. Το 2018 έδωσε τρεις μεγάλες συναυλίες για τα 100 χρόνια του ΚΚΕ παρουσιάζοντας μετά από δεκαετίες τα έργα του «Καντάτα για τη Μακρόνησο» και «Σπουδή σε ποιήματα του Βλαδίμηρου Μαγιακόφσκι».

Ύψωσε δυνατά τη φωνή του εναντίον της εθνικιστικής και ρατσιστικής παράκρουσης που ωθεί την ανθρωπότητα να εξοικειωθεί με τη βαρβαρότητα και την απανθρωπιά. «[...]Οι ιστορίες με τα ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες με κατασπαράζουν [...] Και σήμερα έγινα κομμάτια διαβάζοντας την ιστορία της εννιάχρονης Αϊσά που αφού είδε τον αδελφό της να σκοτώνεται δίπλα της, αφού τραυματίστηκε στο πόδι, αφού ταξίδεψε μέρες στη θάλασσα, έφτασε στη Μόρια και αρνείται να φάει, να μιλήσει, να κινηθεί. Αρνείται την ζωή. Όλοι πρέπει να αντισταθούμε σ' αυτά τα εγκλήματα. Κύριε Τραμπ, κύριε Όρμπαν, κύριε Σαλβίνι, κύριε Άδωνι να είστε σίγουροι αυτή τη φορά η ιστορία σας κατέγραψε ήδη στις μαύρες σελίδες της» (Μικρούτσικος 2019).

Η μουσική του Θάνου Μικρούτσικου είναι φορτισμένη με ισχυρές αναφορές για μια μελλοντική κοινωνία στην οποία «η Γη θα γίνει κόκκινη», στην «κόκκινη πολιτεία που όλοι θα τα μοιραζόμαστε με όλους». Ο προσανατολισμός στο μέλλον αποτελεί συστατικό στοιχείο μιας στάσης ζωής ανθρώπων που μαζί με τον Nazim Hikmet πιστεύουν ότι «τις πιο όμορφες μέρες μας δεν τις έχουμε ζήσει ακόμα». Είναι δύσκολο να βρεθεί άλλος συνθέτης με τόσο σαφή αναφορά στο μέλλον που διαπερνούσε όχι μόνο τη ζωή, αλλά και το καλλιτεχνικό έργο του Θάνου Μικρούτσικου. Ο προσανατολισμός στη μελλοντική προοπτική της ανθρωπότητας ήταν οργανικά συνδεδεμένος με την κριτική στάση προς τις κυρίαρχες παρούσες μορφές της κεφαλαιοκρατικής βαρβαρότητας και μια αγωνιστική στάση ζωής. Ο Θάνος Μικρούτσικος μαζί με τον Βλαδίμηρο Μαγιακόφσκι μας ενθαρρύνουν να

«ξελασπώσουμε το μέλλον»: «Το μέλλον δε θαρθεί από μονάχο του, έτσι νέο-σκέτο, αν δεν πάρουμε μέτρα κι εμείς». Η αναφορά στη μελλοντική κοινωνική προοπτική δεν ήταν ένα σύνθημα, αλλά οργανικό χαρακτηριστικό της ίδιας της καλλιτεχνικής δημιουργίας του. Ο Θάνος Μικρούτσικος βρισκόταν σε διαρκή αναζήτηση νέων μουσικών μορφών που θα ανταποκρίνονται στις κλιμακούμενες, αναπτυσσόμενες κοινωνικές ανάγκες και προοπτικές ανάπτυξης της ανθρωπότητας.

Η αγωνιστική στάση ζωής δοκιμάζεται κυρίως στις νίκες και στις περιόδους υποχώρησης στις οποίες το «καραντί, το καραντί θα μας μπατάρει». Σε αυτές τις κρίσιμες κοινωνικές συγκυρίες ενισχύονται οι τάσεις εξατομίκευσης, υπομονεύονται και δυσφημίζονται οι συλλογικότητες που ασκούν αντίσταση, λοιδορείται η ίδια η προοπτική ανατροπής της καπιταλιστικής βαρβαρότητας η οποία παρουσιάζεται ως συνώνυμο της «ανθρώπινης φύσης». Με μοναδικό τρόπο αποδόθηκε το στίγμα της κρίσιμης κοινωνικής συγκυρίας στο «Ανεμολόγιο»: «Έβγαλε βρώμα η ιστορία, ότι ξοφλήσαμε, είμαστε λέει το παρατράγουδο στα ωραία άσματα και επιτέλους, σκασμός οι ρήτορες πολύ μιλήσαμε, στο εξής θα παίζουμε σ' αυτό το θίασο μόνο ως φαντάσματα». Το «Ανεμολόγιο» αποτελεί ένα κλασικό «τραγούδι συγκυρίας» – για να χρησιμοποιήσουμε την έκφραση του Θάνου Μικρούτσικου. Το εν λόγω τραγούδι θα μπορούσε να λειτουργήσει στο μέλλον ως αρχαιολογικό εύρημα το οποίο οι επόμενες γενιές θα το ακούν και θα καταλαβαίνουν πώς ζούσαν οι άνθρωποι σε εποχές βαθιάς κρίσης και κυριαρχίας της αντεπανάστασης.

Ο δίσκος του Θάνου Μικρούτσικου «Υπέροχα Μονάχοι» σε στίχους του Άλκη Αλκαίου απεικονίζει το ταξίδι σ' έναν κόσμο στον οποίο έχει κυριαρχήσει η βαρβαρότητα. Οι ταξιδιώτες ως «υπέροχα μονάχοι» λαθρεπιβάτες χαράζουν πορεία στο πουθενά χορεύοντας στο κύμα. Δεν αρνούνται να ταξιδέψουν ακόμα κι αν γνωρίζουν ότι θα καταλήξουν ναυάγια, γιατί όπως τραγουδάνε οι θαλασσομάχοι, «μάταιο ταξίδι δεν υπάρχει». Όσο και να φαίνεται παράδοξο, σε εποχές βαθιάς κοινωνικής κρίσης χρειαζόμαστε τη «μεγάλη τέχνη» περισσότερο από ποτέ. «Για μένα δεν υπάρχει ήττα όταν αγωνίζεσαι, ακόμη κι αν σε νικούν. Ήττα είναι όταν παραδίνεσαι χωρίς να παίζεις» (Παναγόπουλου 2019). Όπως ακριβώς το διατύπωσε ο Nazım Hikmet: «Το ζήτημα δεν είναι να είσαι αιχμάλωτος. Το να μην παραδίνεσαι αυτό είναι». Αφήνοντας ένα παράθυρο ανοικτό στο μέλλον η «μεγάλη τέχνη» εμπνέει τους ανθρώπους να αγωνιστούν εναντίον δυνάμεων που φαίνονται, εκ πρώτης όψης, πανίσχυρες και ανίκητες.

Με το έργο του ο Θάνος Μικρούτσικος απέδειξε ότι η κοινωνική και πολιτική στράτευση όχι μόνο δεν οδηγεί στην ισοπέδωση της προσωπικότητας αλλά ανοίγει την προοπτική ανάπτυξής της. Ταυτόχρονα, η κοινωνική στράτευση δεν επαρκεί για τη δημιουργία πρωτοπόρων καλλιτεχνικών μορφών. Χωρίς βαθιά γνώση και

περαιτέρω ανάπτυξη των αισθητικών μορφών δεν γίνεται πρωτοπόρα τέχνη. «Το 'Ζήτω η Επανάσταση' δεν κάνει από μόνο του έργο Τέχνης, αλλά το ίδιο συμβαίνει και με τον τίτλο Σονάτα ή Κοντσέρτο, αν δεν έχεις ιδέα μουσικής. Αυτός είναι ο λαϊκισμός για μένα, κύριος εχθρός ακόμη της προσοδευτικής μουσικής δημιουργίας» (Μικρούτσικος 2018, 19). Η δημιουργία νέων, πρωτοπόρων αισθητικών μορφών που εκφράζουν τις αναδυόμενες κοινωνικές ανάγκες παραμένει ζητούμενο. «Η φόρμα έχει μια σχέση διαλεκτική με τον ιστορικό χρόνο. Όντας μια αποκρυσταλλωμένη έκφραση, βρίσκεται σε μια συστοιχία με το περιεχόμενο που εκφράζει. Ο Μπρεχτ το είπε, κάθε νέο περιεχόμενο απαιτεί νέα φόρμα» (Μικρούτσικος 2018, 28).

Ο λαϊκισμός παρουσιάζεται από τον Μικρούτσικο ως βασικός φραγμός για την προαγωγή του αισθητικού γούστου του κοινού. «Μια Τέχνη, δηλαδή, που απλώς αναπαράγει τις ανάγκες του κοινού της, χωρίς να του τις αναπτύσσει» (Μικρούτσικος 2018, 24). Ο λαϊκισμός εδράζεται σε μια στατική αντιμετώπιση της αισθητικής συνείδησης ως κάτι το δοσμένο, υποτιμώντας και υποβαθμίζοντας το αισθητικό κριτήριο του κοινού, το φάσμα δυνατοτήτων της «ζώνης εγγύτερης ανάπτυξής» του που διαμορφώνεται στη σχέση του κοινού με την πρωτοπόρα τέχνη.

Όμως αναπόφευκτα εγείρεται το ερώτημα: *Είναι δυνατόν η αισθητική να λειτουργήσει ως μορφή αντίστασης;* Στην ερώτηση αν η μελοποίηση της ποίησης του Λόρκα ή η σύνθεση ενός κουαρτέτου εγχόρδων αποτελεί μορφή αντίστασης, ο Θάνος Μικρούτσικος διατυπώνει με απόλυτη σαφήνεια την άποψή του: «Βεβαίως και είναι αντίσταση! Ενάντια στη χυδαιότητα, προσπαθείς να διατηρήσεις την ανθρωπιά σου, να συνομιλήσεις σε κάποιο επίπεδο με κάποιους ανθρώπους. Άμυνα στην σκληρή καπιταλιστική βαρβαρότητα» (Ιωάννου 2011, 324). Η αισθητική της αντίστασης βρίσκεται σε κριτική αντιπαράθεση με τον κυρίαρχο πολιτισμό που εδράζεται στην εμπορευματοποίηση της τέχνης και στην κεφαλαιοκρατική αποικιοποίηση της φαντασίας και του βιώματος. Η αισθητική της αντίστασης συνίσταται στη δημιουργία ενός εναλλακτικού κόσμου αισθητηριακών απεικασμάτων, εικόνων, μουσικών ρυθμών, θεατρικών δρώμενων, μοιρασμένων νοημάτων που συμβάλλουν στην προαγωγή μιας υποκειμενικότητας η οποία ανατρέπει τις βεβαιότητες και συγκρούεται με τις πρακτικές προσαρμογής και παραίτησης.

Η ίδια η προοπτική διαμόρφωσης της αισθητικής της αντίστασης έρχεται σε ρήξη με την προσέγγιση της μουσικής και ευρύτερα της τέχνης ως πολιτισμικού ιδεολογικού μηχανισμού τους κράτους που προτάθηκε από τους Γιάννη Μηλιό και Θάνο Μικρούτσικο (2018). Αυτή η προσέγγιση εδράζεται στην αντίληψη του Louis Althusser περί ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους (Αλτουσέρ 1983). Η αλτουσεριανή αντίληψη της ιδεολογίας ως φαντασιακής αντανάκλασης του υλικού κόσμου εδράζεται σε μια αντιιστορική προσέγγιση. Η εν λόγω αντίληψη παραμένει

αναπόφευκτα εγκλωβισμένη στον ορίζοντα του αστικού κράτους αδυνατώντας να συλλάβει την πολυπλοκότητα της κοινωνικής ιστορίας, όπως επίσης τη συμβολή των κοινωνικών υποκειμένων σε αυτή. Η αντίληψη ότι η μουσική και ευρύτερα η τέχνη αποτελεί πολιτισμικό ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους εδράζεται σε μια εργαλειακή προσέγγιση που υποτιμά την πολυπλοκότητα της συνείδησης (στη συγκεκριμένη περίπτωση της αισθητικής συνείδησης) και τους μετασχηματισμούς της στον ιστορικό χρόνο. Αν η τέχνη αποτελούσε πολιτισμικό ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, τότε θα ήταν αδύνατο να εξηγηθεί η καλλιτεχνική δημιουργία εν γένει ως σύνθετη μορφή δημιουργικής εργασιακής δραστηριότητας και στη συγκεκριμένη περίπτωση το πλούσιο, πολυδιάστατο πρωτοποριακό καλλιτεχνικό έργο του Θάνου Μικρούτσικου που ανοίγει δρόμους υπέρβασης των ορίων του ασφυκτικά στενού ορίζοντα της αστικής κοινωνίας.

Ο Μικρούτσικος διαβάζει και μελοποιεί τον Bertolt Brecht

Σημαντικός σταθμός στο έργο του Θάνου Μικρούτσικου ήταν η «Μουσική Πράξη στον Μπρεχτ». Στο συγκεκριμένο έργο η πρωτοπόρα, επαναστατική ποίηση του Bertolt Brecht συνδέθηκε με μια πρωτοπόρα μουσική αναλογία (Ομάδα Η.ΙV.S 2019). Ο Θάνος Μικρούτσικος τον θεωρούσε ως έναν από τους σημαντικότερους καλλιτέχνες του 20^{ου} αιώνα που άσκησε μεγάλη επίδραση σε ποικίλες μορφές της τέχνης. Χωρίς τον Bertolt Brecht το θέατρο θα ήταν πολύ διαφορετικό (Μικρούτσικος 2013).

Επιχειρώντας να οριοθετήσει τη συμβολή του Bertolt Brecht στην κατανόηση της τέχνης ο Θάνος Μικρούτσικος εστίασε στα ακόλουθα σημεία:

1. Σε ένα έργο τέχνης θα πρέπει να υπάρχει διαλεκτική σχέση έμπνευσης-σκέψης, καρδιάς και νου
2. Η ανθρώπινη δυστυχία δεν οφείλεται σε φυσικές αιτίες, αλλά έχει ιστορικό χαρακτήρα
3. Η σκέψη των ανθρώπων αλλοτριώνεται εξαιτίας των οικονομικών συνθηκών. Οι άνθρωποι δεν έχουν την επίγνωση των αιτίων της δουλείας και της καταπίεσής τους
4. Η τέχνη άμεσα δεν μπορεί να αλλάξει τον κόσμο, αλλά μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενεργητικών και συνειδητοποιημένων ανθρώπων που μπορούν να αλλάξουν τον κόσμο
5. Η τέχνη δεν αποτελεί μια φυσική απεικόνιση του κόσμου, αλλά θα πρέπει να έχει κριτικό προσανατολισμό (Μικρούτσικος 2018α, 15-16).

Ο Bertolt Brecht πρότεινε τη μέθοδο της αποστασιοποίησης στο θέατρο. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούσε τον όρο “*Verfremdungseffekt*”, που παραπέμπει στο φαινόμενο της μετατροπής αυτού που, εκ πρώτης όψεως, φαίνεται οικείο σε κάτι που είναι παράξενο. Προτάθηκε μια μέθοδος ηθοποιίας η οποία λειτουργεί αποτρεπτικά για την ταύτιση των θεατών με τους χαρακτήρες επί σκηνής. Ακριβώς γι’ αυτόν το λόγο ο ηθοποιός δεν πρέπει να ταυτίζεται με το ρόλο που επιτελεί επί σκηνής. Αντίστοιχα, ο τραγουδιστής και ο μουσικός θα πρέπει να αναπτύσσουν μια κριτική οπτική απέναντι στο έργο και στην καλλιτεχνική πράξη καθαυτή. Η τέχνη θα πρέπει να εκπλήσσει, να παρέχει μια νέα ματιά που θα έκανε το οικείο παράξενο και ανοίκειο.

Οι καταβολές της μεθόδου της αποστασιοποίησης μπορούν να εντοπιστούν στους Ρώσους φορμαλιστές και ιδιαίτερα στον Viktor Shklovsky ο οποίος εισήγαγε την έννοια της αποοικειοποίησης (*приём острашения*). Η εν λόγω τεχνική αποσκοπεί στην αποτροπή του αυτοματισμού της αντίληψης, στη μετατροπή του οικείου σε κάτι παράξενο. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψής του στη Μόσχα το 1935 ο Bertolt Brecht γνωρίστηκε με την τεχνική της αποοικειοποίησης, την οποία στη συνέχεια επιχείρησε να εφαρμόσει στη θεατρική τέχνη. Σε αντιστοιχία με την μπρεχτική αισθητική, είναι αναγκαία η αποδόμηση της συνήθειας και του χαμηλού γούστου μέσω των οποίων αναπαράγεται το υπάρχον καθεστώς. Η τέχνη μπορεί να υποδείξει τρόπους αναδόμησης, ανασυγκρότησης της σχέσης των ανθρώπων με τον κόσμο.

Η αξιοποίηση της μεθόδου της αποστασιοποίησης παρουσιάστηκε ως μέρος της ανατρεπτικής κριτικής του αστικού καθεστώτος. Ο Bertolt Brecht έθεσε υπό αμφισβήτηση την αριστοτελική προσέγγιση της «μίμησης» και της «κάθαρσης». Άσκησε κριτική στην ταύτιση των θεατών με τους ήρωες επί σκηνής. Η ταύτιση του κοινού με τους πρωταγωνιστές εξετάζεται ως απώλεια της κριτικής σκέψης. Για να αποτραπεί η ταύτιση του κοινού με τους πρωταγωνιστές ο/η ηθοποιός θα πρέπει να «μπαίνει» και να «βγαίνει» από το ρόλο του(της). Γι’ αυτόν το λόγο εισάγεται η διακοπή της ροής, οι παρεμβολές εκείνες που προκαλούν τον θεατή να σκεφτεί μόνος του. Η εισαγωγή της ασυνέχειας στο ρόλο και στη θεατρική ροή αποτρέπει την ταύτιση του/της ηθοποιού με το ρόλο (Μικρούτσικος 2013).

Κατά την άποψή μας, ο φορμαλισμός, όπως επίσης η υπερβολική έμφαση στη γνωστική λειτουργία της τέχνης (ένανς ιδιότυπος ιντελεκτουαλισμός), διαπερνά την μπρεχτική αισθητική που είναι οργανικά συνδεδεμένη με την υποβάθμιση των βιωματικών, συναισθηματικών διαστάσεων της τέχνης. Πέραν τούτου, μια τέτοια προσέγγιση οδηγεί αναπόφευκτα στην εκχώρηση των συναισθημάτων, του βιωματικού, του θυμικού σε εξατομικευμένες, αλλοτριωμένες, μισαλλόδοξες, ξενοφοβικές πρακτικές. Το αισθητικό βίωμα δεν ανάγεται σε πρακτικές ρουτίνας που

αναπαράγουν το κυρίαρχο καθεστώς ούτε η φορμαλιστική αποστασιοποίηση/ αποοικειοποίηση οδηγεί αναπόφευκτα στην αμφισβήτηση ή στην ανατροπή του. Η μοντερνιστική εμμονή στην αναζήτηση νέων, αποστασιοποιημένων καλλιτεχνικών μορφών οδηγεί στην υποβάθμιση του περιεχομένου του έργου τέχνης και στην αναγωγή της τέχνης σε εξεζητημένη τεχνική.

Ο Bertolt Brecht είχε συνεργαστεί με τρεις σημαντικούς συνθέτες: τον Kurt Weill, τον Hanns Eisler και τον Paul Dessau. Ο Θάνος Μικρούτσικος αναγνώρισε ότι χωρίς τη μελέτη του έργου του Γερμανού συνθέτη Hanns Eisler δεν θα κατάφερνε να γράψει τη μουσική για τον Bertolt Brecht (Μικρούτσικος 2013). Η μέθοδος της αποστασιοποίησης, του «παραξενίσματος» αξιοποιείται στη «Μουσική πράξη στον Μπρέχτ», στον «Αποχαιρετισμό και Αντιθέσεις» και στην «Καντάτα για τη Μακρόνησο» (Μικρούτσικος 2018α). «Μελετώντας τον Άισλερ, είδα πως, την ώρα που ανέπτυσσε μια κυκλική μελωδία λίγο πριν την ολοκληρώσει την "κατάστρεψε". Αυτό προσπάθησα να κάνω κι εγώ στο "Γερμανικό εγχειρίδιο πολέμου": φτιάχνω μια μελωδία και στην πορεία της αλλάζω κατεύθυνση, χωρίς να την κάνω δύσκολη, προτρέποντας τον ακροατή να μην θεωρεί τίποτα δεδομένο» (Ιωάννου 2011, 126). Όμως, η μπρεχτική αρχή της αποστασιοποίησης και του «παραξενίσματος» δεν εφαρμόζεται σε όλα τα μουσικά κομμάτια του μπρεχτικού κύκλου του Θάνου Μικρούτσικου. Για παράδειγμα, το τραγούδι «Άννα μην κλαις», ένα από πιο ισχυρά τραγούδια αυτού του μπρεχτικού κύκλου, διαθέτει μελωδική μουσική φόρμα και αποκλίνει ως ένα βαθμό από την τυπική μπρεχτική αισθητική. Αυτές οι «μικρές νοθείες», οι σχεδόν αδιόρατες αποκλίσεις από τη νόρμα δημιουργούν νέες μορφές μουσικής αρμονίας που αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του κοινωνικού κόσμου και τη μη γραμμικότητα της ιστορικής δυναμικής του.

Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι ο Θάνος Μικρούτσικος είναι εκπρόσωπος της «γερμανικής σχολής» των Kurt Weill και Hanns Eisler. Παρά την αδιαμφισβήτητη επίδραση των εν λόγω συνθετών στη μουσική σύνθεση του Θάνου Μικρούτσικου, όμως, θα ήταν επιδερμική και μονοδιάστατη η ταύτισή τους: «Κάθε φορά που ο Γιώργος Μεράντζας τραγουδάει τη "Δίκοπη ζωή" δεν έχει να κάνει με τα "δάνεια" ενός ευφυούς συνθέτη από τον Βάιλ αλλά μάλλον με τον τολμηρό τρόπο του να αποκαλύπτει μια ελληνικότητα που αφορά όλον τον κόσμο, καθόλου κλειστοφοβική, δίχως ομφαλοσκοπικά σύνδρομα, ανοικτή και ελεύθερη να συναντήσει τη μεγάλη τέχνη του τραγουδιού από όποια χώρα κι αν προέρχεται» (Ιωάννου 2011, 95-96). Γίνεται φανερό ότι η γερμανική μουσική παράδοση αφομοιώνεται με κριτικό τρόπο από τον Θάνο Μικρούτσικο και εντάσσεται ως επιμέρους στιγμή σε νέες, πρωτότυπες μουσικές συνθέσεις που εκφράζουν τις αναδυόμενες ανάγκες σε ένα νέα κοινωνικοϊστορική συγκυρία.

Ο «Σταυρός του Νότου»

Ο «Σταυρός του Νότου» (1979) αποτέλεσε σημαντικό σταθμό του έργου του Θάνου Μικρούτσικου. Το εν λόγω έργο έχει ξεπεράσει σε πωλήσεις το ένα εκατομμύριο δίσκους και θεωρείται –μαζί με τον «Δρόμο» των Μίμη Πλέσσα & Λευτέρη Παπαδόπουλου και τα «Νησιώτικα» του Γιάννη Πάριου– ένας από τους τρεις πιο επιτυχημένους δίσκους στην ιστορία της εγχώριας δισκογραφίας. Οι «Γραμμές των Οριζόντων» (1992) συνέχισαν αυτό τον εντυπωσιακό κύκλο του έργου του Θάνου Μικρούτσικου σε στίχους του Νίκου Καββαδία.

Ο Νίκος Καββαδίας με τις τρεις ποιητικές συλλογές του (*Μαραμπού*, 1933, *Πούσι*, 1947, *Τραβέρσο*, 1975) υπό το πρίσμα της ευρείας φιλολογικής κριτικής δεν θεωρούνταν σημαντικός ποιητής. Στη βάση της κυρίαρχης αφήγησης ο Καββαδίας ήταν ένας ελάσσων ποιητής που μιλούσε για τη ζωή των ναυτικών, τις πόρνες, τα ναρκωτικά, τις γαλέρες του θανάτου, τα κατασκότεινα στενά λιμάνια, τα δυσεύρετα θαλασσινά κοχύλια, τους βυθούς που βόσκουνε σαλάχια και χταπόδια κ.ά. Ο Θάνος Μικρούτσικος έθεσε υπό αμφισβήτηση την κυρίαρχη νατουραλιστική ερμηνεία του έργου του Νίκου Καββαδία αναδεικνύοντας τα ελλιπώς ανιχνευμένα στρώματα νοήματος της ποίησής του. Τα θαλασσινά ταξίδια είναι κάτι περισσότερο από απλές μετακινήσεις στο χώρο και στο χρόνο. Η ζωή με τους έρωτες, τις αρρώστιες, τα πάθη, τις ανατριχίλες της παρουσιάζεται ως ένα τολμηρό θαλασσινό ταξίδι σε μανιασμένη θάλασσα ανάμεσα στο όνειρο και στη σκληρή πραγματικότητα, όπου γίνεται δυσδιάκριτο «ο μπούσουλας είναι που στρέφει ή το καράβι». Το ταξίδι της ζωής χωρίς όνειρο, χωρίς «μικρές νοθείες», γίνεται άχρωμο και ανούσιο. Όπως έγραφε ο Νίκος Καββαδίας, «λυπήσου εκείνους που δεν ονειρεύονται». Η θάλασσα –εκ πρώτης όψεως– χωρίζει τους ανθρώπους. Ταυτόχρονα, όμως, η θάλασσα τους ενώνει και τους φέρνει σε επαφή με το διαφορετικό, το ανοίκειο, το άγνωστο, δοκιμάζοντας έτσι τα όρια της ανθρωπιάς και της φαντασίας τους. Μέσα από τα τραγούδια του ο Θάνος Μικρούτσικος μας μαθαίνει να ξανοιγόμαστε σε τολμηρά και συναρπαστικά ταξίδια σε άγνωστους και παράξενους κόσμους και να γινόμαστε διεκδικητές του ακατόρθωτου ακολουθώντας την αρχή: «Είμαστε ρεαλιστές, ας κατακτήσουμε το αδύνατο».

Κατά την εκτίμηση του Jameson (2003, 76), «έχει γίνει πιο εύκολο να φανταστεί κάποιος το τέλος του κόσμου παρά το τέλος του καπιταλισμού». Το ίδιο το όνειρο εμφανίζεται στο έργο του Θάνου Μικρούτσικου ως μορφή αντίστασης σε έναν κόσμο στον οποίο η κυριαρχία του καπιταλιστικού ρεαλισμού οδηγεί στην έκπτωση της φαντασίας. Αξιοποιώντας το κάλεσμα του ποιητή «Χόρεψε πάνω στο φτερό του

καρχαρία», ο Θάνος Μικρούτσικος ξεκλειδώνει το βαθύτερο νόημα του έργου του Καββαδία. Ο καρχαρίας είναι ένα από τα ισχυρότερα και ανθεκτικότερα ζώα στον πλανήτη. Έτσι, το κάλεσμα του ποιητή αποτελεί, σύμφωνα με τον Θάνο Μικρούτσικο, κάλεσμα στους ανθρώπους να κατακτήσουν το αδύνατο (Μικρούτσικος 2014). Την ίδια ακριβώς προτροπή βρίσκουμε στον Νίκο Καζαντζάκη: «Φτάσε όπου δεν μπορείς!» (Καζαντζάκης 1962, 23).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Θάνος Μικρούτσικος δεν αρκέστηκε στα αρχικά μουσικά μοτίβα του «Σταυρού του Νότου» και της «Γραμμής των Οριζόντων». Διατήρησε τα βασικά μοτίβα και ταυτόχρονα τα ανέπτυξε περαιτέρω, δημιουργώντας στις συναυλίες του μια μουσική πανδαισία που προκαλεί αισθητηριακή τέρψη και βαθιά συγκίνηση. Άλλωστε, σύμφωνα με τον εκτίμηση του Hegel (2011, 492), «η μουσική επιδρά στο θυμικό ως τέτοιο...». Κατά την εκτίμηση του Hegel, η μουσική επιδρά στο σύνολο των αισθημάτων: «[...] Όλες οι αποχρώσεις της ευθυμίας, της ιλαρότητας, του αστεϊσμού, της ψυχικής διάθεσης, του αλαλαγμού και της αγαλλίασης της ψυχής, καθώς και οι διαβαθμίσεις του φόβου, της έγνοιας, της θλίψης, του θρήνου, του πόνου, της νοσταλγίας κλπ. και τέλος του δέους, της λατρείας, της αγάπης κλπ. γίνονται η ιδιαίτερη σφαίρα της μουσικής έκφρασης» (Hegel 2011, 492).

Η μουσική του Θάνου Μικρούτσικου επιδρά σε όλο το φάσμα των αποχρώσεων των αισθημάτων. Ο Θάνος Μικρούτσικος δεν ήταν μόνο τολμηρός, ευρηματικός συνθέτης, αλλά και συγκλονιστικός ερμηνευτής των δικών του μουσικών συνθέσεων. Στην ερμηνεία των «Επτά νάνων» ο συνθέτης και πιανίστας Θάνος Μικρούτσικος γινόταν ένα με το πιάνο και ταξίδευε σε άλλους κόσμους επιστρέφοντας όταν ακουγόταν το χειροκρότημα. Η ερμηνεία των «Επτά νάνων» από τον Θάνο Μικρούτσικο είναι στανισλαφσκή και όχι μπρεχτική. Η ταύτιση, ο συγχρονισμός του συνθέτη/ερμηνευτή με τους «Επτά νάνους» είναι σχεδόν πλήρης. Το πρόσωπο και το πιάνο γίνονται ένα και ο συνθέτης/ερμηνευτής ταξιδεύει σε άλλους κόσμους. Ο ίδιος δήλωνε ότι όταν παίζει το συγκεκριμένο τραγούδι αισθανόταν 30 ετών (Μικρούτσικος 2018δ). Το έντονο πάθος που διαπερνά το έργο του ηλέκτριζε τους συμμετέχοντες στις συναυλίες του. Αναπτυσσόταν αμφίδρομη σχέση μεταξύ του καλλιτέχνη και των ακροατών/θεατών. Ο καλλιτέχνης εμψυχώνει το κοινό και ταυτόχρονα εμψυχώνεται από αυτό. Η ταύτιση του συνθέτη/δημιουργού με το κοινό στις συναυλίες ακόμα και όταν ερμηνεύονται απαιτητικά έργα, όπως η «Καντάτα για τη Μακρόνησο» και η «Σπουδή σε ποιήματα του Βλαδίμηρου Μαγιακόφσκι», είναι εντυπωσιακή. Υπό αυτό το πρίσμα ο Θάνος Μικρούτσικος μεγαλούργησε όχι μόνο στη βάση της μπρεχτικής αισθητικής παράδοσης, αλλά επίσης της στανισλαφσκής αισθητικής η οποία δίνει έμφαση στο βίωμα και στη συναισθηματική μνήμη. Άλλωστε, η ίδια η άποψη του Θάνου Μικρούτσικου ότι η έντεχνη μουσική είναι για

να θυμάσαι και να ονειρεύεσαι εντάσσεται στο πλαίσιο της στανισλαφσκικής αισθητικής. Όπως ο ίδιος υποστήριζε, ο δρόμος της αγάπης και της αυθόρμητης συγκίνησης είναι ίσως ο μόνος τρόπος για να προσεγγίσουμε μεγάλα έργα και σπουδαίους καλλιτέχνες, να ανακαλύψουμε το βάθος των πραγμάτων (Μικρούτσικος 2012). Η σχέση του Θάνου Μικρούτσικου με το έργο του Γιάννη Ρίτσου και του Νίκου Καββαδία, καθώς και το συναρπαστικό μουσικό ταξίδι αναζήτησης των κρυφών νοημάτων και εικόνων των στίχων τους που μας προτείνει να ακολουθήσουμε, έχουν βιωματικό, στανισλαφσκικό χαρακτήρα. Απολύτως συνεπής με τη στανισλαφσκική αισθητική ο Θάνος Μικρούτσικος διαπιστώνει ότι «η πειστικότητα είναι σημαντικότερη για ένα τραγουδιστή και από την τεχνική αρτιότητα και από τις φωνητικές αρετές» (Ιωάννου 2011, 217).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι ο Vygotsky απομακρύνθηκε από τις εξεζητημένες μορφικές τεχνικές του ρωσικού φορμαλισμού στην «Ψυχολογία της τέχνης» και στράφηκε προς τον Stanislavsky προκειμένου να μελετήσει το νοηματικό πεδίο συγκρότησης της συνείδησης (Dafermos, 2018). Όπως το θεατρικό σύστημα του Stanislavsky άνοιξε νέους δρόμους για την κατανόηση των κρυφών και υπόρρητων νοημάτων των θεατρικών έργων, έτσι το μουσικό έργο του Θάνου Μικρούτσικου μας ταξιδεύει στις σκοτεινές αβύσσους των νοημάτων της σύγχρονης ποίησης επικαιροποιώντας και αναπλαισιώνοντας τα μηνύματά της. Η μουσική δεν αποτελεί κάποιο εξωτερικό ντεκόρ ούτε κάποια εξεζητημένη τεχνική κατανοητή μόνο σε μια πνευματική ελίτ, αλλά μετατρέπεται σε ισχυρότατο πολιτισμικό εργαλείο –με το βυγκοτσκιανό νόημα του όρου– που ανοίγει τον νοηματικό ορίζοντα της συνείδησης και προάγει μια μορφή υποκειμενικότητας με ευαισθησία στον ανθρώπινο πόνο, δημιουργική φαντασία και αγωνιστική στάση ζωής.

Ο Θάνος Μικρούτσικος ακολούθησε την αρχή ότι ο συνθέτης δεν θα πρέπει να επιβάλλει στο ποιητικό κείμενο τη δική του ερμηνεία, αλλά να ακολουθεί τη λογική του. Σε αντιδιαστολή με άλλους συνθέτες που τείνουν να υιοθετήσουν ομοιότυπες, προβλέψιμες μουσικές μορφές, το έργο του Θάνου Μικρούτσικου χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη μεγάλης ποικιλίας μουσικών μορφών σε συνάρτηση με το περιεχόμενό τους. Με άλλα λόγια, υιοθετείται και εφαρμόζεται στην πράξη η αρχή της *διαλεκτικής ενότητας αισθητικής μορφής και περιεχομένου*.

Πέραν τούτου, στο σημείο αυτό εκφράζεται ο *πολυφωνικός χαρακτήρας των μουσικών μορφών* που δημιούργησε ο Θάνος Μικρούτσικος με την μπαχτινική έννοια του «πολυφωνικού μυθιστορήματος». Με άλλα λόγια, ο μουσικός Θάνος Μικρούτσικος δεν επέβαλε στα ποιήματα που μελοποιεί τις δικές του «μονοφωνικές» μουσικές φόρμες. Αντιθέτως, αναζητά τις μουσικές φόρμες οι οποίες συμβάλλουν με τον βέλτιστο τρόπο να εκφραστούν οι διακριτές και πολύ

διαφορετικές μεταξύ τους φωνές του Νίκου Καββαδία, του Γιάννη Ρίτσου, του Nazim Hikmet, του Bertolt Brecht, του Βλαδίμηρου Μαγιακόφσκι, του Άλκη Αλκαίου κ.ά. «Από τον μελωδικό Χικμέτ ("αν η μισή μου καρδιά...") στον πολυρρυθμικό και πλούσιο σε χρώματα Μαγιακόφσκι ("ξελασπώστε το μέλλον..."). Από τον "ρομαντικό" Μπρεχτ ("Άννα μην κλαις...") στο Free-Style, Ρόζα Λούξεμπουργκ ("Τροπάρια για φονιάδες") κλπ.» (Μικρούτσικος 2018α, 17). Ο Θάνος Μικρούτσικος δημιούργησε ένα μουσικό Σύμπαν μεταξύ του μπλουζ και της μπαλάντας, του ροκ και του ζεϊμπέκικου, της τονικής και της άτονης μουσικής που είναι φορτισμένο με ένα όργιο εναλλασσόμενων εικόνων οι οποίες διαμεσολαβούνται μεταξύ τους από ένα αριστοτεχνικό μουσικό μοντάζ μιας δραματικής κινηματογραφικής ταινίας που θα μπορούσε να της αποδοθεί ο τίτλος «Στου αιώνα την παράγκα». Σε αυτό το μουσικό Σύμπαν η τέρψη της ζωής και του έρωτα συνταιριάζεται με μια αδιόρατη θλίψη, η ταξική οργή συμπλέκεται με τον λυρισμό των αθεράπευτα ρομαντικών, η κοινωνική αγανάκτηση είναι δεμένη με μια βαθιά υπαρξιακή αναζήτηση, το όνειρο αντιπαλεύει ρωμαλέα μια άδικη πραγματικότητα. Οι μουσικές συνθέσεις του Θάνου Μικρούτσικου αναδύονται ως διαλεκτικές, δυναμικές, αναπτυσσόμενες, μετασχηματιζόμενες –στον ιστορικό και τον προσωπικό χρόνο– *συνθέσεις αντίρροπων τάσεων και δυνάμεων* που προκαλούν απρόβλεπτους κραδασμούς και ανατροπές στις κυρίαρχες πρακτικές της ρουτίνας και του συμβιβασμού με την αθλιότητα.

Θάνατος και αθανασία

Στην ερώτηση για ποιον λόγο γράφει μουσική, ο Θάνος Μικρούτσικος απαντούσε με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικές περιόδους της ζωής του. Κατά τη δεκαετία του 1970 απαντούσε στη βάση της μπρεχτικής αισθητικής ότι ήθελε «να συμβάλει στην όξυνση της κριτικής σκέψης των ανθρώπων, ώστε να αλλάξουν τον κόσμο» (Ιωάννου 2011, 199). Κατά τη δεκαετία του 1980 συμπλήρωνε την απάντηση με τη στανισλαφσκή προοπτική της «βουτιάς στο βάθος των πραγμάτων και της δικής μου ψυχής» (Ιωάννου 2011, 199). Μετά τη δεκαετία του 1990 σε πρώτο πλάνο τέθηκε έναν «αγώνα πυγμαχίας σε ένα ρινγκ με αντίπαλο τον Χρόνο, σε ένα αγώνα σικέ – αφού γνωρίζουμε ποιος θα νικήσει στο τέλος, με στόχο να τον κερδίζω στο τέλος του κάθε γύρου στα σημεία» (Ιωάννου 2011, 199). Η ζωή και το καλλιτεχνικό έργο του Θάνου Μικρούτσικου ήταν ένας αγώνας δρόμου με το Χρόνο. Αξίζει να σημειωθεί ότι μια από τις ιδιαιτερότητες της μουσικής ως μορφής αισθητικής συνείδησης συνίσταται στο ότι είναι η *τέχνη του ήχου που εκτυλίσσεται στον Χρόνο*

(Πατέλης 2010). Όμως, πώς μπορεί κάποιος να αντιμετωπίσει τον πραγματικό ιστορικό χρόνο με την αναπόδραστη ροή του; «Έκανα τις στιγμές να κρατούν περισσότερο». «Ψάχνω για χώρους που ο χρόνος κυλά αργά» (Μικρούτσικος 2018γ). Οι άνθρωποι είναι πεπερασμένα όντα, όμως μέσω του κοινωνικού και δημιουργικού έργου τους είναι δυνατόν να νικήσουν τον Χρόνο. Όπως παρατηρούσε ο Μίκης Θεοδωράκης, ο άνθρωπος μέσω πνευματικών έργων όπως η τέχνη μπορεί να επιτύχει «την υπέρβαση των ορίων της ζωής» (Θεοδωράκης 1983, 37).

Ο Θάνος Μικρούτσικος αντιμετώπισε ως μαχητής πάνω από δύο χρόνια ένα πολύ σοβαρό πρόβλημα υγείας. «Ο καρκίνος νιώθει πολύ άβολα με τους μαχητές, δώσε του κατάθλιψη και κουρνιάζει» (Μικρούτσικος 2018γ). Σε μια από τις τελευταίες αναρτήσεις του έγραψε: «Αυτές τις μέρες στο νοσοκομείο χρειάστηκε πολλές φορές να κάνω μετάγγιση αίματος. Το ίδιο και οι άνθρωποι στους διπλανούς θαλάμους. Σκεφτόμουναν αντί για δώρο φέτος να δώσετε αίμα. Για τον Θ.Μ. Για κάποιον που το έχει ανάγκη. Αυτές τις γιορτές σκεφτείτε τους άλλους και γίνετε αιμοδότες». «Τίποτε που δεν έχεις χαρίσει δεν θα είναι πραγματικά δικό σου», έλεγε. Ο σταθερός προσανατολισμός στο καλό των ανθρώπων, η φροντίδα, η αφιέρωση σε αυτούς ακόμα και όταν ο ίδιος έδινε τις ύστερες μάχες για τη ζωή του φανερώνουν τον τύπο της προσωπικότητάς του. Σε αντιδιαστολή με την κυρίαρχη αφήγηση της κατάθλιψης ως μιας στρατηγικής φυγής που υιοθετείται, προβάλλεται/διαφημίζεται από πολλούς διάσημους στο χώρο της τέχνης και του πολιτισμού, ο Θάνος Μικρούτσικος αποτελεί παράδειγμα αγωνιστικής στάσης ζωής έως τις τελευταίες στιγμές του.

«Ένα μπουμ και μετά βρίσκεσαι στο μηδέν. Κι ύστερα; Ως την άκρη του κόσμου θα πάω. Γιατί για όλα πρέπει να δώσεις μάχες. Γιατί ο μόνος δρόμος είναι ο δρόμος». Όσοι «με τον Χάρο γίναν φίλοι» σε αυτόν τον κακοτράχαλο δρόμο φεύγουν «στα τρελά τους όνειρα δοσμένοι, πάντα γελαστοί και γελασμένοι». Όταν κάποια βραδιά ντύθηκες ως «Άμλετ της Σελήνης» «έσβησες μ' ένα φύσημα τα φώτα της σκηνής. Και μονολόγους άρχισες κι αινίγματα να λύνεις, μιας τέχνης και μιας εποχής παλιάς και σκοτεινής»... Το έργο του Θάνου Μικρούτσικου με τις εναγώνιες απόπειρες επίλυσης «αινιγμάτων» και τους μουσικούς «μονολόγους» σε μια «παλιά και «σκοτεινή» εποχή προκαλεί συγκίνηση και θαυμασμό εξαιτίας του σπάνιου συνδυασμού υψηλής ποιότητας και μεγάλης κοινωνικής απήχησης. Η ζωή και το έργο του δημιουργήθηκε σε συμπυκνωμένο ιστορικό και προσωπικό χρόνο. Ο ίδιος ήταν φανατικός εχθρός της συνήθειας, της τυποποίησης, της ρουτίνας και βρισκόταν διαρκώς στη διαδικασία διαρκούς αναζήτησης. Στο πλαίσιο μιας αμφίδρομης σχέσης υποστήριζε νέους ανθρώπους στον χώρο της τέχνης και του πολιτισμού και ταυτόχρονα έπαιρνε ζωντάνια και φρεσκάδα από αυτούς. Το έργο του Θάνου Μικρούτσικου είναι επικό και λυρικό ταυτόχρονα. Είναι γεμάτο τολμηρούς μουσικούς πειραματισμούς και την

ίδια στιγμή στραμμένο στην υπηρεσία της κοινωνικής προόδου. Αναδύθηκε «...Πατησίων και παραμυθιού γωνία», όμως ταυτόχρονα είναι πανανθρώπινο. Έχει το στίγμα της συγκεκριμένης, δραματικής κοινωνικής συγκυρίας εντός της οποίας διαμορφώθηκε, όμως ταυτόχρονα είναι διαχρονικό. Ο μουσικοκριτικός Charles Philippon διαπίστωσε: «Στον Μικρούτσικο, το ουσιαστικό εδρεύει μέσα σ' αυτή την προνομιούχα σχέση που ζει μαζί με την ποίηση, μέσα σ' αυτή την ολότητα λάμπουν τα ευρήματα του κειμένου και της μουσικής. Δεν μελοποιεί απλά την ποίηση του Καβάφη, του Σεφέρη και του Ρίτσου: δημιουργεί έναν καινούργιο χώρο ανοικτό στο τραγούδι που κουβαλάει μέσα της η λέξη [...] Ο Μικρούτσικος έχει αυτό το σπάνιο χάρισμα κείμενα δύσκολα να τα κάνει προσιτά, προβάλλοντας μέσα μας τις αβυσσαλέες τους αντηχήσεις [...] Αναζητά την επαφή, πετάει τις μάσκες κι αποκαλύπτει τις αβύσσους των ουσιαστικών αινιγμάτων» (Ιωάννου 2011, 164).

Οι μουσικές συνθέσεις του Θάνου Μικρούτσικου εκφράζουν την εναγώνια, δραματική αναζήτηση των χαμένων νοημάτων της ποίησης και του πολιτισμού σε έναν βάρβαρο κόσμο ο οποίος αναπαράγει την ιστορική λήθη και συστηματικά καταστρέφει τα όνειρα και τη δημιουργικότητα των ανθρώπων αντικαθιστώντας τα με φτηνά, αγοραία υποκατάστατα. Ο Θάνος Μικρούτσικος δεν έγραψε απλώς τραγούδια. Δεν διαμόρφωσε μόνο ένα τμήμα της συλλογικής ηχητικής μας μνήμης και του ίδιου του ηχητικού τοπίου των τελευταίων δεκαετιών. Έκανε κάτι πιο βαθύ: διαμόρφωσε τη συλλογική μας αισθητική και σκέψη. Άνθρωπος με τεράστια παιδεία μουσική αλλά και πολιτική, έδειξε έναν δρόμο για το ελληνικό τραγούδι που ακόμη ψάχνουμε να βρούμε το νήμα του και να το ξαναπιάσουμε» (Εύφορη πεδιάδα ιδεών αγώνων πολιτισμού, 2019). Διαδραμάτισε κομβικό ρόλο στην προαγωγή του αισθητικού γούστου της νεοελληνικής κοινωνίας σε μια εποχή που οι προτιμήσεις διαμορφώνονται στο πλαίσιο ενός συνεχούς, ανηλεούς βομβαρδισμού με ευτελή πολιτισμικά υποπροϊόντα. Τόλμησε να έρθει σε σύγκρουση με τις κυρίαρχες πρακτικές πολιτισμικής έκπτωσης, χυδαιότητας και κοινωνικής παρακμής. Δεν χωρούσε στην αγοραία υλιστική, καταναλωτική κουλτούρα την οποία «[...] ετούτη η ψεύτρα η εποχή την έχει για θεό».

Μετά την «ήττα» του Θάνου Μικρούτσικου «στο ρινγκ με τον Χρόνο» γίνεται ακόμα πιο καθαρό ότι το καλλιτεχνικό έργο του σε έναν κόσμο τόσο αβέβαιο και απρόβλεπτο βγαίνει νικητής σ' αυτή τη μάχη. Η νίκη «στον αγώνα πυγμαχίας» με αντίπαλο το Χρόνο είναι δυνατή όταν αναθυμόμαστε τις «πληγές» του παρελθόντος, οραματιζόμαστε με διορατικότητα τις μελλοντικές υπερβάσεις και αναπτύσσουμε ενεργή, μετασχηματιστική στάση ζωής στην τρέχουσα κοινωνική συγκυρία. Τα ηχοχρώματα της μουσικής του Θάνου Μικρούτσικου ρίχνουν φως σε μια «θολή» και «σκοτεινή» εποχή και προκαλούν ανατρεπτικές μουσικές δονήσεις. Με τα τραγούδια

του συνέβαλε τα μέγιστα στην αισθητική και πολιτική διαπαιδαγώγηση τριών γενιών και θα συνεχίσει να αποτελεί σημείο αναφοράς για τις επόμενες γενιές. Η αισθητική της αντίστασης του Θάνου Μικρούτσικου σέβεται τους ανθρώπους του λαού, χωρίς να τους κολακεύει. Τα τραγούδια του συντροφεύουν τους ανθρώπους στις πορείες και στις διαδηλώσεις, στις παρέες, αλλά και στις στιγμές αναστοχασμού προάγοντας την αισθητική κουλτούρα τους και συμβάλλοντας στην κριτική συνειδητοποίησή τους. Η συμβολή του στη δημιουργία νησίδων αντίστασης στο πεδίο της τέχνης και του πολιτισμού σε ρήξη με τον εθισμό στην κατανάλωση και στην «αβάστακτη ελαφρότητα» των ψευδαισθήσεων του «lifestyle» είναι ανεκτίμητη.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι το έργο του Θάνου Μικρούτσικου προκαλεί την απέχθεια και τη λαιμοδεία μέρους της διανόησης. Ενδεικτική από αυτή την άποψη αποτελεί η παρακάτω κρίση του Χ. Χωμενίδη: «Ο Θάνατος Μικρούτσικος βροντούσε το πιάνο φορώντας κασκέτο καπετάνιου και το κοινό μύριζε στα σινιέ του ρούχα το ψαρόλαδο. Όταν πάλι άλλαζε σκοπό και τραγουδούσε "έτσι κι αλλιώς η γη θα γίνει κόκκινη!", οι αποκάτω αφηνιάζαν, έτοιμοι έμοιαζαν να ξεπαρκάρουν τα τσερόκι τους και να πάνε να ανατρέψουν τον καπιταλισμό. Μιλάμε για μαζική παραίσθηση, η οποία οδηγούσε με μαθηματική ακρίβεια στη χρεοκοπία όχι μόνο του κράτους αλλά και της κοινωνίας. Μπαίνοντας στο 2020, ευελπιστούμε ότι χάρη στην κρίση οι Έλληνες έχουν απαλλαγεί, σε ένα σημαντικό βαθμό, από τις αυταπάτες τους. Δεν αναζητούν πλέον επαναστάσεις στα όνειρά τους» (Χωμενίδης 2020).

Μια τέτοια μορφή μικροψυχίας και λαιμοδείας του έργου ενός μεγάλου δημιουργού και του κοινού στο οποίο αυτός απευθύνεται μπορεί να χαρακτηριστεί από τα παρακάτω λόγια του Κ. Βάρναλη: «...και συ πρόστυχη πένα και ψοφίμι, του βούρκου λιβανίζετε την μπόχα». Οι «οργανικοί διανοούμενοι» του συστήματος (για να χρησιμοποιήσουμε την έκφραση που προτιμούσε ο Θάνατος Μικρούτσικος) φτάνουν στο σημείο να ενοχοποιούν τις δυνάμεις που ασκούν αντίσταση για τη χρεοκοπία του κράτους και την κοινωνική κρίση. Στη βάση παρόμοιων διατυπώσεων βρίσκεται η γνωστή αγοραία αντίληψη ότι «όλοι τα φάγαμε», η οποία διαχέει σε ολόκληρο το κοινωνικό σώμα την ευθύνη της κρίσης προκειμένου να αποκρύψει τις βαθύτερες συστημικές αιτίες της. Είναι αναπόφευκτο το μίσος που προκαλούν οι στρατευμένοι καλλιτέχνες και οι κοινωνικές δυνάμεις στις οποίες απευθύνονται. Γι' αυτό ακριβώς όλοι αυτοί που «αναζητούν επαναστάσεις στα όνειρά τους» θα πρέπει να κηλιδωθούν και να ταυτιστούν με τα φαινόμενα παρακμής και σήψης (τον καταναλωτισμό, τον ατομικισμό κλπ.). Οι «οργανικοί διανοούμενοι» του συστήματος προσδίνουν στους αντιπάλους τους χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν στους ίδιους.

Η λαιμοδεία και η σπίλωση δεν αγγίζει κορυφαίους δημιουργούς, όπως ο Θάνατος Μικρούτσικος, που πήγαν ψηλά να χτίσουν «κιβωτό με την ελπίδα μόνο και τη χάρη».

Σε αυτή τη «δίκωπη ζωή» δεν υπάρχει δρόμος να διαβούν όχι μόνο οι βασανιστές, αλλά και οι συκοφάντες. Το πλουσιότατο καλλιτεχνικό έργο του Θάνου Μικρούτσικου θα εμπνέει και θα ενδυναμώνει τους ανθρώπους που δεν συμβιβάζονται, αλλά αντιστέκονται στο φασισμό, στην κεφαλαιοκρατική βαρβαρότητα και αγωνίζονται για «τη μοναδική κοινωνία που θα επιτρέψει στον άνθρωπο να αυτοπραγματοωθεί. Δηλαδή, όπως είπε ο μεγαλοφυής Κάρολος, σ' αυτήν που ο ποιητής θα ψαρεύει και ο ψαράς θα γράφει ποιήματα. Αλλά παρ' όλη τη βαρβαρότητα και το σκοτάδι μέσα στο οποίο ζούμε, θα συνεχίσω μέχρι τέλους να την ονειρεύομαι» (Μικρούτσικος 2019β).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αλτουσέρ, Λ. (1983), *Θέσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Βαζιούλιν, Β. (2013), *Η Λογική της Ιστορίας. Ζητήματα θεωρίας και μεθοδολογίας* (μτφρ. Δ. Πατέλης). Αθήνα: ΚΨΜ.

Bourdieu, P. (1984), *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan.

Dafermos, M. (2018), *Rethinking Cultural-Historical Theory. A Dialectical Perspective to Vygotsky*. Springer.

Δημοκρατική Πανεπιστημιακή Κίνηση Μαθηματικών (2019), *Οι συναγωνιστές του μαθηματικοί αποχαιρετούν τον Θάνο Μικρούτσικο* <http://www.katioussa.gr/koinonia/epistimi/oi-synagonistes-tou-mathimatikoi-apochairetoun-ton-thano-mikroutsiko/>

Θεοδωράκης, Μ. (1983), *Ανατομία της Μουσικής*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Επτακοίλη, Γ. (2010), «Δεν θέλω τρεις Τραβιάτες, αλλά 13ο μισθό», *Καθημερινή*, 18.07. <https://www.kathimerini.gr/399331/article/politismos/arxeio-politismoy/den-8elw-treis-traviates-alla-13o-mis8o>

Εύφορη πεδιάδα ιδεών αγώνων πολιτισμού (2019), «Γράψε για ό,τι σε καίει» του έλεγε ο Ρίτσος Και γι αυτά, για ό,τι τον «έκαιγαν», έγραψε ο Θάνος και πήραμε φωτιά όλοι μαζί https://eforipediada.blogspot.com/2019/12/xaire.html?fbclid=IwAR0_WltlIDTwa6auHVeqQsqoISAKfsJCKW4nPu5tL4eLY6uVzxP2IjSRoeQ

Ιωάννου, Ο. (2011), *Ο Θάνος και ο Μικρούτσικος. Μια αυτοβιογραφία μέσα από 24 συναντήσεις*. Αθήνα: Πατάκη.

Jameson, F. (2003), "Future city", *New Left Review*, 21, 65-79.

Καζαντζάκης, Ν. (1962), *Αναφορά στον Γκρέκο*. Αθήνα: εκδ. Ε. Καζαντζάκη.

Klein, N. (2007), *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. Knopf Canada.

Μικρούτσικος, Θ. (2007), Ομιλία για τον Άλκη Αλκαίο. https://www.youtube.com/watch?v=ujToP-iEeio&fbclid=IwAR3d5doxxOq_0myfMR4oLTcvatU06RycWuePwZ3qHKkl4IgJT9gHNfyKBw4

Μικρούτσικος, Θ. (2012), *Αφήγηση για τον Γιάννη Ρίτσο*. Skai Tv.

<https://www.youtube.com/watch?v=7KHMqGrj-XI&fbclid=IwAR2uVCPxLrxITZQxZmtzBSG1GQOzcNTRimfi5B5346znukTeOh3DhBuT9pl>

Μαντζάνας, Θ. (2014), «Θάναος Μικρούτσικος: Σήμερα είμαι μαρξιστής περισσότερο από ποτέ» <http://www.avgi.gr/article/1753020/thanos-mikroutsikos-simera-eimai-marxistis-perissotero-apo-pote>

Μηλιός, Γ., Μικρούτσικος, Θ. (2018), «Κοινωνικές σχέσεις εξουσίας και τραγούδι», στο Μηλιός, Γ., Μικρούτσικος, Θ., *Στην υπηρεσία του έθνους. Ζητήματα ιδεολογίας και αισθητικής στην ελληνική μουσική*. Αθήνα: Εφημερίδα των Συντακτών, 73-95.

Μικρούτσικος, Θ. (2013), Εισήγηση στο συνέδριο του ΚΚΕ για τον Μπρέχτ.

<https://www.youtube.com/watch?v=OsXLKhO3kBO>

Μικρούτσικος, Θ. (2014), Συνέντευξη στις «Αντιθέσεις» (4-7-2014)

<https://www.youtube.com/watch?v=Rivb0lxqCKg>

Μικρούτσικος, Θ. (2018α), «Αισθητική και ιδεολογία στην ελληνική μουσική», στο Μηλιός, Γ., Μικρούτσικος, Θ., *Στην υπηρεσία του έθνους. Ζητήματα ιδεολογίας και αισθητικής στην ελληνική μουσική*. Αθήνα: Εφημερίδα των Συντακτών, 13-30.

Μικρούτσικος, Θ. (2018β), «Η ελληνική μουσική μετά τον Πόλεμο», στο Μηλιός, Γ., Μικρούτσικος, Θ., *Στην υπηρεσία του έθνους. Ζητήματα ιδεολογίας και αισθητικής στην ελληνική μουσική*. Αθήνα: Εφημερίδα των Συντακτών, 61-72.

Μικρούτσικος, Θ. (2018γ), Συνέντευξη στο Art Week (20.5.2018)

<https://www.youtube.com/watch?v=i6LjvAnsXQM>

Μικρούτσικος, Θ. (2018δ), Συνέντευξη στην «Άλλη Διάσταση»-EPT

<https://www.youtube.com/watch?v=otuJxdegoUM>

Μικρούτσικος, Θ. (2019), Ανάρτηση στο Facebook

[https://www.facebook.com/mikroutsikos.thanos/?_tn=kc-R&eid=ARD88BXwGX4pSahkFh_a2WbWiVs4jZu98mo7Aw3a5eEhK-d9936L0QQ7Sdx1GwvDE-i2bElzh1Zzfzly&hc_ref=ARQ4izAVtXY4eggtl6WWEo4p1rF13ypF8ig6cTgmsLgSIR2UFaJox94jgHByS8OO_GNo&fref=nf&_xts__\[0\]=68.ARDp-oUqNftVJSw3dpsNrrrzHbP5eiiVOGqtL9GtStaDY29yz99VRFKYqyEOH_XpTLXIDtw6RGk18wY40_YOaLPpRgVWagCNEMK8TgmVKTXIW78_S5XiDTwTMKHUCL0TV35hKNVGXpUzi4DnVa2D2UR4_5qjxFCEiXq9nCjOW8u1fkiPH311s7Vv-DZuC1MI3KbWbiRKYn7YWD1cxkDxt1QAis8I07dXfflDklcWD2WkeaBcrdWM9n4wuS89TXsL96T14xcdKbjlU5Ka-ZH_IDGtmhCSndbLro6hO3tfhu16V4kiN9piO3AIJDt-ZlwtJ0ABrAXIJGeVA42XIhoY5yXdA](https://www.facebook.com/mikroutsikos.thanos/?_tn=kc-R&eid=ARD88BXwGX4pSahkFh_a2WbWiVs4jZu98mo7Aw3a5eEhK-d9936L0QQ7Sdx1GwvDE-i2bElzh1Zzfzly&hc_ref=ARQ4izAVtXY4eggtl6WWEo4p1rF13ypF8ig6cTgmsLgSIR2UFaJox94jgHByS8OO_GNo&fref=nf&_xts__[0]=68.ARDp-oUqNftVJSw3dpsNrrrzHbP5eiiVOGqtL9GtStaDY29yz99VRFKYqyEOH_XpTLXIDtw6RGk18wY40_YOaLPpRgVWagCNEMK8TgmVKTXIW78_S5XiDTwTMKHUCL0TV35hKNVGXpUzi4DnVa2D2UR4_5qjxFCEiXq9nCjOW8u1fkiPH311s7Vv-DZuC1MI3KbWbiRKYn7YWD1cxkDxt1QAis8I07dXfflDklcWD2WkeaBcrdWM9n4wuS89TXsL96T14xcdKbjlU5Ka-ZH_IDGtmhCSndbLro6hO3tfhu16V4kiN9piO3AIJDt-ZlwtJ0ABrAXIJGeVA42XIhoY5yXdA)

Μικρούτσικος, Θ. (2019β), «Τα μαθηματικά διαμόρφωσαν τον χαρακτήρα μου, αλλά η μουσική είναι η ζωή μου», *Εφημερίδα των Συντακτών*, 30/12. <https://www.efsyn.gr/tehnese/moysiki-horos/224939-ta-mathimatika-diamorfosan-ton-haraktira-moy-alla-i-moysiki-einai-i-zoi>

Μποσκοίτης, Α. (2019), Θάνος Μικρούτσικος: «Από την ώρα που γεννιόμαστε μέχρι την ώρα που πεθαίνουμε, περνάμε 4.160 Σαββατοκύριακα»

<https://www.lifo.gr/articles/obituaries/264329/pethane-o-thanos-mikroytsikos-apo-tin-ora-poy-genniomaste-mexri-tin-ora-poy-pethainoyme-pernane-4-160-savvatokyriaka>

Ομάδα Η.IV.S (2019), «Όταν η πρωτοπόρα μουσική του Θάνου Μικρούτσικου συνάντησε την επαναστατική ποίηση του Μπρεχτ» <https://atexnos.gr/otan-η-πρωτοπορα-μουσική-του-θανου-μικ/>

Παναγόπουλου, Α. (2019), «Θάνος Μικρούτσικος: "Για μένα δεν υπάρχει ήττα όταν αγωνίζεσαι, ακόμη κι αν σε νικούν"» <http://newpost.gr/blogs/5e0a1f1be3bda7480d92be5e/thanos-mikroytsikos-gia-mena-den-yparhei-itta-otan-agonizesai-akomi-ki-an-se-nikoun>

Πατέλης, Δ. (2010), *Τέχνη και τεχνολογία. Για την αντιφατική ενότητα είναι και συν-ειδέναι, πράττειν, νοείν, συν-αισθάναισθαι, και ποιείν*. Χανιά: Πολυτεχνείο Κρήτης.

Τεο, Τ. (2015), "Essay on an aesthetics of resistance", in Cresswell, J., Haye, A., Larrain, A., Morgan, M., Sullivan, G. (eds), *Dialogue and debate in the making of theoretical psychology*. Concord: Captus, 303-310.

Χωμενίδης, Χ. (2020), «Η μοίρα σου είσαι εσύ» <https://www.in.gr/2020/01/07/apopsi/moira-sou-esy-monaxos-eisai/>

Вygotsky, L. (1971), *Psychology of Art*. London, Cambridge: The M.I.T. Press.

902 (2019), «Θάνος Μικρούτσικος: Ο άνθρωπός μας, "του απείρου εραστής"» <https://www.902.gr/eidisi/politismos/209803/thanos-mikroytsikos-o-anthropos-mas-toy-apeiroy-erastis-video-foto>

Τηλεκπαίδευση: Το μέσο, το μήνυμα και η κριτική παιδαγωγική

Τάσος Λιάμπας

Αναπληρωτής Καθηγητής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ

aliabas@eled.auth.gr

Τηλεκπαίδευση και σχολείο

Η αξιοποίηση της τηλεκπαίδευσης για την καθημερινή διάδοση του μηνύματος του σχολείου στους μαθητές του δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, λόγω αναστολής της λειτουργίας τους εξαιτίας της πανδημίας Covid 19, αναδεικνύει την κρισιμότητα της επίδρασης του πολιτισμικού αλλά και του οικονομικού κεφαλαίου της οικογένειας (Μπουρντιέ 1999, 83) στον καθορισμό του εκπαιδευτικού αποτελέσματος των μαθητών (Eyles et al. 2020, 6), καθώς οι φτωχοί γονείς δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα τόσο γνωστικά, όσο και να τα υποστηρίξουν τεχνολογικά με την αγορά του κατάλληλου εξοπλισμού για να συμμετέχουν στη διεξαγωγή τους (Hash 2012, 392-393, Morgan 2020, 139-140). Λόγω των συνθηκών, επειδή είναι αδύνατη η άμεση και ζωντανή διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού μεταξύ της γνώσης και των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Reich et al. 2020, Niemi & Kousa 2020), η άνιση κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου (που αναγνωρίζει και επιβραβεύει ο σχολικός θεσμός), καθώς και των υλικών πόρων και μέσων ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών κοινωνικών τάξεων και κοινωνικών ομάδων (Γρόλλιος 2020, 126), διευρύνει ακόμη περισσότερο την εκπαιδευτική ανισότητα. Έτσι, όσοι μαθητές διαθέτουν τους πόρους, τα μέσα και το «νόμιμο» πολιτισμικό κεφάλαιο συνεχίζουν να απολαμβάνουν το εκπαιδευτικό αγαθό, ενώ ακόμα λιγότερο απορροφούν από αυτό εκείνοι οι μαθητές που έχουν έλλειψη πόρων, βοήθειας και υποστήριξης από το σπίτι (Flecha 1999, 67, Eyles et al. 2020, 5, 6).

Το μέσο και το μήνυμα

Κατά τον McLuhan το μέσο διαμορφώνει την εμπειρία και τη συνείδηση των ανθρώπων με τον εαυτό τους και τους άλλους, καθώς έχει ισχυρή επίδραση στον πνευματικό και ψυχικό τους κόσμο. Είναι δημιούργημα του υλικού πολιτισμού ο οποίος επενεργεί επί των πραγμάτων, τα διασπά και τα διαιρεί για να τα ελέγχει. Αρχικά, η κυριαρχία της μηχανικής τεχνολογίας σήμαινε ότι το *μήνυμα της μηχανής ως μέσου ήταν η χρήση της*. Δεν είχε νόημα το μέσο αυτό καθαυτό, αλλά το τι έκανε κανείς μ' αυτό (McLuhan 1964, 234). Η μηχανή στο σύστημα παραγωγής διαμόρφωνε τις ανθρώπινες σχέσεις σε συνεχόμενες αφηγήσεις. Επέφερε την κατάκτηση, την αλυσιδωτή σύνδεση, τη διάταξη σε ακολουθία, τον γραμμικό και προγραμματισμένο χρόνο, τον συγκεντρωτισμό (Sennett 2010).

Στις μέρες μας, στην εποχή της τεχνολογίας του αυτοματισμού και της ηλεκτρονικής επικοινωνίας, οι προσωπικές και κοινωνικές συνέπειες του μέσου προκύπτουν από τις αλλαγές της κλίμακας στα σχέδια, τη μορφή ή το ρυθμό των ανθρώπινων πραγμάτων που επιφέρει (καθώς προκαλεί ραγδαίες μεταλλάξεις στην κοινωνική ζωή, στις κοινωνικές νόρμες, την αίσθηση της κοινότητας και την πρόσληψη της εμπειρίας του κόσμου) (Robbins & Singer 2014, 387). Στο χώρο της εργασίας επικρατούν: ευελιξία, κυνήγι της ταχύτητας, κατακερματισμός του χρόνου και συχνές αλλαγές του τόπου εργασίας για τον εργαζόμενο, απώλεια ελέγχου τόσο του εργάσιμου χρόνου όσο και της προσπάθειάς του, αποκέντρωση, ρευστότητα, ανάμειξη, ομογενοποίηση, έλεγχος και επαναπροσδιορισμός της κλίμακας αλλά και της μορφής των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, σχέσεων και σκέψεων (Sennett 2010). Οι υπάρχουσες διαδικασίες στις σχέσεις, δράσεις και ενέργειες μεγεθύνονται και υπερεπιταχύνονται, το μέσο είναι το μήνυμα (McLuhan 1964, 235).

Αντίθετα, για τον Widmer, ο οποίος ασκεί κριτική στον McLuhan αποκαλώντας τον μυσταγωγό της τεχνολογίας, τα τεχνοεπικοινωνιακά μέσα μπορεί να διαιωνίζουν δόγματα και εξουσίες. Με τον έλεγχο που επιβάλλουν και με τον ανορθολογικό τους ρόλο στη μυθοποίηση της πραγματικότητας, με την παραπληροφόρηση και την προπαγάνδα εξορκίζουν και τελετουργικοποιούν τις αντιδράσεις των ανθρώπων απέναντι στην κοινωνική πραγματικότητα (Widmer 1973, 261).

Τα τεχνοεπικοινωνιακά μέσα έχουν τη δυνατότητα να συντάσσουν, να θέτουν σε λειτουργία, αλλά και να υποτάσσουν μηνύματα. Με τις επεκτατικές και μαζικές εκπομπές τους μπορούν να καθορίζουν κατά μεγάλο μέρος ό,τι μεταδίδεται. Η κρίσιμη εμπειρία, εδώ, δεν αφορά ό,τι συμβαίνει στον κόσμο αλλά στην κατεργασία του κόσμου. Στο επίκεντρο τίθεται η πηγή του μηνύματος, η οποία βρίσκεται στην

υπηρεσία δογμάτων και εξουσιών (Widmer 1973, 258, 261) με σκοπό την αναπαραγωγή και διαιώνιση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, καθώς και της ιδεολογίας που τον υποστηρίζει (Quail 2004, 304).

Τα μέσα επιβάλλουν με τις διαδικασίες και την εξουσία τους στην πραγματική επικοινωνία την άμεση, αμοιβαία ανταλλαγή μηνυμάτων, αντιλήψεων και συναισθημάτων, τις δικές τους κοινωνικές σημασιοδοτήσεις, όταν δεν υφίστανται κοινωνική κριτική και δεν υπόκεινται στον έλεγχο και την αμφισβήτηση από την καλλιεργημένη ευφυΐα της ανθρώπινης νόησης, καθώς και από την πολιτική δράση των κοινοτήτων του ανθρώπου (Quail 2004, 305), όταν δεν αναγνωρίζουν το πλαίσιο των ευαίσθητων ανθρώπινων ορίων. Όταν αγνοούν τις πνευματικές, ηθικές και αισθητικές διαστάσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας, τότε «βιάζουν» την ανθρώπινη επικοινωνία, ελέγχοντας τις ευαισθησίες του ανθρώπου και συρρικνώνοντας την πληρότητα της ανταπόκρισης και της σύνολης ευαισθησίας του (Widmer 1973, 268). Με την οικειοποίηση της κουλτούρας της μαζικής (μετα)βιομηχανικής κοινωνίας από τον άνθρωπο εξασθενούν τα συλλογικά αισθήματα και αντικαθίστανται από μια πλημμυρίδα ατομικών συναισθημάτων αβεβαιότητας, απομόνωσης και μοναξιάς. Εδώ, το μέσο χρησιμοποιείται για να δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες και να μεταδίδει εκείνα τα μηνύματα, ώστε αυθεντικά ανθρώπινα πρόσωπα να προβαίνουν σε ταυτίσεις, να υποκαθιστούν σχέσεις και κοινωνικούς δεσμούς σ' έναν άυλο εικονικό χώρο, όπου ομογενοποιούνται και αλλοιώνονται προσωπικότητες μέσα από μια άκαμπτη και στενά οριοθετημένη τελετουργία. Αυτό συμβαίνει καθώς κατακλύζονται ακατάπαυστα με νέες πληροφορίες που προκαλούν πληροφοριακή υπερφόρτιση, ηλεκτρονική αποχαύνωση, τεχνολογική επιβάρυνση και με την επίδραση του μέσου να γίνεται τόσο πιο ισχυρή όσο άλλα, επιπλέον, μέσα γίνονται μέρος του περιεχομένου του (Widmer 1973, 269).

Έτσι, η ανθρώπινη ευαισθησία που υποβαστάζει την ανάπτυξη σημαντικών πνευματικών και συναισθηματικών λειτουργιών αποπροσανατολίζεται. Μεταξύ άλλων, η ανθρώπινη φαντασία μετατρέπεται σε τεχνητή ευαισθησία που εξελίσσεται σε μέσο ελέγχου, η προσοχή δεν είναι εκούσια και στοχαστική αλλά καθιερωμένη παρακολούθηση παρόμοιων γεγονότων, η μοναχικότητα και η ζωντανή συναναστροφή μετατρέπονται, αντίστοιχα, σε μοναξιά και κίνηση ειδώλων στην οθόνη (Widmer 1973, 271).

Κοντολογίς, το μέσο ως μήνυμα μεγεθύνει και υπερ-επιταχύνει διαδικασίες, υπερβαίνοντας το χώρο και το χρόνο (λ.χ. διάδοση γνώσεων με την τηλεεκπαίδευση, χρήση ιντερνέτ, επικοινωνία μέσω κοινωνικών δικτύων, αυτοματισμός στην εργασία, ταχύτητα στη διοίκηση κ.ά.). Αλλάζει την κλίμακα, το ρυθμό ή τη μορφή των ανθρώπινων λειτουργιών, εντατικοποιεί και μεγεθύνει τη συνθετότητα

δραστηριοτήτων, διαδικασιών και σχέσεων. Οδηγώντας τα πράγματα να εμφανίζονται και να εναλλάσσονται στη συνείδηση με ακαριαία ταχύτητα (McLuhan 1964, 240) σέρνει στο ρυθμό του την απόκριση των ανθρώπινων αισθήσεων, τις διαδικασίες πρόσληψης του μηνύματος και τη σκέψη. «Οι επιδράσεις της τεχνολογίας δεν εμφανίζονται στο επίπεδο των απόψεων ή των εννοιών, παρά αλλάζουν τις αναλογίες των αισθήσεων ή τα σχήματα αντίληψης σταθερά και χωρίς καμία αντίσταση» (McLuhan 1964, 248), μεταβάλλουν τις δομές αίσθησης για τα στοιχεία της κοινωνικής εμπειρίας, π.χ. σχέσεων, συνδέσεων, εμφάσεων, αποκρύψεων, αφετηριών, συμπερασμάτων (Williams 1994, 332). Όμως, μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί εύκολα να επικρατούν στη συνείδηση παραδεδομένες ιδέες, καθώς δεν διατίθεται επαρκής χρόνος για να υποστούν επεξεργασία (Bourdieu 1998, 44).

Απ' την άλλη, ο άνθρωπος όταν συντονίζεται στο φάσμα των μέσων επικοινωνίας, λόγω της πληροφοριακής υπερφόρτισης ή του υπερκορεσμού ερεθισμάτων, χάνει την αίσθηση του νοήματος των πραγμάτων που «διογκώνονται μέχρι σκασμού»! Αναπτύσσει είτε μειωμένη είτε παθητική ευαισθησία, οδηγούμενος σε μαρασμό και απόσυρση. Επειδή το μήνυμα με βάση το «τι, πότε, πώς, πού και για ποιον χρησιμοποιείται» επηρεάζει τη διεισδυτικότητα του μέσου, όταν υπηρετεί την τεχνοκρατία και τις εξουσίες της, έχει διανοητικό, ψυχικό και κοινωνικό κόστος για τον άνθρωπο. Επιφέρει ριζικές αλλαγές στην αναγνώριση της κοινωνικής εμπειρίας στην προσωπική, κοινωνική και πολιτισμική σφαίρα, δηλαδή στην ανθρώπινη και την κοινωνική ψυχολογία (Widmer 1973, 268).

Επομένως, το μέσο δεν είναι μόνο μήνυμα, αλλά και το μήνυμα έχει κρίσιμη σημασία ως μέσο. Γι' αυτό, πρέπει να εξετάζεται κριτικά η αλληλεπίδραση από τη μια μεριά των τεχνοεπικοινωνιακών μέσων που διαχειρίζονται και διαδίδουν μια μορφή επικοινωνίας (π.χ. λεκτική, μη λεκτική, άμεση έμμεση κλπ.) και έχουν στο επίκεντρό τους την πηγή κατασκευής μηνύματος και, από την άλλη, του ανθρώπινου νου (ατομικού ή συλλογικού). Ο τελευταίος, λαμβάνοντας το μήνυμά τους, αναλύει, ερμηνεύει και δημιουργεί το δικό του νόημα σ' ένα περιβάλλον επικοινωνίας που το διακρίνουν συγκεκριμένα τεχνολογικά, πολιτισμικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά. Ως εκ τούτου, έχει σημασία να κατανοηθεί πώς κατασκευάζουν τις σημασίες τους μέσα στο συγκεκριμένο περιβάλλον της τηλεκπαίδευσης τα κοινωνικά και πολιτικά υποκείμενα-μαθητές όταν αλληλεπιδρούν με άλλα δρώντα υποκείμενα (εκπαιδευτικούς, συμμαθητές), με τη διαμεσολάβηση ψυχολογικών, φυσικών ή τεχνικών εργαλείων, ιδεών, γνώσεων, κανόνων, συμβόλων, διαδικασιών, μεθόδων, γλωσσικών κωδίκων, οργάνων, μηχανημάτων, κοινωνικών σχέσεων, ευρισκόμενα σ' ένα σχολικό, κοινωνικό, πολιτισμικό-ιστορικό πλαίσιο που διέπεται από μια ορισμένη

παιδαγωγική σχέση και προσδιορίζει μια γνωσιακή, μορφωτική, καθώς και κοινωνική/αναπαραγωγική λειτουργία (Liambas & Kaskaris 2011, 195-196).

Οι εμπειρίες εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων από την τηλεεκπαίδευση

Οι αναλύσεις των πρόσφατων εμπειριών εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων από την τηλεεκπαίδευση οι οποίες καταγράφηκαν σε σχετική αρθρογραφία και έρευνες στο διαδίκτυο, παρουσιάζουν τη μάθηση και την παιδαγωγική σχέση η οποία δημιουργείται με βάση το μέσο που χρησιμοποιείται και το μήνυμα που διαδίδεται, το ποιος επεξεργάζεται και οικειοποιείται το μήνυμα και ποιος απλώς το χρησιμοποιεί, τη φύση του αποτελέσματος ή του μηνύματος αναφορικά με την κατοχή και τη γνώση χειρισμού του μέσου και το ποιος ωφελείται περισσότερο. Διαπιστώνεται ότι το περιβάλλον της τηλεεκπαίδευσης παρεμποδίζει την πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, καθώς με το μέσο και το μήνυμά της διαμορφώνει συνθήκες για παθητική μάθηση, νοησιарχία, συναισθηματική αποστασιοποίηση, πνευματική και συναισθηματική κόπωση, περιορισμένη εστίαση προσοχής και διάσπαση, ελλιπή κοινωνική αλληλεπίδραση, απουσία ουσιαστικής υποστήριξης και βοήθειας μάθησης από τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, διευρύνει την ανισότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών ευκαιριών στους μαθητές, για όσους στερούνται τα απαραίτητα τεχνολογικά μέσα (Η/Υ, τάμπλετ, σύνδεση ιντερνέτ κ.ά.), δεν γνωρίζουν τον χειρισμό τους ή δεν κατέχουν σχετικές γνωστικές ικανότητες του πληροφοριακού γραμματισμού (αποκωδικοποίηση, σύλληψη, αφομοίωση, παραγωγή νοήματος) (Varis 2011, 16).

- **Γνωστική υπερφόρτιση**

«Σε μια τάξη που διδάσκεται διαδικτυακά, η γνωστική υπερφόρτιση είναι κάτι δεδομένο: οι μαθητές κοιτάζουν σε μια μικρή οθόνη, χωρισμένη με τις εικόνες των συμμαθητών τους, και με άλλα οπτικά διδακτικά βοηθήματα που τους παρουσιάζει ο δάσκαλος. Αυτοί πρέπει να εισαγάγουν και να επεξεργαστούν όλα αυτά τα ερεθίσματα, ενώ την ίδια στιγμή ακούν, κρατάνε σημειώσεις, σκέφτονται πάνω στο περιεχόμενο του μαθήματος ή στα σχόλια των άλλων. Επιπρόσθετα οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίσουν ένα σύνολο από πιθανές παρεμβολές και διακοπές του άμεσου περιβάλλοντός τους –τηλέφωνα που χτυπάν, αδέλφια που μιλάνε κλπ.– πάνω στα οποία ο δάσκαλος δεν ασκεί

κανένα έλεγχο. Ο νους έχει ανάγκη από εστιασμένη προσοχή πάνω στην πληροφορία για αρκετό διάστημα, ώστε αυτή να εισαχθεί στη μνήμη εργασίας. Η μάθηση στο διαδικτυακό σχολείο θα μπορούσε να επιδιώξει να αποφύγει τη γνωστική υπερφόρτιση των μαθητών, αν μείωνε τα ερεθίσματα που δεν είναι αναγκαία και ανταγωνίζονται την προσοχή».

Lasusa, M. & Pendergrast, M., 26.5.2020

Lessons from the Pandemic on How to Reimagine and Improve Schooling

«Δεν με ενθουσίαζε το να πηγαίνω σχολείο. Αλλά το να κάθομαι 8 ώρες μπροστά σ' έναν υπολογιστή δεν είναι ενδιαφέρον. Εύχομαι να πηγαίναμε σχολείο, έστω για μία ημέρα την εβδομάδα. Έστω μία φορά το μήνα. Έστω σε μικρές ομάδες».

Nierenberg, A., *The New York Times*, 14.10.2020

- **Απρόσωπη διάλεξη – εισήγηση**

«Η διδασκαλία σε μια τάξη είναι μια αισθητηριακή πανδαισία και οι έμπειροι δάσκαλοι γνωρίζουν πώς να συλλάβουν τους προφορικούς και μη προφορικούς υπαινιγμούς των μαθητών τους σχετικά με την κατανόηση, την πρόσληψη και την αίσθησή τους. Οι περισσότερες από αυτές τις οπτικές και ακουστικές πληροφορίες χάνονται κατά τη διάρκεια της εικονικής διδασκαλίας» (Reich, J. et al. 2020, 7).

«Μια μετωπική δασκαλοκεντρική απρόσωπη διάλεξη έχει αντικαταστήσει την αλληλεπίδραση και την αμεσότητα. Η προσπάθεια για διάλογο με τη συμμετοχή των «διδασκομένων» προσκρούει σε τεχνικές δυσκολίες, στην τυποποιημένη διαδικασία λήψης του λόγου, στην απουσία διάδρασης».

Καραλή, Α., *Το Κουτί της Πανδώρας*, 7.12.2020

- **Απόμακρη και φτωχή κοινωνική αλληλεπίδραση**

«Το μόνο που ακούς είναι ο εαυτός σου απέναντι σε πολλά σιωπηλά παράθυρα -όλα τα παράθυρα έχουν ονόματα, αλλά είναι χωρίς πρόσωπα. Δεν άκουσα ένα γέλιο. Δεν μπορούσα να δω τη γλώσσα του σώματος. Αυτά που έφερναν χαρά στην τάξη μου, είχαν γρήγορα μετατραπεί σ' ένα κενό».

Van Houten, C., *The Washington Post*, 6.10.2020

«Στην απομακρυσμένη τάξη, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ολοκληρώνουν το μάθημα, πατούν το πλήκτρο “Leave Meeting”. Αν η τελεία

σε ένα κείμενο μπορούσε να ακουστεί, θα είχε αυτόν τον ήχο, θα είχε αυτή την αίσθηση. Η τάξη μένει κυριολεκτικά παγωμένη. Ούτε ένα ίχνος ζωής».

«Η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν μοιάζει με διδασκαλία».

Damon, N., *The* 74, 7.10.2020

- **Αδυναμία των μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτο-διαχείρισης και αυτοελέγχου. Έλλειψη εστίασης/αποστασιοποίηση-απόσυρση.**

«Ο 8χρονος γιος μου δεν αντέχει τα ακουστικά, έτσι κάθομαι δίπλα του στο μάθημα. Κυρίως όμως κάθομαι δίπλα του, γιατί δεν μπορεί να διαχειριστεί το περιβάλλον και να πλοηγηθεί στις 8 διαφορετικές ιστοσελίδες που έχει ανοίξει ο δάσκαλός του. Ύστερα αποσπάται συνέχεια η προσοχή του, πολλά παιδιά ενοχλούν και διακόπτουν συνέχεια. Δεν μπορεί μόνος του και ούτε περιμένω από τον δάσκαλό του να το κάνει αυτό με 20 παιδιά στην τηλεδιάσκεψη».

Nierenberg, A., *The New York Times*, 14.10.2020

«Οι μαθητές μου που έχουν δυσκολίες στην προσοχή και την εστίασή της βρίσκονται σ' ένα περιβάλλον με προκλήσεις. Επειδή είναι εύκολο να αποσπάσαι από τον υπολογιστή σου, είναι εύκολο να αποσπάσαι όταν δεν είσαι σ' ένα φυσικό περιβάλλον όπου εγώ είμαι μέρος του [ως δάσκαλος] και μπορώ να τους προτρέπω και να τους υπενθυμίζω» (Reich, J. et al. 2020, 13).

- **Εξαντλητικοί χρόνοι προετοιμασίας και υλοποίησης της διδασκαλίας**

«Αγαπητοί γονείς. Σας υποσχόμαστε ότι μας ενδιαφέρει από καρδιάς το καλύτερο για τα παιδιά σας. Ανησυχούμε για αυτά, μας λείπουν, θέλουμε περισσότερο από οτιδήποτε να γυρίσουμε στην τάξη. Δεν διδάσκουμε, επειδή μας αρέσει να ανακαλύπτουμε πώς να δουλεύουμε στο ZOOM. Δεν διδάσκουμε, για να είμαστε καρφωμένοι όλη τη μέρα στην οθόνη. Δεν διδάσκουμε ευρισκόμενοι σε ένα πεδίο ασταμάτητης επίθεσης με μείλ κάθε μέρα. Διδάσκουμε, επειδή αγαπάμε τα παιδιά σας».

Teachers' Voices: Conceison, K., *The New York Times*, 23.04.2020

«Οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι έχουν περισσότερο δύσκολη προετοιμασία (83%) όταν κάνουν την εργασία τους από απόσταση και (76%) πίστευαν ότι οι μαθητές έμεναν πίσω και το απέδιδαν στην απόσταση/στην εξ αποστάσεως μάθηση» (Hamilton, Kaufman & Diliberti στο Reich et al. 2020, 4).

- **Συναισθηματική και πνευματική κόπωση εκπαιδευτικών και μαθητών**
«Το 58% των εκπαιδευτικών στην Αυστραλία ανησυχούν για την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών τους. Παράλληλα, το 68% των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και το 79% των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας νιώθουν ότι η διδασκαλία online είχε αρνητική επίδραση στη συναισθηματική τους υγεία». Seah Tiong, W., Pearn, C., Acquaro, D., *The Conversation*, 12.07.2020

«Έχω περισσότερο ελεύθερο χρόνο, αλλά αισθάνομαι λιγότερο παραγωγικός, μου παίρνει περισσότερο χρόνο να συμπληρώσω κάθε εργασία (παρ' όλα αυτά δεν έχει οδηγήσει σε καλύτερα αποτελέσματα). Μου λείπει πάρα πολύ η κοινωνική πλευρά του».
Students' Voices: Oppenheimer, A., *The New York Times*, 23.04.2020
- **Έλλειψη τεχνικών δεξιοτήτων και πρόσβασης για όλους. Αδυναμία των γονέων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις για υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους**
«Εκατομμύρια παιδιών αντιμετωπίζουν όλα τα είδη των ανεπαρειών που προέρχονται από την ψηφιακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Αλλά πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν την πλέον βασική πρόκληση. Δεν έχουν υπολογιστές και δεν παρακολουθούν τις συνδεδεμένες τάξεις online». [Browning](#), K., *The New York Times*, 12.10.2020

«[...] αποκάλυψη των τεράστιων **κοινωνικών ανισοτήτων** που δοκιμάζουν πλήθος οικογενειών οι οποίες δεν έχουν τα διαθέσιμα γι' αυτήν μέσα»
Καραλή, Α., *Το Κουτί της Πανδώρας*, 7.12.2020
- **Έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Αναποτελεσματική διδασκαλία ύλης – ανάγκη νέου χρονικού προγραμματισμού και μετατροπών στο περιεχόμενο**
«Ενώ η εργασία για ορισμένους δασκάλους γίνεται δυσκολότερη με λιγότερα ψυχολογικά οφέλη, αυτή μετατράπηκε, επίσης, σε περισσότερη διδασκαλία. Η διδασκαλία από απόσταση μετατράπηκε σε 24x7 εργασία για κάποιους δασκάλους: υποστηρίζουν τους μαθητές, ανταποκρίνονται σε ερωτήσεις, επανασχεδιάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, παρέχουν ανατροφοδότηση και διδάσκουν μαθήματα όλες τις ώρες της μέρας ή νύχτας – συχνά κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των μαθητών τους στο σπίτι» (Reich et al. 2020, 11)

«Επιστρέφοντας στα σχολεία, όπως ήταν όταν έκλεισαν την περασμένη άνοιξη, δεν θα έχει αντιμετωπιστεί η καταστροφή που έχει υποστεί η εκπαιδευτική πρόοδος των μαθητών. Αυτή η καταστροφή θα είναι μεγαλύτερη για τους μαθητές με μαθησιακές ελλείψεις στα σχολεία των πολύ φτωχών περιοχών, τα οποία δεν είχαν τη δυνατότητα για απομακρυσμένη διδασκαλία που τα περισσότερα σχολεία παρείχαν. Ορισμένοι από αυτούς τους μαθητές προσπαθούσαν πριν ακόμα τα σχολεία κλείσουν, αλλά όταν αυτά θα ξαναανοίξουν, εκατομμύρια απ' αυτούς θα βρίσκονται πάρα πολύ πίσω [...] Η πιο αποτελεσματική στρατηγική [...] για τους μαθητές που αγωνίζονται, ειδικά στα πρωτοβάθμια σχολεία, είναι η εξατομικευμένη, ή η σε ολιγομελή ομάδα διδασκαλία. Παρόμοια οργανωμένα προγράμματα διδασκαλίας μπορούν να κάνουν τη διαφορά σε λίγο χρόνο κι είναι ό,τι χρειάζεται για να φτάσουν οι μαθητές στο επίπεδο της τάξης».

Slavin, R., *The 74*, 14.12.2020

Κριτική παιδαγωγική και διδασκαλία

Η πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή δεν πραγματοποιείται χωρίς άμεσες, ζωντανές, ενεργητικές διαπροσωπικές ανταλλαγές στο πλαίσιο δραστηριοτήτων (activity) κατά τη διδασκαλία, όπου συμμετέχει μόνος του ή ενταγμένος σε οργανωμένες συλλογικές διαδικασίες. Σ' αυτές, ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη τα εξελισσόμενα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, διαμορφώνει τον χαρακτήρα και την κατεύθυνση της επικοινωνίας μαζί του (Δαφέρμος 2002, 189, 197-199). Αξιοποιεί τεχνουργήματα, διδακτικά μέσα και υλικά, συμβολικά εργαλεία, προφορικά και οπτικά ενεργήματα δράσης και οικοδομεί σχέσεις συνεργασίας κατά τη διαμεσολάβησή του μεταξύ μαθητή και γνώσης (Neto 2020, 139).

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Vygotsky, ο μαθητής κατά τη διάρκεια μιας οργανωμένης δραστηριότητας στη σχολική τάξη με τη διαμεσολάβηση του δασκάλου, στην οποία ο τελευταίος αξιοποιεί φυσικά ή τεχνικά, καθώς και ψυχολογικά εργαλεία (π.χ. λόγο, διαγράμματα, τύπους, αριθμητικά ψηφία, κανόνες, έννοιες) προσφέροντάς του βοήθεια και υποστήριξη, καθίσταται ικανός να λύσει ένα πρόβλημα ή να απαντήσει σ' ένα ερώτημα που τον υπερβαίνει. Στο πλαίσιο της δραστηριότητας ο δάσκαλος «προχωρά» μαζί του, ώστε από κοινού να διαβούν τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής του (ΖΕΑ). Χρησιμοποιεί διδακτικές πρακτικές με

σκοπό μια ιστορική, κοινωνική και πολιτισμική οικοδόμηση της γνώσης. Εμπλέκοντας τον μαθητή στη μάθηση: ακούει τη «φωνή», τις εμπειρίες και τις καθημερινές του έννοιες, στοχάζεται και συζητά τον συλλογισμό του παρουσιάζοντας και τον δικό του, εκτελεί σχετικά παραδείγματα, τον ενθαρρύνει, του θέτει οδηγητικές ερωτήσεις/ερωτήσεις με χρόνο αναμονής, συνεχίζει και ολοκληρώνει την εργασία του όταν εκείνος σταματά, τον οδηγεί με προτροπές, υπαινιγμούς, επισημάνσεις, επιβεβαιώσεις για να συγκροτεί επιστημονικές έννοιες, τον αξιολογεί διαμορφωτικά με σκοπό τη μάθηση. Ο σκοπός της δραστηριότητας είναι ο μαθητής να εσωτερικεύσει/οικειοποιηθεί σε καταστάσεις που τον δυσκολεύουν και τις οποίες αντιμετωπίζει με τον δάσκαλο αρωγό και συνεργάτη τη διαδικασία λύσης, ώστε να οδηγηθεί στην ωρίμανση των δυνατοτήτων του, τις οποίες στο εγγύς μέλλον μόνος του θα εκδηλώσει ως ικανότητες (Λιάμπας 2018).

Όμως, στη δραστηριότητα δεν συμβαίνει μόνο ανάπτυξη της διανοητικής λειτουργίας του μαθητή. Με τη μεσολάβηση της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, αναπτύσσεται ο ψυχισμός και ευρύτερα η προσωπικότητά του (Vygotsky 1925). Γιατί στο πλαίσιο της ο εκπαιδευτικός προσφέρει στον μαθητή ευκαιρίες για ανάδειξη, αναγνώριση και αποδοχή από τη σχολική τάξη της κουλτούρας του: της γλώσσας του, του ύφους της παρουσιάσής του, των διαθέσεων, των μορφών συλλογισμού, των επιχειρημάτων, του πολιτισμικού του κεφαλαίου και των εμπειριών του. Με το λόγο και το έργο του, επίσης, του προσφέρει όχι μόνο την επιστημοσύνη και την κουλτούρα του, αλλά και τα ειλικρινή και ισχυρά συναισθήματα που τον διακατέχουν και έχει τη δύναμη στην προσπάθειά του να τον μορφώσει να τα μετατρέψει σε δράση πάση θυσία (Νούτσος 1988). Δημιουργεί στον μαθητή το αίσθημα ευγνωμοσύνης και την επιθυμία να του μοιάσει, να γίνει σαν κι αυτόν, οικοδομώντας, έτσι, το κίνητρό του για μάθηση (Litowitz 1993, 187).

Είναι γνωστό ότι οι σχολικές τάξεις με μικρό αριθμό μαθητών διακρίνονται από συνοχή, πνεύμα κοινότητας και υποστήριξης, αίσθημα του ανήκειν (Harfitt 2015, 100-106) και δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε ο εκπαιδευτικός να επιλέγει, σχεδιάζει και οργανώνει δραστηριότητες για να ανοίγει όλες τις «δυνατές διαβάσεις» της ΖΕΑ του μαθητή, τις οποίες θα διαβεί μαζί του στο μάθημα (Bruner 1986, 78). Ο εκπαιδευτικός που διαμορφώνει τη διδασκαλία του γι' αυτόν το σκοπό είναι ανάγκη να είναι συνειδητοποιημένος για τις διαφορετικές μορφές επιτυχίας και το ρόλο της παραδοσιακής αξιολόγησης στο σχολείο. Συγκεκριμένα, να έχει αντίληψη των ορίων εγκυρότητας των κρίσεών του αναφορικά με το εύρος των δυνατοτήτων της προσωπικότητας των μαθητών, καθώς και των τραυματικών αποτελεσμάτων που μπορεί να έχουν πάνω τους οι αμετάκλητες ετυμηγορίες για τις ικανότητές τους (Μπουρντιέ 2004, 99) και να «μιλά» τη γλώσσα της δυνατότητας» που του

προσφέρει η Κριτική Παιδαγωγική. Χωρίς να ψυχολογικοποιεί τη διαδικασία της μάθησης, να θέτει κριτικά κοινωνικά ερωτήματα για τη σχέση της πολιτισμικής πολιτικής του σχολικού θεσμού με το πολιτισμικό κεφάλαιο όσων μαθητών δυσκολεύονται ή αποτυγχάνουν, με σκοπό να *«νομιμοποιεί και να αμφισβητεί τις πολιτισμικές εμπειρίες που συγκροτούν τις ιστορικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες, οι οποίες δομούν τις πολιτισμικές μορφές και τα όρια που δίνουν νόημα στις ζωές των μαθητών»* (Aronowitz & Giroux 2010, 212-213).

Εκκινώντας από αυτή τη θεωρητική αρχή, μπορεί να κατανοεί τις κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, ιδεολογικές και πολιτικές δυνάμεις που επηρεάζουν τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών του (Kincheloe 2004, 68), ώστε, ακολούθως, να επιλέγει ή να δημιουργεί για να παρουσιάσει στη σχολική αίθουσα δραστηριότητες με περιεχόμενα, μορφές γνώσης και κοινωνικές πρακτικές οι οποίες δίνουν κύρος και αναγνώριση στις εμπειρίες που οι μαθητές φέρνουν στο σχολείο στο πλαίσιο της δραστηριότητας. Γι' αυτό, εκ των προτέρων, χρειάζεται να διευρύνει την «κοινωνική του όραση», γνωρίζοντας την κουλτούρα και το οικογενειακό τους περιβάλλον (μορφωτικό κεφάλαιο, πολιτισμικά αγαθά αλλά και κοινωνικές σχέσεις, πεποιθήσεις, διαθέσεις, αξίες, προσδοκίες της οικογένειας και συνθήκες διαβίωσης). Ερευνά, καταγράφει και κατανοεί τις ανάγκες, δυσκολίες, επιθυμίες, τις υπαρκτές καταστάσεις που βιώνει ο κόσμος της κοινότητας απ' όπου αντλεί το σχολείο τους μαθητές του. Γνωρίζει τα μορφωτικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά αγαθά των ποικίλων θεσμών ή ιδρυμάτων του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος που οριοθετούν, αλλά και διανοίγουν περάσματα στα κοινωνικά και πολιτισμικά σύνορα της ΖΕΑ του κάθε μαθητή. Όστε, τελικά, να δημιουργεί (ή να ανακαλύπτει) τα κατάλληλα συμβολικά εργαλεία με τα οποία μπορεί να οργανώνει και να διαμεσολαβεί τη μάθηση με δραστηριότητες προς όφελος της πνευματικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Aronowitz, S., Giroux, H. (2010), «Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική», στο Γούνναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, 189-220.

Bourdieu, P. (1998), *Για την Τηλεόραση*. Αθήνα: Liber Πατάκης.

Γρόλλιος, Γ. (2020), «Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Παιδαγωγική και Νεοφιλελεύθερη Αναδιάρθρωση», *Τετράδια Μαρξισμού* 12, 125-140.

Δαφέρμος, Μ. (2002), *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.

- Λιάμπας, Τ.** (2018), «Ο Lev S. Vygotsky και η Δυναμική Αξιολόγηση», στο Γρόλλιος, Γ., Τζήκας, Χ. (επιμ.), *Ιστορικές, Κοινωνικές και Πολιτικές Διαστάσεις της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης, 223-238.
- McLuhan, M.** (1964 (1991)), «Το Μέσο Είναι το Μήνυμα», στο Λιβιεράτος, Κ., Φραγκούλης, Τ. (επιμ.), *Το Μήνυμα του Μέσου. Η Έκρηξη της Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 234-252.
- Μπουρντιέ, Π.** (1999), *Κείμενα Κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Στάχυ.
- Μπουρντιέ, Π.** (2004), *Για την Εκπαίδευση του Μέλλοντος*. Αθήνα: Νήσος.
- Νούτσος, Μ.** (1988), «Η γκραμσσιανή αντίληψη για την παιδαγωγική σχέση», στην Επιστημονική Επετηρίδα *Antonio Gramsci. Πενήντα χρόνια από τον θάνατό του*. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Sennett, R.** (2010), *Ο Ελαστικοποιημένος Άνθρωπος. Οι Συνέπειες του Μετασχηματισμού της Εργασίας στον Νέο Καπιταλισμό*. Αθήνα: Πεδίο.
- Widmer, K.** (1972 (1991)), «Η Ευαισθησία Υπό την Τεχνοκρατία. Σκέψεις για την Κουλτούρα των Κατεργασμένων Επικοινωνιών», στο Λιβιεράτος, Κ., Φραγκούλης, Τ. (επιμ.), *Το Μήνυμα του Μέσου. Η Έκρηξη της Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 256-274.
- Williams, R.** (1994), *Κουλτούρα και Ιστορία*. Αθήνα: Γνώση.
- Bruner, J.** (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- Eyles, A., Gibbons, S., Montebruno, P.** (2020), *Covid-19 School Shutdowns: What will they do to our Children's Education? A CEP Covid-19 Analysis*, Paper No.001. London: LSE Centre for economic Performance.
- Flecha, R.** (1999), "New Educational Inequalities", in McLaren, P. (ed.), *Critical Education In the New Information Age*. New York: Rowman & Littlefield Publishers Inc., 65-82.
- Hash, M.P.** (2021), "Remote Learning in School Bands During the COVID-19 Shutdown", *Journal of Research in Music Education* 68(4), 381-397.
- Harfitt, G.J.** (2015), *Class Size Reduction*. New York: Springer.
- Kincheloe, J.** (2004), *Critical Pedagogy*. New York: Peter Lang PRIMER.
- Liambas, A., Kaskaris, I.** (2011), "'Digital Literacy' or Digital Literacy for Critical Consciousness?", in Stergioulas, L., Drenoyianni, H. (eds), *Pursuing Digital Literacy in Compulsory Education*. New York: Peter Lang, 195-207.
- Litowitz, B.** (1993), "Deconstruction in the zone of proximal development", in Forman, E.A., Minick, N., Stone, C.A. (eds), *Contexts for learning*. New York: Oxford University Press, 184-196.
- Morgan, H.** (2020), "Best Practices for Implementing Remote Learning during a Pandemic", *The Clearing House* 93(3), 135-141.
- Neto, A.T.** (2020), "Mediation in Neo-Vygotskian Terms: Rethinking School Mediated Practices from a Social Architectonic Perspective", in Neto, A.T., Liberali, F., Dafermos, M. (eds), *Revisiting Vygotsky for Social Change*. New York: Peter Lang, 125-145.

Niemi, H.M., Kousa, P. (2020), "A case study of students' and teachers' perceptions in a Finish high school during the COVID pandemic", *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)* 4(4), 352-369.

Quail, C. (2004), "Mass Media and Communication", in Kincheloe, J., Weil, D. (eds), *Critical Thinking and Learning*. Westport: Greenwood Press, 297-306.

Reich, J., Buttimer, C.J., Coleman, D., Colwell, R., Faruqi, F., Larke, L.R. (2020), *What's Lost, What's Left, What's Next: Lessons Learned From The Lived Experiences Of Teachers During The Pandemic*. MIT Teaching Systems Lab. Retrieved from <https://edarxiv.org/8exp9> 20/1/2021.

Robbins, S.P., Singer, J.B. (2014), "From The Editor-The Medium Is the Message: Integrating Social Media and Social Work Education", *Journal Of Social Work* 50, 387-390.

Vygotsky, L. (1925), *The psychology of art*.

(<https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1925/index.htm> ανακτήθηκε 13/10/16)

Varis, T. (2011), "Digital Literacy Research in the School Environment-Towards the Assessment of Media and Digital Literacy", in Stergioulas, L., Drenoyianni, H. (eds), *Pursuing Digital Literacy in Compulsory Education*. New York: Peter Lang, 208-219.

ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ ΑΠΟ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

Καραλή, Α., *Το Κουτί της Πανδώρας*, 7.12.20

(<https://www.koutipandoras.gr/article/efta-ores-kai-kyria>)

Browning, K., *The New York Times*, 12.10.20

(https://www.nytimes.com/2020/10/12/technology/laptops-schools-digital-divide.html?pageType=LegacyCollection&collectionName=remote-learning&label=remote-learning&module=hub_Band®ion=inline&template=storyline_band_recirc)

Damon, N., *The 74*, 7.10.20 (<https://www.the74million.org/article/a-teachers-view-remote-teaching-doesnt-feel-like-teaching-six-steps-toward-putting-the-nuance-back-into-classroom-interactions/>)

Lasusa, M., Pendergrast, M., *Lessons from the Pandemic on How to Reimagine and Improve Schooling*, 26.5. 2020 (<https://www.njspotlight.com/2020/05/op-ed-lessons-from-the-pandemic-on-how-to-reimagine-and-improve-schooling/>)

Nierenberg, A., *The New York Times*, 14.10.20

(<https://www.nytimes.com/2020/10/14/education/learning/students-parents-teachers-remote-stories.html>)

Seah Tiong, W., Pearn, C., Acquaro, D., *The Conversation*, 12.07.20

(<https://findanexpert.unimelb.edu.au/news/12647-students-in-melbourne-will-go-back-to-remote-schooling.-here%27s-what-we-learnt-last-time-and-how-to-make-it-better>)

Slavin, R., *The 74*, 14.12.20 (<https://www.the74million.org/article/slavin-an-open-letter-to-president-elect-biden-a-tutoring-marshall-plan-to-heal-our-students/>)

Students' Voices: Oppenheimer, A., *The New York Times*, 23.04.20

(<https://www.nytimes.com/2020/04/23/education/learning/coronavirus-teachers-students-remote-learning.html>)

Teachers' Voices: Conceison, K., *The New York Times*, 23.04.20

(<https://www.nytimes.com/2020/04/23/education/learning/coronavirus-teachers-students-remote-learning.html>)

Van Houten, C., *The Washington Post*, 6.10.20

(<https://www.washingtonpost.com/education/2020/10/06/teacher-pandemic-essays/?>)

Η παραγωγή του κοινωνικού χώρου ως διαδικασία συγκρότησης θεωριών για την εκπαίδευση

Χριστίνα Νομικού

Εκπαιδευτικός

cnomikou1@gmail.com

Κώστας Σκορδούλης

Καθηγητής ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ

Κρίσιμη για την κατανόηση του μεταμοντερνισμού από τον Fredric Jameson είναι η μετάβαση από μια χρονική σε μια χωρική λογική. Ο χρόνος είναι ένα οργανωτικό σύστημα, μια συνέχεια μέσα στην οποία το υποκείμενο μπορεί να τοποθετήσει τον εαυτό του/της ως ενιαίο άτομο. Οι άνθρωποι συνήθιζαν να χαρτογραφούν χρονικά τους εαυτούς τους μέσα στο σχήμα της ιστορίας. Στον πολυεθνικό καπιταλισμό είναι ζωτικής σημασίας για το υποκείμενο να μπορεί να χαρτογραφήσει γνωστικά τον εαυτό του όχι μόνο μέσα στο παγκόσμιο από φυσικής άποψης σύστημα, αλλά και μέσα στο κοινωνικό σύστημα. Στη μεταμοντέρνα κοινωνία, όπου η χρονική συνέχεια έχει διαλυθεί, ο χρόνος καταρρέει προς ένα διαρκές παρόν. «Ο χρόνος έχει μετατραπεί σε ένα διαρκές, και άρα χωρικό, παρόν. Η σχέση μας με το παρελθόν είναι τώρα χωρικής φύσης» (Stephanson 1988, 6). Ο χώρος γίνεται καίριος για την κατανόηση της θέσης μας μέσα στην πολιτιστική λογική του ύστερου καπιταλισμού.

Ο Jameson (1999), ακολουθώντας το σχήμα που αναπτύσσει ο Ερνέστ Μαντέλ (Mandel 1986) για τις τρεις φάσεις του καπιταλισμού, υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις βασικές φάσεις στην ανάπτυξη της χωρικής λογικής. Ο καπιταλισμός της ελεύθερης αγοράς κυριαρχήθηκε από τη χωρική λογική του πλέγματος. Ο καπιταλισμός οργάνωσε και οργανώθηκε από τη γεωμετρική καρτεσιανή οπτική του χώρου. Στον μονοπωλιακό καπιταλισμό, ο αλληγορικός αναπααραστασιακός χώρος παίρνει τη θέση της απύσχα αιτιότητας (απροσδιοριστία). Ο χρόνος αναπαριστά και

αναπαρίσταται από παραμορφωμένες εικόνες των πραγματικών καθορισμών των κοινωνικών σχέσεων. Στον ύστερο καπιταλισμό, η χωρική λογική είναι ταυτόχρονα ομοιόμορφη και κατακερματισμένη. Ο μεταμοντερνισμός συνδέεται με ένα συγκεκριμένο τύπο εννοιολογικού χώρου τον οποίο ο Jameson (1999) αποκαλεί «υπερχώρο». Ο υπερχώρος είναι χαρακτηριστικός της ανικανότητας του υποκειμένου να εντοπίσει τον εαυτό του/της φυσικά/χωρικά μέσα στον κόσμο. Ο υπερχώρος αποτελεί μια νοητική μεταβλητή του υποκειμένου σε άμεση σχέση με το φυσικό περιβάλλον.

Στο έργο του Jameson (1999) η έμφαση στη χωρική ανάλυση προκύπτει μέσα από μια πολύ ευρύτερη διαμάχη μέσα στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα από την εργασία των μαρξιστών γεωγράφων στα μέσα της δεκαετίας του 1970, οι οποίοι αμφισβήτησαν την προνομιακή θέση την οποία η κοινωνική θεωρία είχε αποδώσει στο χρόνο, επιμένοντας στην αναγκαιότητα μιας πιο δυναμικής έννοιας του χώρου. Παρά το γεγονός ότι η μαρξιστική γεωγραφία δεν αποτελεί ένα ενιαίο και ομοιογενές σώμα θεωρητικών προκείμενων που να συγκροτεί ένα διακριτό ρεύμα σκέψης από οντολογική και επιστημολογική σκοπιά, εντούτοις προσπαθεί να εντάξει το βασικό εννοιολογικό πλαίσιο του μαρξισμού στη γεωγραφική ματιά.

Η εισαγωγή της πολιτικής οικονομίας του χώρου, η κοινωνική παραγωγή της πόλης και η σχέση της με τον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής, η αξία χρήσης και η ανταλλακτική αξία θα αποτελέσουν το πρίσμα μέσα από το οποίο θα εξεταστεί το αστικό τοπίο και η μετατροπή του σε εμπόρευμα στις σύγχρονες πόλεις.

Μαρξισμός και πόλη

Στο έργο του Henri Lefebvre *Μαρξισμός και πόλη* (1976) επιδιώκεται η συνάρθρωση-θεματική ενοποίηση κειμένων και υποδείξεων των Καρλ Μαρξ και Φρήντριχ Ένγκελς σχετικά με την πόλη και την πολεοδομική προβληματική υπό το θεωρητικό συγκείμενο του ιστορικού υλισμού.

Έχοντας ως αφετηριακό σημείο την κατάσταση της εργατικής τάξης στην Αγγλία, την εξατομίκευση και την αλλοτρίωσή της ως προϊόν των κυρίαρχων εκμεταλλευτικών παραγωγικών σχέσεων, οι Μαρξ και Ένγκελς ανέδειξαν την εξαθλίωση του βιομηχανικού προλεταριάτου αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας σε συνάρτηση με την «πολεοδομική ακαταστασία» που ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής και η αστική τάξη γεννούν. «Οι μεγάλες πόλεις» του Ένγκελς διαβάζονται και συμπληρώνονται παρακάτω από τον Lefebvre ως εξής: «Ο κοινωνικός πόλεμος, ο πόλεμος όλων ενάντια σε όλους, έχει κηρυχτεί εδώ ανοιχτά» (Lefebvre 1976, 14). Οι

άνθρωποι αλληλοεκτιμούνται μόνο σε σχέση με τη χρησιμότητά τους, καθένας τους εκμεταλλεύεται τον συνάνθρωπό του. Οι πιο ισχυροί, οι καπιταλιστές ιδιοποιούνται τα πάντα (όπ.π.) Μέσα σ' αυτόν τον γενικό πόλεμο, το κεφάλαιο, η άμεση ή έμμεση ιδιοκτησία των αγαθών διατροφής και των μέσων παραγωγής, είναι το όπλο του αγώνα. Κανείς δεν ενδιαφέρεται για αυτούς που δεν έχουν ούτε κεφάλαιο, ούτε χρήματα. Αν κάποιος δεν βρίσκει δουλειά, μπορεί να κλέψει ή να πεθάνει από πείνα. *«Η αστυνομία θα αγρυπνά, ώστε να πεθάνει της πείνας με έναν τρόπο ήσυχο, καθόλου προσβλητικό για την αστική τάξη»*. Έτσι ο πολεοδομημένος χώρος, με τις αντιθέσεις του, τις ελευθερίες και τα πεπρωμένα του, είναι ο χώρος ο καταπιεστικός: αυτός του *«κοινωνικού εγκλήματος»* που οι Άγγλοι εργάτες πιστεύουν ότι η κοινωνία τους συνεχώς διαπράττει (Lefebvre 1976, 15).

Μεταφέροντας την «ατμόσφαιρα» αυτή στο σήμερα, ο Lefebvre διερωτάται για το κατά πόσο, 125 χρόνια μετά, η βιομηχανική πόλη, με τα αποστήματα που πυορροούν κατά την περίοδο που περιγράφει ο Ένγκελς (βία, πορνεία, αλκοολισμός, εγκληματικότητα), διαφοροποιείται στις σύγχρονες του κοινωνίες. Αποηθικοποιώντας τις ερμηνείες και αναδεικνύοντας το πολιτικό επίπεδο ως το μοναδικό εργαλείο μέσα από το οποίο μπορούν να αναλυθούν αυτά τα φαινόμενα, ο Ένγκελς θα θέσει τα θεμέλια της ταξικής σύγκρουσης: «Οι εργαζόμενοι αρχίζουν να συναισθάνονται πως αποτελούν μια τάξη στο σύνολό τους, συνειδητοποιούν ότι ενώ μεμονωμένα είναι ανίσχυροι, όλοι μαζί αντιπροσωπεύουν μια δύναμη, ο διαχωρισμός τους από την αστική τάξη, η επεξεργασία αντιλήψεων και ιδεών, που ταιριάζουν στους εργαζόμενους και στην εγκατάστασή τους, έχουν επιταχυνθεί, η συνείδηση που έχουν, πώς είναι καταπιεσμένοι, τους επιβάλλεται, οι εργαζόμενοι αποκτούν μια σπουδαιότητα κοινωνική και πολιτική. Οι μεγάλες πόλεις είναι οι εστίες του εργατικού κινήματος εκεί είναι που οι εργάτες έχουν αρχίσει να σκέφτονται πάνω στην κατάστασή τους και πάνω στον αγώνα, εκεί είναι που εκδηλώθηκε για πρώτη φορά η αντίθεση ανάμεσα στο προλεταριάτο και στην αστική τάξη» (Lefebvre 1976, 24).

Παρακολουθώντας την πόλη μέσα στην ιστορικότητα της διαδρομής της και τις αντιφάσεις της, από την Αρχαιότητα και το «άστυ» στον Μεσαίωνα με την «αντιστροφή των σχέσεων» πόλης-υπαίθρου και την είσοδο στο προσκήνιο του «βασιλικού κράτους», απότοκα συγκρούσεων και αδιεξόδων (δουλεία-χαμηλή παραγωγικότητα/επινοητικότητα) με διαφοροποιημένες ιεραρχίες, συγχωνεύσεις αλλά όχι και ουσιαστικές ανατροπές –κατά τη φεουδαρχία– κατανοείται το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται και διευρύνεται η ταξικότητα στην ιδιοκτησία: «Η δομή των δύο αυτών μορφών (έγγεια ιδιοκτησία, συντεχνιακή ιδιοκτησία μέσα στις πόλεις) εξαρτιόταν από τις παραγωγικές σχέσεις και από τις περιορισμένες παραγωγικές

δυνάμεις: γεωργία υπανάπτυκτη, βιομηχανία στο επίπεδο της βιοτεχνίας, αδύνατες ανταλλαγές, καταμερισμός της εργασίας λίγο αναπτυγμένος. Από εδώ λοιπόν προερχόταν η ιδιοκτησία κατά τάξεις, οι ευγενείς, ο κλήρος, η τρίτη τάξη του όχλου και ακόμα οι πρίγκιπες, οι χωρικοί, οι αρχιτεχνίτες στα διάφορα επαγγέλματα» (Lefebvre 1976, 36).

Η πορεία αυτή, θεμελιωμένη σε μεγάλο βαθμό πάνω στη σχέση πόλης-υπαίθρου θα θέσει τις βάσεις του ιστορικού υλισμού των Μαρξ και Ένγκελς. Η γέννηση της βιομηχανίας, της κινητής ιδιοκτησίας και του κράτους δεν είναι παρά σαρξ εκ της σαρκός «του πρώτου μεγάλου αγώνα των τάξεων και των κοινωνικών σχηματισμών στην Ευρώπη: πόλη ενάντια στην ύπαιθρο, αστική τάξη ενάντια στη φεουδαρχία, κινητή και ατομική ιδιοκτησία ενάντια στην έγγεια και κοινοτική ιδιοκτησία», καθιστώντας την πόλη Υποκείμενο της Ιστορίας (Lefebvre 1976, 37-42). Έτσι, «εδώ έγινε φανερό για πρώτη φορά η διαίρεση του πληθυσμού σε δυο μεγάλες τάξεις που βασίζεται άμεσα πάνω στον καταμερισμό της εργασίας και στα εργαλεία της παραγωγής. Η πόλη είναι το γεγονός της συγκέντρωσης του πληθυσμού, των εργαλείων παραγωγής, του κεφαλαίου, της ψυχαγωγίας, των αναγκών, το χωριό δείχνει ακριβώς το αντίθετο γεγονός, την απομόνωση και το χωρισμό» (Μαρξ & Ένγκελς 1974, 100).

Με απaráμιλλη διεισδυτική ικανότητα και χειρουργική ακρίβεια θα αποτυπωθούν τα χαρακτηριστικά της πόλης, τόσο σε θεσμικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο, ως χώρου συγκέντρωσης της παραγωγής, του κεφαλαίου και των συλλογικών αναγκών. Η ατομική ιδιοκτησία και η ταξική διαστρωμάτωση που αυτή συνεπάγεται μέσω του διαχωρισμού της εργασίας σε υλική και πνευματική οδηγεί στη «γενική αλλοτρίωση». Το ξεπέρασμα των αντιθέσεων μέσω της αντικατάστασης των παλαιών παραγωγικών σχέσεων, ως μέτρο «εξανθρωπισμού» του ανθρώπου, δεν ανάγεται σε ένα απλά βουλευσιαρχικό σχήμα, στη σφαίρα της θέλησης και της επιθυμίας αλλά αποτελεί, σύμφωνα με τους μαρξιστές φιλοσόφους, τη φυσική ροπή της ιστορίας (Lefebvre 1976).

Η γη, με την έννοια του φυσικού παρόχου των πρώτων υλών, μεταβάλλεται μέσα στις κοινωνίες, κυριαρχείται, λεηλατείται, προσφέροντας εκείνα τα απαραίτητα εργαλεία που θα οδηγήσουν στην ίδια της την αντικατάσταση «από μια άλλη πραγματικότητα, τη δικιά τους, που καταλήγει στην πλαστικότητα». Ο αντικαταστάτης δεν είναι άλλος από την ίδια την πόλη, η οποία ως «άλλη φύση», ως φορέας των αλλαγών θα αποτελέσει «το μεγάλο εργαστήριο των κοινωνικών δυνάμεων». Μαζί με την πόλη ή αλλιώς την «πολεοποίηση της υπαίθρου», την αύξηση των υλικών μέσων και των παραγωγικών δυνάμεων, γεννιούνται και οι αντιφάσεις. Η εξουσία του κεφαλαίου και της αστικής τάξης θα άρει τις αντικειμενικές δυνατότητες που

ανοίγονται στη βελτίωση των αντικειμενικών όρων ζωής των εργαζομένων μέσω της κυριαρχίας της φύσης και των ανάλογων συνεπαγωγών της.

«Η κατοικία θα βρίσκεται εκεί που η στέγη είναι πιο φτηνή, σε συνοικίες όπου τα μέτρα της υγειονομικής αστυνομίας είναι λιγότερο αποτελεσματικά, όπου υπάρχει η πιο αξιοθρήνητη αποχέτευση, η χειρότερη συγκοινωνία, η περισσότερη βρωμιά στους δρόμους, η πενιχρότερη και χειρότερη ύδρευση, και, στις πόλεις, η πιο μεγάλη έλλειψη φωτός και αέρα. Αυτοί είναι οι κίνδυνοι για την υγεία, στους οποίους είναι αναπόφευκτα εκτεθειμένη η φτώχεια, όταν η φτώχεια αυτή συνοδεύεται και από ανεπάρκεια τροφής [...] Από την άλλη μεριά, ο καθένας ξέρει πως η ακρίβεια των κατοικιών είναι αντιστρόφως ανάλογη προς την ποιότητά τους και πως τα μεταλλεία της αθλιότητας τα εκμεταλλεύονται οι κερδοσκόποι σπιτιών με μεγαλύτερο κέρδος και μικρότερα έξοδα απ' ό,τι έχουν εκμεταλλευθεί ποτέ τα μεταλλεία αργύρου του Ποτόζι. Ο ανταγωνιστικός χαρακτήρας της κεφαλαιοκρατικής συσσώρευσης, επομένως και των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων ιδιοκτησίας γενικά, γίνεται εδώ τόσο χειροπιαστός, που ακόμα και οι επίσημες αγγλικές εκθέσεις σχετικά με αυτό το θέμα βρίθουν από ετερόδοξες επιθέσεις ενάντια στην ιδιοκτησία και τα δικαιώματά της» (Μαρξ 1996, 681-682).

Η πόλη θα αποτελέσει τον καμβά εκείνον πάνω στον οποίο η αξία χρήσης θα αντικατασταθεί από την ανταλλακτική αξία. Θα ενσαρκώσει το επίκεντρο της πολιτικής εξουσίας, τον θεματοφύλακα του κεφαλαίου, αλλά και την εγγυήτρια δύναμη της αστικής ιδιοκτησίας. Την ίδια στιγμή όμως ιχνογραφείται και η δυναμική διαλεκτική της πόλης, το έδαφος πάνω στο οποίο θα ανθίσουν ο πολιτικός αγώνας και οι συλλογικές διεκδικήσεις (Lefebvre 1976).

Η παραγωγή του κοινωνικού χώρου

Ο χώρος καταλάμβανε πάντα δευτερεύουσα θέση σε σχέση με το χρόνο. Η χρονικότητα είναι ιστορία, παράγοντας αλλαγής, είναι ο τόπος της διαλεκτικής, η δυναμική αλλαγής και μετασχηματισμού, η ιστορική δυνατότητα της Επανάστασης. Από την άλλη πλευρά, ο χώρος πάντα θεωρούνταν στατικός και αδρανής, απλά δοσμένος, μια ουδέτερη κατηγορία, μια κενότητα η οποία γεμίζει με αντικείμενα. Οι νέοι γεωγράφοι αμφισβήτησαν τις σύγχρονες αντιλήψεις για το χώρο, επιμένοντας ότι ο χώρος δεν δίνεται αλλά παράγεται.

Ο κοινωνικά παραγόμενος χώρος ή χωρικότητα δεν είναι αδρανής ή στατικός, αλλά αποτελεί ο ίδιος συστατικό των κοινωνικών σχέσεων. Οι χωρικές σχέσεις και οι

διαδικασίες είναι στην πραγματικότητα κοινωνικές σχέσεις οι οποίες παίρνουν μια ιδιαίτερη γεωγραφική μορφή. Επομένως, δεν μπορούμε απλά να λάβουμε τον χώρο ως δεδομένο, αλλά απαιτείται αυτό που ο Lefebvre (1991) αποκάλεσε μια ενοποιητική θεωρία του χώρου, μια θεωρία του χώρου η οποία να συνενώνει όλα τα επιμέρους στοιχεία: τον *φυσικό χώρο*, τον *πνευματικό χώρο* και τον *κοινωνικό χώρο*. Αυτό που ο Lefebvre αποκαλεί το αντιληπτό, το νοητό και το βιωμένο.

Ο αντιληπτός χώρος είναι ο χώρος των επιφανειών. Είναι υλικός, κοινωνικά παραγμένος και εμπειρικά επαληθευμένος. Είναι επίσης ο χώρος της παραγωγής και της αναπαραγωγής, μιας και για τον Lefebvre ο χώρος δεν είναι δοσμένος αλλά παραγμένος, βασίζεται πάντα σε κοινωνικές και φυσικές διαδικασίες για την ύπαρξή του. Ο νοητός χώρος αποτελείται από πνευματικές αναπαραστάσεις του χώρου τις οποίες εμείς παράγουμε. Η ευκλείδεια γεωμετρία, τα σχεδιαγράμματα και οι χάρτες όλων των ειδών συγκροτούν τον νοητό χώρο. Είναι ο ιδανικός, αφηρημένος χώρος, τον οποίο φανταζόμαστε νοερά και στη συνέχεια εφαρμόζουμε στην πράξη. Ο βιωμένος χώρος είναι ο χώρος της καθημερινής ζωής. Είναι ο χώρος ο οποίος βιώνεται εμπειρικά μέσω των σύνθετων συμβόλων και απεικονίσεων των «κατοίκων» και των χρηστών του. Το βασικό στοιχείο του βιωμένου χώρου είναι ότι εμπεριέχει τον αντιληπτό και τον νοητό χώρο, ενώ την ίδια στιγμή βρίσκεται σε αντίθεση μαζί τους. Ο βιωμένος χώρος αντιστέκεται στις αφαιρέσεις και του υλικού φυσικού χώρου και του ιδεατού πνευματικού χώρου. Είναι ο τόπος όπου οι αντιληπτές και νοητές έννοιες του χώρου συναντήθηκαν, ανταγωνίστηκαν μεταξύ τους, συνδυάστηκαν και τροποποιήθηκαν.

Ο Lefebvre βλέπει την κοινωνική παραγωγή του χώρου ως μια διαλεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ τριών παραγόντων. Ο χώρος γι' αυτόν αποτελείται:

- από τη «χωρική πρακτική», που σημαίνει χώρος όπως αναπαράγεται στην καθημερινή ζωή, τις συνηθισμένες χωρικές συμπεριφορές που μπορεί κανείς να αντιληφθεί, με όλες τους τις αντιφάσεις. Εδώ εξετάζονται οι φυσικές και υλικές ροές, μετακινήσεις και συσχετίσεις στο χώρο, η πραγματικότητα της πόλης και οι ρουτίνες της δουλειάς, της σχολής, της ιδιωτικής ζωής – όλα όσα εξασφαλίζουν την παραγωγή και την κοινωνική αναπαραγωγή
- από την «αναπαράσταση του χώρου», που σημαίνει χώρος όπως αναπτύσσεται γνωστικά. Εδώ η αναφορά είναι στο χώρο των επιστημόνων, των πολεοδόμων, των τεχνοκρατών – όλων εκείνων που ορίζουν τι είναι χώρος (τα σημεία, τις σημασίες και τους κώδικες που επιτρέπουν να καταλάβουμε τις κοινωνικές πρακτικές)
- από τους «χώρους αναπαράστασης» με τους οποίους ο Lefebvre σηματοδοτεί πολύπλοκους συμβολισμούς και ιδεατούς χώρους. Οι χώροι αναπαράστασης

παραπέμπουν στον βιωμένο χώρο, αλλά και στον χώρο κάποιων καλλιτεχνών και φιλοσόφων, που φαντάζονται νέες σημασίες ή δυνατότητες χωροκοινωνικών πρακτικών (Λυκογιάννη 2012).

Για τους μαρξιστές γεωγράφους, η χωρικότητα είναι διαφορετική, συγκρουσιακή και αντιφατική. Στο έργο του *The Production of Space* ο Lefebvre εκθέτει ένα παράδειγμα στο οποίο διατείνεται ότι όλα τα πεδία επιστημονικής έρευνας θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τη μετάβαση από τον γενικό χώρο στον πνευματικό χώρο, την υπόθεση της λογικής συνοχής, της πρακτικής αυτοτέλειας, της αυτορρύθμισης η οποία έπεται της οικειοποίησης της υπόστασης του χώρου καθαρά ως πνευματικού πράγματος ή ως πνευματικού χώρου (Lefebvre 1991, 3).

Ο Lefebvre εκφράζει την αποδοκιμασία του για πολλούς θεωρητικούς, από τον Foucault και τον Chomsky μέχρι τον Derrida, και για έννοιες όπως η γραμματολογία και η σημειολογία, αποδίδοντάς τους λογική προχειρότητα, η οποία αποδιοργανώνει τη σύνολη εργασία τους. Υποστηρίζει ότι αυτό που λείπει από την επιστημολογία, όπως την ξέρουμε, είναι η διεξοδική εννοιολόγηση του χώρου και της σχέσης του με την κοινωνική πρακτική. Η σύγχρονη κριτική σκέψη φετιχοποιεί τον πνευματικό χώρο –τον οποίο στην πραγματικότητα δεν έχει ορίσει– και τον χρησιμοποιεί για να επικυρώσει τις θεωρητικές και μεθοδολογικές της ατζέντες: «Τότε ο πνευματικός χώρος γίνεται το σημείο “μιας θεωρητικής πρακτικής”, η οποία διαχωρίζεται από την κοινωνική πρακτική και η οποία θέτει τον εαυτό της ως τον άξονα, τον μοχλό ή το κεντρικό σημείο αναφοράς της γνώσης» (Lefebvre 1991, 6).

Το έργο του Lefebvre είναι υψίστης σημασίας για κάθε εξέταση του χώρου. Κεντρικά στοιχεία για μια θεωρία του χώρου αποτελούν η αναγνώριση από την πλευρά του ότι ο χώρος είναι ένα μέσο τόσο ισχυρό όσο οποιοδήποτε άλλο για τη διαμόρφωση της κοινωνίας, καθώς και η αντίληψη ότι ένας τέτοιος χώρος παράγεται.

Η ιδέα της «κοινωνικοχωρικής διαλεκτικής» του Lefebvre αποτελεί μια μέθοδο έρευνας. Πρόκειται για μια μέθοδο η οποία στοχεύει στη διαμόρφωση μιας νέας διαλεκτικής σχέσης που συνοψίζεται με τον όρο «ιστοριογεωγραφικός υλισμός». Ο Lefebvre κατέληξε στην ιδέα της κοινωνικοχωρικής διαλεκτικής μετά από μια παρατεταμένη ενασχόληση με την ιστορική έρευνα, όπου άσκησε κριτική στα όρια της ιστορικής μεθόδου.

Διατέμνοντας τη μεθοδολογία που ακολουθεί, συλλαμβάνουμε ένα σύνολο υποθέσεων οι οποίες, εκκινώντας από την επιστήμη και τη φιλοσοφία, με έμφαση στην πλατωνική θεώρηση του «κενού χώρου», προχωρεί στην παραγωγή του χώρου ως αποτέλεσμα του καταμερισμού εργασίας ή αλλιώς «της αντικειμενοποίησης του κοινωνικού και κατά συνέπεια και του πνευματικού» για να φτάσει στην οργανικότητα και την ιδεολογικοποίηση σε συνάρτηση με τις «συνθήκες της

παραγωγικής εργασίας». Όπως εύστοχα έχει αναφερθεί, πρόκειται για έναν χώρο που είναι συγχρόνως αφηρημένος και συγκεκριμένος, ομογενής και εξαρθρωμένος, τον οποίο βρίσκουμε στις νέες πόλεις, στη ζωγραφική και στη γλυπτική, στην αρχιτεκτονική και στη γνώση (Καπιτσίνης, Μικρώνη & Νάκου 2009). Είναι συγχρόνως διαχωρισμένος και ενοποιημένος (π.χ. χώρος διακοπών-παραγωγική διαδικασία, κατανάλωση). Στο χώρο αυτό αντιστοιχεί και ένας αντίστοιχος χρόνος-εμπόρευμα: χρόνος εργασίας, κατανάλωσης, διασκέδασης, διαδρομής κλπ. Εδώ το τριαδικό σχήμα, στο πλαίσιο της καπιταλιστικής κοινωνίας κατά τον Μαρξ (κεφάλαιο της αστικής τάξης, ιδιοκτησία της γης, μισθός της εργατικής τάξης), είναι φαινομενικά διαχωρισμένο, αλλά στην πραγματικότητα δρα από κοινού για την παραγωγή πλούτου και υπεραξίας για την κυρίαρχη τάξη. Εξαρτάται από αντίθετα συμφέροντα και διάφορες ομάδες που ενοποιούνται μέσα στο κράτος. Στο χώρο αυτόν οι αξίες χρήσης (αέρας, νερό, φως, ζέστη – άμεσα και έμμεσα δώρα της φύσης) έχουν μετατραπεί σε ανταλλακτικές αξίες με απόρροια την καταστροφή τους. Μέσω των διαφόρων επιπτώσεων που προκαλούνται από το γεγονός αυτό, προβάλλεται η απαίτηση για περαιτέρω παραγωγή χώρου (Lefebvre 1976).

Αυτή η χωρικότητα, στην οποία αναφερθήκαμε νωρίτερα, είναι ένα πολύπλοκο ιδεολογικό προϊόν που εμπεριέχει το χώρο σε όλες τις κοινωνικές μορφές και σχέσεις του με την κοινωνία. Το υλικό περιβάλλον γύρω μας, ας πούμε στην πόλη, είναι μια μορφή χώρου: μπορούμε να το αποκαλέσουμε *εμπειρία* του χώρου, αν και αυτό είναι μόνο ένα από τα στοιχεία της χωρικότητας. Ας προσθέσουμε σ' αυτή την εμπειρία και τις αποκαλούμενες *αντιλήψεις και φαντασιώσεις* του χώρου: χάρτες, αρχιτεκτονική, εθνικά σύνορα όσον αφορά την πρώτη περίπτωση, ουτοπίες και δυστοπίες όσον αφορά τις τελευταίες. Ακολουθώντας εδώ τον Lefebvre, η χωρικότητα είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ υλικών χωρικών πρακτικών, αναπαραστάσεων του χώρου και χώρων της αναπαράστασης (Lefebvre 1991, 38).

Ακολουθώντας τον Bachelard, ο David Harvey (1989) κατατάσσει τους «χώρους δημοφιλούς θεάματος», τους «οικοδομημένους χώρους τελετουργίας», τους «συμβολικούς φραγμούς» και τις «μυθολογίες του χώρου και του χρόνου» υπό τον τίτλο «χώροι της αναπαράστασης». Ο Harvey αναφέρει ότι ο πραγματικός χώρος περικλείει τον φανταστικό χώρο. Ο χώρος έχει εξουσία, είναι τόσο ισχυρός όσο η γλώσσα και η ιστορία. Και ως τέτοιος, υποστηρίζει, έχει έρθει η ώρα να αναγνωριστεί όχι μόνο η πολιτική του σημασία, αλλά και η κεντρική θέση της χωρικότητας στην κουλτούρα γενικά.

Ο Jameson για το χώρο

Ο Jameson, στο έργο του *Το μεταμοντέρνο ή η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού* (1999), αναφερόμενος στον Lefebvre ως εισηγητή της έννοιας του χώρου στη μεταμοντέρνα εποχή, αναγνωρίζει τη συμβολή του στη μετατόπιση της φιλοσοφικής σκέψης από την καντιανή αντίληψη του χώρου –τόσο σε μορφολογικό όσο και σε κατηγορικό επίπεδο– σε μια περισσότερο διαλεκτική σχέση όπου οι τρόποι παραγωγής μέσα «στην ιστορική ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα» που τους χαρακτηρίζει ανάγουν το χώρο και το χρόνο σε ένα άμεσο, ξεχωριστό και ιδιαίτερο βίωμα. Ο χώρος έρχεται να συμπληρώσει την εποχή του μοντερνισμού αποδίδοντας προνομιακή θέση όχι μόνο μέσα στη βιωματική και εμπειρική συνιστώσα της ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά και μέσα στον ύστερο καπιταλισμό, «στο αστικό τοπίο και στη νέα συνολικότητα του συστήματος» (Jameson 1999).

Αν για τον Lefebvre ολόκληρη η παραγωγική διαδικασία δεν είναι απλά *οργανωμένη στο χώρο*, αποτελεί φορέα παραγωγής χώρου, η θεωρία του μεταμοντέρνου, «τεκμαίρεται κάτι σαν παραπλήρωμα χωρικότητας για τη σύγχρονη εποχή και υπονοεί ότι, όσο και αν όλοι οι τρόποι παραγωγής (ή ιστορικές στιγμές άλλες από τη δική μας) έχουν μια δική τους σχέση με τον χώρο, ο δικός μας έχει προσλάβει μια ιδιαίτερη διάσταση χώρου: ο χώρος για μας είναι υπαρξιακή και πολιτιστική δεσπόζουσα, νομική αρχή θεματοποιημένη στο προσκήνιο, που έρχεται σε κραυγαλέα αντίθεση με τον σχετικά υποδεέστερο ή δευτερεύοντα ρόλο (αν και εξίσου συμπτωματολογικό) που διαδραματίζει σε προηγούμενους τρόπους παραγωγής. Έτσι λοιπόν ακόμα και αν τα πάντα είναι εν χώρω, η μεταμοντέρνα πραγματικότητα είναι κατά κάποιο τρόπο *περισσότερο εν χώρω* από οποιαδήποτε άλλη». (Jameson 1999, 193).

Ο Jameson στο όγδοο κεφάλαιο («Ιστοριογραφίες εν χώρω») θα ιχνογραφήσει το πέρασμα από την μοντέρνα στη μεταμοντέρνα εποχή μέσα από τις βασικές αντιθέσεις στο κομμάτι της παραγωγής, εννοιολογώντας τες και συμπληρώνοντάς τες με τρόπο άρρηκτα συνδεδεμένο με το χρόνο, τη μνήμη και τη φύση. Έτσι λοιπόν, στηριζόμενος και στον Άρνο Μαίγερ, θα αναδείξει την πρώτη αντίφαση που δεν είναι άλλη από εκείνη ανάμεσα σε πόλη και ύπαιθρο. Κατά την πορεία μετεξέλιξης των σταδίων του καπιταλισμού και ειδικότερα εστιάζοντας στο πέρασμα προς τον βιομηχανικό καπιταλισμό, τα φεουδαρχικά κατάλοιπα και η αγροτική βάση θα βρίσκονται σε αέναη πάλη με τις μηχανές, την ηλεκτροδότηση, την αεροπλοΐα, που κάνουν τις πρώτες τους εμφανίσεις, ορίζοντας συγχρόνως τις μελλούμενες συνεπαγωγές τους. Οι μοντέρνοι καιροί θα καταστήσουν την ύπαιθρο ένα

«μεσαιωνικό *rays* αναψυχής» και ξεκούρασης, ενώ το άστυ θα αποτελέσει τον προνομιακό χώρο των κάθε είδους ελίτ οι οποίες «θα προσπαθήσουν να ζήσουν τον αιώνα τους». Η φύση και ο αγροτικός τρόπος παραγωγής εγγράφονται και μετασχηματίζονται και σε υπαρξιακό επίπεδο. Είναι αυτό που ο Jameson θα αποκαλέσει «μνήμη του βάθους». Άλλοτε ως καταφύγιο και άλλοτε ως ανάμνηση ή ρεμβασμός, οι πρότερες εμπειρίες ανασυγκροτούνται σύμφωνα «με μian άνιση ανάπτυξη υπαρξιακού και ψυχικού, όσο ακριβώς και οικονομικού τύπου» (Jameson 1999, 194).

Εκεί ακριβώς είναι που θα αναδυθεί η δεύτερη αντίθεση: ο εξοστρακισμός της φύσης και των συνεπαγόμενων κατάλοιπων του προηγούμενου σταδίου από το μεταμοντέρνο. Μ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η ομοιογένεια ενός κοινωνικού χώρου αλλά και μιας συλλογικής εμπειρίας διαμέσου της εκμηχάνισης, του εκσυγχρονισμού και του κομφορμισμού που συνδηλώνει. Έτσι, ο μοντερνισμός θα οριστεί «ως το αποτέλεσμα ενός ατελούς εκσυγχρονισμού», ενώ ο μεταμοντερνισμός «ως κάτι που εμφανίζεται όταν η διαδικασία του εκσυγχρονισμού παύει να προσκρούει σε αρχαϊκά χαρακτηριστικά και εμπόδια και επιβάλλει θριαμβικά τη δική της αυτόνομη λογική». Χώρος και χρόνος παύουν να τοποθετούνται, σύμφωνα με την κριτική του Jameson, στη σφαίρα της μεταφυσικής, αποτελώντας είδωλα αισθητηριακά παραμένοντα κι αντανακλώντα «μια συγκεκριμένη κατάσταση ή δομή της παραγωγής και της οικειοποίησης, της κοινωνικής οργάνωσης της παραγωγικότητας» (Jameson 1999, 195-196).

Η έννοια του μεταμοντέρνου «υπερχώρου» προτάθηκε από τον Jameson (1999) για να χαρακτηριστεί η αδυναμία του υποκειμένου να εντοπίσει τον εαυτό του/της με φυσικό/χωρικό τρόπο εντός ενός κόσμου που είναι χαρτογραφήσιμος καθαυτός. Ο Jameson στρέφεται στην αρχιτεκτονική για να διευκρινίσει το σημείο αυτό και χρησιμοποιεί το ξενοδοχείο «Westin Bonaventure», το οποίο βρίσκεται στο Λος Άντζελες και σχεδιάστηκε από τον αρχιτέκτονα John Portman, ως παράδειγμα ανάλυσης. Στο τοπίο της πόλης το κτίριο προεξέχει αναμεταδίδοντας την ίδια του την αυτάρκεια. Μπαίνοντας στο κτίριο, ο επισκέπτης καταπίνεται από μια μηχανή που ψωνίζει, τρώει και σφύζει από ζωή, σ' έναν χώρο όπου η πολλαπλότητα των επιπέδων, των πανοραμικών ανελκυστήρων και των διασταυρούμενων κλιμακοστασίων καθιστά σχεδόν αδύνατο τον προσανατολισμό απεικονίζοντας αυτό που ο Jameson αποκαλεί μετανεωτερικό υπερχώρο. Σ' αυτόν τον χωρικό αποπροσανατολισμό ο Jameson διακρίνει μια μεταφορά του ίδιου του μεταμοντερνισμού: «Έτσι φθάνω λοιπόν στο κυρίως επιχείρημά μου ως προς το ζήτημα αυτό: , αυτή η πολύ πρόσφατη μεταλλαγή του χώρου –ο μεταμοντέρνος υπερχώρος– κατόρθωσε τελικά να υπερβεί τις δυνατότητες που έχει το ατομικό

ανθρώπινο σώμα να αυτοτοποθετείται, να οργανώνει αισθητηριακά το άμεσό του περιβάλλον του και να οριοθετεί νοητά τη θέση του σε ένα χαρτογραφημένο εξωτερικό κόσμο» (Jameson 1999,, 86).

Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι ο Jameson συμμερίζεται την αγωνία της απώλειας προσανατολισμού που εκφράζεται από τον Kevin Lynch (1960) και με το άρθρο του «Cognitive Mapping» (Jameson 1988) κινείται στην ίδια κατεύθυνση προτείνοντας όμως την ανταγωνιστική στρατηγική, η οποία είναι βασισμένη στην αποδοχή της έννοιας της κοινωνικής ολότητας. Η έννοια της ολότητας είναι μια χεγκελιανή, νεωτερική έννοια. Εδώ είναι το σημείο που ο Jameson παίρνει αποστάσεις από τους θεωρητικούς του μεταμοντέρνου, για τους οποίους η απόρριψη οποιασδήποτε έννοιας κοινωνικής ολότητας είναι βασική αρχή της μεταμοντέρνας συνθήκης.

Στο προαναφερθέν κεφάλαιο «Ιστοριογραφίες εν χώρω», αναφερόμενος στο μεταμοντέρνο, ο Jameson θα σημειώσει ότι «το μεταμοντέρνο είναι κάτι για το οποίο ο όρος *κατατεμαχισμός* είναι μάλλον αδύναμος και ανεπαρκής, και, κατά πάσα βεβαιότητα, υπερβολικά “ολοποιητικός”: δεν είναι πλέον ζήτημα διάσπασης μιας ορισμένης προϋπάρχουσας οργανικής ολότητας: πρόκειται για την εμφάνιση του πολλαπλού με τρόπους νέους και μη αναμενόμενους, μέσα από ασύνδετες σειρές συμβάντων, ειδών λόγου, ταξινομήσεων, μερισμάτων της πραγματικότητας [...] δεν είναι καν συνύπαρξη πολλαπλών και αλληλοδιάδοχων κόσμων, παρά συμφυρμός ασύνδετων και συγκεχυμένων συνόλων και ημιαυτόνομων υποσυστημάτων, των οποίων η αλληλοεπικάλυψη συντηρείται στο επίπεδο της αντίληψης εν είδει παραισθησιακών επιπέδων βάθους σε χώρο πολλών διαστάσεων: αυτό ακριβώς αναπαράγεται στη ρητορική της αποκεντροποίησης και στηρίζει τις βασικές ρητορικές και φιλοσοφικές επιθέσεις κατά της ‘ολότητας’. Και η εν λόγω διαφοροποίηση και εξειδίκευση ή ημιαυτονόμηση της πραγματικότητας προηγείται αυτού που επιτελείται στον ψυχικό κόσμο –μεταμοντέρνος σχιζοειδής κατατεμαχισμός σε αντιδιαστολή με τις μοντέρνες αγωνίες και υστερίες– ο οποίος είναι κατ’ εικόνα του κόσμου που μιμείται και αποπειράται να αναπαραγάγει τόσο με τη μορφή της εμπειρίας όσο και με τη μορφή εννοιολογήσεων, με αποτελέσματα καταστροφικά» (Jameson 1999, 202-203).

Μέρος της μετάβασης εκτός της λογικής της μετανεωτερικότητας, θα αποτελέσει ο τρόπος με τον οποίο το υποκείμενο θα επανεντοπίσει τον εαυτό του μέσα σε αυτή την κατακερματισμένη κουλτούρα. Το κλειδί βρίσκεται στη «γνωσιακή χαρτογράφηση». Ο Jameson υποστηρίζει ότι «η αδυναμία να χαρτογραφήσουμε το χώρο έχει, για την πολιτική, τις ανασταλτικές συνέπειες που έχει η αντίστοιχη αδυναμία για την αστική εμπειρία. Συνάγεται ότι η αισθητική μιας τέτοιας

γνωσιολογικής χαρτογράφησης είναι συστατικό στοιχείο του οποιουδήποτε σοσιαλιστικού πολιτικού εγχειρήματος» (Jameson 1999, 261).

Ας αναλύσουμε περισσότερο το σημείο αυτό. Είμαστε, υποστηρίζει ο Jameson, σε χωρική και κοινωνική σύγχυση. Βρισκόμαστε εντός ενός τόσο μεγάλου συστήματος, ώστε ο μόνος τρόπος μας να επαναπροσανατολιστούμε, φυσικά και κοινωνικά, είναι να χρησιμοποιήσουμε μια μέθοδο εντοπισμού των εαυτών μας στον χώρο. Η Γνωσιακή Χαρτογράφηση είναι, επομένως, μια απαραίτητη αρχή, την οποία το ατομικό υποκείμενο πρέπει να χρησιμοποιήσει προκειμένου να διαφύγει της χωρικής σύγχυσης. Πρόκειται για την εφικτή προσπάθεια κάθε ατόμου να κατανοήσει τον εαυτό του/της σε σχέση με την καταστροφική επίδραση που έχει ο πολυεθνικός καπιταλισμός πάνω στο υποκείμενο. Το πολιτικό σχέδιο του Jameson είναι να μας αποτραβήξει από αυτή την κατάσταση απόγνωσης, να μας δείξει πώς είναι δυνατόν να χαρτογραφήσουμε γνωσιακά την οδό διαφυγής. Η γνωσιακή χαρτογράφηση αποτελεί ουσιαστικά μια νεωτερική στρατηγική, είναι η επινόηση των τρόπων χρήσης ενός αντικειμένου και μιας πραγματικότητας για την κατανόηση του χώρου, τον οποίο το υποκείμενο δεν μπορεί να αναπαραστήσει ή να φανταστεί.

Harvey: χώρος και μετανεωτερικότητα

Μια παρόμοια στρατηγική, η οποία υπογραμμίζει την ιστορική σημασία της χαρτογράφησης, προτείνεται από τον David Harvey στο βιβλίο του *The Condition of Postmodernity: an Enquiry into the Origins of Cultural Change* (1989). Ο Harvey δείχνει ότι η προσβασιμότητα, η οικειοποίηση, η κυριαρχία και η παραγωγή του χώρου είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη της νεωτερικής κοινωνίας, από τα πρώτα, πρωτόγονα στάδια του καπιταλισμού μέχρι τη σημερινή «ευέλικτη συσσώρευση», – ορισμός του οικονομικού τοπίου της μετανεωτερικότητας αντί του «Ύστερου Καπιταλισμού» του Jameson. Συνδέοντας την ανάπτυξη του καπιταλισμού με την έννοια του χωρικού ελέγχου, ο Harvey δείχνει ότι, ιστορικά, ο κατακερματισμός του χώρου αποτέλεσε καίριο παράγοντα για την επίτευξη του ελέγχου αυτού και ότι ο σχεδιασμός χαρτών ακριβείας διευκόλυνε κάτι τέτοιο. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων εκατό χρόνων, η εξέλιξη αυτή επιταχύνθηκε αντιστοιχώντας σε αυτό που ο Harvey αποκαλεί εκμηδενισμό του χώρου μέσω του χρόνου.

Αυτή η σύνθλιψη χρόνου-χώρου προκάλεσε μια πολιτισμική ομογενοποίηση. Μια προφανής συνέπεια αυτής της ομογενοποίησης είναι εκείνο που ο Harvey αποκαλεί «απώλεια της ταυτότητας θέσης» – η ανικανότητα του ατόμου να ταυτοποιήσει τον κόσμο του γεωγραφικά. Για να διευκρινιστεί αυτό, μπορούμε να στραφούμε στον Lynch (1960) και στην περιγραφή της πόλης του New Jersey όπως αυτή προέκυψε

μέσα από συνεντεύξεις με κατοίκους. Μέσα από τη μελέτη περιγραφών και συνεντεύξεων, έγινε φανερό ότι κανένας από τους ερωτώμενους δεν είχε μια διεξοδική εικόνα της πόλης στην οποία ζούσε για πολλά χρόνια. Οι χάρτες που σχεδιάστηκαν ήταν συχνά αποσπασματικοί, με μεγάλα κενά (Lynch 1960, 29). Η πόλη Jersey αποτελεί για τον Lynch αρνητικό παράδειγμα, εξαιτίας της απώλειας ταυτότητας-θέσης που προκαλεί. Αυτό ακριβώς είναι που ο Γνωσιακός Χάρτης καλείται να κάνει στο πλαίσιο της φυσικής πόλης: να καταστήσει εφικτή μια καταστατική αναπαράσταση του ατομικού υποκειμένου στη μη αναπαραστάσιμη ολότητα, η οποία είναι η δομή της κοινωνίας θεωρούμενη ως όλο. Είμαστε, λέει ο Jameson, σε μια χωρική και κοινωνική σύγχυση. Βρισκόμαστε μέσα σε ένα σύστημα τόσο μεγάλο ώστε ο μόνος τρόπος μας να αναπροσανατολίζουμε τους εαυτούς μας, φυσικά και κοινωνικά, είναι να χρησιμοποιήσουμε μια μέθοδο χωρικής χαρτογράφησης.

Η γνωσιακή χαρτογράφηση είναι επομένως μια απαραίτητη αρχή την οποία πρέπει να χρησιμοποιήσει το άτομο για να ξεπεράσει τη χωρική σύγχυση. Είναι η πιθανή προσπάθεια κάθε ατόμου να καταλάβει τον εαυτό του σε σχέση με τη συγκεκριμένη καταστροφική επίδραση που έχει ο πολυεθνικός καπιταλισμός. Είναι το πολιτικό σχέδιο του Jameson να μας βγάλει από αυτή την απελπισία, για να μας δείξει πώς μπορούμε να καταγράψουμε διανοητικά τον δρόμο μας: “Η γνωσιακή χαρτογράφηση είναι η εφεύρεση των τρόπων χρήσης ενός αντικειμένου και μιας πραγματικότητας για να πάρετε μια διανοητική αντίληψη για κάτι άλλο που δεν μπορεί κανείς να αντιπροσωπεύσει ή να φανταστεί” (Jameson 1988).

Κριτική παιδαγωγική του χώρου

Σε ένα άρθρο του που χρησίμευσε ως κριτική του μεταμοντερνισμού στην εκπαιδευτική θεωρία, ο Peter McLaren (2006) απηύθυνε κάλεσμα στην Κριτική Παιδαγωγική προς την κατεύθυνση της αμφισβήτησης των νέων συστημάτων κοινωνικού ελέγχου μέσω της ανάπτυξης μιας Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου. Ο McLaren καλεί τους κριτικούς παιδαγωγούς να στραφούν στο έργο της κριτικής γεωγραφίας «για να διερευνήσουν τη χωρικότητα της ανθρώπινης ζωής και να τη συνδυάσουν με τη ιστορικότητα-κοινωνικότητα». Οι παραδοχές των κριτικών γεωγράφων και των κοινωνικών θεωριών που αναπτύχθηκαν τα προηγούμενα χρόνια και αφορούσαν στη μη ουδετερότητα του χώρου, στην αποδόμηση της θέσης που τον παρουσίαζε ως “άδειο δοχείο” που απλώς γεμίζει και η στροφή προς την κατεύθυνση η οποία αντιμετωπίζει το χώρο ως κοινωνική κατασκευή η οποία

περικλείει ερωτήματα εξουσίας και πολιτικής, αποκλεισμούς και ιδεολογικές εμπεδώσεις, θα οδηγήσει στην ενσωμάτωση της χωρικής διάστασης στο έργο των κριτικών παιδαγωγών.

Η συζήτηση γύρω από τη χωρικότητα και τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο αυτή χρειάζεται να προσληφθεί και να ενταχθεί στην Κριτική Παιδαγωγική υπάγεται στον ευρύτερο διάλογο για την προβληματική των μεταμοντέρνων θεωριών. Τα έργα των Harvey και Soja δίνουν έμφαση στην παραγωγή του χώρου ως αποτέλεσμα των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής, για να δεχτούν την κριτική των πολιτισμικών γεωγράφων και των φεμινιστριών. Οι τελευταίοι/ες θα επιχειρηματολογήσουν από τη σκοπιά της συγκρότησης των κοινωνικών ταυτοτήτων, της διαφορετικότητας και των αποκλεισμών που υφίστανται συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, αποκλεισμοί οι οποίοι εκφράζονται και χωρικά.

Η επιρροή αυτή θα κάνει τον Soja να μετατοπιστεί από τις αρχικές του τοποθετήσεις. Έτσι, στα πιο πρόσφατα γραπτά του (Soja 1996) θα εισάγει τον όρο του «Τρίτου Χώρου» (*Third space*), ενσωματώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο το λόγο και την ύπαρξη εκείνων των ομάδων που εμφανίζονται στο περιθώριο των κυρίαρχων κοινωνικών προτύπων και δομών, απομονωμένες από τις καπιταλιστικές, ρατσιστικές, έμφυλες, πατριαρχικές και αποικιοκρατικές εκφράσεις των κοινωνικοχωρικών δομών τους. Η έμφαση σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική θα δοθεί στη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων της γεωγραφίας και στην ανάδειξη τόσο των έμφυλων διαστάσεων που εκφράζονται και χωρικά μέσα στην ανθρωπογεωγραφία της σχολικής τάξης – ως βιωματικό έναυσμα βαθύτερης κατανόησης των σχέσεων εξουσίας και καταπίεσης που λαμβάνουν χώρα σε ευρύτερα τμήματα της κοινωνικής σφαίρας.

Η «άλωση» των δημόσιων χώρων και η σταδιακή μετατροπή τους σε «ζώνες παρεμπόδισης» διαμέσου της ιδιωτικής πρωτοβουλίας (από τα πάρκα και τα δημόσια κτίρια στα θηριώδη εμπορικά κέντρα και τις αλυσίδες των σινεμά), με τις συνεπαγόμενες τοξικότητες (συστήματα ελέγχου, κάμερες παρακολούθησης, face control, απομάκρυνση ανεπιθύμητων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που δεν προσιδιάζουν στο καταναλωτικό πρότυπο των εταιρειών), συγκαταλέγεται στις θεματικές ενασχόλησης της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου. Τα δύο προαναφερθέντα παραδείγματα χρησιμοποιούνται ως ενδεικτικά, προνομιακά πεδία ανάγνωσης των ηγεμονικών και καταπιεστικών δυνάμεων που ασκούνται στην κοινωνία, συμβάλλοντας στην αναγνώριση, στην κριτική ανάλυση, αλλά και στην ερμηνεία της χωρικότητας ως «κοινωνικό κείμενο» το οποίο μπορούν να ξαναγράψουν, τοποθετώντας εκ νέου τον εαυτό τους, οι ίδιοι οι μαθητές/ήττριες. Βασική αρχή παρέμβασης αποτελεί η αξιοποίηση της δική τους βιωμένης εμπειρίας για να επακολουθήσει εν συνεχεία η θεματική μελέτη συνθηκών ζωής και

καθημερινών μελετών περίπτωσης υπό το πρίσμα μιας γεωγραφικής κλίμακας η οποία θα διατέμενεται εγκάρσια από κατηγορίες ανάλυσης με φορά από το ειδικό προς το γενικό. Σύμφωνα με τον Smith (1993), η κλίμακα περιλαμβάνει το σώμα, την εστία, την κοινότητα, την πόλη, τη χώρα, το έθνος και το παγκόσμιο επίπεδο.

Από τις περισσότερο συστηματικές εργασίες αναφορικά με τη σύνδεση Κριτικής Παιδαγωγικής και Χώρου ξεχωρίζει η δημοσιευμένη το 2015 διδακτορική διατριβή του Derek Ford με τίτλο *Pedagogy, Social Transformation and Space: Toward a Revolutionary Critical Pedagogy for Space*. Ακολουθώντας τις όψιμες διακηρυκτικές αρχές του McLaren, ο συγγραφέας θα υποστηρίξει σθεναρά την επιστροφή στην παράδοση του μαρξισμού και στην ταξική πάλη, αναγνωρίζοντας τα ζητήματα της χωρικότητας ως κεντρικά στην οικοδόμηση μιας συνεκτικής επαναστατικής παιδαγωγικής.

Δίχως να απορρίπτει πλήρως έννοιες οι οποίες υπήρξαν αντικείμενο τριβής στο διάλογο ανάμεσα σε Κριτική Παιδαγωγική και μεταμοντέρνες θεωρίες, όπως αυτή της *διαφοράς*, ο Ford θα τις αναπλαισιώσει συσχετίζοντάς τες με την πολιτική οικονομία, ενώ συγχρόνως θα απαντήσει σχετικά με τις φιλοσοφικές και επιστημολογικές διαμάχες της ίδιας περιόδου γύρω από το ζήτημα της *αλήθειας* λέγοντας πως αυτό το οποίο πάντα επιδιωκόταν από τους εκπροσώπους της Κριτικής Παιδαγωγικής δεν ήταν παρά η αποκάλυψη των κοινωνικών και οικονομικών δυνάμεων πίσω από τη γνώση. Μεταφράζοντας και ακολουθώντας το σκεπτικό του Harvey αναδεικνύει τα σημαντικά γι' αυτόν σημεία του νεοφιλελευθερισμού, τα οποία έχουν να κάνουν με όρους που εισήγαγε και ανέλυσε ο Μαρξ, θεωρώντας τους κομβικούς για το έργο του. Σημαντικό τμήμα της δουλειάς του Ford θα αφιερωθεί στις οικονομικές μαρξιστικές αναλύσεις (πρωταρχική συσσώρευση, συσσώρευση μέσω έξωσης, αστική πολιτική οικονομία και προϋποθέσεις, σύνδεση υπεραξίας και μισθωτής εργασίας, φετιχοποίηση του εμπορεύματος) για να φτάσει στις σύγχρονες εκφράσεις τους. Βασικότερες αυτών αποτελούν η ιδιωτικοποίηση και εμπορευματοποίηση των δημόσιων αγαθών, η εμφάνιση του χρηματοπιστωτικού κεφαλαίου και η απορρύθμιση των μηχανισμών εμπορίου/συσσώρευσης, η δημιουργία οικονομικών κρίσεων ως μοχλών συσσώρευσης, η αναδιανομή αξιών από τους εργάτες στα αφεντικά με σημαντικότερο (για τον Harvey) το τσάκισμα των συνδικάτων και των εργατικών ενώσεων από τις δυνάμεις του κεφαλαίου.

Σύμφωνα με τον Ford, το σχολείο αναπαράγει τη νεοφιλελεύθερη λογική:

- ως μέσο παραγωγής και διασποράς της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας
- ως αγαθό δημόσιο άρα και παρθένο πεδίο επιχειρηματικής δραστηριότητας (ιδιωτικοποίηση).
- ως κρίσιμος χώρος όπου παράγονται συγκεκριμένες υποκειμενικότητες.

Η συσσώρευση θα μεταγραφεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσω της τυποποίησης, των εξετάσεων και της μετρησιμότητας, της ιδιωτικοποίησης, της εμπέδωσης αξιών και της μετατροπής των σχολείων σε χώρους επιχειρηματικής δραστηριότητας. Η ενασχόλησή του με το έργο του Lefebvre και με την πόλη θα συμπληρώσει την αντίληψή του για την παραγωγή και την εργατική τάξη, ενώ θα εισάγει τον όρο του *urban inhabitant* διευρύνοντας τα όρια της εργατικής τάξης από εκείνους που εργάζονται για την παραγωγή αξίας (value production) σε όλη την σφαίρα της κοινωνικής αναπαραγωγής (social reproduction).

Το νέο που έρχεται να προσθέσει ο συγγραφέας έγκειται στη μεταφορά του έργου του Lefebvre στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, μετά από μια εκτενή ανάλυση των όρων και των εννοιών που ήδη έχουν περιγραφεί στο πρώτο μέρος της εργασίας μας (Representations of Space, Spaces of Representation, Spatiality), επιχειρεί να τους μεταγράψει ως θεμέλια στην παραγωγή μιας εκπαιδευτικής θεωρίας, κάνοντας τις αναλογίες σε επίπεδο Μάθησης-Μελέτης-Διδασκαλίας (Learning-Studying-Teaching). Το πρώτο ζεύγος αναλογίας (Representations of Space-Learning) έχει να κάνει με όσα είναι ρητά δοσμένα και προκαθορισμένα από τις ηγεμονεύουσες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις. Εγγραφόμενο στην εκπαίδευση αναλύεται υπό το πρίσμα της Κοινωνίας της Γνώσης, των έξεων και των δεξιοτήτων, των πλήρως δομημένων σύμφωνα με τον κυρίαρχο λόγο κανονικοποιήσεων και μορφοποιήσεων της ίδιας της ζωής των υποκειμένων. Για τον Ford η μάθηση συνδέεται οργανικά με την ανταγωνιστικότητα και τη μετρησιμότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την παραγωγικότητα και τις ανάγκες του καπιταλιστικού μοντέλου παραγωγής. Μάθηση και παραγωγή του χώρου αφορούν αυτό που *ήδη είναι* και βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τη μελέτη και τη διδασκαλία.

Η μελέτη, σε αντίθεση με τη μάθηση, ενέχει έναν περισσότερο ελεύθερο και διεισδυτικό χαρακτήρα. Δίνει χώρο στη φαντασία, στην περιέργεια, στην αισθητική απόλαυση, στην αναζήτηση και στο παιχνίδι. Σύμφωνα με τον Ford, πρόκειται για μια διαδικασία δίχως τέλος. Υιοθετώντας τα λόγια του Lefebvre θα της αποδώσει τα χαρακτηριστικά της ρευστότητας, της ποιότητας και της δυναμικής. Συνδεόμενη και αυτή με τους χώρους αναπαράστασης, θα αναδειχθεί ως μέθοδος παραγωγής των τελευταίων.

Η τρίτη αναλογία της διδασκαλίας νοηματοδοτείται ως πράξη πολιτικής παρέμβασης στο περιεχόμενο της γνώσης, αποσπώντας την από το επίπεδο της μάθησης και επιτρέποντας στο “νέο να αναδυθεί”. Συμπληρωματικά, θα προστεθεί από τον Ford η επιστημολογική πλαισίωση της γνωστικής διαδικασίας ως απαραίτητο εσωτερικό συμπλήρωμα που θα επιτρέψει στις διαφορές να επανατοποθετηθούν και

να αναγνωστούν μέσα από τον κριτικό φακό της πολιτικής οικονομίας και των σχέσεων καταπίεσης και εκμετάλλευσης.

Ως πρακτικό παράδειγμα εφαρμογής της Κριτικής Παιδαγωγικής του Χώρου στο σχολείο, αξιοποιώντας το κατά Lefebvre ανάλογο νοητικό τρίπτυχο που αναλύθηκε νωρίτερα, θα αναφέρει το σχολικό συγκρότημα ως αντικείμενο μελέτης και παρέμβασης, τόσο ως προς το κομμάτι του υλικού χώρου όσο και ως χώρο παραγωγής και αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης και των κοινωνικών σχέσεων. Η μελέτη του μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία θα εστιαστεί στο πλήθος των επιπέδων του. Ο χώρος ως αντικείμενο, ως διαδικασία αλλά και ως πεδίο δράσης εξετάζεται αρχικά μέσα από το αρχιτεκτονικό σχέδιο προκειμένου να εντοπιστούν και να αναλυθούν κριτικά από τους μαθητές τα στοιχεία εκείνα του χώρου που αποτυπώνονται ως σημανόμενα: οι λογικές σχεδιασμού και οι προεκτάσεις που αυτές φέρουν στο πλαίσιο μιας γενικότερης εμπέδωσης κανονιστικών πλαισίων επιβολής και ομογενοποίησης, καθώς και άρρητα υπαγορευμένων σχέσεων. Η επαναδιαπραγμάτευση του χώρου θέτοντας στο προσκήνιο άλλου τύπου ανάγκες που θα έπρεπε να καλύπτει ο σχολικός χώρος (οι οποίες δεν λαμβάνονται υπόψη), ο προβληματισμός σε σχέση με την απουσία τους, η δημιουργία από τους ίδιους τους μαθητές και τις ίδιες τις μαθήτριες νέων χώρων αναπαράστασης, η επανοικειοποίηση διαμέσου της κριτικής ανάλυσης και χρήσης των αντίστοιχων εργαλείων που θα επιτρέψουν μια τέτοια ανάγνωση αποκτούν κεντρικό ρόλο.

Κλείνοντας την παρουσίαση των κεντρικών αξόνων της σκέψης του Ford, ας σημειωθεί συμπληρωματικά για την καλύτερη κατανόηση του έργου του η σύνδεση που κάνει ανάμεσα στο χώρο και στα κοινωνικά κινήματα. Με αφορμή την εξέγερση τον Μάη του 2015 στη Βαλτιμόρη και την εν ψυχρώ δολοφονία του έγχρωμου Freddie Grey από τις τοπικές δυνάμεις καταστολής, ο Ford με μια ημερολογιακού τύπου καταγραφή των γεγονότων που ακολούθησαν επιδιώκει να τα παρουσιάσει ως οργανικά κομμάτια δημιουργίας από τους διαδηλωτές χώρων αναπαράστασης, επανοικειοποίησης, χωρικών πρακτικών που επαναφέρουν στο προσκήνιο την αξία χρήσης για τους ίδιους τους πολίτες μέσω και των συμβολισμών που εμπεριέχονται από την στοχοποίηση της ιδιωτικής περιουσίας.

Επίλογος

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκαν σύντομα διαφορετικές αντιλήψεις για το χώρο, δείχνοντας ότι αυτός ο τύπος γεωγραφίας είναι εντελώς διαφορετικός από τον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η γεωγραφία στα σχολεία πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφερθήκαμε στα έργα των Lefebvre, Harvey και Jameson που υποστήριξαν –ο καθένας στην εποχή του και μέσα από τις ιδιαίτερες αναλύσεις του– ότι ο χώρος είναι προϊόν της εξουσίας και της πολιτικής. Επομένως, μια Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου πρέπει να περιλαμβάνει καθήκοντα τα οποία συνδέονται πρωτίστως με την κατανόηση του χώρου ως κοινωνικά παραγόμενου και, ως εκ τούτου, ικανού να παράγεται διαφορετικά.

Μια Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου θα βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναγνωρίσουν τους τρόπους με τους οποίους ο χώρος χρησιμοποιείται για να καταπιέζει άτομα και ομάδες. Έχει επίσης ως στόχο να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να θεωρούν ότι υπάρχουν γεωγραφίες αντίστασης μέσω των οποίων οι άνθρωποι αντιστέκονται στις εκμεταλλευτικές και καταπιεστικές πρακτικές. Τέλος, μια Κριτική Παιδαγωγική του Χώρου θα πρέπει να επιμείνει ώστε να τονιστούν οι τοπικοί αγώνες, διότι ο χώρος δεν είναι απλώς προϊόν των σχέσεων κεφαλαίου και κοινωνικής τάξης και επομένως πρέπει να ληφθεί υπόψη ο ρόλος των άλλων κοινωνικών σχέσεων στην παραγωγή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Καπιτσίνης, Ν., Μικρώνη, Μ., Νάκου, Π. (2009), «Εννοιολογικές Προσεγγίσεις του Χώρου. Η Μαρξιστική προσέγγιση του χώρου», Πανελλήνιο Συνέδριο Πολεοδομίας, Χωροταξίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
<http://library.tee.gr/vufind/Record/10076350>

Λεφέβρ, Α. (1976), *Μαρξισμός και πόλη*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Λυκογιάννη, Ρ., (2012), “Ένας απολογισμός στο έργο του Lefebvre”, Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο πλαίσιο του 1ου κύκλου Σεμιναρίων Ριζοσπαστικής Γεωγραφίας.
https://www.academia.edu/10624197/Ενας_απολογισμός_στο_έργο_του_Henri_Lefebvre

Μαρξ, Κ., Ένγκελς, Φ. (1974), *Η Γερμανική Ιδεολογία*, τόμος Ι. Αθήνα: Gutenberg.

Μαρξ, Κ. (1996), *Το Κεφάλαιο*, τόμος 1. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Ford, D. (2015), *Pedagogy, Social Transformation and Space: Toward a Revolutionary Critical Pedagogy for Space*. PhD Dissertation. New York: Syracuse University.

Harvey, D. (1987), “Flexible Accumulation through Urbanization; Reflections of Postmodernism in the American City”, *Antipode* 19: 260-286.

Harvey, D. (1989), *The Condition of Postmodernity: an Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Blackwell.

Jameson, F. (1988), "Cognitive Mapping", in Nelson, C., Grossberg, L. (eds), *Marxism and the Interpretation of Culture*. Urbana : University of Illinois Press, 347-357.

Jameson, F. (1999), *Το Μεταμοντέρνο ή η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*. Αθήνα: Νεφέλη.

Lefebvre, H. (1991), *The Production of Space*, trans. D. Nicholson-Smith. Oxford: Blackwell.

Lynch, K. (1960), *The Image of the City*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mandel, E. (1978), *Late Capitalism*. London: NLB.

McLaren, P. (2006), «Ανασυγκροτώντας την Κριτική Παιδαγωγική. Che Guevara, Paulo Freire και η Πολιτική της Ελπίδας», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης* 76-77

(http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=233:ανασυγκροτώντας-την-κριτική-παιδαγωγική-che-guevara,-paulo-freire-και-η-πολιτική-της-ελπίδας-μετάφραση-θεριανός-κ&catid=51&Itemid=102)

Smith, N. (2003), «Foreword», in: Lefebvre, H., *The urban revolution*. Minneapolis and London: University of Minnesota Press, vii-xxiii.

Soya, E. (1989), *Postmodern Geographies*. London: Verso.

Stephanson, A. (1988), "Regarding Postmodernism – A Conversation with Fredric Jameson", in Ross, A. (ed.), *Universal Abandon. The Politics of Postmodernism*. Minneapolis: University of Minnesota Press

Διδακτική και Ιδεολογία (Σημειώσεις για μια έρευνα)

Χαράλαμπος Νούτσος

πρώην Καθηγητής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
cnoutsos@cc.uoi.gr

Όσοι ερευνούν την ιστορία των παιδαγωγικών θεωριών στην Ελλάδα και σε διάφορες άλλες χώρες γνωρίζουν πως οι περιώνυμοι συνεχιστές της θεωρίας του Ερβάρτου –όπως αποδόθηκε στα ελληνικά το όνομα του Γερμανού φιλοσόφου και παιδαγωγού J. F. Herbart (1776-1841)– συνέβαλαν συστηματικά και με επιτυχία στη συγκρότηση και σε μια ορισμένη διεθνή προβολή της λεγόμενης Διδακτικής ως επιστήμης και ως τέχνης της διδασκαλίας. Θυμίζω εδώ σύντομα απλώς τα ονόματα των Ερβαρτιανών T. Ziller (1817-1882), K. Stoy (1815-1885) και κυρίως του W. Rein (1847-1929), στον οποίο μαθήτευσαν και από τον οποίο επηρεάστηκαν καθοριστικά οι πιο γνωστοί Έλληνες ερβαρτιανοί των αρχών του 20ού αιώνα, κυρίως ο Ν. Εξαρχόπουλος και ο Δ. Λάμπας.

Πρέπει, ωστόσο, να επισημάνω εδώ πολύ σύντομα τα εξής: 1. Οι ερβαρτιανές αντιλήψεις για την Παιδαγωγική-Διδακτική διαδόθηκαν στη χώρα μας νωρίτερα από τις αρχές του 20ού αιώνα. Μπορώ σχηματικά να θεωρήσω το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα ως την απαρχή της εμφάνισης και διάδοσής τους χάρη στη μετάφραση στα ελληνικά τριών έργων του A. Lindner –του Λινδνέρου, όπως εξελλήνισαν το όνομά του– δηλαδή τη *Λογική*, την *Ψυχολογία* και κυρίως τη *Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική*.¹

2. Η πρόσδεση των Ελλήνων παιδαγωγών στο λαμπρό άρμα της γερμανικής Παιδαγωγικής-Διδακτικής οφείλονται τόσο σε εξωγενείς ιστορικούς παράγοντες (κυρίως στο ιδεολόγημα της «σοφής» Γερμανίας μετά τη νίκη της στον Γαλλο-

¹ Όπως έγραφε στον πρόλογό του ο μεταφραστής του τελευταίου, Χρήστος Δ. Παπαδόπουλος (διευθυντής τότε του Διδασκαλείου Αθηνών και υφηγητής της Φιλοσοφίας στο πανεπιστήμιο) μετέφρασε το βιβλίο «χάριν των εν τω ενταύθα Διδασκαλείω μαθητών και των εν τω Πανεπιστημίω ακροατών μου». Βλ. Γ.Α. Λινδνέρου, *Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική*, εξελληνισθείσα υπό Χρήστου Δ. Παπαδοπούλου, εν Αθήναις 1880, σ. γ'.

Πρωσικό Πόλεμο του 1870 και συναφώς στη νέα θέση της στο στάδιο του ανταγωνιστικού καπιταλισμού) όσο και σε εσωτερικούς (ίδρυση νέων Διδασκαλείων στη χώρα μας, διαγραφόμενες μεταβολές στην ελληνική οικονομία, νέες διαβαλκανικές αντιθέσεις κλπ.). Η αναλυτική θεμελίωση και η ιεράρχηση όλων αυτών των αλληλοσχετιζόμενων παραγόντων δεν μπορεί να γίνει εδώ.

3. Η ανατίμηση της Διδακτικής με τη μορφή μιας σύντομης, εύληπτης και εφαρμόσιμης μεθοδολογίας, ειδικά για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση –κύριο εγγενές γνώρισμα της Παιδαγωγικής των ερβαρτιανών– έτεινε να συγκροτήσει έως περίπου τη δεκαετία του 1970, παρά την έντονη και πολλαπλή αμφισβήτησή της από τους οπαδούς του λεγόμενου Σχολείου Εργασίας (πρωτοποριακή ήταν η κριτική του Α. Δελμούζου, κιόλας από το 1908), το κεντρικό θέμα της κυρίαρχης διδακτικής θεωρίας και βασικό διακριτό γνώρισμα του καλού εκπαιδευτικού.² Για μια σειρά λόγους, που σχετίζονται τελεσίδικα με την έκβαση των ταξικών συγκρούσεων σ' αυτή τη μακρά περίοδο, το μεθοδολογικό πρόβλημα, τόσο στο περιεχόμενο της κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών όσο και στο σχολείο, αναδείχτηκε με τη συνέργεια κάθε φορά μιας ορισμένης ψυχολογίας του παιδιού σε προνομιακό πεδίο της κυρίαρχης Διδακτικής, χωρίς τον κίνδυνο οι θιασώτες της να θεωρηθούν από την εκάστοτε συντηρητική πολιτική εξουσία και τα παιδαγωγικά της φερέφωνα (κυρίως τους λεγόμενους τότε Επιθεωρητές) πως αλληθώριζαν προς ριζοσπαστικές ή αριστερές εκπαιδευτικές και ιδεολογικές αντιλήψεις-πρακτικές.³

4. Ο κύριος προσανατολισμός της Διδακτικής σε μεθοδολογικά-τεχνικά ζητήματα της διδασκαλίας, όπως αποτυπώνεται κατεξοχήν στα εκπαιδευτικά συνέδρια την ίδια περίοδο, συνέβαλε τόσο σε μια ανιστορική προσέγγιση και κατανόησή της όσο και στην ταυτόχρονη διάχυση του ιδεολογήματος για τον κοινωνικά ουδέτερο και αντικειμενικό χαρακτήρα της διδασκαλίας, που, για ορισμένους εξέχοντες φιλελεύθερους διανοούμενους της μετεμφυλιακής περιόδου, προβλήθηκε φιλοσοφικά ως *αυτόνομο* ηθικό λειτούργημα.⁴

² Για ορισμένες βασικές διαφορές ανάμεσα στους ερβαρτιανούς και τους θιασώτες του Σχολείου Εργασίας βλ. το άρθρο μου, «Οι παρομοιώσεις για το παιδί στη νεοελληνική Παιδαγωγική», *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, Αθήνα, 1-5 Οκτωβρίου 1984, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, τόμ. Β', Αθήνα 1986, σ. 449-456 (και ανάτυπο).

³ Έχω παρουσιάσει μια σύντομη ιστορική εξήγηση του χαρακτήρα της μεταπολεμικής Διδακτικής στο βιβλίο μου *Διδακτικοί στόχοι και Αναλυτικό πρόγραμμα (Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας)*, Εκδόσεις «Δωδώνη», Αθήνα-Γιάννινα 1983, σ. 21-27.

⁴ Βλ. π.χ. Ε.Π. Παπανούτσου, *Αγώνες και αγωνία για την παιδεία*, Ίκαρος, Αθήνα 1965, σ. 35. Οι απόψεις του για τη διδασκαλία-Διδακτική δεν εξαντλούνται βέβαια σ' αυτό το σημείο.

Το ιδεολόγημα για τον κοινωνικά και ειδικότερα για τον πολιτικά ουδέτερο άρα ακίνδυνο χαρακτήρα της Διδακτικής φαίνεται πως αναπαράγεται σήμερα και σε προσεγγίσεις ακόμα και όσων καταπιάνονται με θέματα ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης, χωρίς να διαθέτουν μάλλον επαρκή γνώση της αντιφατικής πορείας των θεωριών της Διδακτικής στη χώρα μας. Έτσι, λοιπόν, γράφοντας ανάμεσα σ' άλλα και για ορισμένους δραστήριους δημοτικιστές που, κινούμενοι πολιτικά «ανάμεσα στο βενιζελισμό και την αριστερά, θα δοκιμάσουν τα όρια ανοχής του [μεταξικού] καθεστώτος, εκδίδοντας το περιοδικό *Παιδαγωγική*», ο συντάκτης σχετικού άρθρου θα υποστηρίξει τα επόμενα: «Το τίμημα, ωστόσο, για την επιβίωσή τους [ως εκδοτών του περιοδικού] ήταν η θυσία των όποιων πολιτικών διαστάσεων της ταυτότητάς τους –η συνειδητή οχύρωσή τους πίσω από ένα *αμιγώς παιδαγωγικό* προσωπείο [...]. Επικίνδυνη περιοχή, και γι' αυτό απαγορευμένη, παραμένει η συζήτηση επί του περιεχομένου της σχολικής γνώσης. Ως μόνη διέξοδος, συντελείται μία πλήρης επικέντρωση στο *θεωρούμενο ως πολιτικά ουδέτερο πεδίο της Διδακτικής* [...]. Η παιδαγωγική ταυτότητα του προοδευτικού δασκάλου προτάσσεται ως *το αποδεκτό προσωπείο της απαγορευμένης πολιτικής ταυτότητας* [...]. Μα και σ' αυτά τα *καταρχήν ακίνδυνα κείμενα* των λιγοστών συνεργατών, ο Σωτηρίου [αφανής εκδότης του περιοδικού] αφιέρωνε σημαντικό μέρος του χρόνου του για την άμβλυνση της όποιας αιχμής».⁵

Οι διατυπώσεις και η συλλογιστική του συντάκτη του άρθρου στο ανωτέρω χωρίο δημιουργούν πολύ περισσότερα προβλήματα από όσα υποτίθεται πως λύνουν. Συγκεκριμένα: 1. Στόχος αυτών των ορισμένων δημοτικιστών ήταν άραγε η μονοσήμαντη απόπειρά τους να δοκιμάσουν τα όρια ανοχής του μεταξικού καθεστώτος στο πνεύμα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού; Τι σημαίνει η διατύπωση πνεύμα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, ποιος ή ποιοι το ενσάρκωσαν και πότε; Ειδικότερα, το παιδαγωγικό πνεύμα της Νέας Αγωγής ταυτίζεται ή διαφέρει, πού και γιατί από το παιδαγωγικό κίνημα του Σχολείου Εργασίας; Ποιοι δημοτικιστές και πότε είχαν σχέση με το πρώτο και ποιοι με το δεύτερο;

2. Οι συγκεκριμένοι δημοτικιστές του περιοδικού *Παιδαγωγική* είχαν άραγε συνείδηση για τη Διδακτική, όπως την εννοούσαν στο πλαίσιο της Νέας Αγωγής, ως προσωπείο της πολιτικής τους ταυτότητας ή συμερίζονταν πράγματι την ψευδαισθηση για το πολιτικά ουδέτερο πεδίο της διδακτικής τους;

⁵ Χάρης Αθανασιάδης, «'Από σήμερα είστε μικροί στρατιώτες!': Ο Ιωάννης Μεταξάς και η δημοτική γλώσσα», *Τα Ιστορικά*, τχ. 68 (Οκτώβριος 2018), σ. 197-198 (η έμφαση δική μου).

3. Οι φίλα προσκείμενοι στο μεταξικό καθεστώς παιδαγωγοί, με προεξάρχοντα τον Σπ. Καλλιάφα, διορισμένο εκπαιδευτικό σύμβουλο, συμμερίζονταν άραγε με τη σειρά τους την ίδια ψευδαίσθηση ή κατανοούσαν το ρόλο της Παιδαγωγικής ως προσωπείο της πολιτικής, χωρίς να μπορούν, για ποιους άραγε λόγους, να συντελέσουν στην έγκαιρη διακοπή της έκδοσης του περιοδικού;

Τα ανωτέρω ζητήματα αφορούν βέβαια το συγκεκριμένο ιστορικό παρελθόν και η απουσία τους στη συλλογιστική του αρθρογράφου, ξέχωρα από την πιθανή μη ενημέρωσή του στην ιστορία της νεοελληνικής Παιδαγωγικής-Διδακτικής, ανάγεται μάλλον στην άκριτη και σιωπηρή υιοθέτηση της ετεροχρονισμένης *εξήγησης*, δηλαδή ουσιαστικά δικαιολόγησης, που κατασκεύασε ο Κ. Καλαντζής το 1985, μόλο που ρητά ο αρθρογράφος δηλώνει σε υποσημείωση πως «η μαρτυρία του Καλαντζή παρατίθεται με επιφυλάξεις [...]»!⁶

Μπορώ να εικάσω βάσιμα πως εδώ ο συντάκτης του άρθρου, μη έχοντας αναστοχαστεί κριτικά το ζήτημα του *κοινωνικού* (κι όχι μονοδιάστατα πολιτικού) χαρακτήρα ιστορικών μορφών της Παιδαγωγικής-Διδακτικής, ταλαντεύεται ανάμεσα στο αμιγώς παιδαγωγικό προσωπείο, στο θεωρούμενο ως πολιτικά ουδέτερο πεδίο της Διδακτικής και τελικά στο αποδεκτό προσωπείο της απαγορευμένης πολιτικής ταυτότητας. [Αφήνω στην άκρη τη χρήση του όρου προσωπείο, που συνδηλώνει προσποίηση ή υποκρισία και καταλογίζει έμμεσα μια ηθική απαξία στο εγχείρημα των εν λόγω δημοτικιστών.] Δεν είναι έτσι τυχαίο που ο ίδιος αρθρογράφος, σ' ένα λίγο παλαιότερο κείμενό του, ισχυρίζεται ατεκμηρίωτα πως «νωρίτερα, κατά τον 19^ο αιώνα οι όποιες αντιπαραθέσεις για σχολικά εγχειρίδια αποτύπωναν απλώς τις διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις των επιφανέστερων παιδαγωγών ή συνηθέστερα, τους ανταγωνισμούς εκδοτών και συγγραφέων για τον επιμερισμό των σχετικών κονδυλίων».⁷

Μπορώ να ισχυριστώ πως η αντίληψη για τον κοινωνικά ουδέτερο χαρακτήρα κυρίαρχων μορφών της Διδακτικής συγκροτεί μια σχολική παραλλαγή της ιδεολογίας του ουδέτερου κράτους. Πρόκειται για αντίληψη που δεν φτιάχτηκε σε μια μέρα στις διάφορες εκφράσεις του αστικού κράτους στους σύστοιχους κοινωνικο-οικονομικούς σχηματισμούς, ασφαλώς με τη συνέργεια διανοουμένων-παιδαγωγών. Μια ιστορία που δεν είναι γνωστή σε βιαστικούς και ένθερμους θιασώτες των διαφόρων διδακτικών καινοτομιών. Πρόκειται δηλαδή για την αστική ιδεολογία «του

⁶ Στο ίδιο, σ. 198, σημ. 32.

⁷ Χάρης Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αλεξάνδρεια, Δεύτερη έκδοση, Αθήνα χ.χ. [πρώτη έκδοση 2015], σ. 37 (η έμφαση δική μου). Για μια πολύ πρόσφατη κριτική του έκτου κεφαλαίου αυτού του πονήματος, βλ. το βιβλίο μου, *Ο «Κανόνας» και Ο Γεροστάθης*, Ιωάννινα 2020.

ουδέτερου κράτους, εκπροσώπου της γενικής θέλησης και του γενικού συμφέροντος, διαιτητή ανάμεσα σε αντιμαχόμενες τάξεις». ⁸ Είναι λοιπόν επόμενο πως η παιδαγωγική μετάφραση αυτής της ιδεολογίας τείνει να κυριαρχήσει και μέσα στο σχολείο ως μηχανισμό του κράτους, ειδικότερα με την προβολή της έννοιας του έθνους, μια και το αστικό κράτος «ενσωματώνει στις δομές του το έθνος και το έθνος μορφοποιείται μέσα στους κρατικούς μηχανισμούς». ⁹ Έτσι μπορώ να κατανοήσω τη διαπίστωση πως π.χ. οι ερβαρτιανοί στη Γερμανία πραγματεύτηκαν «απομονωμένα τη σχέση δασκάλου-μαθητή, παραμένοντας έξω από την ιστορικο-πολιτική σφαίρα που γύρω στα 1850 είχε συμπαρασύρει στα δεινά της και την εκπαίδευση». ¹⁰ Έτσι κατανοώ και την άποψη πως στο έργο του W. Rein «υπάρχει μια δεύτερη τάση με εθνική και πολιτιστική υφή, που απειλεί να ανατινάξει την αρχική συστηματική». ¹¹

Από την άποψη της κυρίαρχης ιδεολογίας του κοινωνικά ουδέτερου κράτους-σχολείου δεν υπάρχει ούτε αντίφαση ούτε *διχασμός* στο παιδαγωγικό θεμέλιο της ερβαρτιανής θεωρίας, όπως υποστηρίζει ο Reble, αλλά δύο συμπληρωματικές μορφές της ίδιας αστικής ιδεολογίας για το κράτος και το σχολείο. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο που ο Έλληνας μεταφραστής του Λινδνέρου, *Γενική Παιδαγωγική και Διδακτική*, τονίζει emphatically στον πρόλογό του πως «καίτοι το βιβλίο εγράφη διά Γερμανούς, επειδή όμως ασχολείται περί τα γενικά ζητήματα της Παιδαγωγικής και Διδακτικής, αρμόζει και εις παν έθνος μάλιστα δε το ημέτερον». ¹²

Ο εθνικός χαρακτήρας του ερβαρτιανού συστήματος θα προβληθεί έτσι χωρίς αμφισημίες από τον Π.Π. Οικονόμο –είχε μαθητεύσει κοντά στους Ziller και Stoy– ¹³ που θα γράψει το 1894 στο περιοδικό του *Εκπαίδευσις* πως στην εφαρμογή του ερβαρτιανού συστήματος στα Διδασκαλεία «συνηγορούσι λόγοι επιστημονικοί, αλλά και λόγοι εθνικοί». ¹⁴ Παρά τη μεταγενέστερη στροφή του Εξαρχόπουλου προς την

⁸ Βλ., διεξοδικά, Νίκος Α. Πουλαντζάς, *Το κράτος η εξουσία ο σοσιαλισμός*, μτφρ. Γιάννης Κρητικός, Θεμέλιο, Αθήνα 1982, σ. 223-224.

⁹ Στο ίδιο, σ. 142.

¹⁰ Όπως υποστηρίζει ο Albert Reble, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, μτφρ. Θ.Δ. Χατζηστεφανίδης και Σοφία Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 1990, σ. 401.

¹¹ Στο ίδιο, σ. 403.

¹² Βλ. Γ.Α. Λινδνέρου, *ό.π.*, σ. δ'-ε'.

¹³ Βλ. Π.Π. Οικονόμος, «Ο κ. Χαρίσιος Παπαμάρκος, γενικός επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων του κράτους ελεγχόμενος ως συκοφάντης», *Εκπαίδευσις* έτ. Β', αριθ. 25 και 26 (Αθήνα 3/2/1894), σ. 196-197.

¹⁴ Βλ. το άρθρο του «Ο εκφυλισμός της παιδείας μέχρι προδοσίας», στο ίδιο, αριθ. 27(1893), σ. 214.

«Πειραματική Παιδαγωγική» με κέντρο των ερευνών του τον «Παίδα»,¹⁵ το σχολείο, με βάση τον προτεινόμενο σκοπό της αγωγής,¹⁶ φιλοτεχνείται τελικά ως «ιστάμενον υπεράνω των ομάδων και των αντιθέσεων, υπό πάντων θεωρούμενον ως ίδρυμα εθνικόν [...] σύμβολον ενότητος εθνικής, ὄργανον εξυψώσεως του ὅλου Ἐθνους».¹⁷

Για τον δημοτικιστή Α. Δελμούζο, στη δίνη των λεγόμενων «Μαρασλειακών» (1925-1928), που θεωρεί πως «σχολείο εργασίας και ζωής δε γίνεται με την καθαρεύουσα», το «κράτος, αν θέλη να εκφράζη τη θέληση του έθνους και την οργανωμένη προσπάθεια για το σκοπό του, δεν πρέπει να είναι κράτος των αστών ή των εργατών, αλλά του συνόλου, και κάθε του ενέργεια θα είναι σκόπιμη όταν ταιριάζει με το συνολικό συμφέρον».¹⁸ Το σχολείο, ως ένα από τα σπουδαιότερα ὄργανα στη μόρφωση του έθνους «πρέπει να είναι σχολείο του συνόλου κι όχι ωρισμένης κοινωνικής τάξης». Γι' αυτό και ο δάσκαλος, με βάση ηθικές αξίες με απόλυτο κύρος, «απάνω από κοινωνικές αντιθέσεις και κόμματα, ένας τέτοιος δάσκαλος δε θα βλέπει εμπρός του πλούσια και φτωχά παιδιά, μα δυνάμεις εθνικές και γενικά ανθρώπους, το μέλλον δηλαδή και την προκοπή του τόπου του».¹⁹

Σ' αυτό το κομβικό σημείο της αντίληψης για το κοινωνικά ουδέτερο εθνικό σχολείο –άρα και της σύστοιχης διδακτικής θεωρίας/πρακτικής– η σύγκλιση των δυο βασικών τάσεων ή ρευμάτων της νεοελληνικής Παιδαγωγικής, παρά τις άλλες ουσιώδεις διαφορές τους, π.χ. στο ζήτημα της σχολικής γλώσσας, συνέβαλε καθοριστικά στην παιδαγωγική μετάφραση της σύστοιχης κρατικής ιδεολογίας και προσδιόρισε έτσι σε μεγάλο βαθμό τις διδακτικές αντιλήψεις και πρακτικές της μεγάλης πλειονότητας των εκπαιδευτικών.

Αυτή η Παιδαγωγική-Διδακτική προσέφερε τη θεωρητική κάλυψη της περιώνυμης ιδεολογίας των έμφυτων ατομικών χαρισμάτων ως υποτιθέμενη επιστημονική εξήγηση των διαφοροποιημένων σχολικών επιδόσεων-αποτελεσμάτων. Πρόκειται

¹⁵ Αυτή η στροφή αποτυπώνεται σαφέστατα από την πρώτη κιόλας έκδοση του έργου του, *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, έκδ. οίκος Δ. & Π. Δημητράκου, εν Αθήναις 1923, σ. θ'-ια' και 88-136.

¹⁶ Στο ίδιο, σ. 214.

¹⁷ Στο ίδιο, σ. 215-216 (η έμφαση του συγγραφέα). Πρβλ. του ίδιου, *Γενική Διδακτική*, έκδ. οίκος Πέτρου Δημητράκου, εν Αθήναις 1946, τόμ. πρώτος, σ. β'-ιγ'.

¹⁸ Α.Π. Δελμούζου, *Δημοτικισμός και Παιδεία*, Εταιρία «Αθηνά», Α.Ι. Ράλλης & Σια, Αθήνα 1926, σ. 170 (η έμφαση δική μου). Προφανώς ο Δελμούζος δεν είναι πια ο διανοούμενος που πρωτοπαρουσίασε το 1907 το *Κοινωνικόν μας Ζήτημα* του Γ. Σκληρού. Η περιοδολόγηση των θεωρητικοπολιτικών αντιλήψεών του δεν μπορεί να γίνει εδώ.

¹⁹ Στο ίδιο, σ. 174-176. Πρβλ. του ίδιου, *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο 1923-1926*, έκδ. οίκος Δημητράκου, Αθήνα 1929, κυρίως σ. 34-41 (η έμφαση δική μου).

βέβαια για κοινωνική ιδεολογία με μακρά ιστορία, που ανατιμήθηκε από αστούς διανοούμενους πριν και μετά τη Γαλλική Επανάσταση και αποτέλεσε βασική συνιστώσα ισονομιστικών αιτημάτων για/και στο σχολείο. Θυμίζω εδώ πολύ σύντομα τη γνωστή διατύπωση του Ε.Π. Παπανούτσου για τη λεγόμενη *σφραγίδα της δωρεάς*, κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964-1965.

Κοινωνικά ουδέτερη διδασκαλία και ατομικά φυσικά χαρίσματα θα υποβαστάσουν έτσι, ως συνιστώσες της εκπαιδευτικής ιδεολογίας, τις διδακτικές αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών. Είναι μάλλον ευνόητο πως η συνολική εκπαιδευτική ιδεολογία δεν εξαντλείται σ' αυτό το δίπολο (η ελληνοχριστιανική αντίληψη, ο ρατσισμός κλπ. μαζί με την παιδαγωγική κάλυψη μορφών άσκησης ανοιχτής φυσικής βίας κλπ. συγκροτούν τη συνολική εικόνα της στις διάφορες ιστορικές φάσεις του ελληνικού σχολείου). Η Διδακτική ως θεωρία και ως τέχνη τόσο του λεγόμενου Παλαιού όσο και του Νέου Σχολείου έτεινε έτσι, μέσα στις μετεμφυλιακές κοινωνικές συνθήκες ανοιχτής φυσικής βίας, να παραμερίσει κάθε άλλη διδακτική απόπειρα προσέγγισης των σχολικών επιλογών. Αγκυρωμένο σε υλικές σχολικές πρακτικές, π.χ. πρώτη ανάγνωση, γραφή και αρίθμηση, τρόπος διάταξης των μαθητών στη σχολική τάξη, το δίπολο ουδέτερη διδασκαλία-ατομικά φυσικά χαρίσματα αναπαράγει, μεταμορφώνει και τείνει να δικαιολογήσει τις προϋπάρχουσες κοινωνικές, δηλαδή οικονομικές, πολιτικές και κυρίως μορφωτικές διαφορές σε διαφοροποιημένη μορφωτική επίδοση, χάρη σε μια υποτιθέμενη ουδέτερη σχολική αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών και αποτελεσμάτων. Όπως θα γράψει επιγραμματικά το 1966 ο Π. Μπουρντιέ (P. Bourdieu) για το γαλλικό σχολείο, τηρουμένων των αναλογιών ισχύει και για το ελληνικό: «Πράγματι, για να ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι και να αδικούνται οι ήδη αδικημένοι, το σχολείο πρέπει να αγνοεί και αρκεί να αγνοεί (ως προς το περιεχόμενο των μεταδιδόμενων γνώσεων, τις μεθόδους, τις τεχνικές της μετάδοσης και τα κριτήρια επιλογής του) τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις».²⁰ Το απόσπασμα από το βιβλίο του Δελμούζου, που παρέθεσα πιο πάνω, αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα αυτής της *άγνοιας* ή *απώθησης* στο όνομα της τυπικής ισότητας, του έθνους και του καθολικού ανθρωπισμού, ό,τι δηλαδή συγκροτεί το θεμέλιο της αστικής ιδεολογίας.

Είναι φανερό από τα προηγούμενα πως δεν είναι ασφαλώς οι εκπαιδευτικοί που κάνουν να υπάρχει και να αναπαράγεται η συγκεκριμένη μορφή του σχολείου. Μακριά από μένα συνεπώς η σκέψη να αποδώσω στους εκπαιδευτικούς την

²⁰ Βλ. τη μετάφραση του σημαντικού άρθρου του ("L'école conservatrice"), στο Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα 1989, σ. 357-391. Το παράθεμα στη σ. 374.

ιστορικο-κοινωνικά καθορισμένη αναπαραγωγή του σχολείου και να τους θεωρήσω αποκλειστικά υπεύθυνους γι' αυτήν. Επειδή όμως οι εκπαιδευτικοί δρουν εκεί ακριβώς που οι σχολικές και ειδικότερα οι διδακτικές πρακτικές (πρακτική σημαίνει εδώ υλική διαδικασία) παράγουν αποτελέσματα, μπορούν να συνειδητοποιήσουν, αντί να κάνουν απλώς το καθημερινό τους μάθημα, μορφές της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου και να επιχειρήσουν έμπρακτα, δηλαδή με αντίπαλες διδακτικές πρακτικές να αναπροσανατολίσουν ως ένα βαθμό πλευρές αυτής της λειτουργίας του: Αυτό σημαίνει να εντοπίσουν τις δυνατότητες που οδηγούν όλους τους μαθητές τους και όχι μόνο τους ήδη κοινωνικά ευνοημένους σε ένα περίπου ίσο επίπεδο γενικής παιδείας. (Ας σημειώσω εδώ παρενθετικά πως η παλιά τοποθέτηση του Δ. Γληνού –εννοώ το Γληνό κατά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου– για την αναγκαία διάκριση σε πολίτη-δάσκαλο και σε υπάλληλο-δάσκαλο, μόνο που στην εποχή του είχε προωθητικό χαρακτήρα, είναι ευνόητο πως δεν ικανοποιεί σήμερα, μια και αφήνει στην πράξη άθικτη την κοινωνικά καθορισμένη αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου...)

Ασφαλώς η κατανόηση και η έμπρακτη εφαρμογή αντίπαλων διδακτικών πρακτικών προϋποθέτει μια σύστοιχη πολιτική κι όχι αναγκαστικά κομματική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών. Πρόκειται, ωστόσο, για αναγκαία αλλά όχι επαρκή συνθήκη, μια και χρειάζεται να κατανοηθούν θεωρητικά οι φανερές και σιωπηρές μορφές της αναπαραγωγικής λειτουργίας του σχολείου και κυρίως η ειδικότερη συμβολή των κυρίαρχων διδακτικών πρακτικών. Αυτή η κατανόηση μπορεί να επιτευχθεί διά μέσου μιας σύστοιχης ιστορικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, δηλαδή, για να είμαι σαφής και να μη θεωρηθώ πως υπερασπίζομαι κάθε κοινωνιολογικό ρεύμα, εννοώ μια κοινωνιολογία της εκπαίδευσης που αντλεί, εκμεταλλεύεται και επεξεργάζεται τα θεωρητικά εργαλεία της από τη μαρξιστική θεωρητική παράδοση και από ορισμένες σύστοιχες εξειδικεύσεις της στο πεδίο του σχολείου (π.χ. Ενιαίο Σχολείο για τη Γερμανική Σοσιαλδημοκρατία των αρχών του 20^{ου} αιώνα, Πολυτεχνικό Σχολείο στα πρώτα χρόνια της Οκτωβριανής Επανάστασης στη Ρωσία, Σχολείο του Σ. Φρενέ κ.ά.).

Ένας τέτοιος θεωρητικός εξοπλισμός (ασφαλώς η ιστορική και θεωρητική πραγμάτευσή του αποτελεί θέμα ξεχωριστών μελετών) μπορεί να έχει ως αφετηρία σήμερα τη βασική εκπαιδευτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών (σε πόσα άραγε Παιδαγωγικά Τμήματα ανευρίσκονται σήμερα ψήγματα ή νύξεις μιας τέτοιας ενημέρωσης;), τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές ενώσεις και συνδικάτα (σε πόσα εκπαιδευτικά συνέδρια η ΔΟΕ και η ΟΛΜΕ συζήτησαν διεξοδικά το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας;), την παρακολούθηση συνεδρίων και φυσικά τον αναστοχασμό τους με αφορμή φαινόμενα δυσκολιών, αντιφάσεων, διαφορών, λειτουργικού

αναλφαβητισμού σε έναν νέο ετερόκλητο πλέον μαθητικό πληθυσμό (παιδιά μεταναστών, προσφύγων κ.ά.). Για όλα τα προηγούμενα υπάρχει μια διαθέσιμη βιβλιογραφία ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση και φυσικά απαιτείται μια κατάλληλη επιλογή της στο διαδίκτυο.

Πριν επιχειρήσω να διατυπώσω κάποιες γενικές προτάσεις, όχι κανόνες ή καταλόγους διδακτικών υποδείξεων, από την οπτική μιας αντίπαλης διδακτικής, θα σημειώσω εδώ πως η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο και ειδικότερα της νέας ψηφιακής τεχνολογίας, π.χ. τηλεεκπαίδευση, ξέχωρα από τα πλεονεκτήματά της (ασφαλώς δεν μπορούμε για λόγους εξίσωσης των μορφωτικών αποτελεσμάτων για τα παιδιά λαϊκών και μικροαστικών στρωμάτων να ακολουθήσουμε το παράδειγμα των Λουδητών, τους οποίους κατέκρινε ο Μαρξ) πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο θεωρητικοπολιτικής συζήτησης, πέρα από τα ισονομιστικά αιτήματα (π.χ. όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση σ' αυτήν) κυρίως για τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της στη μορφή του υπάρχοντος σχολείου (κατάργηση και εξαφάνιση της σχολικής τάξης ως υλικού πλαισίου της διδασκαλίας) και φυσικά για την κοινωνική ιδεολογία που αγκυρώνεται στην εσωτερική-τεχνική λειτουργία τους (προτεραιότητα του *πώς* έναντι του *τι* και *γιατί*, εικονική και διαχειριστική ανάγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας κ.τ.ό.). Πρόκειται για τη γνωστή θετικιστική ιδεολογία της κοινωνικά ουδέτερης τάχα τεχνολογίας, που τροφοδότησε έναν ορισμένο οικονομισμό (η ιδεολογία της λεγόμενης επιστημονικοτεχνικής επανάστασης στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες) και που εξακολουθεί να συντηρεί σε ορισμένους αριστερούς πολιτικούς κύκλους την ιδεολογία ενός αριστερού τεχνοκρατισμού.²¹

Για ν' αποφύγω τόσο μια ορισμένη *ψευδαίσθηση*, πως τάχα μια αλλαγή των διδακτικών πρακτικών συμπεριλαμβανομένου και του αλήστου μνήμης Curriculum θα συνεπέφερε μια ουσιαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως προετοιμασία για μια «νέα εξελικτική φάση της κοινωνίας»,²² όσο και μια ορισμένη *κοινωνιολογική μοιρολατρία* (προϊόν βιαστικής και επιπόλαιας ανάγνωσης μαρξιστικών και ριζοσπαστικών αναλύσεων του σχολείου, π.χ. των Althusser, Bourdieu και Passeron, Baudelot και Establet, N. Πουλαντζά, V. Isambert-Jamati κ.ά.) επιδόθηκα σε μια συστηματική ανάγνωση αντιλήψεων του Γκράμσι, με στόχο να συγκροτήσω ένα minimum θεωρητικών αντιλήψεων, που θα διευκόλυνε μια ορθή προσέγγιση και

²¹ Βλ. τις καυστικές παρατηρήσεις του Νίκου Α. Πουλαντζά, *ό.π.*, σ. 16-17 και 284.

²² Επρόκειτο για ιδεολόγημα της «εσωτερικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης», που εκπορεύτηκε στα χρόνια 1981-1989 από δύο πανεπιστημιακούς παιδαγωγούς της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης. Μια σύντομη κριτική του επιχειρήσα στο άρθρο μου «Το ιδεολόγημα του "Curriculum"», *Λωδώνη*, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος ΦΠΨ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μέρος τρίτο, τόμ. ΚΑ' (Ιωάννινα 1992), σ. 45-60.

κατανόηση των σχολικών-διδακτικών πρακτικών του σημερινού καπιταλιστικού σχολείου στην Ελλάδα.

Μόλο που μια σύντομη και επιλεκτική παρουσίαση αυτής της ανάγνωσής μου μπορεί να οδηγήσει σε παρανοήσεις ή να θεωρηθεί υπερβολικά θεωρησιακή, για ευνόητους λόγους και εν είδει συμπερασμάτων-προτάσεων περιορίζομαι εδώ στην αναγραφή των δυο επόμενων θέσεων.

Η πρώτη: «Η γκραμισιανή αντίληψη υπερβαίνει διαλεκτικά τη λεγόμενη παλιά και νέα παιδαγωγική με την επόμενη θέση. Ο δάσκαλος μετασχηματίζει τις εμπειρίες του μαθητή, αγοριών και κοριτσιών, άρα τείνει να τον "οδηγήσει σε μια ανώτερη αντίληψη της ζωής" χωρίς να εξισώνεται μαζί του αλλά και χωρίς ταυτόχρονα να παύει ο ίδιος να είναι μαθητής. Η παιδαγωγική σχέση στο σχολείο και στη διδασκαλία παρουσιάζεται έτσι όχι μόνο ενεργητική και αμφίδρομη (μορφή) αλλά και ανισότιμη (περιεχόμενο). Αυτή η ανισοτιμία ως περιεχόμενο είναι αποτέλεσμα όχι μόνο πραγματικών "αντιθέσεων ανάμεσα στον τύπο κοινωνίας και κουλτούρας που εκπροσωπεί ο δάσκαλος και στον τύπο κοινωνίας και κουλτούρας που εκπροσωπούν οι μαθητές" αλλά και μιας συνειδητής δεοντολογίας, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για το δάσκαλο στον αγώνα του να μετασχηματίσει τις εμπειρίες του μαθητή. Δεν υπάρχει μετασχηματισμός των μαθητικών εμπειριών με βάση ένα κοινό στόχο, δηλαδή δεν υπάρχει μ' άλλα λόγια παιδαγωγική σχέση χωρίς αυτή τη δεοντολογία. Η παιδαγωγική σχέση εμπεριέχει για το δάσκαλο, σύμφωνα με τον Γκράμσι την έννοια του χρέους (compito)».²³

Με τη μελέτη μιας σειράς κοινωνιολογικών ερευνών, ιδιαίτερα εκείνων της V. Isambert-Jamati, οδηγήθηκα σε μια περαιτέρω εξειδίκευση της αμέσως προηγούμενης γκραμισιανής θέσης. Αυτή η δεύτερη θέση μπορεί να αναλυθεί στις επόμενες επιμέρους προτάσεις:²⁴

1. Οι μαθητές-μαθήτριες από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο, για να μείνουμε μόνο σ' αυτές τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, δεν έρχονται βέβαια στο σχολείο ως *άγραφος πίνακας* (tabula rasa) και φυσικά δε διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους, με βάση αποκλειστικά και μόνο σχολικές γνώσεις και γενικότερα σχολικές εμπειρίες. Οι διαφορετικές συνεπώς γνώσεις και γενικότερα ικανότητες που έχουν διαφορετικά παιδιά δεν είναι μονοσήμαντα αποτέλεσμα-προϊόν κάποιων ατομικών

²³ Βλ. το άρθρο μου, «Η Γκραμισιανή αντίληψη για την παιδαγωγική σχέση», *Antonio Gramsci Πενήντα χρόνια από το θάνατό του*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σειρά Δωδώνη, Μέρος τρίτο, Παράρτημα αριθ. 35, Ιωάννινα 1988, σ. 9-19. Το παράθεμα στη σ. 14-15.

²⁴ Βλ. στο βιβλίο μου *Συγκυρία και Εκπαίδευση*, Ο Πολίτης, Αθήνα 1990, σ. 134-142 το κεφάλαιο: «Σχολικές γνώσεις και διδασκαλία. Προτάσεις για μια "ειδική διδακτική"».

τους χαρακτηριστικών. Είναι αποτέλεσμα της συνολικής έως τότε διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους, άρα και της ενεργητικής πρακτικής τους μέσα σε διαφοροποιημένα, δηλαδή ταξικά προσδιορισμένα οικογενειακά περιβάλλοντα.

2. Όταν οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν κοινωνικά αυτές τις διαφορές π.χ. ως προς τις γνώσεις και τη σχολική επίδοση, τότε ένα πρώτο ουσιαστικό βήμα για την καταπολέμηση στην πράξη, δηλαδή μέσα στη σχολική τάξη, της ιδεολογίας των φυσικών χαρισμάτων είναι η *αναγνώριση* της ισοτιμίας αυτών των διαφορών.

3. Αναγνώριση της ισοτιμίας τους δεν σημαίνει βέβαια να ξαναβάλουν οι εκπαιδευτικοί από το παράθυρο τις κοινωνικές διακρίσεις στο όνομα της *διαφοράς*, αλλά να προχωρήσουν σε ένα επόμενο βήμα: Να βρουν στην πράξη τρόπους για την *αξιοποίηση* και των εμπειριών εκείνων των μαθητών που προέρχονται από κοινωνικά αδικημένες κατηγορίες και στρώματα. Μια τέτοια διδακτική πρακτική μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αποφύγουν την αρνητική αξιολόγηση και υποτίμηση ορισμένων μαθητών, συνήθως όσων προέρχονται από λαϊκά ή μικροαστικά στρώματα, και να περιορίσει έτσι το ενδεχόμενο να οδηγηθούν αυτοί οι μαθητές-μαθήτριες σε μια αυτο-υποτίμηση, δηλαδή στην έμμεση και τάχα *φυσική* αποδοχή μιας υποτιθέμενης *κατωτερότητάς* τους ως προς τις σχολικές απαιτήσεις.

4. Η αξιοποίηση της εμπειρίας όλων των μαθητών σημαίνει σύνδεσή τους με τις σχολικές γνώσεις-δεξιότητες, σημαίνει προσπάθειες για ανεύρεση διδακτικών τρόπων και μέσων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε να αναδειχθούν έμπρακτα οι ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις μαθητικές εμπειρίες και της επίσημες γνώσεις και να οικοδομηθεί η σχολική μάθηση με βάση *συσχετίσεις* αυτών των ομοιοτήτων και διαφορών. Η επινόηση των λεγόμενων «μαθησιακών δυσκολιών» είναι κατά κύριο λόγο, εφόσον δεν υπάρχει αποδεδειγμένο σύνδρομο εγκεφαλικής βλάβης, παιδαγωγικό απολειφάδι της ιδεολογίας των φυσικών χαρισμάτων.

5. Αξιοποίηση των μαθητικών εμπειριών στη διδασκαλία, μέσα από συνδέσεις τους με τις σχολικές γνώσεις, δεν σημαίνει υποχρεωτικά και άκριτα αποδοχή και μετάδοση εκ των προτέρων των σχολικών γνώσεων. Σημαίνει, αντίθετα, κριτική διερεύνηση του περιεχομένου, της γλώσσας και της διδακτικής οργάνωσης-δομής του κειμένου των σχολικών βιβλίων κ.τ.ό. Οι εκπαιδευτικοί που κατορθώνουν να αποβάλουν ή να παραμερίσουν την αντίληψη για την ατομική «σφραγίδα της δωρεάς» των μαθητών-μαθητριών τους και επιχειρούν, αντίθετα, να αντιπαλέψουν την κοινωνική αδικία στο σχολείο μπορούν να θέσουν κάποια ερωτήματα, όπως τα επόμενα: **α)** Ποια εικόνα της κοινωνίας στην οποία ζουν οι μαθητές-μαθήτριες και των σχέσεών της με τη φύση προσφέρουν και με ποιους τρόπους τα σχολικά βιβλία; **β)** Τι δεν λένε αυτά τα ίδια βιβλία για την κοινωνία και τη φύση; **γ)** Τι αξίζει και γιατί

να μάθουν οι μαθητές-μαθήτριες από όσα λένε και όσα αποκρύπτουν για την κοινωνία και τη φύση αυτά τα βιβλία; **δ)** Ποιο νόημα θα είχε γι' αυτούς η εκμάθηση εκείνων των γνώσεων που αξίζουν να αποτελέσουν κύριο αντικείμενο της διδασκαλίας; **ε)** Πώς συνδέονται ή μπορούν να συνδεθούν αυτές οι γνώσεις με τις έως τώρα διαφοροποιημένες κοινωνικά εμπειρίες των μαθητών-μαθητριών;

6. Αυτά ή παραπλήσια ερωτήματα δεν αφορούν τους εκπαιδευτικούς μόνο έξω από την τάξη. Χρήσιμη ασφαλώς είναι η κριτική του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων σε εκπαιδευτικά συνέδρια και ημερίδες, αλλά τι γίνεται μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία τους; Τα ερωτήματα αυτά τους αφορούν κυρίως κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Παρά τα ασφυκτικά πλαίσια του αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος, παρά την τυποποίηση της διδασκαλίας, την οποία ευνοεί η δομή του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων και παρά τις διάφορες φανερές ή σιωπηρές, εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις, παρόμοια ερωτήματα μπορούν να τεθούν μέσα στη σχολική τάξη (υποθέτω πως ο διάλογος, η διαλογική μορφή της διδασκαλίας δεν απαγορεύεται) και να αποτελέσουν έτσι καθοδηγητικές γραμμές για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας με βάση συσχετίσεις μαθητικών εμπειριών και διδακτέας ύλης.

7. Η οργάνωση και η διεξαγωγή της διδασκαλίας με βάση συγκεκριμένα και υπαρκτά προβλήματα της καθημερινότητας των μαθητών-μαθητριών θα μπορούσε σε *ορισμένες* περιπτώσεις να μεταθέσει το κέντρο βάρους των επίσημων σχολικών γνώσεων. Το επίσημο μάθημα, ιδιαίτερα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, θα μπορούσε να μην είναι αφετηρία ή εκκίνηση της διδασκαλίας και να προκύπτει, αντίθετα, ως κατάληξη μιας *συλλογικής προσπάθειας* για την κατανόηση και ενδεχόμενη λύση κάποιου *υπαρκτού προβλήματος*, το οποίο θα είχε νόημα και για τους μαθητές-μαθήτριες. Τι θα ήταν μια-δυο διδασκαλίες με εκκίνηση τον προβληματισμό π.χ. για τη σημερινή πανδημία ή την κλιματική αλλαγή, τη σεξουαλική αγωγή κ.ά.; Η τοποθέτηση παρόμοιων προβλημάτων στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης θα μπορούσε να οδηγήσει εκπαιδευτικούς και μαθητές από κοινού στην παιδευτική αρχή ή αξίωμα της εργασίας, για την οποία έγραφε ο Γκράμσι, δηλαδή την κριτική αξιολόγηση των σχολικών γνώσεων διά μέσου της εργασίας. Μ' αυτή την έννοια η αρχή της εργασίας δεν εκφυλίζεται στο μιμητισμό του γνωστού Σχολείου Εργασίας και στο φορμαλισμό της λεγόμενης «αρχής για την επίλυση προβλημάτων», αλλά μπορεί να συμβάλλει στην καταπολέμηση της ατομικιστικής ιδεολογίας και στη διδακτική αξιοποίηση των αναγκών προϋποθέσεων για την κατανόηση του ιστορικού και κοινωνικού χαρακτήρα της γνώσης.

Ο Παντελής Πουλιόπουλος για την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς¹

Εισαγωγή

Riki Van Boeschoten

Δίνουμε σήμερα στη δημοσιότητα ένα κείμενο του τότε γραμματέα του Κομμουνιστικού Κόμματος Παντελή Πουλιόπουλου σχετικά με την παιδεία, που φωτίζει αυτή ακριβώς τη διάσταση του προβλήματος. Δημοσιεύτηκε στο *Διδασκαλικό Βήμα*, όργανο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, η οποία είχε ιδρυθεί το 1921. Το άρθρο είδε το φως της δημοσιότητας την 1η Ιανουάριου 1925 στα πλαίσια έρευνας για τη λαϊκή εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το *Διδασκαλικό Βήμα* κάλεσε τους αρχηγούς των πολιτικών κομμάτων να απαντήσουν στο εξής τρία ερωτήματα:

- 1) Πιστεύετε ότι το κράτος «διέπον ανέκαθεν τα της λαϊκής εκπαιδευσεως ανταποκρίθηκε εις την αποστολήν του τούτην»;
- 2) Ποια είναι τα αίτια της σημερινής κατάστασης της λαϊκής εκπαίδευσης;
- 3) Τι επιβάλλεται για το άμεσο μέλλον;

Απάντησαν οι Αλ. Παπαναστασίου για τη *Δημοκρατική Ένωση*, Καφαντάρης για τους *Φιλελεύθερους*, Ι. Μεταξάς για το *Κόμμα των Ελευθεροφρώνων*, Α. Σιδέρης για τη *Σοσιαλιστική Ομάδα* Τσαλδάρης για το *Λαϊκό Κόμμα*, Πουλιόπουλος για το *ΚΚΕ*, Γ. Κονδύλης για το *Εθνικό Δημοκρατικό Κόμμα* και Γ.Δ. Ράλλης για το *Συντηρητικό Κόμμα*.

Το 1925 η κατάσταση της ελληνικής εκπαίδευσης ήταν σαφώς πολύ χειρότερη απ' ό,τι είναι σήμερα. Ο μισός πληθυσμός ήταν αναλφάβητοι, η υποχρεωτική φοίτηση παρέμενε στα χαρτιά, τα σχολικά κτίρια ήταν ανεπαρκή και ακατάλληλα, το αναλυτικό πρόγραμμα είχε μείνει αμετάβλητο από το 1913 και ο δάσκαλοι ήταν περιφρονημένοι και υποσιτισμένοι. Η δεινή θέση των δασκάλων (μιλάμε εδώ μόνο για τη δημοτική εκπαίδευση) φαίνεται, μεταξύ άλλων, από την υποβάθμιση των

¹ Ανατυπώθηκε πρώτη φορά στο περιοδικό *Σχολιαστής*, 24 Ιουνίου 1988. Στο κείμενο του Π. Πουλιόπουλου έχει διατηρηθεί εδώ η ορθογραφία του πρωτοτύπου.

αποδοχών τους σε σχέση με άλλους δημόσιους υπαλλήλους. Ενώ το 1899 δεν υπήρχε μεγάλη διαφοροποίηση στο μισθολόγιο των δημόσιων υπαλλήλων, το 1925 ο μηνιαίος μισθός του δασκάλου είχε πέσει στο μισό περίπου εκείνου του αξιωματικού (120 δραχμές έναντι 270 για τον ανθυπολοχαγό). Η δεινή αυτή οικονομική θέση των δασκάλων είχε φυσικά συνέπειες για την κατάσταση της υγείας τους. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το 38% των αναρρωτικών αδειών που δόθηκαν το 1927 οφειλόταν σε φυματίωση. Τέλος, πρέπει να υπογραμμιστεί το ασήμαντο ποσοστό των κρατικών δαπανών που διαθέτονταν για την εκπαίδευση. Στα 1926, λόγω χάρη, μόνο το 2,8% του προϋπολογισμού προοριζόταν για τη δημοτική εκπαίδευση.

Παρά τις διαφορές αυτές, το παρακάτω κείμενο του Πουλιόπουλου είναι πολύ επίκαιρο, γιατί θίγει την ουσία της λειτουργίας της εκπαίδευσης μέσα στην αστική κοινωνία. Ξεχωρίζει και από τις απόψεις των άλλων αρχηγών πολιτικών κομμάτων και από τις απόψεις που ακούγονται συνήθως σήμερα. Ταυτόχρονα φωτίζει μια άγνωστη ως τώρα πτυχή της πολύπλευρης προσωπικότητας του Πουλιόπουλου. Παρόλο που δεν αγνοεί τις υλικές πτυχές του προβλήματος (κτίρια, μισθολόγιο), ρίχνει το κέντρο βάρους στη λειτουργία του αστικού σχολείου στη χειραγώγηση των νέων ανθρώπων. Τοποθετεί το πρόβλημα σε μια ταξική βάση. Γι' αυτό, άλλωστε, είναι και ο μόνος που απαντά ότι το κράτος ανταποκρίθηκε στην αποστολή του. Με άλλα λόγια θίγει αυτό που μετά το 1968 συνηθίζεται να λέγεται «κρίση των αστικών θεσμών». Τονίζει την ανάγκη μιας ταξικής ανεξαρτησίας των δασκάλων στην εξάσκηση των καθηκόντων τους και προβάλλει το στόχο της πολύμορφης εκπαίδευσης. Τέλος, υπογραμμίζει την ανάγκη μιας συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και εργατικών οργανώσεων με σκοπό την «καθολική εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των παιδιών στο Σχολείο της Εργασίας».

Απάντηση του Π. Πουλιόπουλου στην έρευνα του «ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΟΥ ΒΗΜΑΤΟΣ»

Το κράτος δεν φρόντισε ούτε θα φροντίσει σοβαρά για τη λαϊκή Εκπαίδευση και ελάχιστα ξοδεύει γι' αυτήν, ασωτεύοντας και σπαταλώντας τα 3/4 του προϋπολογισμού για τα πολεμικά Υπουργεία, και για τους υπαλλήλους των, τους αξιωματικούς, παρείχε πάντοτε πλουσιοπάροχα μέσα, ενώ στους δημοδιδάσκαλους έδινε μόλις όσα έφταναν για να μην πεθάνουν της πείνας και, ενώ έπρεπε να τους έχει στην πρώτη βαθμίδα, τους μεταχειριζότανε περιφρονητικά. Αποτέλεσμα της ανέχειας και της κρατικής καταφρόνιας η κακή σημασία του «δασκάλου».

Τώρα [π]ου οπωσδήποτε ικανοποίησε όλους τους υπαλλήλους —προνομιακά πάντα τους αξιωματικούς, που τους πληρώνει σύμφωνα με τον τιμάριθμο της ζωής και παραπάνω ακόμα— μόνο τους δημοδιδάσκαλους παρηγκώνισε, δείχνοντας έτσι για άλλη μια φορά τις εχθρικές του διαθέσεις...

Παρόλα όμως αυτά το κράτος ανταποκρίθηκε στην αποστολή του. Γιατί σκοπός του αστικού κράτους δεν είναι να εκπαιδεύσει πραγματικά τα παιδιά του Λαού, δεν είναι ν' αναπτύξει, να ευρύνει τις ψυχικές ιδιότητες κι ενεργητικότητες του παιδιού, μα να περιορίσει, να περιστείλει, να σβύσει τις πολυποίκιλες ικανότητες των παιδιών, να τα φτιάσει όλα όμοια αυτόματα, να τα μηχανοποιήσει, να τα προπαρασκευάσει για το στρατό που χρειάζεται για τους εγκληματικούς πολέμους: μεταλλεία εύκολου πλουτισμού της πλουτοκρατικής ολιγαρχίας που κυβερνάει[.]

Σ' αυτό το σημείο έτειναν όλες οι κρατικές προσπάθειες και για την επιτυχία αυτού του σκοπού απαγορεύει κάθε φωτισμένη πρωτοβουλία των διδασκάλων, που τους κρατάει αιχμάλωτους του τυραννικού κανονισμού και της βίαιης αποκτηνωτικής υποταγής.

Φως φανερό λοιπόν πως για τα χάλια της Παιδείας δεν έχουν ούτε τόση δα ευθύνη οι δημοδιδάσκαλοι, μα είναι κακόζηλο κι αποκλειστικό έγκλημα της αστικής τάξης και του κράτους της.

Είναι ολοφάνερο όμως πως οι δημοδιδάσκαλοι δε θέλουν —και όπως δεν πρέπει κιόλας— να είναι συνεργοί του κρατικού αυτού εγκλήματος, εγκλήματος εναντίον της Λαϊκής Εκπαιδεύσεως, κι απαιτούν να πάρουν αυτοί ολοκληρωτικά στα χέρια τους το έργο τούτο, γιατί είναι καθεαυτό δικό τους καθήκον. Τώρα, που με την οργάνωσή τους ξέφυγαν κάπως από τη μουχλιασμένη και θεοσκοτεινή φυλακή, που τους κρατούσε δεσμευμένους η αστική βία, επιθυμούν να μελετήσουν πλατειά, να μορφωθούν καλά και να μορφώσουν δική τους, ατομική τους —κι όχι ξένη, επιβαλλόμενη— γνώμη για το κάθε τι κι εφοδιασμένοι πια με τα απαιτούμενα προτερήματα να φροντίσουν να βάλουν μοναχοί τους τις βραχο-θεμέλιωτες σωστές βάσεις της Λαϊκής Εκπαιδεύσεως που θα καθοδηγεί, θ' αναπτύσσει, θα ξανοίγει και θα τελειοποιεί τις παιδικές ικανότητες και δε θα τις κουτσορευτεί, ούτε θα τις διαστρεβλώνει, όπως απαιτούσε ως τώρα ο κρατικός εφιάλτης της πλουτοκρατίας. Χρειάζονται υγιεινά και κατάλληλα σχολικά κτίρια, καινούργια προγράμματα, νέες μέθοδοι, στέριωμα της Δημοτικής της γλώσσας του Λαού και διώξιμο των νυχτοκοράκων που κρώζουν απαίσια και δεν αφήνουν τους δασκάλους ελεύθερους στο έργο τους και προπαντός χρειάζεται απόλυτη οικονομική ικανοποίηση των αναγκών των δημοδιδασκάλων διά να προχωρήσουν απρόσκοπτα και άνευ βιοτικών μεριμνών.

Όλα αυτά θα τα μελετήσουν με περίσκεψη, με σύνεση και με μέθοδο οι δημοδιδάσκαλοι και στηριγμένοι στη συνένωσή τους και στη γερή κι ατράνταχτη ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ τους, ακόμα και στη συνεννόηση και συνεργασία τους με τις αδελφικές Εργατικές οργανώσεις, θα επιδιώξουν με κάθε θυσία την εκτέλεσή τους.

Όλα γενικά τα προβλήματα της Λαϊκής Εκπαιδεύσεως (διατροφή, ενδυμασία, ανώτερες σπουδές κλπ. των παιδιών των φτωχών Εργατών, Υπαλλήλων και Χωρικών) πρέπει ν' αποτελέσουν αντικείμενο της μελέτης των δημοδιδασκάλων και η προσοχή τους και η σκέψη τους να είναι: «η καθολική εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των παιδιών στο *Σχολείο της Εργασίας*».

Οι δημοδιδάσκαλοι, σαν μια τάξη που έχει συνείδηση των σπουδαιοτάτων καθηκόντων της, πρέπει να βοηθήσουν με όλες των τις δυνάμεις να *μπει τελεία* στην εξάρθρωση και στην ηθική αποβορβόρωση, όπου ρίχνει την κοινωνία η μπουρζουαζία και το κράτος της και να ενεργήσουν μαζί με τους άλλους που αγωνίζονται για το θεμέλιωμα της νέας δίκαιας, ηθικής, αγνής και τίμιας Κομμουνιστικής Κοινωνίας, που θα τιμάται και θα ανταμείβεται η Εργασία και δεν θα παραβλέπονται οι μόχθοι.

Το καθήκον τους τους καλεί να εργασθούν: ας γίνουν οι αναμορφωτές, ας ξυπνήσουν τα παιδιά και από όργανα της κεφαλαιοκρατικής ιεραρχίας, να τα κάμουν στρατιώτες του απελευθερωτικού αγώνος των εργαζόμενων μαζών των πόλεων και των χωριών.

Π. Πουλιόπουλος

Γραμματέας του Κομμουνιστικού Κόμματος της Ελλάδος

Κριτική Εκπαίδευση

Τεύχος 1, Μάρτιος 2021

<http://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/index>



Τα πνευματικά δικαιώματα των άρθρων ανήκουν στους συγγραφείς.

Το περιοδικό *Κριτική Εκπαίδευση* είναι περιοδικό ανοικτής πρόσβασης που διανέμεται σύμφωνα με τους όρους και τις προϋποθέσεις της **Creative Commons**

Attribution license (CC BY) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).