

Από τον Δάσκαλο του Δελμούζου στον φιλόλογο του σήμερα

Ευαγγελία Φρυδάκη,

Καθηγήτρια «Θεωρίας και Πράξης της Διδασκαλίας» (Φ.Π.Ψ./ ΕΚΠΑ)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα παιδαγωγικά και οι εκπαιδευτικά ιδεώδη του Δελμούζου συνδέθηκαν με τις παιδοκεντρικές αρχές της Νέας Αγωγής και του «Νέου Σχολείου» (Σχολείου Εργασίας). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο αρχών, ο πρωτοπόρος και ηθικά ρωμαλέος παιδαγωγός εικονογραφεί τον Δάσκαλο των καιρών του και προβάλλει το ιδεώδες προς στο οποίο εκείνος πρέπει να τείνει: έναν δάσκαλο που οφείλει να αφήσει πίσω του τον σχολαστικισμό και τον παιδαγωγικό συγκεντρωτισμό, και να μετασχηματιστεί σε έναν διακριτικό και δημοκρατικό οδηγό των μαθητών στην ανακάλυψη του εαυτού τους και του κόσμου.

Ένα ερώτημα που θα μπορούσε να ενδιαφέρει είναι, ποιο είναι σήμερα, έναν αιώνα αργότερα, το στίγμα της παιδαγωγικής και διδακτικής παρουσίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Σε ένα αντιφατικό εκπαιδευτικό τοπίο, στο οποίο οι νέες προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό (μετατόπιση από τη μεταβίβαση έτοιμης γνώσης στη διαμόρφωση μαθησιακών περιβαλλόντων που οικοδομούν τη γνώση και τη σκέψη) συνυπάρχουν με τη νέα επέλαση του εργαλειακού λόγου, που «εργαλειοποιεί» συχνά και τον ίδιο, πώς τοποθετούνται οι Έλληνες φιλόλογοι; Πώς αυτοπροσδιορίζονται; Η σημερινή εισήγηση επιχειρεί να δώσει κάποια απάντηση στα ερωτήματα αυτά παρουσιάζοντας μέρος των αποτελεσμάτων μεγαλύτερης έρευνας σχετικής με τις ταυτότητες Ελλήνων φιλολόγων. Ειδικότερα, θέλει να φωτίσει το πώς οι συμμετέχοντες παρακολουθούν και εσωτερικεύουν τον παιδαγωγικό λόγο που αναπτύσσεται τις τελευταίες δεκαετίες, ποιους λόγους συμερίζονται και υιοθετούν, και πώς ερμηνεύονται οι προσανατολισμοί τους με τους σημερινούς κοινωνικο-ιστορικούς όρους.

ΚΕΙΜΕΝΟ

Εισαγωγή

Στις αρχές του 20ού αιώνα, οι παιδαγωγικές αντιλήψεις στο δυτικό κόσμο είχαν αρχίσει ήδη να επαναπροσδιορίζονται. Οι κατακτήσεις του Διαφωτισμού, σε συνδυασμό με την εδραίωση του εθνικού-αστικού κράτους ή «κράτους πρόνοιας», έφεραν στο προσκήνιο τα αιτήματα της ισότητας, της ελευθερίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της δημοκρατίας, των ατομικών, κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων και, βεβαίως, της *εκπαίδευσης προς όλους* της δωρεάν, δηλ., υποχρεωτικής εκπαίδευσης, της ισότητας ευκαιριών και του εκδημοκρατισμού της μέσα από τη δημιουργία του *Δημοκρατικού Σχολείου*. Η νέα αυτή κοινωνική και εκπαιδευτική σύλληψη αναπόφευκτα παρήγαγε και έναν νέο παιδαγωγικό λόγο: η ερβαρτιανή παιδαγωγική του σχολαστικισμού, του αυταρχισμού, του παιδαγωγικού και διδακτικού συγκεντρωτισμού αρχίζει να βάλλεται και να παραχωρεί τη θέση της στα νέα παιδαγωγικά αιτήματα και τις αρχές της Νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας. Παιδαγωγοί όπως ο Dewey, ο Kerschensteiner, ο Gaudig και πολλοί άλλοι, με όλες τις επί μέρους διαφοροποιήσεις τους, χτίζουν έναν νέο παιδαγωγικό λόγο πάνω σε κοινές –ή τουλάχιστον συγγενείς– παραδοχές και αρχές, που είναι στο σύνολό τους παιδοκεντρικές και δημοκρατικές: Η ελεύθερη πνευματική σχολική εργασία, ατομική και ομαδική, που θεμελιώνεται στη μαθητική *αυτενέργεια, αυτονομία και πρωτοβουλία* και δεν χειραγωγείται από τον δάσκαλο, και η κοινοτική αυτοδιοικούμενη σχολική ζωή θα «χτίσουν» έναν ελεύθερο και ευτυχισμένο άνθρωπο, έναν υπεύθυνο πολίτη και μια συνεκτική κοινωνία. Στο βάθος του νέου αυτού παιδαγωγικού λόγου αντηχεί η ισχυρή πίστη της νεωτερικότητας στη δυνατότητα για απελευθέρωση και πρόοδο του ατόμου και της κοινωνίας: για ένα ελεύθερο, ίσο, έλλογο και υπεύθυνο ανθρώπινο υποκείμενο και για μια κοινωνία με τα ίδια χαρακτηριστικά (Φρυδάκη, 2015: 72).

Τα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ιδεώδη του Αλέξανδρου Δελμούζου, όπως και των δύο άλλων πρωτεργατών του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, του Μανόλη Τριανταφυλλίδη και του Δημήτρη Γληνού, που σπούδαζαν τότε στη Γερμανία, συνδέθηκαν με τις παιδοκεντρικές αρχές της Νέας Αγωγής και του «Νέου Σχολείου» (Σχολείου Εργασίας). Αυτές υπερασπίστηκε ο Δελμούζος με πίστη και σθένος μέσα από το λόγο και τα έργα του, παράλληλα, βέβαια, με τις αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, που απηχούσαν τις ιδιαίτερες ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής (Δελμούζος, 1971· Χαρίτος, 1986). Το με «πίστη και σθένος» δεν είναι εδώ μια απλή ρητορική. Ο Δελμούζος δεν υπερασπίστηκε απλώς νεόκοπες παιδαγωγικές ιδέες εισηγμένες από την Εσπερία: υπερασπίστηκε ιδεώδη που έδιναν έκφραση στη δική του βούληση να αντισταθεί στη νοσηρότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα και να θεμελιώσει την ελληνική παιδεία και το ελληνικό μέλλον σε ζωντανές και εύρωστες αρχές. Οι τάσεις του ευρωπαϊκού συγκεκριμένου μέσα στο οποίο έζησε και σπούδασε βρέθηκαν σε διαλεκτική αλληλεπίδραση με τις ποιότητες ενός ηθικά ρωμαλέου ανθρώπου.

Σήμερα δεν ζούμε στον κόσμο τον Δελμούζου, ούτε τον κοινωνικό ούτε τον εκπαιδευτικό. Όσο και αν υποτίθεται ότι αυτόν τον κόσμο έχουμε κληρονομήσει και εξελίξει. Η ιδέα του έλλογου, αυτόνομου, παραγωγικού, υπεύθυνου ανθρώπου και πολίτη μετατρέπεται συχνά σε ένα άλλοθι για νέες –κυρίως οικονομικές– σχέσεις εξουσίας και ελέγχου. Εξαρτημένες από τις ευρύτερες ιστορικές αντιφάσεις είναι και αυτές που παρατηρούνται στον παιδαγωγικό λόγο που παράγεται τις τελευταίες δεκαετίες, αλλά και στην εκπαιδευτική πολιτική. Το εκπαιδευτικό έργο ασκείται μέσα σε νέες φόρμες σχολαστικισμού (μεταβίβαση έτοιμης γνώσης, παραγωγή μετρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων): παράλληλα καλείται να ενσωματώσει πρακτικές που προάγουν τη διερευνητική μάθηση, την εργασία σε ομάδες, τη μαθητική αυτενέργεια, αλλά και ένα νέο είδος γνώσης, που αντιπαράκειται στις δογματικές αλήθειες και χτίζεται στην πολυφωνία, τη διαφορά, τις πολλαπλές οπτικές, τις ταυτότητες που μεταβάλλονται. Έτσι, και οι προσδοκίες από τον εκπαιδευτικό είναι αντιφατικές: συμπεριλαμβάνουν **και** την αποτελεσματικότητά του ως προς το να επιτυγχάνει μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα, λειτουργώντας ως ένα είδος “τεχνικού της διδασκαλίας και της μάθησης” αλλά **και** την

ικανότητά του να διαμορφώνει μαθησιακά περιβάλλοντα που οικοδομούν τη γνώση και τη σκέψη, ως στοχαστικός διευκολυντής της μάθησης των μαθητών, ο οποίος όχι μόνο αναγνωρίζει και σέβεται τις ατομικές και πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητές τους, αλλά τις αξιοποιεί ως μαθησιακούς πόρους.

Η έρευνα

Το ερώτημα στο οποίο επιχειρούμε να απαντήσουμε με την παρουσίαση αυτή είναι: ποιο είναι σήμερα, μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, το στίγμα της παιδαγωγικής και διδακτικής παρουσίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών, ειδικότερα, των φιλολόγων της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Πώς αυτοπροσδιορίζονται και πώς κατανοούν το έργο τους; Πώς παρακολουθούν και εσωτερικεύουν τον παιδαγωγικό λόγο που αναπτύσσεται τελευταία, και ποιους από τους λόγους αυτούς φαίνεται να υιοθετούν; Τι υπερασπίζονται εντέλει μέσα από τον εκπαιδευτικό τους ρόλο;

Η παρουσίασή μας βασίζεται σε μέρος των αποτελεσμάτων μεγαλύτερης έρευνας σχετικής με τις ταυτότητες Ελλήνων φιλολόγων, η οποία πραγματοποιήθηκε με δείγμα 50 φιλολόγους που είχαν αναλάβει οικειοθελώς ρόλο μέντορα στη διάρκεια της πρακτικής άσκησης των φοιτητών του Τμήματος Φ.Π.Ψ. Αναλύθηκαν 1600 αποσπάσματα λόγου με συνδυασμό μεθόδων ποιοτικής ανάλυσης.

Τα αποτελέσματα

Οι συμμετέχοντες, λοιπόν, στην έρευνα αυτή, παρά τα ρευστά όρια των τρόπων με τους οποίους αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και το έργο τους, αυτοπροσδιορίζονται με 4 διακριτούς τρόπους:

Α) Ως **Ειδικοί του γνωστικού αντικείμενου** (23,75%): Προτάσσουν την «αγάπη στην επιστήμη» τους και την αξία της κατοχής και μεταβίβασης έγκυρης γνώσης. Αρκετοί ανάμεσά τους δείχνουν συχνά ότι την αντιλαμβάνονται περισσότερο ως κάτι που θεμελιώνει την αυτοεκτίμηση και το κύρος τους, παρά ως τόπο διαμόρφωσης της γνώσης, της σκέψης και του πολιτισμού των μαθητών τους

“όσο πιο καλά κατέχεις το αντικείμενο, τόσο πιο καλά θα διαχειρίζεσαι την τάξη”.

Μεθοδικοί στη δουλειά τους, αλλά αρκετά επιφυλακτικοί απέναντι στις νέες αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση:

“Εγώ διορίστηκα ως φιλόλογος, για να κάνω τους μαθητές να ενδιαφερθούν για το θέμα μου και να τους μεταφέρω, μέσα από τα μαθήματά μου, τις απαραίτητες γνώσεις γι’ αυτό. Δεν είναι δουλειά μου να παρίσταμαι..., να παρακολουθώ ομάδες μάθησης μαθητών –έτσι δεν λέγονται;- να πασχίζουν, συχνά αποτυχεστικά, να τα βγάλουν πέρα με ένα θέμα νέο και άγνωστο γι’ αυτούς και να διαπιστώνω μια τεράστια σπατάλη χρόνου, και δικού μου και δικού τους...”.

Η άρρητη προσωπική τους θεωρία απηχεί σε μεγάλο βαθμό τις παραδοχές της *Ακαδημαϊκής Θεωρίας* (Scholar Academic Ideology), όπως ότι η γνώση καθαυτή βρίσκεται μέσα στην πραγματικότητα και στα γνωστικά αντικείμενα αλλά έξω από το γνωστικό υποκείμενο· ότι η εκπαίδευση οφείλει να μεταφέρει στους μαθητές την αποκτημένη πολιτισμική γνώση της ανθρωπότητας, για να ενταχθούν και αυτοί σ’ έναν ήδη ιεραρχημένο κόσμο· ότι η μαθησιακή διαδικασία συνιστά μεταβίβαση και απόκτηση μορφωτικών αγαθών και όχι εμπλοκή σε διαδικασίες που διαμορφώνουν νέους τρόπους αντίληψης και δράσης (Shiro, 1978). Υπάρχουν, βέβαια, και κάποιες φωνές εδώ που επικαλούνται την προσωπική τους ευαισθησία απέναντι στο αντικείμενο, εκφρασμένη και ως αγάπη στην επιστήμη τους, την οποία θεωρούν πολύ σημαντικό να επικοινωνήσουν στους μαθητές τους.

Β) Ως **Δάσκαλοι- Παιδαγωγοί** (36,25%): Προτάσσουν έννοια της “*παιδαγωγικής ευθύνης*”. Αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους περισσότερο ως φορείς αξιών, και λιγότερο ως διαχειριστές προεπιλεγμένων γνώσεων ή ακόμη και ως διευκολυντές της μάθησης. Τονίζουν ότι δεν

επικεντρώνονται στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά στις παιδαγωγικές και ηθικές διαστάσεις της διδασκαλίας.

“Είμαι εκπαιδευτικός σημαίνει ετοιμάζω καινούργιους ανθρώπους για την κοινωνία. Δεν μου αρέσει το γεγονός ότι η εκπαίδευση έχει γίνει η ύλη[...]. Όταν έγινα εκπαιδευτικός, είχα στο μυαλό μου την εικόνα που είχα ως μαθητής για τους δασκάλους μου, ότι περίμενα από αυτούς να μάθω πράγματα, όχι μόνο ειδικά και πάνω στο αντικείμενο αλλά περισσότερο κοινωνική αγωγή και αξίες”

Οι άρρητες προσωπικές θεωρίες τους υποδηλώνουν ποικίλες και ανομοιόμορφες υποκείμενες παραδοχές. Εδώ συνυπάρχουν α) ο παραδοσιακός τύπος του καθηγητή που θέλει να φρονηματίσει τους μαθητές απηχώντας τις θέσεις και το λόγο μιας παρωχημένης παραδοσιακής παιδαγωγικής (διάπλαση ήθους, μετάδοση αξιών), β) ο τύπος με την κοινωνική συνείδηση και τον βαθύ ανθρωπισμό, που έχει εσωτερικεύσει τις θέσεις της δημοκρατικής ανθρωπιστικής εκπαίδευσης (να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι, ελεύθεροι και κριτικοί και ανοιχτοί σε ό,τι καινούργιο ή και απλώς ευτυχισμένοι), αλλά και γ) το δυναμικό πολιτικό υποκείμενο που επιδιώκει τη χειραφέτηση των μαθητών (“να γίνουν σκεπτόμενοι πολίτες, που αντιδρούν στις κοινωνικές νόρμες και παρεμβαίνουν”, “ρήξη με τα στερεότυπα, σύγκρουση με τις προκαταλήψεις, διαδικασία απελευθέρωσης”, απηχώντας παραδοχές της Κριτικής ή της Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής).

Συχνά, πάλι, η έννοια της ανάπτυξης του μαθητή δεν έχει συγκεκριμένο περιεχόμενο, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να ορίσουν ποιες αξίες και ηθικές ποιότητες θέλουν να αναπτύξουν στους μαθητές, από ποια θέση, για ποιο σκοπό και με τι τρόπο. Το κοινό χαρακτηριστικό τους είναι ότι το όραμά τους πηγαινει πιο πέρα από τη μετάδοση γνώσεων και την παραγωγή μετρήσιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Τέλος, και όταν περιγράφουν με σαφήνεια το όραμά τους, δυσκολεύονται να το ενεργοποιήσουν στην πράξη. Προσεγγίζουν τη μάθηση βιωματικά, δεν διαθέτουν διδακτική τεχνογνωσία, είναι, όμως, ανοιχτοί σε κάποιους εναλλακτικούς τρόπους παιδαγωγικής-διδακτικής δράσης που κομίζουν οι φοιτητές.

Γ) Ως **Υπερασπιστές της Επικοινωνιακής Σχέσης** (28,75%): Προτάσσουν την ποιότητα της επικοινωνίας, που ορίζεται από τη φιλική διάθεση, την προσφορά, την εμπιστοσύνη, τη δοτικότητα και την αγάπη για τους μαθητές τους. Η δέσμευση των Δασκάλων-Παιδαγωγών στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών δίνει εδώ τη θέση της σε μια απροϋπόθετα θετική και “μη κτητική” στάση απέναντι σ’ αυτούς.

“Εκπαιδευτικός είναι αυτός που αγαπάει τα παιδιά, τα ακούει, τα παρατηρεί και προσπαθεί να βελτιώσει τις γνώσεις τους, τις τάσεις τους και τις δεξιότητες ως προς αυτό που θεωρούν εκείνα ότι είναι ο στόχος της ζωής τους. Να βρουν το δρόμο τους”.

Το προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές, ο σεβασμός προς αυτούς και η πεποίθηση στις ανθρώπινες ικανότητες συνιστούν αδιαμφισβήτητα θετικές εκπαιδευτικές αξίες. Στην αντίληψη που έχουν, όμως, για το έργο τους δεν φαίνεται να έχει κεντρική θέση κάποιο συνολικό παιδαγωγικό ή εκπαιδευτικό όραμα, αλλά μόνο η ισχυρή τους δέσμευση σε παιδοκεντρικές αξίες. Η ανάλυση του λόγου τους δημιουργεί κάποιες φορές την υποψία ότι η προσήλωσή τους στα “παιδιά” δεν μεταφράζεται απαραίτητα στη διευκόλυνση της ενεργοποίησης του συνολικού προσώπου του μαθητή και τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, όπου “η μάθηση θα γίνεται ζωή”, πράγμα που θα μας συνέδεε και με το παιδαγωγικό όραμα του Δελμούζου. Κάποιες αντιλήψεις τους για το διδακτικό έργο εμπλέκονται τόσο με προσωπικά συναισθήματα και εκφέρονται με τόσο έντονα συναισθηματικούς όρους, που προβληματίζουν για το περιεχόμενο που δίνουν στον μαθητοκεντρικό προσανατολισμό. Αυτός φαίνεται άλλοτε ως συνειδητοποιημένη επιλογή

“...αφουγκράζομαι τα παιδιά, ανακαλύπτω ανάγκες, κλίσεις, ικανότητες και τις «εκμεταλλεύομαι» για να τους ωθήσω στη διαδικασία της μάθησης»,

και άλλοτε ως καταφύγιο από κοινωνικές και προσωπικές δυσχέρειες (“...κάτι σαν ψυχοθεραπεία”) (Zembylas, 2003a & 2003b)

“Είναι η ταυτότητά μου, είναι το πάθος μου και είναι ο λόγος για τον οποίο μπορώ να ανεχτώ τόσα πράγματα ... Η επαφή με τα παιδιά με ανανεώνει και μου δίνει ελπίδα για το μέλλον ...”.

Ο λόγος των Υπερασπιστών της επικοινωνιακής σχέσης φαίνεται λοιπόν να απηχεί τις προσωποκεντρικές και σχεσιακές (relational) προσεγγίσεις στην εκπαίδευση που προβάλλει την ενσυναισθητική κατανόηση του μαθητή από τον δάσκαλο, την απροϋπόθετα θετική του ματιά σ’ αυτόν, τη μη κατευθυντικότητα των παρεμβάσεων και την ενθάρρυνση (Rogers, 1969 & 1983). Παράλληλα, δημιουργούν και την υποψία ότι αφήνουν την προσωπο-κεντρική προσέγγιση στα μισά του δρόμου, καθώς αρκετοί την αντιλαμβάνονται ως μια απλή παιδοκεντρική διάθεση, χωρίς ιδιαίτερες μαθησιακές αξιώσεις (“μου χαμογελάνε και φτιάχνει η μέρα μου”).

Δ) Ως **Στοχαστικοί Συνοδοιπόροι στη μάθηση** (11,25%): Προτάσσουν την ουσιαστική συνοδοιπορία εκπαιδευτικού και μαθητών στον δρόμο της μάθησης και της ανάπτυξης. Είναι προσανατολισμένοι καταρχάς στη συνεχή αυτο-εκπαίδευση, την εγρήγορση σχετικά με την ανανέωση της γνώσης και της σκέψης, την “ανοιχτότητα”, και τον αναστοχασμό.

“Να παλεύεις μαζί με συναδέλφους και μαθητές, και για το γνωστικό και για το διδακτικό μέρος, για να μπορείς να συζητάς στη συνέχεια γι’ αυτό που έκανες, πόσο πέτυχε ή δεν πέτυχε, και να είσαι έτοιμος να το ξανασχεδιάσεις και να πας παραπέρα”

Έτσι γίνονται οι *συνεργαζόμενοι μαθητές* (collaborative learner), που μπορούν και να συνεισφέρουν με την εμπειρία τους στην καλύτερη δυνατή συναινετική λύση ή απόφαση.

“Εκπαιδευτικός σημαίνει να μαθαίνεις, και μέσα απ’ αυτά που μαθαίνεις να μαθαίνουν και οι άλλοι. Είναι μια σχέση αμφίδρομη... να εκπαιδεύεις τον εαυτό σου [...], και από τη δική σου τη γνώση να μαθαίνει και ο άλλος...”

Επόμενο είναι ότι στο διδακτικό τους έργο επιδιώκουν να δημιουργούν διαλογικά μαθησιακά περιβάλλοντα, με βασικά χαρακτηριστικά τα “ανοιχτά αυτιά” στη φωνή των μαθητών, και ειδικά των αδύναμων, και την απελευθέρωσή τους από το φόβο του λάθους. Αλλά ούτε για την αποτελεσματικότητα αυτών των πρακτικών τους έχουν βεβαιότητες: στρέφονται συνεχώς διερώτηση και τη δοκιμαστική εφαρμογή ποικίλων τρόπων για ενεργοποίηση της μάθησης: προσπαθούν, δοκιμάζουν, επεκτείνονται, διευκολύνουν, παλεύουν, και δηλώνουν ότι κάθε τόσο είναι “ικανοί να τα ξαναπάρουν όλα από την αρχή”.

“Προσπαθώ να δείχνω στους μαθητές μου ότι οι αυθεντίες πέθαναν τον Μεσαίωνα [...], αυθεντία δεν υπάρχει, και ο καθένας μπορεί να μάθει από οποιονδήποτε και, το κυριότερο, μπορεί να μάθει από τον μαθητή του”

Οι **Στοχαστικοί συνοδοιπόροι στη μάθηση** είναι εξοικειωμένοι με όλο το φάσμα του παιδαγωγικού λόγου που παράγεται σήμερα, αλλά δεν “κινδυνεύουν” να απορροφηθούν από αυτόν. Ο δυναμικός τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι κατανοούν το έργο τους χρωματίζει και τις προσδοκίες τους από τους μαθητές: και εκείνοι πρέπει να δοκιμάζουν να προσεγγίζουν τη γνώση και να μην επαφίενται στα έτοιμα. Αντιλαμβάνονται τη μάθηση ως ταξίδι εξερεύνησης του άγνωστου, και την ενδυνάμωση των μαθητών ως διαμόρφωση ανοιχτών, ενεργητικών αλλά και κριτικών υποκειμένων· ως το είδος δηλαδή των υποκειμένων που πιστεύουν ότι είναι και οι ίδιοι.

Αν κάτι προβληματίζει στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική τους δράση, είναι ότι η “ανοιχτότητά” τους χαρακτηρίζεται από μια ισχνή “ειδοποιό αξιακή σάρκα” (Τσουκαλάς, 2010: 44), από την απουσία κάποιου σκοπού, που θα έδινε νόημα και κατεύθυνση σε όλη αυτή την κινητικότητα.

Συμπεράσματα και Συζήτηση

Μια πρώτη διαπίστωση, από τη συνεκτίμηση των ευρημάτων είναι ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή προβάλλουν αντιστάσεις στην προοπτική ενός τεχνο-γραφειοκρατικού

εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που τους επιφυλάσσει θέσεις “διαχειριστή” μέσα σ’ αυτό. Δεν θέλουν να αυτοπροσδιορίζονται ως «τεχνικοί της διδασκαλίας και της μάθησης». Υπερασπίζονται περισσότερο ένα είδος ηθικής ή/και συναισθηματικής επένδυσης στον εκπαιδευτικό ρόλο, ή την πίστη στη δυνατότητα για ένα κοινό ταξίδι προς τη μάθηση. Αυτό είναι σαφές στις 3 τουλάχιστον ταυτότητες, και η ερμηνεία του θα ήταν εξαιρετικά σύνθετη και πέρα από τους στόχους αυτής της παρουσίασης.

Πέρα από αυτό όμως, καμιά ταυτότητα από αυτές που αναδείχθηκαν δεν φαίνεται να έχει την εσωτερική εκείνη συνεκτικότητα, την οποία θα εξασφάλιζε ένα ισχυρό κοινωνικό και εκπαιδευτικό όραμα. Όλες έχουν και από μια συνεκτική πτυχή, που υποδηλώνει ενεργά και παραγωγικά υποκείμενα, προσανατολισμένα σε αυτό που θεωρούν σημαντικό, είτε αυτό είναι η βίωση του αξιακού περιεχομένου των μαθημάτων (*Ειδικοί του γνωστικού αντικειμένου*) είτε η δέσμευση σε ηθικούς σκοπούς (*Δάσκαλοι*), είτε το συναισθηματικά ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, εδραιωμένο σε μια ισχυρή σχέση δασκάλου - μαθητή (*Υπερασπιστές της επικοινωνιακής σχέσης*), είτε στη δυναμική και στοχαστική προσέγγιση στη μάθηση (*Στοχαστικοί συνοδοιπόροι στη μάθηση*). Έχουν, όμως, και ρωγμές ή εσωτερικές αντιφάσεις, που τους καθηλώνουν συχνά σ’ έναν λόγο που δεν μπορεί να μεταφραστεί σε πράξη. Ακόμη και οι *Δάσκαλοι*, που υπερασπίζονται κατεξοχήν την “*παιδαγωγική ευθύνη*,” φαίνονται –στην πλειοψηφία τους– να μην έχουν αναπτύξει μια συγκεκριμένη κοινωνικο-πολιτισμική κοσμοθεώρηση (Veugelers, 2000), η οποία θα ενεργοποιούσε πιο συστηματικά την παιδαγωγική τους δράση.

Ένα ερμηνευτικό εργαλείο για να κατανοήσουμε τη ρευστότητα και τις αντιφάσεις στο εσωτερικό της κάθε ταυτότητας, είναι ο γεμάτος αμφισημίες μετανεωτερικός μας κόσμος: ένας κόσμος που έχει πάψει να θεμελιώνεται σε κοινές αξιακές και συμβολικές παραδοχές, που αφήνει όλες τις επιλογές ανοιχτές, αλλά εγκαταλείπει τη διαμόρφωση ή την επιλογή τους στα ίδια τα άτομα. Ποια είναι όμως αυτά τα άτομα; Μήπως είναι εκείνα στα οποία ο κόσμος αυτός έχει μεταφέρει το έλλειμμα της εσωτερικής του συνεκτικότητας (Τσουκαλάς, 2010· Φρυδάκη, 2015); Το ζήτημα λοιπόν δεν είναι μόνο να έχουμε επιλογές σε ένα φάσμα εκπαιδευτικών λόγων που εξελίσσονται μεν, αλλά προκαλούν και σύγχυση: είναι και να βλέπουμε γύρω μας κάποιους να υπερασπίζονται τις επιλογές τους με γνώση, «πίστη και σθένος». Όπως ο Δελμούζος, όταν έλεγε:

«Είμαι γεννημένος Δάσκαλος. Κάθε πράξις και κάθε λόγος μου πηγάζει από ένα σύστημα ενιαίων, βασιζόμενον εις την επιστήμην, την αντίληψιν του καθήκοντος και την ειλικρίνειαν, και εμπνεόμενον από ένα και μόνον πόθον: να ιδώ και στον τόπο μας την ανατολή ενός πραγματικώς εθνικού νεοελληνικού πολιτισμού».

Άλλων καιρών παιδί ο Δελμούζος, θα έλεγε κανείς. Σήμερα, οι επιλογές είναι πολλές, ποικίλες και υποκείμενες σε διαπραγμάτευση. Αυτό δεν ακυρώνει την ανάγκη για κάποιες πιο ισχυρές δεσμεύσεις. Γιατί οι άνθρωποι διαπραγματεύονται τις δεσμεύσεις τους και όχι τις συγκεκριμένες ή χλιαρές απόψεις τους για τα πράγματα. Προς την κατεύθυνση αυτή, μορφές σαν του Δελμούζου θα παραμένουν ισχυρά σημεία αναφοράς για το τι μπορεί να σημαίνει και τι να παράγει η δέσμευση σε ένα «παιδαγωγικό όραμα».

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δελμούζος, Α. (1958). Από το Σχολείο Εργασίας, Στο Δελμούζος, *Μελέτες και Πάρεργα*, Α΄, σσ. 103-157. Αθήνα.
- Δελμούζος, Αλ. (1971). *Δημοτικισμός και Παιδεία*. Αθήνα: Ελληνοευρωπαϊκή κίνηση νέων.
- Ροζανβάλον, Π. (2003). *Το νέο κοινωνικό ζήτημα. Επανεξετάζοντας το κράτος πρόνοιας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Shiro, M. (1978). *Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate*. New Jersey, Educational Technology Publications, Inc., Englewood Cliffs.

- Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας. “Ταυτότητες” και “διαφορές” στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Φρυδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Veugelers, W. (2000). «Different ways of teaching values». *Educational Review* 52 (1), σσ. 37-46.
- Veugelers, W. (2007). «Creating critical democratic citizenship education: Empowering humanity and democracy in Dutch education». *Compare*, α 37 (1), σσ. 103-119.
- Χαρίτος, Χ. (1986). «Παιδαγωγικές θέσεις του Αλέξανδρου Δελμούζου – μικρή συμβολή στη γνωριμία του έργου του «Εθνικού» Παιδαγωγού». *Λόγος και πράξη* 7, (28), σσ. 5-55. Αθήνα: Ο.Λ.Μ.Ε.
- Χριστόπουλος, Χ.-Κλ. (2005). *Το νέο σχολείο και η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Zembylas, M. (2003a). «Interrogating teacher identity: emotion, resistance, and self-formation». *Educational Theory* 53, σσ. 107-127.
- Zembylas, M. (2003b). «Emotions and Teacher Identity: a poststructural perspective». *Teachers and Teaching: theory and practice* 9 (3), σσ. 214-138.