

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2024)

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Τόμος 1, Τεύχος 1

Εκπαιδευτικές Διαδρομές

Educational Routes

Διεθνές Εκπαιδευτικό Περιοδικό

International Educational Journal

Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χίου

ISSN: 29451833



Χίος, 9ος 2024

Παιδική ηλικία, παιδιά και εκπαίδευση

Μιχάλης Κατσιγιάννης

doi: [10.12681/edro.38277](https://doi.org/10.12681/edro.38277)

Copyright © 2024, Μιχάλης Κατσιγιάννης



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-nd4##).

Παιδική ηλικία, παιδί και εκπαίδευση: παρατηρήσεις για μία σχέση εξουσίας

Μιχάλης Κατσιγιάννης
Πανεπιστήμιο Πατρών
mixaliskatsimm@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της –θεωρητικής– μελέτης των εκπαιδευτικών διαδικασιών και μηχανισμών. Βασικός στόχος είναι να παρατεθεί μια κριτική –και αποδομητική– ανάγνωση του πώς οι διαδικασίες και οι μηχανισμοί αυτοί/ες μπορεί να λειτουργούν ως –και μέσα σε– συστήματα εξουσίας. Θα εστιάσω σε τρία αλληλένδετα πεδία: το καθεστώς της παιδικής ηλικίας, την κατηγορία ‘παιδί’ και την εμπλοκή της εκπαίδευσης σε αυτά. Ειδικότερα, επιχειρώ μία θεωρητική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας, όχι ως κάτι φυσικό και ουδέτερο, αλλά ως κοινωνικο-πολιτισμική επινόηση και κατασκευή και, συγκεκριμένα, ως πλαίσιο κανονικοποίησης των σωμάτων και των σκέψεων των παιδιών. Σε αυτή την κατεύθυνση, ειδική έμφαση θα δοθεί στο πώς το πεδίο της –αναπτυξιακής κυρίως– ψυχολογίας φαίνεται να παρέχει ένα επιστημονικό περικείμενο εντός του οποίου στοιχειοθετείται και τεκμαίρεται ως αναγκαία η διαχείριση του παιδιού από τους/τις ενήλικους. Στο πλαίσιο αυτό, θα συζητηθεί εκτενέστερα η σχέση του παιδιού με τον θεσμό της εκπαίδευσης, εστιάζοντας στην εξουσιαστική διάρθρωση αυτής της σχέσης. Το βασικό συμπέρασμα στο οποίο θα καταλήξω είναι ότι η δράση του παιδιού(ειδικά εντός του σχολείου) τείνει να δεσμεύεται –και να εξαντλείται– στον ρόλο του/της παθητικού/ής μαθητή/τριας, του/της μαθητή/τριας που εκτίθεται σε και λαμβάνει απαντήσεις, αντί να θέτει ερωτήματα και να συγκαθορίζει το πλαίσιο και το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά: παιδί, παιδική ηλικία, ενηλικισμός, εκπαίδευση, σχολείο, εξουσία

Abstract

This article is part of the broader –theoretical– study of educational processes and mechanisms. The main aim is to provide a critical –and deconstructive– approach of how these processes and mechanisms may embed –and be embedded in– power relations. I will focus on three interrelated fields: the status of childhood, the category of ‘child’ and the involvement of education with them. More specifically, I attempt a theoretical approach to childhood, not as something natural and neutral, but as a socio-cultural invention and construction and, in particular, as a framework that normalizes children’s bodies and thoughts. In this direction, special emphasis will be placed on how the field–mainly– of developmental psychology seems to provide a scientific context within which the control and regulation of children by adults is assumed and established as necessary. In this context, I will more extensively discuss how the institution of education is related to children, with a central focus on the disciplinary structure of this relationship. The main conclusion of the article is that the agency of children (especially within school) tends to be recognized as bound –and exhausted– in the role of a passive student, i.e. a student who is exposed to and receives answers, rather than asking questions and co-determining the framework of learning processes and content.

Keywords: child, childhood, adultism, education, school, power

1. Εισαγωγή

Πόσες διαφορετικές απαντήσεις μπορούν να δοθούν σε ερωτήματα που αφορούν την παιδική ηλικία, το παιδί και τον ρόλο που διαδραματίζει η εκπαίδευση σε αυτά; Προφανώς πάρα πολλές –και μάλιστα συχνά αντίθετες έως πολεμικές μεταξύ τους. Η συζήτηση γύρω από τα θέματα που θα απασχολήσουν την παρούσα πραγμάτευση πάντα προκαλούσε θεωρητικές –και παιδαγωγικές– έριδες, με την αιτία ωστόσο να είναι αρκετά σαφής και ευδιάκριτη: τα παιδιά θεωρείται ότι, με τους όρους του Neil (1972, σ. 216), «πρέπει να υπακούουν» (και σπανίως αμφισβητείται κάτι τέτοιο), μια αξίωση που σε μεγάλο βαθμό στηρίζεται –και δίνει περιεχόμενο και ερείσματα– στη «δίψα των μεγάλων για εξουσία». Βάσει αυτής της αρχής, η άποψη που υιοθετείται εδώ είναι ότι οι λόγοι (discourses) γύρω από την παιδική ηλικία και τη γενικότερη κατάσταση του παιδιού είναι ένα ζήτημα πολιτικής –κυρίως– υφής που εξυπηρετεί και νομιμοποιεί την εξουσία, την επιτήρηση και τον έλεγχο του ανήλικου πληθυσμού από τον ενήλικο. Πρόκειται δηλαδή για τον κανονικοποιημένο –τόσο θεσμικά όσο και ηθικά– καταναγκασμό του υποκειμένου που θεωρείται ότι ανήκει στην κοινωνικο-πολιτισμική κατηγορία του παιδιού από το υποκείμενο που θεωρείται ότι ανήκει στην κοινωνικο-πολιτισμική κατηγορία του/της ενήλικου.

Οι ποικίλες προσπάθειες ανάδειξης της μη φυσικότητας της παιδικής ηλικίας δημιουργούν συχνά αναστάτωση –και εγείρουν αντιδικίες– ακριβώς διότι αν αναγνωριστεί το επίπλαστο της κατάστασης, δηλαδή ότι τόσο η παιδική ηλικία όσο και το παιδί δεν είναι τίποτα πέρα από αποτελέσματα κοινωνικών κατασκευών, λόγων και αναπαραστάσεων, κινδυνεύουν να χαθούν τα προνόμια και η εξουσία που κατέχουν οι ενήλικες.

Το παρόν άρθρο ευελπιστεί να συμβάλλει –κυρίως μέσα από το έργο των Πεχτελίδη (2011, 2015, 2020) και Χολτ (1979α, 1979β, 1995)– στη διαδικασία, πρώτον, να φωτιστεί το πολιτικό σχέδιο που διαφυλάσσει τον λόγο περί παιδικής ηλικίας και, δεύτερον, να ενταθεί η προσπάθεια αποπρονομοιοποίησης του ενήλικου πληθυσμού. Η κεντρική θεωρητική υπόθεση στην οποία θα βασιστώ, είναι ότι το ‘παιδί’ συνιστά στον σύγχρονο δυτικό κόσμο μια κοινωνική και πολιτική –παρά φυσική– κατηγορία, η οποία διαμορφώνεται και διατηρείται εντός ενός λόγου (discourse) ενηλικισμού. Όπως θα υποστηριχθεί, ο λόγος αυτός: α) βρίσκει τα θεωρητικά του ερείσματα μεταξύ άλλων στο επιστημονικό πλαίσιο της –αναπτυξιακής κυρίως– ψυχολογίας και β) υποστηρίζει τα θεμέλια του εκπαιδευτικού συστήματος, διαμορφώνοντάς το εν πολλοίς ως μια εξουσιαστική δομή παρά ως έναν χώρο ενεργητικής μάθησης συγκαθοριζόμενο και από τα παιδιά.

2. Η επινόηση της παιδικής ηλικίας ως πλαίσιο κανονικοποίησης των σωμάτων και των σκέψεων των παιδιών

Η παρούσα πραγμάτευση εκκινεί από τη βασική θεωρητική παραδοχή ότι οι νοηματοδοτήσεις και οι κατηγοριοποιήσεις του κόσμου που μας περιβάλλει, καθώς και οι αντιλήψεις και οι στάσεις μας απέναντι σε αυτές τις νοηματοδοτήσεις και κατηγοριοποιήσεις, κατασκευάζονται κοινωνικά μέσα από –και μέσα σε– λόγους (discourses) και συμπλέκονται ποικιλοτρόπως με την παραγωγή της γνώσης και της εξουσίας (Foucault, 1972, 1980· Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003· Φουκό, 1991). Σε αυτό το πλαίσιο, η παιδική ηλικία ειδικότερα θεωρείται εδώ ότι συνιστά όχι έναν βιολογικής καταβολής προσδιορισμό, αλλά μια κοινωνική κατηγοριοποίηση, φυσικοποιημένη ωστόσο σε μεγάλο βαθμό εξαιτίας και της αναφοράς της στα αναπτυξιακά/χρονολογικά στάδια της ευρύτερης κατηγορίας του ανθρώπου, όπως

αυτή έχει διαμορφωθεί στον σύγχρονο δυτικό κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, το υποκείμενο που ονομάζεται παιδί δεν νοείται ως άνθρωπος, αλλά ως ένας προ-άνθρωπος που διανύει μία υπό διαμόρφωση πορεία αξιών, στάσεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων –σε αντίθεση με τους/τις ‘ολοκληρωμένους/ες’ ενήλικες:

τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως μια ειδική κοινωνική κατηγορία που συγκροτείται σε αντιπαράθεση προς τους ενήλικες. Η νεωτερική εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από τον έντονο διαχωρισμό των παιδιών από τους ενήλικους. Τα παιδιά θεωρείται ότι βρίσκονται σε ένα ελλειπτικό στάδιο και θα ολοκληρωθούν ως κοινωνικά υποκείμενα μονάχα μέσα από την ενηλικίωσή τους (Πεχτελίδης (2015, σσ. 34-35).

Αντίστοιχα, ο Χολτ (1979α, σ. 20-21), κάνοντας λόγο για «θεσμό της παιδικής ηλικίας», εξηγεί πώς αυτός «έχει χωρίσει [...] την καμπύλη της ζωής [...] σε δύο μέρη», την «παιδική ηλικία» από τη μία και την «ενήλικη ζωή ή ωριμότητα» από την άλλη, διαμορφώνοντας ως κυρίαρχη την αντίληψη ότι «τα παιδιά και οι ενήλικοι, είναι πολύ διαφορετικοί» μεταξύ τους. Με αυτόν τον τρόπο, «το παιδί μαθαίνει πως είναι, τι το αποκαλούν» (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003, σ. 245, έμφαση στο πρωτότυπο). Και επιπλέον η αφομοίωση της ταυτότητας του ‘παιδιού’ συμβαίνει παράλληλα με την αφομοίωση και ολόκληρου του κόσμου «τον οποίο αυτή η ταυτότητα καταδεικνύει» και εντός του οποίου η ταυτότητα αυτή έχει παραχθεί (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003, σ. 245).

Με βάση τα παραπάνω, η άποψη που υιοθετείται στην παρούσα πραγμάτευση είναι ότι η παιδικότητα του παιδιού δεν είναι η φυσική κατάστασή του, αλλά μια κοινωνικο-πολιτισμική κατασκευή που του επιβάλλεται και το διαμορφώνει (βλ. επίσης Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003, σ. 245). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Πεχτελίδη (2020, σ. 57), τις διαδικασίες αυτές έχουν καθορίσει σε μεγάλο βαθμό «δύο πολύ ισχυρές νεωτερικές εικόνες για την παιδική ηλικία», οι οποίες έχουν καθορίσει σε μεγάλο βαθμό το πώς το παιδί αναγνωρίζεται, γίνεται αντιληπτό, αντιμετωπίζεται κτλ. στον σύγχρονο δυτικό κόσμο. Η πρώτη, αντλώντας από τα «χριστιανικά πουριτανικά δόγματα του 16^{ου} και του 17^{ου} αιώνα» (Πεχτελίδης, 2014, σ. 70), παρουσιάζει το παιδί «ως άδειο, ως tabularasa» (Πεχτελίδης, 2020, σ. 60). Γίνεται λόγος για ένα «ελλειπτικό παιδί», το οποίο θεωρείται ότι «δεν γεννιέται με μια κουλτούρα, ταυτότητα και γνώση» και, υπό αυτό το πρίσμα, νοείται ως «επικίνδυνο για τον εαυτό του και τους άλλους» (Πεχτελίδης, 2020, σ. 60). Η δεύτερη εικόνα, «όπως αναπτύχθηκε τον 18^ο αιώνα» (Πεχτελίδης, 2014, σ. 71), αφορά την αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας ως «ένα φυσικό καθεστώς, ως μια περίοδο αθωότητας, ελευθερίας και ανεμελιάς» (Πεχτελίδης, 2020, σ. 58). Το παιδί μέσω της εικόνας αυτής αναγνωρίζεται και γίνεται αντιληπτό ως «βιολογικά καθορισμένο» και η ανάπτυξή του θεωρείται ότι ακολουθεί συγκεκριμένα και «προκαθορισμένα από τη φύση στάδια» (Πεχτελίδης, 2020, σ. 57· βλ. επίσης ενότητα 3).

Αντίστοιχη είναι η περιγραφή του Χολτ (1995, σ. 40) ότι «βλέπουμε τα παιδιά με δυο τρόπους [...] αφ’ ενός τα αντιμετωπίζουμε σαν δαιμόνια τέρατα που πρέπει να τα δαμάσουμε και αφ’ ετέρου σαν μικρούς ηλεκτρονικούς υπολογιστές [...] τους οποίους μπορούμε να προγραμματίσουμε» ανάλογα με τις επιθυμίες και τις επιδιώξεις μας. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνται και οι Μπέργκερ και Λούκμαν (2003, σσ. 252-253), οι οποίοι αναφέρουν ότι οι κυρίαρχες αντιλήψεις για τα παιδιά διαμορφώνονται μεταξύ παραστάσεων που τα θεωρούν είτε «αθώα και γλυκά» είτε «αμαρτωλά και ακάθαρτα».

Σε αντίστιξη, ωστόσο, με τις κυρίαρχες αυτές εικόνες, οΦρενέ, (1977, σ. 152) θεωρεί ότι «το παιδί έχει την ίδια φύση με τον ενήλικο», δεν είναι ούτε ελλειμματικό ως προς τους/τις ενήλικους, ούτε πάσχει από κάποια ασθένεια, ούτε είναι ένα άλογο ον. Αντίθετα, η παρουσία του πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως ένα δρων υποκείμενο, το οποίο είναι σε θέση να αξιοποιεί τα ερεθίσματα που λαμβάνει από τον περιβάλλοντα χώρο, να συμμετέχει ενεργά στις διαδικασίες κοινωνικοποίησής του και να αποτελεί μία ξεχωριστή οντότητα (όπως άλλωστε και κάθε άνθρωπος) με τη δική του κρίση και τη δική του φωνή. Αναλυτικότερα, και ακολουθώντας τον Πεχτελίδη (2020, σ. 68-69):

η ταυτότητα του παιδιού δεν συγκροτείται μονοδιάστατα και μηχανιστικά από πάνω προς τα κάτω, με τους ενήλικες να καθορίζουν τι είναι και τι πρέπει να κάνει το παιδί, και αυτό να αποδέχεται παθητικά τον καθορισμό του και να συμμορφώνεται με τις υποδείξεις των ενηλίκων. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι, παρόλο που συνειδητοποιούν την κοινωνική υποδεέστερη θέση τους. Η συγκρότηση της ταυτότητας του παιδιού είναι προϊόν μιας διαρκούς διαλεκτικής διαδικασίας ανάμεσα στην κοινωνικά δομημένη πραγματικότητα και την υποκειμενικότητα των παιδιών.

Σε παρόμοιο κλίμα, ο Χολτ σχολιάζει (1005, σσ. 342-343) ότι:

το παιδί είναι [...] ανοιχτό, δεκτικό και διορατικό. Δεν αποκλείει τον εαυτό του από τον παράξενο, συγκεχυμένο και περίπλοκο κόσμο που το περιβάλλει. [...] Δεν παρατηρεί κυρίως τον κόσμο γύρω του, αλλά τον δοκιμάζει, τον αγγίζει, τον ζυγίζει, τον κάνει να υποταχθεί, τον διαλύει. Για να ανακαλύψει πώς δουλεύει η πραγματικότητα, πρέπει να ασχοληθεί μαζί της.

Τέλος, είναι κρίσιμο να επισημανθεί ότι η συμπεριφορά και η δράση του παιδιού δεν είναι σταθερές και προβλέψιμες (όπως συνήθως αντιμετωπίζονται, μεταξύ άλλων και από την εκπαίδευση), ούτε βιολογικά καθορισμένες, αλλά μεταβάλλονται ανάλογα με τον χώρο, τον χρόνο, τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες κτλ. (Μακρυνιώτη, 2020, σ. 284-287). Η παιδική ηλικία, όπως εξηγεί και ο Πεχτελίδης (2020, σσ. 68-69), «δεν είναι ενιαία και ομοιογενής κοινωνική κατηγορία [...] τα παιδιά διαφοροποιούνται στη βάση της κοινωνικής προέλευσης, της εθνότητας, της αρτιμέλειας, του φύλου, και επομένως βιώνουν την πραγματικότητα από διαφορετικές θέσεις και προοπτικές».

3. Οι επιδράσεις της ψυχολογίας

Ένα πεδίο που –μεταξύ άλλων– έχει παράσχει τα επιστημονικά εργαλεία και το θεωρητικό περιεχόμενο εντός του οποίου κανονικοποιείται η πνευματική ‘φυλάκιση’ του παιδιού και η αποξένωσή του από τα κοινωνικά φαινόμενα είναι η ψυχολογία και, συγκεκριμένα, η αναπτυξιακή ψυχολογία –ιδίως οι θεωρίες του Πιαζέ (Πεχτελίδης, 2011, σ. 154). Στο πλαίσιο των προσεγγίσεων αυτών, το παιδί θεωρείται ότι «ακολουθεί μια γραμμική και προδιαγεγραμμένη γνωστική και συναισθηματική αναπτυξιακή πορεία» (Πεχτελίδης, 2011, σ. 153), η οποία μάλιστα «παρουσιάζει την παιδική ηλικία ως μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από ανωριμότητα σε σχέση με την ενήλικη ζωή» (Μακρυνιώτη, 2024, σ. 60).

Ειδικότερα, όπως εξηγεί ο Πεχτελίδης (2015, σ. 55), «στον πυρήνα του θεωρητικού σχήματος του Piaget, τα παιδιά είναι εγγενώς ελλειπτικά», καθώς θεωρείται ότι «λόγω ηλικίας, δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις, τις οποίες θα αποκτήσουν σταδιακά κατά την αναπτυξιακή τους πορεία προς την ενηλικίωση».

Τέτοιου τύπου θεωρητικά σχήματα παρέχουν τις δογματικές εκείνες προϋποθέσεις (μέσα σε ένα επιστημονικό κατά τα άλλα πλαίσιο) οι οποίες στοιχειοθετούν την άποψη ότι το παιδί υπολείπεται νοητικών ικανοτήτων και μηχανισμών, και με αυτόν τον τρόπο το αποκόπτουν από τη διαλεκτική παιδιού και εμπειρίας (βλ. και παρακάτω), από τη βίωση δηλαδή του παρόντος του:

η παιδική ηλικία γίνεται αντιληπτή ως ένα μεταβατικό στάδιο και όχι ως κοινωνικό γίνεσθαι. Υπ' αυτή την ενηλικοκεντρική σκοπιά, τα παιδιά απεικονίζονται ως *δυνάμει* κοινωνικά όντα, ως *μελλοντικοί* ενήλικοι πολίτες, δηλαδή *χωρίς* παρόν. Το παιδί, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ως ένα ελλειπτικό, ανώριμο, ανεπαρκές και άπειρο ον, το οποίο η κοινωνία των ενηλίκων θα πρέπει να προετοιμάσει, να εκπαιδεύσει και γενικότερα να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες μέσα στις οποίες θα ωριμάσει και θα ολοκληρωθεί ως ορθολογική και συνετή προσωπικότητα (Πεχτελίδης, 2011, σ. 206, έμφαση δική μου).

Με άλλα λόγια, η κατάσταση και ο χρόνος της παιδικής ηλικίας (τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά) εμφανίζονται και γίνονται αντιληπτά ως «διαδρομή μετάβασης στην ενήλικη ζωή», η οποία, μάλιστα «είναι προκαθορισμένη» και νομιμοποιείται να προκαθορίζεται «από τους ενήλικες» και από ευρύτερα «ηγεμονικά πολιτικά σχέδια δόμησης του κοινωνικού» (Πεχτελίδης, 2014, σ. 73). Μέρος των σχεδίων αυτών, ή μάλλον μέρος του πώς καθορίζονται, διασφαλίζονται και καθιερώνονται τα προνόμια και τα κοινωνικο-πολιτισμικά εχέγγυα που προκύπτουν από τα σχέδια αυτά, συνιστά, όπως εξηγεί ο Πεχτελίδης (2011, σ. 153), η «επιστημονική γνώση» που παρέχεται – και – μέσω της ψυχολογίας. Μια τέτοιου τύπου γνώση, «λόγω της υποτιθέμενης ουδετερότητάς της» θεωρείται ευρέως ότι «παρέχει αντικειμενικά κριτήρια παρατήρησης, αξιολόγησης και ταξινόμησης της αναπτυξιακής πορείας των παιδιών». Το πλαίσιο αυτό συγκροτεί «μια έννοια» και έναν λόγο περί «φυσιολογικού παιδιού», καθορίζοντας τις «κοινωνικές προσδοκίες και απαιτήσεις ως προς τις ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών, καθώς και το αναμενόμενο επίπεδο βιολογικής, συναισθηματικής, νοητικής και γνωστικής ανάπτυξής τους» (Πεχτελίδης, 2011, σ. 153).

Τα παιδιά δηλαδή, ανεξαρτήτως των ποικίλων κοινωνικο-πολιτισμικών υποβάθρων τους, καλούνται να ανταποκριθούν και αναγκάζονται να συμμορφωθούν στο «σχήμα που έχει επιβάλει η αναπτυξιακή ψυχολογία» (Πεχτελίδης, 2020, σ. 64-65· βλ. επίσης Χολτ, 1995, σσ. 322-323). Αυτού του είδους οι θέσεις, με δεδομένο ότι αποτελούν την κυρίαρχη επιστημονική στάση προς το 'παιδί', κατασκευάζουν αυθαίρετα «μια ιδεατή μορφή κανονικότητας» σε ό,τι αφορά τη ζωή του, η οποία θα μπορούσαμε να πούμε ότι λειτουργεί ως «μέσο ελέγχου και ρύθμισης της αναπτυξιακής πορείας του νεαρού ατόμου προς την ενηλικίωση» (Πεχτελίδης, 2011, σ. 154). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, δικαιολογείται και νομιμοποιείται η όποια «παρέμβαση της ενήλικης εξουσίας στο παιδικό σώμα και πνεύμα», με απώτερο στόχο «τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης πραγμάτων» (Πεχτελίδης, 2011, σ. 154). Το παιδί απομονώνεται σταδιακά από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, με το μέλλον της ζωής του να εξαρτάται όχι από το ίδιο αλλά από άλλους/ες, τους/τις ενήλικες (Πεχτελίδης, 2014, σ. 73). Κατά συνέπεια, αποκόπτεται από την άμεση και αβίαστη απόκτηση εμπειριών. Το παιδί στο σύγχρονο δυτικό κόσμο, δεδομένης της 'αναπτυξιακής ελλειμματικότητάς' του, θεωρείται ότι αδυνατεί εξ ορισμού:

- να εκτεθεί –και συνεπώς θεωρείται ότι θα πρέπει να αποφεύγεται η έκθεσή του– σε συγκεκριμένα ερεθίσματα, τα οποία προκαθορίζονται με βάση τις προσλαμβάνουσες των ενηλίκων (κυρίως επιστημονικού υποβάθρου).

- να διαχειριστεί, να αξιολογήσει και να αξιοποιήσει χωρίς καθοδήγηση τα ερεθίσματα στα οποία εκτίθεται: στην κατεύθυνση αυτή τού παρέχονται έτοιμες αναλυτικές και σαφείς οδηγίες και ‘ασφαλείς’ τρόποι απόκτησης εμπειριών.

Θα λέγαμε λοιπόν ότι το παιδί εκτίθεται σε εμπειρίες μέσα σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον, το οποίο περισσότερο προσιδιάζει σε ‘εργαστηριακό’, παρά στον πραγματικό κοινωνικό κόσμο: του παρέχονται *κατάλληλες*, ‘χρήσιμες’ δηλαδή και ‘ακίνδυνες’, εμπειρίες και *ενδεδειγμένοι*, ‘ορθοί’ δηλαδή και ‘ασφαλείς’, τρόποι διαχείρισης και αξιολόγησης αυτών των εμπειριών. Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή του Χολτ (1979α: 13) ότι «το να είναι κανείς παιδί» σημαίνει ότι «είναι απόλυτα εξαρτημένος», ότι «θεωρείται [...] σαν ένα κράμα δαπανηρής ενασχόλησης, σκλάβου και κατοικίδιου».

Σε αντίθεση βέβαια με τις παραπάνω νόρμες, συλλογιστικές και θεωρήσεις της παιδικής ηλικίας και τους λόγους που τις συγκρατούν, όπως αυτοί παρέχονται μεταξύ άλλων μέσω της αναπτυξιακής ψυχολογίας, έχει ασκηθεί έντονη –αν και σποραδική– κριτική. Ειδικότερα, ο Χολτ (1995, σσ. 342-343) αντιτείνει ότι:

το παιδί είναι περίεργο. Θέλει να αντλεί νόημα από τα πράγματα, να ανακαλύπτει τον τρόπο λειτουργίας των πραγμάτων, να αποκτήσει αυτάρκεια και έλεγχο όσον αφορά στον εαυτό του και στο περιβάλλον του [...] παρατηρεί από κοντά και με οξυδέρκεια, προσπαθεί να κατανοήσει τα πάντα. Πειραματίζεται. [...] Είναι θαρραλέο. Δεν φοβάται μήπως κάνει λάθη. Είναι υπομονετικό. Μπορεί να ανεχθεί υπερβολική αβεβαιότητα, σύγχυση, άγνοια και αγωνία. Δεν έχει ανάγκη να κατανοήσει αμέσως κάθε νέα κατάσταση. Είναι πρόθυμο και σε θέση να περιμένει ωσότου ανακαλύψει το νόημα των πραγμάτων –ακόμη κι όταν αργοπορεί, πράγμα σύνθητες.

Επιπλέον, ένας –αποδομητικός– αντίλογος στις κυρίαρχες θεωρήσεις του ‘παιδιού’, όπως αυτές παρέχονται από την ψυχολογία, είναι σημαντικό να εστιάζει με βάση τον Πεχτελίδη (2011, σ. 158) στα εξής σημεία:

- τη *μεταβλητότητα* της παιδικής ηλικίας: «η παιδική ηλικία δεν αποτελεί μια μοναδική και απaráλλακτη εμπειρία», αλλά «μεταβάλλεται ιστορικά και κοινωνικά» (Πεχτελίδης, 2011, σ. 158).
- την *αυθαιρετότητα* της διάκρισης μεταξύ παιδιών και ενηλίκων και, γενικότερα, της κατηγορίας του ‘παιδιού’: «η παιδική ηλικία αποτελεί μια σύγχρονη κοινωνική επινόηση [...] είναι μια τεχνητή περίοδος πάνω στην οποία στηρίζεται ο διαχωρισμός ανάμεσα στον ανήλικο και τον ενήλικο» (Πεχτελίδης, 2011, σ. 158).
- τον *αρνητικό και εξαρτημένο* ορισμό της παιδικής ηλικίας «με σημείο αναφοράς τους ενηλίκους»: το παιδί ορίζεται μέσω μιας διαρκούς «σύγκρισης» με τον ενήλικα και συγκεκριμένα ως αυτό που *δεν είναι* ή που *δεν έχει* ο ενήλικας, το παιδί δηλαδή ορίζεται μέσω των γνωρισμάτων που –υποτίθεται ότι– στερείται, π.χ. «έλλειψη πείρας, γνώσης, κρίσης, λογικής κλπ.», και βάσει των οποίων τεκμαίρεται –και νομιμοποιείται– η ‘αδυναμία’ του να αποτελέσει ισοδύναμο μέρος της κοινωνίας των ενηλίκων (Πεχτελίδης, 2011: 158).
- τον *εξουσιαστικό* –παρά ηλικιακό– προσδιορισμό της κατηγορίας του ‘παιδιού’: «η έμφαση δίνεται στην ασυμμετρία που χαρακτηρίζει τη σχέση παιδιού-ενήλικα σε ό,τι αφορά

θέματα εξουσίας, δικαιωμάτων, επιρροής, εξάρτησης, κλπ.» (Πεχτελίδης, 2011: 158).

4. Ηαντίληψη της εκπαίδευσης για το παιδί και την παιδική ηλικία

Με βάση όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, στην ενότητα αυτή θα εστιάσω ειδικότερα στο πώς οι λόγοι των ενηλίκων και της ψυχολογίας για το ‘παιδί’ (όπως παρουσιάστηκαν στις ενότητες 2 και 3) σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αφενός, υποστηρίζοντάς τες και, αφετέρου, συγκροτούμενοι και ενισχυόμενοι περαιτέρω μέσα από –και μέσα σε– αυτές.

Αρχικά, θα μπορούσαμε μεταφορικά να πούμε ότι η εκπαίδευση αντιμετωπίζει το παιδί σαν ασθενή, και η ασθένεια που διαγιγνώσκει είναι η παιδικότητα και η νεανικότητα, την οποία αναλαμβάνει να θεραπεύσει (βλ. Πεχτελίδη, 2011, σσ. 154-155· Χολτ, 1995, σ. 358). Η ‘θεραπευτική’ αυτή προσέγγιση της εκπαίδευσης εκφράζεται θα λέγαμε κάπως έτσι: όσο ο άνθρωπος ανήκει στην ηλικιακή κατηγορία του παιδιού και του νεαρού, δηλαδή του μη ενηλίκου, δεν έχει την επίγνωση της –ευλαβικής– τήρησης των κοινωνικών και πολιτισμικών συμβάσεων ούτε έχει επιμελώς εκπαιδευτεί στο να τις ακολουθεί, δηλαδή η ελευθερία του δεν έχει ακόμη περιοριστεί και κατασταλεί. Και αυτό ακριβώς είναι που απειλεί τις κυρίαρχες νόρμες και ιδεολογίες, οι οποίες με τη σειρά τους αναπτύσσουν και συντηρούν μηχανισμούς προκειμένου να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν την απειλή αυτή. Ένας τέτοιος μηχανισμός είναι ο θεσμός της εκπαίδευσης. Εκείνο το οποίο αναλαμβάνει να φέρει σε πέρας η εκπαίδευση με διάφορους τρόπους και ποικίλα μέσα είναι η επιχείρηση συμμόρφωσης του παιδιού μέσα από την ηθική διαπαιδαγώγηση και την κανονικοποίηση της ύπαρξής του, δηλαδή μέσα από τον έλεγχο και την επιτήρηση του σώματος και του πνεύματός του. Σε αυτή τη διαδικασία συμβαίνει αυτό που η Μακρυνιώτη (2020, σ. 281) περιγράφει ως εξής:

ο απολίτιστος εκπολιτίζεται, το άγριο θηρίο δαμάζεται και το παιδί κοινωνικοποιείται. Και στις τρεις περιπτώσεις ο μετασχηματισμός καθιστά απαραίτητη την παρέμβαση, την επιτήρηση και τον έλεγχο εκ μέρους των ενηλίκων. Σε ό,τι αφορά το παιδί, ο στόχος του εκπολιτισμού του επιτυγχάνεται με την εμφάνιση και παγίωση ενός μεγάλου φάσματος επιστημονικών πεδίων, θεσμών, ειδικοτήτων και πρακτικών που θα διασφαλίσουν ότι μελλοντικά το παιδί, ως ορθά κοινωνικοποιημένο θα αποκτήσει τις ενδεδειγμένες ικανότητες, στάσεις και συμπεριφορές έτσι ώστε η ένταξή του στην κοινωνία δεν θα συνιστά απειλή και θα γίνει ομαλά.¹

Αντίστοιχα, με τους όρους του Ferrer (2022, σσ. 86-87):

το σχολείο υποτάσσει τα παιδιά σωματικά, ηθικά και νοητικά, στοχεύοντας στον έλεγχο της ανάπτυξης των δυνατοτήτων τους όπως ορέγεται η εξουσία [...] «Εκπαίδευση» σήμερα στην πράξη σημαίνει ότι οι μαθητές τιθασεύονται, δαμάζονται, εξημερώνονται [...] τα παιδιά πρέπει να μάθουν να υπακούουν, να πιστεύουν και να σκέφτονται με γνώμονα τα δόγματα που κυριαρχούν στην κοινωνία [...] δεν έχει σκοπό να προωθή την αυθόρμητη ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών, να τα αφήνει ελεύθερα να αναζητήσουν τους πιο πρόσφορους τρόπους ικανοποίησης των σωματικών, νοητικών ή ηθικών αναγκών τους. Σκοπό έχει να επιβάλλει κατασκευασμένες ιδέες, να αποτρέπει τα παιδιά από το να σκέφτονται με τρόπο διαφορετικό από εκείνον που εξυπηρετεί τη

¹ (βλ. επίσης Πεχτελίδης, 2020, σ. 60).

συντήρηση των υπαρχόντων κοινωνικών θεσμών· σε τελική ανάλυση, να μετατρέπει τα παιδιά σε άτομα αυστηρά προσαρμοσμένα στον κοινωνικό μηχανισμό.

Η εδραίωση και η παγίωση της επιχείρησης συμμόρφωσης του παιδιού περιλαμβάνει τη συστηματική και οργανωμένη επανάληψη συγκεκριμένων κανόνων, οι οποίοι βέβαια συνήθως διαμορφώνονται και προτείνονται, όχι ως τέτοιοι, αλλά ως στάδια ανάπτυξης και ομαλής μετάβασης προς την ενήλικη ζωή. Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή του Χολτ (1979β, σ. 128), ο οποίος κάνει λόγο για 'νόμους' των οποίων τη διατύπωση συνοψίζει ως εξής:

1. Κάνε ό,τι σου λένε χωρίς να ρωτάς και να φέρνεις αντιρρήσεις, όποτε εγώ ή κάποια άλλη εξουσία σου λέει να το κάνεις.
2. Συνέχισε να κάνεις αυτό που σου λένε για όσο διάστημα σου λένε. Μη σ' απασχολεί το πόσο πληκτικό, δυσάρεστο ή άσκοπο μπορεί να σου φαίνεται. Δεν είναι δική σου δουλειά να αποφασίζεις.
3. Κάνε οτιδήποτε θέλουμε να κάνεις με τη θέλησή σου. Να το κάνεις ακόμη κι αν δεν σου το έχουμε πει. Κάνε αυτό που περιμένουμε από σένα να κάνεις.
4. Αν δεν τα κάνεις αυτά τα πράγματα, θα υποβληθείς σε τιμωρία και θα την αξίζεις.
5. Να αποδέχεσαι τη ζωή σου χωρίς να παραπονείσαι ακόμη κι αν βγάζεις πολύ λίγα, ή και τίποτε από αυτά που νομίζεις ότι θέλεις, ακόμη κι αν η ίδια η ζωή σου δεν έχει χαρά, νόημα ή ικανοποίηση. Έτσι είναι η ζωή.
6. Να δέχεσαι το φάρμακό σου, την τιμωρία σου, οτιδήποτε σου κάνουν όσοι βρίσκονται πιο πάνω από σένα, χωρίς να παραπονείσαι και να αντιστέκεσαι.
7. Το να ζεις με αυτό τον τρόπο είναι καλό για την ψυχή και τον χαρακτήρα σου.

Σε αυτό το πλαίσιο, μέλημα της σχολικής «διαχείρισης και διακυβέρνησης» των παιδιών είναι οι εξονυχιστικές και ποικιλότητες μορφές ελέγχου και επιτήρησης (Πεχτελίδης, 2011, σ. 157) που ασκεί το εκπαιδευτικό σύστημα, μεαπώτερο σκοπό την «εσωτερίκευση [...] πεποιθήσεων», καθώς και την «ανάπτυξη μιας συνείδησης που θα υποστηρίζει ανεπιφύλακτα την κυρίαρχη κοινωνική δομή» (Σπρίνγκ, 1987, σ. 31) από μέρους των παιδιών. Όπλο της εκπαίδευσης στον αγώνα αυτό είναι, όπως έχει ήδη αναφερθεί, το επιστημονικό περιεχόμενο και τα θεωρητικά σχήματα που παρέχει η ψυχολογία περί ελλειπτικότητας ή αδυναμίας του 'παιδιού' (βλ. ενότητα 3):

η παιδική ηλικία είναι μια χρονική περίοδος κατά την οποία ασκείται αναγκαστικά έλεγχος μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών, από την ενήλικη κοινωνία πάνω στο παθητικό και ελλειπτικό παιδικό σώμα, το οποίο σταδιακά ολοκληρώνεται κοινωνικοπολιτισμικά, πολιτικά και βιολογικά και γίνεται αποδεκτό από την ενήλικη κοινωνία (Πεχτελίδης, 2011, σ. 156).

Ο Χολτ(1979α) παραθέτει ένα επεξηγηματικό σχήμα για το πώς η σχολική διακυβέρνηση αντιλαμβάνεται την παιδικότητα και την αλληλεπίδραση μαζί της. Αναφέρει συγκεκριμένα ότι η εκπαίδευση αντιλαμβάνεται την παιδική ηλικία «σαν ένα κήπο με τοίχους όπου τα παιδιά, όντας μικρά και αδύναμα, προστατεύονται ενάντια στη σκληρότητα του εξωτερικού κόσμουμέχρι να γίνουν δυνατά κι αρκετά έξυπνα για να μπορέσουν να τον αντιμετωπίσουν» (Χολτ, 1979α, σ. 22). Κατ' αυτό τον τρόπο «ο έλεγχος μετονομάζεται σε προστασία, πρόληψη και ενδιαφέρον, με

στόχο την προσωπική ασφάλεια του παιδιού, και η επιτήρηση σε φροντίδα για την υγεία και ευημερία αυτής της κοινωνικής κατηγορίας» (Πεχτελίδης, 2011, σ. 157).

Ωστόσο, εντός αυτού του υποτιθέμενα προστατευτικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος τα παιδιά «αρχίζουν να βιώνουν την παιδική τους ηλικία όχι σαν κήπο αλλά σαν φυλακή» (Χολτ, 1979α, σ. 22· βλ. επίσης Χολτ, 1987). Επομένως, αυτός «ο περιφραγμένος κήπος [...] καταλήγει τις περισσότερες φορές, για πολλούς από τους ανθρώπους που ζουν μέσα στα όριά του, να είναι όχι καλύτερος από τον εξωτερικό κόσμο, αλλά χειρότερος», συχνά «πολύ πιο ανταγωνιστικός, γεμάτος περιφρόνηση και σκληρότητα» (Χολτ, 1979α, σ. 67). Τα σχολεία δηλαδή «δεν προστατεύουν τα παιδιά από την ασχήμια του εξωτερικού κόσμου [...] είναι το ίδιο άσχημα όπως και ο εξωτερικός κόσμος» και, αντίστροφα, «οι επιβλαβείς επιπτώσεις τους στα παιδιά συμβάλλουν στη διαμόρφωση του βλαβερού χαρακτήρα του εξωτερικού κόσμου» (Χολτ, 1979α, σ. 240). Υπό αυτό το πρίσμα:

είναι γελοίο κι εξοργιστικό για ένα θεσμό σαν το σχολείο [...] να συνεχίζει να παριστάνει τον κύριο υπερασπιστή των παιδιών [...] σημαντική αποστολή των σχολείων είναι να δογματίζουν, να κάνουν δηλαδή τα παιδιά να σκέφτονται αυτό που θέλουν οι ενήλικες, ή τουλάχιστον αυτά που θέλουν οι πολιτικά ισχυροί ενήλικες, να σκέφτονται τα παιδιά (Χολτ, 1979β, σ. 317).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο/η κάθε μαθητής/τρια καταλήγει συχνά να μένει δέσμιος/α των παράλογων κανόνων που διέπουν τη γραφειοκρατική και καταπιεστική δομή του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία έχει «αξιώσεις συμμόρφωσης από τους μετέχοντες» (Πεχτελίδης, 2011, σσ. 159-160). Οι αξιώσεις αυτές πραγματώνονται μέσω των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες—μικροεπιπεδικά— λειτούργουν συχνά ως φορείς των ‘εντολών’ και των λόγων του εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. Illich, 1973: 46). Σταδιακά λοιπόν το παιδί, μέσω συνεχών επιτελέσεων του ρόλου του/της μαθητή/τριας, εκπαιδύεται στη διαμόρφωση ενός ανελεύθερου και καταπιεσμένου χαρακτήρα (βλ. Neil, 1972, σσ. 379-380). Το παιδί σταδιακά εξαντλείται ως –τίποτα πέρα από– μαθητής/τρια και, μέσω αυτής της εξάντλησης, η πειθαρχία και η υπακοή προβάλλονται ως συνεκτικοί δεσμοί του παιδιού με την κοινωνική πραγματικότητα. Οι Andersen, Hansen & Jensen (1975: 8) αναφέρουν σχετικά ότι «όταν κανείς έχει μόνο ένα δικαίωμα, το δικαίωμα του να υπακούει, μαθαίνει αναπόφευκτα να μη γυρεύει ποτέ να μάθει γιατί κάνει αυτό που κάνει. Μαθαίνει να μην αναρωτιέται πια για τίποτα, να μη σκέφτεται».

Το εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν θα λέγαμε ότι λειτουργεί σε μεγάλο βαθμό στη βάση του ενηλικισμού (Μικρός Ντουινιάς, 2018), στη βάση δηλαδή αυτού που ο Χολτ σχολιάζει:

- ως «εξουσία των ενηλίκων», εννοώντας «ένα είδος [...] γενικού και μόνιμου δικαιώματος ή καθήκοντος να λέμε στα παιδιά τι να κάνουν» (Χολτ, 1979β, σ. 70· βλ. επίσης Χολτ, 1979α· Μικρός Ντουινιάς, 2018), και
- ως «δικτατορία των κατ’ επάγγελμα προστατών», εννοώντας τους/τις ενηλίκους και τους/τις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες έχουν την «απεριόριστη εξουσία» να κάνουν στα παιδιά ό,τι επιθυμούν θεωρώντας πως είναι για το καλό τους (1979β, σ. 76).

Υπό αυτό το πρίσμα, «τα παιδιά συνιστούν την κατεξοχήν κοινωνική κατηγορία που υφίσταται τον έλεγχο και την επιτήρηση της ενήλικης κοινωνίας» (Πεχτελίδης,

2011, σ. 157). Και το εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργώντας μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο –και διαμορφώνοντας εν πολλοίς τις δομές και τους λόγους που το συγκρατούν– αντιμετωπίζει και αλληλεπιδρά με τα παιδιά, αφενός, στη βάση χαρακτηριστικών τα οποία προφανώς «δεν [...] έχει το παιδί αλλά υπάρχουν μόνο σε κάποιο όραμα ή κάποια θεωρία που έχουμε διαμορφώσει για τα παιδιά» και, αφετέρου, στη βάση της υπεροχής και της ανωτερότητας του όποιου (στην προκειμένη του εκπαιδευτικού) υποκειμένου (βλ. Χολτ, 1979α, σ. 102· βλ. επίσης ενότητες 2 και 3).

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται εμφανές ότι ολόκληρο το πυκνό πλέγμα της εκπαίδευσης αποτελεί ένα από τα «συστήματα ελέγχου» (Φουκό, 1991, σ. 111) της κοινωνίας και με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί συνιστά ισχυρό διαμορφωτή αυτού που ο Φουκό (1991, σ. 116) ονομάζει «κοινωνία νορμοποίησης». Τα παιδιά, ανεξάρτητα από τα ποικίλα κοινωνικο-πολιτισμικά υπόβαθρά τους, καλούνται να επιτελέσουν τον ρόλο του/της μαθητή/τριας, όπως αυτός ομοιογενώς και μονοθεματικά ορίζεται στα εκάστοτε εκπαιδευτικά συστήματα και όπως αυτός διαμορφώνεται ως πρότυπο από –και για– το ενήλικο υποκείμενο. Με αυτή την έννοια, η εκπαίδευση έχει και χαρακτήρα αποκλεισμού, αφού λειτουργεί όπως αναφέρει και ο Ρεχτελιδίς (2020, σ. 16) περιθωριοποιώντας τα παιδιά εκείνα που «δεν ανταποκρίνονται ή δεν συμμορφώνονται στα κυρίαρχα πρότυπα της παιδικής ηλικίας και ανάπτυξης».

Με βάση τα παραπάνω, στο πλαίσιο λειτουργίας του αναλυόμενου πειθαρχικού μηχανισμού, το παιδί υποβάλλεται στην παραίτηση από τον εαυτό του από τη στιγμή που οι απόψεις και οι ανάγκες του δεν εισακούγονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και τους/τις εκπροσώπους του, τόσο ως προς την οικοδόμηση και τη βίωση της καθημερινότητας της σχολικής ζωής όσο και ως προς την επιλογή του μαθησιακού περιεχόμενου, της παιδαγωγικής διαδικασίας και της οργάνωσης της μάθησης που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Σύμφωνα με ένα τέτοιο πρόγραμμα μειώνεται δραματικά η δυνατότητα του παιδιού να αναπτυχθεί έτσι όπως εκείνο θα αποφασίσει και κατά συνέπεια οδεύει προς την υιοθέτηση της τυποποιημένης και ομογενοποιημένης ύπαρξης και συνύπαρξης. Ο Χολτ (1979α, σ. 233) αναφέρει χαρακτηριστικά:

σαν ενήλικοι, υποθέτουμε ότι έχουμε το δικαίωμα ν' αποφασίζουμε τι μας ενδιαφέρει και τι δεν μας ενδιαφέρει, τι θα εξετάσουμε και τι θα παρατηρήσουμε και τι όχι. Θεωρούμε δεδομένο αυτό το δικαίωμα, δεν μπορούμε να φανταστούμε ότι είναι δυνατό να μας αφαιρεθεί.

Αυτό ακριβώς το δικαίωμα που (καλώς) απολαμβάνουν οι ενήλικοι είναι που (κακώς) αφαιρούν από τα παιδιά. Κάτι που σημαίνει ότι, με τους όρους του Χολτ (1979α, σ. 234), «διαλέξαμε να βαδίσουμε σ' ένα πολύ επικίνδυνο μονοπάτι»:

η ελευθερία του ατόμου για μάθηση αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της ελευθερίας της σκέψης [...] αν αφαιρέσουμε από κάποιον το δικαίωμα ν' αποφασίζει τι θέλει να μάθει, καταστρέφουμε εντελώς την ελευθερία της σκέψης του. Του λέμε, στην ουσία, μ' αυτόν τον τρόπο: πρέπει να μην σκέφτεσαι με βάση τι ενδιαφέρει εσένα, αλλά με βάση τι ενδιαφέρει εμάς (Χολτ, 1979, σ. 233)

Η μάθηση λοιπόν είναι μία διαδικασία που εντός του σχολείου αναγνωρίζεται ως αποκλειστικό έργο των ενηλίκων. Αυτοί θεωρούνται ως οι μοναδικοί υπεύθυνοι για την επίτευξη αυτού του έργου. Ως εκ τούτου, η μάθηση παύει να αποσκοπεί στην αναζωογόνηση της σκέψης, χάνει τον χαρακτήρα της εξερεύνησης και καταλήγει να αφορά το παιδί μόνο παθητικά, και όχι π.χ. αναγνωρίζοντάς του τον χώρο να

συναποφασίζει και να συνδιοργανώνει, μέσω συλλογικών διαδικασιών που το περιλαμβάνουν, το μαθησιακό περιεχόμενο και τις εκπαιδευτικές/σχολικές πρακτικές. Σύμφωνα με τον Χολτ (1995, σ. 12), «τα σχολεία εμμένουν όλο και πιο επίμονα στη λανθασμένη άποψή τους», ότι δηλαδή «η εκπαίδευση και η διδασκαλία είναι βιομηχανικές διαδικασίες» και «ότι πρέπει να σχεδιάζονται και να προγραμματίζονται εκ των άνω και στην παραμικρή τους λεπτομέρεια, και εν συνεχεία να επιβάλλονται σε παθητικούς δασκάλους και στους ακόμη πιο παθητικούς μαθητές τους». Θα λέγαμε, με άλλα λόγια, ότι όταν η μάθηση παραχωρεί τη θέση της στην εκπαίδευση, το παιδί «αναγκάζεται να μαθαίνει αυτά που κάποιος άλλος πιστεύει ότι πρέπει να μάθει» (Χολτ, 1979α, σ. 235):

τα σχολεία φαίνεται ότι συγκαταλέγονται μεταξύ των πιο αντιδημοκρατικών, εξουσιαστικών, καταστροφικών κι επικίνδυνων θεσμών της σύγχρονης κοινωνίας. Κανένας άλλος θεσμός δεν είναι τόσο βλαβερός για τόσο πολλούς ανθρώπους, κανένας άλλος θεσμός δεν μπορεί να καταστρέψει ολοκληρωτικά σχεδόν την περιέργεια, την ανεξαρτησία, την εμπιστοσύνη, την αξιοπρέπεια, την αίσθηση ταυτότητας και προσωπικής αξίας του ανθρώπου (Χολτ, 1979α, σ. 240).

Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση του Βανεγκέμ (1996, σ. 6) ότι:

κανένα παιδί δεν περνάει το κατώφλι του σχολείου χωρίς να εκτεθεί στον κίνδυνο να χαθεί. Θέλω να πω, να χάσει αυτή την πλούσια, την αχόρταγη για γνώσεις και θαυμασμούς ζωή, που θα ήθελε με τόσο ενθουσιασμό να τροφοδοτήσει, αντί να την αποστειρώσει και να την απογοητεύσει με την ανιαρή δουλειά της αφηρημένης γνώσης. Τι φοβερή απόδειξη αυτά τα σπινθηροβόλα βλέμματα που ξαφνικά ξεθωριάζουν!

Το κρίσιμο, σύμφωνα με τον Χολτ (1995, σ. 346), είναι «να κατανοήσουμε ότι τα παιδιά μαθαίνουν ανεξάρτητα», και «όχι όταν τα στριμώχνουμε»· ότι μαθαίνουν δηλαδή «επειδή ενδιαφέρονται και είναι περίεργα», και «όχι για να ευχαριστήσουν ή να καθησυχάσουν τους ισχυρούς ενήλικες». Είναι σημαντικό λοιπόν «να ελέγχουν μόνο τους αυτό που μαθαίνουν και να αποφασίζουν για λογαριασμό τους τι θέλουν να μάθουν και πώς θέλουν να το μάθουν» (Χολτ, 1995, σ. 346). Υπό αυτό το πρίσμα, «τα παιδιά θα έπρεπε να είναι ελεύθερα» να μπορούν να επιλέγουν τα «πράγματα που θα τους άρεσε να γίνονται στο σχολείο» και «εάν προτιμούν να εξερευνήσουν τον κόσμο με αυτό τον τρόπο ή με οποιοσδήποτε άλλους τρόπους» (Χολτ, 1995, σ. 259).

5. Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο επιχείρησε να αναδείξει τη τηνοριοθετητική και εξουσιαστική στάση των ενηλίκων προς τα παιδιά, όπως αυτή τείνει να δεσμεύεται και να (συγ)χωνεύεται στις νόρμες συσχέτισης εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας. Η κεντρική θεωρητική υπόθεση στην οποία βασίστηκε, αντλώντας κυρίως από τους Πεχτελίδη (2011, 2015, 2020) και Χολτ (1979α, 1979β, 1995), είναι ότι το ‘παιδί’ συνιστά μια κοινωνική και πολιτική –παρά φυσική ηλικιακή– κατηγορία, η οποία εμφανίζεται με εξέχουσα σημασία και κεντρική θέση στο περιεχόμενο ενός λόγου ενηλικισμού στον σύγχρονο δυτικό κόσμο. Ο λόγος αυτός όπως παρουσιάστηκε εδώ, αφενός, βρίσκει τα θεωρητικά του ερείσματα μεταξύ άλλων στο επιστημονικό πλαίσιο της –αναπτυξιακής κυρίως– ψυχολογίας και, αφετέρου, υποστηρίζει τα θεμέλια του εκπαιδευτικού συστήματος, καθιστώντας το περισσότερο έναν πειθαρχικό μηχανισμό παρά έναν χώρο μάθησης συγκαθοριζόμενο και από τα παιδιά. Όπως φάνηκε, η μάθηση εντός του σχολείου καταλήγει να συνιστά μια μονοκατευθυντική διαδικασία

στην οποία το παιδί επιχειρείται, όχι απλώς να εκτεθεί παθητικά, αλλά να συνηθίσει και να εκπαιδευτεί στην παθητικότητα ως μέθοδο συνύπαρξής του με τα ερεθίσματα του κόσμου. Βασικός στόχος μοιάζει να είναι η ομαλή και τυποποιημένη – νορμοποιημένη– παρουσία του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο, με τέτοιον τρόπο που να μην το διαταράσσει. Αυτό που απειλεί, και συνεπώς θεωρείται ότι χρήζει διαχείρισης, ελέγχου και καταστολής, είναι η δημιουργικότητα και ο αυθορμητισμός, η «υποκειμενική φαντασία», η οποία «πάντοτε αποζητάει την πραγμάτωσή της στην πράξη» (Βανεγκέμ, 2002, σ. 299).Κλείνοντας, κρίσιμο είναι, σύμφωνα με την Goldman (2021, Απρίλιος), το ερώτημα:

πρέπει το παιδί να θεωρείται μια ανεξάρτητη προσωπικότητα ή ένα αντικείμενο που διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ιδιοτροπίες και τα γούστα των άλλων; Νομίζω ότι αυτή είναι η πιο σημαντική ερώτηση που πρέπει να απαντηθεί από γονείς και δασκάλους. Το εάν το παιδί θα αναπτυχθεί εσωτερικά, εάν όλα όσα αναζητούν εκφραστική διέξοδο θα αφεθούν να έρθουν στο φως ή θα είναι ετεροκαθοριζόμενο, αυτό εξαρτάται από τη σωστή απάντηση σε αυτό το ζωτικής σημασίας ερώτημα.

Βιβλιογραφία

Αυγητίδου Σ. (2024). Μεθοδολογικά ζητήματα στην έρευνα της παιδικής ηλικίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 9(34). Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου, 2024, από <https://journals.lib.uth.gr/index.php/tovima/article/view/1997>

Andersen, B. D., Hansen S. & Jensen J. (1975). *Το κόκκινο βιβλιαράκι των μαθητών* (Ε. Βαρίκα, Μτφρ.). Εκδόσεις Βέργος.

Βανεγκέμ, Ρ. (1996). *Το τέλος της εξάρτησης: Προειδοποίηση προς τους μαθητές γυμνασίου και λυκείου* (Μ. Λογοθέτη, Μετ., Α. Ζαγκούρογλου, Επιμ.). Ελεύθερος Τύπος.

Βανεγκέμ, Ρ. (2002). *Η Επανάσταση της Καθημερινής Ζωής* (Σ. Βελέντζας, Μετ.). Άκμων.

Ferrer, F. I. (2022). *Το Μοντέρνο Σχολείο: Η καταγωγή και τα ιδανικά του* (Φ. Τσαλούχου, Μετ., Χ. Ποζίδης, Επιμ.). Στάσει Εκπύπτοντες.

Foucault, Michel. 1972. *The Archaeology of Knowledge*. Tavistock.

Foucault, Michel. 1980. *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Pantheon Books.

Goldman, E. (2021, 19 Απριλίου). *Το Παιδί και οι εχθροί του*. Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου, 2024, από <https://ipposd.org/2021/04/19/emma-goldman-%cf%84%ce%bf-%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%af-%ce%ba%ce%b1%ce%b9-%ce%bf%ce%b9-%ce%b5%cf%87%ce%b8%cf%81%ce%bf%ce%af-%cf%84%ce%bf%cf%85/#more-16702>

Illich, I. (1973). *Μετά Την Κοινωνία Χωρίς Σχολεία Τι; Πολιτική αντιστροφή* (Ο. Ν. Γκανά & Ε. Τζελέπογλου, Μετ.) Εκδόσεις Σπηλιώτη.

Μακρυνιώτη, Δ. (2020). Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας. Στο Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης : ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σσ. 277-290). Gutenberg.

Μικρός Ντουνιάς (2018). *Ενηλικισμός*. Μικρός Ντουνιάς.

Μπέρκερ, Π. Α., & Λούκιαν, Τ. (2003). *Η κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας* (Κ. Αθανασίου, Μετ., Γ. Κουζέλης & Δ. Μακρυνιώτη, Επιμ.). Νήσος.

Neill, A. S. (1972). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Σάμμερχιλ: το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελεύθερου σχολείου* (Κ. Λάμπρος, Μετ.). Εκδόσεις Μπουκουμάνη.

Πεχτελίδης, Γ. (2011). *Κυριαρχία και αντίσταση. Μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης*. Εκκρεμές.

Πεχτελίδης, Γ. (2014). Παιδική Ηλικία και Λόγοι του Κινδύνου σε Κρίσιμους Καιρούς. Στο Μ.Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα-στοχασμοί της Παιδικής Ηλικίας* (σ. σ. 68-76). ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ.

Πεχτελίδης, Γ. (2015). *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Πεχτελίδης, Γ. (2020). *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών»*. Gutenberg.

Pechtelidis, Y. (2020). Κοινά και εκπαιδευτικός ανασχηματισμός. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 155, 9–38. DOI: <https://doi.org/10.12681/grsr.24807>

Σπρινγκ, Τζ. (1987). *Το αλφαβητάρι της ελευθεριακής εκπαίδευσης* (Ν. Β. Αλεξίου, Μετ.). Ελεύθερος Τύπος.

Φουκό, Μ. (1991). *Η Μικρο-φυσική της εξουσίας* (Λ. Τρουλινού, Μετ.). Ύψιλον.

Φρενέ, Σ. (1977). *Το Σχολείο Του Λαού* (Κ. Δεναξά-Βενιεράτου, Μετ.). Οδυσσέας.

Χολτ, Τζ. (1979α). *Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών: Απόδραση απ' την παιδική ηλικία* (Ν. Μπαλής, Μετ.). Εκδόσεις Καστανιώτη.

Χολτ, Τζ. (1979β). *Πέρα από το Σάμερχιλ: Η εναλλαγή της ελευθερίας* (Β. Πανταζής & Γ. Νταλιάνης, Μετ., Λ. Θεοδωρακόπουλος, Επιμ.). Εκδόσεις Καστανιώτη.

Χολτ, Τζ. (1987). *Το σχολείο φυλακή και η ελεύθερη μάθηση* (Στ. Ξενάκη, Μετ.). Εκδόσεις Καστανιώτη.

Χολτ, Τζ. (1995). *Πώς μαθαίνουν τα παιδιά* (Δ. Τσαρμακλή, Μετ.). Εκδόσεις Καστανιώτη.