

Παιδαγωγικός Λόγος

Τόμ. 31, Αρ. 1 (2025)

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση





ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

ΤΟΜΟΣ 31
ΤΕΥΧΟΣ 1
2025



Παιδαγωγικός Λόγος
Περιοδική Έκδοση για τις
Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

Τόμος 31

Τεύχος 1

2025

Ιδρυτής και Διευθυντής
Ιωάννης Ε. Θεοδωρόπουλος
τ. Καθηγητής Φιλοσοφίας των Επιστημών της Εκπαίδευσης

Υπεύθυνοι Σύνταξης

Ιωάννης Ε. Θεοδωρόπουλος
sergoula2@yahoo.gr

Δρ. Κωνσταντίνος Ζέρβας
konzervas965@gmail.com

Δρ. Βασίλειος Ε. Πανταζής
vapantazis@bio.uth.gr

Δρ. Χαράλαμπος Ρέτσος
hretsos@asfa.gr

Παιδαγωγικός Λόγος
ISSN 1106-9341

Παιδαγωγικός Λόγος

Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/plogos/index>

www.plogos.gr

plogos.journal@gmail.com

Φορέας έκδοσης:

Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Λάρισα)

Πρόγραμμα «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας»

Ταχυδρομική διεύθυνση:

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Βασίλειος Ε. Πανταζής

Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βιόπολις

41500 Λάρισα

Επικοινωνία:

Βασίλειος Ε. Πανταζής

varantazis@bio.uth.gr

τηλ.: 2410565233 και 6973081161

Κωνσταντίνος Ζέρβας

konzervas965@gmail.com

τηλ.: 6909399917

Παιδαγωγικός Λόγος
Περιοδική Έκδοση
για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» επιχειρεί να αποτελέσει μια διεπιστημονική ερευνητική παρουσία στον ευρύτερο χώρο των Επιστημών του Ανθρώπου (humanities/Geisteswissenschaften), με αναφορά στον διάλόγόν τους με τις Επιστήμες της Ζωής (life sciences/Lebenswissenschaften), με άξονα και απόληξη την αγωγή και την εκπαίδευση του ανθρώπου. Η θεματολογία επεκτείνεται σε προσεγγίσεις φιλοσοφικού, θεολογικού ή κοινωνιολογικού προσανατολισμού, κυρίως όταν σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την αγωγή του ανθρώπου.

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος», ως «Τετράμηνη Έκδοση Παιδαγωγικού Προβληματισμού», ιδρύθηκε το 1995 από τον Καθηγητή Ιωάννη Ε. Θεοδωρόπουλο, εξέχουσα μορφή της Φιλοσοφικής Παιδαγωγικής στον γερμανόφωνο χώρο.

Φορέας έκδοσης του επιστημονικού περιοδικού «Παιδαγωγικός Λόγος-Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση», από το 2021, είναι το Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Λάρισα), στο πλαίσιο της πιστοποιημένης «Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας» του Τμήματος, το οποίο έχει συνάψει σχετική συμφωνία με την Υπηρεσία e-Publishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης για την έκδοση και ένταξη του περιοδικού στην Πλατφόρμα e-Publishing EKT και στις εθνικές υποδομές ευρετηρίων, καταλόγων και συσσώρευσης.

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» είναι διαθέσιμος μέσω της Πλατφόρμας e-Publishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (EKT) στη διεύθυνση: <https://bit.ly/3Ar2IFg> και στη διεύθυνση: www.plogos.gr

Η υποβολή των υπό δημοσίευση εργασιών γίνεται μέσα από το περιβάλλον e-Publishing του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (EKT). Για τη διαδικασία υποβολής άρθρων ακολουθήστε τη διαδικασία που περιγράφεται στην πλατφόρμα e-publishing του EKT: <https://bit.ly/3AnIqwt>

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» ακολουθεί το διεθνώς αποδεκτό, ως προϋπόθεση αξιόπιστης επιστημονικής δημοσίευσης, σύστημα «διπλής-τυφλής ανώνυμης κρίσης» (double blind peer review) από κριτές κύρους, μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του περιοδικού ή άλλους επιστήμονες, όταν το επιστημονικό πεδίο της εργασίας το επιβάλλει.

Ο «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» εκδίδεται έντυπα και ηλεκτρονικά δύο φορές τον χρόνο.

Η ιστοσελίδα του περιοδικού «Παιδαγωγικός Λόγος - Περιοδική Έκδοση για τις Επιστήμες του Ανθρώπου και την Εκπαίδευση» παρέχει άμεση ανοικτή πρόσβαση στο περιεχόμενό του υποστηρίζοντας την αρχή της υποστήριξης της παγκόσμιας ανταλλαγής γνώσεων καθιστώντας διαθέσιμα ελεύθερα στο κοινό τα αποτελέσματα της επιστημονικής έρευνας.

Η χρήση άδειας που υιοθετεί ο Παιδαγωγικός Λόγος είναι: Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική Χρήση – Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 (CC BY-NC-ND). Αυτή η άδεια επιτρέπει στους άλλους να έχουν πρόσβαση στο έργο και να το μοιράζονται με άλλους εφόσον κάνουν αναφορά σε αυτό, ωστόσο δεν μπορούν να το αλλάξουν με κανένα τρόπο ούτε να το χρησιμοποιούν για εμπορική χρήση.

Επιστημονική Επιτροπή

Αντωνίου Αλέξανδρος-Σταμάτιος,
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Γκόβαρης Χρήστος,
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος)

Δελικωνσταντής Κωνσταντίνος,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Ζέρβας Κωνσταντίνος,
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Πληροφορικής (Σύρος)

Θεοδωρίδης Αλέξανδρος,
Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θράκης (Αλεξανδρούπολη)

Θεοδωρόπουλος Ιωάννης Ε.,
τ. Καθηγητής Φιλοσοφίας των Επιστημών της Εκπαίδευσης
(Πανεπιστήμιο Κρήτης – Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.)

Κασσωτάκης Μιχαήλ,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Κουτρούμπα Κωνσταντίνα,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Χαροκόπειου Πανεπιστημίου

Μανωλάς Ευάγγελος Ι.,
Καθηγητής Πανεπιστημίου Θράκης (Ορεστιάδα)

Μάρκος Αντώνιος,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Πανταζής Βασίλειος, Α.,
Καθηγητής ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Βόλος)

Πανταζής Βασίλειος Ε.,
Μέλος Ε.ΔΙ.Π.- Διδάσκων Τμήματος Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Λάρισα)

Παπακωνσταντίνου Θεόδωρος,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Πρωτοπαπαδάκης Ευάγγελος Δ.,
Καθηγητής Τμήματος Φιλοσοφίας
Πανεπιστημίου Αθηνών

Ρέτσος Χαράλαμπος,
Μέλος Ε.ΔΙ.Π. - Διδάσκων Τμήματος Εικαστικών Τεχνών Ανώτατης
Σχολής Καλών Τεχνών

Σοφός Αλιβίζος,
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος)

Στείρης Γεώργιος,
Καθηγητής Τμήματος Φιλοσοφίας
Πανεπιστημίου Αθηνών

Τζαβάρας Ιωάννης,
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Περιεχόμενα

Τόμος 31

2025

Τεύχος 1

Αγγελική ΓΕΡΟΝΤΕΛΗ
Μαρίνα ΚΩΤΣΟΠΟΥΛΟΥ
Ελίνα – Στεργία ΠΙΕΡΗ

Περί ανάπτυξης λόγος. Αποανάπτυξη και Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη: Εναλλακτικές προσεγγίσεις 11

Κωνσταντίνος ΖΕΡΒΑΣ

Κινήματα διαμαρτυρίας στον ψηφιακό κόσμο 41

Βασίλειος Ε. ΠΑΝΤΑΖΗΣ

«Κάθε άνθρωπος είναι καλλιτέχνης»: η δημιουργική «ελεύθερη εργασία» ως διδακτική-μαθησιακή προσέγγιση 57

Αναστάσιος Ε. ΠΑΝΤΑΖΗΣ

Περιβαλλοντική Ηθική: Ο Κάλλικος ως συνεχιστής του Λέοπολντ 83

Γεώργιος ΚΩΣΤΕΛΕΤΟΣ

Εκπαίδευση και Τεχνητή Νοημοσύνη: Ηθικοί προβληματισμοί περί των ζητημάτων της τεκμηρίωσης και της προ-κατασκευής 97

ΤΕΥΧΟΣ 1

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ 2025

Αγγελική ΓΕΡΟΝΤΕΛΗ
Μαρία ΚΩΤΣΟΠΟΥΛΟΥ
Ελίνα-Στεργία ΠΙΕΡΗ

*Περί ανάπτυξης λόγος.
Αποανάπτυξη και Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη
Ανάπτυξη: Εναλλακτικές προσεγγίσεις*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.45042>

1. Εισαγωγή

Ο MARTIN HEIDEGGER, ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ τρόπου ζωής, αναφέρει πως ο κάτοικος πρέπει να ταυτιστεί με τον τόπο για να θεωρείται κάτοικος του. Αναρωτιέται, αν η ποιητική κατοίκηση είναι δυνατή στις μέρες μας. Ανάφερε πως ο σύγχρονος άνθρωπος είναι δύσκολο να κατοικήσει-ριζώσει κάπου και να θεωρήσει το σπίτι ως οικείο και πως αυτή η έννοια έχει σβήσει εδώ και καιρό. Ο σύγχρονος άνθρωπος μπορεί να κατοικήσει σε έναν τόπο, χωρίς να δημιουργεί ιδιαίτερους δεσμούς μαζί του και χωρίς να έχει ταυτιστεί με αυτόν. Ο χαρακτήρας μας διαμορφώνεται και εξελίσσεται ανάλογα με τα εναύσματα που εισπράττουμε από το περιβάλλον μας, την κοινωνία και τον τόπο στον οποίο βρισκόμαστε. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μια συνέχιση, μια ασταμάτητη ροϊκότητα ερεθισμάτων. Ο ίδιος ο άνθρωπος αλλάζει συνεχώς όχι μόνος του, αλλά λόγω της κοινωνίας μέσα από συμβάντα και καταστάσεις που αντιμετωπίζει από το κοινωνικό σύνολο (Τζαβάρας Γ., 1990. Δεβεράκη & Πανταζής 2016).

Ο Christian Norberg - Schultz στο βιβλίο του *Genius Loci* (1980), επικεντρώνεται στην ιδέα ότι ο άνθρωπος δεν μπορεί να ερμηνεύσει τα χαρακτηριστικά του ερείσματα αποκλειστικά και μόνο με την επιστημονική ερμηνεία των πραγμάτων αλλά χρειάζεται να ταυτίζει τα γεγονότα με σύμβολα ή γεγονότα που αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες καταστάσεις ζωής, τα

οποία λειτουργούν ως πνευματικές απαντήσεις του «εγώ» του. Ο ίδιος ο άνθρωπος εσωτερικεύει τις καταστάσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει έχοντας έτσι, την ανάγκη να βρει ένα βαθύτερο νόημα. Ο Christian Norberg-Schultz χρησιμοποιεί αρκετά την έννοια «ο υπαρξιακός χώρος» (1979) ως τον χώρο που συμβιώνει ο κάτοικος με το περιβάλλον του και δημιουργείται μεταξύ τους ένας θεμελιώδης δεσμός. Ο υπαρξιακός χώρος που αναφέρει ο Schultz αποτελείται από το χώρο, το χαρακτήρα, το πνεύμα και όλες τις υλικότητες και συλλογικότητες που τον περικλείουν. Το πνεύμα του τόπου, από την αρχαιότητα, προσφέρει ζωή στους κατοίκους του τόπου, τους τροφοδοτεί με νόημα και πνευματικότητα, καθώς επίσης καθορίζει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα τους. Η ύπαρξη του «πνεύματος του τόπου» (Genius Loci) είναι αυτή που προσδίδει σε κάθε τόπο τις ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά που τον δομούν.

Ο Ρόκος (2004, 2018), αναφέρει ότι η έννοια, το περιεχόμενο και η ουσία της «κοινότητας», παίρνει δια μέσου των αιώνων ιδιαίτερο νόημα και έχει ξεχωριστή και βαρύνουσα σημασία, (κατ' αντιστοιχία με το «πνεύμα του τόπου»), ιδιαίτερα στις ορεινές και απομονωμένες περιοχές. Σηματοδοτεί σχέσεις, άτυπους θεσμούς και συμπεριφορές κοινωνικής αλληλεγγύης, συμπαραστάσης στις δύσκολες στιγμές, αυθόρμητης και ανυστερόβουλης αλληλοβοήθειας- κάθε κατοίκου από και προς τους συμπατριώτες του-, στην πρόληψη και αντιμετώπιση φυσικών και τεχνητών καταστροφών, ειρηνικής και δίκαιης συλλογικής χρήσης κοινοτικών πόρων.

2. Αποανάπτυξη

Η θεωρία και τα κινήματα της Αποανάπτυξης στοχεύουν στην εύρεση τρόπων για να ζούμε καλά, μειώνοντας παράλληλα το μέγεθος της οικονομίας, θεραπεύοντας τα πολλά μεταβολικά ρήγματα που απειλούν τα παγκόσμια οικοσυστήματα, λόγω της καπιταλιστικής εκμετάλλευσης της γης, βάζοντας τέλος στην αδικία και τη βία (Gilbert et al, 2026). Αν και οι μετασχηματισμοί προς την αποανάπτυξη μπορεί να μην είναι ποτέ πλήρως και ευρέως εφικτοί, η αποανάπτυξη υφίσταται μέσα από τις βιωμένες εμπειρίες και πρακτικές, σε τοπικό επίπεδο, στις κάθε φορά συγκεκριμένες συνθήκες της πολιτικής, φυσικής και κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας κάθε περιοχής.

Σύμφωνα με το Serge Latouche (2010) η αποανάπτυξη εκτός από θεωρητική έννοια είναι και πολιτικός όρος. Στα αγγλικά για τον όρο της αποανάπτυξης ή απομεγέθυνσης χρησιμοποιείται η λέξη Degrowth και στα

γαλλικά ο όρος *Decroissance*. Σε διεθνές επίπεδο, η πρώτη φορά που τέθηκε η έννοια ήταν το 1971 στη μελέτη του Ρουμάνου οικονομολόγου, μαθηματικού και φυσικού Nicholas Georgescu-Roegen «Ο νόμος της εντροπίας και η οικονομική διαδικασία», όπου αναλύθηκε το ζήτημα της διαχείρισης των περιορισμένων πόρων του πλανήτη σε σχέση με την οικονομική δραστηριότητα και την παραγωγή. Ο φιλόσοφος της πολιτικής οικονομίας André Gorz, επηρεασμένος από την έρευνα του Nicholas Georgescu-Roegen και του Barry Commoner αλλά και από την ρηζικέλευθη για την εποχή (1972) έκθεση *Limits to growth* (Club of Rome, Massachusetts Institute of Technology), υποστήριξε ότι κάθε παραγωγή έχει περιβαλλοντικό κόστος επειδή καταστρέφει ανεπανόρθωτα τους υλικούς, ενεργειακούς και ανθρώπινους πόρους, φθείρει τις υποδομές και δημιουργεί απόβλητα ή άλλα φαινόμενα που απαιτούν πρόσθετη ανθρώπινη εργασία για την αντιμετώπισή τους. Προσεγγίζοντας έτσι την έννοια της αποανάπτυξης και τη σύγκρουση με τον «στόχο» της ατέρμονης ανάπτυξης-μεγέθυνσης (*growth*) (Marty, 2023). Έπειτα, ο όρος εμφανίστηκε στο συνέδριο «*Les enjeux de la décroissance*» (Οι προκλήσεις της αποανάπτυξης) στο Μόντρεαλ το 1982 με την έννοια της κρίσης στην οικονομία. Τα επόμενα χρόνια η αποανάπτυξη χρησιμοποιήθηκε από κοινωνικά κινήματα έως ότου να εδραιωθεί στην επιστημονική κοινότητα. Συγκεκριμένα, το πρώτο κίνημα ακτιβιστών για την αποανάπτυξη ξεκίνησε στη Γαλλία το 2001, ακολούθησε η Ιταλία το 2004 και η Καταλονία το 2005. Το 2008 έγινε το πρώτο συνέδριο για την αποανάπτυξη στο Παρίσι, όπου εισάχθηκε επίσημα πλέον ο όρος «*degrowth*» (Demaria et al., 2013).

Ο Latouche (2010) ορίζει την αποανάπτυξη ως τη διαδικασία, που στηρίζεται στην αντιστρόφως ανάλογη σχέση της παραγωγής και κατανάλωσης αγαθών και ενέργειας με την καλή ποιότητα ζωής. Επιδίωξη του κινήματος είναι η δημιουργία μίας κοινωνίας απαλλαγμένης από την καπιταλιστική οικονομία της ανάπτυξης. Στοχεύει σε μια πολιτικοποίηση της οικονομίας, θέτοντας θεμελιώδη ερωτήματα σχετικά με τη φύση του πλούτου, τη διανομή, τη χρήση και την κατάχρησή, με την επανεμφάνιση των εννοιών της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη, ως ενδιαφέροντα σημεία εκκίνησης για τη σύλληψη αλλά και εφαρμογή εναλλακτικών ως προς τον καταναλωτικό καπιταλισμό. (Fournier, 2008).

Ωστόσο, καθώς η αποανάπτυξη είναι πολυδιάστατος όρος, κρίνεται ωφέλιμο να παρουσιαστούν συνοπτικά οι βασικές αρχές που τη διέπουν, ώστε να κατανοηθεί το περιεχόμενο και η σημασία του όρου.

Οι βασικές αρχές της αποανάπτυξης προέρχονται από πολλά διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Αρχικά, μία από τις αρχές αυτές είναι η

οικολογία. Η οικολογία απορρίπτει την τάση της καπιταλιστικής κοινωνίας να αναπτύσσεται ασταμάτητα, πλήττοντας το περιβάλλον και την ανθρώπινη ζωή και υγεία (Καστοριάδης, 2010). Στο πλαίσιο της αποανάπτυξης, η οικολογία ορίζει ως κέντρο την αρμονική συνύπαρξη του ανθρώπου με τη φύση. Κατακρίνει το βιομηχανικό τρόπο ζωής και υπογραμμίζει τη σημασία της προστασίας των οικοσυστημάτων από τις επιπτώσεις που έχουν σε αυτά οι ανθρωπογενείς δραστηριότητες και η οικονομική ανάπτυξη.

Κοντά στη λογική της οικολογίας εντοπίζονται και τα βιοοικονομικά, που επίσης αποτελούν αρχή της αποανάπτυξης. Σε αυτή την κατεύθυνση κύριοι εκπρόσωποι είναι ο Georgescu-Roegen (1971) και ο Odum(2001). Τα βιοοικονομικά πραγματεύονται τη διαχείριση των πόρων, με τη λογική ότι τόσο τα ορυκτά καύσιμα όσο και τα φυσικά διαθέσιμα στον πλανήτη δε βρίσκονται σε αφθονία, αλλά σταδιακά μειώνονται. Συνεπώς, η αποανάπτυξη επιζητεί λύσεις για τη μείωση της κατανάλωσης πόρων και ενέργειας, λαμβάνοντας υπόψη και τις δυνατότητες της ανακύκλωσης και των νέων τεχνολογιών(Demaria et al., 2013).

Μία άλλη θεωρητική πηγή της αποανάπτυξης, που έχει τις ρίζες της στην ανθρωπολογία, είναι οι κριτικές στην ανάπτυξη και ο αντιωφελμισμός. Οι κριτικές στην ανάπτυξη επικεντρώνουν κατά κύριο λόγο στην εξάπλωση των στοιχείων του δυτικού πολιτισμού και στέκονται απέναντι στην προσπάθεια εξάλειψης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που φέρει ο κάθε πολιτισμός. Από την άλλη, ο αντιωφελμισμός εναντιώνεται στην δημιουργία ανθρώπινων σχέσεων που έχουν ως απώτερο σκοπό το κέρδος. Προτείνεται η μεταστροφή της κοινωνίας και των αξιών της, οι οικονομικές συναλλαγές μέσω δώρησης, ο επαναπροσδιορισμός των διαπροσωπικών σχέσεων και η αποσύνδεση της ανθρώπινης υπόστασης από την οικονομική λειτουργία της, δηλαδή η θεώρηση του ανθρώπου ως πολίτη και όχι ως καταναλωτή (Demaria et al., 2013). Στην κατεύθυνση αυτή, ο Ρόκος (2017) στην τεκμηριωμένη κριτική που κάνει στον αμφιλεγόμενο ορισμό της «βιώσιμης ανάπτυξης», αναφέρει ότι αυτή θεμελιώνεται στην ανταγωνιστικότητα των ασύδοτων στις μέρες μας αγορών, στην "επιχειρηματικότητα" - που θέτει ως όραμα την κοινωνία των "πωλητών" και των "πελατών"-, στην καινοτομία, -η οποία μετατρέπει την παιδεία από το κοινωνικό αγαθό και δικαίωμα μόρφωσης και πολιτισμού για κάθε πολίτη, σε εμπόρευμα και εργαλείο εξάσκησης στις τεχνικές κερδοφορίας του κεφαλαίου- και στις "ευέλικτες μορφές εργασίας", - οι οποίες προσπαθούν να εκλογικεύσουν στις μέρες μας "την εκμετάλλευση του ανθρώπου από άνθρωπο". Προκρίνει στον αντίποδα το δύσκολο δρόμο της Αξιοβίωσης

Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης, ως ένα δρόμο της θεωρίας, της συνεπούς πράξης και του αποδεικτικού παραδείγματος της ζωής των απλών ανθρώπων ως ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και πολιτών.

Στη συνέχεια, το νόημα της ζωής και η ευημερία αποτελούν σημαντικό άξονα της αποανάπτυξης. Αυτός ο άξονας στοχεύει στην βελτίωση της ποιότητας της ζωής, μέσα από την επαφή με τη φύση, τη μείωση της εργασίας, χωρίς αυτό να συνεπάγεται οικονομική καταστροφή και εν τέλει στο βίωμα μίας απλούστερης αλλά ευτυχέστερης ζωής, χωρίς περιορισμούς και επίπλαστες ανάγκες.

Στον ίδιο στόχο θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι αποβλέπει και ο άξονας της δικαιοσύνης, αν εξετασθεί από την έννοια της αξιοκρατίας και της ισότητας των πολιτών. Η δικαιοσύνη αναπτύσσεται σε πολλά επίπεδα ως στρατηγική της αποανάπτυξης. Έτσι, μπορεί να αναφέρεται στην ισοκατανομή του πλούτου μεταξύ χωρών και ατόμων, στην ισοκατανομή των πόρων και των αποβλήτων και την περιβαλλοντική δικαιοσύνη, καθώς και στην εξάλειψη της βίας που πηγάζει από προκαταλήψεις και κοινωνικούς ή ταξικούς διαχωρισμούς.

Η τελευταία θεματική αρχή είναι η δημοκρατία. Σε αυτή την κατεύθυνση επισημαίνεται η έλλειψη διαβούλευσης και η επιθυμία για μία «συμμετοχική δημοκρατία» με οικονομικά αυτόνομες κοινωνίες, που διεκδικούν χωρίς βία τα δικαιώματά τους (Carter, 2004).

Σε αυτό το σημείο, έχοντας περιγράψει όλες τις θεμελιώδεις αρχές, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η αποανάπτυξη μπορεί να είναι ολοκληρωμένη και στην κατάλληλη βάση δομημένη, μόνο όταν λαμβάνονται υπόψη όλες αυτές οι αρχές και στρατηγικές μαζί και όχι όταν υλοποιούνται μεμονωμένες δράσεις προς μία ή κάποιες μόνο από τις παραπάνω κατευθύνσεις (Demaria *et al.*, 2013).

Κατ' αντιστοιχία, η έννοια της «ολοκλήρωσης» στην Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη καλύπτει ταυτόχρονα, ορθολογικά και με διαλεκτική αρμονία, την αδιάσπαστη ενότητα της φυσικής και της κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας, όπως αυτές κάθε φορά ιστορικά και πολιτισμικά συνυπάρχουν, σχετίζονται, αλληλεξαρτώνται, αλληλεπιδρούν και αλληλοδιαμορφώνονται (Ρόκος, 2005).

2.1. Η Αποανάπτυξη κατά Serge Latouche: Ο κύκλος των 8R

Ο Serge Latouche είναι Γάλλος οικονομολόγος και ένας από τους διασημότερους θεωρητικούς της αποανάπτυξης παγκοσμίως. Από το 2002 και μετά ασχολήθηκε σε βάθος με το φαινόμενο της αποανάπτυξης.

Υποστηρίζει πως για να καταφέρουν οι κοινωνίες να επιτύχουν μία βιώσιμη αποανάπτυξη θα πρέπει να ακολουθήσουν έναν κύκλο μέσα από τον οποίο επαναπροσδιορίζεται ο σύγχρονος τρόπος ζωής. Ο κύκλος αυτός αναφέρεται από τον Latouche ως ο κύκλος των 8R (Latouche, 2008). Τα 8R είναι η Επαναξιολόγηση (Réevaluer), η Επανεννοιολογικοποίηση (Reconcept-ualiser), η Αναδόμηση (Restructure), η Αναδιανομή (Redistribuer), ο Επανενοπισμός (Relocaliser), η Μείωση (Réduire), η Επαναχρησιμοποίηση (Reutilizer) και η Ανακύκλωση (Recycler).

Αρχικά, η Επαναξιολόγηση και η Επανεννοιολογικοποίηση, σύμφωνα με το Latouche (2008) αναφέρονται στην κριτική και τον επαναπροσδιορισμό της οργάνωσης των κοινωνιών σήμερα, καθώς και την αποδέσμευση της νόησης από το πλαίσιο της εκβιομηχάνισης της οικονομίας και της καπιταλιστικής ασταμάτητης ανάπτυξης, ώστε να ανοιχθεί ο δρόμος για εναλλακτικές ιδέες, προτάσεις και δράσεις. Με τα αποτελέσματα της Επαναξιολόγησης και της Επανεννοιολογικοποίησης μπορεί να επέλθει το επόμενο στάδιο του κύκλου που είναι η Αναδόμηση.

Η Αναδόμηση στοχεύει τόσο στην οικονομία όσο και στην κοινωνία. Εισάγει νέους όρους στην παραγωγή, βασισμένους στη μείωση των ωρών εργασίας και στη θέσπιση ανώτερου και κατώτερου μισθού, έτσι ώστε να γίνει η Αναδιανομή, που είναι η επόμενη παράμετρος.

Η Αναδιανομή αποσκοπεί στην κατανομή του πλούτου με βάση τα πορίσματα των προηγούμενων σταδίων. Επίσης, σε αυτό το στάδιο διεκδικείται το δικαίωμα πρόσβασης και διαχείρισης από την εκάστοτε κοινωνία ή χώρα της κληρονομιάς της.

Στη συνέχεια, ο Επανενοπισμός ξεκινάει με την επανατοπικοποίηση, όπου ο τόπος αποτελεί στοιχείο της ταυτότητας του ανθρώπου. Αυτή η σύνδεση της γης με τον άνθρωπο μπορεί, σύμφωνα με τον Latouche (2008), να συνεισφέρει στη δημιουργία τοπικών συνεκτικών κοινοτήτων, που αντιστέκονται στη μαζοποίηση. Άρα η επανατοπικοποίηση μπορεί να έχει αποτελέσματα και σε οικονομικό και πολιτικό επίπεδο. Ο Latouche (2008) αναφέρει χαρακτηριστικά:

Η πρωτοτυπία του δικτύου συνίσταται στην επιλογή μιας στρατηγικής η οποία βασίζεται στην εδαφική επικράτεια, δηλαδή στο ότι αντιλαμβάνεται το τοπικό ως πεδίο αλληλοεπίδρασης ανάμεσα σε κοινωνικούς συντελεστές, φυσικό περιβάλλον και εδαφικές κληρονομίες.

Επομένως, ο επανενοπισμός αναφέρεται στην ανασυγκρότηση του τόπου. Ωστόσο, για να πλησιάσει περισσότερο η κοινωνία το μοντέλο της βιώσιμης αποανάπτυξης μετά τον επανενοπισμό ακολουθούν οι τρεις επόμενες προτάσεις, που έχουν αντίκρισμα στον τρόπο ζωής.

Η Μείωση υποδηλώνει την στροφή στον τρόπο ζωής που ο Latouche αποκαλεί λιτή αφθονία, με στόχο την ελάττωση των επιπτώσεων που έχουν μέχρι σήμερα η ανθρώπινη δραστηριότητα και ο καταναλωτισμός στο περιβάλλον. Πιο αναλυτικά, η μείωση ξεκινάει από τον προσδιορισμό και τη μείωση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο των αναγκών για υλικά αγαθά, που με τη σειρά του οδηγεί στη μείωση της κατανάλωσης άρα και παραγωγής (άρα και στη μείωση της εκμετάλλευσης των πόρων) και εν τέλει στη μείωση των αποβλήτων, που πολλές φορές είναι επιβλαβή για το περιβάλλον.

Εφόσον τηρείται η Μείωση, το επόμενο στάδιο για την ελαχιστοποίηση του οικολογικού αποτυπώματος είναι η Επαναχρησιμοποίηση. Η τελευταία επιζητεί δημιουργικές λύσεις για την αξιοποίηση αγαθών που δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τον αρχικό σκοπό με τον οποίο σχεδιάστηκαν και καταναλώθηκαν. Μετά τη Μείωση και από τη στιγμή που το προϊόν δεν μπορεί πλέον να επαναχρησιμοποιηθεί καταλήγει στην Ανακύκλωση.

Η Ανακύκλωση έχει ως στόχο τη μετατροπή των αποβλήτων σε πρώτη ύλη για την παραγωγή προϊόντων, με αποτέλεσμα την εξοικονόμηση πόρων και την αποφυγή των αρνητικών επιπτώσεων των απορριμμάτων στο περιβάλλον. Όλες οι στρατηγικές, που αναλύθηκαν, είναι αναπόσπαστα μέρη του κύκλου των 8R και αποτελούν ένα σύνολο προτάσεων, που χρειάζεται να εφαρμόζονται σαν μία αλυσίδα και όχι επιλεκτικά, ώστε να επιτευχθεί η βιώσιμη αποανάπτυξη (Latouche, 2018).

3. Τοπικοποίηση

Η Τοπικοποίηση είναι η ουσιαστική απάντηση στην παγκοσμιοποίηση. Στο πλαίσιο της οι άνθρωποι θα μπορέσουν να επαναπροσδιορίσουν και να ελέγξουν τη ζωή τους και την τοπική οικονομία, να επιτύχουν την υποχώρηση της φτώχειας και των ανισοτήτων, την αναβίωση της ανθρώπινης κοινότητας και της περιβαλλοντικής προστασίας και την αποκατάσταση του αισθήματος ασφάλειας για το μέλλον. Απορρίπτοντας τον ανταγωνισμό ως διαδικασία ανάπτυξης και δίνοντας έμφαση στη συνεργασία και την αλληλεγγύη. Για να επιτευχθεί αυτό το «κίνημα» πρέπει να γίνει μια αποστροφή προς μια αποκεντρωμένη, επανατοπικοποιημένη, αυτοδιαχειριζόμενη, οικολογική κοινωνία της ισοκατανομής, που θα έχει ως βάση την αυτόνομη κοινότητα και το δήμο σε ένα σύστημα ομοσπονδίας (Κολέμπας, 2009). Η Τοπικοποίηση είναι αδιάσπαστο κομμάτι της αποανά-

πτυξης. Η νομοθετική θέσπιση των δομών της αποκεντρωμένης, οικο-λογικής κοινωνίας της ισοκατανομής, της γειννίαςης και της αλληλέγγυας οικονομίας οδεύει προς τον επαναπροσδιορισμό των αναγκών, την αναβάθμιση της ποιότητας διαβίωσης και ταυτόχρονα στην προστασία του περιβάλλοντος. Στόχος, η ισοκατανομή της εξουσίας σε όλα τα επίπεδα και εκφάνσεις.

Η τοπικοποίηση χρησιμοποιεί τον όρο «ευζωία» (ευ ζωή, καλή ζωή) για να ξεχωρίζει από τον όρο «ευημερία» (ευ ημέρα, καλή ημέρα) που χρησιμοποιείται σήμερα από όλους σαν στόχος της «ανάπτυξης». Άλλο να περνάς τη μέρα σου καλά, και άλλο να έχεις μια ποιότητα συνολικά σε όλη τη ζωή σου. Προτείνει ως κατευθυντήρια γραμμή για την ευζωία – αξιολογητή ζωή τα οκτώ E: Επιβράδυνση στον χρόνο, Εγγύτητα στον χώρο, Επάρκεια στην ιδιοκτησία, στα μέσα και τους πόρους διαβίωσης, Ενσυναίσθηση στις διανθρώπινες σχέσεις και στις σχέσεις με τις άλλες μορφές ζωής, Έξοδος από την αγορά, Επαναοικειοποίηση τόπων, Κοινών συλλογικών αγαθών και χρόνου, Ευρύτητα στη γνώση και τις δεξιότητες: Όχι εξειδίκευση και προώθηση του μονοδιάστατου οικονομικού ατόμου, αλλά ολιστική πολύπλευρη γνώση και ολοκληρωμένα πρόσωπα, Επανανομηματοδότηση στη συνείδηση και τη ζωή: Όχι όλο και πιο ανταγωνιστικά, αλλά συνεργατικά και αλληλέγγυα (Κολέμπας, 2017).

Το τέλειο παράδειγμα Τοπικοποίησης αποτελούσε η Ελλάδα όπως ήταν παλαιότερα με τις αγροτικές και γεωργικές κοινότητες. Πιο συγκεκριμένα, η συγκρότηση οικο-κοινοτήτων, με τοπικές οικοβιομηχανίες, τοπικούς μικροπαραγωγούς και τοπικούς συνεταιρισμούς που διέθεταν, δίκτυο διανομής και ανταλλαγής εντός της κοινότητας. Ιδανικός στόχος, θα ήταν η μεταφορά της διοίκησης σε τοπικούς φορείς (ΟΤΑ), με σκοπό την αποκεντρωση από το κεντρικό κράτος. Επίσης, να δοθεί επιπλέον έμφαση στην προστασία του περιβάλλοντος, ώστε να δημιουργηθεί μία οικολογική, ενεργειακά αυτόνομη κοινότητα με στόχο την αποκατάσταση του φυσικού τοπίου (λίμνες, ποτάμια, δάση κτλ.). Με σκοπό την εσωτερική οικονομική ευημερία η κάθε κοινότητα μπορεί να στραφεί, στον οικοτουρισμό και γενικότερα στον εναλλακτικό τουρισμό καθώς και στην εσωτερική μετανάστευση υποστηρίζοντας την κοινωνική οικονομία των αναγκών και της αλληλεγγύης. Έτσι, θα μπορέσει αυτή η «ιδεατή τέλεια κοινότητα» να αποξενωθεί από το σύγχρονο καπιταλιστικό μοντέλο ανάπτυξης και να λυθεί το κοινωνικό και οικολογικό πρόβλημα που μαστίζει τη σύγχρονη εποχή.

Επιτακτική ανάγκη για να πραγματοποιηθούν τα παραπάνω είναι η ενεργός δράση των πολιτών. Αυτοί πρέπει να συμμετέχουν στην πολιτική όχι μόνο ως ψηφοφόροι αλλά ως συνδιαμορφωτές της. Πιο συγκεκριμένα,

όλες οι διαδικασίες πρέπει να γίνονται με την άμεση συμμετοχή των πολιτών που οι ίδιοι θα διαμορφώνουν την πολιτική που θα βασίζεται σε όσο γίνεται πιο αμεσοδημοκρατικές διαδικασίες και θεσμούς. Ο ίδιος ο κάτοικος θα βρίσκεται σε ένα κλίμα οργανωτικό που θα τον επηρεάσει και θα τον εμπνεύσει, θα του επιτρέψει να βρει ένα σταθερό σημείο αναφοράς και να ονειρευτεί ξανά ένα καλύτερο κόσμο με ένα καινούργιο ελπιδοφόρο ξεκίνημα (Κολέμπας, 2012) έτσι ώστε να επιτευχθεί η άμεση δημοκρατία (η πραγματική έννοια της δημοκρατίας).

Το βασικότερο ζήτημα της από-ανάπτυξης είναι η Τοπικοποίηση των δραστηριοτήτων της οικονομίας, ώστε να απομακρυνθεί από το σύγχρονο μοντέλο της διεθνοποίησης, της αγοράς. Αυτή η παγκοσμιοποιημένη οικονομία δημιουργεί διάφορες κοινωνικές ανισότητες, αφού ο πλούτος συσσωρεύεται στα χέρια των λίγων και δημιουργείται τεράστιο χάσμα με τον υπόλοιπο λαό. Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι επιχειρήσεις κολοσσοί δημιουργούν μονοπώλια σε προϊόντα, ακόμη και ζωτικής ανάγκης, με αποτέλεσμα οι μικρές και τοπικές επιχειρήσεις να μην αντέχουν τον ανταγωνισμό. Οι τοπικές οικονομίες, έτσι, καταστρέφονται και εξαφανίζονται τελικά. Ένα τέτοιο σύστημα ισοπεδώνει την δημοκρατία και επιφέρει κοινωνικές ανισότητες, διότι δεν μπορεί να γίνει ουσιαστικός έλεγχος. Αντίθετα, σε μικρά οικονομικά συστήματα, όπως αυτό της Τοπικοποίησης, ο έλεγχος είναι αυστηρός, εντατικός και ευκολότερος. Επιπλέον, η τεράστια βιομηχανία έχει αφήσει ισχυρές περιβαλλοντικές επιπτώσεις στον βωμό του κέρδους, οι οποίες θα αναδυθούν στις επόμενες γενεές.

Επομένως, για να αμβλυνθούν τα παραπάνω προβλήματα είναι επιτακτική η ανάγκη να στραφεί η οικονομία σε ένα τοπικό επίπεδο. Η τοπική βιομηχανία αναπτύσσεται με την παραγωγή προϊόντων και παροχή υπηρεσιών εντός της κοινότητας μόνο. Αυτό θα δημιουργήσει αυτόνομες κοινότητες οι οποίες θα είναι ανεξάρτητες σε μεγάλο βαθμό από την εξωτερική αγορά. Οι πολίτες στρέφονται αποκλειστικά σε τοπικούς παραγωγούς και επιχειρηματίες. Αυτό δεν θα έχει ως αποτέλεσμα την ισοπέδωση της επιχειρηματικότητάς αλλά τη στροφή σε νέες μεθόδους που θα απαντάνε σε ένα μικρότερο βεληνεκές. Το σύστημα της Τοπικοποίησης επιφέρει θετικές επιπτώσεις στην οικονομία αφενός αλλά και στην κοινωνία. Παρατηρείται μία κοινωνική ευημερία, αφού όλοι οι πολίτες δουλεύουν και συνεισφέρουν στον τόπο τους, αλλά και κοινωνικοποιούνται μέσω της αμεσότητας της τοπικής οικονομίας. Δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας στις συναλλαγές λόγω της μικρής κλίμακας και υπάρχει ένας συνεχής έλεγχος του συστήματος. Έτσι οι προτεραιότητες και οι αξίες αλλάζουν και οι άνθρωποι ζουν με ευημερία (Κολέμπας, 2009).

4. Τοπικοποίηση, Αποανάπτυξη και Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη

Ο όρος Ανάπτυξη (σε όλες του τις διαστάσεις) ήταν πάντα στο επίκεντρο των συζητήσεων, αναζητήσεων αλλά και αντιπαραθέσεων. Από τους Α. Σμιθ, Τ. Μάλθους, Ντ. Ρικάρντο¹ μέχρι και τη σύγχρονη εποχή, η έννοια ανάπτυξη προτρέπει σε κάτι θετικό, κάτι επιθυμητό από όλους, ανεξαρτήτως πολιτικών πιστεύω, καταγωγής, κοινωνικής θέσης ή τάξης. Την επιζητούν και εύποροι και άποροι, εργοδότες και εργαζόμενοι, διανοούμενοι και μη και ας μην επιδιώκουν είτε τα ίδια αγαθά, είτε το ίδιο αποτέλεσμα, είτε τους ίδιους στόχους και ιδανικά αφού δημιουργούνται διαφορετικά ερεθίσματα στον καθένα ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον, το χρόνο και τον τόπο. Ο καθένας, δηλαδή ψάχνει τη δική του «ιδανική ανάπτυξη».

Η Ανάπτυξη, μια αξιολογική έννοια με εγγενές το πρωτογενώς θετικό και δημιουργικό της περιεχόμενο, για όλους τους ανθρώπους, όπου γης, δεν παύει να αποτελεί έναν υποκειμενικό/αξιολογικό όρο, συνώνυμο ή παράπλευρο με μια σειρά από έννοιες με αντικειμενική υπόσταση, όπως π.χ. "αύξηση", "εξέλιξη", "κίνηση", "μεταβολή", "πρόοδος", "αλλαγή", "ριζική αλλαγή", "επανάσταση". Κι αυτό, ανάλογα με την κοσμοθεωρητική, κοινωνική, πολιτική, οικονομική, πολιτισμική, φιλοσοφική, αλλά και την ειδικότερη επιστημονική ή και συντεχνιακή άποψη, επιλογή, μονομέρεια ή και "αποκλεισμό" του καθ' ενός από μας (Ρόκος, 2017).

Τις τελευταίες δεκαετίες, αναπτύσσεται ως μια οικουμενική θεωρία περί ανάπτυξης η θεωρία της «αποανάπτυξης». Η τάση αυτή προέκυψε από την ανάγκη εύρεσης εναλλακτικών τρόπων ανάπτυξης και εναλλακτικών τρόπων επιβίωσης από τα δεινά της τριπλής περιβαλλοντικής, κοινωνικής και οικονομικής κρίσης σε ακαδημαϊκό, σε κοινωνικό και σε πολιτικό επίπεδο (Κουκούλας, 2013).

Η έννοια της αποανάπτυξης είναι άμεσα συνδεδεμένη με αυτή της τοπικοποίησης. Στον κύκλο των 8R του Serge Latouche συναντάται ο όρος του επανεντοπισμού ή τοπικοποίησης ως ένα στάδιο από το οποίο πρέπει να περάσει το άτομο και η κοινωνία, ώστε να καταφέρει να ακολουθήσει τις αρχές της αποανάπτυξης. Η τοπικοποίηση είναι, ουσιαστικά, το στάδιο στο οποίο ο άνθρωπος συνδέεται με τη γη και το περιβάλλον του, οπότε δημιουργείται το αίσθημα της κοινής ταυτότητας και ισχυροποιείται έτσι η έννοια της συλλογικότητας. Συνεπώς, η τοπικοποίηση αποτελεί ένα

¹ 1870-1850 : Οι κλασικοί οικονομολόγοι συμερίζονταν τη θέση ότι αντικείμενα της οικονομικής ανάλυσης ήταν η ανάπτυξη και οι μηχανισμοί ρύθμισης και αύξησης του πλούτου (Λάλλας, 2019)

εργαλείο για την αποανάπτυξη. Εννοείται ότι, όπως κάθε κομμάτι της αποανάπτυξης, δεν μπορεί να επιφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα αν πραγματοποιηθεί μεμονωμένα, χωρίς να έχουν προηγηθεί τα άλλα στάδια επαναπροσδιορισμού των αναγκών, ευθυνών και εννοιών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Η εφαρμογή αποσπασματικά των πηγών της αποανάπτυξης μπορεί να οδηγήσει σε ακραίες πρακτικές, αντίθετες με τις αρχές του κινήματος (Demaria *et al.*, 2013). Για παράδειγμα η τοπικοποίηση χωρίς τη δημοκρατία και τη δικαιοσύνη μπορεί να οδηγήσει σε σοβινισμό.

Παρατηρώντας συνολικά τις αρχές της αποανάπτυξης αλλά και τον κύκλο των 8R, όπως αναλύθηκαν, προκύπτει το συμπέρασμα ότι πρόκειται για ένα εναλλακτικό μοντέλο ανάπτυξης από κοινού, διαφορετικό έως και αντίθετο με την καπιταλιστική ανάπτυξη.

Με τον όρο Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη (ΟΑ) ορίζεται (Ρόκος, 2005, 2007, 2018) «*η ταυτόχρονα στο χώρο και το χρόνο οικονομική, κοινωνική, πολιτική, πολιτισμική και κατάλληλη τεχνική / τεχνολογική ανάπτυξη, η οποία θα τελείει πάντα σε διαλεκτική αρμονία και με σεβασμό στον Άνθρωπο και τις συλλογικότητές του, όπως αυτοί εντάσσονται, ειρηνικά, παραγωγικά και δημιουργικά στο φυσικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον, αξιοποιώντας και την αυτόχθονη σοφία, το διαμορφώνουν, αλλά και το προστατεύουν με τη δράση τους, όντας αναπόσπαστα μέρη του και όχι ιδιοκτήτες, κυρίαρχοι, “επενδυτές” ή εκμεταλλευτές του*». Αποδίδεται με τον επιθετικό προσδιορισμό Ολοκληρωμένη, η θετικά φορτισμένη έννοια της αρμονικής, ειρηνικής με τη φύση και τον άνθρωπο και συνεργιστικής σχέσης, αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης των θεμελιακών συστατικών της, δηλαδή του "οικονομικού", του "κοινωνικού", του "πολιτικού", του "τεχνικού/τεχνολογικού" και του "πολιτισμικού" ενεργήματος. Η Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη είναι για αυτό και Αξιοβίωτη. (Ρόκος, 2004).

Θεμέλια της Αξιοβίωτης Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης είναι οι απλές ουσιώδεις και όχι διακηρυκτικές μόνο αξίες της ανθρωπότητας: η ειρήνη, η δημοκρατία (πολιτική, κοινωνική και οικονομική), η ελευθερία, η δικαιοσύνη, η ισότητα, η ισονομία, ο σεβασμός στα ανθρώπινα (κοινωνικά, πολιτικά, εργασιακά) δικαιώματα και η κοινωνική αλληλεγγύη.

Μεθοδολογικά εργαλεία της αποτελούν, η διεπιστημονικότητα, η συστημική θεωρία και η ολιστική διερεύνηση, μελέτη, αντίληψη, κατανόηση και αντιμετώπιση, με συμμετοχικές διαδικασίες, των αντικειμενικά πολυδιάστατων, ιδιαίτερα σήμερα, θεμάτων και προβλημάτων της "Ανάπτυξης" και του Περιβάλλοντος, με ταυτόχρονη αναγνώριση, σεβασμό και αξιοποίηση της αυτόχθονης σοφίας των ανθρώπων. Θεωρητικό υπόβαθρο γνώσης αποτελεί ο διαλεκτικός υλισμός

και η επιστημονική μέθοδος γνώσης. Η μεθοδολογική προσέγγιση των 7 βημάτων της ΟΑ, επηρεάστηκε από τις θεμελιώδεις μεθοδολογίες, διαδικασίες και φάσεις σχεδιασμών ανάπτυξης του Sir Patric Geddes (1854-1932) (παραδοσιακή αντίληψη επικράτησε μεταξύ 1920-1960,) και του Sir Peter Hall (1932-2014) (σύγχρονη αντίληψη). Η θεμελιακή αντίληψη της διεπιστημονικής και ολιστικής μεθοδολογίας της Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης ενισχύθηκε αποφασιστικά από την ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και τεχνικής της φωτοερμηνείας και της τηλεπισκόπησης, η οποία απεικονίζει με συστηματικό και επαναληπτικό τρόπο την φυσική και την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα του κοινού μας σπιτιού του πλανήτη γη (αλλά και τις πολυδιάστατες σχέσεις, αλληλεξαρτήσεις και αλληλεπιδράσεις τους και τις τάσεις μεταβολών δια μέσου του χρόνου). (Ρόκος, 2007)

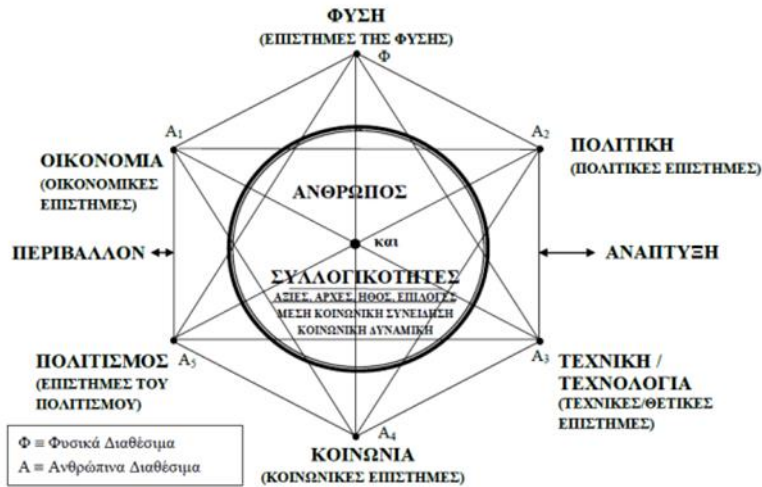
Υποκείμενο, αλλά και υλική βάση της Αξιοβίωτης Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης είναι ο ενεργός, υπεύθυνος, ευαίσθητος, συνειδητός, μορφωμένος και ολόπλευρα ενημερωμένος, δημιουργικός πολίτης και οι κινήσεις, πρωτοβουλίες και συλλογικότητές του (Ρόκος, 2017, 2018).

5. Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη και Αποανάπτυξη: Συγκλίσεις και αποκλείσεις

Είναι σαφές ότι η Αποανάπτυξη συνάδει ως ένα βαθμό με την Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη, καθώς εντοπίζει τα προβλήματα και προτείνει λύσεις σε κάποιες από τις διαστάσεις της «πραγματικής πραγματικότητας», όπως αυτές τέθηκαν στον ορισμό της ολοκληρωμένης ανάπτυξης.

Αν μελετηθεί η φιλοσοφία από την οποία υποστηρίζεται κάθε όρος παρατηρείται ότι η αποανάπτυξη επανατοποθετεί στο κέντρο της ανάπτυξης τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην οικολογία, την προστασία και τη διαφύλαξη του περιβάλλοντος. Από την άλλη πλευρά, η ολοκληρωμένη ανάπτυξη στο κέντρο της έχει τον άνθρωπο και τις συλλογικότητές του, - με κοινό κώδικά επικοινωνίας, αρχές, αξίες, ήθος-, καθώς από αυτούς εξαρτάται η διαχείριση και εκτίμηση του «ολικού περιβάλλοντος» και από αυτούς απαιτούνται οι κατάλληλες ενέργειες για την επίτευξη της ολοκληρωμένης ανάπτυξης (Ρόκος, 2017). Ένα κοινό στοιχείο στη φιλοσοφία των δύο θεωριών ανάπτυξης είναι η αδιάσπαστη σύνδεση μεταξύ των στρατηγικών τους. Τόσο στην

ολοκληρωμένη ανάπτυξη όσο και στην αποανάπτυξη τα βήματα που προτείνονται αποτελούν κρίκους της αλυσίδας για να επιτευχθεί η επιθυμητή αλλαγή και ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη υπάρχει αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των διαστάσεων (κοινωνική, πολιτική, οικονομική, τεχνική/τεχνολογική, περιβαλλοντική, πολιτισμική) και όλες μαζί συνυπολογίζονται ταυτόχρονα στο χώρο και στο χρόνο, –όχι απαραίτητα με την ίδια βαρύτητα –, στις κάθε φορά συγκεκριμένες συνθήκες της φυσικής και κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας που επικρατούν, ανάλογα με τη φύση του κάθε αναπτυξιακού προβλήματος, ανάλογα με τον άνθρωπο και την κοσμοθεωρία του (βλ. Σχήμα 1). Αντίστοιχα, στην αποανάπτυξη, η κάθε ενέργεια αποτελεί προϋπόθεση για την ενέργεια που τη διαδέχεται.



Σχήμα 1: Πολύγωνο ΟΑ: Ο εναλλακτικός δρόμος για μια άξια να βιωθεί Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη

Μία αναλυτική, ποιοτική σύγκριση των αρχών της αξιοβιώτης ολοκληρωμένης ανάπτυξης με τις αρχές της αποανάπτυξης για κάθε διάσταση της ανάπτυξης, μπορεί να αναδείξει τις όποιες ομοιότητες αλλά και διαφοροποιήσεις (βλ. παρακάτω και συγκριτικό Πίνακα 1)

Πολίτης

Ξεκινώντας από τον πολίτη, στο πλαίσιο της ολοκληρωμένης ανάπτυξης, καλείται να είναι συνειδητός, ευαίσθητος, υπεύθυνος, ενεργός, με κριτική σκέψη, μορφωμένος και ολόπλευρα ενημερωμένος (Ρόκος, 2017). Αντίστοιχα, η αποανάπτυξη ζητάει από τον πολίτη να είναι σε θέση να επαναπροσδιορίσει τις ανάγκες του και όλο τον τρόπο ζωής του με κριτική σκέψη. Υπογραμμίζει την ευθύνη του ατόμου για τα αποτελέσματα που έχει επιφέρει η σημερινή κοινωνία της μεγέθυνσης, καθώς και το σημαντικό του ρόλο ως αναπόσπαστο μέλος της κοινωνίας.

Στις αρχές της αποανάπτυξης βρίσκεται η ευημερία και το νόημα της ζωής, καθώς σύμφωνα με τον Latouche (2013) όταν ο άνθρωπος είναι ευτυχισμένος είναι λιγότερο επιρρεπής στην προπαγάνδα και τον καταναλωτισμό. Κατ' αντιστοιχία η Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη, έχοντας κατανοήσει την δυναμική αλλά και αδιάσπαστη «ολότητα» της κάθε φορά στο χώρο και το χρόνο φυσικής και κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας, εμπεριέχει τις έννοιες της «ολοκλήρωσης» (integration), της ακεραιότητας και τιμιότητας (integrity), του άρτιου και του πλήρους. Ως «αξιοβίωτη» ανάπτυξη (worth-living development), εμπεριέχει την ολική ποιότητα του να αξίζει να τη ζεις, να την απολαμβάνεις, να την εξασφαλίζεις και για το διπλανό αλλά και για τα παιδιά σου. Την οποία οφείλεις να την προστατεύεις με τη βούλησή σου ως ελεύθερος άνθρωπος με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, ως πρόσωπο, ως υπεύθυνος και συνειδητός πολίτης, δημιουργός, επιστήμονας και εργαζόμενος, που με όλες αυτές τις ιδιότητες είσαι ή οφείλεις να είσαι μαζί με όλους όσους συμμερίζονται ίδιες αρχές και αξίες «από τα κάτω», «από τα πάνω» αλλά και από μέσα, ενεργός συμμετέχων, συνεργάτης αλλά και αμύντοράς της (Ρόκος, 2005).

Κοινωνία

Σε ό,τι αφορά την κοινωνία, και στα δύο μοντέλα ανάπτυξης, θα πρέπει να είναι αλληλέγγυα, συλλογική, δίκαιη και συμμετοχική. Μεγάλη βαρύτητα δίνεται στη δημιουργία αυτόνομων συλλογικοτήτων, που αναλαμβάνουν δράσεις και πρωτοβουλίες. Ωστόσο, έχει σημασία ότι αυτές οι συλλογικότητες, ειδικότερα στη θεωρία της αποανάπτυξης, δεν αποτελούν τη μοναδική λύση και μπορούν να είναι αποτελεσματικές εφόσον συνδυάζονται με δράσεις που λαμβάνουν υπόψη όλες τις θεματικές αρχές της αποανάπτυξης. Σκοπός της αποανάπτυξης σε αυτή τη διάσταση είναι η σταδιακή δημιουργία νέων κοινωνικών δομών και μορφών, που θα υποστηρίζονται από την ίδια την κοινωνία (Καλλής και Πετρίδης, 2013). Και στις δύο θεωρίες έχει νόημα η διερεύνηση των φορέων από τους οποίους

μπορεί να ξεκινήσει και να προωθηθεί η εκάστοτε μορφή ανάπτυξης.

Σύμφωνα με την ολοκληρωμένη ανάπτυξη φορείς πρωτοβουλιών είναι οι ολόπλευρα μορφωμένοι και ευσυνείδητοι άνθρωποι, που προτάσσουν το συλλογικό συμφέρον και θεωρούν τον εαυτό τους μέρος ενός αλληλεξαρτώμενου συνόλου. Φορείς πρωτοβουλιών Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης προτείνεται να είναι ενώσεις προσώπων και φορέων του δημοσίου, του κοινωνικού και του ιδιωτικού τομέα, που με συστηματική και συνεχή συνεργασία και με τη σύμφωνη γνώμη των κατοίκων της κάθε περιοχής, αποφασίζουν ελεύθερα και εθελοντικά να συμβάλουν στην ανάπτυξη της (Ρόκος, 2018). Επίσης, στους φορείς εντάσσονται οι πρόσφυγες και μετανάστες μίας περιοχής, καθώς ανήκουν στο ανθρώπινο δυναμικό προς αξιοποίηση. Παραδείγματα συλλογικών δράσεων που ακολουθούν τις αρχές της ολοκληρωμένης ανάπτυξης είναι: οι ολοκληρωμένοι αναδασμοί (Ρόκος, 2018), -οι δράσεις κοινωνικής φιλοξενίας που ενθαρρύνουν την πολυεποχιακή λειτουργία των τουριστικών επιχειρήσεων και τη διασφάλιση παρατεταμένης πολυαπασχόλησης,- οι δράσεις εναλλακτικού τουρισμού, σε μεγέθη συμβατά με το πολιτισμικό περιβάλλον και τη φέρουσα ικανότητα των οικοσυστημάτων, -οι ενεργές τοπικές κινήσεις, πρωτοβουλίες, ελεύθεροι συνεταιρισμοί και συλλογικότητες πολιτών, νέων επιστημόνων και εργαζομένων (από τα κάτω), με αντικείμενο την παραγωγική και πληθυσμιακή ανασυγκρότηση και το ξαναζωντάνεμα ορεινών περιοχών ή/και απομονωμένων νησιωτικών περιοχών, - οι δράσεις ελεύθερης και συστηματικής παιδείας - ως μόρφωσης, πολιτισμού και κριτικής σκέψης -, για τη δημιουργία προϋποθέσεων για συγκράτηση του πληθυσμού των απομονωμένων περιοχών και την επιστροφή και ενεργοποίηση νέων επιστημόνων και εργαζομένων στις περιοχές αυτές για μια αξιοβίωτη ζωή στο μοναδικό φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους. (Ρόκος, 2017).

Για την αποανάπτυξη φορείς είναι οι ομάδες ακτιβιστών, οι ακαδημαϊκοί, οι πολίτες με συνείδηση και κριτική σκέψη, όπως και στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη, οι άνεργοι και υποαπασχολούμενοι, οι υπερασπιστές της περιβαλλοντικής δικαιοσύνης, τα ερευνητικά ιδρύματα και τα κοινωνικά κινήματα. Κάποια παραδείγματα δράσεων αποανάπτυξης είναι τα οικοχωριά, τα δίκτυα παραγωγών-καταναλωτών, οι συνεταιρισμοί, τα τοπικά νομίσματα και η ανάπτυξη βιολογικών καλλιεργειών (Πετρίδης, 2013). Επομένως, και στις δύο θεωρίες προωθούνται οι συλλογικές δράσεις και η συνεργασία. Επίσης, κάποιες από τις κοινωνικές ομάδες που εντάσσονται στους φορείς ταυτίζονται.

Πολιτική

Σχετική σύμπνοια μεταξύ αξιοβίωτης ολοκληρωμένης ανάπτυξης και αποανάπτυξης υπάρχει και στην πολιτική διάσταση. Στην αξιοβίωτη ολοκληρωμένη ανάπτυξη η πολιτική πρέπει να είναι ηθική, υπεύθυνη, δίκαια και ολική υπόθεση των πολιτών και των συλλογικοτήτων τους, ειρηνική, πολυδιάστατη. Θα πρέπει να στηρίζεται στο πλαίσιο μιας εθνικής στρατηγικής που θα αναπτύσσεται από το τοπικό ως το πλανητικό επίπεδο και να είναι «ολιστική», με την έννοια του ότι πρέπει ταυτόχρονα- στον χώρο και στον χρόνο- να συνυπολογίζει και όλες τις υπόλοιπες αναπτυξιακές διαστάσεις (κοινωνική, πολιτισμική, περιβαλλοντική, οικονομική, τεχνική/τεχνολογική). Θα διέπεται από τη συνέχεια, τη συνέπεια λόγων και έργων, την αξιοκρατία, την αντικειμενικότητα, τη διαφάνεια, τη νομιμότητα και μπορεί να στηρίζεται σε μια αξιόπιστη και αποτελεσματική δημόσια διοίκηση (Ρόκος, 2017).

Ομοίως, στην αποανάπτυξη η δικαιοσύνη αποτελεί θεμελιώδη θεωρητική αρχή, ενώ γίνεται λόγος για την ανάγκη ισότητας μεταξύ των πολιτών. Ακόμα, και στις δύο περιπτώσεις υπογραμμίζεται η έλλειψη διαβούλευσης σήμερα, καθώς και η σημασία της συμμετοχικής δημοκρατίας. Στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη βασικές αρχές για την οργάνωση των εγχειρημάτων είναι η διεπιστημονικότητα, η διαβούλευση και ο κοινός κώδικας επικοινωνίας (μεταξύ επιστημόνων, κοινωνίας και φορέων διακυβέρνησης), η ολιστική προσέγγιση, στην κατανόηση της πολυπλοκότητας των ζητημάτων ανάπτυξης και περιβάλλοντος και η αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ των αναπτυξιακών διαστάσεων, προκειμένου να επιλυθούν τα κρίσιμα αυτά ζητήματα. Άμεση εξάρτηση από την πολιτική έχουν και οι έννοιες της μέσης κοινωνικής συνείδησης και της κοινωνικής δυναμικής (Ρόκος, 2017,2018). Η μέση (όχι με την έννοια του μέσου όρου) κοινωνική συνείδηση σχετίζεται με τη συμπεριφορά και το αίσθημα ευθύνης των πολιτών και διαμορφώνεται από ένα σύνολο παραγόντων όπως η παιδεία, το ισχύον πολιτικό καθεστώς, το σύστημα αξιών, η θρησκεία και η καταγωγή, αλλά καταλυτικά επηρεάζεται/διαμορφώνεται από τα ΜΜΕ και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η κοινωνική δυναμική (θετική ή αρνητική) προκύπτει ως συνέπεια της στάσης των πολιτών και των συλλογικοτήτων τους σε σχέση με τις δυνάμεις της εξουσίας. Όπως, χαρακτηριστικά, αναφέρει ο Ρόκος (2007):

«Μήπως οι ενεργοί, υπεύθυνοι, ολόπλευρα ενημερωμένοι και συνειδητοί πολίτες, όσο λίγοι και αν είναι, όσο αδύναμοι και αν αισθάνονται σήμερα, μπορούν να δώσουν το φιλί της ζωής σε μια νέα δημιουργική, ενωτική και συμμετοχική κοινωνική δυναμική αντίστασης και απελευθέρωσης από τα

δεσμά της παθητικότητας και της αλλοτρίωσης της υποταγμένης μέσης κοινωνικής συνείδησης;

Μήπως έχουν -και δεν το ξέρουν ακόμη- εργαλεία και όπλα συστηματικής και αποτελεσματικής πρωτοβουλίας, παρέμβασης και δράσης στην οικονομία, την κοινωνία, την πολιτική, τον πολιτισμό και την τεχνολογία, που να τους αναγορεύει ως κύρια υποκείμενα μιας πραγματικά Ολοκληρωμένης και Αξιοβίωτης Ανάπτυξης που να σέβεται τον άνθρωπο, το δημόσιο και το κοινωνικό συμφέρον και το πολύτιμο φυσικό και πολιτισμικό του περιβάλλον;»

Πολιτισμός

Στον τομέα του πολιτισμού η αποανάπτυξη εστιάζει στην απομάκρυνση από κερδοσκοπικές τακτικές. Κατ' αντιστοιχία, η αξιοβίωτη ολοκληρωμένη ανάπτυξη, αντιτίθεται στο υπερκαταναλωτικό αναπτυξιακό μοντέλο που διασπαθίζει τα φυσικά και ανθρώπινα διαθέσιμα και καταστρέφει το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον, ιδιαίτερα των ευάλωτων, λιγότερο «αναπτυγμένων» περιοχών (Ρόκος, 2007). Η αποανάπτυξη προτείνει τον επαναπροσδιορισμό των αναγκών και τη «μείωση» στην κατανάλωση αγαθών. Η αποανάπτυξη αντιτίθενται στη μαζοποίηση. Αλλά και η αξιοβίωτη ολοκληρωμένη ανάπτυξη ασκεί έντονη κριτική στην πολιτική της μονοδιάστατης, δήθεν «ήπιας», αλλά κατεξοχήν διαβρωτικής και ανταγωνιστικής τουριστικής ανάπτυξης, χωρίς να ερευνά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, την κλίμακα και τα μεγέθη της περιοχής υπό «ανάπτυξη». Οι εκ των άνω αναπτυξιακές επιλογές δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην πολυπλοκότητα της φυσικής και κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας μιας περιοχής, ιδιαίτερα όταν η περιοχή αυτή διατηρεί, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, το δικό της πολιτισμό. (Ρόκος, 2004).

Η πολιτισμική διάσταση της ολοκληρωμένης ανάπτυξης θεωρείται η σημαντικότερη καθώς εμπεριέχει και επικαθορίζει τις υπόλοιπες, στο βαθμό που οι πολιτισμοί του ανθρώπου συγκρότησαν και συνέβαλαν στον χρόνο και το χώρο στην εξέλιξη των αξιών, των αρχών, των μορφών, των δομών, των λειτουργιών, και των τύπων κοινωνικής οργάνωσης, στην «ανάπτυξη», αλλά και τη διαρκή αλληλεπίδραση της οικονομίας, της κοινωνίας, της πολιτικής, της παιδείας, της έρευνας και της τεχνολογίας (Ρόκος, 2005). Όπως και στην αποανάπτυξη, στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη δίνεται έμφαση στις τοπικές κοινωνίες και στην αξιοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς και της παράδοσης. Στο δρόμο για μια άξια να βιωθεί ολοκληρωμένη ανάπτυξη, ο ρόλος της «παιδείας, ως μόρφωση, πολιτισμός και κριτική σκέψη», είναι θεμελιώδης, εγγενής και δομικός. Όλοι οι πολίτες θα πρέπει να έχουν δικαίωμα πρόσβασης και συμμετοχής στην

παιδαγωγική διαδικασία, ως θεμέλιο μιας Δυναμικής, Γνωσιακής Διεπιστημονικής διαδικασίας.

Τεχνολογία

Σύμφωνα με την ολοκληρωμένη ανάπτυξη η, κατάλληλη κάθε φορά, τεχνολογία είναι αυτή που θα βοηθήσει στη διερεύνηση των πραγματικών προβλημάτων και αναγκών, των αντικειμενικών αναπτυξιακών δυνατοτήτων και προοπτικών και των πραγματικών περιορισμών, ενός τόπου. Θα πρέπει να σέβεται τη φύση και το «ολικό» - φυσικό κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό- περιβάλλον και να αξιοποιεί ποιοτικά τα φυσικά και ανθρώπινα διαθέσιμα. Προκρίνεται, η οργανική σύνθεση της καινοτομίας, και της τεχνολογίας αιχμής με την παραδοσιακή τεχνογνωσία και αξιοποίηση της αυτόχθονης εμπειρίας και λαϊκής σοφίας, όπου αυτό απαιτείται. Η διεπιστημονικότητα και στον τεχνολογικό τομέα αποτελεί ένα μέσο για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη (Ρόκος, 2004). Στο κίνημα της αποανάπτυξης η τεχνολογία υπόκειται σε κριτική ως προς τους σκοπούς που εξυπηρετεί και τα μέσα που χρησιμοποιεί. Τίθενται ερωτήματα του τύπου: Ποια πτυχή της τεχνολογίας αντιστοιχεί στις ανθρώπινες ανάγκες και ποιος και για ποιο λόγο ωφελείται από αυτήν την τεχνολογία; Επιδιώκεται, ωστόσο, η αξιοποίηση της τεχνολογίας για τη βελτίωση των περιβαλλοντικών συνθηκών και με σεβασμό στη φύση (Κολέμπας, 2016). Και στις δύο θεωρίες προωθείται η συνεργασία και η διεπιστημονική προσέγγιση.

Περιβάλλον

Σε ό,τι αφορά την περιβαλλοντική διάσταση, στην αποανάπτυξη αποτελεί σημαντική διάσταση, καθώς σε όλες τις δράσεις και κατευθύνσεις υπάρχει ο στόχος της προστασίας και διαφύλαξης του περιβάλλοντος. Αυτό αποδεικνύεται και από τις αρχές των θεωρητικών πηγών της οικολογίας και των βιοοικονομικών, που πραγματεύονται τη διαχείριση των πόρων. Η αποανάπτυξη υποστηρίζει μια διαφορετική σχέση με την φύση, όπου οι άνθρωποι και τα βιομηχανικά συστήματα δεν είναι το κέντρο και ο κυρίαρχος παράγοντας αλλά αντίθετα διατηρούν μια σχέση συμβίωσης με την φύση όπως τόσοι άλλοι πολιτισμοί έχουν αναπτύξει στο παρελθόν. (Demaria et al, 2013). Επίσης, η τοπικοποίηση ως συμπληρωματικό εργαλείο και στάδιο για την αποανάπτυξη εισάγει ένα οικολογικό μοντέλο και τρόπο ζωής, όπου η ουσιαστική επαφή του ανθρώπου με τη φύση, η αξιοποίηση των φυσικών διαθεσίμων χωρίς την κατασπατάληση τους και η ισορροπία με το οικοσύστημα αποτελούν βάσεις για το μετασχηματισμό της κοινωνίας. Το ίδιο ισχύει και για τα τελευταία τρία στάδια του κύκλου

των 8R (Μείωση, Επαναχρησιμοποίηση, Ανακύκλωση). Η προτεινόμενη αλλαγή του τρόπου ζωής στοχεύει εκτός από την ανεξαρτητοποίηση της οικονομίας και στην προστασία του περιβάλλοντος, μέσω της εύρεσης των βέλτιστων τρόπων για την παραγωγή και τη διαχείριση των αγαθών και της μείωσης των απορριμμάτων. Η προστασία του περιβάλλοντος και η αποσύνδεση της οικονομικής μεγέθυνσης από τις επακόλουθες περιβαλλοντικές επιπτώσεις αποτελούν στόχους και για την επίτευξη της ολοκληρωμένης ανάπτυξης. Επισημαίνεται η σημασία της προώθησης καινοτόμων ιδεών που δύνανται να βελτιώσουν τις περιβαλλοντικές συνθήκες. Ακόμα και βάσει του ίδιου του ορισμού της, η ΟΑ θα τελείται πάντα σε διαλεκτική αρμονία και με σεβασμό στον άνθρωπο και το φυσικό και πολιτισμικό του περιβάλλον, μέσα στο οποίο αυτός εντάσσεται, ως οργανικό και αναπόσπαστο μέρος του. Χαρακτηριστικό απόσπασμα από το Δημήτρη Ρόκο (2003) για την περιβαλλοντική διάσταση της ολοκληρωμένης ανάπτυξης:

«η Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη...θεωρεί τον άνθρωπο αναπόσπαστο και όχι κυρίαρχο μέρος της φύσης, με την οποία αυτός οφείλει να συνδιαλέγεται και να αλληλεπιδρά ατομικά και συλλογικά, επιστημονικά και επαγγελματικά, δημιουργικά, με μέτρο και σεβασμό, μη παραβιάζοντας τους νόμους της, μη απειλώντας τις ισορροπίες και τα είδη της, μη εξαντλώντας τις αντοχές και τα διαθέσιμά της, μη προσβάλλοντας την ομορφιά και την αισθητική των τοπίων της, μη θίγοντας την αυθεντικότητα και τη γνησιότητα των εκφράσεών της και προστατεύοντας τους πολιτισμούς της».

Οικονομία

Τέλος, στην οικονομική διάσταση η ολοκληρωμένη ανάπτυξη απορρίπτει την κερδοσκοπική προσέγγιση της συνεχούς ανάπτυξης και κάνει έντονη κριτική στις παγκοσμιοποιημένες, νεοφιλελεύθερες πολιτικές της “βιώσιμης” ή “αιεφόρου” ανάπτυξης (Ρόκος, 2017), τις οποίες αντιστρατεύεται “ολικά”, αξιακά, θεωρητικά και πρακτικά. Στο δρόμο για μια αξιοβίωτη ολοκληρωμένη ανάπτυξη η οικονομία πρέπει να είναι παραγωγική, πολυδιάστατη και αυτοδύναμη και να διασφαλίζει τη δίκαιη κατανομή βαρών, αλλά και μια στρατηγική «ολική αυτάρκεια» και ασφάλεια της κοινωνίας. Προτείνει την διερεύνηση εναλλακτικών, συλλογικών παραγωγικών θεσμών αυτοοργάνωσης, αυτοδιοίκησης και αυτοδιαχείρισης με συστηματικούς και αποτελεσματικούς μηχανισμούς ελέγχου, που θα διασφαλίζουν τη σταδιακή οικονομική αυτονομία και την απεξάρτηση από τα δάνεια. Επίσης, οι συλλογικότητες παραγωγών, δημιουργών, εργαζομένων και επιστημόνων είναι υλική βάση και φορείς για την «ολική

πραγματική οικονομική πραγματικότητα» (Ρόκος, 2017). Όλα τα παραπάνω, έχουν κοινά στοιχεία με τη φιλοσοφία της αποανάπτυξης. Προκειμένου να επιτευχθεί ο βασικός στόχος της αποανάπτυξης, που είναι η διαφυγή από την καπιταλιστική οικονομία (Fournier, 2008), ένα εργαλείο είναι η κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία. Στις αρχές της αποανάπτυξης συχνά αναφέρεται η επιθυμία για μία αυτόνομη πολιτικά και οικονομικά κοινωνία, που στηρίζεται στην αμοιβαιότητα και την ανάπτυξη «από κοινού». Με την εφαρμογή της κοινωνικής και αλληλέγγυας οικονομίας είναι δυνατόν να δημιουργηθούν κοινότητες που απομακρύνονται από τις καπιταλιστικές οικονομικές σχέσεις και συναλλαγές, οι λεγόμενες «ουτοπίες του τώρα» (Carlsson and Manning, 2010).

Υπάρχουν σημερινά παραδείγματα τοπικών κοινωνιών που στράφηκαν στο παραπάνω σύστημα με μεγάλη επιτυχία και αποδεικνύουν σε ένα πρωταρχικό στάδιο ότι μπορούν να αποτελέσουν μια ολοκληρωμένη και αποτελεσματική λύση ανάπτυξης χωρίς να έχουν πάντα τη βοήθεια του κράτους. Ενδεικτικά μπορούν να αναφερθούν κάποια παραδείγματα όπως το χωριό Ungersheim της Γαλλίας, όπου έγιναν διάφορες δράσεις αποανάπτυξης, όπως η εφαρμογή τοπικού νομίσιματος, η συμμετοχική δημοκρατία, η ενίσχυση των τοπικών παραγωγών και η ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης. Άλλα παραδείγματα είναι το χωριό Tamera στην Πορτογαλία, η αστική οικοκοινότητα του Λος Άντζελες (LAEV) και η γειτονιά Christiania στην Κοπεγχάγη (Κορσάβας, 2020). Στην πρόσφατη ερευνητική εργασία (2026) των Gilbert, D. et al, μελετώνται συγκεκριμένα παραδείγματα από Ελλάδα (Ικαρία), Ιταλία και Σουμάτρα, που υπογραμμίζουν τον διαφορετικό κάθε φορά τρόπο του να ζεις σε μια κοινότητα με αυτάρκεια, αυτοδιάθεση, αξιοπρέπεια και δικαιοσύνη. Οι προσπάθειες αυτές βρίσκουν βάση σε θεωρίες, που εδώ και χρόνια εφαρμόζονται (κυρίως εκτός Ευρώπης) όπως: Buen vivir (Latin America), lekil kuxlejal (Chiapas, Mexico, κοινότητες Maya Tsotsil and Tseltal), hygge (Danish), keramahan (Indonesian), sarvodaya (Gujarati) κ.α.

Προσπάθειες προς την κατεύθυνση της ολοκληρωμένης ανάπτυξης (λιγότερο ή περισσότερο επιτυχημένες), είναι: - η περίπτωση της Ανάβρας Μαγνησίας με το Πρότυπο συλλογικό εγχείρημα: «Ανα-βράζω»(1991-2010), - η περίπτωση της ανάπλασης και ξαναζωντανέματος του εγκαταλελειμμένου οικισμού Εθιά, στα Αστερούσια Όρη στην Κρήτη (Βραβευμένο Ντοκιμαντέρ με τίτλο «Το παλατάκι των Αορίων» Σκηνοθέτης Βασίλης Παναγιωτακόπουλος (2013, 2020): <https://youtu.be/oAj8i1XfdHc>), - η Κοιν.Σ.Επ. «Pleteno» (2020) (<https://pleteno.gr/>), που ιδρύθηκε στα Πομακοχώρια Ξάνθης, με σκοπό την ενδυνάμωση των γυναικών και την

ανάδειξη τοπικών χειροποίητων προϊόντων και των παραδοσιακών τεχνικών αξιοποιώντας την κυκλική οικονομία και το Upcycling. – Σχέδιο ολοκληρωμένου αναδασμού στο Milchenbach, Γερμανία (Wilden 2008) – Κοινότητα Milton Park (<https://world-habitat.org/awards/winners/milton-park-community/>) κ.α.

Ολοένα και αυξάνονται τα παραδείγματα κοινωνιών που επιλέγουν συνειδητά την «επανεκκίνηση» και το ξαναζωντάνεμά τους μέσα από τέτοιες κατευθύνσεις, μακριά από τον ακραίο καπιταλισμό και την αέναη μεγέθυνση. Ωστόσο είναι δύσκολο να εντοπιστούν και να μελετηθούν, για κάθε περιοχή του πλανήτη, οι διαδικασίες, οι πρακτικές, ο πραγματικός τρόπος, με τον οποίο βιώνουν αυτή τη μετάβαση. (Gilbert et al, 2026). Ελπιδοφόρο είναι το γεγονός ότι, σε επίπεδο εφαρμοσμένης έρευνας, ήδη χρηματοδοτούνται προγράμματα, όπως το διεπιστημονικό πρόγραμμα (2023-2029) «A Post-Growth Deal», REAL (<https://www.realpostgrowth.eu/>), με επιχορήγηση 10 εκατομμυρίων ευρώ από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Έρευνας (ERC), με αντικείμενο: Πώς οι κοινωνίες μπορούν να απομακρυνθούν από το οικονομικό μοντέλο της ανάπτυξης και να εξασφαλίσουν την ανθρωπινή ευημερία χωρίς να παραβιάζονται τα όρια του πλανήτη.

«a “degrowth” model to replace the one based on GDP, saying economies can – indeed must – prosper in a way that reduces inequality and improves wellbeing

.....aspires to develop concrete, evidence-based proposals for how to move towards a more socially just and ecologically sustainable economy»

Πίνακας 1: Συγκριτική Ανάλυση Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης και Αποανάπτυξης

| | Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη (ΟΑ) | Αποανάπτυξη |
|-----------------------|--|------------------------------------|
| Κέντρο της φιλοσοφίας | Άνθρωπος και συλλογικότητες | Άνθρωπος και φυσικό περιβάλλον |
| | Αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ διαστάσεων Πραγματική πραγματικότητα Διεπιστημονικότητα και Ολιστική προσέγγιση | Αδιάσπαστη σύνδεση των στρατηγικών |

| | | |
|--------------------|--|---|
| <p>Μεθοδολογία</p> | <p><u>7 Βήματα ΟΑ (Ρόκος, 2007)</u> 1. Διαβούλευση: Τι είδους ανάπτυξη θέλουμε; 2. Ολοκληρωμένες αποδόσεις: Καταγραφή φυσικής & κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας δια μέσου του χρόνου. Ποσοτικά, Μετρητικά, Ποιοτικά δεδομένα 3. Ανάλυση: προβλήματα, δυνατότητες, προοπτικές, περιορισμοί 4. Διατύπωση αναπτυξιακών σεναρίων Ο.Α. 5. Ποιοτική προεκτίμηση των επιπτώσεων των σεναρίων 6. Αξιολόγηση (ποσοτική) θετικών & αρνητικών στοιχείων των σεναρίων και επιλογή βέλτιστου 7. Εφαρμογή παρακολούθηση, έλεγχος, ανάδραση</p> | <p><u>8R της αποανάπτυξης</u> Επαναξιολόγηση Επανενηνοιολογικοποίηση Αναδόμηση ,Αναδιανομή, Επανενηνοιοπισμός Μείωση, Επαναχρησιμοποίηση, Ανακύκλωση</p> <p>Η Επαναξιολόγηση και η Επανενηνοιολογικοποίηση έχουν ομοιότητες με το πρώτο βήμα της μεθοδολογίας της ΟΑ, αφού σε αυτά τα στάδια επαναπροσδιορίζονται οι αξίες και αρχές σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της αποανάπτυξης. Η Αναδόμηση και η Αναδιανομή έχουν κοινά σημεία με τα επόμενα βήματα της μεθοδολογίας της ΟΑ, καθώς έχουν ως στόχο το μετασχηματισμό και την ανάπτυξη της περιοχής με νέους όρους. Τα επόμενα στάδια του κύκλου των 8R είναι στοχευμένα στον τρόπο ζωής και δεν αντιστοιχούν σε κάποιο από τα βήματα της μεθοδολογίας της ΟΑ.</p> |
| <p>Πολίτης</p> | <p>Ενεργός, συνειδητός Με κριτική σκέψη Ολόπλευρα μορφωμένος Ευαίσθητος, Υπεύθυνος Αξιοβίωτη ζωή</p> | <p>Ενεργός Υπεύθυνος Ευημερία Κριτική σκέψη</p> |
| <p>Κοινωνία</p> | <p>Αλληλέγγυα, δίκαιη, συμμετοχική, <u>συλλογικότητες</u></p> | |
| <p>Πολιτική</p> | <p>Διαβούλευση, Κοινός κώδικας επικοινωνίας, Αξίες, Αρχές, Ήθος, Μέση κοινωνική συνείδηση και κοινωνική δυναμική Ηθική, δίκαιη, ισότητα και ισονομία μεταξύ των πολιτών</p> | <p>Ηθική, δίκαιη, ισότητα μεταξύ των πολιτών</p> |

| | | |
|-------------------|---|---|
| <p>Πολιτισμός</p> | <p>Από τις σημαντικότερες διαστάσεις Έμφαση στις τοπικές κοινωνίες και στην αξιοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς της παράδοσης, της λαϊκής σοφίας Παιδεία ως μόρφωση, πολιτισμός και κριτική σκέψη Διεπιστημονικότητα και έρευνα</p> | <p>Έμφαση στις τοπικές κοινωνίες και στην αξιοποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς και της παράδοσης Διεπιστημονικότητα και έρευνα</p> |
| <p>Τεχνολογία</p> | <p>Συνεργατική, ολιστική και διεπιστημονική προσέγγιση Σεβασμός στο «ολικό» περιβάλλον Κατάλληλη, κάθε φορά, τεχνική/τεχνολογία: συνδυασμός της καινοτομίας με την αυτόχθονη γνώση και εμπειρία</p> | <p>Κριτική ως προς τους σκοπούς που εξυπηρετεί και τα μέσα που χρησιμοποιεί. Συνεργασία, επιστημονική και διεπιστημονική προσέγγιση σεβασμός στο περιβάλλον</p> |
| <p>Περιβάλλον</p> | <p>Άνθρωπος ως αναπόσπαστο και όχι κυρίαρχο μέρος της φύσης Προώθηση καινοτόμων ιδεών που δύνανται να βελτιώσουν τις περιβαλλοντικές συνθήκες Ολιστική αντιμετώπιση των πολύπλοκων και πολυδιάστατων προβλημάτων ανάπτυξης και περιβάλλοντος</p> | <p>Σημαντική διάσταση Τοπικοποίηση Προστασία του περιβάλλοντος Λύση του δεσμού μεταξύ της οικονομικής ανάπτυξης και της περιβαλλοντικής βλάβης</p> |
| <p>Οικονομία</p> | <p>Διαφυγή από την καπιταλιστική οικονομία και την κερδοσκοπική προσέγγιση της μονοδιάστατης οικονομικής ανάπτυξης Κριτική στη νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση και στις πολιτικές της “βιώσιμης” ή “αιεφόρου” ανάπτυξης Φορείς πρωτοβουλιών Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης- Συλλογικότητες, Δικαιοσύνη, ισοκατανομή του πλούτου</p> | <p>Διαφυγή από την καπιταλιστική οικονομία και την κερδοσκοπική προσέγγιση της συνεχούς ανάπτυξης Αυτονομία, δικαιοσύνη, ισοκατανομή του πλούτου</p> |

6. Αντί επιλόγου

Καλώς ή κακώς βρισκόμαστε σε μια εποχή που η ευημερία, η ευζωία, η ευτυχία και η «ανάπτυξη» των κοινωνιών ποσοτικοποιούνται, καταγράφονται και αποτυπώνονται με δείκτες, μελέτες, εκθέσεις (World Happiness Reports, Behavioral economics κλπ.). Ακόμη κι αν τα ευρήματα των εκθέσεων αυτών βασίζονται σε στατιστικά μεγέθη και η ύπαρξη τους εξυπηρετεί συνήθως πολιτικούς χειρισμούς, προκύπτει ότι η ευτυχία και η αξιοβίωτη ζωή είναι τελικά το ζητούμενο από όλους τους ανθρώπους και η αναζήτηση και προσέγγιση εναλλακτικών και πιο αλληλέγγυων τρόπων ζωής έχει αυτά ως τελικό στόχο σε προσωπικό και κοινοτικό επίπεδο. Το σίγουρο είναι ότι στο κέντρο της όποιας λύσης πρέπει να είναι οι άνθρωποι:

Που έχουν πάθος γι' αυτό που κάνουν, πιστεύουν στο μυαλό τους, στις δυνάμεις, στις γνώσεις και ικανότητές τους και ξέρουν πού πάνε και τι θέλουν

Που έχουν ήθος, συνέπεια λόγων και πράξεων και κοινό κώδικα επικοινωνίας

Που μπορούν να δουλεύουν ομαδικά με υπομονή, επιμονή και αγάπη γι' αυτό που προσπαθούν να πετύχουν και αξιοποιούν και επιτυχημένα παραδείγματα άλλων

Που μπορούν όχι απλά να αναγνωρίζουν το πρόβλημα, αλλά να εντρυφούν σε αυτό και να το κατανοούν σε βάθος, ώστε να βρίσκουν την καταλληλότερη λύση και να επιφέρουν το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα

Που μπορούν να διαχειριστούν τα θέματα «εξουσίας» και δυσπιστίας που πάντα προκύπτουν στις συλλογικές προσπάθειες. Γιατί όπως έχει πει ο Μάνος Χατζιδάκις «*Η εξουσία είτε κομμουνιστική, είτε δημοκρατική, είτε ρωσοσιαλιστική, είτε θεοκρατική είναι βάρβαρη, άθλια και απάνθρωπη*».

Που είναι αισιόδοξοι, θέλουν να αλλάξουν και αντιλαμβάνονται ότι μια εν μέρει αποτυχία αποτελεί έναυσμα για συνέχεια ή/και για καινούργιο ξεκίνημα, με πίστη στις δυνατότητές τους και αξιοποίηση εμπειρίας & λαθών του παρελθόντος

Που αντιλαμβάνονται την παιδεία ως μόρφωση πολιτισμό και κριτική σκέψη. Γιατί η εξέλιξη των κοινωνιών μέσα στο χρόνο φαίνεται μέσα από την παράδοση και τον πολιτισμό, στοιχεία του οποίου κάθε φορά εμπλουτίζονται έτσι ώστε να ενσωματώνονται μέσα στην πραγματικότητα της εποχής και να παραδίδονται πλουσιότερα και αυθεντικότερα στις επόμενες γενιές. Γιατί τι νόημα θα είχε η όποια αλλαγή αν οι άνθρωποι παραμείνουν πνευματικά στο επίπεδο των εποχών που έφεραν την κατάσταση ως εδώ; (Γεροντέλη, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Carlsson, C., Manning, F., (2010). *Nowtopia: strategic exodus? Antipode* 42: 924–953.
- Carter A., (2004), *Some theoretical foundations for radical green politics. Environmental Values*, 13 (3): 305-328
- Demaria, F., Schneider, F., Sekulova, F. και Martinez-Alier, J. (2013), *Τι είναι η αποανάπτυξη; Από ένα σλόγκαν ακτιβιστών σε ένα κοινωνικό κίνημα. Στο Πέρα από το δίλλημα λιτότητα ή ανάπτυξη: 11 κείμενα για την ΑΠΟΑΝΑΠΤΥΞΗ. Επιμέλεια έκδοσης και κειμένων: Καλλής Γ., Πετρίδης Π., Ηλιόσποροι. Μεταφρ. Κουτρούλης Γ. Εκδόσεις Ηλιόσποροι.*
- Fournier V., (2008). *Εξοδος από την οικονομία: η πολιτική της αποανάπτυξης. Στο «Πέρα από το δίλλημα λιτότητα ή ανάπτυξη: 11 κείμενα για την ΑΠΟΑΝΑΠΤΥΞΗ» Επιμέλεια έκδοσης και κειμένων: Καλλής Γ., Πετρίδης Π., Ηλιόσποροι. Μεταφρ. Κουτρούλης Γ. Εκδόσεις Ηλιόσποροι.*
- Gilbert, D., Gasparro, D., Kallis, G., Munoz-Sueiro, L., Grosinger, J., Tsagakari, M., Khan, F., Wright, G., & Varvarousis, A. (2026). *Encountering degrowth. Environment and Planning E: Nature and Space*: 25148486251414424.
<https://doi.org/10.1177/25148486251414424>
- Latouche S., (2013), *Προς μια κοινωνία της λιτής αφθονίας: παρανοήσεις και διαμάχες γύρω από την αποανάπτυξη* (μτφρ. Παπακριβόπουλος Β.). Αθήνα. Εκδόσεις των Συναδέλφων.
- Latouche, S. (2010), *Αποανάπτυξη: η λέξη και το νόημα της. Στο «Πέρα από το δίλλημα λιτότητα ή ανάπτυξη: 11 κείμενα για την ΑΠΟΑΝΑΠΤΥΞΗ» Επιμέλεια έκδοσης και κειμένων: Καλλής Γ., Πετρίδης Π., Ηλιόσποροι. Μεταφρ. Κουτρούλης Γ. Εκδόσεις Ηλιόσποροι.*
- Latouche S., (2009), *Farewell to Growth*. Cambridge. Polity.
- Latouche, S., (2008), *Το στοίχημα της αποανάπτυξης* (μεταφρ. Χ. Σαρίκα), Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Βάνιας.
- Marty C. (2023) *André Gorz's Vision for Autonomy and Radical Frugality*, *Green European Journal*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://www.greeneuropeanjournal.eu/andre-gorz-s-vision-for-autonomy-low-tech-and-radical-frugality/>
- Norberg-Schulz C., (1979), *Genius Loci: Towards a Phenomenology of Architecture*.

- Wilden, R.. (2008). *Integral land consolidation - an approach for fulfillment of objectives of European Union policy on the development of rural areas*. 133. 79-84.
- Γεροντέλη Α., (2013). «Πρωτοβουλίες αλληλέγγυας, συνεργατικής, ανταλλακτικής οικονομίας. Μια εναλλακτική λύση στην πολυδιάστατη κρίση.», στο 7^ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π., 12-15 /9/ 2013 (https://mirc.ntua.gr/foundation/7th_conference/ergasies/GERONTELH_AGGELIKH.pdf)
- Δεβεράκη, Μ. & Πανταζής, Β. Ε. (2016), Ανθρωπολογική - Παιδαγωγική θεώρηση της Βασισμένης στον “Τόπο” Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Στο: Μανωλάς, Ε. Ι. & Τσαντόπουλος, Γ. Ε., *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Επικοινωνία* [Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, τόμος 8], 68-88, Ορεστιάδα: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης - Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων.
- Καλλής Γ. και Πετρίδης Π., (2013), *Συμπεράσματα: αποανάπτυξη, Ελλάδα και κρίση*, στο Πέρα από το δίλλημα λιτότητα ή ανάπτυξη: 11 κείμενα για την ΑΠΟΑΝΑΠΤΥΞΗ. Επιμέλεια έκδοσης και κειμένων: Καλλής Γ., Πετρίδης Π., Ηλιόσποροι. Μεταφρ. Κουτρούλης Γ. Εκδόσεις Ηλιόσποροι.
- Καστοριάδης Κ., (2010), *Ακυβέρνητη κοινωνία: Συνεντεύξεις και συζητήσεις 1974-1997*. Αθήνα: Ευρασία.
- Κολέμπας Γ., (2012). *Τι εστί Τοπικοποίηση; Του Γιώργου Κολέμπα*, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:<https://tvxs.gr/apopseis/ti-esti-topikoroioiisito-ygiorgoy-kolempa/> (τελευταία πρόσβαση 29/01/2026).
- Κολέμπας Γ., (2017), *Επιστροφή προς τα ...μπρος*, Εκδόσεις Ταξιδευτής.
- Κολέμπας Γ., (2017), *Η διαφορετικότητα στον τρόπο ζωής και δράσης*, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:<https://tvxs.gr/apopseis/arthra-gnomis/i-diaforetikotita-ston-tropo-zois-kai-drasis/> (τελευταία πρόσβαση στις 29/01/2026).
- Κολέμπας, Γ. (2009). *Τοπικοποίηση: Από το παγκόσμιο στο τοπικό*. Ένας οικολογικός κόσμος είναι δυνατός. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη.
- Κολέμπας, Γ., (2016). *Αποανάπτυξη και Κοινοτισμός, μαζί για έναν μετακαπιταλιστικό κόσμο*.
<https://tvxs.gr/apopseis/arthra-gnomis/apoanaptyksi-kai-koivotismos-mazi-gia-enan-metakapitalistiko-kosmo/>
(τελευταία πρόσβαση 29/01/2026).

- Κορσάβας, Μ., (2020). *Η από-ανάπτυξη κατά τον Serge Latouche: σκέψεις για την αρχιτεκτονική και το δομημένο χώρο*. Πτυχιακή Εργασία. Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών ΕΜΠ.
- Κουκούλας Ν., (2013), *Η στρατηγική και οι πολιτικές της απομεγέθυνσης*, Θεσσαλονίκη. Επιβλέπων καθηγητής: Γιώργος Γριτζάς, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://ikee.lib.auth.gr/record/133320/files/KoukoulasEEi.pdf>, (τελευταία πρόσβαση 28/11/2020).
- Λάλλας Δ. (2019) Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης. Μάθημα Οικονομική Κοινωνιολογία. Εαρινό Εξάμηνο 2018-19. διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://eclass.aueb.gr/modules/document/file.php/OIK270/%CE%9C%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%203%CE%B F.pdf> , (τελευταία πρόσβαση 28/11/2020).
- Πετρίδης, Π., (2013). Αποανάπτυξη! Η αναγκαιότητα ανάδυσης θετικών προταγμάτων στην Ελλάδα της κρίσης. *Πρόταγμα*, Τεύχος 6: 93-111.
- Ρόκος, Δ.,(2018). Παιδεία και Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη, Εκδόσεις Κουκκίδα, Αθήνα
- Ρόκος, Δ. (2017). Πολιτικές, Κοινωνικές και Πολιτισμικές όψεις της "πραγματικής" πραγματικότητας και η φιλοσοφία της Αξιοβίωτης Ολοκληρωμένης Ανάπτυξης, Επιστημονικό Συμπόσιο "Το πεδίο της κοινωνικής και πολιτικής φιλοσοφίας" αφιερωμένο στον Π. Νούτσο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πνευματικό Κέντρο Δήμου Ιωαννιτών, Ιωάννινα, 5-6 Μαΐου 2017. διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <https://drokos.webnode.gr/news/politikes-koiononikes-kai-politismikes-orseis-tis-pragmatikis-pragmatikotitas-kai-i-filosofia-tis-axioniotis-olokliromenis-anaptyxis/>, (τελευταία πρόσβαση στις 29/01/2026).
- Ρόκος, Δ., (2007). *“Η Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη της Ηπείρου. Προβλήματα, Δυνατότητες και Περιορισμοί”*, στο 4ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο του Ε.Μ.Π. και του ΜΕ.Κ.Δ.Ε. του Ε.Μ.Π. «Η Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη της Ηπείρου», Συνεδριακό Κέντρο Μετσόβου, 23-26 Σεπτεμβρίου 2004. Επιστημονική Επιμέλεια Καθ. Δ. Ρόκος, Εκδοτικός Οίκος Α.Α Λιβάνη,
- Ρόκος, Δ. (2005). Αξιοβίωτη ολοκληρωμένη ανάπτυξη για ένα ειρηνικό και καλύτερο κόσμο. Στο: Ρόκος, Δ. (Επιμ). Περιβάλλον και Ανάπτυξη. Διαλεκτικές Σχέσεις και Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις, Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις, σελ. 23-68.

- Ρόκος, Δ.,(2004). “*Η Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη στις ορεινές περιοχές. Θεωρία και πράξη*”. Πρακτικά 3ου Διεπιστημονικού Διαπανεπιστημιακού Συνεδρίου «Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη των Ορεινών Περιοχών. Θεωρία και Πράξη», Ε.Μ.Πολυτεχνείο – Δήμος Μετσόβου, 7-10 Ιουνίου 2001, Συνεδριακό Κέντρο Μετσόβου, Μέτσοβο, Επιστημονική Επιμέλεια Καθ. Δ. Ρόκος, Εναλλακτικές Εκδόσεις, σελ. 79-140, Αθήνα
- Ρόκος, Δ., (2003). *Από τη "Βιώσιμη" ή "Αειφόρο" στην Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη.
- Τζαβάρας Γ., (1990), *Η θεμελιώδης Οντολογία του Martin Heidegger*, εκδόσεις Λεβιάθαν.



Abstract

On Development. Degrowth and Worth-living Integrated Development: Alternative Approaches

This paper attempts a comparative analysis of the concepts of localization, degrowth, and Dimitris Rokos' theory of Worth-living Integrated Development. Localization is a tool for degrowth. Like any part of degrowth, it cannot produce the desired results if it is carried out in isolation, without considering the other necessary stages of redefining needs, responsibilities, and concepts at the individual and collective levels. Degrowth puts the relationship between humans and the natural environment back at the center of development, giving special importance to ecology, protection, and preservation of the environment. On the other hand, Worth-living Integrated Development focuses on humans and their collective entities, as they are responsible for managing and assessing environment as a “whole” and are required to take the appropriate methodical collective actions to achieve integrated development.

Keywords: Localization, Degrowth, Worth-living Integrated Development

Λέξεις κλειδιά: Τοπικοποίηση, Αποανάπτυξη, Αξιοβίωτη Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη

Γεροντέλη Αγγελική
Περιβαλλοντολόγος, ΜΔΕ «Περιβάλλον και Ανάπτυξη» του Ε.Μ.Π., ΕΤΕΠ,
Ε.Μ.Π. Μετσόβιο Κέντρο Διεπιστημονικής Έρευνας (ΜΕ.Κ.Δ.Ε.)

Κωτσοπούλου Μαρία
Αρχιτέκτων Μηχανικός ΕΜΠ, ΜΔΕ «Περιβάλλον και Ανάπτυξη» του
Ε.Μ.Π.

Πιερή Ελίνα – Στεργία
Bachelor & Diploma in Architecture Neapolis University Pafos, ΜΔΕ «Περι-
βάλλον και Ανάπτυξη" του ΕΜΠ

Κωνσταντίνος ΖΕΡΒΑΣ

*Κινήματα διαμαρτυρίας στον
ψηφιακό κόσμο*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.44865>

Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και κινήματα διαμαρτυρίας

Η ΠΑΝΤΑΧΟΥ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ έχει μεταμορφώσει τη δυναμική της διαμαρτυρίας και της κοινωνικής αλλαγής, θολώνοντας τα όρια μεταξύ της ψηφιακής και της φυσικής σφαίρας¹. Η διάδοση συναισθηματικά και συμβολικά φορτισμένων εικόνων και βίντεο στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης έχει δραματίσει καθοριστικό ρόλο στην ενεργοποίηση και τη διατήρηση αυτών των κινήματων διαμαρτυρίας.

Η έλευση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης έφερε επανάσταση στο τοπίο της επικοινωνίας και του πολιτικού ακτιβισμού, με εκτεταμένες επιπτώσεις στην κοινωνική αλλαγή. Τις τελευταίες δεκαετίες, ο κόσμος έχει γίνει μάρτυρας ενός κύματος διαφορετικών κινήματων διαμαρτυρίας, από το κίνημα Occupy Wall Street στις Ηνωμένες Πολιτείες μέχρι τις εκτεταμένες εξεγέρσεις της Αραβικής Άνοιξης στη Βόρεια Αφρική και τη Μέση Ανατολή. Τα εν λόγω κινήματα διαμαρτυρίας ενισχύθηκαν και προωθήθηκαν από την άνευ προηγουμένου δύναμη και εμβέλεια των πλατφορμών των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης, τα οποία επέτρεψαν την ταχεία διάδοση πληροφοριών, τον συντονισμό της συλλογικής δράσης και την

¹ Sigrid Baringhorst, “Auswirkungen Der Digitalisierung Auf Soziale Bewegungen,” in *Politik in Der Digitalen Gesellschaft. Zentrale Problemfelder Und Forschungsperspektiven*, ed. Jeanette Hofmann et al. (Band 1: Politik in der digitalen Gesellschaft) (Bielefeld, Deutschland: Transcript, 2019).

κινητοποίηση μεγάλου αριθμού ανθρώπων². Η έρευνα έχει τονίσει τη σημασία των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στη μείωση του κόστους κινητοποίησης και συντονισμού, διευκολύνοντας τα άτομα να συνδεθούν, να μοιραστούν πληροφορίες και να συμμετάσχουν σε συλλογικές δράσεις. Ωστόσο, ο ακριβής ρόλος των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης σε αυτά τα κινήματα παραμένει αντικείμενο συζήτησης. Οι ερευνητές έχουν επισημάνει τη σημασία των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης για την εξάπλωση και την επιτυχία αυτών των κινήματων διαμαρτυρίας. Η ικανότητα των ατόμων να έχουν πρόσβαση και να μοιράζονται πληροφορίες, να συνδέονται με ομοϊδεάτες ακτιβιστές και να συντονίζουν τη συλλογική δράση υπήρξε κρίσιμος παράγοντας για την κινητοποίηση και την οργάνωση αυτών των κινήματων. Ωστόσο, ο ρόλος των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης σε αυτές τις διαμαρτυρίες έχει επίσης αποτελέσει αντικείμενο συνεχούς συζήτησης και διαμάχης. Ορισμένοι σχολιαστές έχουν αποδώσει καταλυτική επίδραση στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, χαρακτηρίζοντας τα κινήματα αυτά ως «επαναστάσεις του Twitter» ή «επαναστάσεις του Facebook»³. Άλλοι πάλι έχουν υποστηρίξει ότι η επιρροή των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης έχει υπερεκτιμηθεί και ότι δεν είναι αποκλειστικά υπεύθυνα για την επιτυχία ή την αποτυχία αυτών των κινήματων⁴. Ενώ ορισμένοι υποστηρίζουν ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης φέρουν σημαντική ευθύνη, άλλοι υποστηρίζουν ότι οι πλατφόρμες δεν ασκούν καταλυτική επιρροή και ότι τα ζητήματα είναι πιο σύνθετα.

Αρχέτυπο σύγκρουσης ενός νέου κοινωνικού κινήματος που αντιπροσωπευόταν από μια μη κυβερνητική οργάνωση, την Greenpeace, αποτελεί η περίπτωση Brent Spar⁵. Η διαμάχη για το Brent Spar ήταν μια πολύ γνωστή περιβαλλοντική διαμάχη που έλαβε χώρα στα μέσα της δεκαετίας του 1990 και έφερε αντιμέτωπη την πολυεθνική πετρελαϊκή εταιρεία Shell με την περιβαλλοντική οργάνωση Greenpeace. Στο επίκεντρο της διαμάχης ήταν το σχέδιο της Shell να αποσύρει την Brent Spar, μια απαρχαιωμένη και παροπλισμένη πλατφόρμα αποθήκευσης και φόρτωσης πετρελαίου,

² Thomas Zeitzoff, “How Social Media Is Changing Conflict,” *Journal of Conflict Resolution* 61, no. 9 (2017), doi:10.1177/0022002717721392.

³ Baringhorst, “Auswirkungen der Digitalisierung auf soziale Bewegungen”

⁴ Philip N. Howard and Muzammil M. Hussain, “The Role of Digital Media,” *Journal of Democracy* 22, no. 3 (2011), doi:10.1353/jod.2011.0041, https://www.researchgate.net/publication/236826345_The_Role_of_Digital_Media.

⁵ Vian Bakir, “Greenpeace V. Shell: Media Exploitation and the Social Amplification of Risk Framework (SARF),” *Journal of Risk Research* 8, 7-8 (2005), doi:10.1080/13669870500166898.

βυθίζοντάς την στα βαθιά νερά του Βόρειου Ατλαντικού Ωκεανού. Η Greenpeace, ωστόσο, αντιτάχθηκε σθεναρά σε αυτό το σχέδιο, υποστηρίζοντας ότι η βύθιση θα προκαλούσε σημαντική και μακροχρόνια περιβαλλοντική ζημία στο θαλάσσιο οικοσύστημα της περιοχής. Οι πιθανές περιβαλλοντικές επιπτώσεις της προτεινόμενης από τη Shell μεθόδου απόσυρσης ήταν το βασικό σημείο διαφωνίας μεταξύ των δύο πλευρών.

Η διαμάχη απέσπασε σημαντική προσοχή στα μέσα ενημέρωσης και ο ρόλος του Διαδικτύου στη διαμόρφωση του αφηγήματος και της έκβασης της διαμάχης είναι αδιαμφισβήτητη. Η Greenpeace μπόρεσε να αξιοποιήσει αποτελεσματικά τη δύναμη του Διαδικτύου για να ενισχύσει το μήνυμά της και να συγκεντρώσει την υποστήριξη του κοινού ενάντια στα σχέδια της Shell. Χρησιμοποιώντας διαδικτυακές πλατφόρμες για τη διάδοση πληροφοριών, την οργάνωση εικονικών και προσωπικών διαμαρτυριών και την κινητοποίηση ενός παγκόσμιου δικτύου ακτιβιστών μέσω εκστρατειών ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η Greenpeace κατάφερε να ασκήσει τεράστια πίεση στη Shell και τελικά να αναγκάσει την εταιρεία να εγκαταλείψει το αρχικό σχέδιο διάθεσης της πλατφόρμας πετρελαίου Brent Spar. Το Διαδίκτυο επέτρεψε στην Greenpeace να διαδώσει γρήγορα τις περιβαλλοντικές ανησυχίες της, να συντονίσει παγκόσμιες διαδηλώσεις και να δημιουργήσει ένα κύμα δημόσιας διαμαρτυρίας που η Shell δεν ήταν σε θέση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά μόνο μέσω των παραδοσιακών μέσων ενημέρωσης⁶.

Αντίθετα, η αρχική αντίδραση της Shell στη διαμάχη ήταν σε μεγάλο βαθμό αναποτελεσματική, καθώς η εταιρεία αγωνίστηκε να επικοινωνήσει αποτελεσματικά τη θέση της και να αντιμετωπίσει το αφήγημα που προωθούσε η Greenpeace. Η εξάρτηση της εταιρείας από τα παραδοσιακά κανάλια των μέσων ενημέρωσης, όπως η τηλεόραση και ο έντυπος τύπος, αντί της προληπτικής επικοινωνίας με το κοινό σε ψηφιακές πλατφόρμες, συνέβαλε τελικά στην αποτυχία της να επηρεάσει την κοινή γνώμη. Η εμφανής έλλειψη διαφάνειας και η απροθυμία της Shell να αντιμετωπίσει άμεσα τις ανησυχίες που εξέφρασε η Greenpeace και το κοινό στο Διαδίκτυο επιδείνωσαν περαιτέρω την κατάσταση, επιτρέποντας στην Greenpeace να επιβάλει το δικό της αφήγημα γύρω από τη διαμάχη για το Brent Spar. Η διαμάχη για το Brent Spar χρησιμεύει ως ένα αρχετυπικό παράδειγμα της μεταμορφωτικής δύναμης του Διαδικτύου και της ικανότητάς του να προωθεί κοινωνικές αλλαγές. Αλλά αποτελεί και παράδειγμα

⁶ Sigrid Baringhorst, *Politik Als Kampagne: Zur Medialen Erzeugung Von Solidarität* (Opladen: Westdeutscher Verlag, 1998).

του τρόπου με τον οποίο οι εταιρείες πρέπει να προσαρμόσουν τις στρατηγικές επικοινωνίας τους για να εμπλακούν πιο αποτελεσματικά με το κοινό στην ψηφιακή εποχή.

Κοινωνική Διαμαρτυρία

Ο όρος διαμαρτυρία (protest) χρησιμοποιείται στην κοινωνική - ψυχολογική βιβλιογραφία σε σχέση με τη συλλογική δράση, τα κοινωνικά κινήματα ή την πολιτική συμμετοχή^{7,8}. Η συλλογική δράση ορίζεται ως οποιαδήποτε ενέργεια που αναλαμβάνεται από άτομα ως μέλη μιας ομάδας για την επίτευξη συλλογικών στόχων σε ένα πολιτικό πλαίσιο. Η κοινωνική διαμαρτυρία θεωρείται ως μια συγκεκριμένη μορφή συλλογικής δράσης. Ο όρος διαμαρτυρία συχνά ταυτίζεται με τον όρο κοινωνικό κίνημα⁹. Τα κοινωνικά κινήματα είναι δίκτυα ομάδων και ατόμων που θέτουν κοινωνικούς και πολιτικούς στόχους και προσπαθούν να τους επιτύχουν μέσω της δράσης διαμαρτυρίας. Οι στόχοι μπορεί να είναι υπέρ ή κατά της κοινωνικής αλλαγής¹⁰.

Η ιστορία είναι γεμάτη από συχνά πολύ βίαιες διαμαρτυρίες. Το έργο των Tilly, Castañeda και Wood¹¹ περιγράφει την ιστορία σημαντικών κοινωνικών κινημάτων από το 1768 έως σήμερα, πώς προέκυψαν, πώς έγιναν μαζικές διαμαρτυρίες και το ρεπερτόριο των πράξεων διαμαρτυρίας (για μια επισκόπηση βλέπε Alimi, 2015¹²). Το Διαδίκτυο και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης έχουν αλλάξει το ρεπερτόριο των κοινωνικών

⁷ Bert Klandermans, *The Social Psychology of Protest* (Oxford, United Kingdom: Blackwell, 1997).

⁸ Martijn van Zomeren, "Four Core Social-Psychological Motivations to Undertake Collective Action," *Social and Personality Psychology Compass* 7, no. 6 (2013); *Social and Personality Psychology Compass*, 7(6), 378-388, doi:10.1111/SPC3.12031.

⁹ Luca Tratschin, *Protest Und Selbstbeschreibung: Selbstbezüglichkeit Und Umweltverhältnisse Sozialer Bewegungen* (Bielefeld, Deutschland: Transcript, 2016).

¹⁰ Jacquélien van Stekelenburg, "The Political Psychology of Protest," *European Psychologist* 18, no. 4 (2013), doi:10.1027/1016-9040/a000156.

¹¹ Charles Tilly, Ernesto Castañeda and Lesley J. Wood, *Social Movements, 1768-2018*, 4th. ed. (New York, NY: Routledge, 2020).

¹² Eitan Y. Alimi, "Repertoires of Contention," in *The Oxford Handbook of Social Movements*, ed. Donatella Della Porta and Mario Diani (Oxford, United Kingdom: Oxford University Press, 2015).

κινήματων. Οι Van Laer και van Aelst¹³ (2010) συνέταξαν ένα ρεπερτόριο διαμαρτυριών μέσω ψηφιακής τεχνολογίας με βάση δύο διαστάσεις. Πρώτον, υπάρχει μια διάκριση μεταξύ «πραγματικών» ενεργειών που διευκολύνονται από το Διαδίκτυο και «εικονικών» ενεργειών που βασίζονται στο Διαδίκτυο, που υπάρχουν λόγω του Διαδικτύου. Από τη μία πλευρά, το Διαδίκτυο υποστηρίζει παραδοσιακές μορφές off-line διαμαρτυρίας (δράσεις που υποστηρίζονται από το Διαδίκτυο, π.χ. διαδηλώσεις στους δρόμους, καταλήψεις, καταναλωτικός ακτιβισμός) όσον αφορά την οργάνωση, την κινητοποίηση και την επικοινωνία- διάχυση. Ωστόσο, τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης έχουν αλλάξει τη μορφή αυτών των ενεργειών και μάλιστα διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην εμφάνιση ορισμένων από αυτές, πολλές από τις οποίες δεν θα μπορούσαν να προκύψουν διαφορετικά.

Από την άλλη πλευρά, το Διαδίκτυο επιτρέπει νέες μορφές συλλογικής διαμαρτυρίας (δράσεις που βασίζονται στο Διαδίκτυο) όπως ο εικονικός (virtual) ακτιβισμός ή ο hacktivism. Οι περισσότερες είναι παραλλαγές παλαιότερων μορφών, όπως ψηφοφορίες και συλλογές υπογραφών μέσω Διαδικτύου, αποστολή email ή Culture Jamming. Και οι δύο μορφές θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως ένα συνεχές παρά ως διχοτομική μεταβλητή. Τα όρια είναι ασαφή. Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν την κατάργηση της διάκρισης online – offline κόσμου επειδή και οι δύο διαστάσεις συνδέονται στενά¹⁴. Η δεύτερη διάσταση αφορά μια «παραδοσιακή» διάκριση μεταξύ υψηλών και χαμηλών ορίων συμμετοχής. Ορισμένες ενέργειες συνδέονται με υψηλότερους κινδύνους και απαιτούν σημαντικά μεγαλύτερη δέσμευση. Ο Klandermans¹⁵ διακρίνει μεταξύ ενεργειών χαμηλής προσπάθειας και υψηλής προσπάθειας.

Στη δεκαετία του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990 παρατηρείται μια πτώση στον πολιτικό ακτιβισμό. Αυτή η τάση άλλαξε απότομα στα τέλη της δεκαετίας του 1990. Οι διαδηλώσεις κατά της παγκοσμιοποίησης στη συνάντηση του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου στη Σεούλ τον Νοέμβριο του 1999 σηματοδοτούν το σημείο καμπής αυτής της αναγέννησης, αν και υπήρξαν σημάδια νωρίτερα. Είναι πιθανό ότι το

¹³ Jeroen van Laer and Peter van Aelst, “Internet and Social Movement Action Repertoires: Opportunities and Limitations,” *Information, Communication & Society* 13, no. 8 (2010); *Information, Communication & Society*, 13(8), 1146-1171, doi:10.1080/13691181003628307.

¹⁴ van Laer and van Aelst, “Internet and social movement action repertoires”

¹⁵ Klandermans, *The social psychology of protest*.

Διαδίκτυο έπαιξε κρίσιμο ρόλο σε αυτή την εξέλιξη¹⁶. Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα, αλλά ιδιαίτερα μετά την οικονομική κρίση του 2008, ένα κύμα κινημάτων διαμαρτυρίας παρατηρήθηκε σε όλο τον κόσμο¹⁷: κινήματα διαμαρτυρίας στη Βόρεια Αφρική (Αραβική Άνοιξη), το κίνημα Occupy Wall Street στην Αμερική, που εξαπλώθηκε σε πολλές άλλες χώρες, ιδιαίτερα στην Ευρώπη, όπως π.χ. Ισπανία, Ελλάδα και Γαλλία.

Αν και το πλαίσιο αυτών των κινήματων είναι αρκετά διαφορετικό, υπήρχε ένα χαρακτηριστικό κίνητρο: υπήρχαν καταλήψεις και διαδηλώσεις, η συντονιστική ομάδα χρησιμοποίησε τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης για να επικοινωνήσει με τα μέλη αλλά και να κινητοποιήσει τον κόσμο. Τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης χρησιμοποιούνται για οργάνωση, για κινητοποίηση για συμμετοχή και για επικοινωνία μέσω μετάδοσης εικόνων, βίντεο και κειμένων για την επιβολή των αφηγημάτων¹⁸.

Παρά τις επιφυλακτικές απόψεις, μπορεί γενικά να ειπωθεί ότι η χρήση του Διαδικτύου αυξάνει την πολιτική συμμετοχή τόσο στο Διαδίκτυο όσο και σε παραδοσιακές μορφές διαμαρτυρίας¹⁹. Σχετικά με τη σύνδεση μεταξύ των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης και της πολιτικής συμμετοχής γενικά (συμπεριλαμβανομένης της διαμαρτυρίας), η Boulianne²⁰ διαπιστώνει στη μετα-ανάλυσή της ότι η επιρροή των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης έχει αυξηθεί σταθερά τα τελευταία είκοσι χρόνια. Άλλες μετα-αναλύσεις βρίσκουν μια θετική αιτιώδη συσχέτιση μεταξύ της χρήσης Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης και της πολιτικής συμμετοχής και της συμμετοχής στα κοινά.^{21,22}

¹⁶ Suzanne Brunsting and Tom Postmes, "Social Movement Participation in the Digital Age," *Small Group Research* 33, no. 5 (2002), doi:10.1177/104649602237169.

¹⁷ W. L. Bennett, Alexandra Segerberg, and Shawn Walker, "Organization in the Crowd: Peer Production in Large-Scale Networked Protests," *Information, Communication & Society* 17, no. 2 (2014), doi:10.1080/1369118X.2013.870379.

¹⁸ Ibid.

¹⁹ April A. Johnson and Rebecca LeFebvre, "Contextual Predictors of Protest Behavior on Social Media: A #Ferguson Case Study," *Journal of Information Technology & Politics* 15, no. 1 (2018), doi:10.1080/19331681.2017.1354245.

²⁰ Shelley Boulianne, "Twenty Years of Digital Media Effects on Civic and Political Participation," *Communication Research* 47, no. 7 (2018), doi:10.1177/0093650218808186.

²¹ Shelley Boulianne, "Social Media Use and Participation: A Meta-Analysis of Current Research," *Information, Communication & Society* 18, no. 5 (2015), doi:10.1080/1369118X.2015.1008542.

²² Shelley Boulianne and Yannis Theocharis, "Young People, Digital Media, and Engagement: A Meta-Analysis of Research," *Social Science Computer Review* 38, no. 2 (2020), doi:10.1177/0894439318814190.

Κινήματα διαμαρτυρίας στην εποχή του Web 2.0

Για να δείξουν τις αλλαγές που επέφεραν τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και ειδικότερα το Web 2.0 στην οργάνωση της κοινωνικής διαμαρτυρίας, οι Bennett και Segerberg²³ εισήγαγαν τον όρο *συνδεδετική δράση* (connective action) και τον συνέκριναν με την παραδοσιακή *συλλογική δράση* (collective action), την οποία χαρακτηρίζουν οργανωτικοί θεσμοί, διακριτές συλλογικές ταυτότητες, κεντρική ηγεσία, ιδεολογία και συλλογικοί στόχοι. Η λογική της συνδεδετικής δράσης ευνοεί τις δράσεις διαμαρτυρίας μέσω Διαδικτύου που βασίζονται σε μεγάλης κλίμακας δικτύωση αυτοοργανωμένων ατόμων και οργανισμών με χαλαρές συνδέσεις, χωρίς απαραίτητα να έχουν εμπειρία διαμαρτυρίας ή κεντρική ηγεσία. Η συνδεδετική δράση λειτουργεί διαπροσωπικά, καθιστώντας περιττές τις παραδοσιακές συλλογικές ταυτότητες, τη μορφοποίηση ομάδων και τους επίσημους οργανισμούς. Η αυτοοργάνωση φορέων και ατόμων λαμβάνει χώρα χρησιμοποιώντας τεχνολογικά εργαλεία που λειτουργούν ως οργανωτικοί παράγοντες.

Αυτό ενθαρρύνει τη δημιουργία προσωπικού πλαισίου δράσης. Οι ακτιβιστές δημιουργούν δυναμικές ομάδες και «αφορμή» και αγωνίζονται για στόχους κοινωνικής αλλαγής. Το μήνυμα διαδίδεται μέσω των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης και μπορεί να φτάσει σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων με χαμηλό κόστος, παρακάμπτοντας τα παραδοσιακά μέσα μαζικής ενημέρωσης και να έχει μεγαλύτερη απήχηση από δημόσια πρόσωπα. Παρά τους χαλαρούς δεσμούς, αυτό δημιουργεί μια συλλογικότητα με κοινές απόψεις και μια νέα μορφή συλλογικής ταυτότητας που προωθεί την πολιτική συμμετοχή²⁴. Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι η συνδεδετική δράση δεν είναι απαραίτητα πιο αποτελεσματική από τη συλλογική δράση, αν και αυτό χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Η τεχνολογική υποδομή του ψηφιακού κόσμου επέτρεψε επίσης τη δημιουργία νέων κοινωνικών συλλογικοτήτων στο Διαδίκτυο²⁵.

Επινοήθηκαν νέοι όροι για να τις περιγράψουν: swarms (σμήνη),

²³ W. L. Bennett and Alexandra Segerberg, "The Logic of Connective Action," *Information, Communication & Society* 15, no. 5 (2012); *Information, Communication & Society*, 15(5), 739-768, doi:10.1080/1369118X.2012.670661.

²⁴ Bennett, Segerberg and Walker, "Organization in the crowd: peer production in large-scale networked protests"

²⁵ Ulrich Dolata and Jan-Felix Schrape, "Kollektives Handeln Im Internet. Eine Akteurtheoretische Fundierung," *Berliner Journal für Soziologie* 24, no. 1 (2014), doi:10.1007/s11609-014-0242-y.

crowds (πλήθη), flashmobs, E-communities, E-Movements, issue-based-online groups, social networks κ.ά. Αυτές οι νέες κοινωνικές συλλογικότητες θεωρούνται ως ισχυρή δύναμη για πολιτική και κοινωνική αλλαγή²⁶.

Ωστόσο, υπάρχουν και απόψεις που αμφιβάλλουν ότι τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης προωθούν την πολιτική συμμετοχή. Η θέση του slacktivism υποστηρίζει ότι ο ψηφιακός ακτιβισμός είναι αβλαβής και αναποτελεσματικός²⁷. Άλλες απόψεις υποστηρίζουν την άποψη ότι τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης ενισχύουν τις υπάρχουσες ανισότητες πόρων και με αυτή την έννοια δυσχεραίνουν την ενεργό πολιτική συμμετοχή²⁸.

Η πρόκληση σκανδάλου ως στρατηγική

Οι μη κυβερνητικοί οργανισμοί αντιμετωπίζουν μια κρίσιμη στρατηγική απόφαση στις δημόσιες σχέσεις τους - αν θα υιοθετήσουν μια πιο συγκρουσιακή προσέγγιση ή μια προσέγγιση προσανατολισμένη στο διάλογο. Η τακτική της σύγκρουσης, προεξέχων παράδειγμα αποτελεί η περιβαλλοντική οργάνωση Greenpeace, αξιοποιεί την κάλυψη από τα μέσα ενημέρωσης και τις σοκαριστικές εικόνες για να προσελκύσει την προσοχή του κοινού και να ασκήσει πίεση στους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων. Περισσότερο από σχεδόν οποιαδήποτε άλλη ΜΚΟ, η εργασία της Greenpeace βασίζεται στις δημόσιες σχέσεις με θεαματικές εκστρατείες, σκηνοθεσία και αντιπαράθεση. Η επικοινωνία της Greenpeace είναι η σκηνοθεσία αφηγήσεων με τα μέσα της σύγχρονης τεχνολογίας των μέσων ενημέρωσης²⁹. Η χρήση της τεχνολογίας στοχεύει στο να απευθυνθεί η εκστρατεία σε όσο περισσότερο κοινό είναι δυνατόν. Η *PeTA*, στο πλαίσιο του κινήματος για τα δικαιώματα των ζώων, ενεργεί επίσης με αυτόν τον τρόπο, αναγνωρίζοντας τη σημασία της κάλυψης των δραστηριοτήτων της από τα μέσα ενημέρωσης και σχεδιάζοντάς τες ειδικά ώστε να παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τα μέσα ενημέρωσης. Η *PeTA* προτιμά επίσης την αντιπαράθεση και χρησιμοποιεί σοκαριστικές εικόνες για να αποκαλύψει, για παράδειγμα, τον τρόπο με τον οποίο τα ζώα εκτρέφονται στη

²⁶ Manuel Castells, *Communication Power*, 2nd ed. (Oxford: Oxford University Press, 2013).

²⁷ Evgeny Morozov, *The Net Delusion: How Not to Liberate the World* (London, United Kingdom: Penguin Books, 2012).

²⁸ Raffael Heiss and Jörg Matthes, "Mobilizing for Some," *Journal of Media Psychology* 28, no. 3 (2016), doi:10.1027/1864-1105/a000199.

²⁹ Baringhorst, *Politik als Kampagne*.

βιομηχανική εκτροπή ή τις συνθήκες υπό τις οποίες εκτρέφονται και πεθαίνουν τα ζώα γούνας.

Η συγκρουσιακή προσέγγιση περιλαμβάνει συνήθως τη στόχευση αντιπάλων υψηλού προφίλ και την απεικόνισή τους με σταθερά αρνητικό τρόπο, με στόχο να εξαναγκαστούν σε αλλαγές πολιτικής ή συμπεριφοράς. Η στρατηγική αυτή βασίζεται στη σημασία της κάλυψης από τα μέσα ενημέρωσης για την ενίσχυση του μηνύματος της οργάνωσης και την καταλυτική δημόσια πίεση. Προσελκύοντας την ευρεία προσοχή των μέσων ενημέρωσης στις ενέργειες ή τις παραλείψεις του αντιπάλου, η *PeTA* χρησιμοποιεί αυτή την προσέγγιση επιδιώκοντας τη δημόσια κατακραυγή και την άσκηση πίεσης ώστε η εταιρεία-στόχος να αλλάξει τις πρακτικές της. Οι τακτικές αντιπαράθεσης μπορεί να περιλαμβάνουν διαμαρτυρίες, events που δημιουργούν «θόρυβο» και τραβούν την προσοχή και δημοσιοποίηση επιβαρυντικών στοιχείων ή εικόνων.

Η συγκρουσιακή προσέγγιση μπορεί να συγκεντρώσει σημαντική δημόσια προσοχή και να προβάλλει κρίσιμα ζητήματα προκαλώντας την ευαισθητοποίηση του κοινού. Ωστόσο η στρατηγική αυτή ενέχει επίσης τον κίνδυνο αποξένωσης δυνητικών συμμάχων και πρόκλησης αντιδράσεων από τους αντιπάλους, οι οποίοι μπορεί να παγιωθούν στις θέσεις τους. Αντίθετα, η προσέγγιση με προσανατολισμό στο διάλογο μπορεί να προωθήσει μια πιο εποικοδομητική συνεργασία με τις επιχειρήσεις και τους φορείς χάραξης πολιτικής, επιτρέποντας στις οργανώσεις να επηρεάσουν την εταιρική και κυβερνητική συμπεριφορά εκ των έσω. Ωστόσο, αυτή η στρατηγική συνεργασίας μπορεί να δυσκολευτεί να διατηρήσει την προσοχή του κοινού και να δημιουργήσει τον επείγοντα χαρακτήρα που απαιτείται για ουσιαστική και έγκαιρη αλλαγή. Σε τελική ανάλυση, η επιλογή μεταξύ στρατηγικών δημοσίων σχέσεων με προσανατολισμό την αντιπαράθεση και τον διάλογο εξαρτάται από τους συγκεκριμένους στόχους της κάθε οργάνωσης, το συγκεκριμένο ζήτημα και το ευρύτερο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο. Οι επιτυχημένες οργανώσεις συχνά χρησιμοποιούν ένα διαφοροποιημένο μείγμα τακτικών, αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα και των δύο προσεγγίσεων για να μεγιστοποιήσουν τον αντίκτυπο και την επιρροή τους.

Το πλεονέκτημα της συγκρουσιακής στρατηγικής έγκειται κυρίως στην υψηλή αποτελεσματικότητα της στα μέσα ενημέρωσης. Η αρνητικότητα, η αντιπαράθεση και οι συγκρούσεις έχουν υψηλή ειδησεογραφική αξία, η οποία μπορεί να αυξηθεί περαιτέρω όσο υψηλότερο είναι το προφίλ των εμπλεκόμενων φορέων. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο είναι τόσο ενδιαφέρον για τις οργανώσεις κοινωνικής διαμαρτυρίας να τοποθετούν

μεγάλες μάρκες και γνωστές εταιρείες στο επίκεντρο των εκστρατειών τους. Το 2011, για παράδειγμα, η *PeTA* επιτέθηκε στην κτηνοτροφία του μεγαλύτερου πτηνοτρόφου της Γερμανίας, της *Wiesenhof*³⁰. Ο συνδυασμός των σοκαριστικών εικόνων της εργοστασιακής εκτροφής και του γνωστού εμπορικού σήματος έφερε στην εκστρατεία μεγάλη ανταπόκριση από τα μέσα ενημέρωσης.

Η τοποθέτηση όμως μιας επώνυμης, γνωστής μάρκας στο επίκεντρο της προσοχής δεν είναι επίσης χωρίς κίνδυνο. Η επικέντρωση σε έναν γνωστό αντίπαλο, συνήθως σε συνδυασμό με εντυπωσιακές εκστρατείες, είναι συνήθως κατάλληλη μόνο για τη μεταφορά πιο σύνθετων θεμάτων σε περιορισμένο βαθμό. Τα γενικά αιτήματα μπορεί να αποσιωπηθούν εάν ο αντίπαλος συμμορφωθεί με τα αιτήματα της οργάνωσης. Εάν, για παράδειγμα, μια εκστρατεία συνδέεται με τις συνθήκες στις φάρμες ενός και μόνο πτηνοτρόφου ή με την αγοραστική συμπεριφορά μιας αλυσίδας fast food, υπάρχει μεγάλος κίνδυνος το βασικό θέμα, ο πόνος των ζώων στη βιομηχανική εκτροφή συνολικά, να εξαφανιστεί από τη δημόσια συζήτηση μόλις μια εταιρεία υποκύψει στα αιτήματα της καμπάνιας. Εδώ είναι που η στρατηγική της αντιπαράθεσης φτάνει στα όριά της.

Αφήγηση ιστοριών (storytelling)

Στο εμπορικό μάρκετινγκ, η δύναμη της αφήγησης (storytelling) έχει αναδειχθεί ως μια βασική στρατηγική για την προσέλκυση του καταναλωτή. Οι εταιρείες αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο την αξία της δημιουργίας συναρπαστικών αφηγήσεων που βρίσκουν απήχηση στους καταναλωτές, καθώς αυτές οι ιστορίες μπορούν να έχουν βαθύ αντίκτυπο στις προθέσεις αγοράς, στην αντίληψη της μάρκας και στη συνολική αφοσίωση των πελατών. Επινοώντας αφηγήσεις που συνδέονται με τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του κοινού-στόχου τους, οι μάρκες μπορούν να διαφοροποιηθούν σε μια πολυπληθή αγορά και να καλλιεργήσουν μόνιμες συνδέσεις που οδηγούν σε μακροπρόθεσμη επιχειρηματική επιτυχία³¹.

Η αποτελεσματική αφήγηση ιστοριών μπορεί να χρησιμεύσει ως μετασχηματιστικό εργαλείο για τις επιχειρήσεις, επιτρέποντάς τους να εκφράσουν τις αποχρώσεις των στρατηγικών τους σχεδίων, να αντιμετωπίσουν

³⁰ <https://www.peta.de/themen/wiesenhof2011/>

³¹ Gregor Adamczyk, *Storytelling: Mit Geschichten Überzeugen*, 2., 2. Auflage 2015, Haufe TaschenGuide 253 (Freiburg im Breisgau: Haufe-Lexware, 2015).

βασικές προκλήσεις και να εμπνεύσουν ουσιαστικές συνδέσεις με το κοινό-στόχο τους. Σκοπός της αφήγησης ιστοριών είναι να επηρεάσει σκόπιμα το κοινό και να το αγγίξει μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων συναισθημάτων³².

Πολυάριθμες έρευνες έχουν αναδείξει τη μεγάλη επίδραση της αφήγησης ιστοριών (storytelling) στη διαμόρφωση της δημόσιας αντίληψης και στον επηρεασμό της συμπεριφοράς των ανθρώπων³³. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι προσωπικές αφηγήσεις μπορούν να είναι σημαντικά πιο αποτελεσματικές από τα στεγνά, πραγματολογικά δεδομένα στο να παρακινήσουν τα άτομα να ασχοληθούν με πολύπλοκα περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι προσεκτικά επιτηδευμένες ιστορίες έχουν τη μοναδική ικανότητα να συνδέονται με τους ανθρώπους σε συναισθηματικό επίπεδο, καλλιεργώντας μια βαθιά αίσθηση ενσυναίσθησης και προσωπικής επένδυσης που μπορεί τελικά να οδηγήσει σε ουσιαστική, διαρκή δράση. Αξιοποιώντας τη δύναμη της αφήγησης, οργανώσεις υπεράσπισης των δικαιωμάτων, όπως η PeTA, είναι σε θέση να εμπνεύσουν το κοινό τους να γίνει ενεργός συμμετοχός στον σκοπό τους.

Οι καμπάνιες της PeTA έχουν αξιοποιήσει αυτή την αρχή, παρουσιάζοντας συχνά προσωπικές αφηγήσεις και μαρτυρίες από άτομα που έχουν γίνει μάρτυρες ή έχουν βιώσει από πρώτο χέρι την κακοποίηση των ζώων. Αναδεικνύοντας τις πραγματικές ιστορίες και τα συναισθήματα όσων επηρεάζονται από την κακοποίηση των ζώων, τα μηνύματα της PeTA κατάφεραν να καλλιεργήσουν μια βαθύτερη αίσθηση ενσυναίσθησης και μια αίσθηση «επείγοντος» σχετικά με τις πρωτοβουλίες της. Αυτή η στρατηγική χρήση της αφήγησης έχει αποδειχθεί ότι είναι ένα εξαιρετικά αποτελεσματικό μέσο για την προσέλκυση του κοινού και την κινητοποίηση της υποστήριξης των προσπαθειών υπεράσπισης της PeTA.

Συχνά η PeTA μοιράζεται ιστορίες-αφηγήματα μεμονωμένων ζώων που υπέφεραν ή διασώθηκαν. Εστιάζοντας στις προσωπικές ιστορίες αυτών των ζώων, η PeTA στοχεύει να δημιουργήσει μια σύνδεση μεταξύ του θεατή και του ζώου, καθιστώντας το θέμα πιο σχετικό και συναισθηματικά φορτισμένο.

Χαρακτηριστική περίπτωση χρήσης της αφηγηματικής τεχνικής από

³² Fritz Breithaupt, *Das Narrative Gehirn: Was Unsere Neuronen Erzählen*, Erste Auflage, Originalausgabe (Berlin: Suhrkamp, 2022).

³³ Francesca Polletta and Nathan Redman, "When Do Stories Change Our Minds? Narrative Persuasion About Social Problems," *Sociology Compass* 14, no. 4 (2020), doi:10.1111/soc4.12778.

την ΡεΤΑ είναι η εκστρατεία «Tyke 2014» που σχεδιάστηκε με τη συμβολή μεγάλης διαφημιστικής εταιρείας της Γερμανίας. Η εκστρατεία θεματοποιεί τις άσχημες συνθήκες υπό τις οποίες ζουν τα άγρια ζώα στη βιομηχανία του τσίρκου. Αφηγείται την ιστορία της ελεφαντίνας Tyke³⁴. Η Tyke ήταν μία ελεφαντίνα τσίρκου που δραπέτευσε κατά τη διάρκεια μιας παράστασης στη Χονολουλού της Χαβάης το 1994, αφού τραυμάτισε θανάσιμα τον εκπαιδευτή της και έναν άλλο υπάλληλο του τσίρκου. Η ελεφαντίνα διέφυγε στους δρόμους της Χονολουλού πριν τελικά σκοτωθεί από την αστυνομία. Το περιστατικό προκάλεσε παγκόσμια αίσθηση και έγινε σύμβολο των σκληρών συνθηκών κάτω από τις οποίες υποφέρουν τα ζώα του τσίρκου.

Η εκστρατεία "Tyke 2014" της ΡεΤΑ ξεκίνησε με σκοπό να επιστήσει την προσοχή στα δεινά των ζώων του τσίρκου και να ζητήσει τον τερματισμό της χρήσης των ζώων στα τσίρκο. Η ΡεΤΑ χρησιμοποίησε την εικοστή επέτειο του περιστατικού για να ευαισθητοποιήσει την κοινή γνώμη για τον πόνο των ζώων του τσίρκου. Με το να θυμηθεί τον Tyke, η ΡεΤΑ ήθελε να δείξει ότι τα ζώα στα τσίρκο βρίσκονται κάτω από ακραίο στρες και ταλαιπωρία, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε τραγικές και επικίνδυνες καταστάσεις. Η ΡεΤΑ δημοσίευσε ενημερωτικό υλικό στο πλαίσιο της εκστρατείας, συμπεριλαμβανομένων βίντεο, φωτογραφιών και εκθέσεων που τεκμηριώνουν τον πόνο των ζώων του τσίρκου. Στόχος ήταν η ευαισθητοποίηση του κοινού και το μπουκοτάζ της βιομηχανίας των τσίρκο.

Επιλογικά

Οργανώσεις έχουν αξιοποιήσει με επιτυχία την επιρροή τους για να ενθαρρύνουν πολυάριθμες εταιρείες να αλλάξουν τις πρακτικές τους όσον αφορά την καλή διαβίωση των ζώων. Μέσω επίμονων προσπαθειών άσκησης πίεσης, έχουν πείσει ή εξαναγκάσει πολλές επιχειρήσεις να σταματήσουν π.χ. τα πειράματα σε ζώα, να στραφούν στη χρήση συνθετικών υλικών αντί για ζωικά προϊόντα και να εφαρμόσουν αυστηρότερα πρότυπα καλής διαβίωσης των ζώων στη βιομηχανία εκτροφής. Αυτές οι συλλογικές προσπάθειες έχουν συμβάλει στην προώθηση ουσιαστικών αλλαγών σε διάφορους τομείς για την καλύτερη διασφάλιση της ευημερίας των

³⁴ Λεπτομέρειες για τα γεγονότα σχετικά με την ελεφαντίνα Tyke καθώς και το σχετικό βίντεο βλ. [https://en.wikipedia.org/wiki/Tyke_\(elephant\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Tyke_(elephant))

ζώων.

Η φιλοζωική οργάνωση *PeTA* ιδιαίτερα έχει εμπνεύσει ένα παγκόσμιο δίκτυο ακτιβιστών και υποστηρικτών μέσω των προσπαθειών της να κινητοποιήσει ένα κίνημα βάσης για τα δικαιώματα των ζώων. Οι εκστρατείες της συχνά περιλαμβάνουν την ενδυνάμωση ατόμων να αναλάβουν δράση στις τοπικές τους κοινότητες, από τη διοργάνωση διαδηλώσεων και συγκεντρώσεων στους δρόμους μέχρι τη συμμετοχή σε διαδικτυακές εκστρατείες υποστήριξης. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκστρατείες στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης. Αυτή η προσέγγιση της βάσης έχει συμβάλει καθοριστικά στη δημιουργία ενός ευρέως διαδεδομένου, παγκόσμιου κινήματος που ενισχύει τις φωνές των υποστηρικτών των ζώων και τους δίνει τη δυνατότητα να προωθήσουν την αλλαγή σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Καλλιεργώντας αυτό το δίκτυο ακτιβιστών, η *PeTA* κατάφερε να ενισχύσει την εμβέλεια και τον αντίκτυπο του κινήματος για τα δικαιώματα των ζώων, εμπνέοντας ανθρώπους σε όλο τον κόσμο να συμμετάσχουν και να πάρουν θέση ενάντια στη σκληρότητα απέναντι στα ζώα.

Ενώ αυτές οι τακτικές μπορεί να είναι αποτελεσματικές για την προσέλευση της προσοχής των μέσων ενημέρωσης και την πρόκληση δημόσιων συζητήσεων, μπορούν εντούτοις να αποξενώσουν πιθανούς υποστηρικτές που μπορεί να θεωρούν το περιεχόμενο πολύ ενοχλητικό ή ακραίο, συμβάλλοντας ενδεχομένως στην περαιτέρω πόλωση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adamczyk, Gregor. *Storytelling: Mit Geschichten Überzeugen*. 2. Auflage 2015. Haufe TaschenGuide 253. Freiburg im Breisgau: Haufe-Lexware, 2015.
- Alimi, Eitan Y. “Repertoires of Contention.” In *The Oxford Handbook of Social Movements*. Edited by Donatella Della Porta and Mario Diani, 410–22. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press, 2015.
- Bakir, Vian. “Greenpeace V. Shell: Media Exploitation and the Social Amplification of Risk Framework (SARF).” *Journal of Risk Research* 8, 7-8 (2005): 679–91. doi:10.1080/13669870500166898.
- Baringhorst, Sigrid. *Politik Als Kampagne: Zur Medialen Erzeugung Von Solidarität*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1998.
- Baringhorst, Sigrid. “Auswirkungen Der Digitalisierung Auf Soziale Bewegungen.” In *Politik in Der Digitalen Gesellschaft. Zentrale*

- Problemfelder Und Forschungsperspektiven*. Edited by Jeanette Hofmann et al., 151–70 (Band 1: Poliitk in der digitalen Gesellschaft). Bielefeld, Deutschland: Transcript, 2019.
- Bennett, W. L., and Alexandra Segerberg. “The Logic of Connective Action.” *Information, Communication & Society* 15, no. 5 (2012): 739–68; *Information, Communication & Society*, 15(5), 739-768. doi:10.1080/1369118X.2012.670661.
- Bennett, W. L., Alexandra Segerberg, and Shawn Walker. “Organization in the Crowd: Peer Production in Large-Scale Networked Protests.” *Information, Communication & Society* 17, no. 2 (2014): 232–60. doi:10.1080/1369118X.2013.870379.
- Boulianne, Shelley. “Social Media Use and Participation: A Meta-Analysis of Current Research.” *Information, Communication & Society* 18, no. 5 (2015): 524–38. doi:10.1080/1369118X.2015.1008542.
- . “Twenty Years of Digital Media Effects on Civic and Political Participation.” *Communication Research* 47, no. 7 (2018): 947–66. doi:10.1177/0093650218808186.
- Boulianne, Shelley, and Yannis Theocharis. “Young People, Digital Media, and Engagement: A Meta-Analysis of Research.” *Social Science Computer Review* 38, no. 2 (2020): 111–27. doi:10.1177/0894439318814190.
- Breithaupt, Fritz. *Das Narrative Gehirn: Was Unsere Neuronen Erzählen*. Erste Auflage, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp, 2022.
- Brunsting, Suzanne, and Tom Postmes. “Social Movement Participation in the Digital Age.” *Small Group Research* 33, no. 5 (2002): 525–54. doi:10.1177/104649602237169.
- Castells, Manuel. *Communication Power*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- Dolata, Ulrich, and Jan-Felix Schrape. “Kollektives Handeln Im Internet. Eine Akteurtheoretische Fundierung.” *Berliner Journal für Soziologie* 24, no. 1 (2014): 5–30. doi:10.1007/s11609-014-0242-y.
- Heiss, Raffael, and Jörg Matthes. “Mobilizing for Some.” *Journal of Media Psychology* 28, no. 3 (2016): 123–35. doi:10.1027/1864-1105/a000199.
- Howard, Philip N., and Muzammil M. Hussain. “The Role of Digital Media.” *Journal of Democracy* 22, no. 3 (2011): 35–48. doi:10.1353/jod.2011.0041.
https://www.researchgate.net/publication/236826345_The_Role_of_Digital_Media.

- Johnson, April A., and Rebecca LeFebvre. “Contextual Predictors of Protest Behavior on Social Media: A #Ferguson Case Study.” *Journal of Information Technology & Politics* 15, no. 1 (2018): 50–65. doi:10.1080/19331681.2017.1354245.
- Klandermans, Bert. *The Social Psychology of Protest*. Oxford, United Kingdom: Blackwell, 1997.
- Morozov, Evgeny. *The Net Delusion: How Not to Liberate the World*. London, United Kingdom: Penguin Books, 2012.
- Polletta, Francesca, and Nathan Redman. “When Do Stories Change Our Minds? Narrative Persuasion About Social Problems.” *Sociology Compass* 14, no. 4 (2020). doi:10.1111/soc4.12778.
- Skoric, Marko M., Qinfeng Zhu, Debbie Goh, and Natalie Pang. “Social Media and Citizen Engagement: A Meta-Analytic Review.” *New media & society* 18, no. 9 (2016): 1817–39. doi:10.1177/1461444815616221.
- Tilly, Charles, Ernesto Castañeda, and Lesley J. Wood. *Social Movements, 1768-2018*. 4th. ed. New York, NY: Routledge, 2020.
- Tratschin, Luca. *Protest Und Selbstbeschreibung: Selbstbezüglichkeit Und Umweltverhältnisse Sozialer Bewegungen*. Bielefeld, Deutschland: Transcript, 2016.
- van Laer, Jeroen, and Peter van Aelst. “Internet and Social Movement Action Repertoires: Opportunities and Limitations.” *Information, Communication & Society* 13, no. 8 (2010): 1146–71; *Information, Communication & Society*, 13(8), 1146-1171. doi:10.1080/13691181003628307.
- van Stekelenburg, Jacquelin. “The Political Psychology of Protest.” *European Psychologist* 18, no. 4 (2013): 224–34. doi:10.1027/1016-9040/a000156.
- van Zomeren, Martijn. “Four Core Social-Psychological Motivations to Undertake Collective Action.” *Social and Personality Psychology Compass* 7, no. 6 (2013): 378–88; *Social and Personality Psychology Compass*, 7(6), 378-388. doi:10.1111/SPC3.12031.
- Zeitoff, Thomas. “How Social Media Is Changing Conflict.” *Journal of Conflict Resolution* 61, no. 9 (2017): 1970–91. doi:10.1177/0022002717721392.



Abstract

Protest movements in the digital world

The article critically examines the role of social media in shaping, organizing, and driving the dynamics of contemporary protest movements. It argues that the proliferation of digital platforms has fundamentally transformed collective action by lowering the costs of mobilization and coordination, enabling the rapid dissemination of information, and facilitating connections among individuals and groups with shared objectives. Simultaneously, the article emphasizes that the circulation of emotionally charged images, videos, and narratives enhances both the visibility and durability of protest movements, effectively blurring the boundaries between digital and physical spaces. The text conceptualizes protest as a form of collective action and traces the transformation of protest repertoires in the digital age, from traditional offline practices augmented by the Internet to emergent online forms of activism, including virtual activism and hacktivism. Particular emphasis is placed on the theory of "connective action," which posits that digital networks enable loosely structured, self-organized modes of mobilization, often operating without centralized leadership or strongly defined collective identities. Drawing on the case of the Brent Spar dispute between Greenpeace and Shell, the article illustrates how the Internet can amplify organizational narratives, mobilize transnational audiences, and exert pressure on powerful corporate actors. Furthermore, it examines the communication strategies employed by organizations such as Greenpeace and PETA, with particular attention to the "scandal strategy" and the strategic use of storytelling to foster emotional engagement and generate public pressure. In conclusion, the article contends that social media constitutes a critical instrument for protest movements and advocacy organizations, although its influence is neither deterministic nor independent of broader social and political contexts. Its effectiveness is contingent upon the interplay of technological affordances, narrative strategies, and forms of collective mobilization, while simultaneously carrying the risk of fostering polarization and tokenistic forms of participation.

Κωνσταντίνος Ζέρβας

e-mail: konzervas@sch.gr

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0006-9102-7146>

Βασίλειος Ε. ΠΑΝΤΑΖΗΣ

*«Κάθε άνθρωπος είναι καλλιτέχνης»:
η δημιουργική «ελεύθερη εργασία»
ως διδακτική-μαθησιακή προσέγγιση*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.44690>

*Κάθε ώρα διδακτικής εργασίας είναι γεγονός ιστορικό και γι' αυτό ανεπανάληπτο.
Δεν είναι λοιπόν νοητή μιὰ τυποποίηση τῆς διδακτικῆς ἐνέργειας.
Κ. Δ. Γεωργούλης*

I. Η έννοια της δημιουργικότητας και το δημιουργικό μάθημα

Ο Novalis (*Glauben und Liebe*, 39: Strack & Eicheldinger 2011, 167) είχε πει ότι «κάθε άνθρωπος θα έπρεπε να είναι καλλιτέχνης» (*Jeder Mensch sollte Künstler sein*). Ο Joseph Beuys (1994' Bojescul 1985) μετέτρεψε, τρόπον τινά, την άποψη του Novalis υποστηρίζοντας ότι ο «κάθε άνθρωπος είναι καλλιτέχνης» (*Jeder Mensch ist ein Künstler*). Όταν ο Joseph Beuys λέει ότι κάθε άνθρωπος είναι καλλιτέχνης δεν εννοεί ότι κάθε άνθρωπος είναι ζωγράφος ή γλύπτης (Husmann 2006). Εννοεί ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει τις δικές του δημιουργικές ικανότητες και ότι, επίσης, κατέχει καλλιτεχνικές ικανότητες που πρέπει να ανακαλύπτονται και να καλλιεργούνται. Η ανθρωπολογική έννοια της τέχνης αφορά τις γενικές δημιουργικές ικανότητες. Η έννοια της *δημιουργικότητας* ως βασικής ανθρωπολογικής σταθεράς συναρτάται με το πρόγραμμα των A. Adler, D.W. Winnicott και C.R. Rogers' ο Adler υπέθεσε μια «δημιουργική δύναμη» ως βασική σταθερά του ανθρώπινου Είναι, μια δύναμη που εκφράζεται εξ αρχής ως προδιάθεση στον άνθρωπο.

Η πολυσύνθετη έννοια της *δημιουργικότητας* χαρακτηρίζεται από τη «δυνατότητα των ανθρώπων να σκέφτονται με διαφορετικούς τρόπους, να

βλέπουν τα γεγονότα και τα αντικείμενα από μια σφαιρική πλευρά και να παράγουν πολλές εναλλακτικές λύσεις»· συμπεριλαμβάνει δε τη «δημιουργία νέων, ασυνήθιστων και εναλλακτικών ιδεών», με τον «αυτοσχεδιασμό και την καινοτομία να κατέχουν κεντρικό ρόλο» (Θεοδότου, 18-22). Η λέξη «δημιουργικότητα» παραπέμπει και στη χριστιανική θεολογία, η οποία ορίζει τον Θεό ως «δημιουργό» της γης και του ουρανού (Husmann 2006). Έτσι, από την ομοιότητα αυτή αντλείται και η δημιουργικότητα του ανθρώπου, ως ικανότητα να φέρει τάξη στο χάος ή να δρα δημιουργικά. Έννοιες όπως «τέχνη ζωής» (Lebenskunst) και «τέχνη αγωγής» (Erziehungskunst) δηλώνουν, επιπροσθέτως, ότι το «υλικό» που διαμορφώνεται, δεν πρέπει οπωσδήποτε να είναι «ύλη-εργαλείο». Δεν αρμόζει εδώ η αντίληψη της δημιουργικότητας που περιορίζεται στον διαχωρισμό από τη νοητική δραστηριότητα.

Η έρευνα σχετικά με τη μάθηση, στον γερμανόφωνο χώρο, απέκτησε ευρύτερο κοινό μετά τη δημοσίευση του βιβλίου «*Σκέψη, Μάθηση, Λήθη*» του Frederic Vester (1978/2011). Η επιχειρηματολογία του Vester αναπτύσσεται σε ένα πλαίσιο βιολογικής μάθησης. Η μάθηση γίνεται πιο αποτελεσματική όταν αξιοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερες είσοδοι μάθησης και αισθητήρια όργανα, όταν η συναισθηματική ατμόσφαιρα του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι όσο το δυνατόν πιο θετική, όταν μπορούν να δικτυωθούν κατά το δυνατόν περισσότερα περιεχόμενα μάθησης στον εγκέφαλο, και όταν η αυτοδραστηριότητα είναι όσο το δυνατόν πιο μεγάλη.

Στη γενική παιδαγωγική έρευνα υπάρχουν αλληλοσυνδεδεμένες κατευθύνσεις με εκπαιδευτικό στόχο τις *δημιουργικές μορφές εργασίας* στο σχολικό μάθημα. Οι μορφές εργασίας, με τις οποίες οι μαθητές δραστηριοποιούνται ενεργά και έμπρακτα, θεωρούνται πιο αποτελεσματικές (Husmann 2006· πρβλ. Pantazis 2008). Η επιστημονική εργασία απαιτεί την παραγωγική ενασχόληση με τα λάθη, απαιτεί τη «ικανότητα αφαίρεσης» (Abstraktionsfähigkeit) για να «μετατραπούν» αντιλήψεις σε μοντέλα, και, επίσης, απαιτεί τη δημιουργική επαφή με σύνθετες δομές. Όλα αυτά δεν μαθαίνονται «μηχανικά», αλλά προϋποτίθεται η ικανότητα να διαμορφωθεί η απόκτηση των γνώσεων με «αυτενέργεια». Η *δημιουργικότητα* είναι η ικανότητα να λύσει κανείς δύσκολα (επιστημονικά) ερωτήματα με τη βοήθεια της λεγόμενης «αποκλίνουσας σκέψης», που εκφράζεται από το γεγονός ότι δεν κατευθύνεται ευθύγραμμα στον στόχο, αλλά ακολουθεί διάφορους δρόμους, απορρίπτει, δοκιμάζει παραλλαγές, συνδέει μεταβλητές ή συνδυάζει νέες μεταξύ τους. Η μονοδιάστατη αιτιότητα ως σκέψη, όπως την προωθεί η συζήτηση αναπτυσσόμενων και κατευθυνόμενων

ερωτήσεων στο μάθημα, θα ήταν, στο πλαίσιο αυτό, το απολύτως αντίθετο της επιστημονικής προπαιδευτικής.

Κατά τον Bollnow, η *μονολογική σκέψη*, η οποία ενδιαφέρεται για την επιβολή μιας άποψης στον συνομιλητή, αποτελεί «ολίσθημα των γλωσσικών σχέσεων». Η *διαλογική σκέψη* είναι παραγωγική, γιατί ο ένας μαθαίνει από τον άλλο. Η αλήθεια βρίσκεται μέσα στον καρποφόρο διάλογο. Ο Bollnow αντιστοιχίζει τις δύο μορφές ομιλίας με δύο διαφορετικούς τύπους σκέψης και διακρίνει τη *μονολογική ομιλία και σκέψη* (monologisches Sprechen und Denken) από τη *διαλογική ομιλία και σκέψη* (dialogisches Sprechen und Denken). Επίσης, κάνει λόγο για τη «συνομιλία ως τόπο της αλήθειας» (Das Gespräch als Ort der Wahrheit) και για την «αναλήθεια του δογματισμού» (Unwahrheit des Dogmatismus) (Bollnow 1975, 32-41· Bollnow 1979, 32-33, 54-59· Bollnow 1986, 103· Πανταζής 2010, 159-173).

Ο *παιδαγωγικός διάλογος* (pädagogischer Dialog) πρέπει να διδάσκει την προθυμία για γνήσια συνομιλία, δηλαδή να καλλιεργεί την ικανότητα της γλώσσας και της ομιλίας (Birckenbeil 1986, 82). Για να επιτευχθεί καλή συνομιλία, απαιτείται *άσκηση*. Η ικανότητα για συνομιλία δεν είναι ένα πρόδηλο και εμφανές χαρακτηριστικό του ανθρώπου, αλλά χρειάζεται ειδική άσκηση και πειθαρχία, για να αναδειχτεί. Αυτό σημαίνει ότι εξαρτάται πάρα πολύ από την αγωγή. Ο παιδαγωγός μπορεί να υποβοηθήσει την ικανότητα και την επιθυμία για διάλογο, δημιουργώντας συνεχώς ευκαιρίες αγωγής προς την καλλιέργεια του θάρρους για άνοιγμα στη συνομιλία και προς την πρόθεση να ακουστεί η γνώμη του άλλου, αναγνωρίζοντάς την ως ισότιμη (Bollnow 1986, 104· Πανταζής 2010, 173-176· Pantazis & Patsis 2014).

Ο Bernd Janssen (2023) επισημαίνει ότι η συνήθης μεθοδολογία διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από: α) υψηλό βαθμό καθοδήγησης από τον δάσκαλο, β) νοητική προσέγγιση της διδασκαλίας, δηλαδή οι μαθητές πρέπει να μάθουν να καταστέλλουν το σώμα και τα συναισθήματά τους, και γ) περιορισμό σε γνωστικές μαθησιακές διαδικασίες που επικεντρώνονται στην απορρόφηση και αναπαραγωγή γνώσεων. Παρά τις προσπάθειες για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και την κριτική της εκπαίδευσης από την πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης, το γερμανικό σχολικό σύστημα δεν έχει σημειώσει μέχρι σήμερα ουσιαστική πρόοδο όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας, επισημαίνει ο Janssen (2023). Η παραδοσιακή «μετωπική διδασκαλία» (Frontalunterricht), που κυριαρχεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, χαρακτηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους όπως διαλέξεις, συζητήσεις με συντονιστή τον δάσκαλο, εργασία στον

πίνακα και ατομική εργασία. Δεν υπάρχει τίποτα κακό σε μια καλή παραδοσιακή διδασκαλία, στις συζητήσεις υπό την εποπτεία του δασκάλου ή στη μετάδοση ειδικών γνώσεων, παρατηρεί ο Janssen. Ωστόσο, η παραδοσιακή διδακτική μεθοδολογία γίνεται πρόβλημα όταν παραμελεί όλες τις άλλες παραλλαγές μιας *μεθοδολογικά πολυδιάστατης κουλτούρας διδασκαλίας* (vielsteitige methodische Unterrichtskultur). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η πρόκληση ήταν και παραμένει ο εμπλουτισμός της παραδοσιακής διδακτικής μεθοδολογίας με ένα ευρύτερο ρεπερτόριο μεθόδων, προκειμένου να ξεπεραστεί η *μεθοδολογική μονομέρεια ως βασικός προσανατολισμός* (einsteitige methodische Grundorientierung).

Η *δημιουργική μεθοδολογία* (kreative Methodik) στη *δημιουργικό μάθημα* (kreativer Unterricht) δεν αποτελεί εναλλακτική λύση στην παραδοσιακή μεθοδολογία αλλά μια λογική συμπλήρωσή της, επισημαίνει ο Janssen (2023). Και διευκρινίζει (Janssen 2008) ότι οι *δημιουργικές μέθοδοι διδασκαλίας* (kreative Unterrichtsmethoden), τις οποίες εισηγείται, δεν επιχειρούν να καταργήσουν τη μετωπική διδασκαλία αλλά να συνεισφέρουν στη σταδιακή ενσωμάτωση των δημιουργικών διδακτικών μεθόδων σε αυτήν, καθιστώντας την μεθοδολογικά πιο ποικιλόμορφη και, επομένως, πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική. Μέσω της ενσωμάτωσης των δημιουργικών διδακτικών μεθόδων, η παραδοσιακή διδασκαλία αποκτά νέα δημιουργικά στοιχεία, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, μειώνεται ο συνήθως υπερβολικός έλεγχος του δασκάλου, και αναδύονται διαστάσεις του μαθήματος, στο οποίο οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν και «ο εκπαιδευτικός μπορεί, και μάλιστα πρέπει, να παραμείνει σιωπηλός». Έτσι, εμφανίζονται «νέες ευκαιρίες για ένα καλό μετωπικό μάθημα».

Οι *δημιουργικές μορφές εργασίας* διέπονται από τα παρακάτω γνωρίσματα (Husmann 2006): α) Βασίζονται στο δημιουργικό δυναμικό του ανθρώπου. β) Η δημιουργικότητα εκλαμβάνεται ως βασική ανθρωπολογική σταθερά και ως προδιάθεση που πρέπει να αναπτύσσεται. γ) Η δημιουργικότητα μπορεί μόνο να αναπτυχθεί και δεν μπορεί να μεταδοθεί. δ) Επειδή των δημιουργικών μορφών και μεθόδων εργασίας προηγούνται διδακτικές αποφάσεις, γι' αυτό δεν θεωρείται ότι δεν διέπονται από κανόνες, ούτε περιορίζονται στην απλή εκτέλεση προκαθορισμένων ενεργειών. ε) Οι δημιουργικές μορφές εργασίας δεν αντιτίθενται στις γνωστικές εργασίες, αλλά δημιουργικότητα και γνωστική σκέψη αλληλεπιδρούν. στ) Οι μαθητές δρουν στη διαδικασία του μαθήματος ως *ενεργά υποκείμενα*: Προσανατολίζονται μεθοδικά σε μορφές μάθησης που επιτρέπουν και την ατομική αντιμετώπιση, αφού η δημιουργικότητα δεν καλλιεργείται μόνο ομαδικά, δηλαδή δεν είναι απαραίτητο να είναι εξατομικευμένες, αλλά πρέπει

να κάνουν εφικτή την εξατομίκευση της μάθησης. ζ) Οι μαθητές, επίσης, προσανατολίζονται στις πράξεις, στο αποτέλεσμα/προϊόν, όπως και στους στόχους της μάθησης.

Μέσω της σταδιακής ενσωμάτωσης ποικίλων δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας, η *καθημερινή κουλτούρα διδασκαλίας* (alltägliche Unterrichtskultur) μπορεί να βελτιωθεί (Janssen 2023). Η συνύπαρξη παραδοσιακών και δημιουργικών μεθοδικών επιπέδων οδηγεί αναπόφευκτα σε μια πολύπλευρη και διεξοδική ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο θέμα, το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο της διδακτικής εργασίας. Η *ποικιλία των διδακτικών μεθόδων* (Methodenvielfalt) οδηγεί, επίσης, σε αυξημένο κίνητρο για το μάθημα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο θέμα που προσεγγίζεται. Η επέκταση της μεθοδολογικής ικανότητας, ώστε να συμπεριληφθούν οι δημιουργικές μέθοδοι διδασκαλίας, μπορεί, επιπροσθέτως, να ενισχύσει την αίσθηση του εαυτού και της κοινότητας, δίνοντας περισσότερο χώρο και προσοχή σε συγκεκριμένα θέματα, πιστεύει ο Janssen (2008). Ταυτόχρονα, ανοίγει νέες ευκαιρίες για εις βάθος ενασχόληση με το εξεταζόμενο θέμα. Οι δημιουργικές μέθοδοι διδασκαλίας ενισχύουν, επιπροσθέτως, το θάρρος και την ικανότητα έκφρασης προσωπικής γνώμης, τη δημοκρατική κουλτούρα συζήτησης, την εκπαίδευση στην ανοχή και την ικανότητα ενσυναίσθησης (Janssen 2008). Ο Janssen (2023) θεωρεί ότι η δημιουργική μεθοδολογία απευθύνεται στο «δημιουργικό δυναμικό» (kreatives Potenzial) της «παιδαγωγικής προσωπικότητας» (pädagogische Persönlichkeit). Οι δάσκαλοι πρέπει να εμπιστεύονται την τάση τους να ακολουθήσουν νέους δρόμους, καθώς και τη φαντασία και τη διαίσθησή τους, ώστε να μπορούν να προσεγγίσουν ενεργά τη διαφοροποίηση και την επέκταση των μεθόδων διδασκαλίας.

Ο Janssen (2023) δεν διστάζει να παρατηρήσει ότι η δυνατότητα αξιοποίησης δημιουργικών μεθόδων βρίσκεται αντιμέτωπη, κάποιες φορές, με «μια αόριστη αντίσταση» (eine diffuse Abwehr) από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά εκφράζουν την άποψη ότι δεν υπάρχει χρόνος για τέτοιες μεθόδους. Υπάρχουν, μάλιστα, δάσκαλοι που αναφέρουν ότι οι μαθητές τους δεν θέλουν τέτοιες μεθόδους. Όταν όμως ερωτώνται, παραδέχονται ότι δεν έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ μια ομαδική συζήτηση, ένα παιχνίδι λήψης αποφάσεων, μια φανταστική συνέντευξη ή μια δίλεπτη εισήγηση. Σε τέτοιες περιπτώσεις, οι επικριτές μάλλον δεν θέλουν, ή διστάζουν, να εργαστούν με δημιουργικές μεθόδους και καλύπτουν την απορριπτική στάση τους πίσω από μια υποτιθέμενη αρνητική στάση των μαθητών τους.

2. «Ανοιχτό μάθημα» και «ελεύθερη εργασία»

Ο σπουδαίος παιδαγωγός Κωνσταντίνος Δ. Γεωργούλης (1975, 187-190, 199-207, 219, 222) παρατηρεί ότι τα εννοιολογικά μαθήματα μπορούν να δώσουν πλούσιο υλικό αυτενεργού απασχολήσεως των μαθητών. Η εφαρμογή της αρχής της *ελεύθερης πνευματικής εργασίας* στο σχολικό μάθημα βασίζεται στη διδακτική λογική του «*Σχολείου Εργασίας*». Ακολουθώντας αυτή τη λογική, θα έπρεπε να επιδιώκεται η «αναδημιουργία» του διδακτικού αντικειμένου στην ψυχή του παιδιού. Αναφορικά με το σημείο αυτό, ο Γεωργούλης παρατηρεί ότι μπορούμε να ζήσουμε το περιεχόμενο των δημιουργημάτων του πνευματικού και ιστορικού κόσμου με *επαναβίωση*, όχι όμως με «αναδημιουργία».

Η εργασία, ως τελεολογικό ενέργημα, πρέπει να θέτει έναν σκοπό καθορισμένο με σαφήνεια, υπογραμμίζει ο Γεωργούλης (1975, 218-222). Όταν ο σκοπός αυτός, η εκλογή του θέματος, καθώς και ο ενδεχόμενος καταμερισμός της εργασίας ανά πρόσωπα ή ομάδες έχει προέλθει από την «αυθορμής των μαθητών», έχει τεθεί από τα ίδια τα παιδιά, είτε στην τάξη είτε μέσα από άλλη ευκαιρία της σχολικής ζωής, τότε προκαλείται η διέγερση του ενδιαφέροντος και η αυτενεργός μαθητική συμμετοχή. Επίσης, ένα μέρος της εργασίας μπορεί να γίνει έξω από τη σχολική τάξη (βιβλιοθήκη, μουσείο, ναός, ιστορική τοποθεσία κ.ά.). Ο Γεωργούλης (1975, 221) επισημαίνει emphaticά ότι η εργασία πρέπει να αποφέρει ένα αποτέλεσμα, αλλιώς καταλήγει να γίνεται «ματαιόσχολη ενεργητικότητα».

Το *ανοιχτό μάθημα* (*offener Unterricht*) δεν είναι ένα έτοιμο μοντέλο, αλλά περιγράφει διάφορες μορφές και βαθμούς ανοιχτής διδασκαλίας (Lähnemann 2009). Οι δάσκαλοι και οι μαθητές μπορούν να ξεκινήσουν με περιορισμένες μορφές ανοιχτής διδασκαλίας και να τις επεκτείνουν σταδιακά. Στην «ανοιχτή διδασκαλία» (Jürgens 2009) πραγματοποιείται συστηματική και προγραμματισμένη μάθηση, δηλαδή λαμβάνονται αποφάσεις όσον αφορά τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις μεθόδους, τις οργανωτικές και κοινωνικές μορφές ή τις μορφές αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Διαφέρει από τη «μαθησιακά προσανατολισμένη» διδασκαλία („lernzielorientierter“ Unterricht) όχι στο ότι παραλείπονται οι μαθησιακοί στόχοι και η περιγραφή τους, αλλά στον βαθμό ακριβείας τους και στον περιορισμό ή την κατάργηση του αποκλειστικού σχεδιασμού του δασκάλου. Όσο περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού με τους μαθητές, ή από τους ίδιους τους μαθητές, τόσο πιο ανοιχτό είναι το μάθημα. Αυτές οι αποφάσεις μπορούν να αφορούν όλα τα επίπεδα και όλους τους τομείς δράσης της σχολικής διδασκαλίας, στο μέτρο που το επιτρέπουν οι

ισχύουσες νομικές και διοικητικές διατάξεις.

Η παιδαγωγικά τεκμηριωμένη καθοδήγηση έχει ως μοναδικό στόχο και περιεχόμενο την ανάπτυξη και την προώθηση της ανεξαρτησίας των μαθητών. Ο Eiko Jürgens (2009) επισημαίνει ότι η «εξωγενής καθοδήγηση» (Fremdbestimmung) και η «αυτοδιάθεση» (Selbstbestimmung), άλλως πως η «καθοδήγηση» (Lenkung) και η «αυτονομία» (Selbstständigkeit), δεν αλληλοαποκλείονται αλλά σχετίζονται μεταξύ τους. Για το «ανοιχτό μάθημα», αυτό σημαίνει αφενός μεν να αφήνουμε τους μαθητές να μαθαίνουν και να ενεργούν αυτόνομα και με ευθύνη, αφετέρου δε να μην τους αφήνουμε στην τύχη τους, αλλά να τους υποστηρίζουμε κατά τη διαδικασία της αυξανόμενης αυτονομίας τους, καθώς και να τους υποβοηθούμε να ξεπεράσουν τυχόν εμπόδια και προβλήματα. Η «καθοδήγηση» (Führung) και η «αυτονομία» (Selbstständigkeit), παρεμφερώς ο «σχεδιασμός» (Planung) και η «ανοιχτότητα» (Offenheit), δεν είναι επομένως αντιφατικές έννοιες. Δεν ισχύει το «όσο πιο ανοιχτό, τόσο καλύτερο», αλλά ισχύει ότι ο *βαθμός ανοιχτότητας* (Grad von Offenheit), που είναι κατάλληλος σε κάθε περίπτωση, εξαρτάται από το συγκεκριμένο επίπεδο της *αυτόνομης (selbständige) και αυτορρυθμιζόμενης εργασίας και μάθησης* (γερμ. selbstregulierte Arbeit, αγγλ. self-regulated learning) μέσα σε μια ομάδα.

Το «ανοιχτό μάθημα» προωθεί την ικανότητα αυτοδιάθεσης και την κοινωνική ολοκλήρωση (Bohl & Kucharz 2010· Jürgens 2009· Peschel 2003). Οι μαθητές επιλέγουν να εξετάσουν θέματα ειδικότητας εργαζόμενοι χωριστά ή σε μικρές ομάδες. Η παιδαγωγική ατμόσφαιρα διακρίνεται από ειλικρίνεια και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Το ανοιχτό μάθημα προϋποθέτει μεγαλύτερη ανεξαρτησία, συνεργασία και παιδαγωγική υπευθυνότητα των δασκάλων, καθώς και τη διασύνδεση με εμπειρογνώμονες εκτός σχολείου, οι οποίοι δίνουν την πραγματική εικόνα για ορισμένα θέματα (Peschel 2003). Έχει επισημανθεί ότι η ειδοποιός διαφορά, το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα της «ανοικτής διδασκαλίας» («ανοιχτού μαθήματος»), σε σχέση με άλλες συναφείς μορφές, βρίσκεται στον όρο «ελεύθερη εργασία» (Γιαννούλης 1993, 164).

Ο όρος *ελεύθερη εργασία (Freiarbeit, Freie Arbeit, Freies Arbeiten)* περιγράφει μορφές εργασίας που αναπτύχθηκαν στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής, καθώς στο επίκεντρο της παιδαγωγικής τους βρισκόταν η εργασία ως ενεργός ενασχόληση του παιδιού με το περιβάλλον του, σε συνδυασμό με την ελευθερία του παιδιού να επιλέγει ποια εργασία θα κάνει, τότε και με ποιο στόχο (Lähnemann 2009). Η «ελεύθερη εργασία» περιλαμβάνει τους πόλους «ελευθερία» και «εργασία», οι οποίοι πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία. Η «ελεύθερη

εργασία» είναι «εργασία», σχολική εργασία, και όχι αυθαιρεσία. Εάν τονιστεί μόνο η πτυχή της ελευθερίας, υπάρχει ο κίνδυνος η ελεύθερη εργασία να εξομοιωθεί με την παιδαγωγική του «laissez-faire». Η ελεύθερη εργασία δεν είναι «ελεύθερη ώρα» και απαιτείται πολλή δουλειά, τόσο από τον δάσκαλο όσο και από τον μαθητή. Στην ελεύθερη εργασία, ο δάσκαλος αντιμετωπίζει το παράδοξο ότι πρέπει να ζητήσει από τους μαθητές να κάνουν καλή χρήση της ελευθερίας τους, χωρίς όμως ο τρόπος με τον οποίο το κάνει να αναιρεί τον στόχο, δηλαδή την ελεύθερη δράση. Αυτό το παράδοξο μπορεί να αντιμετωπιστεί μόνο με μια διαδικασία, κατά την οποία η ελεύθερη εργασία μεταβαίνει από μια αρχικά πιο δομημένη μορφή σε πιο ανοιχτές μορφές ελεύθερης εργασίας.

Δεν υπάρχει ενιαία εννοιολόγηση και ένας σαφής ορισμός για την *ελεύθερη εργασία*. Κατά τον Hilbert Meyer (2002) η «ελεύθερη εργασία» είναι μια από τις «μεγάλες/βασικές μεθοδικές μορφές διδασκαλίας» (methodische Großformen/Grundformen des Unterrichts). Η μέθοδος αυτή περιλαμβάνει περισσότερες επιμέρους μορφές, όπως π.χ. πρακτική, ειδική εργασία, εργαστήριο, εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Η ποικιλία των διαφορετικών εννοιών αντιστοιχεί στη διαφορετική πρακτική της ελεύθερης εργασίας, γεγονός που δυσκολεύει την εξέτασή της και τη διερεύνηση της αποδοτικότητάς της για τη μάθηση. Κοινός τόπος των διαφορετικών αντιλήψεων για την ελεύθερη εργασία είναι η πρόθεση να προωθεί τη μάθηση των μαθητών σε μεγαλύτερη ελευθερία, δηλαδή ανεξάρτητα από την άμεση επιρροή του παιδαγωγού, σε αυτονομία και αυτοπροσδιορισμό (Fischer 2007). «Ελευθερία» και «αυτονομία» είναι λέξεις-κλειδιά στις μορφές ελεύθερης εργασίας, αναφορικά με τις διαδικασίες μάθησης των μαθητών και την υποστήριξη εκ μέρους των δασκάλων.

Με τον όρο *ελεύθερη εργασία* εννοείται ο κοινός στόχος της αυτόνομης και ανεξάρτητης εργασίας των μαθητών, σε ελεύθερα επιλεγμένη κοινωνική μορφή. Η ελεύθερη εργασία βλέπει τη μάθηση ως εποικοδομητική διαδικασία σε ένα πλαίσιο συναφειών και εφαρμογών, υιοθετεί διαδικασίες προώθησης και υποστήριξης της μάθησης, στην προοπτική της μεταγνωστικής μάθησης (Fischer 2007). Η «ελεύθερη εργασία» είναι ένα σύνθετο μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο προϋποθέτει ότι οι μαθητές διαθέτουν ήδη υψηλό επίπεδο ικανότητας στη χρήση μαθησιακών στρατηγικών, και, επίσης πρέπει να προετοιμάζεται σταδιακά. Η Silke Traub (2021, 61-64) επισημαίνει ότι η *αρχή της αυτονομίας* (Prinzip der Selbsttätigkeit) δεν μπορεί να λειτουργήσει αμέσως στους μαθητές. Τα παιδιά, που μέχρι τότε είχαν μάθει να εργάζονται κυρίως με εξωτερική καθοδήγηση, πρέπει να υποβοηθηθούν σταδιακά προς την αυτονομία.

Αυτό σημαίνει ότι αρχικά μπορούν να επεξεργαστούν αυτόνομα μόνο τμήματα του εξεταζόμενου θέματος, ενώ για τα υπόλοιπα απαιτείται κάποια καθοδήγηση. Το μοντέλο της «ελεύθερης εργασίας» πρέπει να προσαρμόζεται ξεχωριστά σε κάθε περίπτωση.

Ιστορικά, η «ελεύθερη εργασία» (Freiarbeit) έχει τις ρίζες της στη *Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική* (Reformpädagogik). Ιδιαίτερα οι σκέψεις της Maria Montessori (Schumacher 2020· Holtstiege 1987) («Βοήθησέ με να το κάνω μόνος μου»), του Celestin Freinet (εργαστήρια μάθησης) και του Peter Petersen (ελεύθερη εργασία σε εβδομαδιαίο σχεδιασμό) θεωρούνται οι βάσεις της σημερινής αντίληψης για την «ελεύθερη εργασία». Ωστόσο, όπως και τότε, έτσι και σήμερα δεν υπάρχουν ενιαίες αντιλήψεις για το τι είναι «ελεύθερη εργασία» (Traub 2021, 61-64). Υπάρχουν, όμως, ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, βάσει των οποίων μπορεί να γίνει λόγος για ένα διδακτικό-μαθησιακό μοντέλο: η «ελεύθερη εργασία» περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα *αυτοκατευθυνόμενης μάθησης* (γερμ. selbstgesteuertes Lernen, αγγλ. self-directed learning), κατά το οποίο οι μαθητές σχεδιάζουν, οργανώνουν και εκτελούν οι ίδιοι την μαθησιακή τους εργασία. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, έχουν στη διάθεσή τους υλικό που έχει προετοιμαστεί από τον δάσκαλο, με περισσότερο ή λιγότερο διδακτικό χαρακτήρα. Ο τρόπος προετοιμασίας των υλικών παίζει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή των επιμέρους αρχών της ελεύθερης εργασίας και αποτελεί ευθύνη του δασκάλου.

Ο Horst Klaus Berg ανέπτυξε ένα σχέδιο «ελεύθερης εργασίας», προσανατολισμένο στην παιδαγωγική ανθρωπολογία της Montessori (Berg 2010 Berg 1999· Berg 1997· Montessori 1964). Βασικά χαρακτηριστικά της αντίληψης του Berg για την αυτόνομη μάθηση είναι αφενός μεν η ελευθερία της επιλογής ως κριτήριο της διαδικασίας μάθησης, αφετέρου δε η δυνατότητα εμπειρίας των δομών και των βαθμίδων στα περιεχόμενα μάθησης, που ανοίγουν ως καταστάσεις-κλειδιά δυνατότητες ζωής στους μαθητές (Fischer 2007).

Η Silke Traub (2021, 61-64) αναφέρει τρεις *αρχές της «ελεύθερης εργασίας»*:

Κατά την *αρχή της ελευθερίας επιλογής* (Prinzip der Wahlfreiheit), οι μαθητές α) επιλέγουν υλικό με συγκεκριμένο περιεχόμενο, β) μπορούν να επεξεργαστούν υλικό από διάφορα μαθήματα, γ) αποφασίζουν οι ίδιοι αν και με ποιον θέλουν να επεξεργαστούν ένα υλικό, δ) εργάζονται με τον δικό τους ρυθμό, και ε) αποφασίζουν με ποια μέθοδο θα προσεγγίσουν ένα υλικό και πώς θα διαμορφώσουν τη διαδικασία της εργασίας τους.

Κατά την *αρχή της αυτονομίας* (Prinzip der Selbsttätigkeit), οι μαθητές

πρέπει να οργανώνουν οι ίδιοι τη διαδικασία της εργασίας τους και να επικεντρώνονται στο αντίστοιχο υλικό.

Κατά την *αρχή του αυτοελέγχου* (Prinzip der Selbstkontrolle), τα περισσότερα υλικά προσφέρουν δυνατότητες αυτοελέγχου, έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να ελέγχουν οι ίδιοι τη διαδικασία της εργασίας τους. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν να αξιολογούν καλύτερα τον εαυτό τους και μπορούν να οδηγούνται σε συμπεράσματα για τη μετέπειτα εργασία τους.

3. Μάθηση σε ελευθερία και το ερώτημα της μεθόδου

Ο Husmann (2006) θέτει τα ερωτήματα: α) Μπορεί κανείς να μάθει και να διδάσκει τη δημιουργικότητα; β) Γιατί να αξιοποιεί κανείς τις δημιουργικές μορφές εργασίας; Η σχολική μάθηση προϋποθέτει μεθόδους που παρακινούν τους μαθητές για αυτόνομη εργασία, δηλαδή μεθόδους που κάνουν εφικτή την ενεργό συναναστροφή με τα περιεχόμενα (Ort 2002; Terhart 2005). Η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί (στο μάθημα ή αλλού) μόνο όταν εκλαμβάνεται ως βασική σταθερά του ανθρώπινου Είναι. Η δημιουργικότητα δεν διδάσκεται, αλλά προϋπάρχει ως δυναμικό σε κάθε μαθητή. Οι δημιουργικές μορφές εργασίας μπορούν, λοιπόν, να συνδεθούν με αυτό το δημιουργικό δυναμικό, ώστε να το «αφυπνίσουν». Οι δημιουργικές στιγμές δεν συμβαίνουν απλά, αλλά απαιτούν προετοιμασία, σχεδιασμό και εκτέλεση.

Ως βασικό κριτήριο οργάνωσης της διδασκαλίας, στο πλαίσιο μιας *ανθρωπολογικά προσανατολισμένης Διδακτικής* (Πανταζής 2024 [2026], καταγράφεται το κριτήριο της «αυτόνομης μάθησης» και της «ελεύθερης εργασίας». Κατά την ελεύθερη εργασία οι μαθητές εργάζονται αυτόνομα και υπεύθυνα, ενώ ο δάσκαλος περιορίζεται σε προτάσεις προς τους μαθητές αναφορικά με τη θεματολογία ή/και τη μεθοδολογία (Κοσσυβάκη 2004, 179-180, 189-190). Υποσημειώνεται, εντούτοις, ότι παραμένει η αντίφαση ανάμεσα στη μεθοδική διδακτική καθοδήγηση και στην απαίτηση για ελεύθερη δράση του μαθητή. Εδώ βρισκόμαστε ενώπιον μιας «φαινομενικής» παιδαγωγικής αντινομίας, όπως (σωστά;) τη χαρακτηρίζει η θεωρία της αγωγής, η οποία «επιλύεται» (ή μήπως όχι;) από την επίκληση του σκοπού, ο οποίος είναι οι μαθητές να φτάσουν σε μια κατάσταση απαλλαγής από τη μεθοδική καθοδήγηση, αφού θα έχουν αποκτήσει οι ίδιοι μεθοδική σκέψη. Το φιλοσοφικό και παιδαγωγικό ερώτημα αν είναι «μία» η μεθοδική σκέψη υπερβαίνει τα όρια της Διδακτικής.

Αν και η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία ενεργοποιείται αρχικά

κυρίως μέσω του λόγου, συνήθως παραβλέπεται ο ρόλος της γλώσσας στη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Η γλώσσα κατέχει κυρίαρχη θέση στη διδασκαλία α) ως μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στα πρόσωπα που λαμβάνουν μέρος στο γεγονός της διδασκαλίας, β) ως αντικείμενο μάθησης και γ) ως μέσο διδασκαλίας. Οι σχετικές με τη γλώσσα και την επικοινωνία μορφές διδασκαλίας είναι ο διάλογος, η συζήτηση, η διήγηση, η παροχή πληροφοριών από τον δάσκαλο, η επεξεργασία κειμένων, η επεξεργασία δεδομένων που εξεικονίζονται με μη γλωσσικούς τρόπους, η θέση προβλημάτων κ.ά. (Χριστιάς 2003, 15-16). Στο μάθημα πρέπει, ωσαύτως, να λαμβάνεται υπόψη η γλωσσική ικανότητα των μαθητών. Ο δάσκαλος πρέπει να κατανοήσει τη γλώσσα των μαθητών και το περιεχόμενό της, για να μπορέσει να διαθέτει ένα κοινώς αποδεκτό σύνολο εννοιών και λέξεων για την αντιμετώπιση ενός θέματος.

Η σκέψη και ο στοχασμός δεν προσφέρονται έτοιμα, όμως μπορεί το σχολείο, αξιοποιώντας εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, να δημιουργήσει τις συνθήκες και να δώσει δυνατότητες συμμετοχής και στοχασμού. Η *κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία* προτείνει την αξιοποίηση διδακτικών μεθόδων, σύμφωνα με τις οποίες ο δάσκαλος σταδιακά «παύει να παρεμβαίνει και να καθοδηγεί, προκειμένου να επιτευχθεί η ελεύθερη επικοινωνιακή διαδικασία» (Κοσσυβάκη 1998, 140, 185). Αυτή η παρατήρηση έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα κατά τη διαδικασία της μεθοδικής διδακτικής προσέγγισης «*Συζήτηση και διάλογος με παιδιά και εφήβους*». Στη διδακτική αυτή προσέγγιση μπορεί να αξιοποιηθούν στοχαστικές, εποπτικές και ολιστικές φιλοσοφικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως (Steenblock 2012· Leonhard 2006· Reitemeyer 2005· Schweitzer 2013· Halbfas 1997): η *Ερμηνευτική, η εργασία με τον λόγο*, οι *φιλοσοφικές - διδακτικές μέθοδοι συζήτησης* (φαινομενολογική, αναλυτική, διαλεκτική), ο *σωκρατικός διάλογος* ως διάλογος επιχειρημάτων. Επίσης, μπορούν να πλαισιώσουν τη διδασκαλία η εργασία με ομάδες, καθώς και η αξιοποίηση ταινιών, εικόνων και ψηφιακών εφαρμογών.

Αναφορικά με την ένταξη της λογοτεχνίας, καθώς και του «φιλοσοφικού και του θεολογικού διαλόγου» με παιδιά και εφήβους, στη διδακτική πράξη, επισημαίνω ότι ο Γεωργούλης (1975, 178-182) υποστηρίζει τη «συνεπαφή» των γλωσσικών, των φιλοσοφικών, των θεολογικών και των μαθημάτων επιστημών της φύσης. Η *σύμπραξη των δημιουργικών μεθοδικών διδακτικών προσεγγίσεων* που προτείνονται σε αυτή την εργασία τεκμηριώνεται από τις σχετικές παιδαγωγικές τάσεις σχετικά με: α) την άμεση διαδραστική σχέση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας, της ηθικής και της θρησκείας (Steenblock 2012, 37-43), β) τη σημασία της αξιοποίησης

φιλοσοφικών κειμένων στο μάθημα της λογοτεχνίας (Fuhrmann 1985), γ) τη σημασία της αξιοποίησης της ελεύθερης συζήτησης προβλημάτων στο μάθημα της φιλοσοφίας (Siekmann 1992), δ) τη σχέση της διδασκαλίας της φιλοσοφίας με τη διδασκαλία των επιστημών της φύσης και με τη διδασκαλία της γλώσσας (Hülsmann 1979, 111-120, 121-130), ε) την αξιοποίηση της γλωσσικής εμπειρίας στην παιδική φιλοσοφία (Reed 1994), καθώς και στ) τη μεταφορική διάσταση της γλώσσας μέσα από τα βιβλικά κείμενα, στα θεολογικά μαθήματα (Pfeifer 2002· πρβλ. Halbfas 1997, 84-141).

Σε τέτοιο πλαίσιο, είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν *ατομικές μέθοδοι* διδασκαλίας της Ηθικής (Blech 2006): α) ορισμοί – οριοθετήσεις – διευκρινίσεις, β) επιχειρήματα, γ) ανάγνωση – ταξινόμηση – ερμηνεία, δ) δημιουργικό γράψιμο με επιχειρήματα, ε) βλέπω – εξηγώ. Ωσαύτως, μέθοδοι για δύο *συνεργαζόμενους μαθητές* ή για ομάδα μαθητών: α) παρουσίαση, γ) συζήτηση για διλήμματα, δ) παιχνίδι ρόλων, ε) σκηνική ερμηνεία, στ) ομαδικό παζλ.

Η *προσανατολισμένη στην πράξη διδασκαλία* (handlungsorientierter Unterricht) (Gudjons 2014) δεν επιχειρεί απλά να εντάξει τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών στο σχολικό μάθημα, αλλά να διευκολύνει τις συνθήκες, ώστε να προκύψουν και να αναπτυχθούν ενδιαφέροντα και εμπειρίες. Η γλώσσα και η επιχειρηματολογία εντάσσονται στις κατεξοχήν ικανότητες του ανθρώπου για την οικειοποίηση του πολιτισμού. Έτσι, στη συνάφεια της «προσανατολισμένης στη δράση διδασκαλίας», θεωρείται ως βασική παράμετρος της η μάθηση μέσω της γλώσσας και του διαλόγου (Κοσσυβάκη 2004, 38-39).

Ως ένα από τα βασικά κριτήρια της οργάνωσης της διδασκαλίας, στο πλαίσιο μιας *εναλλακτικής διδακτικής*, καταγράφεται το κριτήριο της απόκτησης άμεσων εμπειριών (Κοσσυβάκη 2004, 179-180, 220-223), ως συμπλήρωση και ολοκλήρωση των πρωτογενών εμπειριών των μαθητών, τις οποίες έχουν από την καθημερινή τους ζωή, με τις εμπειρίες που αποκτώνται σε λογοτεχνικό, ιστορικό, πολιτισμικό ή τεχνολογικό επίπεδο. Έτσι, οι μαθητές πρέπει να έχουν τη δυνατότητα α) να ερευνούν ερωτήματα σημαντικά για αυτούς, β) να ασκούνται στη μάθηση με το σώμα και τις αισθήσεις, και όχι μόνο με τις γνωστικές διαδικασίες, και γ) να επεκτείνουν την εκπαιδευτική διαδικασία και έξω από το σχολείο.

Για την ερευνητική διαπίστωση των χαρακτηριστικών της παιδικής ή της εφηβικής γλώσσας, σε σχέση με τη διδασκαλία των επιμέρους μαθημάτων, παρατηρείται ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δύσκολα μπορεί να εφαρμοστεί η χρήση ενός ερωτηματολογίου, αλλά είναι δυνατόν να

αντληθούν χρήσιμα συμπεράσματα μέσω κατάλληλα διατυπωμένων ερωτήσεων για την ηλικία αυτή. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνιστάται η χρήση ερωτηματολογίου, διότι οι έφηβοι δεν διστάζουν να εκφράσουν την άποψή τους, και οι δάσκαλοι διευκολύνονται στην αξιολόγηση και συσχέτιση των γραπτών απαντήσεων σε σχέση με τις προφορικές απαντήσεις (Busekist 2007).

4. Χαρακτηριστικά και φάσεις πραγματοποίησης της «ελεύθερης εργασίας»

Χαρακτηριστικά των δημιουργικών μορφών εργασίας είναι η προώθηση της «αποκλίνουσας σκέψης» και μια διδακτική διαδρομή, η οποία έχει ως αφετηρία ένα πρόβλημα ή μια άσκηση προς λύση. Η λύση δεν πρέπει να έχει προκαθοριστεί εκ των προτέρων (π.χ. οδηγίες κατασκευής), δεν μπορεί όμως ούτε να είναι εντελώς ελεύθερη και μη προκαθορισμένη, αν οι μαθητές δεν έχουν συνηθίσει σε τέτοιου είδους εργασία, γιατί, τότε, ίσως να μην μπορέσουν να ανταποκριθούν στο πρόβλημα και να μην μπορέσουν να επιβληθούν στο χάος. Επίσης, τόσο το αποτέλεσμα όσο και η διαδικασία πρέπει να είναι αξιολογήσιμα και να μην τεθούν εκτός του πλαισίου των «φυσιολογικών» προϋποθέσεων του σχολικού μαθήματος. Η άποψη ότι δημιουργικότητα και αξιολόγηση αντιφάσκουν προέρχεται μάλλον από έλλειψη προσπάθειας να βρεθούν και να δοκιμαστούν δημιουργικά κατάλληλες μορφές αξιολόγησης. Υπογραμμίζεται ότι προϋπόθεση για την αξιολόγηση είναι να γνωρίζουν εκ των προτέρων οι μαθητές τα κριτήριά της (Husmann 2006). Στη σχολική παιδαγωγική, η επιλογή των μεθόδων εξετάζεται με βασικό κριτήριο τη νοηματοδότηση του μαθήματος. Οι μέθοδοι, όπως και το μάθημα συνολικά, πρέπει να προσανατολίζονται στην αυτοδιάθεση, στη σύμπραξη και στην ικανότητα συνεργασίας των μαθητών (Ort 2002· Klafki 1993).

Ιδιαίτερα *γνωρίσματα* της «ελεύθερης εργασίας» αποτελούν η ελευθερία και η αυτονομία. Η ελευθερία προϋποθέτει τη δέσμευση ότι θα υπάρξουν συνεννοήσεις για την «ελεύθερη εργασία» (Fischer 2007· Hilger 2006). Στη διδακτική μεθοδική προσέγγιση της «ελεύθερης εργασίας», οι μαθητές έχουν το δικαίωμα της ελεύθερης επιλογής για τις θεματικές, μεθοδικές, κοινωνικές και χρονικές προϋποθέσεις της μάθησης. Η επιλογή αυτή βασίζεται στις εκάστοτε εμπειρίες, γνώσεις, προτιμήσεις και ενδιαφέροντα. Η πεποίθηση για επιτυχία και ο φόβος για αποτυχία λαμβάνονται υπόψη, επίσης. Η περιέργεια και η διάθεση για νέες δοκιμές, για

αυτοπεριορισμό και για πειθαρχία παίζουν, επιπροσθέτως, τον ρόλο τους. Για τους μαθητές, η «ελεύθερη εργασία» σημαίνει ότι, μέσω των επιλογών τους, γίνονται υπεύθυνοι για την προσωπική τους διαδικασία μάθησης, για την πορεία και για το αποτέλεσμα της μάθησης, και, επιπλέον, αυξάνεται η αυτονομία τους.

Η ελευθερία να μεν αποτελεί βασικό στοιχείο της «ελεύθερης εργασίας», ωστόσο μπορεί να βιωθεί από τους μαθητές ως σχετικό. Διαρθρωτικοί περιορισμοί της «ελεύθερης εργασίας» εντοπίζονται στις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών, στο περιεχόμενο, στην εσωτερική δόμηση της θεματικής, στις χωρικές συνθήκες του περιβάλλοντος μάθησης, στη διδακτική ικανότητα του δασκάλου, καθώς και στις αποφάσεις που λήφθηκαν εκ μέρους των ίδιων των μαθητών (Fischer 2007· Hilger 2006).

Ο δάσκαλος, στην *ελεύθερη εργασία*, παραιτείται από την καθοδήγηση των μαθητών, υπό την προϋπόθεση της παιδαγωγικής υπευθυνότητας (Riegel 2008). Έτσι, από το οργανωτικό πλαίσιο (κανόνες συμπεριφοράς, διάρκεια, φάσεις εργασίας, μορφή παρουσίασης των αποτελεσμάτων) απορρέουν οι συνθήκες, εντός των οποίων υλοποιείται η «ελεύθερη εργασία». Η «ελεύθερη εργασία» δεν πρέπει, λοιπόν, να συγχέεται με ένα στίλ μαθήματος που χαρακτηρίζεται από το «έτσι θέλω». Πρόκειται για *εργασία*, εφόσον γίνεται επεξεργασία μιας συγκεκριμένης θεματικής και παράγεται ένα προϊόν. Είναι *ελεύθερη*, εφόσον οι μαθητές μπορούν να συμμετάσχουν, σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό, στην επιλογή, στην επεξεργασία και στην παρουσίαση των περιεχομένων. Σε αυτή την αλληλεπίδραση ελευθερίας και περιορισμών, η «ελεύθερη εργασία» συνενώνει τις συνιστώσες «περιεχόμενο», «πρόσωπο» και «διαδικασία μάθησης», εντός του πλαισίου των «εμπειριών ελευθερίας».

Η «ελεύθερη εργασία» χαρακτηρίζεται από τη δυναμική αλληλεξάρτηση παραγόντων (Fischer 2007), όπως είναι η απαιτητικότητα της εργασίας ενός κεντρικού θέματος, η οποία αντιμετωπίζεται από τους μαθητές: α) με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αυτονομία και αυτοαπασχόληση, β) με ελεύθερη επιλογή του υπό εξέταση θέματος, του τρόπου πρόσβασης, της επεξεργασίας και των συνεργατών-μαθητών, γ) με τη συμβουλευτική υποστήριξη του παιδαγωγού ή/και άλλων προσώπων, καθώς και δ) με τη βοήθεια πληροφοριακού υλικού, ως μέρος της προετοιμασίας, εις τρόπον ώστε να αναδειχθούν λύσεις που είναι δυνατόν να συγκριθούν μεταξύ τους, για να μπορούν οι μαθητές να αντιλαμβάνονται το αποτέλεσμα των μαθησιακών τους προσπαθειών.

Η «καλή» *ελεύθερη εργασία* εξαρτάται από την ποιότητα και το είδος της εργασίας καθώς και από τα επιλεγμένα υλικά για την υποστήριξη της

ελεύθερης μάθησης. Προϋπόθεση για την επιλογή και τη δυνατότητα για απόφαση είναι ένα ανάλογα προ-διαρθρωμένο περιβάλλον μάθησης, το οποίο διευρύνει τις δυνατότητες επιλογής και αυτό το κάνει με σαφήνεια και διαφάνεια. Για την εκτέλεση της ελεύθερης εργασίας πρέπει να δημιουργηθούν προσωπικές, οργανωτικές και υλικές *προϋποθέσεις* σχετικά με τα περιεχόμενα, τις μεθόδους εργασίας, τον καταμερισμό του χρόνου, το επίπεδο της εργασίας, τις κοινωνικές μορφές και τον χώρο που εκτυλίσσεται η διαδικασία της μάθησης.

Σχετικά με τους *διαφοροποιημένους ρόλους των διδασκόντων και των μαθητών* (Ort 2002· Hilger 2006· Riegel 2008), επισημαίνεται ότι *οι μαθητές εργάζονται κυρίως αυτόνομα*, καθοδηγούν μόνοι τους τη διαδικασία μάθησης και ελέγχουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους. Με τον τρόπο αυτόν διαφοροποιείται ο ρόλος του δασκάλου και μειώνεται η καθοδήγησή του. Είναι παρατηρητής και σύμβουλος. Η κύρια εργασία του είναι η διάθεση του υλικού και η διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας. Και για τα δύο μέρη του παιδαγωγικού ζεύγους, η εκτέλεση της ελεύθερης εργασίας είναι μια διαδικασία αγωγής. Για τους δασκάλους, οι οποίοι παραιτούνται από τον ρόλο τους ως καθοδηγητή και για τους μαθητές, οι οποίοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και διαμορφώνουν υπεύθυνα τη διαδικασία μάθησης.

Για να είναι *αποτελεσματική* η «ελεύθερη εργασία», αναφορικά με την αίθουσα διδασκαλίας, με τον χώρο μάθησης ως προετοιμασμένο περιβάλλον και με τα κριτήρια επιλογής των υλικών (Ort 2002· Hilger 2006· Fischer 2007· Riegel 2008), βασική προϋπόθεση είναι η *αναδιαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας*. Τραπέζια και καρέκλες οργανώνονται –ανάλογα με τις δραστηριότητες– σε διάφορες «ζώνες». Οι μαθητές *κινούνται ελεύθερα στην αίθουσα*, κατά τη διάρκεια της ελεύθερης εργασίας, και ασκούνται ταυτόχρονα να δείχνουν *κατανόηση στους άλλους*, να κάνουν ησυχία και να μιλούν ψιθυριστά. Μεγάλη, επίσης, σημασία έχει το *διαθέσιμο υλικό*. Πρέπει να είναι κατάλληλο για την επίτευξη του στόχου, να περιέχει διάφορες βαθμίδες δυσκολίας, να παρακινεί και να εμπνέει. Το υλικό προς επεξεργασία μπορούν να φέρουν οι μαθητές στο μάθημα, μετά από δική τους μελέτη ή/και έπειτα από υποδείξεις πηγών και βοηθημάτων. Επιπροσθέτως (Γεωργούλης 1975, 322-324), η *εκλογή των θεμάτων* μπορεί να καθορίζεται κάποιες φορές από την επικαιρότητα ή μπορεί ο δάσκαλος να παρουσιάζει προτεινόμενο κατάλογο θεμάτων και εργασιών. Τα *πορίσματα* της μελέτης διατυπώνονται με σύντομες εισηγήσεις στην τάξη, ενώ ο δάσκαλος επεμβαίνει για να διορθώσει *χάσματα*, *παρανοήσεις* ή *παραλείψεις*.

Για την *αποτελεσματικότητα* της «ελεύθερης εργασίας» λαμβάνονται υπόψη, ειδικότερα, τα *ερωτήματα – κριτήρια* (Fischer 2007· Ort 2002· Riegel 2008): Πρόκειται για γνωστικό-διδακτικό «θέμα-κλειδί»; Τι μπορεί να μάθει ο μαθητής; Ποιες ευκαιρίες προσφέρονται για αυτόνομη δραστηριότητα και αυτόνομη καθοδήγηση; Πρόκειται για αναπαραγωγική και εξασκητική ή για διερευνητική μάθηση; Ποια συμπληρωματική διάρθρωση και συνοδευτική υποστήριξη είναι απαραίτητη; Μπορούν να επιλέξουν οι μαθητές ανάλογα με τα ενδιαφέροντα τους, τις γνώσεις, τον βαθμό δυσκολίας και την κοινωνική μορφή; Μπορούν οι μαθητές να κατανοήσουν τη διατύπωση της εργασίας; Συστοιχείται η εργασία με τις ικανότητες και τον βαθμό ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών; Ποιες δυνατότητες έχουν οι μαθητές να ελέγξουν μόνοι τους τα αποτελέσματα της μάθησης; Ποιες ικανότητες και δεξιότητες θα διαθέτουν οι μαθητές μετά το πέρας της άσκησης;

Ωσαύτως, ως *βασικά χαρακτηριστικά* της «ελεύθερης εργασίας» έχουν καταγραφεί τα παρακάτω (Ort 2002· Hilger 2006):

α) *Ελευθερία στην επιλογή του υλικού εργασίας*: Οι μαθητές έχουν διάφορα υλικά στη διάθεσή τους. Αυτό τους δίνει τον χώρο για την ανακάλυψη δικών τους ενδιαφερόντων και την ανάπτυξη δικών τους πρωτοβουλιών. Πρέπει να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη δική τους διαδικασία μάθησης χωρίς την καθοδήγηση των δασκάλων.

β) *Ελευθερία στην κατανομή του χρόνου – Επιλογή του χρόνου εργασίας*: Οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με την εργασία τους χωρίς τη χρονική πίεση να την παραδώσουν σε μια συγκεκριμένη προθεσμία. Μαθαίνουν, ταυτόχρονα, να διαχειρίζονται υπεύθυνα τον χρόνο τους.

γ) *Ελευθερία στην επιλογή συνεργάτη – Επιλογή των κοινωνικών μορφών*: Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν μόνοι τους, αλλά και με έναν ή περισσότερους συνεργάτες. Εδώ αντιμετωπίζουν ένα μεγάλο φάσμα κοινωνικών εμπειριών, όπως αλληλοβοήθεια, κατανόηση, χαρά της κοινής εργασίας, συνεννόηση για την επιλογή του υλικού κ.ά.

Η *θεματική προ-διάρθρωση* ενός μαθήματος για «ελεύθερη εργασία» είναι μια από τις δυσκολότερες υποχρεώσεις για τον δάσκαλο (Fischer 2007· Hilger 2006). Η *μεθοδική προ-διάρθρωση*, επίσης, εγγυάται ότι μπορούν να επιλέγουν οι μαθητές μεταξύ μεθόδων εργασίας που κάνουν εφικτή την επίλυση της άσκησης. Η *συναδελφική συνεργασία των δασκάλων*, επιπροσθέτως, διευκολύνει την υλοποίηση. Η έρευνα έχει δείξει ότι οι δάσκαλοι συνεργάζονται περισσότερο μεταξύ τους σε θέματα «ελεύθερης εργασίας» (Fischer 2007).

Η «ελεύθερη εργασία» στη διδασκαλία μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο

στην εξάσκηση, την εδραίωση και την επανάληψη όσο και στην αυτόνομη εμφάθυνση στα περιεχόμενα (Traub 2021, 61-64): α) Κατά την *εξάσκηση*, την *εδραίωση* και την *επανάληψη*, οι μαθητές μαθαίνουν με βάση προδιαμορφωμένο, μεθοδολογικό - διδακτικό υλικό με ατομικό τρόπο. Μπορούν, επί παραδείγματι, να επαναλάβουν και να εξασκηθούν σε θέματα που δεν έχουν κατανοήσει πλήρως, να ζητήσουν επανάληψη της εξήγησης ή να κάνουν συμπληρωματικές ασκήσεις, αν το θεωρούν απαραίτητο. β) Κατά την *αυτόνομη εμφάθυνση* στα περιεχόμενα, οι μαθητές μπορούν να ανατρέξουν σε βιβλία, να εμβαθύνουν σε συγκεκριμένα θέματα, να τα επεξεργαστούν και στη συνέχεια να τα παρουσιάσουν. Εδώ δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στο ενδιαφέρον των μεμονωμένων μαθητών, γεγονός που αυξάνει τη μαθησιακή τους κινητοποίηση.

Αναφορικά με τα *στάδια* της «ελεύθερης εργασίας», προηγούνται οι φάσεις της εισαγωγής και του προσανατολισμού, και ακολουθούν η φάση της ελεύθερης-αυτόνομης εργασίας, η φάση του συλλογισμού/αναστοχασμού και η φάση της παρουσίασης των αποτελεσμάτων. Η *οργάνωση* της διαδικασίας της «ελεύθερης εργασίας» μπορεί να δομηθεί στις παρακάτω προτεινόμενες *φάσεις* (Fischer 2007· Riegel 2008· Ort 2002):

α) Στην *εισαγωγή* δίνεται μια σαφώς διαρθρωμένη σύνοψη για το θέμα ή την άσκηση, για τους παράγοντες του θέματος, καθώς και για τις προτάσεις για την επεξεργασία του. Ο δάσκαλος εισάγει το θέμα, παρουσιάζει το υλικό, δίνει συμβουλές και κάνει παρατηρήσεις (εφόσον χρειάζεται) για τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης.

β) Ακολουθεί η *φάση του προσανατολισμού* των μαθητών με το υλικό. Οι μαθητές αποφασίζουν για μια συγκεκριμένη εργασία και σχεδιάζουν την οργάνωσή της. Μετά την εισαγωγή δίνεται χρόνος για τον προσανατολισμό των μαθητών, ούτως ώστε να είναι σε θέση να αποφασίσουν για μια ενότητα του θέματος, για τη μέθοδο και για τον πιθανό συνεργάτη-συμμαθητή. Χρειάζεται χρόνος για τη διαπραγμάτευση, ώστε να ληφθούν αποφάσεις.

γ) Κατόπιν, μπορεί να αρχίσει η *φάση της αυτόνομης εργασίας*. Η μέριμνα για υλικό υπάρχει είτε ως προετοιμασία του δασκάλου είτε ως ερευνητική εργασία των μαθητών. Στη φάση της αυτόνομης εργασίας, ο δάσκαλος μένει στο παρασκήνιο, παρατηρεί, συμβουλεύει, όπου του ζητηθεί, ή συνεργάζεται με τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια. Η υποστήριξη κάποιων μαθητών εκ μέρους του δασκάλου, κατά τη διάρκεια της «ελεύθερης εργασίας», επιτρέπει ενδεχομένως, μέσω σχετικών ερωτήσεων και επεξηγήσεων, να διαγνωστούν μαθησιακά προβλήματα και να δοθεί συγκεκριμένη βοήθεια εκεί που χρειάζεται. Με κάποιο σήμα οι μαθητές

τελειώνουν την εργασία τους.

δ) Η *φάση του συλλογισμού/αναστοχασμού* (προβληματισμός για την αξιολόγηση) για τη διαδικασία της εργασίας και το αποτέλεσμα της μπορεί να γίνει ατομικά ή συλλογικά στην τάξη. Οι μαθητές συζητούν για την ελεύθερη εργασία τους: Τι πέτυχε; Πού υπήρχαν δυσκολίες; Ποιο υλικό ήταν δύσκολο στην επεξεργασία; Πού υπήρχαν συγκρούσεις και πού καλή συνεργασία; Η από κοινού ανάλυση έχει σημασία για τις κοινωνικές διαδικασίες μάθησης και μπορούν να ληφθούν υπόψη για την επόμενη ελεύθερη εργασία. Ο «αναστοχασμός» αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της «ελεύθερης εργασίας», διότι αποσαφηνίζονται αφενός μεν οι μετα-γνωστικές στρατηγικές της μάθησης (πώς προχώρησα; ποιον δρόμο διαλέξαμε; τι ήταν δύσκολο;), αφετέρου δε διατυπώνονται τα πορίσματα της διαδικασίας μάθησης (τι ανακάλυψα; τι δεν κατάλαβα ακόμα; τι κατάλαβα;).

ε) Η *παρουσίαση των αποτελεσμάτων* της εργασίας δεν απαιτείται όταν τα αποτελέσματα καταγράφονται στο τετράδιο. Μπορεί, όμως, να παρουσιαστούν περιληπτικά τα αποτελέσματα της «ελεύθερης εργασίας», ώστε να δοθεί αφορμή και για ενδεχόμενη επιβράβευση.

Ο Georg E. Becker (2008, 161-164), περιγράφοντας *μια ώρα ελεύθερης εργασίας*, επισημαίνει ότι ο δάσκαλος προσφέρει ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές που δεν έχουν κίνητρο ή δεν ξέρουν τι να κάνουν, και τους ενθαρρύνει να αρχίσουν ένα έργο. Πηγαίνει από μαθητή σε μαθητή, παρατηρώντας την εργασία τους και ακούγοντάς τους. Εάν κάποιος μαθητής διαφωνούν ή τσακώνονται, ο δάσκαλος καλείται να μεσολαβήσει. Στους μαθητές που παραβιάζουν έναν συμφωνημένο κανόνα πρέπει να υπενθυμίζεται και να τονίζεται η δέσμευση για την τήρησή του. Εάν κάθε μαθητής έχει βρει μια κατάλληλη εργασία και η μαθησιακή ατμόσφαιρα είναι εποικοδομητική, εάν όλοι συμμετέχουν ή είναι απορροφημένοι από ένα έργο, εάν οι μαθητές εργάζονται ατομικά, κατά ζεύγη ή σε μικρές ομάδες, και φέρονται ο ένας στον άλλον με σεβασμό, ο δάσκαλος κάνει ένα βήμα πίσω, κάθεται στο γραφείο του και παρακολουθεί τους μαθητές. Η «ελεύθερη εργασία» δεν μπορεί, προφανώς, να υλοποιηθεί ολοκληρωμένα και ουσιαστικά στη σύντομη διδακτική ώρα των σαράντα πέντε λεπτών, γιατί, μέχρι όλοι οι μαθητές να έχουν βρει μια κατάλληλη μαθησιακή εργασία, να έχουν προετοιμάσει τον χώρο εργασίας τους και να έχουν ξεκινήσει να εργάζονται, η διδακτική ώρα θα έχει ήδη πιθανότατα τελειώσει. Για την «ελεύθερη εργασία» απαιτείται περισσότερο διαθέσιμος χρόνος, ο οποίος όμως δεν είναι τόσο δύσκολο να βρεθεί, τουλάχιστον στο δημοτικό σχολείο, ενώ στο γυμνάσιο χρειάζεται καλύτερη συνεννόηση των εκπαιδευτικών.

5. Επισημειώσεις

Η θεώρηση της *ελεύθερης εργασίας* (*Freiarbeit*), που επιχειρήθηκε σε αυτή την εργασία, δεν θα έπρεπε να εκληφθεί ως αντιθετική εναλλακτική λύση στις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, αλλά μάλλον ως ένα πολύτιμο συμπλήρωμά τους.

Η *ελεύθερη εργασία* συμπληρώνει την παραδοσιακή διδασκαλία των μαθημάτων, χωρίς όμως να την υποκαθιστά (Lähnemann 2009). Δεν προορίζεται να αντικαταστήσει, αλλά μάλλον να *συμπληρώσει* τις προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στον δάσκαλο. Η εκπαιδευτική προσέγγιση της «ελεύθερης εργασίας» καθορίζεται κυρίως από πέντε *παράγοντες* (Becker 2008, 161-164): α) την επιδίωξη της εξατομίκευσης του μαθήματος, β) το μαθητοκεντρικό μαθησιακό περιβάλλον, γ) τις μαθησιακές ευκαιρίες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών, δ) τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, και ε) τις διδακτικές πρακτικές που ανταποκρίνονται στην επιδίωξη της εξατομίκευσης και είναι κατάλληλες για τη διαχείριση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Η «ελεύθερη εργασία» είναι ένα μοντέλο διδασκαλίας-μάθησης το οποίο, εκτός από χαρακτηριστικά της «αυτοκατευθυνόμενης μάθησης», παρουσιάζει και χαρακτηριστικά της «κοινωνικής και συνεργατικής μάθησης», και, επιπλέον, είναι ιδιαίτερα διαφοροποιημένο και εξατομικευμένο (Traub 2021, 61-64). Στην «ελεύθερη εργασία» παίζουν ρόλο κυρίως οι ικανότητες στον τομέα των μεθόδων, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συζήτησης, οι οποίες διευρύνονται και τελειοποιούνται. Ένα βασικό χαρακτηριστικό, στη διαδικασία ανάπτυξης της «ελεύθερης εργασίας», αποτελεί το αίτημα οι μαθητές να οδηγούνται βήμα προς βήμα από «μάλλον κλειστές» σε «μάλλον ανοιχτές» μορφές διδασκαλίας.

Οι δάσκαλοι είναι αναγκαίο να ενσωματώσουν δημιουργικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και μάθησης στο σχολικό μάθημα. Γίνεται, έτσι, λόγος για *δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας* (*kreative Unterrichtsmethoden*), επειδή η ενσωμάτωση αυτών των μεθόδων οδηγεί σε μαθήματα που γίνονται δημιουργικά, από παιδαγωγική οπτική, και βιώνονται ως τέτοια από τους εμπλεκόμενους. Η *μεθοδική ποικιλομορφία* (*Methodenvielfalt*), που καθίσταται δυνατή χάρη σε αυτές τις μεθόδους, δημιουργεί μια αναμορφωμένη καθημερινή εμπειρία στην τάξη, η οποία μπορεί να συνοψιστεί στην έννοια της *δημιουργικότητας* (*Kreativität*).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Becker, Georg E. (2008), *Unterricht Durchführen: Handlungsorientierte Didaktik – Teil II*, 9. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz
- Berg, H.-K. (2010), Freiarbeit – Freies Lernen, In: G.Adam – R. Lachmann (Hrsg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2, Aufbaukurs*, 3. Auflage, 55-75, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Berg, H.-K. (1999), *Montessori für Religionspädagogen*, unter Mitarbeit von Ulrike Weber, 3., überarbeitete Auflage Stuttgart: Verlag Katholisches Bibelwerk.
- Berg, H.-K. (1997), *Freiarbeit im Religionsunterricht: Konzepte, Modelle, Praxis*, Stuttgart: Calwer.
- Beuys, Joseph (1994), *Jeder Mensch ein Künstler: Gespräche auf der documenta 5/1972*, Hrsg.: Clara Bodenmann-Ritter, 5. Auflage, Frankfurt/M – Belin: Ullstein.
- Birkenbeil, Edward J. (1986), *Verantwortliches Handeln in der Erziehung: eine Herausforderung für die Dialogische Pädagogik*, Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Blech, U. (2006), *Methoden im Ethikunterricht*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bohl, Thorsten & Kucharz, Diemut (2010), *Offener Unterricht heute: onzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*, Weinheim und Basel: Beltz.
- Bojescul, Wilhelm (1985), *Zum Kunstbegriff des Joseph Beuys*, Essen: Verlag Die Blaue Eule.
- Bollnow, O. F. (1975), *Die Anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik*, 3. unveränderte Auflage, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Bollnow, O. F. (1979), *Sprache und Erziehung*, 3. unveränderte Auflage, Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz: Kohlhammer.
- Bollnow, O. F. (1986), *Φιλοσοφική Παιδαγωγική*, Μετάφραση: Μαρία και Κώστας Βαϊνάς, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Busekist, A. (2007), Texte verstehen – aus Texten lernen, In: Ulrike Baumann (Hrsg.), *Religionsmethodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Γεωργούλης, Κωνσταντίνος Δ. (1975), *Η Ουσία και η Διδακτική των Θρησκευτικών*, Επιμέλεια: Γ. Παναγόπουλου, Αθήνα: Παπαδήμα.

- Γιαννούλης, Ν. (1993), *Διδακτική Μεθοδολογία: ψυχολογική θεμελίωση της διδασκαλίας και διαμόρφωση της διδακτικής θεωρίας στο πλαίσιο της σχολικής πράξης*, Αθήνα.
- Fischer, D. (2007), *Freie Arbeit ermöglichen*, In: Ulrike Baumann (Hrsg.), *Religionsmethodik: Handbuch für die Sekundarstufe I und II*, 150-164, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fuhrmann, H. (1985), *Philosophische Texte im Literaturunterricht: Probleme – Möglichkeiten – Beispiele*, Frankfurt a.M.-Bern - New York: Peter Lang.
- Gudjons, Herbert (2014), *Handlungsorientiert Lehren und Lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit*, 8., aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Halbfas, H. (1997), *Das dritte Auge: Religionsdidaktische Anstöße*, 7. Aufl., Düsseldorf: Patmos.
- Hilger, G. (2006), *Freiarbeit im Religionsunterricht*, In: G. Hilger – W. Ritter, *Religionsdidaktik Grundschule: Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, 382-393, München: Kösel.
- Holtstiege, H. (1987), *Maria Montessoris Neue Pädagogik: Prinzip Freiheit – Freie Arbeit*, Freiburg- Basel-Wien: Herder.
- Hülsmann, H. (1979), *Philosophie und Didaktik*, Frankfurt a.M.: Haag & Herchen.
- Husmann, B. (2006), *Kreative Arbeitsformen*, In: M. Wermke – G. Adam – Rothgangel, M. (Hrsg.), *Religion in Sekundarstufe II: ein Kompendium*, 383-397, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Θεοδότου, Ευγενία (2015), *Η Δημιουργικότητα στην Εποχή των Νέων Τεχνολογιών: δημιουργικές εφαρμογές στην καθημερινή πράξη*, Αθήνα: Κριτική.
- Janssen, Berndt (2008), *Kreative Unterrichtsmethoden: Bausteine zur Methodenvielfalt – Wege zum guten Unterricht*, Braunschweig: Westermann.
- Janssen, Berndt (2023), *Kreativer Politikunterricht: 24 aktivierende Methoden für intensives Lehren und Lernen*, 7., vollst. überarbeitete Auflage, Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Jürgens, Eiko (2009), *Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht: Theorie, Praxis und Forschungslage*, 7., unveränderte Auflage, Sankt Augustin: Academia.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998), *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία: κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης*, Αθήνα: Gutenberg.

- Κοσσυβάκη, Φ. (2004), *Εναλλακτική Διδακτική: προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Klafki, W. (1993), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6., neu ausgestattete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
- Lähnemann, Christiane (2009), *Freiarbeit aus SchülerInnen-Perspektive*, Wiesbaden: VS - Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leonhard, S. (2006), *Leiblich lernen und lehren: ein religionsdidaktischer Diskurs*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Meyer, Hilbert (2002), Unterrichtsmethoden, In: H. Kiper – H. Meyer – W. Topsch, *Einführung in die Schulpädagogik*, 109-121, Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Montessori, M. (1964), *Kinder, die in der Kirche leben: die religionspädagogischen Schriften von Maria Montessori*, Hrsg. und übersetzt von Helene Helming. Freiburg: Herder.
- Novalis (2011), Glauben und Liebe, In: F. Strack, & M. Eicheldinger (Hrsg.), *Fragmente der Frühromantik: Edition und Kommentar*, 157-171, Berlin, Boston: De Gruyter.
- Ort, B. (2002), Unterrichtsmethoden, In: F. Weidmann (Hrsg.), *Didaktik des Religionsunterrichts*, 258-277, Donauwörth: Auer.
- Πανταζής, Βασίλειος Ε. (2010), *Ανθρωπολογική - Παιδαγωγική Θεώρηση της Επικοινωνίας στο έργο του Παπαδιαμάντη*, Αθήνα: Σαριπόλειο Ίδρυμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (αρ. 114).
- Πανταζής, Βασίλειος Ε. (2024 [2026]), Φιλοσοφικές προϋποθέσεις της ανθρωπολογικής παιδαγωγικής και διδακτική των ασταθών μεθόδων, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 30(1), 105-117 [=Πανταζής, Βασίλειος Ε. (2004), Φιλοσοφικές προϋποθέσεις της ανθρωπολογικής παιδαγωγικής και διδακτική των ασταθών μεθόδων, *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1(3), 235-246, Αθήνα: Κορφή].
- Pantazis, V. E. (2008), Die anthropologische Betrachtungsweise der berufspädagogischen Didaktik, *Pädagogische Rundschau* 62(2), 199-211, Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Pantazis, V. E. & Patsis M. A. (2014), The didactic approach of 'philosophical dialogue': An anthropological-pedagogical view, In: *International Scientific Conference eRA-9, The SynEnergy Forum* (The Conference for International Synergy in Energy, Environment, Tourism and contribution of Information

- Technology in Science, Economy, Society and Education), 67-71, Piraeus, Greece, 22-24 September 2014, ISSN: 1791-1133.
- Peschel, F. (2003), *Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*, Teil I-II, Baltmannsweiler: Schneider.
- Pfeifer, A. (2002), *Wie Kinder Metaphern verstehen: semiotische Studien zur Rezeption biblischer Texte im Religionsunterricht der Grundschule*, Münster: Lit.
- Reitemeyer, U. (2005), Diskurs und Dialog in der Pädagogik, In: E. Martens, C. Gefert, V. Steenblock (Hrsg.), *Philosophie und Bildung: Beiträge zur Philosophiedidaktik*, 79-97, Münster: LIT.
- Reed, R. (1994), Dialog oder Gespräch: zur Rekonstruktion linguistischer Erfahrung in der Kinderphilosophie, In: E. Martens – H. Schreier (Hrsg.), *Philosophieren mit Schulkindern: Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I*, 123-130), Heinsberg: Agentur Dieck.
- Riegel, U. (2008), Freiarbeit, In: Hilger, G. – Leimgruber, S. – Ziebertz, H.-G. (Hrsg.): *Religionsdidaktik: ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, 479-488, München: Kösel.
- Schweitzer, F. (2013), Elementarisierung nur der Inhalte – oder elementare Formen des Lernens?, In: F. Schweitzer [Hrsg.], *Elementarisierung im Religionsunterricht: Erfahrungen, Perspektiven, Beispiele*, 4. Auflage, 187-201, Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlagsgesellschaft.
- Schumacher, Eva (2020) *Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben: Eine Einführung*, 2. aktualisierte und neu ausgestattete Auflage, Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Siekmann, A. (1992), *Das freie Problemgespräch im Philosophieunterricht*, Stuttgart - Dresden: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung.
- Steenblock, V. (2012), *Philosophische Bildung: Einführung in die Philosophiedidaktik und Handbuch: praktische Philosophie*, 6. Auflage, Berlin: LIT.
- Terhart, E. (2005), *Lehr-Lern-Methoden: Eine Einführung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen*, 4., ergänzte Auflage, Weinheim und München: Juventa.
- Traub, Silke (2021), *Lehren und Lernen mit Methode: Individualisiert, kooperativ auf verschiedenen Lernniveaus*, 2. überarbeitete Auflage, Balltmannsweiler: Schneider.

Vester, Frederic (1978/2011), *Denken, Lernen, Vergessen: was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann läßt es uns im Stich?*, 34. Auflage, München: Deutscher Taschenbuch Verlag (dtv).

Χριστιάς, Ι. (2003), *Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρη.



Abstract

“Every person is an artist”: creative “free work” as a teaching-learning approach

The approach to “free work” method (Freiarbeit) proposed in this paper, based on German pedagogical literature, should not be seen as an alternative to traditional teaching methods, but rather as a valuable complement to them. Teachers need to integrate creative approaches to teaching and learning. Creative teaching methods (kreative Unterrichtsmethoden) are spoken of because the integration of these methods leads to lessons that are pedagogically creative and are experienced as such by all involved. The methodological diversity (Methodenvielfalt) made possible by these methods creates a reshaped everyday classroom experience, which can best be summed up in the concept of creativity.

Keywords: “free work” method, open teaching methods, self-directed learning, self-regulated learning, creativity, creative teaching methods

Stichwörter: “Freiarbeit” Methode, “offener Unterricht” Methoden, selbstgesteuertes Lernen, selbstreguliertes Lernen, Kreativität, kreative Unterrichtsformen

Λέξεις-κλειδιά: ελεύθερη εργασία, ανοιχτό μάθημα, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, δημιουργικότητα, δημιουργικές μορφές διδασκαλίας

Βασίλειος Ε. Πανταζής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας
e-mail: vapantazis@bio.uth.gr
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2523-110X>

Ο Βασίλειος Ε. Πανταζής διδάσκει ανθρωπολογική παιδαγωγική των βιοεπιστημών, βιοηθική, καθώς και θέματα φιλοσοφίας της βιολογίας στο Τμήμα Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Λάρισα). Είναι μέλος της Συμβουλευτικής Επιτροπής του Εργαστηρίου Εφαρμοσμένης Φιλοσοφίας του Τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου διδάσκει παιδαγωγική της βιοηθικής και μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας. Μεταξύ των επιστημονικών του δημοσιεύσεων περιλαμβάνονται και τα βιβλία *«μετ' έρωτος τήν φύσιν: αγωγή βιοφιλίας (Ανθρωπολογική - Βιοηθική θεώρηση της Παιδαγωγικής των Επιστημών της Ζωής)»* (Gutenberg, 2026) και *«Ανθρωπολογική - Παιδαγωγική Θεώρηση της Επικοινωνίας στο έργο του Παπαδιαμάντη»* (Σαριπόλειο Ίδρυμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 2010).

Αναστάσιος Ε. ΠΑΝΤΑΖΗΣ

*Περιβαλλοντική Ηθική: Ο Κάλλικος ως
συνεχιστής του Λέοπολντ*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.44691>

I. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

ΟΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΕΣ ΠΟΥ ΕΙΧΑΝ ΕΠΙΚΡΑΤΗΣΕΙ ΣΤΟΝ ΛΕΓΟΜΕΝΟ «ΔΥΤΙΚΟ κόσμο» αντιλαμβάνονταν το περιβάλλον από τη σκοπιά του ανθρώπου, υπήρξαν δηλαδή ανθρωποκεντρικές. Ξεκινώντας από την αρχαία Ελλάδα, τον Πλάτωνα, τον Αριστοτέλη κυρίως, συνεχίζοντας με τον Θωμά τον Ακινάτη ως εκπρόσωπο της χριστιανικής άποψης, τον Καρτέσιο, ακόμη και τον Καντ. Με την επικύρωση της ολιγαρχίας (Πλάτων), της δουλείας (Αριστοτέλης), της ιεραρχίας (Ακινάτης), της αναγκαιότητας (Σπινόζα) και της κυριαρχίας (Μαρξ), η ίδια η ιστορία της φιλοσοφίας της φύσης δικαιώνει την υποψία με την οποία περιβάλλαμε την εκλογή της φύσης ως θεμελίου για την ηθική (Bookchin 1993, 27).

Κάποια αλλαγή φαίνεται να αρχίζει με τις απόψεις του Μπένθαμ (οφελμιστές), που αναγνωρίζει δικαιώματα σ' αυτά τα όντα που μπορούν και πονούν, αλλά πάλι η εξέλιξη προς μια μη-ανθρωποκεντρική, αντι-εργαλειακή αντίληψη για τη Φύση συνεχίστηκε αργά.

Γόνιμες ιδέες σ' αυτή την κατεύθυνση της ηθικής επέκτασης πέρα από το ανθρώπινο είδος δόθηκαν από διανοητές και επιστήμονες όπως ο Κάρολος Δαρβίνος και μετέπειτα από τους Ουίλιαμ Λέκυ, Χένρυ Σωλτ, Έντουαρντ Ήβανς, Τζ. Χάουαρντ Μουρ, Λίμπερτ Χάμπ Μπέιλη και Άλμπερτ Σβάιτσερ (Nash 1989/1995, 90-101).

2. Λέοπολντ και Κάλλικοτ

Η σπουδαιότερη, ίσως, φυσιογνωμία στον χώρο της σύγχρονης περιβαλλοντικής ηθικής είναι ο Aldo Leopold (1887-1948), διότι προσπάθησε πιο έντονα από τους άλλους να ενοποιήσει την οικολογία με την ηθική. Ο Λέοπολντ μπορεί να χαρακτηριστεί ως ο πατριάρχης της οικοκεντρικής ηθικής, η οποία εκφράζεται, εν πολλοίς, σε ένα άρθρο του που είχε τίτλο «*Η Ηθική της Γης*» (“*The Land Ethic*”) (Leopold 1949, 201-226· Γεωργόπουλος 2002, 253). Η βάση της τεράστιας φήμης του βασίζεται σε αυτές τις είκοσι πέντε σελίδες, όχι ιδιαίτερα τεκμηριωμένες, που αποτελούν και τον επίλογο ενός βιβλίου που δεν έζησε για να το δει τυπωμένο: «*Το Ημερολόγιο της Κομητείας Σαντ*» (1949).

Ο Τζ. Μπαιρντ Κάλλικοτ (J. Baird Callicott) είναι, ίσως, ο φιλόσοφος που επηρεάστηκε περισσότερο από οποιονδήποτε άλλο από τον Λέοπολντ. Μάλιστα, αποτελεί ταυτόχρονα και τον κυριότερο απολογητή του Λέοπολντ απέναντι στις επιθέσεις που δέχτηκε ο τελευταίος για τις απόψεις του.

Ο Λέοπολντ, στην αρχή της καριέρας του ως υπεύθυνος της διαχείρισης θηραμάτων, διακατεχόταν από μια προκλητικά εργαλειακή μηχανιστική άποψη για τη φύση, στην οποία έπρεπε να παρεμβαίνουμε μειώνοντας μερικούς ζωικούς πληθυσμούς προς όφελος της ανάπτυξης άλλων. Μετέπειτα, όμως, διαφοροποίησε τις απόψεις του, αναγνωρίζοντας πως το μοντέλο που είχε στο μυαλό του υποτιμούσε την αλληλεξάρτηση των διαφορετικών μερών ενός οικοσυστήματος και ότι, αν κάποιος επιδράσει και αλλάξει ένα απ’ αυτά τα συστατικά (π.χ. τους θηρευτές-σαρκοφάγα), θα υπάρξουν συνέπειες – ίσως και απρόβλεπτες – στο ευρύτερο οικοσύστημα.

Ο Λέοπολντ με την «*Ηθική της Γης*» απορρίπτει την εργαλειακή αξία της φύσης, υιοθετεί την αντίληψη της αταξίας της και ουσιαστικά ανοίγει το δρόμο για τη σύγχρονη περιβαλλοντική ηθική (Γεωργόπουλος 2002, 253-254). Το άρθρο αυτό είχε πρωτοπαρουσιαστεί με μικρές αλλαγές πρώτη φορά το 1933 (1η Μαΐου) στο Μεξικό, με τον τίτλο «*Η Ηθική της Διατήρησης*». Η σπουδαιότερη συνεισφορά του ήταν η ιδέα της ηθικής εξέλιξης. Ο Λέοπολντ επιμένει (όπως και πολλοί άλλοι πριν από αυτόν) στον παραλληλισμό μεταξύ της ανθρώπινης σκλαβιάς και της άνευ ορίων κυριότητας επί της γης. Ξεκινά με μια αναφορά στο θεϊκό Οδυσσέα, ο οποίος, όταν γύρισε από την Τροία, κρέμασε μια ντουζίνα σκλάβες, επειδή πίστευε ότι είχαν δείξει εύνοια στους μνηστήρες που πολιορκούσαν την Πηνελόπη. Σύμφωνα με τον Λέοπολντ, ακόμη και μετά την πράξη αυτή, ο Οδυσσέας συνέχισε να είναι ένας ηθικός άνθρωπος που δεν συγχωρούσε το φόνο. Το κρίσιμο σημείο είναι ότι οι σκλάβες ήταν απλή ιδιοκτησία

του, δεν είχαν απολύτως καμιά ηθική υπόσταση, άρα και εκείνος δεν είχε ηθικές υποχρεώσεις απέναντί τους. Με την πάροδο του χρόνου, όμως, συνέβη μια «επέκταση» της ηθικής σε όλα τα ανθρώπινα όντα και η δουλειά καταργήθηκε. Το Πρώτο Ηθικό Βήμα ήταν οι ηθικοί κώδικες μεταξύ των ανθρώπων (βλ. Εντολές του Μωυσή). Το Δεύτερο Βήμα αφορούσε τις σχέσεις μεταξύ ατόμων και κοινωνίας (εξ ου και οι δημοκρατικές μεταρρυθμίσεις). Όμως, ακόμη, συνεχίζει ο Λέοπολντ, δεν υπάρχει ηθική η οποία να εξετάζει τη σχέση του ανθρώπου με τη γη και με τα μη ανθρώπινα όντα (ζώα και φυτά) που την κατοικούν.

Στο πλαίσιο του Τρίτου Βήματος, λοιπόν, χρειάζεται να διευρυνθεί η ηθική κοινότητα των ανθρώπων, ώστε σε έναν επικείμενο σταθμό της ηθικής εξέλιξης της ανθρωπότητας να αναγνωριστούν επιτέλους και ηθικά καθήκοντα απέναντι στα φυσικά μη ανθρώπινα όντα και αντικείμενα (Leopold 1949, 201-226· Γεωργόπουλος 2002, 254-255· Nash 1989/1995, 91-98).

Στο σημείο αυτό, ο Λέοπολντ στρέφεται προς την καταγωγή και το νόημα της ηθικής και εξηγεί ότι ηθική είναι το σύνολο των αυτοπεριορισμών που τίθενται στην ελευθερία της δράσης και οι οποίοι πηγάζουν από την αναγνώριση ότι το άτομο αποτελεί μέλος μιας κοινότητας αλληλεξαρτώμενων μερών. Έτσι η ηθική της γης μεταβάλλει το ρόλο του *Homo sapiens* από κατακτητή της κοινότητας της γης σε απλό μέλος και πολίτη της. Διακατέχεται από σεβασμό για τα υπόλοιπα μέλη αλλά και για την κοινότητα ως τέτοια. Πάντως ο Άλντο Λέοπολντ δεν είναι ο πρώτος που κάνει μνεία για την ηθική επέκταση (Καραγεωργάκης 2006).

Ο Τζ. Μπαιρντ Κάλλικοτ, όμως, διατυπώνει τη γνώμη ότι οι ιδέες του Λέοπολντ είναι η πρώτη ενσυνείδητη, θεμελιωμένη και συστηματική προσπάθεια της σύγχρονης Δυτικής φιλολογίας προς την πλευρά της ανάπτυξης μιας ηθικής θεωρίας, η οποία θα περιελάμβανε τις μη ανθρώπινες φυσικές ολότητες και την ίδια τη φύση εντός των ορίων της ηθικής. Ίσως υπερβολικά, γι' αυτό ο ίδιος μετέβαλε αργότερα τη γνώμη του και υποστήριζε ότι η μοναδικότητα της συνεισφοράς του Λέοπολντ έγκειται στο ότι προσέφερε μια σταθερή επιστημονική βάση για την περιβαλλοντική ηθική ή ηθική της γης (Nash 1989/1995: 99-100).

Ο Λέοπολντ, όντας κυνηγός, επιλέγει ακριβώς αυτή την ηθική του κυνηγιού για να στηρίξει τις απόψεις του. Ακολουθώντας το δρόμο του Λέοπολντ, αυτόν του κυνηγού μέσα στο δάσος, μπορούμε να καθορίσουμε την ηθική δύναμη της οικολογικής συνείδησης, να κατανοήσουμε τι είναι η «βιοτική κοινότητα», που αποτελεί αντικείμενο της Land Ethic. Το να ξέρεις να κυνηγάς ή να ψαρεύεις σημαίνει να μπορείς να σκέφτεσαι όπως

μια πάπια, μια πέρδικα ή μια πέστροφα. Ενσωματωμένος στον κόσμο, ο κυνηγός συναντά μια πληθώρα άλλων απόψεων τεκμηριωμένων, υποκειμενικών αλλά συγκρίσιμων με τις δικές του. Κυνηγός, λοιπόν, σημαίνει, εκτός των άλλων, να μπορείς να κάνεις ένα πάντρεμα με την οπτική του άλλου. Ανάμεσα σ' όλες αυτές τις οπτικές του κόσμου δημιουργείται ένας σύνδεσμος (Λαρρέρ 1997/2001, 75-77).

Αυτή η άποψη θυμίζει έντονα την άποψη του Γκάνταμερ, όταν μιλάει για τη συγχώνευση των οριζόντων μεταξύ ατόμων διαφορετικής κουλτούρας. Είναι απαραίτητο στην εποχή μας να μπορέσουμε να αντιληφθούμε την οπτική γωνία του άλλου, ώστε να κατανοήσουμε ότι η πολιτισμική μας θέση συνιστά μία μόνο ενδεχόμενη στάση από τις διαφορετικές που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν (Taylor 1993/2000, 123).

Ο Λέοπολντ χρησιμοποιεί το παράδειγμα του τέλους μιας ημέρας κυνηγιού μεκάτσα για να παρουσιάσει τη γνωστή στους κοινωνιολόγους διαφορά ανάμεσα σε «εκείνους» και σε «εμάς». «Εκείνοι» είναι οι κυνηγοί που έχουν άγνοια και γυρίζουν σπίτι τους και «εμείς» είμαστε αυτοί που μένουν ήσυχοι στο τέλος όλοι μαζί, δηλ. τα πουλιά, το ρυάκι, ο σκύλος κι εγώ (Leopold 1949, 201-226· Λαρρέρ 1997/2001, 77-78).

Ωστόσο, η κοινότητα δεν είναι πλήρης. Χρειάζεται το βουνό, γιατί, όπως λέγει ο Λέοπολντ, μόνο το βουνό έχει ζήσει αρκετά για ν' ακούει αντικειμενικά το ουρλιαχτό του λύκου. Έχει μείνει στην ιστορία ο τίτλος που έδωσε ο Λέοπολντ σ' ένα από τα καλύτερά του έργα «Σκέπτομαι σαν βουνό». Πιθανότατα η σκέψη του ήταν επηρεασμένη από τον Ρώσο φιλόσοφο Πέτερ Ντ. Ουσπένσκι (1878-1947), ο οποίος υποστήριζε ότι όλα τα στοιχεία της φύσης, μεταξύ αυτών και το βουνό, πρέπει να έχουν δικό τους (Nash 1989/1995, 95). Αυτό συνιστά για τον Λέοπολντ την υπέρβαση του ανθρωποκεντρισμού.

Ο Λέοπολντ δίνει ορισμένες ενδείξεις του τι θα μπορούσε να είναι ηθική του περιβάλλοντος, χωρίς να κάνει μια ολοκληρωμένη παρουσίασή της. Αυτή είναι η κληρονομιά που αφήνει στους διαδόχους του. Το μυαλό του Λέοπολντ παραμένει αφηρημένο, γιατί είναι οδηγός δράσης, που εξειδικεύεται ανάλογα με τις περιστάσεις. Ο Λέοπολντ διευκρινίζει ότι «αυτή η Land Ethic πρέπει να στοχεύει στη διατήρηση της υγείας της Γης», δηλ. της ικανότητας της Γης να ανανεώνεται από μόνη της. Ο σεβασμός προς την κοινότητα πρέπει να ενεργεί έτσι ώστε να διαφυλάσσεται αυτή η ικανότητά της (Λαρρέρ 1997/2001, 87).

Με τον όρο *Γη* ο Λέοπολντ εννοεί την κοινότητα των βιοτικών και αβιοτικών οντοτήτων (έδαφος, νερά, φυτά, ζώα), στην οποία αποδίδει εγγενή αξία. Το αντικείμενο του ηθικού χρέους είναι η «βιοτική κοινότητα»,

η οποία είναι προικισμένη με μια ενότητα που συγκρίνεται με εκείνη ενός οργανισμού. Η Land Ethic περιλαμβάνει τον σεβασμό της ίδιας της κοινότητας και των άλλων μελών της. Η φιλοσοφική και κοινωνιοβιολογική άποψη (οικολογική) της Land Ethic συγκλίνουν: τα όρια που επιβάλλονται στον ατομικό αγώνα για την ύπαρξη είναι αυτά της κοινωνικής συνεργασίας· η ηθική κάνει διάκριση μεταξύ μορφών συμπεριφοράς κοινωνικών και μη (Λαρρέρ 1997/2001, 88).

Ο Κάλλικοτ, ο οποίος επεξεργάστηκε την εξελικτική άποψη των γραπτών του Λέοπολντ, εξηγεί, ερμηνεύοντας και επεκτείνοντάς τον, ότι, πρώτον, η καταγωγή της ηθικής δεν έχει σχέση με ορθολογική σκέψη, αλλά προέρχεται από την ανάγκη επιβίωσης των κοινωνικών ενστίκτων και συμπαθειών. Δεύτερον, ότι τα ανθρώπινα όντα έχουν τη φυσική τάση να κατευθύνουν τα ηθικά τους συναισθήματα προς την κοινότητα στην οποία ανήκουν (κοινωνικά συναισθήματα). Κατά τον Δαρβίνο αυτό το χαρακτηριστικό κληρονομήθηκε από το ενδιαφέρον των πρωτόγονων για τη φυλή τους. Αυτή η άποψη στηρίζεται στην παράδοση των David Hume και Adam Smith. Η *Ηθική της Γης*, κατά τον Κάλλικοτ, απλώς περιμένει από την οικολογική αγωγή να δημιουργήσει την επίγνωση της ευρύτερης οικολογικής κοινότητας, η οποία με τη σειρά της θα γίνει αντικείμενο των ηθικών συναισθημάτων των ανθρώπων. Από την άγρια φυλή διανύσαμε μια τεράστια απόσταση μέχρι το «πλανητικό χωριό», την ηθική των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Τώρα τα όρια πρέπει να επεκταθούν για να συμπεριληφθεί και ο φυσικός κόσμος, συμπληρώνει ο Κάλλικοτ (Callicott 1989· Γεωργόπουλος 2002, 256-258, 272).

Το πρόβλημα της οικολογίας του Λέοπολντ, όπως και του Κάλλικοτ, είναι ο ολισμός. Ο όρος αυτός επινοήθηκε από τον Jan-Christian Smuts, Νοτιοαφρικανό φιλόσοφο. Στηρίζεται στην ιδέα ότι το σύνολο είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μερών του. Στην οικολογία ο ολισμός μελετά τις σχέσεις των ζωντανών όντων με το φυσικό περιβάλλον, την ενσωμάτωση των ατομικών στοιχείων σε ένα ευρύτερο σύνολο, των αλληλεπιδράσεων που σχηματίζουν μία ενότητα. Στο κοινωνικό επίπεδο, ο ολισμός αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως σύνολο που προηγείται των ατόμων ή των κοινωνικών ομάδων, οι οποίες αποτελούν μέρος, εξαρτώνται από αυτήν και έχουν ιδιαίτερες υποχρεώσεις απέναντί της. Η ηθική του Λέοπολντ, η βιοτική κοινότητα, περιέχει αυτά τα χαρακτηριστικά. Ο Κάλλικοτ, υιοθετώντας κατ' αρχήν τις απόψεις του Λέοπολντ, τις επεκτείνει σαφώς, ώστε να μπορούμε να μιλάμε πλέον για τον «υπερολισμό» του Κάλλικοτ, τον οποίο προσπάθησε να μετριάσει στη συνέχεια (Γεωργόπουλος 2002, 260-261· Λαρρέρ 1997/2001, 88-89).

3. Ο «υπερολισμός» του Κάλλικος ως συνέχεια του ολισμού του Λέοπολντ

Ο Κάλλικος αναγνωρίζει από την αρχή ότι ο όρος «κοινότητα», στη «βιοτική κοινότητα» του Λέοπολντ, αποτελεί μεταφορά. Με την κυριολεκτική έννοια περιγράφει μια κοινωνία. Οι κοινωνίες, όμως, περιλαμβάνουν συνήθως μόνο ένα είδος. Όταν περνάμε από τις κοινότητες στις «βιοτικές κοινότητες», πρέπει να ελέγξουμε την αναλογία, διότι δεν εφαρμόζονται τα φαινόμενα συνεργασίας, γύρω από τα οποία αναπτύσσονται οι κοινωνίες. Περιορίζονται στις σχέσεις αλληλεξάρτησης μεταξύ των στοιχείων ενός συνόλου. Στις τροφικές αλυσίδες, που συνδέουν τα στοιχεία ενός οικοσυστήματος, ο καθένας με τη σειρά του τρώει και τρώγεται (Λαρρέρ 1997/2001, 96-97).

Ο Κάλλικος, αναγνωρίζοντας, όμως, ενότητα στο σύνολο αυτό, την αναζητά σε μια άλλη μεταφορά, αυτήν του «οργανισμού». Αναγνωρίζει ότι ο Λέοπολντ εγκαταλείπει πολύ νωρίς τον οργανικισμό του Clements και επιμένει στις οργανιστικές θέσεις, που διατηρούνται για πολύ καιρό στα γραπτά του. Αφήνει να εννοηθεί ότι η δυνατότητα κατανόησης της «βιοτικής κοινότητας» ως ηθικής χαρακτηρίζεται στον Λέοπολντ από την οργανιστική αναφορά. Αυτό εμφανίζεται ιδιαίτερα στην έννοια της «υγείας» των οικοσυστημάτων, οργανιστική μεταφορά η οποία μεταβιβάζει από άτομα σε ομάδες, από το φυσικό στο ηθικό, την έννοια της ικανότητας μιας ενότητας. Την ικανότητα μιας αυτοδημιουργίας, να μπορεί να διατηρήσει την ακεραιότητα και να αναπλαστεί μόνη της (Λαρρέρ 1997/2001, 97).

Ο Κάλλικος συναντά στον Πλάτωνα την πρώτη χρήση μιας τέτοιας μεταφοράς για την υγεία, που κάνει το πέρασμα από το ατομικό στο συλλογικό, από το φυσικό στο ηθικό. Ο Κάλλικος βρίσκει στις ιδέες του Πλάτωνα, στην ενότητα του ατόμου που αντανακλά την ενότητα της πολιτείας και όπου και οι δύο θεωρούνται σώματα, τη φιλοσοφική αναφορά ενός δυνατού ολισμού ή «υπερολισμού». Η ενότητα εδώ είναι μια πραγματικότητα η οποία προηγείται των ατόμων που τη συνθέτουν και υπάρχει ανεξάρτητα από αυτά, δημιουργώντας τους υποχρεώσεις και καθήκοντα, έως και τη θυσία.

Όπως λέγει ο Πλάτων στη «Δημοκρατία» (IV, 421c), στη δομή του όλου βρίσκεται ο κανόνας ο οποίος «επιτρέπει σε κάθε τάξη να πάρει το μερίδιο της ευτυχίας που της ορίζει η φύση». Ο Κάλλικος αντλεί από τον Πλάτωνα την αρχή που καθορίζει ότι ο καθένας είναι προορισμένος από τη φύση για ένα πράγμα. Αντλεί, επίσης, τον κανόνα καταμερισμού της εργασίας, ο οποίος βασίζεται στη διαφορά ικανοτήτων και στον

αντικειμενικό προσδιορισμό των λειτουργιών. Αυτό εφαρμόζεται, κατά τον Κάλλικο, στα οικοσυστήματα. Η δομή ελέγχει τα μέρη της και κάθε είδος βρίσκει τη θέση που του αναλογεί και παραμένει σε αυτήν (Γεωργόπουλος 2002, 275).

Κατά τον Κάλλικο, η σύνδεση της συμμετοχής σε μια κοινότητα, με τις ηθικές υποχρεώσεις των μελών της, συνιστά τη βασική ιδέα της ηθικής του Λέοπολντ. Αυτό συγκεκριμενοποιείται ως εξής: έχουμε καθήκοντα γιατί ανήκουμε σε μια κοινότητα. Αυτά τα καθήκοντα σχετίζονται με τα άλλα μέλη της κοινότητας και κυρίως την κοινότητα καθεαυτήν. Για να σκεφτούμε κατ' αυτόν τον τρόπο, πρέπει να θεωρούμε δεδομένη την υπεροχή του όλου ως προς τα μέρη του, αυτονόητα την οργανιστική ολιστική μεταφορά. Αυτό, όμως, παραμένει μεταφορά. Όσον αφορά τη θέση του Κάλλικου για την ενότητα των οικοσυστημάτων, ο ίδιος βεβαιώνει ότι είναι το οικοσυστημικό μοντέλο του εδάφους αυτό που δίνει μορφή στους πρωταρχικούς κανόνες της Land Ethic. Εννοεί τη θερμοδυναμική σύλληψη των Tansley και Lindeman, αυτήν της ενεργειακής ροής και της ενότητας των τροφικών αλυσίδων. Ουσιαστικά ο Κάλλικος καταλήγει στην «πυραμίδα της γης», όπως εκφράστηκε από τον Λέοπολντ, ο οποίος διακρίνει στη Γη μια πηγή ενέργειας που διαπερνά το κύκλωμα του εδάφους, των φυτών και των ζώων. Ο «υπερολισμός» της Land Ethic δεν στρέφεται κυρίως στο να προτάξει την οργανική επιβολή στα μέρη της όσο τα όρια ατομικότητάς τους. Η προσέγγιση δεν είναι τόσο οργανιστική-ολιστική όσο *συστημική*, δηλ. οι σχέσεις έχουν προτεραιότητα έναντι των στοιχείων της. Η θερμοδυναμική φυσική που εφαρμόζει μια τέτοια οικολογία είναι φυσική των διαδικασιών· αυτές υποσκελίζουν την ουσία. Έτσι, το άτομο χάνει την οντολογική του πραγματικότητα. Δεν είναι το πρώτο δεδομένο γύρω από το οποίο διευθετούνται οι σχέσεις, αλλά μια παροδική, μεταβατική πραγματικότητα, η οποία παίρνει μορφή στα σημεία συνάντησης ρευστών διαδικασιών, ένας κόμβος μέσα σ' ένα δίκτυο σχέσεων που βρίσκονται σε διαρκή ανασύνθεση. Όπως λέει ο Κάλλικος, οι ατομικοί οργανισμοί, ζωικοί ή φυτικοί, γίνονται έτσι λιγότερο αυτόνομες υπάρξεις και περισσότερο εφήμερες δομές μέσα στην ενεργειακή ροή που τους δίνει μορφή (Λαρρέρ 1997/2001, 99-100).

Ο Κάλλικος, επαναλαμβάνοντας την κοινωνική μεταφορά της *κοινότητας*, χρησιμοποιεί το παράδειγμα μιας κοινότητας ανθρώπινης, αυτή του Stevens Point, της Πολιτείας του Γουϊσκόνσιν, όπου ήταν καθηγητής για αρκετό χρονικό διάστημα. Είναι η «κομητεία της άμμου», μέσω του παραδείγματος της οποίας προσπαθεί να στηρίξει τις απόψεις του. Περιγράφει την εξελικτική πορεία μιας κοινότητας ξυλοκόπων που σιγά-σιγά αλλάζει,

ακολουθώντας την εξέλιξη αλληλεξαρτώμενων οικονομικών λειτουργιών, αλλά και «οικολογικών νησίδων» που έλκουν τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς. Το Stevens Point συνιστά μια χαλαρή κοινότητα χωρίς σαφή όρια ούτε χρονική ενότητα. Είναι όμως μια αναγνωρίσιμη οντότητα, μια κοινότητα της οποίας τα μέλη είναι συνδεδεμένα με αυτήν και επιπλέον έχουν αλτρουϊστικές υποχρεώσεις μεταξύ τους. Είναι ασφαλώς μια κοινότητα, και όχι μια ισορροπία. Διατηρείται χάρη στις οικονομικές μεταβολές, ισοδύναμες με τις μεταβολές και τους ενεργειακούς κύκλους που συντηρούν ένα οικοσύστημα. Αυτό που ενδιαφέρει, όμως, τον Κάλλικοτ είναι η συνύπαρξη και η κοινή εξέλιξη διαφορετικών πληθυσμών, οι οποίοι διατηρούν μεταξύ τους περίπλοκα σύνολα άμεσων και έμμεσων σχέσεων. Ο Κάλλικοτ, εγκαταλείποντας εδώ τον Πλάτωνα και τον οργανικισμό, στερεί από τον εαυτό του μια εύκολη επεξήγηση του φαινομένου της πολιτείας αυτής. Θα μπορούσε να εξηγήσει το φαινόμενο της δημιουργίας της κοινότητας αυτής με το επιχειρήμα ότι το όλο προϋπάρχει των μερών του και μπορεί να επιβληθεί σε αυτήν. Όμως, ο Κάλλικοτ μας λέει ότι απλώς υπάρχει πηγή ηθικών υποχρεώσεων για την κοινότητα. Αν δεχτεί ο Κάλλικοτ ότι η κοινότητα αυτή είναι αποτέλεσμα της εξέλιξης της ιδιοκτησίας, της κοινής γλώσσας η οποία ενοποιεί ένα σύνολο, ξεχωρίζοντάς το όμως από τα υπόλοιπα, σημαίνει ότι διακόπτει τη συνέχεια μεταξύ φύσεως και πολιτισμού, κάτι το οποίο σαφώς δεν δέχεται. Αντιθέτως, προσπαθεί να διατηρήσει αυτή τη συνέχεια. Η κοινότητα αποτελεί κοινωνική μεταφορά μόνο εάν το Stevens Point θεωρηθεί υποδειγματική κοινότητα συγκρίσιμη με τη βιοτική. Ο Κάλλικοτ επαναλαμβάνει προσεκτικά και υπολογισμένα τη χρήση της αναλογίας και της μεταφοράς, κατά τέτοιον τρόπο που προϋποθέτει ότι η ανάδυση της κουλτούρας δεν οδηγεί τον άνθρωπο έξω απ' τη φύση, σ' ένα δεύτερο κόσμο, ασύνδετο με τον πρώτο (Γεωργόπουλος 2002, 274-275· Λαρρέρ 1997/2001, 100-103).

Εδώ ο Κάλλικοτ παραμένει πιστός στο πνεύμα του Λέοπολντ. Ο άνθρωπος είναι μέσα στη φύση, άρα αποτελεί μέρος της βιοτικής κοινότητας και έχει υποχρεώσεις απέναντί της. Όπως έχουμε αποδεχτεί υποχρεώσεις προς την οικογένεια, την επαγγελματική μας κοινότητα, τη χώρα μας αλλά και προς όλη την ανθρωπότητα και ανταποκρινόμαστε σ' αυτές χωρίς κάποια μόνο να μονοπωλεί τη ζωή μας, έτσι πρέπει να εντάξουμε και τις υποχρεώσεις μας προς τη Βιόσφαιρα (Γεωργόπουλος 2002, 275).

Όμως, δημιουργείται ένα νέο πρόβλημα. Πώς θα βρεθούν σταθερές και σημεία αναφοράς, αν η φύση δεν έχει κάποια σταθερότητα; Ο Λέοπολντ δεν αποδέχτηκε τον κανόνα της φυσικής ισορροπίας, γιατί, όπως έλεγε, η έννοια αυτή δεν λαμβάνει υπόψη της με ακρίβεια τα λίγα που γνωρίζουμε

για τη γήινη μηχανική, αφού υπονοεί ότι υπάρχει ένα μοναδικό σημείο ισορροπίας. Αυτό, άλλωστε, θα μπορούσε να ισχύει μόνο για έναν εξωτερικό παρατηρητή, ο οποίος θα έβλεπε τις ισορροπίες, θα παρέμβαινε και μετά θα αποσυρόταν. Ο άνθρωπος, όμως, δεν είναι εξωτερικός παρατηρητής της φύσης, είναι μέσα στη φύση και έχει ανάγκη από άλλα σημεία αναφοράς.

Ο Λέοπολντ, επίσης, δεν τοποθετούσε την οικολογική δράση σε έναν στατικό χώρο, αλλά μέσα στον χρόνο. Έλεγε: «Μια ηθική μπορεί να θεωρηθεί οδηγός για την αντιμετώπιση οικολογικών καταστάσεων τόσο καινούργιων ή περίπλοκων, οι οποίες ορισμένες φορές περιλαμβάνουν αντιδράσεις τόσο μακρινές, που το κοινωνικό συμφέρον απ' όλα αυτά δεν γίνεται αντιληπτό από το μέσο άτομο».

Οι πρόσφατες εξελίξεις της οικολογίας έχουν αναγάγει τον χρόνο σε τέταρτη διάσταση των οικοσυστημάτων. Αυτά γίνονται, πλέον, κατανοητά όχι ως ένα στατικό σύστημα που ορίζει τις θέσεις των συστατικών του μερών, αλλά ως ακολουθίες γεγονότων που εκτυλίσσονται σε διαφορετικές κλίμακες. Για να συμπεριλάβει αυτές τις εξελίξεις, ο Κάλλικος προχώρησε στην εφαρμογή της διατύπωσης του Λέοπολντ: «Ένα πράγμα είναι δίκαιο, όταν δεν διαταράσσει τη βιοτική κοινότητα σε μια φυσιολογική χωροχρονική κλίμακα. Είναι άδικο, όταν αποβλέπει σε άλλα πράγματα» (Λαρρέρ 1997/2001, 105).

4. Κριτική στον «ολισμό» και στον «υπερολισμό» και ο αντίλογος του Κάλλικος

Ο Λέοπολντ θεωρούσε ότι οι ρίζες της οικολογικής κρίσης είναι κυρίως φιλοσοφικές. Προτείνει ως ηθική αρχή τη διατήρηση των πραγμάτων σε «φυσική», άγρια και ελεύθερη μορφή. Θεωρεί απαράδεκτη την οικονομική εκτίμηση της αξίας των φυσικών αντικειμένων. Η Γη πρέπει να είναι αντικείμενο σεβασμού και αγάπης, και αυτό συνιστά ηθικό θέμα. Εισηγείται, λοιπόν, ότι κάτι θεωρείται καλό όταν συμβάλλει στη διατήρηση της ακεραιότητας, σταθερότητας και ομορφιάς της βιοτικής κοινότητας, ενώ είναι κακό εάν τείνει στην αντίθετη κατεύθυνση (Πρωτοπαπαδάκης 2005, 21)

Ο Κάλλικος, στη συνέχεια, στηρίζει και προεκτείνει αυτή τη θέση του Λέοπολντ. Το αμφιλεγόμενο στο οποίο οδηγείται είναι ότι την ανάγει σε απόλυτη δεοντολογική αρχή. Κατ' αυτόν τον τρόπο η βιοτική κοινότητα από μόνη της αποτελεί τον μοναδικό κάτοχο απόλυτης ηθικής αξίας. Η αξία των φυσικών, ανθρώπινων και μη, ατόμων γίνεται σχετική και

υπάρχει πάντα σε αναφορά της δράσης τους με την ευημερία της βιοτικής κοινότητας. Ο Κάλλικος, λοιπόν, περνά στον αντίποδα και της παραδοσιακής ανθρωποκεντρικής ηθικής, αφού και στο μέτρο της ανθρώπινης κοινότητας αυτή έχει τα πρωτεία, και όχι τα στοιχεία της, οι άνθρωποι (Πρωτοπαπαδάκης 2005, 50). Με βάση τη δεοντολογική αυτή αρχή, απόλυτη αξία αποδίδεται στο όλον, ενώ το μέρος αντλεί αξία από τη συμμετοχή του στο σύνολο. Αυτό, όμως, απογυμνώνει πλήρως τα άτομα από οποιαδήποτε αξία που πιθανόν θα είχαν, εκτός από την οργανική χρηστική (Πρωτοπαπαδάκης 2005, 82).

Αναλογιζόμενοι και την προκλητική του δήλωση: «όσο περισσότερο βιοκεντρική είναι μια φιλοσοφία, άλλο τόσο και μισάνθρωπη», υπάρχει προβληματισμός για το κατά πόσον οι απόψεις του είναι ηθικά αποδεκτές (Γεωργόπουλος 2002, 276). Ο «ηθικός ολισμός» ή «υπερολισμός» του Κάλλικος λογαριάζει το καλό και το κακό, αναφορικά όχι με τα άτομα αλλά με τη βιοτική κοινότητα (Callicott 1989). Το σύνολο έχει μεγαλύτερο ηθικό βάρος από οποιοδήποτε από τα συστατικά του μέρη. «Στους ωκεανούς και τις λίμνες, τα βουνά, τα δάση και τους υγρότοπους δίνεται αξία μεγαλύτερη από εκείνη των επιμέρους ζώων», και περιλαμβάνει στη δεύτερη κατηγορία και τους ανθρώπους. Συμφωνεί με τη γνωστή άποψη του Έντουαρντ Άμπντ, ότι θα προτιμούσε να σκοτώσει έναν άνθρωπο παρά ένα φίδι. Από τη σκοπιά της ενότητας του οικοσυστήματος, η ζωή ενός οργανισμού που ανήκει σε απειλούμενο είδος προέχει έναντι αυτής του ανθρώπου. Ακόμη, το πλαγκτόν των ωκεανών, που παράγει οξυγόνο, μπορεί να έχει περισσότερο ηθικό βάρος από πλάσματα σαν τον άνθρωπο, τα οποία βρίσκονται στην κορυφή των τροφικών αλυσίδων, όπως τις όρισε ο πνευματικός του πρόγονος Άλντο Λέοπολντ.

Όμως, ακόμη και εκείνος δεν είχε οδηγηθεί σε τόσο ακραίες θέσεις. Αυτή η ηθική φιλοσοφία, η οποία στηρίζεται στην πίεση της *Βαθιάς Οικολογίας* για ισότητα, οδηγεί σε επικίνδυνες και φασιστικής απόκλισης ατραπούς. Πάντως, ο Κάλλικος σε μεταγενέστερο κείμενό του, προσπαθεί να διασκεδάσει τη δήλωσή του περί της *μισάνθρωπίας* ως μέτρου της *βιοκεντρικής ηθικής*. Προσπαθεί να ενοποιήσει τον κλασικό σεβασμό της φιλελεύθερης παράδοσης για το ανθρώπινο άτομο με τον σεβασμό στη φύση συνολικά (Nash 1989/1995, 216-217). Ισχυρίστηκε πως η απόλυτη αξία της βιοτικής κοινότητας αποτελεί την πηγή από την οποία όλα τα όντα που την απαρτίζουν αντλούν με τη σειρά τους απόλυτη και όχι σχετική ηθική αξία (Πρωτοπαπαδάκης 2005, 50).

Βέβαια, υπάρχει και η «κατηγορία» προς τον Λέοπολντ και τον Κάλλικος ότι υπέπεσαν στο «φιλοσοφικό σφάλμα» της φυσιοκρατικής πλάνης ή

αλλιώς της νατουραλιστικής χίμαιρας. Πρώτος είχε επισημάνει το σφάλμα ο Πλάτωνας, πιο εκτεταμένα ο Ντέιβιντ Χιουμ και στη συνέχεια ο Μουρ. Η *φυσιοκρατική πλάνη* σημαίνει ότι είναι απαράδεκτο λογικά από περιγραφικές προτάσεις, προτάσεις του Είναι, να συνάγουμε αξιολογικές κρίσεις, προτάσεις του Πρέπει. Άρα, στην περίπτωση μας θεωρείται απαράδεκτο, επειδή στη φύση τα πράγματα εξελίσσονται κατά ένα τρόπο, ο τρόπος αυτός να θεωρείται ότι είναι αυτός που πρέπει να επικρατεί πάντα, είτε στη φύση είτε στην κοινωνία. Είναι σφάλμα στο οποίο έχουν υποπέσει πολλοί φιλόσοφοι και σχολές (Σοφιστές, Ηδονιστές, Χομπς κ.ά.) (Πελεγρίνης 1997, 26-31).

Ο Κάλλικος, βέβαια, υπερασπιζόμενος στο θέμα αυτό τον Λέοπολντ, ισχυρίζεται πως δεν είναι καθόλου προφανές το φυσιοκρατικό σφάλμα στο οποίο υπέπεσε. Απλούστατα, έχει παραλείψει λογικούς συλλογισμούς, οι οποίοι του φαίνονταν προφανείς και ευκόλως εννοούμενοι. Αυτοί σχετίζονται με την αλληλοδιαπλοκή ορθού λόγου, πάθους και ανθρώπινης διαγωγής, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τον Hume: ο ορθός λόγος διεγείρει ένα πάθος, ενημερώνοντάς μας για την ύπαρξη κάποιου πράγματος, το οποίο είναι το κατάλληλο αντικείμενο αυτού του πάθους. Αυτός είναι ο μηχανισμός μέσω του οποίου ο ορθός λόγος επηρεάζει την ανθρώπινη διαγωγή και συμπεριφορά (Γεωργόπουλος 2002: 268).

Όσον αφορά στις κατηγορίες εναντίον του, περί ολοκληρωτισμού, ο Κάλλικος τις αντιπαρέρχειται, υποστηρίζοντας ότι απλώς η κεντρική περιβαλλοντική ηθική σημαίνει την ανάληψη κάποιων υποχρεώσεων προς τη Γη από μέρους των ανθρώπων. Σημαίνει, επίσης, και την απαίτηση κάποιων θυσιών. Επ' ουδενί, όμως, δεν συνιστά αξίωση να καταστραφεί η πλειοψηφία του ανθρώπινου πληθυσμού προς το συμφέρον της βιοκοινότητας, θέση που συνιστά ηθική διαστροφή (Λαρρέρ 1997/2001, 104).

Επιπλέον, η συγκριτική ανάλυση που επιχειρεί ο Κάλλικος μεταξύ της «Ηθικής της Γης» του Λέοπολντ και της «Πολιτείας» του Πλάτωνα γίνεται στο πλαίσιο του μεθοδολογικού ζητήματος, το οποίο σημαίνει ότι η «Ηθική της Γης» ανήκει στη δυτική παράδοση. Καταλήγει στην άποψη ότι ανήκει σε αυτήν, όπως ανήκει και η «Πολιτεία» του Πλάτωνα (Γεωργόπουλος 2002, 275).

Παρ' όλα αυτά, ο ολισμός των Λέοπολντ και Κάλλικος, καθώς και της *Βαθιάς Οικολογίας*, αμφισβητείται ακόμη και από σύγχρονους φιλοσόφους του Περιβάλλοντος, οι οποίοι πιστεύουν ότι χαρακτηρίζεται «από αντιουμανιστική αναλογιστική αντίληψη, η οποία διαλύει την ανθρώπινη μοναδικότητα μέσα σε μια κοσμική κοινότητα, εξισώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα μυρμήγκια με τους ανθρώπους» (Bookchin 1993, 30).

Επίσης, υπάρχει και το ρεύμα της *οικοφιλοσοφίας*, η οποία, αναδεικνύοντας τις αδυναμίες των σημερινών δυτικών φιλοσοφιών για τον *οικολογικό άνθρωπο* (μέρος των οποίων ήθελε να λογαριάζεται ο Κάλλικος), αναφέρει ότι «η αντίληψη που αρνείται στον άνθρωπο τις πνευματικές διαστάσεις και την υπερβατικότητα είναι αξιοθρήνητα ακατάλληλη για μια γνήσια φιλοσοφία του ανθρώπου», και θεωρεί ως βιώσιμη φιλοσοφία του ανθρώπου μια φιλοσοφία που παίρνει υπόψη τη μοναδικότητα του φαινομένου «άνθρωπος», η οποία είναι μια *φιλοσοφία της ελπίδας* (Η. Skolimovski 1981/1984, 179-180).

5. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, με τον Λέοπολντ και την «Ηθική της Γης», η Περιβαλλοντική Ηθική ξεκινά τον πνευματικό της δρόμο προς τη σύγχρονη πραγματικότητα. Θερμός υποστηρικτής και συνεχιστής του θεωρείται ο Τζ. Μπαιρντ Κάλλικος. Αυτό που προσπάθησαν να αναδείξουν είναι μια μη ανθρωποκεντρική φιλοσοφία του Περιβάλλοντος, που στηρίζεται στα δικαιώματα όλων των έμβιων και άβιων οργανισμών, με έμφαση στην προστασία και την ισορροπία της Βιόσφαιρας, καθώς και στην ικανότητά της να αναπαράγεται και να διαιωνίζεται. Τις θεωρήσεις τους έχει επικρατήσει να τις χαρακτηρίζουμε «ολιστικές», διότι αντιλαμβάνονται τη Γη ως όλον, ως μία μεγάλη βιοκοινότητα. Ο Λέοπολντ μας παρέδωσε μια γενική και κάπως ασαφή θέση γι' αυτό στην «Ηθική της Γης», την οποία ανέλαβε να συγκεκριμενοποιήσει και να επεκτείνει ο Κάλλικος, καθώς και άλλοι επίγονοί του, όπως οι εκπρόσωποι της *Βαθιάς Οικολογίας*. Μάλιστα, ο Κάλλικος αναδείχθηκε ο θερμότερος υποστηρικτής των απόψεων του Λέοπολντ και προέκτεινε τη σκέψη του και τις θέσεις του.

Ο Λέοπολντ προσδοκούσε, μετά την επέκταση των δικαιωμάτων σε όλους τους ανθρώπους, την επέκταση της Ηθικής και πέρα από το ανθρωπινό είδος, στα ζώα, στα φυτά και σε ό,τι αποκαλούμε περιβάλλον. Ο Κάλλικος υπερασπίστηκε μετά μανίας τα δικαιώματα όλων των μη ανθρωπίνων οργανισμών υπέρ του όλου, της βιοκοινότητας και υπέρ της ισότητας όλων, οδηγούμενος έτσι μερικές φορές σε εχθρικές προς τον άνθρωπο θέσεις, σε απόψεις μισανθρωπίας, οι οποίες και σαφώς δεν γίνονται ηθικά αποδεκτές. Σε αυτό τον οδήγησε το πάθος του για την επέκταση των ηθικών δικαιωμάτων σε όλα τα στοιχεία της Φύσης, αντιλαμβανόμενος αυτήν ως όλον.

Ως άνθρωπος ο οποίος έχει καταληφθεί από το πάθος για την προστασία του Περιβάλλοντος, είναι εν μέρει δικαιολογημένος για τις ακραίες απόψεις του, στις οποίες κατέληξε με τον λεγόμενο «υπερολισμό» του. Ως ηθικός φιλόσοφος, όμως, δεν δικαιολογείται για την ακραία λογική που συμπεριέλαβε στην ηθική του, όσο και αν ανασκεύασε μετέπειτα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bookchin, M. (1993), *Η Σύγχρονη Οικολογική Κρίση*, μτφρ. Μ. Κορακιανίτης, Αθήνα: Βιβλιόπολις.
- Callicott, J. Baird (1989), *In Defense of Land Ethic: Essays in Environmental Philosophy*, State University of New York Press.
- Γεωργόπουλος, Α. (2002), *Περιβαλλοντική Ηθική*, Αθήνα: Gutenberg.
- Καραγεωργιάκης, Σ. (2006), Περιβαλλοντική ηθική, στο: περ. *Cogito*, τ. 5, σ. 50-52, Αθήνα.
- Λαρρέρ Κ. (1997/2001), *Η Φιλοσοφία του Περιβάλλοντος*, Αθήνα: Πατάκη.
- Leopold Aldo (1949), *A Sand County Almanac and Sketches Here and There*, Oxford University Press.
- Μάρκος Γ. Α. (2001), *Φύση και Άνθρωπος στην Αρχαία Ελληνική Φιλοσοφία*, Αθήνα: Leader Books.
- Nash, R. F. (1989/1995), *Τα Δικαιώματα της Φύσης: Ιστορία της Περιβαλλοντικής Ηθικής*, μτφρ. Γ. Πολίτης, Αθήνα: Θυμέλη.
- Πελεγρίνης Θ. (1997), *Ηθική Φιλοσοφία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πρωτοπαπαδάκης Ε. (2005), *Οικολογική Ηθική*, Αθήνα: Σάκκουλα.
- Skolimowski H. (1981/1984), *Οικοφιλοσοφία: Καινούργια τακτική για τη ζωή*, Αθήνα: Κάλβος.
- Taylor, Ch. (1993/2000), *Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*, μτφρ. Φ. Παιονίδης, Αθήνα: Πόλις.



Abstract

With Aldo Leopold's term *Land Ethic*, environmental ethics begins to consolidate as a critical field oriented toward reconfiguring the human-

nature relationship within modernity. J. Baird Callicott is widely recognized as one of its most rigorous interpreters and principal theorists. Together, their work advances a non-anthropocentric environmental philosophy grounded in the intrinsic value of both biotic and abiotic entities, foregrounding the ethical imperative to maintain the integrity, stability, and resilience of the biosphere, as well as its capacity for self-renewal and continuity. These positions are conventionally characterized as “holistic,” insofar as they conceptualize the Earth as an ontologically integrated whole—a unified biotic community in which humans are members rather than masters. While Leopold articulated this perspective in relatively open-ended and programmatic terms in the *Land Ethic*, it was subsequently systematized, expanded, and philosophically refined by Callicott and later thinkers, including proponents of Deep Ecology. In this regard, Callicott emerges as a central figure in the theoretical consolidation of Leopold’s thought, extending its ethical scope and elaborating its conceptual foundations within contemporary environmental philosophy.

Keywords: environmental ethics, Leopold, Callicott

Λέξεις-κλειδιά: περιβαλλοντική ηθική, Leopold, Callicott

Ο Τάσος Πανταζής (1966-2009) σπούδασε Παιδαγωγική και Πολιτική Επιστήμη και, σε μεταπτυχιακό επίπεδο, Ηθική Φιλοσοφία στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, όπου μέχρι τις 28 Σεπτεμβρίου 2009 εκπονούσε τη διδακτορική του διατριβή με θέμα την έννοια της επιστροφής στο έργο του J. J. Rousseau, ως επαναπατρισμού στην πλατωνική καταγωγή [βλ. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1(2010), 197-204]. Στις 25 Ιανουαρίου 2012 του απονεμήθηκε διδακτορικό δίπλωμα τιμής, αγάπης και μνήμης από το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Η εργασία του «*Η έννοια της πόλεως στον Κορνήλιο Καστοριάδη*» έχει δημοσιευθεί στο τεύχος 2(2008) του Παιδαγωγικού Λόγου (99-117). Από τις εκδόσεις «Γρηγόρη» κυκλοφορεί το βιβλίο του «*Ελευθερία και Αγωγή στον Αιμίλιο του J. J. Rousseau*» (2012, τέταρτη ανατύπωση 2021).

Γεώργιος ΚΩΣΤΕΛΕΤΟΣ

*Εκπαίδευση και Τεχνητή Νοημοσύνη:
Ηθικοί προβληματισμοί περί των ζητημάτων
της τεκμηρίωσης και της προ-κατασκευής*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.45324>

Εισαγωγή

Η ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ (Τ.Ν.) ΣΥΝΕΛΗΦΘΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΕΚΑΕΤΙΑ του 50' εν είδει ενός εγχειρήματος τεχνοεπιστημονικής φύσεως, δηλαδή ως μια οργανωμένη ερευνητική προσπάθεια της οποίας η στόχευση ήταν διττή και αφορούσε τόσο στην αναπαραγωγή της ανθρώπινης νόησης με μηχανικά μέσα όσο και στην ανάπτυξη ισχυρών τεχνολογικών εργαλείων.¹ Και αν το πρώτο σκέλος της εν λόγω προσπάθειας τροφοδότησε κυρίως τη φιλοσοφική συζήτηση περί οντολογικών και επιστημολογικών ερωτημάτων σχετικά με τη νόηση, το δεύτερο σκέλος έδωσε γρήγορα καρπούς, παρέχοντας τεχνικά μέσα ενίσχυσης και διεύρυνσης των ανθρώπινων δυνατοτήτων. Σταδιακά και καθώς η Τ.Ν. εγκολλω-

¹ Η διττότητα της εν λόγω στόχευσης αποτυπώνεται στη σχετική με την Τ.Ν. διάκριση ανάμεσα στην «ισχυρή Τ.Ν.» (strong AI) και την «ασθενή Τ.Ν.» (weak AI). Ο πρώτος όρος αφορά στη δημιουργία κυριολεκτικά νοημόνων οντοτήτων Τ.Ν., ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στην ανάπτυξη ισχυρών τεχνολογικών εργαλείων. Η πρώτη στόχευση έχει έναν καθαρά επιστημονικό χαρακτήρα με σαφείς φιλοσοφικές προεκτάσεις περί της οντολογίας της νόησης και του Ανθρώπου. Ως εκ τούτου, απαντάται επίσης με όρους όπως «Επιστημονική Τ.Ν.» (scientific AI), «Φιλοσοφική Τ.Ν.» (philosophical AI) και «Γνωστική Τ.Ν.» (cognitive AI). Η δεύτερη στόχευση δείχνει να έχει έναν πιο πρακτικό και εφαρμοσμένο χαρακτήρα, εξ ου και πέραν του όρου «ασθενής Τ.Ν.» απαντάται επίσης και ως «στενή Τ.Ν.» (narrow AI). Για την διάκριση αυτή, δείτε: Searle 1980, 1984. Δείτε επίσης: Dennett 1979. Για έναν εκ των πρώτων επίσημων ορισμών της Τ.Ν. δείτε: McCarthy 1956 / 2007 και McCarthy et al. 2006.

νόταν σε ολόένα και περισσότερες πτυχές της ζωής μας, τα εν λόγω τεχνολογικά μέσα άρχισαν να μετασχηματίζουν τους κοινωνικούς, οικονομικούς και πολιτικούς όρους εκδήλωσης της ανθρώπινης δράσης.² Κυρίως, δε, εκτός από λύσεις, άρχισαν να δημιουργούν και ανάγκες όχι μόνο καταναλωτικού αλλά και εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Η Τ.Ν., εκτός από πλήθος καταναλωτικών αγαθών, παρέχει πλέον τις βασικές ράγες επί των οποίων εκδιπλώνεται η ανθρώπινη εξέλιξη. Ασχέτως αν κανείς υιοθετεί μια κριτική ή μια αναφανδόν θετική στάση έναντι αυτού του τρόπου προσέγγισης του ανθρωπίνου παρόντος και μέλλοντος, αποτελεί πλέον γεγονός τόσο η διεισδυτικότητα της Τ.Ν. στη ζωή μας όσο και η θέαση της ανθρώπινης προόδου ως συνυφασμένης με την πρόοδο της Τ.Ν. Αυτή η διεισδυτικότητα της Τ.Ν. οδήγησε στην υιοθέτησή της ως εργαλείο Εκπαίδευσης. Η Εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως ένα ακόμα πεδίο εφαρμογής της Τ.Ν., ως μια ακόμα ευκαιρία επιστράτευσης αυτού του εργαλείου που τόσο αποτελεσματικό έχει αποδειχθεί σε άλλα πεδία εφαρμογής. Μάλιστα, όσο περισσότερα γίνονται αυτά τα άλλα πεδία εφαρμογής της Τ.Ν. τόσο αυξάνονται οι από μέρους των ανθρώπων ανάγκες απόκτησης γνώσεων σχετικών με την Τ.Ν. Πρόκειται για έναν καθαρά πρακτικό τρόπο εναγκαλισμού της Τ.Ν. με την Εκπαίδευση κατά τον οποίον η Τ.Ν. προβάλλεται ως λύση στις εκπαιδευτικές ανάγκες που η ίδια δημιουργεί. Η δε θέαση της Τ.Ν. ως βασικής οδού προς την ανθρώπινη πρόοδο και ευδαιμονία παρέχει έναν ιδεολογικό μανδύα στον εν λόγω εναγκαλισμό.³

Σε κάθε περίπτωση αποτελώντας την αιτία εκπαιδευτικών αναγκών και ταυτοχρόνως προβαλλόμενη ως λύση στις ανάγκες αυτές, η Τ.Ν. αποτελεί τόσο αντικείμενο όσο και μέσον Εκπαίδευσης. Είναι, συνεπώς, εύλογο να διακρίνουμε δύο άξονες δια των οποίων μπορεί και πρέπει να διαρθρωθεί η σχέση της Τ.Ν. με την Εκπαίδευση. Σχετικώς, θα πρέπει να διακρίνουμε ανάμεσα στην ‘Εκπαίδευση με Τ.Ν.’ και την ‘Εκπαίδευση για την Τ.Ν.’⁴

² Για τις πρόσφατες εξελίξεις στο πεδίο της Κοινωνικής Ρομποτικής (Social Robotics), δείτε: Belraeme et al 2018, Lambert et al. 2020, Mahdi et al 2022. Για τα εγείρομενα ηθικά ζητήματα δείτε: Boada et al. 2021, Gasser 2021, Torras 2024. Για το οικονομικό αποτόπωμα της Τ.Ν. στην ανάπτυξη των κρατών, δείτε: Hatzius 2023, Lu 2021, Qian et al. 2023. Για τον τρόπο με τον οποίο η Τ.Ν. επιδρά στις θέσεις εργασίας, δείτε: Mutascu 2021, Nguyen & Vo 2022, Qin et al. 2024, Virgilio et al. 2024. Για την επίδρασή της στις πολιτικές διαδικασίες, δείτε: Coeckelbergh 2023, Gallego & Kurer 2022, Kane 2019, König & Wenzelburger 2020, Mitrou et al. 2021, Schippers 2020.

³ Λόγου χάριν, δείτε: Adel 2024.

⁴ Πρόκειται για μια διάκριση την οποία συνοπογράφω στη Γνώμη της Εθνικής Επιτροπής Βιοηθικής και Τεχνοηθικής για την Τ.Ν. στην Εκπαίδευση (Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής

Κατά τον πρώτο άξονα η Τ.Ν. αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, ένα μέσον επιτέλεσης διαφόρων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ενώ κατά τον δεύτερο αποτελεί το ίδιο το αντικείμενο περί του οποίου εκπαιδεύονται οι διδασκόμενοι. Ίσως για ορισμένους αυτή η διάκριση να δείχνει επίπλαστη, στην καλύτερη περίπτωση χρήσιμη μόνο για λόγους συστηματοποίησης της μελέτης περί του τρόπου συσχέτισης της Τ.Ν. με το πεδίο της Εκπαίδευσης. Ίσως, δηλαδή, να θεωρεί κανείς ότι η εκπαίδευση αναφορικά προς την Τ.Ν. επέρχεται δια της τριβής μας με την Τ.Ν. όπως αυτή λαμβάνει χώρα δια της χρήσης των διαφόρων εκπαιδευτικών εργαλείων Τ.Ν. Εν τέλει, ότι η ‘Εκπαίδευση για την Τ.Ν.’ επέρχεται δια της ‘Εκπαίδευσης με Τ.Ν.’

Εντούτοις, αυτό θα ίσχυε πρώτον αν το σύνολο των εφαρμογών της Τ.Ν. ταυτιζόταν με τα όποια εκπαιδευτικά εργαλεία της Τ.Ν. και δεύτερον αν η μόνη απαραίτητη γνώση αναφορικά προς την Τ.Ν. ήταν η καθαρά πρακτική. Αμφότερες, όμως, αυτές οι προϋποθέσεις δεν ικανοποιούνται. Οι διάφορες εκπαιδευτικές εφαρμογές της Τ.Ν. αν και αυξανόμενες ραγδαία ως προς το πλήθος τους δε μπορούν ούτε κατ’ ελάχιστον να καλύψουν το διαρκώς διευρυνόμενο σύνολο των εφαρμογών Τ.Ν. στη ζωή μας. Η σχετική με την Τ.Ν. τεχνοεπιστημονική γνώση δεν περιορίζεται στη γνώση χρήσης κάποιων εκπαιδευτικών εργαλείων και οπωσδήποτε δεν είναι μια γνώση μόνο πρακτική αλλά και θεωρητική. Επιπροσθέτως, η σύνδεση της Τ.Ν. με την ανθρώπινη ευδαιμονία δε μπορεί να λαμβάνει χώρα υπό όρους μιας αποκλειστικά τεχνοεπιστημονικής γνώσης. Απαιτείται μια αναστοχαστική θέαση του φαινομένου της Τ.Ν., ήτοι μια θέασή του όπως αυτή δύναται να επιτευχθεί μόνο αν κάνουμε ένα βήμα πίσω, σταθούμε εκτός του και το παρατηρήσουμε ως αντι-κείμενο, ως κάτι που στέκει απέναντί μας προς μελέτη και αξιολόγηση. Κατά την άποψή μου, αυτού του είδους την αναστοχαστική θέαση της Τ.Ν. μπορούν να μας παρέχουν μόνο οι ανθρωπιστικές επιστήμες, ιδιαιτέρως δε η Φιλοσοφία, με την εξέταση των οντολογικών, επιστημολογικών και ηθικών ερωτημάτων που εγείρονται ως προς την Τ.Ν. Ένας γόνιμος εναγκαλισμός του Ανθρώπου με την Τ.Ν. μπορεί να προέλθει μόνο μέσω της γνώσης περί της φύσης της Τ.Ν., περί των όρων της ίδιας αυτής της γνώσης και βεβαίως μέσω της διαρκούς ηθικής αποτίμησης της Τ.Ν., δηλαδή μέσω της ακατάπαυστης μέριμνας εντοπισμού, μελέτης και απάντησης των ερωτημάτων του ‘πρέπει’ ως προς την ανάπτυξη και χρήση της Τ.Ν.

και Τεχνηθικής 2025a). Για μια σκιαγράφιση αυτής της διάκρισης, δείτε: UNESCO 2021 σ. 35.

Αυτός, λοιπόν, ο δεύτερος άξονας συσχέτισης της Τ.Ν. με την Εκπαίδευση-ήτοι ο άξονας ‘Εκπαίδευση για την Τ.Ν.’ – διακρίνεται σαφέστατα από τον πρώτο άξονα -δηλαδή τον άξονα ‘Εκπαίδευση με Τ.Ν.’ – τόσο ως προς το γεγονός ότι περιλαμβάνει μια ευρύτερη και θεωρητική τεχνοεπιστημονική γνώση περί της Τ.Ν. όσο κυρίως ως προς το ότι περιλαμβάνει τον υποάξονα του *αναστοχασμού* περί της Τ.Ν. Θα μπορούσα, συνεπώς, να αποκαλέσω αυτόν το υποάξονα της ‘Εκπαίδευσης για την Τ.Ν.’ ως αναστοχαστικό αλλά θα προτιμήσω να τον ονομάσω ‘Τεχνοηθικό υποάξονα’, αφενός μεν επειδή μια ηθική αποτίμηση της Τ.Ν. καλύπτει αναπόφευκτα και ερωτήματα οντολογικής και επιστημολογικής φύσεως (για να αξιολογήσει και ρυθμίσει κανείς ένα φαινόμενο πρέπει πρώτα να το χαρτογραφήσει αλλά και να εξετάσει τους ίδιους τους όρους χαρτογράφησης του), αφετέρου δε επειδή το ερώτημα της σχέσης μεταξύ Τ.Ν. και ανθρώπινης ευδαιμονίας είναι ένα ερώτημα κατεξοχήν ηθικής φύσεως.

Αυτός ο Τεχνοηθικός υποάξονας θα πρέπει να αναδεικνύει και να εξετάζει τα ηθικά ζητήματα που εγείρονται από τις διάφορες εφαρμογές της Τ.Ν., ακόμα και από τις εφαρμογές της στην ίδια την Εκπαίδευση. Στο πλαίσιο, δηλαδή, του εν λόγω υποάξονα οι διδασκόμενοι θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να έρχονται σε επαφή και να αναλύουν τις ηθικές διαστάσεις των διαφόρων εκπαιδευτικών χρήσεων της Τ.Ν. Υπό αυτή την έννοια, ο άξονας ‘Εκπαίδευση για την Τ.Ν.’ -δια του υποάξονα της Τεχνοηθικής-θα βοηθά τους διδασκόμενους να προσεγγίσουν κριτικά τον άξονα ‘Εκπαίδευση με Τ.Ν.’

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι προσώρας η όποια ηθική ανάλυση των εκπαιδευτικών εφαρμογών της Τ.Ν. περιορίζεται, ως επί το πλείστον, σε μια κατάδειξη των εγυρόμενων ηθικών ζητημάτων, δίχως ωστόσο να προχωρά εις βάθος (Adel 2024). Η κατάδειξη ενός ηθικής φύσεως προβλήματος είναι, ασφαλώς, ένα απαραίτητο πρώτο βήμα κατά τη διαδικασία εξυγίανσης και ηθικής θωράκισης ενός πεδίου εφαρμογών, εν προκειμένω του πεδίου εφαρμογών της Τ.Ν. στην εκπαίδευση. Ωστόσο, το πρώτο αυτό βήμα απαιτείται να ακολουθείται από την πρέπουσα εμβάθυνση στο πρόβλημα. Δεν αρκεί να λες ότι κάτι είναι ηθικώς προβληματικό. Πρέπει και να εξηγείς γιατί. Αυτού του είδους η εμβάθυνση απαιτείται, άλλωστε, για την πλήρη χαρτογράφηση του προβλήματος που με τη σειρά της είναι ένα προαπαιτούμενο βήμα για το σχεδιασμό κατάλληλων λύσεων. Αφού κανείς εντοπίσει ένα σημείο προβληματισμού, πρέπει ακολούθως να κατανοήσει πλήρως γιατί το εν λόγω σημείο είναι προβληματικό και τότε θα έχει κάνει το πρώτο σημαντικό βήμα για την επιλογή του κατάλληλου τρόπου θεραπείας του προβλήματος. Το ‘γιατί’ υποδεικνύει

το 'πώς'.

Αυτό ακριβώς είναι και το πνεύμα του παρόντος άρθρου. Πέραν του γεγονότος ότι, ως τώρα, στην περί των εκπαιδευτικών χρήσεων της Τ.Ν. διεθνή βιβλιογραφία το κέντρο βάρους είναι μετατοπισμένο περισσότερο προς τα οφέλη και όχι τόσο προς τους ηθικούς κινδύνους, η όποια ηθική ανάλυση περιορίζεται, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, σε μια επιφανειακή κατάδειξη των κινδύνων αυτών. Στο τρέχον άρθρο επιχειρώ μια κάπως βαθύτερη ανάλυση ορισμένων εκ των ηθικών προβληματισμών περί της εκπαιδευτικής Τ.Ν.⁵ Κάποιοι εξ αυτών τυγχάνουν μιας συχνής αναφοράς στη διεθνή βιβλιογραφία, ενώ κάποιοι άλλοι απαντώνται σπανιότερα. Δια της παρούσας ανάλυσής μου επιχειρώ τόσο για τους πρώτους όσο και για τους δεύτερους την ανάδειξη κάποιων πτυχών που θεωρώ ότι δεν έχουν ως τώρα αναδειχθεί επαρκώς. Υφίστανται, άλλωστε, στοχαστές που επισημαίνουν το γεγονός ότι ο δρόμος προς μια δια της Τ.Ν. ευδαιμονούσα ανθρώπινη κοινωνία (Good AI Society) δε μπορεί παρά να διέρχεται μέσα από την κατάλληλη στάθμιση ανάμεσα στο όφελος και το κόστος της εκάστοτε εφαρμογής Τ.Ν., επομένως απαιτεί την εστίαση τόσο στις ευκαιρίες όσο και στους κινδύνους που κομίζει αυτή η εφαρμογή (Floridi et al. 2018 σσ. 691, 694). Υπό αυτή την προσέγγιση, η Τ.Ν. δύναται να αποτελέσει μέσον ευδαιμονίας μόνο δια της επαρκούς κατάδειξης τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών δυνατοτήτων της. Αυτό, δε, είναι και το «διττό πλεονέκτημα της Ηθικής της Τ.Ν.»⁶ (The Dual Advantage of AI Ethics), η δυνατότητά της να εστιάζει και να καταδεικνύει τόσο τα οφέλη όσο και τους κινδύνους των διαφόρων εφαρμογών της Τ.Ν. στη ζωή μας (Οπ.π. σσ. 694, 695). Το τρέχον άρθρο, εντασσόμενο στο πλαίσιο προβληματισμών της 'Ηθικής της Τ.Ν.', εστιάζει σε ορισμένους εκ των σχετιζόμενων με την εκπαιδευτική Τ.Ν. κινδύνων, επιχειρώντας και την ανάδειξη κάποιων πτυχών τους που φρονώ ότι δεν έχουν ως τώρα αναδειχθεί επαρκώς. Η εμφάνιση στις εν λόγω πτυχές λαμβάνει χώρα μέσω, κυρίως, της καντιανής δεοντοκρατικής ηθικής αλλά σε κάποιες περιπτώσεις επιστρατεύει και στοιχεία της υπό τον Jürgen Habermas Ηθικής του Διαλόγου (Discourse Ethics). Επιστρατεύει δε και μια μεταηθική παρατήρηση αναφορικά προς το σφάλμα υποκατάστασης του 'πρέπει' από το 'είναι'.

Προτού, ωστόσο, προχωρήσω στην ανάλυσή μου θα ήθελα να

⁵ Ως «εκπαιδευτική Τ.Ν.» (Educational AI – EDAI) αποκαλούμε το σύνολο των εφαρμογών της Τ.Ν. στο πεδίο της Εκπαίδευσης.

⁶ Με τον όρο «Ηθική της Τ.Ν.» (AI Ethics) αποκαλούμε το πεδίο της Εφαρμοσμένης Ηθικής που μελετά τα εκ της έρευνας, ανάπτυξης και χρήσης της Τ.Ν. εγχειρόμενα ηθικά ζητήματα.

επισημάνω ότι η εκπαιδευτική Τ.Ν. δεν είναι κάτι μονοδιάστατο. Υφίσταται πλήθος τρόπων δια των οποίων η Τ.Ν. εφαρμόζεται ή επιχειρείται να εφαρμοστεί στο πεδίο της Εκπαίδευσης. Οι τρόποι αυτοί εκτείνονται από διάφορες διοικητικού τύπου εφαρμογές έως εφαρμογές σχετιζόμενες με το διδακτικό έργο και τις μαθησιακές διαδικασίες (Chelghoum & Chelghoum 2025 σ. 2, Shalloum 2024 σ. 670, 671). Στο τρέχον κείμενο επικεντρώνομαι σε κάποιους ηθικούς προβληματισμούς όπως αυτοί εγείρονται από τα συστήματα Τ.Ν. που επιστρατεύονται προς διδασκαλία και κυρίως από τα συστήματα Τ.Ν. που αποκαλούνται «Ευφυή Συστήματα Διδασκαλίας» (Intelligent Tutoring Systems, στο εξής ITS). Τα τελευταία αποτελούν πλέον την κορωνίδα των σχετιζόμενων με το διδακτικό-μαθησιακό σκέλος των εφαρμογών της Τ.Ν. στην εκπαίδευση και φαίνεται ότι θα ορίσουν τον τρόπο εξέλιξης της εκπαιδευτικής Τ.Ν. τα αμέσως επόμενα χρόνια.

Οφέλη και Ηθικοί Προβληματισμοί: Οι συνήθεις αναφορές

Ως ITS ορίζονται περιβάλλοντα υπολογιστικά υποβοηθούμενης μάθησης που επιστρατεύουν υπολογιστικά πρότυπα από πεδία όπως η Τ.Ν., η Νευροεπιστήμη, οι Επιστήμες Εκπαίδευσης και η Υπολογιστική Γλωσσολογία (Luckin et al. 2016). Η βασική στόχευση αφορά στην παροχή εξατομικευμένης μάθησης, ήτοι στην επιτέλεση διδακτικών διαδικασιών που θα είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες, στο μαθησιακό στυλ και στο επίπεδο γνώσης του εκάστοτε διδασκόμενου (Asamoah & Amarteifio 2025, Fernández-Herrero 2024). Στις διδακτικές μεθόδους που επιστρατεύουν τα ITS περιλαμβάνονται η υποστηρικτική καθοδήγηση μέσω «διανοητικών σκαλωσιών» (scaffolding), η σωκρατική μέθοδος και η παιγνιώδης μάθηση (Asamoah & Amarteifio 2025, Fernández-Herrero 2024, Hasan et al. 2020, Karpouzis & Tsatiris 2022, Ramadhan et al. 2024).

Αν και ενδεχομένως ένας εννοιολογικός διαχωρισμός μεταξύ των ITS και των συστημάτων υπολογιστικά υποβοηθούμενης διδασκαλίας (Computer-Assisted Training Systems, στο εξής CAT) να είναι δύσκολος, ως βασική διαφορά μεταξύ τους μπορεί να εντοπιστεί το γεγονός ότι σε αντίθεση με τα CAT στα ITS αποκρίνονται στις ερωτήσεις των διδασκόμενων σε 'ζωντανό χρόνο' (Guo et al. 2021 σ. 442). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα ITS αποτελούν, ουσιαστικά, μια μετεξέλιξη των CAT. Τα πρώτα CAT αναπτύχθηκαν κατά τη δεκαετία του '60 ενώ η σταδιακή επιστροφή τεχνικών Τ.Ν. για την υλοποίησή τους οδήγησε στην έλευση των ITS (Guo et al. 2021 σσ. 442, 447, Kulik & Fletcher 2016 σσ. 42, 43).

Αντίστοιχη ήταν και πορεία των επιστημονικών δημοσιεύσεων σχετικά με τα ITS, με μια σταδιακή αύξησή τους να καταγράφεται ήδη από τη δεκαετία του '80 και να κλιμακώνεται οριστικά από τα τέλη της δεκαετίας του 2000 και έπειτα (Guo et al. 2021 σ. 444). Διατρέχοντας την εν λόγω βιβλιογραφία συναντά κανείς την απαρίθμηση ενός πλήθους οφελών αλλά και ηθικών κινδύνων. Στις συνήθεις αναφορές περί των οφελών συγκαταλέγονται η προαναφερόμενη άμεση, σε 'ζωντανό χρόνο' και αναλυτική ανατροφοδότηση των διδασκομένων (Asamoah & Amarteifio 2025, Barik et al. 2020, Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής 2025b σσ. 4,5, Fortuna et al. 2025, Yang et al. 2021). Κυρίως όμως τονίζονται η προσβασιμότητα στην εκπαίδευση (Chelghoum & Chelghoum 2025 σ. 3, Merino-Campos 2025, Tasioulas 2019 σ. 63), ειδικότερα για ανθρώπους που αντιμετωπίζουν διάφορες συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού όπως, λόγου χάριν, τα άτομα με αναπηρία και νευροαναπτυξιακές διαταραχές (Moon et al. 2020, Saylam et al. 2023 σ. 44), η εξατομικευμένη μάθηση (Bayly-Castaneda et al. 2024, Churi et al. 2022, Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής 2025b σσ. 4,5, Fortuna et al. 2025, Karpouzis et al. 2024, Luckin et al. 2016, Subha et al. 2024, Hwang & Wu 2025, Tapalova & Zhiyenbayeva 2022, Tan et al. 2025) και η δυνατότητα καλύτερης υποστήριξης προγραμμάτων δια βίου μάθησης, δεδομένου ότι οι δυνατότητες των ITS να παρέχουν εξατομικευμένη μάθηση ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες της διαχείρισης χρόνου όπως αυτές διακρίνουν τους διδασκόμενους σε τέτοια προγράμματα (Chelghoum & Chelghoum 2025 σ. 3). Επιπλέον, τονίζεται ιδιαίτερος η προσαρμοστικότητα των ITS στις μαθησιακές ανάγκες (Mishra 2024, Sornavalli et al. 2024), επομένως η δυνατότητα των διδασκομένων να προσαρμόζουν όχι μόνο το ρυθμό διδασκαλίας αλλά και το μαθησιακό περιεχόμενο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Graesser et al. 2018, Liu 2003), καθώς και η δυνατότητα συνεργατικής μάθησης (Isotani & Misogici 2008), ενώ υφίστανται αναφορές ως προς το θετικό αποτύπωμα των ITS στην ψυχολογία των διδασκομένων και της αύξησης της αυτοπεποίθησής τους (Mrabet et al. 2024). Τέλος, σε χώρες που λόγω περιορισμένων οικονομικών πόρων παρατηρείται το φαινόμενο του μεγάλου πλήθους μαθητών ανά τάξη και διδάσκοντα, τα ITS φαντάζουν ικανά να αμβλύνουν ή και να αναπληρώσουν τα όποια κενά διδασκαλίας (Asamoah & Amarteifio 2025, Odoom 2024).

Στους συνήθεις ηθικούς προβληματισμούς συγκαταλέγονται η αλγοριθμική προκατάληψη (Adel 2024, Asamoah & Amarteifio 2025, Huang et al. 2013, Mauti & Ayieko 2025, Méndez-Alarcón et al. 2025, Mishra 2024, Slimi & Villarejo Carballido 2023), η ανισότητα πρόσβασης σε

εκπαιδευτικές εφαρμογές Τ.Ν. (Adel 2024, Asamoah & Amarteifio 2025, Atarah et al. 2023, Baidoo-Anu et al. 2024, Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής 2025b σ. 15, Méndez-Alarcón et al. 2025, Saylam et al. 2023, UNESCO 2021 σ. 34), η ανάγκη εκδημοκρατισμού και συμπερίληψης κατά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής Τ.Ν. (Adel 2024),⁷ η διάρρηξη της ακαδημαϊκής ακεραιότητας (Asamoah & Amarteifio 2025, Smolansky et al. 2023, Lan & Chen 2024), η διάρρηξη της ιδιωτικότητας των δεδομένων (Adel 2024, Asamoah & Amarteifio 2025, Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής 2025b σ. 5, Mauti & Ayieko 2025, Mishara 2024, Slimi & Villarejo Carballido 2023, UNESCO 2021 σ. 34), η αδιαφάνεια των ITS (Adel 2024, Asamoah & Amarteifio 2025, Danquah et al. 2024, Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής 2025a σ. 9 και 2025b σ.16, Slimi & Villarejo Carballido 2023), ο ορθός καταλογισμός (Adel 2024, Danquah et al. 2024), η απώλεια θέσεων εργασίας από μέρος των διδασκόντων (Asamoah & Amarteifio 2025, Slimi & Villarejo Carballido 2023), η αποδυνάμωση των ανθρώπινων σχέσεων και συγκεκριμένα των σχέσεων μεταξύ μαθητών και διδασκόντων (Akgun and Greenhow 2022, Asamoah & Amarteifio 2025, Dergaa et al. 2024, Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής 2025a σ. 4 και 2025a σ. 15, Luan et al.2020) και η αποδυνάμωση των γνωσιακών δεξιοτήτων (cognitive deskilling) (Atarah et al. 2023, Chelghoum & Chelghoum 2025, Danquah et al. 2024, Dergaa et al. 2024, Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής 2025a σ. 11, Méndez-Alarcón et al. 2025, Niloy et al. 2024, Nurock 2024, Tasioulas 2019, UNESCO 2021 σ. 34, Zhai et al. 2024).^{8 9}

Σε αυτό το σημείο, ευρισκόμενοι πλέον προ του εύρους θετικών και αρνητικών επιστημών περί του αντικτύπου της εκπαιδευτικής Τ.Ν. και ειδικότερα των ITS, τίθεται ευλόγως το ερώτημα: Πόσο βάσιμοι είναι οι προαναφερόμενοι φόβοι και ηθικοί προβληματισμοί μας ή η αισιοδοξία μας περί των όποιων θεωρούμενων ωφελημάτων μιας εκπαιδευτικής χρήσης της Τ.Ν.; Ποιες από όλες αυτές τις αναφορές περί των θετικών και

⁷ Για το αίτημα εκδημοκρατισμού κατά το σχεδιασμό και την ανάπτυξη της Τ.Ν. εν γένει, δείτε: Floridi et al. 2018 σσ. 693, 694, Sudmann 2019, Umbrello & Van der Poel 2021 σ.291, UNESCO 2021 σ. 23, Ziouvelou et al. 2020. Για το ζήτημα εκδημοκρατισμού της Τεχνολογίας, δείτε: Feenberg 1995.

⁸ Για το ζήτημα της αποδυνάμωσης των γνωσιακών δεξιοτήτων από την εν γένει χρήση εφαρμογών Τ.Ν., δείτε: Dergaa et al. 2024, Shanmugasundaram & Tamilarasu 2023.

⁹ Για μια περιεκτική ανασκόπηση των ηθικών ζητημάτων που εγείρονται από τις εκπαιδευτικές χρήσεις της Τ.Ν. και δη τα ITS, δείτε: Adel 2024. Επίσης δείτε: Panagoroulou 2025 σσ. 188-193 και Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής 2025a ενότητα V.

αρνητικών πτυχών της εκπαιδευτικής Τ.Ν. και δη των ITS συνιστούν πραγματικότητα ή έστω ευλόγως συλλαμβανόμενες δυνητικότητες; Εν τέλει, πόσο καλά τεκμηριωμένες είναι όλες αυτές οι προαναφερθείσες τοποθετήσεις;

Το πρόβλημα της τεκμηρίωσης

Η Επιστήμη έχει αποδειχθεί ένα εκ των πλέον γόνιμων επεισοδίων της εξέλιξης και προσαρμογής του ανθρώπινου είδους. Ο επιστημονικός τρόπος θέασης του Ανθρώπου αλλά και κατανόησης, ελέγχου και διαμόρφωσης του περιβάλλοντός μας έχει συμβάλλει καθοριστικά στην προαγωγή της ανθρώπινης ευδαιμονίας. Βεβαίως, η συμβολή αυτή προκύπτει μόνο υπό το συνδυασμό της Επιστήμης με την Ηθική και όπως προαναφέρθηκε το παρόν κείμενο αποτελεί αποτέλεσμα της εν λόγω παραδοχής, ενώ ως έκφανση αυτής της σύμπραξης Επιστήμης και Ηθικής δύναται να θεωρηθεί και η προαναφερόμενη ανάγκη ταυτόχρονης ανάπτυξης μιας ‘Εκπαίδευσης με Τ.Ν.’ και μιας ‘Εκπαίδευσης για την Τ.Ν.’ Σε κάθε περίπτωση, πάντως, ο επιστημονικός τρόπος κατανόησης των πραγμάτων αποτελεί οπωσδήποτε τον ένα εκ των δύο καταστατικών όρων του δρόμου προς το ανθρώπινο Ευ Ζην. Βρίσκεται δε- ή πρέπει να βρίσκεται – σε ένα διαρκή διάλογο με τον άλλο καταστατικό όρο, αυτόν της Ηθικής, καθώς η Ηθική πρέπει τόσο να ενημερώνει της αποφάσεις της με επιστημονικά δεδομένα όσο και να οριοθετεί και να ρυθμίζει την Επιστήμη. Ήδη η ίδια η επιστράτευση της Επιστήμης σε μια οποιαδήποτε περίπτωση αποτελεί ερώτημα ηθικής φύσεως.

Ερχόμενοι, λοιπόν, στην περίπτωση που εξετάζει το τρέχον άρθρο – ήτοι την ανάπτυξη και χρήση των ITS - οφείλουμε να αναρωτηθούμε το εξής: Αν οι επισημάνσεις περί των αποτελεσμάτων χρήσης της Τ.Ν. ως διδακτικού μέσου διακρίνονται από ένα τόσο μεγάλο εύρος εξεταζόμενων οφελών και κινδύνων και αν η Εκπαίδευση αποτελεί μια εξόχως κρίσιμη πτυχή της ανθρώπινης προόδου και ευδαιμονίας, είναι ηθικώς θεμιτό να βαδίσουμε προς την εφαρμογή της Τ.Ν. στην Εκπαίδευση δίχως τα φώτα του επιστημονικού τρόπου; Υπό άλλη διατύπωση, είναι επιτρεπτό από ηθικής απόψεως να απεμπολήσουμε για κάτι τόσο σημαντικό και ευαίσθητο όπως η Εκπαίδευση μια μέθοδο που τόσο γόνιμη έχει ως τώρα αποδειχθεί ως προς την κατανόηση του Κόσμου και του Ανθρώπου; Δεδομένου, μάλιστα, ότι ο επιστημονικός τρόπος εδράζεται στους πυλώνες της λογικής και της εμπειρίας, το πιο πάνω ερώτημα δύναται να αναδιατυπωθεί ως

εξής: Πόσο ηθικώς θεμιτή θα ήταν μια ανάπτυξη και εφαρμογή των ITS και γενικότερα της εκπαιδευτικής Τ.Ν. που δε θα επιστρατεύει τη λογική και δε θα ενημερώνεται από εμπειρικά δεδομένα; Αν η ανθρώπινη ευδαιμονία απαιτεί τη σύμπραξη της Ηθικής με την Επιστήμη, η Επιστήμη απαιτεί τη σύμπραξη της λογικής με τον εμπειρικό έλεγχο. Διαφορετικά, κατά την καντιανή ρήση, μια λογική που δεν ενημερώνεται από εμπειρικά δεδομένα είναι σαν το ελαφρύ περιστέρι που νομίζει ότι μπορεί να πετάξει σε κενό αέρος. Κρίσιμο, συνεπώς, στοιχείο για την επιστημονική χάραξη του δρόμου προς μια γόνιμη για τον Άνθρωπο εκπαιδευτική Τ.Ν. είναι αυτό της εμπειρικής επαλήθευσης/διάψευσης των όποιων υποθέσεων μας. Μπορούμε, εν τέλει, να διατυπώσουμε το πιο πάνω ερώτημα ως εξής: Είναι ηθικώς θεμιτό να βαδίσουμε προς μια εκπαιδευτική Τ.Ν. δίχως την επιστράτευση του εμπειρικού ελέγχου των υποθέσεων μας;

Μια αρνητική απάντηση δείχνει, ίσως, προφανής. Φαίνεται, άλλωστε, να ευθυγραμμίζεται με τη γενικότερη κατεύθυνση υπέρ της εμπειρικής τεκμηρίωσης όπως αυτή εκφράζεται στο AI Act μέσω της εισήγησης περί της ανάπτυξης ρυθμιστικών δοκιμαστηρίων (regulatory sandboxes) για τον έλεγχο των επιδράσεων της Τ.Ν. στη ζωή μας (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης 2024, Άρθρα 57, 58, 59, 60, 61. Δείτε και Panagoroulou 2025 σσ. 221-223), όπως και με την ειδικότερη εισήγηση της Εθνικής Επιτροπής Βιοηθικής και Τεχνοηθικής ως προς την εκπαιδευτική Τ.Ν. (Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής 2025α σ. 7). Ωστόσο, θεωρώ ότι οφείλουμε να προχωρήσουμε λίγο βαθύτερα από το προφανές. Οι λόγοι αυτής της αρνητικής απάντησης αξίζει να αναδειχθούν. Όπως άλλωστε προανέφερα, στο παρόν κείμενο επιχειρώ να διαφοροποιηθώ από ένα πλήθος άρθρων περί των ηθικών διαστάσεων της εκπαιδευτικής Τ.Ν. που αρκούνται σε μια απλή αναφορά των διαφόρων ηθικών προβλημάτων δίχως να εξηγούν γιατί τα εν λόγω προβλήματα είναι ηθικής φύσεως. Φρονώ, ότι το πρόβλημα της εμπειρικής τεκμηρίωσης των όποιων υποθέσεων περί της επίδρασης των ITS είναι ηθικής φύσεως. Επομένως, στην τρέχουσα ενότητα επιχειρώ μια κατάδειξη των όποιων ηθικών πτυχών του. Προτού, ωστόσο, προχωρήσω σε αυτή την εμβάθυνση, αξίζει να εξεταστεί αν το εν λόγω πρόβλημα υφίσταται πράγματι και αν ναι, σε ποια έκταση. Οφείλω, δηλαδή, να προβώ καταρχάς σε μια έστω σύντομη χαρτογράφηση του.¹⁰

¹⁰ Η χαρτογράφηση ενός προβλήματος αποτελεί το πρώτο απαραίτητο βήμα κατά την προσπάθεια επίλυσής του. Κατ' αναλογία δε της χαρτογράφησης του προβλήματος τεκμηρίωσης της εκπαιδευτικής Τ.Ν., υφίσταται – ή πρέπει να υφίσταται – ένα αίτημα

Οι όποιες αναφορές στο σκέλος της τεκμηρίωσης των ITS και γενικότερα της εκπαιδευτικής Τ.Ν. παρουσιάζουν μια εικόνα εξόχως προβληματική, χαρακτηριζόμενη από σημαντικά κενά γνώσης, στρεβλώσεις και ανισοκατανομή των ερευνητικών προσπαθειών, καθώς και από μεθοδολογικά προβλήματα τα οποία, τουλάχιστον προσώρας, δε φαίνεται να αντιμετωπίζονται από την επιστημονική κοινότητα με τρόπο συντεταγμένο.

Ως μια πρώτη παρατήρηση θα ήθελα να επισημάνω ότι τα ως τώρα εμπειρικά ευρήματα δε δείχνουν να συγκλίνουν προς συγκεκριμένη κατεύθυνση, δηλαδή δε δείχνουν να επιβεβαιώνουν τις όποιες θετικές ή αρνητικές υποθέσεις περί του αποτυπώματος των ITS στην Εκπαίδευση, επομένως δεν οδηγούν προς σαφή συμπεράσματα (Wang et al. 2023, κυρίως ενότητες 4.4.1 και 4.4.2). Συνήθως, σε οποιοδήποτε πεδίο έρευνας, η μη σύγκλιση των υφιστάμενων εμπειρικών ευρημάτων οφείλεται τόσο στο μικρό σχετικά αριθμό εμπειρικών ερευνών όσο και στην ύπαρξη μεθοδολογικών ατελειών κατά την επιτέλεση των ερευνών αυτών.

Ως προς τις μεθοδολογικές ατέλειες των όποιων υφιστάμενων εμπειρικών ερευνών γίνονται αναφορές περί μικρών δειγμάτων συμμετεχόντων, περί εξάρτησης των αποτελεσμάτων από τις πειραματικές δοκιμασίες (task specificity) και ανομοιογένειας μεταξύ των ερευνών σε επίπεδο δοκιμασιών και μέτρων (Kulik & Fletcher 2016, Wang et al. 2023 σ. 9134). Επίσης, περί ακατάλληλης σύνθεσης των ομάδων ελέγχου (Kulik & Fletcher 2016)¹¹ και εσφαλμένη χρήση των ITS κατά τη διάρκεια των πειραμάτων

χαρτογράφησης του συνολικού φαινομένου της Τ.Ν. Συναφώς προς το εν λόγω αίτημα, δείτε: Sioumalas-Christodoulou, & Tympras 2025. Περί του τρόπου με τον οποίο η Τ.Ν. δοκιμάζει τα υφιστάμενα ρυθμιστικά πλαίσια καθώς και περί της ανάγκης προσαρμογής των εν λόγω παισίων στις σύγχρονες απαιτήσεις, δείτε: Floridi 2023 μέρος II, Hoffmann-Riem 2019, Mitrou 2018, Παναγοπούλου 2026 και 2023, Pirygos et al. 2016. Για την ανάγκη χαρτογράφησης του αποτυπώματος που δύναται να έχει η Τ.Ν. στις γνωσιακές δυνατότητές μας, δείτε: Dergaa et al. 2024 σ. 5.

¹¹ Κατά την άποψή μου, η σύνθεση τόσο της ομάδας ελέγχου όσο και της πειραματικής ομάδας καθίσταται στην περίπτωση εμπειρικής τεκμηρίωσης των ITS κρίσιμη για έναν ακόμα λόγο. Σχετικώς, δεδομένου ότι η πλειοψηφία των νέων ανθρώπων-επομένως των μαθητών σχολείου και φοιτητών πανεπιστημίου-είναι αρκετά εκτεθειμένη στη χρήση ψηφιακών παιχνιδιών (video games) και μέσω κοινωνικής δικτύωσης και δεδομένου ότι έχει καταδειχθεί εμπειρικά πως αυτά επηρεάζουν τις γνωσιακές δυνατότητες των συστηματικών χρηστών τους (Shanmugasundaram & Tamilarasu 2023, ειδικότερα ενότητες 8.1 και 8.2), υφίσταται ο κίνδυνος μέρος των ευρημάτων -ή και το σύνολο των ευρημάτων -που θα καταγραφούν σε ένα πείραμα χρήσης των ITS να οφείλεται στην από μέρους των εξεταζόμενων εκτεταμένη χρήση κοινωνικής δικτύωσης και ψηφιακών παιχνιδιών. Υπό αυτή την έννοια, η εν λόγω χρήση συνιστά μια εξωτερική μεταβλητή που θα πρέπει να ελεγχθεί από τους ερευνητές. Ως εκ τούτου, η επιλογή των

(Οπ.π.). Ως προς τα υφιστάμενα κενά γνώσης, τις στρεβλώσεις και την ανισοκατανομή των ερευνητικών προσπαθειών, καταγράφεται μικρό πλήθος διαχρονικών μελετών (longitudinal studies) και πειραμάτων πεδίου (field experiments), συνεπώς υφίσταται περιορισμένη γνώση ως προς τις μακροπρόθεσμες επιδράσεις των ITS καθώς και περιορισμένη οικολογική εγκυρότητα των όποιων ευρημάτων (Asamoah & Amarteifio 2025 σ.4, Dergaa et al. 2024 σ. 5, Wang et al. 2023 σσ. 9114, 9117. Δείτε και: Niloy et al. 2024). Επίσης, καταγράφεται μια ανισοκατανομή ως προς το ακαδημαϊκό πεδίο, με τις περισσότερες έρευνες τεκμηρίωσης να λαμβάνουν χώρα κυρίως αναφορικά προς τη χρήση των ITS στις θετικές επιστήμες με μόνη εξαίρεση τη διδασκαλία της γλώσσας (Fernández-Herrero 2024 σσ. 19, 25, Mousavinassab et al. 2021 σσ. 5, 17, Wang et al. 2023 σσ. 9115 - 9117, 9126, 9137), γεγονός που αποτυπώνεται και σε μια ανάλογη ανισοκατανομή στις σχετικές δημοσιεύσεις (Guo et al. 2021 σ. 447). Ανάλογη ανισοκατανομή παρατηρείται και ως προς τις χώρες στις οποίες διεξάγονται αυτές οι έρευνες εμπειρικής τεκμηρίωσης. Σχετικώς, βάσει ανασκόπησης που έλαβε χώρα το 2022, μακράν οι περισσότερες έρευνες αυτού του είδους έχουν λάβει χώρα στις Η.Π.Α. (24 έρευνες), με την Ολλανδία να βρίσκεται στη δεύτερη θέση (4 έρευνες), ακολουθούμενη από την Κίνα (3 έρευνες) και την Ισπανία (2 έρευνες) και τη λίστα των χωρών να ολοκληρώνουν η Ελλάδα, η Γαλλία, η Βρετανία, η Ιταλία, ο Καναδάς, η Τουρκία και η Σαουδική Αραβία με μία έρευνα η κάθε μία (Wang et al. 2023, σσ. 9122, 9136). Ανάλογη ήταν και η εικόνα που μας είχε παράσχει έρευνα ανασκόπησης του 2021 (Guo et al. 2021 σ. 446).^{12 13} Αυτή η γεωγραφική ανισοκατανομή εμπειρικής τεκμηρίωσης ίσως οφείλεται σε μια ανάλογη ανισοκατανομή στις επενδύσεις για έρευνα και ανάπτυξη της Τ.Ν. (OECD.AI 2022) που τελικά οδηγεί και σε μια γεωγραφική

μελών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου θα πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε τα μέλη και των δύο αυτών ομάδων να μη διαφέρουν ως προς τη χρήση αυτή. Όσο ο πειραματικός σχεδιασμός των ερευνών τεκμηρίωσης των ITS δε λαμβάνει υπόψη του αυτή την εξωτερική μεταβλητή, τα όποια εμπειρικά ευρήματα κομίζονται είναι επισφαλή.

¹² Θα ήθελα, σε αυτό το σημείο, να παρατηρήσω ότι, μεταξύ άλλων, μια εξομάλυνση αυτής της γεωγραφικής ανισοκατανομής των ερευνών τεκμηρίωσης θα μας έδινε τη δυνατότητα επιτέλεσης διαπολιτισμικών (cross-cultural) συγκρίσεων του τρόπου πρόσληψης και χρήσης των ITS και επομένως θα συνέβαλε σε μια ευρύτερη προσπάθεια κατανόησης του τρόπου πρόσληψης του φαινομένου της Τ.Ν. από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

¹³ Υφίσταται, δε, μια γεωγραφική ανισοκατανομή και ως προς τις δημοσιεύσεις σχετικά με τα συναφή ζητήματα ηθικής (Mouta et al. 2023).

ανισοκατανομή ως προς την ανάπτυξη και χρήση ITS (Wang et al. 2023 σσ. 9122, 9136. Δείτε και: Adel 2024 σ. 20). Ανισοκατανομή των ερευνών τεκμηρίωσης παρατηρείται και ως προς τη βαθμίδα Εκπαίδευσης με τις περισσότερες εξ αυτών των ερευνών να έχουν γίνει στη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια Εκπαίδευση, εν αντιθέσει με την πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση ενηλίκων (Δια βίου μάθηση), για τις οποίες παρατηρείται μια ένδεια ερευνών (Fernández-Herrero 2024 σσ. 20, 25, Wang et al. 2023 σ. 9126).¹⁴ Ως αιτιολόγηση, δε, αυτής της ανισοκατανομής προτείνεται η υφιστάμενη έλλειψη τεχνολογικών μέσων στα νηπιαγωγεία (Casas et al. 2011) και οι λιγότερες ευκαιρίες εκπαίδευσης των ενηλίκων (Paladines & Ramírez 2020).

Ιδιαίτερη αναφορά θεωρώ ότι πρέπει να γίνει και ως προς το είδος της πληροφορίας που καταγράφεται από τις εν λόγω έρευνες. Συγκεκριμένα, παρατηρείται το φαινόμενο οι περισσότερες καταγραφές να αφορούν σε ποσοτικοποιήσιμα στοιχεία και κυρίως στις μαθησιακές επιδόσεις των διδασκόμενων που χρησιμοποιούν ITS, ενώ οι εμπειρίες και οι εντυπώσεις των διδασκόμενων αλλά και των διδασκόντων σπανίως αποτελούν αντικείμενο καταγραφής (Mousavinasab et al. 2021 σ. 19, Wang et al. 2023 σσ. 9113, 9131, 9132). Εξίσου μικρή είναι η εστίαση στον ψυχολογικό αντίκτυπο χρήσης των ITS (Fernández-Herrero 2024, Wang et al. 2023 σ. 9138. Δείτε και: Adel 2024 σ. 22, Méndez Alarcón et al. 2025, Pekrun et al. 2007, Saylam et al. 2023).¹⁵

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι απέχουμε ακόμα αρκετά από το επιθυμητό επίπεδο μιας πραγματικά επαρκούς και επιστημονικά έγκυρης καταγραφής του αποτυπώματος των ITS στους διδασκόμενους, τους διδάσκοντες και τελικά στην όλη διαδικασία της Εκπαίδευσης. Ωστόσο, η έλλειψη επαρκούς τεκμηρίωσης δεν είναι μόνο ένα ζήτημα επιστημολογικό ή μεθοδολογικό. Είναι επίσης -ίσως και πρωτίστως- ένα

¹⁴ Θα ήθελα σε αυτό το σημείο να επισημάνω ότι μια επάρκεια ερευνών σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης θα μας έδινε τη δυνατότητα να προβούμε ακολούθως σε συγκριτική ανάλυση μεταξύ των βαθμίδων αυτών ως προς το αποτύπωμα που τους αφήνουν τα ITS και τελικά να κατανοήσουμε καλύτερα τις ιδιαιτερότητες της κάθε ηλικιακής ομάδας κατά την πρόσληψη και χρήση των ITS. Αξίζει να σημειωθεί ότι βάσει ανασκόπησης που έλαβε χώρα το 2023, μόλις των 5% των ερευνών τεκμηρίωσης των ITS αφορούσαν σε περισσότερες της μιας βαθμίδες εκπαίδευσης (Wang et al. 2023 σ. 9126).

¹⁵ Ως παραδείγματα λιγοστών ερευνών καταγραφής των εμπειριών και εντυπώσεων διδασκόμενων και διδασκόντων, δείτε: Baker et al. 2021, Craig et al. 2013, Feng et al. 2014, Ofosu-Ampong 2024, Ward et al. 2011, 2013. Αξίζει, δε, να σημειωθεί ότι η καταγραφή των εμπειριών των διδασκόμενων θα μπορούσε να βοηθήσει στη βελτιστοποίηση των ITS (Mulwa et al. 2011).

ζήτημα ηθικής φύσεως. Πώς, όμως, δύναται να αναδειχθεί η ηθική φύση του; Έχοντας χαρτογραφήσει το πρόβλημα της τεκμηρίωσης, καλούμαστε να απαντήσουμε πλέον στο ερώτημα: Με ποιο τρόπο δύναται να αποτιμήσει κανείς ηθικά τα πιο πάνω προβλήματα και κενά γνώσης που χαρακτηρίζουν την προσπάθεια εμπειρικής τεκμηρίωσης των επιδράσεων των ITS;

Όπως έχω ήδη αναφέρει, στο τρέχον κείμενο επιχειρώ μια κυρίως δεοντοκρατική ηθική αποτίμηση των ITS. Βεβαίως, μια πρώτη ηθικού τύπου ανάγνωση του προβλήματος της τεκμηρίωσης μπορεί να έρθει μέσω του ηθικού πραγματισμού. Συγκεκριμένα, δύναται κανείς να υποστηρίξει ότι η σχέση μας με την T.N.-εν προκειμένω με την εκπαιδευτική T.N.-πρέπει να βαδίσει σε τροχιές όσο το δυνατόν περισσότερο τεκμηριωμένες επιστημονικά, διότι, όπως επισημαίνουν και οι Floridi et al., η αποδοχή της T.N. από την κοινωνία διέρχεται μέσα από μια ξεκάθαρη και έγκυρη παρουσίαση των κινδύνων και των οφελών της T.N. (Floridi et al. 2018 σ. 694). Η όποια αποδοχή ή άρνηση εφαρμογών της T.N. -επομένως και των ITS -πρέπει να γίνεται επί τη βάση ψυχραιμων και ενημερωμένων επαρκώς και έγκυρα απόψεων των πολιτών. Μέρος αυτής της έγκυρης ενημέρωσης δε μπορεί παρά να είναι και μια επαρκής και επιστημονικώς ορθή εμπειρική τεκμηρίωση του αποτυπώματος της T.N. στη ζωή μας. Διαφορετικά η T.N. ενδεχομένως να αντιμετωπιστεί με δυσπιστία από την κοινωνία, εν τέλει ως μια έκφανση επιβολής και από μέσον προς την ανθρώπινη ευδαιμονία να καταστεί παράγοντας διάρρηξης της κοινωνικής συνοχής.¹⁶ Σε αυτό το σημείο αρχίζει να αναδεικνύεται και η σημασία της Λογοδοσίας (υπό την έννοια της δικαιολόγησης των προτάσεων χρήσης της T.N. σε διάφορα πεδία).¹⁷ Ο ρόλος της Λογοδοσίας θα τονιστεί περαιτέρω στη συνέχεια του παρόντος άρθρου. Προσώρας, βλέπουμε εδώ να διαγράφεται ένα πραγματιστικό επιχείρημα ηθικής αποτίμησης του προβλήματος της τεκμηρίωσης ως προς τα ITS και τελικά ένα επιχείρημα περί της αναγκαιότητας

¹⁶ Δε θα πρέπει, άλλωστε, να λησμονούμε ότι υφίστανται στις μέρες μας ισχυρές τεchnοφοβικές και νεο-Λουδιτικές τάσεις (Δείτε λόγου χάριν: Merchant 2023). Τέτοιες τάσεις εκδηλώνονται και στο σχολικό περιβάλλον (Logan et al. 2025 και Nichols et al. 2025). Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα ενός νεο-Λουδιτικού συλλόγου Αμερικανών μαθητών που αντιτίθενται στη χρήση ψηφιακών μέσων και μέσων κοινωνικής δικτύωσης καθώς και στην εκτεταμένη χρήση του διαδικτύου (Kliger 2024).

¹⁷ Πρέπει, εδώ, να επισημανθεί ότι συνήθως ο όρος «Λογοδοσία» έχει μια διττή σημασία. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στην υποχρέωση ενός προσώπου (φυσικού ή νομικού) 1^{ον} να εξηγήει και να δικαιολογεί τις πράξεις ή παραλείψεις του και 2^{ον} να υφίσταται τις συνέπειες (νομικές, πειθαρχικές ή πολιτικές) των πράξεών του, εάν αυτές είναι παράνομες ή καταχρηστικές. Στο εξής, στο παρόν κείμενο, θα χρησιμοποιώ τον όρο «Λογοδοσία» με την πρώτη σημασία του.

θεραπείας του εγχειρήματος τεκμηρίωσης από τα προαναφερθέντα μεθοδολογικά προβλήματα. Αν η Τ.Ν. και επομένως τα ITS δύνανται να αποτελέσουν μέσον προαγωγής της ανθρώπινης ευδαιμονίας, τότε πρέπει να πράξουμε ό,τι απαιτείται ώστε τα ITS και η Τ.Ν. εν γένει να τύχουν ευρείας αποδοχής και να ενσωματωθούν με τρόπο γόνιμο στην κοινωνία. Ένα άλλο πραγματιστικό επιχείρημα υπέρ της επαρκούς και έγκυρης τεκμηρίωσης των ITS θα μπορούσε να είναι ότι μέσω αυτής οι κατασκευαστές των ITS θα λάβουν κρίσιμη πληροφορία για τη βελτιστοποίηση των συστημάτων που αναπτύσσουν.

Αλλά γιατί μια προσπάθεια εφαρμογής της Τ.Ν. δίχως επαρκή Λογοδοσία και τελικά εξήγηση της σκοπιμότητας αυτής της χρήσης θα οδηγούσε σε αντιδράσεις έως και σε εχθρότητα προς την Τ.Ν.; Ίσως από φόβο προς το άγνωστο καθώς και από καχυποψία. Ίσως, ακόμα, επειδή οι άνθρωποι συνήθως διεκδικούν την εξήγηση, αναμένουν και απαιτούν να τους δίδεις τους λόγους για τους οποίους πράττεις ή προτείνεις κάτι. Όπως επισημαίνει ο Jürgen Habermas, στο πλαίσιο της θεωρίας του περί της Ηθικής του Διαλόγου (Discourse Ethics), ένα σημαντικό μέρος της ανθρώπινης έναρξης επικοινωνίας συνίσταται ακριβώς σε αυτό το στοιχείο της παράθεσης των λόγων, της δικαιολόγησης των λεγομένων και των πράξεών μας (Habermas 1990, 1996).¹⁸ Θα εξετάσω το πλήρες εύρος των συνεπειών αυτής της παρατήρησης στη συνέχεια. Προσώρας, αρκεί να δούμε ότι πίσω από αυτό το ‘γλωσσικό έθιμο’ κρύβεται η από μέρους των ανθρώπων αντιμετώπιση του εαυτού τους ως όντα που αξίζουν να λαμβάνουν τις όποιες εξηγήσεις από το συνομιλητή τους και να μην αντιμετωπίζονται ως απλοί παθητικοί αποδέκτες των λεγομένων και των πράξεών του. Πίσω, δηλαδή, από αυτή την απαίτηση Λογοδοσίας βρίσκεται η απαίτηση των ανθρώπων να αντιμετωπίζονται ως όντα με κριτική ικανότητα και δυνατότητα αυτόνομων επιλογών.¹⁹ Η τελευταία αυτή παρατήρηση μας εισάγει

¹⁸ Αξίζει, δε, να σημειωθεί ότι αυτή η γλωσσική πρακτική έχει σε πολλές περιπτώσεις θεσμιοποιηθεί στις ανθρώπινες κοινωνίες. Μπορούμε, λόγου χάριν, να σκεφτούμε την περίπτωση των δικαστικών αποφάσεων. Τουλάχιστον στις δημοκρατικές χώρες δεν υπάρχει περίπτωση να εκδοθεί απόφαση δικαστηρίου δίχως αυτή να συνοδεύεται από το σκεπτικό των δικαστών.

¹⁹ Η δε από μέρους τους αποδοχή μιας εισήγησης ή μιας πράξης που δε συνοδεύεται από δικαιολόγηση, εκτός από τη διάσταση του ηθικού υποβιβασμού τους ενέχει και ένα λογικής φύσεως σφάλμα. Σχετικώς, όταν αποδέχεται κανείς ότι η ίδια η τέλεση μιας πράξης ή η άρθρωση μιας εισήγησης επαρκεί ως λόγος περί της τέλεσης αυτής της πράξης ή περί της άρθρωσης αυτής της εισήγησης, υποκαθιστά ουσιαστικά τη δικαιολόγηση ενός γεγονότος με το ίδιο αυτό το γεγονός. Εν τέλει, υποκαθιστά το ‘πρέπει’ με το ‘είναι’, πράγμα που όπως κατάδειξε ο David Hume (Hume 1739-1740/2003, βιβλίο III,

στον δεοντοκρατικό τρόπο ηθικής αποτίμησης του προβλήματος της τεκμηρίωσης.

Από δεοντοκρατικής απόψεως, η έλλειψη επαρκούς τεκμηρίωσης του αποτυπώματος των ITS κρίνεται ως ηθικώς επιλήψιμη διότι, καταρχάς, καθιστά δυνατή την πρόκληση βλάβης στους διδασκόμενους και τους διδάσκοντες. Λόγου χάριν, καθιστά δυνατή την αποδυνάμωση διαφόρων γνωσιακών δεξιοτήτων όπως και την πρόκληση ψυχολογικών προβλημάτων. Η αποδοχή της πιθανότητας βλάβης και τελικά η υιοθέτηση μιας τεχνολογικής εφαρμογής – εν προκειμένω των ITS – κατά παράκαμψη οποιασδήποτε μέριμνας ασφαλείας των χρηστών συνιστά μια εργαλειακή αντιμετώπιση των τελευταίων αυτών. Οι χρήστες της εν λόγω τεχνολογίας αντιμετωπίζονται ως μέσα προς επίτευξη των οικονομικών και πολιτικών σκοπών όσων αναπτύσσουν και αποφασίζουν τη χρήση της τεχνολογίας αυτής. Υπό μια δεοντοκρατική προσέγγιση, αυτού του είδους η αντιμετώπιση των

μέρος I, ενότητα 1, σ.334) συνιστά λογικής φύσεως σφάλμα, δεδομένου ότι το 'είναι' και το 'πρέπει' επιτελούν διαφορετικές γλωσσικές λειτουργίες με το πρώτο να περιγράφει και το δεύτερο να ρυθμίζει. Θα επανέλθω σε αυτή την παρατήρηση στην ενότητα όπου θα εξετάσω το πρόβλημα της παθητικής πρόσληψης. Αξίζει, ίσως, να σημειωθεί ότι το σφάλμα υποκατάστασης του 'πρέπει' από το 'είναι' επισημάνθηκε ξανά κατά τις αρχές του 20^{ου} αιώνα από τον G.E.Moore, ο οποίος και εισήγαγε τον όρο «Φυσιοκρατική Πλάνη» (Naturalistic Fallacy) για να αναφερθεί στο σφάλμα εννοιολόγησης της έννοιας το «αγαθού» δια της επιστράτευσης εννοιών προερχόμενων εκτός του πεδίου της Ηθικής (λ.χ. εννοιών σχετιζόμενων με φυσικές οντότητες και φαινόμενα, θρησκευτικών εννοιών κ.λπ.). Κατά τον Moore αυτό ήταν εσφαλμένο όσο και μάταιο, καθώς το αγαθό συλλαμβάνεται μόνο εννοιακά και δε δύναται να υπάρξει ένας αναλυτικός ορισμός του (Moore 1903). Συνήθως, στη βιβλιογραφία, το σφάλμα υποκατάστασης του 'πρέπει' από το 'είναι' αναφέρεται ως «Φυσιοκρατική Πλάνη». Εντούτοις, κατά την άποψή μου αυτό δεν είναι ορθό, δεδομένου ότι οι επισημάνσεις των Hume και Moore δεν είναι ταυτώσιμες. Η επισημάνση του Moore έχει έναν πιο διασταλτικό χαρακτήρα, ενώ κάνει επίκληση και στη νεφελώδη έννοια της ενόρασης. Αντιθέτως, η επισημάνση του Hume εστιάζει στη γλώσσα, στη λειτουργία των λέξεων και στη λογική φύση αυτού του σφάλματος. Προς τούτο, επιλέγω την προσέγγιση του Hume και στο τρέχον κείμενο θα αναφέρομαι στο εν λόγω σφάλμα ως το «σφάλμα υποκατάστασης του 'πρέπει' από το 'είναι'», αποφεύγοντας τον όρο «Φυσιοκρατική Πλάνη». Κλείνοντας την τρέχουσα υποσημείωση, πέραν του φαινομένου αποδοχής μιας χρήσης της T.N. δίχως επαρκή τεκμηρίωση, θα ήθελα να προβώ και σε μια γενικότερη παρατήρηση, σημειώνοντας ότι η αποδοχή μιας αδιαφανούς T.N., επομένως μιας T.N. από την οποία απουσιάζει στο στοιχείο της δικαιολόγησης των 'εξόδων' (outruit) της, συνιστά επίσης σφάλμα υποκατάστασης του 'πρέπει' από το 'είναι'. Όταν η 'εξόδος' ενός συστήματος T.N. γίνεται αποδεκτή δίχως δικαιολόγηση, είναι σα να την αποδεχόμαστε απλώς και μόνο επειδή έλαβε χώρα. Το ίδιο το γεγονός της 'εξόδου' εκλαμβάνεται και ως δικαιολόγηση της 'εξόδου' αυτής. Συνεπώς, μια αδιαφανής T.N. είναι μια T.N. που προάγει το εν λόγω λογικό σφάλμα, άρα ένας μηχανισμός προαγωγής του παραλογισμού στη ζωή μας.

χρηστών είναι ηθικώς αθέμιτη καθώς σύμφωνα με τη δεύτερη εκδοχή της καντιανής Κατηγορικής Προσταγής, οφείλει κανείς να πράττει έτσι ώστε να αντιμετωπίζει την ‘ανθρωπότητα’, τόσο στο πρόσωπό του όσο και στο πρόσωπο κάθε άλλου ανθρώπου, πάντοτε συγχρόνως ως σκοπό και ποτέ απλώς ως μέσο (Kant 1785/1993, 4:429). Πρέπει, εδώ, να διευκρινιστεί ότι με τον όρο «ανθρωπότητα» ο Kant δεν αναφέρεται τόσο σε μια βιολογική κατηγορία, δηλαδή στο ανθρώπινο είδος, αλλά σε ένα συγκεκριμένο νοητικό χαρακτηριστικό που ο ίδιος θεωρεί ως ουσιώδες της ανθρώπινης ηθικής υπόστασης. Συγκεκριμένα με τον όρο «ανθρωπότητα», ο Kant αναφέρεται στο χαρακτηριστικό της αυτόνομης ορθολογικότητας, ήτοι στην έλλογη και συνάμα αυτόνομη φύση του ανθρώπου. Αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό, κατά τον Kant, καθιστά τους ανθρώπους τους μόνους ηθικούς νομοθέτες στο Σύμπαν (δηλαδή τους καθιστά ικανούς να συλλαμβάνουν, να συντάσσουν και να υιοθετούν ηθικούς νόμους) και τελικά τους καθιστά όντα με αυτοτελή, εγγενή, ηθική αξία.²⁰ Η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, το δικαίωμα των ανθρώπων να μην αντιμετωπίζονται μόνο ως μέσα αλλά και ως σκοποί καθεαυτοί, εδράζεται σε αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό. Όταν, λοιπόν, κανείς αντιμετωπίζει τους ανθρώπους με τρόπο εργαλειακό – ήτοι μόνο ως μέσα για την επίτευξη των δικών του σκοπών – παραβιάζει την Κατηγορική Προσταγή και πλήττει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, αγνοώντας το γεγονός ότι οι άνθρωποι είναι όντα με αυτοτελή ηθική αξία ως φέροντα το χαρακτηριστικό της ‘ανθρωπότητας’.

Συνεπώς, η αδιαφορία περί της πρόκλησης βλάβης από μια μη επαρκώς τεκμηριωμένη χρήση της T.N. και στην περίπτωση μας των IST, συνιστώντας εργαλειακή αντιμετώπιση των χρηστών, κρίνεται από δεοντοκρατικής απόψεως ηθικώς επιλήψιμη. Όταν, επί παραδείγματι, συλλέγει κανείς ελλιπή στοιχεία από τις όποιες έρευνες τεκμηρίωσης των ITS και συγκεκριμένα επιλέγει μόνο ποσοτικοποιήσιμα στοιχεία όπως οι μαθησιακές επιδόσεις και όχι και ποιοτικής φύσεως στοιχεία όπως οι εντυπώσεις και οι εμπειρίες των διδασκομένων και των διδασκόντων κατά τη χρήση των ITS, τελικά όταν συλλέγει τα στοιχεία εκείνα δια των οποίων μπορεί εύκολα να χτίσει ένα αφήγημα υπέρ της χρήσης των συστημάτων ITS που αυτός αναπτύσσει, τότε αντιμετωπίζει τους διδασκόμενους ως απλά μέσα προς επίτευξη των δικών του οικονομικών και άλλων στόχων. Οφείλουμε, πάντως, σε αυτό το σημείο να αναλογιστούμε ότι η αδιαφορία περί των

²⁰ Για μια ανάλυση χρήσης του καντιανού κριτηρίου της ‘ανθρωπότητας’ προς απόδοση ηθικού καθεστώτος σε διάφορες κατηγορίες ανθρώπινων όντων, ζώων αλλά και οντοτήτων T.N., δείτε: Κωστελέτος 2026.

εντυπώσεων, των εμπειριών και πολύ περισσότερο περί των ψυχολογικών καταστάσεων των διδασκόμενων δεν είναι κάτι που περιορίζεται στην τεκμηρίωση των ITS αλλά δυστυχώς δείχνει να χαρακτηρίζει την από μέρους της κοινωνίας μας αντιμετώπιση της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η καταγραφή και συνειδητοποίηση των ψυχο-κοινωνικών πιέσεων που βιώνουν οι διδασκόμενοι και οι διδάσκοντες συνήθως θυσιάζεται στο βωμό μιας αποκλειστικής εστίασης στην επίτευξη των όποιων ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, ο τρόπος αξιολόγησης και περαιτέρω ανάπτυξης των ITS έρχεται να ταιριάζει με- ενδεχομένως και να ανακυκλώσει- την ευρύτερη εργαλειακή αντιμετώπιση των διδασκόμενων, των διδασκόντων και σύσσωμης της Εκπαίδευσης από την κοινωνία μας. Ίσως, λοιπόν, προτού αρχίσουμε να ανησυχούμε περί μιας εργαλειακής αντιμετώπισης των διδασκόμενων και των διδασκόντων μέσω μιας μη επαρκώς τεκμηριωμένης ανάπτυξης και χρήσης των ITS να πρέπει να μας ανησυχήσει η γενικότερη από μέρους μας εργαλειοποίηση της Εκπαίδευσης.

Επιστρέφοντας, ωστόσο, στις προηγούμενες επισημάνσεις περί μιας ελλιπούς και μεθοδολογικά προβληματικής εμπειρικής τεκμηρίωσης των ITS, θα ήθελα να επισημάνω ότι η προβληματική αυτή τεκμηρίωση κρίνεται από δεοντοκρατικής πλευράς ηθικώς επιλήψιμη για έναν ακόμα λόγο. Συγκεκριμένα, όταν κανείς επιτρέπει τη χρήση των ITS παρά την ελλιπή τεκμηρίωση του αποτυπώματος της εν λόγω χρήσης, όχι μόνο αντιμετωπίζει τους χρήστες των ITS ως μέσα, δηλαδή ως όντα μη φέροντα το στοιχείο της ‘ανθρωπότητας’ αλλά εν τέλει δύναται να τους καταστήσει πράγματι τέτοια όντα, καταστρέφοντας το εν λόγω στοιχείο μέσω βλάβης που ενδεχομένως προκαλέσουν τα ελλιπώς τεκμηριωμένα ITS στις γνωσιακές δυνατότητες των χρηστών τους. Μπορούμε, λόγου χάριν, να λάβουμε υπόψη μας τον ελλιπή εμπειρικό έλεγχο των ισχυρισμών περί της πιθανότητας αποδυνάμωσης (deskilling) στους χρήστες των ITS διαφόρων γνωσιακών δεξιοτήτων όπως η ικανότητα κριτικής σκέψης. Η χρήση των ITS σε συνδυασμό με το εν λόγω έλλειμμα γνώσης αφήνει ανοικτή την πιθανότητα μιας έμπρακτης επιβεβαίωσης αυτών των ισχυρισμών και τελικά αποδυνάμωσης της ικανότητας κριτικής σκέψης των χρηστών των ITS. Σε αυτή την περίπτωση, το χαρακτηριστικό της κατά Kant ‘ανθρωπότητας’ - ήτοι ο συνδυασμός αυτονομίας και ορθολογικότητας - θα έχει πληγεί και δια της αναίρεσής του οι χρήστες των ITS θα έχουν απωλέσει την ικανότητα να είναι ηθικοί νομοθέτες, επομένως θα έχουν πάψει να εμπίπτουν στις πρόνοιες της Κατηγορικής Προσταγής, να είναι όντα με εγγενή ηθική αξία. Με αυτό τον τρόπο μια αρχικώς εσφαλμένη αντιμετώπισή τους με τρόπο εργαλειακό (ήτοι η έκθεσή τους σε τεχνολογικές χρήσεις και δη στη χρήση

των ITS δίχως επιστημονική διασφάλιση περί της μη επικινδυνότητας της εν λόγω χρήσης) θα έχει μεταβάλλει εν τέλει την οντολογία τους προσδίδοντάς τους το οντολογικό καθεστώς του εργαλείου. Η άρνηση ηθικού καθεστώτος στους χρήστες των ITS (άρνηση μιας αντιμετώπισής τους ως όντα με αυτοτελή αξία) θα έχει οδηγήσει σε μια μεταβολή του οντολογικού καθεστώτος τους (θα έχουν καταστεί όντα που πλέον θα είναι πράγματι εργαλεία έχοντας απωλέσει το χαρακτηριστικό της ‘ανθρωπότητας’). Σε αυτή την περίπτωση η εργαλειακή χρήση θα έχει προκαλέσει τη δικαιολόγησή της εν είδει μιας αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Κυρίως, όμως, μια γενίκευση της χρήσης των ITS και της ζημίας που αυτά θα προκαλούν στην ικανότητα κριτικής σκέψης των χρηστών τους θα οδηγήσει σε ό,τι θα αποκαλούσα ως *ηθική ξηρασία*, ένα άδειασμα, μια αποψίλωση του Κόσμου από ηθικούς νομοθέτες και τελικά από Ηθική, καθώς ολόένα και περισσότεροι άνθρωποι θα χάνουν τη νοητική δυνατότητα να σκέπτονται κριτικά, επομένως, αυτόνομα και ορθολογικά.

Το πρόβλημα της προ-κατασκευής

Στην προηγούμενη ενότητα είδαμε ότι μεταξύ των προβλημάτων που χαρακτηρίζουν τη μέχρι σήμερα προσπάθεια εμπειρικής τεκμηρίωσης του αποτυπώματος των ITS συγκαταλέγεται και μια γεωγραφική ανισοκατανομή των σχετικών ερευνών. Μέχρι τώρα, οι εν λόγω έρευνες έχουν καταγραφεί σε κάποιες λίγες χώρες και από αυτές μόνο στις Η.Π.Α. φαίνεται να υπάρχει μια σχετικά συστηματική ερευνητική δραστηριότητα. Δεδομένου ότι η όποια βελτιστοποίηση και προσαρμογή των ITS δε μπορεί παρά να γίνει βάσει των ευρημάτων τέτοιων ερευνών, η διατήρηση της εν λόγω γεωγραφικής ανισοκατανομής συνεπάγεται ότι τα υφιστάμενα ITS θα βελτιώνονται βάσει των αναγκών και των ιδιαιτεροτήτων συγκεκριμένων χωρών και τελικά συγκεκριμένων πολιτισμικών πλαισίων. Με τη σειρά του αυτό σημαίνει ότι οι χώρες στις οποίες δε λαμβάνουν χώρα επαρκείς – ή και καθόλου- έρευνες τεκμηρίωσης των ITS, αν αποφασίσουν να ενσωματώσουν τα ITS στα εκπαιδευτικά προγράμματά τους, θα βρεθούν να χρησιμοποιούν συστήματα που ως προς τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των εν λόγω χωρών θα είναι προ-κατασκευασμένα, δηλαδή θα ενσωματώνονται με την ήδη υφιστάμενη τεχνική διαμόρφωσή τους η οποία δε θα έχει

λάβει υπόψη της αυτές τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες.²¹ Κατ' ουσίαν, για τα εκπαιδευτικά προγράμματα αυτών των χωρών η χρήση των ITS θα είναι ανάλογη της αγοράς ενός προ-κατασκευασμένου σπιτιού στα σχέδια του οποίου ο αγοραστής δεν είχε κανένα λόγο. Βεβαίως, δεδομένου ότι ακόμα και στις χώρες που τέτοιες έρευνες τεκμηρίωσης λαμβάνουν χώρα ο αριθμός ερευνών δεν είναι αρκετός συγκριτικά προς την έκταση της υλοποιούμενης ή προτεινόμενης χρήσης των ITS, θα μπορούσε κανείς να πει ότι το πρόβλημα της προ-κατασκευής είναι καθολικό, αφορά σε όλες τις χώρες, ακόμα και σε αυτές που καταγράφεται μια κάποια ερευνητική δραστηριότητα τεκμηρίωσης. Ξεκίνησα, απλώς, την τρέχουσα παρατήρησή μου με τις χώρες στις οποίες δε γίνεται καμία έρευνα, διότι αυτές συνιστούν το πιο ανάγλυφο παράδειγμα του προβλήματος της προ-κατασκευής.

Στην πραγματικότητα, το πρόβλημα της προ-κατασκευής χαρακτηρίζει πλήθος τεχνολογικών εφαρμογών (θυμηθείτε, επί παραδείγματι, την πιο πάνω αναφορά μου στα προ-κατασκευασμένα σπίτια) και αφορά στην προσαρμογή των πρακτικών και των αναγκών μας στις ιδιαιτερότητες του τεχνουργήματος αντί μιας προσαρμογής των χαρακτηριστικών του τεχνουργήματος στις πρακτικές και τις ανάγκες μας.^{22 23} Το πρόβλημα της προ-κατασκευής ενδεχομένως να οφείλεται στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τη σχέση μας με την Τεχνολογία και κυρίως στο έλλειμμα εκδημο-

²¹ Θεωρώ ότι χαρακτηριστική έκφραση του προβλήματος προ-κατασκευής που αντιμετωπίζουν χώρες οι οποίες δε μετέχουν ως τώρα στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη της Τ.Ν. είναι το ζήτημα γλωσσικής προσαρμογής των Μεγάλων Γλωσσικών Μοντέλων (Large Language Models – LLMs) στις γλώσσες των εν λόγω χωρών (Σχετικώς με αυτό το ζήτημα, δείτε: Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής 20205b σ.9, Holmes et al. 2019, Panagoroulou 2025 σσ. 193, 194). Για την ανάγκη η εκπαιδευτική Τ.Ν. να αφουγκραστεί τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, δείτε και: Al-Zahrani 2024.

²² Για την απαίτηση προσαρμογής της εκπαιδευτικής Τ.Ν. στις ανάγκες του εκπαιδευτικού μας συστήματος έναντι της αντίστροφης πρακτικής, ήτοι της προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις ιδιαιτερότητες της ήδη υφιστάμενης εκπαιδευτικής Τ.Ν., δείτε και τη Γνώμη της Εθνικής Επιτροπής Βιοηθικής και Τεχνοηθικής, την οποία και συνοπογράφω: Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής 2025a σ. 6.

²³ Σε συνέχεια όσων παρατηρώ στην υποσημείωση 19, θα ήθελα να τονίσω ότι όπως η αποδοχή του ελλείμματος τεκμηρίωσης και της έλλειψης Λογοδοσίας, έτσι και μια αποδοχή του φαινομένου της προ-κατασκευής και τελικά της προσαρμογής των αναγκών μας στα χαρακτηριστικά ήδη υφιστάμενων τεχνουργημάτων, συνιστά έκφραση του προβλήματος υποκατάστασης του 'πρέπει' από το 'είναι'. Οι ανάγκες, τα 'πρέπει' μας υποκαθίστανται από το 'είναι' – τα εκ των προτέρων υφιστάμενα χαρακτηριστικά- των τεχνουργημάτων. Εν τέλει, το τεχνολογικό γεγονός ενδύεται το μανδύα του ηθικού νόμου. Επανέρχομαι σε αυτή μου την παρατήρηση, στη συνέχεια του κυρίως κεμένου.

κρατισμού της Τεχνολογίας.²⁴ Ο μικρός αριθμός και η γεωγραφική ανισοκατανομή των ερευνών τεκμηρίωσης των ITS εντείνει το φαινόμενο της προ-κατασκευής σε επίπεδο προσαρμογής ολόκληρων κοινωνιών στις ιδιαιτερότητες των ήδη υφιστάμενων ITS, ενώ η λήψη περιορισμένου είδους πληροφορίας στο πλαίσιο των εν λόγω ερευνών (θυμηθείτε την αναφορά μου στο γεγονός ότι συνήθως οι έρευνες αυτές καταγράφουν τις μαθησιακές επιδόσεις και όχι τις εντυπώσεις και τις εμπειρίες των χρηστών) εντείνει το πρόβλημα της προ-κατασκευής σε ατομικό επίπεδο. Ο χρήστης προσαρμόζεται στα χαρακτηριστικά του ITS.²⁵ Ενδεχομένως, ένας άλλος λόγος ενίσχυσης του προβλήματος της προ-κατασκευής να είναι το γεγονός ότι όταν δυο παράγοντες αλληλεπιδρούν, ο πιο ευέλικτος είναι αυτός που προσαρμόζεται. Στην περίπτωση της αλληλεπίδρασης του Ανθρώπου – είτε σε επίπεδο ατόμων είτε σε επίπεδο κοινωνιών- με την Τεχνολογία, ο Άνθρωπος ως νοήμων είναι πιο ευέλικτος και επομένως ικανός προσαρμογής στους τρόπους της Τεχνολογίας παρά το αντίστροφο.²⁶ Θα μπορούσαμε να παρομοιάσουμε τον Άνθρωπο με το νερό που ρέει σε ένα ρυάκι και την Τεχνολογία με μια πέτρα την οποία καθώς τη συναντά το νερό προσαρμόζεται στη μορφή της και ρέει πάνω και γύρω της. Βεβαίως, σταδιακά το νερό σμιλεύει την πέτρα αλλά αυτό συμβαίνει αργά. Ομοίως, συμβαίνει συνήθως και ο Άνθρωπος να σμιλεύει την Τεχνολογία όταν εντέλει αποφασίζει να αποτυπώσει τις συνέπειές της μέσω κατάλληλων ερευνών και να αφουγκραστεί τις ανάγκες του μέσω πρωτοβουλιών εκδημοκρατισμού και ανατροφοδότησης από τους χρήστες. Όμως, πόσα μόρια νερού έχουν ρεύσει προσαρμόζοντας την τροχιά τους στη μορφή της πέτρας ώστε αυτή να σμιλευθεί; Κατ' αναλογία, πόσοι άνθρωποι έχουν προσαρμοστεί στην Τεχνολογία και τελικά πόσων οι ζωές έχουν ρυθμιστεί από

²⁴ Όπως, άλλωστε, αναφέρω στην προηγούμενη ενότητα, ο εκδημοκρατισμός αποτελεί πάγιο αίτημα τόσο αναφορικά προς την εκπαιδευτική Τ.Ν. όσο και προς την Τ.Ν. και την Τεχνολογία εν γένει.

²⁵ Βεβαίως, θα μπορούσε κανείς να αντιτείνει ότι η δυνατότητα των ITS να παρέχουν εξατομικευμένη μάθηση επιλύει το πρόβλημα της προ-κατασκευής τουλάχιστον σε επίπεδο ατόμων. Εντούτοις, θα πρέπει να αναρωτηθούμε, πόσο καλά ενημερωμένοι είναι ο σχεδιασμός των λειτουργιών εξατομικευμένης μάθησης στα ITS;

²⁶ Σκεφτείτε, λόγου χάριν, τον τρόπο με τον οποίον προσαρμόζετε τον τρόπο ομιλίας σας κατά την τηλεφωνική αλληλεπίδρασή σας με τα ρομπότ ομιλητικής Τ.Ν. (chatbot) που επιστρατεύουν διάφορες υπηρεσίες και εταιρείες στα τμήματα τηλεφωνικής εξυπηρέτησης του κοινού. Σκεφτείτε, επίσης, την όλη συζήτηση περί της ανάγκης οι άνθρωποι να μάθουν κατάλληλους τρόπους σύνταξης των ερωτήσεών τους (prompting) ώστε να λαμβάνουν τις κατάλληλες απαντήσεις από chatbot γραπτής επικοινωνίας όπως το Chat GPT, το Claude, το Gemini κ.α.

μια εκ των προτέρων υφιστάμενη Τεχνολογία, ώσπου η τελευταία να αρχίσει να προσαρμόζεται, κάποιες έστω φορές, στις ανάγκες των ανθρώπων;

Μια άλλη επιλογή των ανθρώπων είναι, ασφαλώς, να απόσχουν από τη χρήση της Τεχνολογίας όταν θεωρούν ότι αυτή δεν ταιριάζει στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους. Βεβαίως, αυτό δεν είναι πάντοτε εύκολο, ενώ προϋποθέτει τη διατήρηση μιας αναστοχαστικής και κριτικής ικανότητας η οποία ενδέχεται να πλήττεται από τα υφιστάμενα συστήματα εκπαιδευτικής Τ.Ν. Θα αναφερθώ σε αυτό το ζήτημα στη συνέχεια, όταν θα εξετάσω την έννοια της μετα-αυτονομίας και το πρόβλημα της παθητικής πρόσληψης. Για την ώρα, θα παραμείνω στην πιθανότητα αποχής από τη χρήση κάποιων προ-κατασκευασμένων τεχνουργημάτων, λέγοντας ότι ενδεχομένως η αυτή η αποχή μετουσιώνεται, στην περίπτωση των ITS, σε μια ανισοκατανομή ως προς τη χρήση των εν λόγω συστημάτων εκπαιδευτικής Τ.Ν. Σχετικώς, όπως παρατηρείται μια ανισοκατανομή ως προς τις έρευνες τεκμηρίωσης των ITS ανά ακαδημαϊκό πεδίο (δείτε στην προηγούμενη ενότητα), έτσι καταγράφεται επίσης μια ανισοκατανομή ως προς την υιοθέτηση και χρήση των ITS ανά ακαδημαϊκό πεδίο. Σε κάποια συγκεκριμένα ακαδημαϊκά πεδία, όπως αυτά των λεγόμενων θετικών επιστημών, παρατηρείται πολλή περισσότερη υιοθέτηση και χρήση των ITS συγκριτικά με άλλα πεδία στα οποία η υιοθέτηση και χρήση των ITS είναι από πολύ μικρή έως μηδενική (Wang et al. 2023 σ. 9126). Κατά την άποψή μου, αυτή η ανισοκατανομή μπορεί να οφείλεται, έστω εν μέρει, στη διαφορά εξοικείωσης των διδασκόντων ή/και των διδασκομένων κάθε πεδίου με την Τ.Ν. και τα ψηφιακά μέσα ή ακόμα και στη διαφορά του ταιριάσματος των υφιστάμενων ITS με την ιδιαίτερη υφή του κάθε πεδίου. Σε κάθε περίπτωση, αν ισχύει κάτι τέτοιο, τότε η εν λόγω ανισοκατανομή είναι αποτέλεσμα της προ-κατασκευής των ITS που οδηγεί σε αποχή από τη χρήση των τελευταίων αυτών.

Φαντάζει, έτσι, η Τ.Ν. ‘άκαμπτη’ ως κατασκευασμένη πριν και ανεξαρτήτως των αναγκών της Εκπαίδευσης. Δείχνει να αποτυγχάνει να ανταποκριθεί στη ‘βιοποικιλότητα’ του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος επειδή έρχεται ‘από έξω’. Εν τέλει, το εκπαιδευτικό περιβάλλον αρκείται με ό,τι μπορεί να του δώσει αυτή τη τρέχουσα προ-κατασκευασμένη μορφή της Τ.Ν. και προσαρμόζει αναλόγως τις ανάγκες του ή απλώς την αγνοεί, την αποβάλλει, και προχωρά όπως ανέκαθεν.

Πρέπει, πάντως, να σημειωθεί ότι πέραν του βαθμού κατά τον οποίον η Τ.Ν. ανταποκρίνεται στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του εκάστοτε ατόμου ή ακαδημαϊκού πεδίου, η υιοθέτησή της για εκπαιδευτικούς σκοπούς εξαρτάται από το πόσο εύχρηστη και εύληπτη είναι από τους χρήστες, δηλαδή

από τους διδασκόμενους και τους διδάσκοντες.²⁷ Συνεπώς, εδώ διαγράφεται πλέον η ανάγκη μιας σύγκλισης των προσπαθειών τόσο όσων αναπτύσσουν την εκπαιδευτική Τ.Ν. όσο και όσων πρόκειται να τη χρησιμοποιήσουν, ώστε η τελευταία αυτή να τεθεί πράγματι σε μια γόνιμη για τον Άνθρωπο εφαρμογή. Οι μεν κατασκευαστές της εκπαιδευτικής Τ.Ν. θα πρέπει να αφουγκράζονται τις ανάγκες των χρηστών σε ατομικό επίπεδο όπως και σε επίπεδο ακαδημαϊκού πεδίου, στο πνεύμα γενικότερων εισηγήσεων για μια εκ βάσεως, bottom – up, προσέγγιση σχεδιασμού της Τεχνολογίας (Borning & Muller 2012, Le Dantec et al. 2009). Οι δε χρήστες θα πρέπει να επιμορφωθούν σχετικά με τις διάφορες εφαρμογές της εκπαιδευτικής Τ.Ν. αλλά και την Τ.Ν. εν γένει, να φτάσουν σε ένα επαρκές επίπεδο ψηφιακού εγγραμματισμού (Panagoroulou 2025). Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται ξανά η αξία αυτού που πιο πάνω ορίσαμε ως ‘Εκπαίδευση για την Τ.Ν.’ Πράγματι υφίστανται εμπειρικά ευρήματα δημοσκοπικών ερευνών που αναδεικνύουν τον ψηφιακό εγγραμματισμό και ειδικότερα την ‘Εκπαίδευση για την Τ.Ν.’ ως απαραίτητη προϋπόθεση για την από μέρους των διδασκόμενων και των διδασκόντων υιοθέτηση εφαρμογών εκπαιδευτικής Τ.Ν. (Arthur et al. 2025, Danquah et al. 2024. Για τον ψηφιακό εγγραμματισμό ως προϋπόθεση υιοθέτησης της εκπαιδευτικής Τ.Ν., δείτε: Odame & Yalley 2023, Segbenya et al. 2023).

Επιχειρώντας τώρα να εμβαθύνω στην ανάλυση του προβλήματος της προ-κατασκευής, θα προχωρήσω αρχικά σε μια μεταηθική παρατήρηση και ακολούθως θα προβώ σε μια ηθική αποτίμηση του εν λόγω προβλήματος μέσω μιας δεοντοκρατικής προσέγγισης. Από μεταηθικής απόψεως θα ήθελα να επισημάνω ότι η αποδοχή του φαινομένου της προ-κατασκευής συνιστά σφάλμα υποκατάστασης του ‘πρέπει’ από το ‘είναι’. Πρόκειται, δε, για ένα πρόβλημα που όπως είδαμε προηγουμένως, ενέχεται και στην αποδοχή μιας έλλειψης τεκμηρίωσης των ITS. Αναφορικά τώρα προς το πρόβλημα της προ-κατασκευής, όπως έχω ήδη αναφέρει (δείτε σχετικώς στην υποσημείωση 23), η προσαρμογή των αναγκών μας στα χαρακτηρι-

²⁷ Σε αυτό το σημείο οφείλω να επισημάνω ότι στην περίπτωση που οι διδασκόμενοι είναι ανήλικοι, δηλαδή μαθητές σχολείου, εκτός δασκάλων και καθηγητών και φυσικά των ίδιων των μαθητών, χρήστες της εκπαιδευτικής Τ.Ν. ενδέχεται να πρέπει να καταστούν και οι γονείς των μαθητών. Καθώς συστήματα εκπαιδευτικής Τ.Ν. όπως τα ITS μεταφέρουν ολοένα και περισσότερο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας από τη σχολική τάξη στο σπίτι των μαθητών, οι γονείς θα πρέπει να αποκτήσουν τις γνώσεις να μπορούν να κατανοούν τη μαθησιακή αλληλεπίδραση των παιδιών τους με τα εν λόγω συστήματα, να την εποπτεύουν και να την υποβοηθούν. Για την εν λόγω προβληματική, δείτε: Kent et al. 2022.

στικά ήδη υφιστάμενων τεχνουργημάτων αποτελεί επίσης έκφραση του εν λόγω προβλήματος. Οι ανάγκες, τα 'πρέπει' μας, υποκαθίστανται από τα εκ των προτέρων υφιστάμενα χαρακτηριστικά των τεχνουργημάτων, δηλαδή από το 'είναι' των τεχνουργημάτων αυτών. Έτσι, το τεχνολογικό γεγονός ενδύεται το μανδύα του ηθικού νόμου. Επιπλέον, η ίδια η άκριτη χρήση ενός εργαλείου-τελικά η χρήση ενός εργαλείου παρά το γεγονός ότι αυτό δεν ανταποκρίνεται επακριβώς στις ανάγκες μας-απλώς και μόνο επειδή το εν λόγω εργαλείο είναι διαθέσιμο, συνιστά μια παραδοχή του τύπου «Πρέπει να πράξω το X επειδή μπορώ να πράξω το X» ή «Πρέπει να πράξω το X επειδή το X είναι εφικτό για εμένα». Επομένως, συνιστά έναν καθορισμό του 'πρέπει' επί τη βάσει του 'είναι'. Εν τέλει, η αποδοχή μιας προ-κατασκευασμένης Τ.Ν. έχει σαν αποτέλεσμα η Τ.Ν. να ρυθμίζει την εξέλιξη του βίου μας δίχως εμείς να έχουμε κάποια συμμετοχή σε αυτό. Ουσιαστικά, με αυτό τον τρόπο, έχουμε θέσει στο περιθώριο τη δυνατότητά μας να ορίζουμε τις ζωές μας, τη δυνατότητά μας να νομοθετούμε. Έχουμε, δηλαδή, οικειοθελώς απενεργοποιήσει την αυτονομία μας.²⁸ Αποδεχόμαστε έτσι μια εργαλειακή εικόνα για τον εαυτό μας. Τελικά, αποδεχόμαστε μια εργαλειακή αντιμετώπισή μας από όσους αναπτύσσουν την Τ.Ν.

Χάριν της τελευταίας επισήμανσης, είμαστε πλέον σε θέση να αντιληφθούμε σε πλήρη έκταση την ηθική επιληψιμότητα μιας αποδοχής του φαινομένου της προ-κατασκευής. Αποδεχόμενοι τη ρύθμιση των αναγκών, επομένως των 'πρέπει' μας, από μια τεχνολογική εφαρμογή την οποία δε ρυθμίζουμε εμείς οι ίδιοι, κατ'ουσίαν δεχόμαστε να νομοθετούν άλλοι - συγκεκριμένα όσοι αναπτύσσουν την εν λόγω τεχνολογική εφαρμογή - αντί ημών αναφορικά προς τις ζωές μας. Απεμπολούμε έτσι την αυτονομία μας που όπως είδαμε και κατά την ηθική ανάλυση του προβλήματος της τεκμηρίωσης, συνιστά κατά τον Kant το ουσιώδες χαρακτηριστικό κάθε όντος που φέρει εγγενή ηθική αξία. Εν τέλει, συνιστά το ουσιώδες χαρακτηριστικό του ηθικού προσώπου. Συνεπώς, αποδεχόμενοι το φαινόμενο της προ-κατασκευής αποδεχόμαστε την εργαλειακή αντιμετώπισή μας από μέρους όσων σχεδιάζουν και αναπτύσσουν την Τ.Ν. Δεχόμαστε να μας αντιμετωπίζουν ως απλά μέσα στην επίτευξη των δικών τους σκοπών. Παραβιάζουμε, έτσι, την Κατηγορική Προσταγή υπό τη δεύτερη διατύπωσή της, καθώς δεν αντιμετωπίζουμε την 'ανθρωπότητα' στην περίπτωση του προσώπου μας ως σκοπό αλλά μόνο ως μέσο. Το ηθικό σφάλμα

²⁸ Για το ζήτημα διατήρησης της αυτονομίας των μαθητών κατά την αλληλεπίδρασή τους με ITS δείτε: Holmes & Tuomi 2022.

παραβίασης της Κατηγορικής Προσταγής διαπράττουν βεβαίως και όσοι αναπτύσσουν την Τ.Ν. αγνοώντας τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των χρηστών. Επιβάλλοντας το φαινόμενο της προ-κατασκευής, αντιμετωπίζουν εργαλειακά τους χρήστες. Όταν δεν εστιάζεις στα ‘πρέπει’ των χρηστών και τους αντιλαμβάνεσαι μόνο ως καταναλωτές του προϊόντος που αναπτύσσεις, τότε αντιμετωπίζεις την ‘ανθρωπότητα’ στο πρόσωπό τους ως μέσον επίτευξης των δικών σου στόχων.

Αλλά, στην περίπτωση των χρηστών των ITS, η αποδοχή του φαινομένου της προ-κατασκευής δεν οδηγεί απλώς στην αντιμετώπισή τους ως μέσα, ως όντα στερούμενα του στοιχείου της ‘ανθρωπότητας’, επομένως αξιοπρέπειας. Είναι πιθανό να τους καταστήσει πράγματι όντα δίχως εγγενή ηθική αξία, καταστρέφοντας σε αυτούς το χαρακτηριστικό της ‘ανθρωπότητας’ (θυμηθείτε ότι σε ανάλογη επισήμανση προέβην και κατά την ανάλυση του προβλήματος της τεκμηρίωσης). Για να κατανοήσουμε πώς ακριβώς δύναται να συμβεί κάτι τέτοιο αλλά και για να εξετάσουμε τις ηθικές διαστάσεις του προβλήματος της προ-κατασκευής σε όλο το εύρος τους, πρέπει σε αυτό το σημείο να εστιάσουμε στο ζήτημα της παθητικής πρόσληψης πληροφορίας από μέρος των διδασκόμενων.

Η πιθανότητα μετατροπής των διδασκόμενων σε παθητικούς δέκτες πληροφορίας αποτελεί έναν από τους φόβους που διατυπώνονται ως προς τις επιδράσεις των ITS στη μαθησιακή διαδικασία (δείτε λόγου χάριν: Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής 2025a σσ. 4, 8, 10, 11, Καρπούζης 2024 σ. 4, Kegel & Bus, 2012), ενώ υφίστανται καταγραφές περιπτώσεων ITS που οδηγούν πράγματι τους διδασκόμενους σε μια τέτοια παθητική στάση, καθώς δεν τους δίνουν τη δυνατότητα κριτικής επεξεργασίας της όποιας προσλαμβανόμενης πληροφορίας (Graham et al. 1989. Δείτε και: Mousavinasab et al. 2021 σσ. 17,18. Επίσης: Hiuani & Khiari 2024). Οι εν λόγω φόβοι δεν έχουν, τουλάχιστον προσώρας, οδηγήσει το σχεδιασμό των περισσότερων ITS σε μια κατάλληλη προσαρμογή. Βλέπουμε, επομένως, ότι το φαινόμενο της προ-κατασκευής εκδηλώνεται και με την απουσία δυνατοτήτων των περισσότερων ITS να διεγείρουν και να καλλιεργούν την κριτική σκέψη των διδασκόμενων. Αν και μέρος των αναγκών της Εκπαίδευσης αφορά ακριβώς στην προαγωγή της κριτικής σκέψης, τα ITS αποτυγχάνουν, ως τώρα, να ανταποκριθούν σε αυτή την απαίτηση δεδομένου ότι είναι προ-κατασκευασμένα, δηλαδή κατασκευασμένα δίχως στο στάδιο του σχεδιασμού τους να έχει ληφθεί υπόψη η σχετική απαίτηση.

Ορισμένοι ερευνητές υπεραμύνονται των υφιστάμενων ITS υποστηρίζοντας ότι αρκετά από αυτά τα συστήματα παρουσιάζουν δυνατότητες

αποκλίνουσας σκέψης (divergent thinking) και ικανότητας επίλυσης προβλημάτων που ξεπερνούν κατά πολύ τις αντίστοιχες δυνατότητες των ανθρώπων (Hubert et al. 2024). Ωστόσο, πρέπει εδώ να επισημανθεί ότι στην Εκπαίδευση το ζητούμενο δεν είναι οι γνωσιακές δεξιότητες του όποιου ITS αλλά η διέγερση και καλλιέργεια των αντίστοιχων δεξιοτήτων στους διδασκόμενους ή υπό άλλη διατύπωση, η μεταλαμπάδευση αυτών των δεξιοτήτων από τα ITS στους διδασκόμενους. Οι όποιες γνωσιακές δεξιότητες των ITS είναι δίχως αντίκρισμα αν δεν οδηγούν στην καλλιέργεια των ανάλογων δεξιοτήτων στους διδασκόμενους. Κατά την άποψή μου, δε, σε αντίθεση με τη γενικώς κρατούσα άποψη, τα συστήματα T.N. – επομένως και τα ITS – σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι απλώς εργαλεία στα χέρια του Ανθρώπου, επομένως δεν υποκαθιστούν παλαιότερα εργαλεία αλλά τον ίδιο τον Άνθρωπο που χρησιμοποιεί τα όποια εργαλεία ή για την ακρίβεια προβαίνουν τα ίδια στις δράσεις που μέχρι πρότινος προέβαινε ο Άνθρωπος χρησιμοποιώντας τα παλαιότερα εργαλεία.²⁹

Σε αυτό το σημείο διαγράφεται, αναφορικά προς την επιστράτευση της T.N. για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ο κίνδυνος της αποδυνάμωσης των γνωσιακών δεξιοτήτων από μέρος των διδασκόμενων (cognitive deskilling) στην οποία αναφερθήκαμε ήδη κατά την προηγούμενη ενότητα του τρέχοντος κειμένου. Στο βαθμό που τα ITS, χάριν των δικών τους γνωσιακών δυνατοτήτων, καλύπτουν τη διαδικασία αναζήτησης και κριτικής ανάλυσης πληροφορίας, οι διδασκόμενοι περιορίζονται σε παθητική πρόσληψη της τελευταίας αυτής. Ουσιαστικά τα ITS υποκαθιστούν τους διδασκόμενους κατά τη διαδικασία αναζήτησης και κριτικής ανάλυσης. Υπό αυτή την έννοια κινδυνεύουμε να οδηγηθούμε σε ό,τι θα αποκαλούσα ως ‘Εκπαίδευση δια αντιπροσώπων’ κατά την οποία τα ITS λειτουργούν ως αντιπρόσωποι (proxies) των διδασκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτή την περίπτωση, οι διδασκόμενοι τίθενται πρακτικά εκτός του βρόγχου (off the loop) αλληλεπίδρασης του ITS με το πληροφοριακό περιβάλλον, ενώ θα πρέπει να αναπτύξουμε εκπαιδευτικές μεθοδολογίες και αρχιτεκτονικές ITS βάσει των οποίων θα τοποθετούνται επί του βρόγχου (on the loop) ως τελικοί κριτές, αξιολογητές, της παρεχόμενης από τα ITS πληροφορίας και εντός του βρόγχου (in the loop) ως χρήστες που θα κατευθύνουν και έστω εν μέρει να διαμορφώνουν οι ίδιοι τα ITS, χρησιμοποιώντας

²⁹ Αυτή η θέση διατυπώθηκε αρχικώς από τον Hegel και αργότερα από τον Marx αναφορικά προς τις μηχανές της εποχής τους (Hegel 1805-1806/1969, Marx 1867/1977 σ. 495). Θεωρώ ότι ταιριάζει σαφέστατα στην περίπτωση της T.N.

τα ως μέσον μάθησης.³⁰ Άλλωστε, η ίδια η έννοια του χρήστη έχει έναν ενεργητικό χαρακτήρα και απέχει παρασάγγας από αυτή του παθητικού δέκτη. Πρέπει, επομένως, να είμαστε πολύ προσεκτικοί και να διακρίνουμε ανάμεσα στις γνωσιακές δεξιότητες των ITS και στις γνωσιακές δεξιότητες των διδασκομένων. Οι πρώτες πρέπει να είναι το μέσον και οι δεύτερες ο σκοπός. Δηλαδή οι πρώτες πρέπει να χρησιμοποιούνται προς διέγερση και καλλιέργεια των δεύτερων και όχι προς υποκατάσταση αυτών. Η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο εργαλείο και τον ‘αντιπρόσωπο’ δε δείχνει να είναι πάντοτε ευδιάκριτη.

Επιπλέον, οφείλουμε να διαχωρίσουμε την περίπτωση λειτουργίας των ITS εν είδει αντιπροσώπων των διδασκομένων από αυτή της λειτουργίας τους εν είδει αντιπροσώπων των διδασκόντων. Η δεύτερη περίπτωση είναι ίσως θεμιτή, έστω εν μέρει,³¹ ανταποκρινόμενη άλλωστε και σε κάποιες από τις αρχικές στοχεύσεις ανάπτυξης των ITS. Η πρώτη παντελώς αθέμιτη. Δεν πρέπει να περιορίσουμε το ρόλο των διδασκόμενων σε αυτόν της παθητικής πρόληψης πληροφορίας, καθώς η μάθηση δεν έγκειται απλώς στην πρόσκτηση της πληροφορίας αλλά και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για αυτή την πρόσκτηση, μέρος των οποίων αφορά και στη δυνατότητα επίγνωσης περί της ροής, της διαδρομής, της πληροφορίας. Δεν πρέπει να μας ενδιαφέρει απλώς το ‘τι’ μιας απάντησης αλλά και το ‘πώς’. Υπό άλλη διατύπωση, δεν πρέπει να μας ενδιαφέρει μόνο το περιεχόμενο μιας απάντησης αλλά και η διαδικασία δια της οποίας φτάνει κανείς σε αυτή την απάντηση. Μπορεί το ‘τι’ να είναι εύκολα εντοπίσιμο και μετρήσιμο. Το ‘τι’ είναι ένα απόσταγμα, ένα τελικό και εξωτερικεύσιμο προϊόν της γνώσης. Ωστόσο, δεν εξαντλεί το σύνολο αυτών που περιλαμβάνονται στους όρους «γνώση» και «Εκπαίδευση». Αν αγνοήσουμε τα παραπάνω, θα βρεθούμε σύντομα να έχουμε, όπως παρατήρησα και προηγουμένως, μια ‘Εκπαίδευση δια αντιπροσώπων’.³²

³⁰ Οι όροι «in/on/off the loop» χρησιμοποιούνται στη γενικότερη βιβλιογραφία περί της T.N, για να περιγράψουν διαφορετικούς βαθμούς ελέγχου του Ανθρώπου επί της T.N. με τον απόλυτο έλεγχο να αντιστοιχεί στον όρο «in the loop» και τον μηδενικό έλεγχο στον όρο «off the loop».

³¹ Είναι σαφέστατες οι επισημάνσεις ότι τα ITS δε θα πρέπει να υποκαταστήσουν πλήρως τους ανθρώπους διδάσκοντες αλλά να υποβοηθήσουν και να συμπληρώσουν το έργο αυτών (δείτε λόγοι χάριν: Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής 2025α σσ. 3,4).

³² Πρέπει, δε, να σημειωθεί ότι η διολίσθησή μας σε αυτή την κίβδηλη μορφή εκπαίδευσης δύναται να υποβοηθηθεί και από τη γενικότερη τάση θετικής προκατάληψης περί των δυνατοτήτων της T.N. (AI positivity bias) (Borenstain et al. 2017, Desai et al. 2009. Επίσης δείτε: Brauner et al. 2023 και Kirkpatrick et al. 2017). Υπό αυτή την τάση οι απαντήσεις των ITS δύναται να εκλαμβάνονται από τους διδασκόμενους ως θέσφατα,

Θα μπορούσαμε, στο σημείο αυτό, να μιλήσουμε για μια εκδοχή του αιτήματος περί διαφάνειας της T.N. (AI transparency) όπως αυτή απαιτείται για την αποφυγή μιας 'Εκπαίδευσης δια αντιπροσώπων'. Αυτή η εκδοχή διαφάνειας αφορά στην επεξήγηση ως δικαιολόγηση της 'εξόδου' (output), ήτοι της απάντησης, του ITS σε επίπεδο σκεπτικού και θα πρέπει να διαχωριστεί από τις συνήθεις αναφορές στην εξηγησιμότητα (AI explainability ή Explainable AI ή XAI) της T.N. που αφορούν στη δυνατότητα πρόσβασης και κατανόησης των εσωτερικών τεχνικών διεργασιών του ITS. Ο διδασκόμενος δε χρειάζεται να γνωρίζει τις εσωτερικές τεχνικές διεργασίες του ITS. Χρειάζεται, ωστόσο, να γνωρίζει τη δικαιολόγηση της απόκρισης του ITS σε επίπεδο επιχειρηματολογίας, σκεπτικού, συνδυασμού πληροφορίας. Εδώ, λοιπόν, δεν αναφέρομαι σε μια εξηγησιμότητα επί των τεχνικών διεργασιών του ITS αλλά σε μια εξηγησιμότητα επί των νοημάτων που συνθέτουν την απόκριση-απάντηση που λαμβάνει ο διδασκόμενος από το ITS. Μια εξηγησιμότητα που αφορά στην επιχειρηματολογία.³³

Σε αυτό το σημείο έρχεται ξανά στο προσκήνιο η θεώρηση του Habermas περί της 'Ηθικής του Διαλόγου'. Όπως είδαμε στην προηγούμενη ενότητα (ήτοι στην ενότητα ανάλυσης του σφάλματος τεκμηρίωσης), σύμφωνα με τον Habermas ένα σημαντικό τμήμα της έναρθρης επικοινωνίας μας αφορά στη Λογοδοσία υπό την έννοια της εξήγησης, της δικαιολόγησης, των λεγομένων και των πράξεών μας.³⁴ Ο δε συνομιλητής μας

καθιστώντας αδύνατη την όποια από μέρους των διδασκόμενων σκέψη αμφισβήτησης και κριτικού ελέγχου των εν λόγω απαντήσεων.

³³ Πρέπει, μάλιστα, να επισημανθεί ότι την ίδια στιγμή που απαιτούμε διαφάνεια, άρα ικανότητα δικαιολόγησης, για όλες τις άλλες εφαρμογές T.N., δε μπορεί να δεχόμαστε την παθητική πρόσληψη πληροφορίας, επομένως τη μη δικαιολόγηση, κατά τη λειτουργία των ITS. Αυτό συνιστά μια από μέρους μας ασυνέπεια ως προς την υιοθέτηση της αρχής της διαφάνειας και, ως ασυνεπής, αυτή μας η στάση είναι ηθικώς αθέμιτη υπό μια καντιανή ηθική προσέγγιση. Βλέπουμε, επομένως, έναν πρώτο τρόπο με τον οποίο η αποδοχή της έλλειψης Λογοδοσίας από μέρους των ITS, κρίνεται ηθικώς επιλήψιμη υπό της δεοντοκρατική ηθική. Κυρίως, όμως, η δεοντοκρατική προσέγγιση αναδεικνύει ως ηθικώς επιλήψιμη την από μέρους των ITS έλλειψη Λογοδοσίας με τον τρόπο που θα δούμε αμέσως πιο κάτω, στο κυρίως κείμενο.

³⁴ Θα μπορούσαμε, επίσης, να σκεφτούμε και τη θεώρηση του A.J Ayer περί των τριών προϋποθέσεων της γνώσης, ήτοι των προϋποθέσεων της αλήθειας, της πίστωσης και της δικαιολόγησης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Ayer, για να θεωρηθεί ότι γνωρίζουμε αυτό που ισχυριζόμαστε πρέπει, πρώτον, το περιεχόμενο του ισχυρισμού μας να είναι αληθές, δεύτερον, να το πιστεύουμε και τρίτον να είμαστε σε θέση να το δικαιολογήσουμε, δηλαδή να εξηγήσουμε τους λόγους για τους οποίους προβαίνουμε στον όποιον ισχυρισμό (Ayer 1956. Δείτε και Πελεγρίνης 1997 σσ. 143, 144). Αυτή η τρίτη

περιμένει από εμάς να προβούμε σε αυτή την έναρθη πράξη εξήγησης και να μην αντιμετωπίζεται από εμάς ως απλός και παθητικός αποδέκτης των λεγόμενων και των πράξεών μας. Πίσω, μάλιστα, από αυτή την απαίτηση Λογοδοσίας βρίσκεται η απαίτησή του να αντιμετωπίζεται ως ον χαρακτηριζόμενο από κριτική ικανότητα και δυνατότητα αυτόνομων επιλογών. Αν, λοιπόν, ως διδασκόμενοι συνηθίσουμε να αλληλεπιδρούμε με προ-κατασκευασμένα ITS που ως τέτοια δε θα παρέχουν εξηγήσεις, στην πράξη θα συνηθίσουμε στην απουσία Λογοδοσίας. Θα μάθουμε να μην επιζητούμε εξηγήσεις. Θα εθιστούμε στην παθητικότητα. Θα ασκηθούμε σε μια γυμναστική της παθητικής πρόσληψης, επομένως σε μια *γυμναστική της αναξιοπρέπειας*, καθώς θα συνηθίσουμε να αντιμετωπιζόμαστε ως όντα που δε χρίζουν απόδοσης εξηγήσεων, ως μέσα ικανοποίησης αλλότριων σκοπών, επομένως, ως όντα που δε διαθέτουν το υπό τον Kant χαρακτηριστικό της ‘ανθρωπότητας’ ήτοι το συνδυασμό αυτονομίας και λογικής.³⁵ Τελικώς, θα συνηθίσουμε να αντιμετωπιζόμαστε ως όντα δίχως αξιοπρέπεια.³⁶ Αυτή, λοιπόν, η στάση μας αντιτίθεται ευθέως στην Κατηγορική Προσταγή υπό την προαναφερθείσα δεύτερη εκδοχή της («Πράττε έτσι ώστε να αντιμετωπίζεις την ‘ανθρωπότητα’, τόσο στο πρόσωπό σου όσο και στο πρόσωπο κάθε άλλου ανθρώπου, πάντοτε συγχρόνως ως σκοπό και ποτέ απλώς ως μέσο»).

Ωστόσο, αυτός ο εθισμός μας είναι δυνατό να μην περιοριστεί απλώς σε μια συνήθεια ως προς τον τρόπο που μας αντιμετωπίζουν οι άλλοι-επομένως και ως προς τον από μέρους μας τρόπο θέασης του εαυτού μας - αλλά αδρανοποιώντας ένα τμήμα της γλωσσικής πρακτικής μας -ήτοι το τμήμα που αφορά στην απόδοση και κατανόηση εξηγήσεων - να μετουσιωθεί και σε μια απώλεια γνωσιακών δεξιοτήτων (συγκεκριμένα των γνωσιακών δεξιοτήτων που σχετίζονται με το προαναφερόμενο τμήμα της

προϋπόθεση δείχνει να ευθυγραμμίζεται με τις παρατηρήσεις του Habermas περί των επεξηγηματικών διαστάσεων της ανθρώπινης γλωσσικής πράξης, ενισχύοντας έτι περαιτέρω την επιτακτικότητα της ανάπτυξης δυνατοτήτων Λογοδοσίας στα ITS.

³⁵ Όταν δεν παρέχεις εξηγήσεις στον συνομιλητή σου, το κάνεις είτε επειδή επιλέγεις να τον αντιμετωπίσεις εργαλειακά, δηλαδή ως απλό μέσον επίτευξης των σκοπών σου, είτε επειδή τον θεωρείς ανίκανο να κατανοήσει τις όποιες εξηγήσεις, συνεπώς θεωρείς τις τελευταίες αυτές μάταιες. Σε αμφότερες τις εν λόγω περιπτώσεις τον θέτεις εκτός των προνοιών της Κατηγορικής Προσταγής (υπό τη δεύτερη εκδοχή της), δηλαδή δεν τον αντιμετωπίζεις ως ηθικό πρόσωπο. Απλώς, στην πρώτη περίπτωση το πράττεις εξ επιλογής ενώ στη δεύτερη εκ πίστewος.

³⁶ Θυμηθείτε ότι υπό την καντιανή προσέγγιση και ειδικότερα υπό τη δεύτερη εκδοχή της Κατηγορικής Προσταγής, η αξιοπρέπεια είναι συνυφασμένη με το χαρακτηριστικό της ‘ανθρωπότητας’

γλωσσικής πρακτικής), να αποκτήσει δηλαδή και ένα νευροβιολογικό αποτύπωμα στους εγκεφάλους μας, γεγονός που θα μας προσδέσει για πάντα σε μια ατραπό παθητικότητας, αποτρέποντας κάθε δυνατότητα επανόδου μας σε μια κατάσταση κριτικής σκέψης και τελικά αξιοπρέπειας. Ουσιαστικά, θα καταστήσει αδύνατη τη *μετα-αυτονομία* μας, μονιμοποιώντας την απώλεια της αυτονομίας μας, δεδομένου ότι η ικανότητά μας να αναλύουμε κριτικά τις όποιες απαντήσεις δια της εξέτασης των παρεχόμενων δικαιολογήσεων, θα ατροφήσει.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί ότι η έννοια της μετα-αυτονομίας έχει προταθεί και αναδειχθεί από την ομάδα εργασίας της υπό την Ευρωπαϊκή Ένωση πρωτοβουλίας AI4People (AI For People) (Floridi et al. 2018 σ. 698. Δείτε και: Floridi & Cows 2022 σ.7). Η εν λόγω ομάδα ορίζει την έννοια της μετα-αυτονομίας ως τη δυνατότητα να αποφασίζεις τότε θα ανακτήσεις την αυτονομία σου. Αναγνωρίζοντας ότι σε αρκετές περιπτώσεις εφαρμογής της Τ.Ν. καλούμαστε να εκχωρήσουμε μέρος του ελέγχου - ή και τον πλήρη έλεγχο - στα συστήματα Τ.Ν., ώστε να μπορέσουμε να καρπωθούμε πράγματι τα ωφέληματα της δράσης τους, επισημαίνουν ότι αυτή η οικειοθελής εκχώρηση του ελέγχου επί μιας περίπτωσης, επομένως της αυτονομίας μας, δεν είναι προβληματική, υπό την προϋπόθεση ότι διατηρούμε τη μετα-αυτονομία μας, ήτοι τη δυνατότητά μας να επιλέξουμε την ανάκτηση του ελέγχου και τελικά της αυτονομίας μας. Η μετα-αυτονομία, επομένως, είναι η ικανότητα ανάκτησης της αυτονομίας μας, η ικανότητα «να αποφασίζουμε τότε θα αποφασίσουμε ξανά» (Floridi et al. 2018 σ. 698). Θα έλεγα, μάλιστα, ότι υπό αυτή την προσέγγιση η μετα-αυτονομία είναι συνδεδεμένη με την κρίσιμη για την ανθρωπινή ελευθερία νοητική ικανότητα του αναστοχασμού που με τη σειρά της είναι απολύτως συνδεδεμένη με την ικανότητα κριτικής ανάλυσης της κατάστασης στην οποία βρισκόμαστε κάθε φορά.

Επιστρέφοντας, τώρα, στο ζήτημα που εξετάζουμε στο τρέχον σημείο του παρόντος κειμένου, δηλαδή στο ζήτημα του εθισμού μας -μέσω της αλληλεπίδρασης με προ-κατασκευασμένα ITS - σε μια γυμναστική της παθητικής πρόσληψης πληροφορίας και τελικά στο ζήτημα του αποτυπώματος που ο εθισμός αυτός δύναται να έχει στις γνωσιακές δεξιότητές μας, είναι εύλογο να υποστηρίξει κανείς ότι ο εν λόγω εθισμός πλήττει εκτός της αυτονομίας και τη μετα-αυτονομία μας. Όπως είδαμε πιο πάνω, τα περισσότερα ITS, ως προ-κατασκευασμένα, δεν ικανοποιούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες παροχής εξηγήσεων για τις απαντήσεις που δίνουν, επομένως άσκησης της κριτικής ικανότητας των διδασκόμενων. Αυτό δύναται να οδηγήσει σε μια αποδυνάμωση της εν λόγω ικανότητας. Η Λογοδοσία υπό

την έννοια της παροχής εξηγήσεων ασκεί την κριτική σκέψη, καθώς όταν κάποιος μάς παρέχει τους λόγους των λεγόμενων του εμείς καλούμαστε να αναλύσουμε και να αξιολογήσουμε τους λόγους αυτούς, ενδεχομένως συγκρίνοντάς τους με άλλες εναλλακτικές επιλογές λεγόμενων ή εναλλακτικές εξηγήσεις των υφιστάμενων λεγόμενων. Αν, λοιπόν, βάσει του Habermas, ένα μεγάλο τμήμα της έναρθρης επικοινωνίας των ανθρώπων αφορά στη Λογοδοσία, τότε μπορούμε να υποθέσουμε ότι ένα αναλόγως σημαντικό μέρος των γνωσιακών δεξιοτήτων μας και των εγκεφαλικών διεργασιών μας αφορά σε αυτή ακριβώς την πτυχή της έναρθρης επικοινωνίας. Αν τα ITS, λόγω του γεγονότος ότι είναι προ-κατασκευασμένα, δε μπορούν να παρέχουν δικαιολογήσεις των απαντήσεών τους, τότε δε μπορούν επίσης να διεγείρουν και να καλλιεργούν τις γνωσιακές δεξιότητες αυτού του τμήματος της έναρθρης επικοινωνίας. Η αφαίρεση αυτής της πτυχής από την αλληλεπίδρασή μας με τα ITS ενδέχεται να οδηγήσει σε μια σταδιακή ατροφία των συναφών με την αναζήτηση και κριτική ανάλυση της όποιας εξήγησης νοητικών μηχανισμών μας, επομένως νοητικών μηχανισμών που σχετίζονται τόσο με την αυτονομία όσο και τη μετα-αυτονομία μας, δεδομένου ότι η τελευταία αυτή απαιτεί την επιστράτευση της κριτικής σκέψης προς αξιολόγηση της κατάστασης που βρισκόμαστε κάθε φορά. Χάνοντας, δε, την ικανότητα αυτής της κριτικής επισκόπησης του εαυτού μας, δηλαδή χάνοντας την ικανότητα μετα-αυτονομίας, παύουμε να είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε την απώλεια της αυτονομίας μας όπως αυτή έχει προέλθει δια του εθισμού μας σε μια γυμναστική παθητικής πρόσληψης πληροφορίας δια της αλληλεπίδρασής μας με τα προ-κατασκευασμένα ITS.³⁷

Εν τέλει, η αποδοχή του φαινομένου της προ-κατασκευής των ITS, συνεπώς της παθητικής πρόσληψης πληροφορίας, δια της εδραίωσης μιας γυμναστικής της παθητικής πρόσληψης πληροφορίας, επομένως, μιας γυμναστικής της αναξιοπρέπειας, της εργαλειακότητας, δεν θίγει απλώς το υπό

³⁷ Με όρους συμμετοχής μας ή μη στο βρόγχο αλληλεπίδρασης των ITS με το πληροφοριακό περιβάλλον, η δυνατότητα της μετα-αυτονομίας θα μας καθιστούσε ικανούς να επιλέγουμε κάθε φορά αν θα είμαστε εκτός (off the loop), επί (on the loop) ή εντός (in the loop) του εν λόγω βρόγχου. Αυτό θα ήταν μια θεμιτή δυνατότητα για κάθε διδασκόμενο. Να μπορεί, δηλαδή ο διδασκόμενος να ρυθμίζει, ανάλογα με τις μαθησιακές απαιτήσεις και συνθήκες, το βαθμό εμπλοκής του στο βρόγχο μεταξύ του ITS και του πληροφοριακού περιβάλλοντος. Ωστόσο, η αποδοχή της προ-κατασκευής των ITS και τελικά ο εθισμός μας σε μια γυμναστική της παθητικής πρόσληψης πληροφορίας, καταστρέφει τη νοητική δυνατότητά μας για μετα-αυτονομία και έτσι μας καθιστά μονίμως μη αυτόνομους, μας θέτει μονίμως εκτός του βρόγχου (off the loop).

τον Kant χαρακτηριστικό της ‘ανθρωπότητας’ αλλά δύναται μέχρι και να το εξαλείψει οριστικά. Πλήττει, δηλαδή, την αυτονομία των διδασκομένων και μάλιστα με τρόπο αμετάκλητο, δεδομένου ότι καθιστά αδύνατη και τη μετα-αυτονομία τους, ήτοι τη δυνατότητα να επιλέξουν κάποια στιγμή να καταστούν ξανά αυτόνομοι επιζητώντας εξηγήσεις και ασκώντας κριτική ανάλυση. Οι διδασκόμενοι, δια της αλληλεπίδρασής τους με τα προ-κατασκευασμένα ITS, εθίζονται στη μη άσκηση της αυτονομίας του και δια της έξεως αυτής η απεμπόληση της αυτονομίας των διδασκομένων καθίσταται μη αναστρέψιμη εξαιτίας γνωσιακής ατροφίας.^{38 39} Έτσι, η γυμναστική της

³⁸ Για τη γενικότερη προβληματική περί του ενδεχομένου πρόκλησης γνωσιακής ατροφίας δια της αλληλεπίδρασής μας με την T.N., δείτε: Dergaa et al. 2024.

³⁹ Κατά την άποψή μου, ο σχεδιασμός της T.N. δεν αποτελεί κρίσιμο στοιχείο μόνο σε επίπεδο διαμόρφωσης πρακτικών δυνατοτήτων, διευκολύνσεων και παροχής υπηρεσιών αλλά και σε επίπεδο άσκησης του τρόπου σκέψης μας και του ηθικού χαρακτήρα μας. Μέσω κατάλληλου σχεδιασμού μπορούμε να αποφύγουμε οδόνες όπως αυτές που περιγράφω σε αυτό το σημείο του κυρίως κειμένου. Μπορούμε, δηλαδή, να εκτρέψουμε τη σχέση μας με την T.N. από την καταστροφική τροχιά στην οποία φαίνεται να έχει εισέλθει. Σχετικώς, όπως προανέφερα στο κυρίως κείμενο, κατά την αλληλεπίδραση Ανθρώπου – T.N. ο Άνθρωπος είναι ο πιο ευέλικτος των δύο αλληλεπιδρώντων παραγόντων. Ως εκ τούτου είναι αυτός που προσαρμόζει τους τρόπους του στους τρόπους της T.N. Καθώς η T.N. θα κατακλύζει το περιβάλλον μας και οι αλληλεπιδράσεις μας με αυτήν θα πληθαίνουν, μαζί τους θα πληθαίνουν και οι περιπτώσεις προσαρμογής μας στους τρόπους της. Εν τέλει, η T.N. θα αποτελέσει ένα μηχανισμό εθισμού μας στα παραδείγματα των τρόπων που αυτή μας επιβάλλει. Όμως, έχουμε τη δυνατότητα τα εν λόγω παραδείγματα να μην αποτελούν περιεχόμενο επιβολής αλλά επιλογής, μέσω κατάλληλου σχεδιασμού των συστημάτων T.N. Σχετικώς, το περιεχόμενο αυτών των παραδειγμάτων δράσης-τελικά των τρόπων εκδήλωσης της T.N. και της αλληλεπίδρασής μας μαζί της- εξαρτώνται από τα λειτουργικά χαρακτηριστικά που προσδίδουμε στα διάφορα συστήματα T.N. μέσω των σχεδιαστικών επιλογών μας. Συνεπώς, μπορούμε με κατάλληλο σχεδιασμό να καταστήσουμε την T.N. όργανο μιας ενάρετης γυμναστικής του ήθους μας (Για αυτή την ιδέα, δείτε: Gounaris, Kosteleto & Kolliniati 2025, ενότητα VI). Στην τρέχουσα υποσημείωση, διατυπώνω, προφανώς, μια αριστοτελικού τύπου προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο θα μπορούσαμε να αντιληφθούμε και να ρυθμίσουμε τη σχέση μας με την T.N. Το πράττω, ωστόσο, παρακινούμενος από μια καντιανή ηθική αποτίμηση της τρέχουσας μορφής της εν λόγω σχέσης και διη του φαινομένου της προ-κατασκευής όπως αυτό απαντάται στην περίπτωση των ITS. Κατά μία έννοια η διάγνωση είναι καντιανού τύπου και η πιθανή θεραπεία αριστοτελικού. Θεωρώ, δε, ότι η εν λόγω αριστοτελικού είδους προσέγγιση της T.N. ως οργάνου εκγύμνασης του ήθους μας αποτελεί μια οδό ενίσχυσης του ηθικού πράττειν διαφορετική από αυτή προτείνεται μέσω του προγράμματος Machine Ethics (Anderson et al., 2021). Το εν λόγω πρόγραμμα στοχεύει στην ανάπτυξη συστημάτων T.N. που θα υποβοηθούν μέσω εισηγήσεων τους ανθρώπους κατά τη διαδικασία λήψης ηθικού τύπου αποφάσεων, ενώ υπό την προαναφερθείσα αριστοτελική προσέγγιση της T.N. η τελευταία αυτή δε θα υποβοηθά τους ανθρώπους κατά τη διαδικασία του ηθικού κρίνειν αλλά θα προετοιμάζει

αναξιοπρέπειας στην οποία υποβάλλουν τους διδασκόμενους τα προ-κατασκευασμένα ITS δεν οδηγεί μόνο στη μεταβολή του τρόπου με τον οποίο οι διδασκόμενοι αντιλαμβάνονται τον εαυτόν τους-ήτοι ως όντων στερούμενων του χαρακτηριστικού της ‘ανθρωπότητας’-αλλά και στη μεταβολή της ίδιας της οντολογίας των διδασκόμενων. Οι τελευταίοι αυτοί καθίστανται πράγματι όντα δίχως το χαρακτηριστικό της ‘ανθρωπότητας’. Υπό αυτή την έννοια, ο από μέρους των διδασκόμενων τρόπος θέασης του εαυτού τους οδηγεί τελικά στην μετατροπή του εαυτού τους σε αυτό που οι ίδιοι έβλεπαν, δηλαδή στη μετατροπή τους σε ένα ον που δεν εμπίπτει στις πρόνοιες της Κατηγορικής Προσταγής (υπό τη δεύτερη εκδοχή της), σε ένα ον δίχως εγγενή ηθική αξία. Καθιστώντας, μάλιστα, τους διδασκόμενους ανίκανους να κρίνουν, παραβιάζει και την τρίτη εκδοχή της Κατηγορικής Προσταγής («Πράττε έτσι, ώστε η βούλησή σου να θεωρεί τον εαυτό της, συγχρόνως, ως δημιουργό ενός καθολικού νόμου μέσω της αρχής της») η οποία δίνει έμφαση στο γεγονός ότι οι άνθρωποι, εκτός από την ικανότητα να κατανοούν και να ακολουθούν ηθικούς κανόνες, διαθέτουν και την ικανότητα να συνθέτουν οι ίδιοι ηθικούς κανόνες, ότι, δηλαδή, εκτός από αποδέκτες είναι και δημιουργοί ηθικών κανόνων (Kant 1785/1993, 4:432). Μια καθολικοποίηση, μια γενίκευση, αυτής της γυμναστικής της παθητικής πρόσληψης, της αναξιοπρέπειας, θα οδηγούσε σε ένα Κόσμο από τον οποίο θα εξέλειπαν οι ηθικοί νομοθέτες, εν τέλει σε έναν Κόσμο από τον οποίο θα εξέλειπε η Ηθική. Θα οδηγούσε σε αυτό που στο τέλος της ενότητας περί του προβλήματος τεκμηρίωσης αποκάλεσα «ηθική ξηρασία».

Η εξέταση των αποτελεσμάτων καθολικοποίησης αυτής της γυμναστικής της αναξιοπρέπειας, η θέαση του πώς θα ήταν ο Κόσμος μας αν η εν

εθίζοντάς τους σε συγκεκριμένες εκδηλώσεις του ηθικού πράττειν ώστε όταν θα έρχεται η στιγμή μιας κρίσιμης ηθικά περίπτωσης η από μέρους τους δράση να εκδηλώνεται αβίαστα, φυσικά τω τρόπω. Υπό αυτή την έννοια, η αντιδιαστολή μεταξύ της προσέγγισης του προγράμματος Machine Ethics και της πιο πάνω προτεινόμενης αριστοτελικής προσέγγισης της Τ.Ν. είναι ουσιαστικά η αντιδιαστολή ανάμεσα στην υποβοήθηση και την άσκηση. Πρέπει, μάλιστα, να έχουμε υπόψη μας ότι η υποβοήθηση δύναται εν τέλει να πλήξει την αυτονομία μας, καθώς αν λάβει τη μορφή μιας υπέρμετρης εξάρτησής μας από τα συστήματα του Machine Ethics-ήτοι από τα εισηγητικά συστήματα Τ.Ν.-μπορεί να μας οδηγήσει και σε αποδυνάμωση της ικανότητας ηθικού κρίνουν (Green 2019. Δείτε και: Vallor 2015). Για την έννοια των εισηγητικών συστημάτων Τ.Ν. καθώς και για μια ακόμα πιθανότητα τα εν λόγω συστήματα να υποκαταστήσουν πλήρως τους ανθρώπους ηθικούς κριτές, επομένως, όχι απλώς να εισηγούνται αλλά να είναι αυτά που θα λαμβάνουν τις όποιες αποφάσεις, καθιστάμενα εν τέλει ρυθμιστικά συστήματα, δείτε: Γούναρης & Κωστελέτος 2024.

λόγω τάση καθίστατο γενικός κανόνας, μας παρέχει και τη δυνατότητα μιας ολοκληρωμένης ηθικής αξιολόγησης του σφάλματος υποκατάστασης του 'πρέπει' από το 'είναι' που όπως είδαμε πιο πάνω χαρακτηρίζει την αποδοχή του φαινομένου της προ-κατασκευής. Όπως επισημάνθηκε, η αποδοχή μιας προ-κατασκευασμένης Τ.Ν. έχει σαν αποτέλεσμα η Τ.Ν. να ρυθμίζει την εξέλιξη του βίου μας δίχως εμείς να έχουμε κάποια συμμετοχή σε αυτό. Επομένως, συνιστά έναν καθορισμό του 'πρέπει' (των αναγκών μας) επί τη βάση του 'είναι' (των ήδη υφιστάμενων τεχνικών χαρακτηριστικών της Τ.Ν.). Με αυτό τον τρόπο, θέτουμε στο περιθώριο τη δυνατότητά μας να ορίζουμε τον βίο μας και αποδεχόμαστε μια εργαλειακή εικόνα για τον εαυτό μας. Ειδικότερα στην περίπτωση των ITS, το φαινόμενο της προ-κατασκευής ενσαρκώνεται μέσω της απουσίας κάθε δυνατότητας Λογοδοσίας, ήτοι δυνατότητας απόδοσης επαρκών εξηγήσεων από τα ITS για τις απαντήσεις που δίνουν. Αυτό οδηγεί τους διδασκόμενους στην άνευ όρων αποδοχή των εν λόγω απαντήσεων. Έτσι, οι διδασκόμενοι αποδέχονται τις απαντήσεις απλώς και μόνο επειδή αυτές έλαβαν χώρα. Αυτή η στάση ισοδυναμεί με την θέση «Πρέπει να δεχτώ την απάντηση του ITS, επειδή η αυτή την απάντηση μου έδωσε το ITS», συνεπώς ισοδυναμεί και πάλι με την αναγωγή ενός γεγονότος (ήτοι του γεγονότος της απάντησης), επομένως του 'είναι', σε 'πρέπει'. Πρόκειται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, για ένα λογικής φύσεως σφάλμα. Αν, τώρα, η χρήση προ-κατασκευασμένων ITS γενικευτεί και μαζί της γενικευτεί αυτή η στάση των διδασκόμενων, θα οδηγηθούμε στη γενίκευση του συγκεκριμένου λογικού σφάλματος. Τελικά θα οδηγηθούμε σε έναν Κόσμο που θα κυριαρχείται από παραλογισμό και αυτός θα είναι ένας Κόσμος που κανείς δε μπορεί να επιθυμεί να αποτελεί μέρος του. Συνεπώς, πέραν των λόγων που αναφέραμε πιο πάνω, η αποδοχή των προ-κατασκευασμένων ITS κρίνεται υπό την καντιανή προσέγγιση ηθικώς επιλήψιμη και διότι οδηγεί στο σφάλμα υποκατάστασης του 'πρέπει' από το 'είναι' που με τη σειρά του παραβιάζει την πρώτη εκδοχή της Κατηγορικής Προσταγής («Πράττε μόνο βάσει της αρχής εκείνης που θα ήθελες, συγχρόνως, να καταστεί ένας καθολικός νόμος», Kant 1785/1993, 4:421), δεδομένου ότι κατά την καθολικοποίησή του παράγει έναν Κόσμο στον οποίο κανείς δε θα επέλεγε να ζήσει.⁴⁰

⁴⁰ Το ίδιο βεβαίως ισχύει και για την καθολικοποίηση της αποδοχής του φαινομένου της προ-κατασκευής της Τ.Ν. και της Τεχνολογίας εν γένει. Όπως είδαμε προηγουμένως, η αποδοχή του εν λόγω φαινομένου συνιστά επίσης σφάλμα υποκατάστασης του 'πρέπει' από το 'είναι'. Συνεπώς, εκτός του ότι η αποδοχή αυτή συνιστά μια εργαλειακή αντιμετώπιση των χρηστών της Τεχνολογίας, η γενίκευσή της οδηγεί σε γενίκευση του εν λόγω

Συνοψίζοντας, υπό τη δεοντοκρατική και δη καντιανή ηθική προσέγγιση, η αποδοχή του φαινομένου της προ-κατασκευής στην περίπτωση των ITS οδηγεί τους διδασκόμενους σε έναν εθισμό στην παθητική πρόσληψη πληροφορίας και τελικά σε μια γυμναστική της αναξιοπρέπειας, στη θέαση του εαυτού τους ως όντα που δε χρήζουν απόφασης εξηγήσεων, ως όντα δίχως εγγενή ηθική αξία. Μάλιστα, δια της εν λόγω γυμναστικής δύναται να καταστήσει πράγματι τους διδασκόμενους τέτοια όντα, καταστρέφοντας, δια της αποδυνάμωσης κρίσιμων γνωσιακών δεξιοτήτων, την αυτονομία τους και μάλιστα με τρόπο μόνιμο, καθώς, μέσω της προαναφερόμενης αποδυνάμωσης, καταστρέφει και τη δυνατότητα της μετα-αυτονομίας τους. Επιπλέον, η γενικότερη αποδοχή του φαινομένου της προ-κατασκευής της T.N. και της Τεχνολογίας εν γένει, συνιστά σφάλμα υποκατάστασης του 'πρέπει' από το 'είναι', δεδομένου ότι οδηγεί στην κατάσταση κατά την οποία οι ανάγκες, τα 'πρέπει' μας ορίζονται από ένα τεχνολογικό γεγονός, ήτοι από τα χαρακτηριστικά των τεχνουργημάτων με τα οποία αλληλεπιδρούμε, άρα από ένα 'είναι'. Το δε αυτό σφάλμα, υπό την καντιανή προσέγγιση, κρίνεται και ηθικώς επιλήψιμο καθώς συνιστά μια εργαλειακή αντιμετώπισή μας. Ειδικότερα στη περίπτωση των ITS, μια αποδοχή του φαινομένου της προ-κατασκευής οδηγεί στο σφάλμα υποκατάστασης του 'πρέπει' από το 'είναι' με έναν ακόμα τρόπο καθώς, ελλείψει Λογοδοσίας από μέρους των ITS, οι διδασκόμενοι αποδέχονται τις 'εξόδους'-απαντήσεις των ITS απλώς και μόνο επειδή αυτές λαμβάνουν χώρα. Σε κάθε περίπτωση, το σφάλμα υποκατάστασης του 'πρέπει' από το 'είναι', εμφανιζόμενο αναφορικά προς μια αποδοχή του φαινομένου της προ-κατασκευής είτε ως προς τα ITS είτε ως προς την Τεχνολογία εν γένει, κρίνεται ως ηθικώς επιλήψιμο υπό την καντιανή προσέγγιση, δεδομένου ότι οδηγεί σε μια εργαλειακή αντιμετώπιση των χρηστών (τόσο από όσους αναπτύσσουν την T.N. και γενικότερα την Τεχνολογία όσο και από τους ίδιους τους χρήστες) αλλά και δεδομένου ότι στη γενίκευσή του οδηγεί σε έναν Κόσμο στον οποίο απουσιάζει η λογική, επομένως σε έναν Κόσμο που κανείς δε θα επιθυμούσε.

Κλείνοντας την τρέχουσα ενότητα, θα ήθελα να προχωρήσω σε μια τελευταία, σημαντική φρονώ, παρατήρηση. Σχετικώς, θα ήθελα να επισημάνω ότι ακόμα και αν οι ανθρώπινες κοινωνίες (πολίτες, επιστήμονες, κυβερνήσεις, ιδιωτικές εταιρείες, διεθνείς οργανισμοί κ.λπ.) προχωρήσουν συντεταγμένα σε μια αντιμετώπιση του φαινομένου της προ-κατασκευής,

σφάλματος, επομένως γενίκευση του παραλογισμού και ως εκ τούτου κρίνεται ηθικώς αθέμιτη υπό την πρώτη εκδοχή της Κατηγορικής Προσταγής.

θεσπίζοντας και εφαρμόζοντας μέτρα εκ των προτέρων ρύθμισης του σχεδιασμού και της ανάπτυξης της Τ.Ν., αυτό δε θα είναι αρκετό για να διαφύγουμε των δεινών που ανέλυσα πιο πάνω. Έχει επισημανθεί από πολλούς η ανάγκη μιας επαγρύπνησης (AI vigilance) και εποπτείας (AI oversight) της Τ.Ν. που θα είναι διαρκής (λόγου χάριν, Committee on AI 2024 Chapter VII, Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής 2025a σ. 10, Salloum 2024 σ. 670, UNESCO 2021 σ. 26), δεδομένου ότι συστήματα όπως αυτά που βασίζονται σε αλγορίθμους Μηχανικής Μάθησης, έχοντας τη δυνατότητα διαρκούς προσαρμογής σε νέες συνθήκες, είναι πιθανό στην πορεία του ‘κύκλου ζωής’ τους να μεταβάλλουν τα χαρακτηριστικά λειτουργίας τους και μάλιστα με τρόπους που δε θα έχουν προβλέψει οι όποιες ρυθμιστικές παρεμβάσεις μας κατά το στάδιο σχεδιασμού και αρχικής εκπαίδευσης των συστημάτων αυτών. Ενδέχεται, δηλαδή, κάποια στιγμή μετά τις αρχικές ρυθμιστικές παρεμβάσεις μας, τα εν λόγω συστήματα να πάψουν να ευθυγραμμίζονται με τις ηθικές αρχές που θα τους έχουμε ενσωματώσει δια των αρχικών αυτών παρεμβάσεών μας (Umbrello & Van de Poel 2020 σσ. 283, 286. Δείτε και Boscoe 2019, Walmsley 2012, Vanderelst & Winfield 2018). Επιπλέον, πέραν των μελλοντικών χαρακτηριστικών που δύναται να αποκτήσουν τέτοια προηγμένα συστήματα Τ.Ν., είναι αδύνατο μια πρωτοβουλία αρχικής ρύθμισης της Τ.Ν. - δηλαδή μια ρυθμιστική πρωτοβουλία που λαμβάνει χώρα στην αρχή του ‘κύκλου ζωής’ ενός τεχνουργήματος - να προβλέψει τις μελλοντικές τεχνικές παρεμβάσεις που δύναται να υποστεί το εν λόγω τεχνούργημα, όσο απλό και αν είναι αυτό στη δομή του. Κατά μία έννοια, η συγκεκριμένη αδυναμία μας αποτελεί έκφραση της μη πληρότητας που αναπόφευκτα διακρίνει οποιαδήποτε ρυθμιστική πρόβλεψη.

Σε κάθε περίπτωση, βρισκόμαστε αντιμέτωποι με την πιθανότητα αυτού που θα αποκαλούσα ως *υστερο-κατασκευή*, ήτοι με την πιθανότητα τα όποια τεχνουργήματά μας-είτε πρόκειται για εξελιγμένα συστήματα Τ.Ν. είτε για πολύ πιο απλά τεχνικά μέσα-να αποκτήσουν χαρακτηριστικά που δεν είχαν όταν προβαίναμε στην αρχική τους ρύθμιση. Σε μια τέτοια περίπτωση, αν δεν υπάρξει εκ νέου ρύθμιση του τεχνουργήματος, ο χρήστης αναγκάζεται να προσαρμόσει τις ανάγκες και τα ‘πρέπει’ του σε αυτά τα νέα χαρακτηριστικά των τεχνουργημάτων. Έτσι, βρίσκεται αντιμέτωπος με όλα τα προβλήματα που είδαμε να σχετίζονται με την προ-κατασκευή. Ειδικότερα για την περίπτωση των ITS, η πιθανότητα μιας υστερο-κατασκευής που θα αναιρέσει τη δυνατότητα ενός ITS να παρέχει επαρκείς εξηγήσεις των απαντήσεών του ισοδυναμεί με το ενδεχόμενο οι χρήστες του εν λόγω ITS, αρκούμενοι στη νέα αυτή εκδοχή του, να εθιστούν στην

παθητική πρόσληψη πληροφορίας και να βρεθούν αντιμέτωποι με όλα τα προβλήματα που είδαμε να σχετίζονται με τη γυμναστική της αναξιοπρέπειας. Η μόνη περίπτωση να αποφευχθεί το ενδεχόμενο της υστερο-κατασκευής είναι να μην αρκούμαστε στην αρχική ρύθμιση των τεχνουργμάτων μας αλλά να προβαίνουμε σε διαρκή έλεγχό τους, δηλαδή σε έλεγχο κατά τη διάρκεια ολόκληρου του ‘κύκλου ζωής’ τους.

Συμπεράσματα

Στο τρέχον κείμενο εξέτασα τα προβλήματα της ελλιπούς τεκμηρίωσης και της προ-κατασκευής, επιχειρώντας μια ηθικής φύσεως ανάλυσή τους υπό το πρίσμα της δεοντοκρατικής και δη καντιανής Ηθικής.

Ως πρόβλημα τεκμηρίωσης αποκάλεσα το ζήτημα του ελλιπούς, ως τώρα, εμπειρικού ελέγχου των διαφόρων ισχυρισμών περί του θετικού ή του αρνητικού αποτυπώματος των ITS. Επιχειρώντας, καταρχάς, μια χαρτογράφηση του εν λόγω προβλήματος, αναφέρθηκα στην ύπαρξη μη συγκλινόντων εμπειρικών ευρημάτων, μεθοδολογικών ατελειών των επιτελούμενων εμπειρικών ερευνών, όπως και στην ύπαρξη σημαντικών κενών γνώσης που εκδηλώνονται μέσω της μη επαρκούς εστίασης των εν λόγω ερευνών στις εντυπώσεις, γνώμες και εμπειρίες των χρηστών των ITS αλλά και μέσω μιας ανισοκατανομής των ερευνών αυτών ως προς τη χώρα, το ακαδημαϊκό πεδίο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Υποστήριξα ότι από δεοντοκρατικής απόψεως, η ελλιπής τεκμηρίωση συνιστά, καταρχάς, ελλιπή Λογοδοσία (υπό την έννοια παράθεσης των λόγων) και ότι η μη παράθεση τεκμηριωμένων λόγων περί της σκοπιμότητας και του τρόπου χρήσης των ITS συνιστά εργαλειακή αντιμετώπιση των διδασκόμενων και των διδασκόντων, επομένως παραβίαση της Κατηγορικής Προσταγής υπό τη δεύτερη εκδοχή της.

Επιπλέον, πάντα υπό τη δεοντοκρατική προσέγγιση, τόνισα ότι η έλλειψη επαρκούς τεκμηρίωσης του αποτυπώματος των ITS κρίνεται ως ηθικώς επιλήψιμη διότι καθιστά δυνατή την πρόκληση βλάβης στους διδασκόμενους και τους διδάσκοντες. Πιο συγκεκριμένα, επισήμανα ότι η αποδοχή της πιθανότητας βλάβης λόγω της υιοθέτησης μιας τεχνολογικής εφαρμογής – εν προκειμένω των ITS – κατά παράκαμψη οποιασδήποτε μέριμνας ασφαλείας των χρηστών συνιστά μια εργαλειακή αντιμετώπιση των τελευταίων αυτών, δεδομένου ότι οι χρήστες των ITS αντιμετωπίζονται ως μέσα προς επίτευξη των οικονομικών και πολιτικών σκοπών. Έχουμε, συνεπώς, ξανά παραβίαση της Κατηγορικής Προσταγής υπό τη δεύτερη εκδοχή της.

Ακόμα, υποστήριξα πως όταν κανείς επιτρέπει τη χρήση των ITS παρά την ελλιπή τεκμηρίωση του αποτυπώματος της εν λόγω χρήσης, όχι μόνο αντιμετωπίζει τους χρήστες των ITS ως μέσα, δηλαδή ως όντα μη φέροντα το υπό τον Kant στοιχείο της ‘ανθρωπότητας’ αλλά εν τέλει δύναται να τους καταστήσει πράγματι τέτοια όντα, καταστρέφοντας το εν λόγω στοιχείο μέσω της βλάβης που ενδεχομένως θα προκαλέσουν τα ελλιπώς τεκμηριωμένα ITS στις γνωσιακές δυνατότητες των χρηστών τους. Σχολίασα, δε, ότι μια γενίκευση της χρήσης των ITS και της ζημίας που αυτά θα προκαλούν στην ικανότητα κριτικής σκέψης των χρηστών τους θα οδηγήσει σε ό,τι αποκάλεσα ως «ηθική ξηρασία», ήτοι σε ένα άδειασμα, σε μια αποψίλωση του Κόσμου από ηθικούς νομοθέτες και τελικά από την Ηθική.

Τέλος, η μη τεκμηρίωση οδηγεί τους χρήστες των ITS (διδασκόμενους και διδάσκοντες) στην από μέρους τους αποδοχή μιας εισήγησης ή μιας πράξης-ήτοι της εισήγησης ή πράξης υιοθέτησης της χρήσης των ITS- που δε συνοδεύεται από δικαιολόγηση. Όπως παρατήρησα, αυτό συνιστά ένα λογικής φύσεως σφάλμα και συγκεκριμένα το σφάλμα υποκατάστασης του ‘πρέπει’ από το ‘είναι’, καθώς όταν αποδέχεται κανείς ότι η ίδια η τέλεση μιας πράξης ή η άρθρωση μιας εισήγησης επαρκεί ως λόγος περί της τέλεσης αυτής της πράξης ή περί της άρθρωσης αυτής της εισήγησης, υποκαθιστά ουσιαστικά τη δικαιολόγηση ενός γεγονότος με το ίδιο αυτό το γεγονός.

Ως προ-κατασκευή ονόμασα το σύνθημα φαινόμενο κατά το οποίο οι πρακτικές και οι ανάγκες μας προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητες της ήδη υφιστάμενης Τεχνολογίας, αντί να συμβαίνει το αντίστροφο. Το εν λόγω φαινόμενο δείχνει να χαρακτηρίζει και τις εφαρμογές της Τ.Ν. στην Εκπαίδευση και δη την περίπτωση εφαρμογής των ITS.

Ομοίως με την αποδοχή ελλιπούς τεκμηρίωσης, υποστήριξα ότι η αποδοχή του φαινομένου της προ-κατασκευής αποτελεί έκφανση του σφάλματος υποκατάστασης του ‘πρέπει’ από το ‘είναι’. Οι ανάγκες, τα ‘πρέπει’ μας, υποκαθίστανται από τα εκ των προτέρων υφιστάμενα χαρακτηριστικά των τεχνουργημάτων, δηλαδή από το ‘είναι’ των τεχνουργημάτων αυτών. Τόνισα, δε, ότι υπό το δεοντοκρατικό πρίσμα, το σφάλμα υποκατάστασης του ‘πρέπει’ από το ‘είναι’, εμφανιζόμενο αναφορικά προς μια αποδοχή του φαινομένου της προ-κατασκευής είτε ως προς τα ITS είτε ως προς την Τεχνολογία εν γένει, κρίνεται ως ηθικώς προβληματικό, καταρχάς, διότι οδηγεί σε μια εργαλειακή αντιμετώπιση των χρηστών (τόσο από μέρους όσων αναπτύσσουν την Τ.Ν. και γενικότερα την Τεχνολογία όσο και από μέρους των ίδιων των χρηστών), κατά δεύτερον διότι στη γενίκευσή του και δεδομένου ότι είναι ένα λογικής φύσεως σφάλμα, οδηγεί σε έναν

Κόσμο από τον οποίο απουσιάζει η λογική, επομένως σε έναν Κόσμο τον οποίο κανείς δε θα επιθυμούσε. Υπό αυτή την έννοια, το σφάλμα υποκατάστασης του 'πρέπει' από το 'είναι' παραβιάζει την Κατηγορική προσταγή αντιστοίχως υπό τη δεύτερη και την πρώτη εκδοχή της.

Μάλιστα, υποστήριξα πως ηθική επιληψιμότητα του φαινομένου της προ-κατασκευής αναδεικνύεται έτι περαιτέρω αν αναλογιστούμε ότι αποδεχόμενοι τη ρύθμιση των αναγκών, επομένως των 'πρέπει' μας, από μια τεχνολογική εφαρμογή την οποία δε ρυθμίζουμε εμείς οι ίδιοι, κατ'ουσίαν δεχόμαστε να νομοθετούν αναφορικά προς τις ζωές μας άλλοι αντί ημών. Απεμπολούμε έτσι την αυτονομία μας. Αποδεχόμαστε μια εργαλειακή αντιμετώπισή μας από όσους σχεδιάζουν και αναπτύσσουν την Τ.Ν., καθώς τους επιτρέπουμε να προχωρούν στους σχεδιασμούς τους αγνοώντας τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες μας.

Ειδικότερα στην περίπτωση των ITS το φαινόμενο της προ-κατασκευής εκδηλώνεται προσώρας ως μια αδυναμία των ITS να παρέχουν εξηγήσεις περί των απαντήσεων που δίνουν στους διδασκόμενους και εν τέλει να διεγείρουν και να καλλιεργούν την κριτική σκέψη. Όπως επεσήμανα, αυτό οδηγεί στην ενδεχόμενη μετατροπή των διδασκόμενων σε παθητικούς δέκτες πληροφορίας και τελικά στην πιθανότητα εθισμού τους σε μια γυμναστική της αναξιοπρέπειας, καθώς αυτοί συνηθίζουν στην έλλειψη Λογοδοσίας, δηλαδή στην αντιμετώπισή τους εν είδει απλών μέσων. Πρόκειται, ασφαλώς, για άλλη μια περίπτωση παραβίασης της Κατηγορικής Προσταγής υπό τη δεύτερη εκδοχή της.

Κυρίως, όμως, τόνισα ότι θα πρέπει να μας απασχολεί το ενδεχόμενο κατά το οποίο ο εθισμός των διδασκόμενων δε θα περιοριστεί απλώς σε μια συνήθεια ως προς τον από μέρους τους τρόπο θέασης του εαυτού τους αλλά αδρανοποιώντας σε αυτούς το τμήμα της γλωσσικής πρακτικής που αφορά στη Λογοδοσία-δηλαδή το τμήμα που σχετίζεται με την απόδοση και κατανόηση εξηγήσεων - θα οδηγήσει και σε μια αποδυνάμωση – ίσως και απώλεια – των γνωσιακών αυτών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη νοητική δυνατότητα της μετα-αυτονομίας, ήτοι με τη δυνατότητά μας να ασκούμε κριτικό αναστοχαστικό έλεγχο επί της κατάστασης αυτονομίας στην οποία βρισκόμαστε κάθε φορά, τελικώς, με τη δυνατότητά μας να επιλέγουμε το βαθμό ελέγχου που θα ασκούμε στη ζωή μας, σε διάφορες στιγμές της. Έτσι, η απώλεια της αυτονομίας των διδασκόμενων όπως αυτή επέρχεται δια του εθισμού τους σε μια παθητική πρόσληψη πληροφορίας, θα καταστεί αμετάκλητη. Ως εκ τούτου, επισήμανα πως, εν τέλει, στην περίπτωση των χρηστών των ITS, η αποδοχή του φαινομένου της προ-κατασκευής δεν οδηγεί απλώς στην αντιμετώπισή τους ως όντα

στερούμενα του στοιχείου της ‘ανθρωπότητας’, επομένως ως όντα δίχως εγγενή ηθική αξία, αλλά ενδέχεται να τους καταστήσει πράγματι τέτοια όντα. Σε μια τέτοια περίπτωση, θα έχουμε παραβίαση της Κατηγορικής Προσταγής και υπό την τρίτη εκδοχή της.

Εξετάζοντας, δε, την περίπτωση καθολικοποίησης του φαινομένου της προ-κατασκευής στα ITS, έφτασα στο ίδιο συμπέρασμα στο οποίο είχα προηγουμένως καταλήξει εξετάζοντας τις συνέπειες καθολικοποίησης της ελλιπούς τεκμηρίωσης. Σχετικώς, υποστήριξα ότι μια καθολικοποίηση της γυμναστικής της παθητικής πρόσληψης πληροφορίας, επομένως μια καθολικοποίηση της γυμναστικής της αναξιοπρέπειας, θα οδηγούσε σε ηθική ξηρασία, δηλαδή σε έναν Κόσμο από τον οποίο θα εξέλειπαν οι ηθικοί νομοθέτες και τελικά σε έναν Κόσμο από τον οποίο θα εξέλειπε η Ηθική.

Η όλη ανάλυσή μου έκλεισε με την επισήμανση πως το πρόβλημα της προ-κατασκευής δε δύναται να θεραπευτεί μέσω ρυθμιστικών παρεμβάσεων που θα λαμβάνουν χώρα μόνο κατά το σχεδιαστικό στάδιο, δηλαδή μόνο στην αρχή του ‘κύκλου ζωής’ του εκάστοτε ITS. Η δυνατότητα των αλγορίθμων Μηχανικής Μάθησης να προσαρμόζονται διαρκώς, μεταβάλλοντας τα χαρακτηριστικά λειτουργίας τους, μας φέρνει προ του ζητήματος που αποκάλεσα ως «το πρόβλημα της υστερο-κατασκευής». Το εν λόγω πρόβλημα αφορά στην περίπτωση κατά την οποία ένα τεχνουργήμα μας αποκτά, σε κάποιο μεταγενέστερο στάδιο του ‘κύκλου ζωής’ του, χαρακτηριστικά τα οποία δε διέθετε όταν προβαίναμε στην αρχική του ρύθμιση και τα οποία δε μπορούσαμε να προβλέψουμε. Πρόκειται, δε, για ένα πρόβλημα που δύναται να εμφανιστεί και σε πολύ πιο απλά των αλγορίθμων Μηχανικής Μάθησης τεχνουργήματα, δια της εκ των υστέρων (ήτοι σε μεταγενέστερη στιγμή από αυτή της αρχικής ρύθμισης) παρέμβασης κάποιων επί των εν λόγω τεχνουργμάτων. Όπως υποστήριξα, σε αυτές τις περιπτώσεις οι χρήστες καλούνται και πάλι να προσαρμόσουν τις ανάγκες και τις πρακτικές τους στα νέα χαρακτηριστικά των τεχνουργμάτων, καθώς τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είχαν προβλεφθεί κατά την αρχική ρύθμιση, επομένως δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και πρακτικές των χρηστών. Βρισκόμαστε, έτσι, ξανά αντιμέτωποι με τα ηθικά ζητήματα του προβλήματος της προ-κατασκευής. Συνεπώς, κατά τη διάγνωση του εν λόγω προβλήματος, προέβην στην επισήμανση περί της αναγκαιότητας μιας διαρκούς επαγρύπνησης και εποπτείας των ITS που λαμβάνοντας χώρα σε ολόκληρο τον ‘κύκλο ζωής’ εκάστου ITS, θα αποτρέπει την εμφάνιση του προβλήματος της υστερο-κατασκευής.

Επίλογος

Προσώρας, το κέντρο βάρους της διεθνούς βιβλιογραφίας περί των εκπαιδευτικών χρήσεων της Τ.Ν. παραμένει μετατοπισμένο προς τα οφέλη. Εσχάτως, βέβαια, παρατηρείται μια εστίαση και στους κινδύνους καθώς και στα ηθικής φύσεως ζητήματα αυτοί εγείρουν. Εν τούτοις, συνήθως η όποια ηθική ανάλυση περιορίζεται, σε μια επιφανειακή κατάδειξη των ζητημάτων αυτών από την οποία απουσιάζει μια επαρκής εξήγηση των λόγων για τους οποίους τα ζητήματα αυτά είναι ηθικής φύσεως.

Πάντως, όπως ανέφερα στην εισαγωγική ενότητα του τρέχοντος κειμένου, υφίστανται στοχαστές που πράγματι επισημαίνουν το γεγονός ότι ο δια της Τ.Ν. δρόμος προς μια ευδαιμονούσα ανθρώπινη κοινωνία δε μπορεί παρά να διέρχεται μέσα από την κατάλληλη στάθμιση ανάμεσα στο όφελος και το κόστος.⁴¹ Είναι, συνεπώς, ένας δρόμος εστίασης τόσο στις ευκαιρίες όσο και στους κινδύνους που κομίζει η όποια εφαρμογή της Τ.Ν.

Πάντοτε, βεβαίως, οι απόψεις περί της ρύθμισης οποιασδήποτε τεχνολογικής εφαρμογής δίστανται ανάμεσα σε μια πιο επιφυλακτική, προνοητική, στάση και σε μια στάση φιλο-ενεργητική, εμπροσθοβαρή, τεchnο-οπτιμιστική. Η πρώτη στάση, εκφραζόμενη δια της Αρχής της Προφύλαξης (The Precautionary Principle)⁴² καλεί προς μια προσεκτική και έγκυρη τεκμηρίωση και ρύθμιση κάθε νέας τεχνολογίας προτού θέσουμε την τελευταία αυτή σε εφαρμογή. Στον αντίποδα, η φιλο-ενεργητική στάση εκφράζεται μέσω της άποψης ότι μια εξαιρετικά επιφυλακτική προσέγγιση των προτάσεων για νέες τεχνολογικές εφαρμογές μπορεί εν τέλει να ζημιώσει το κοινωνικό σύνολο, καθώς θα λειτουργήσει ανασταλτικά για την επιστημονική έρευνα και τελικά την ανθρώπινη πρόοδο.⁴³

Η δική μου θέση κλίνει περισσότερο προς την προφυλακτική περίπτωση, κατά βάση διότι η ελλιπής τεκμηρίωση οδηγεί στις ηθικές παραβιάσεις που ανέλυσα στη σχετική ενότητα. Αναγνωρίζω, βεβαίως, το πνεύμα και τις ανησυχίες των απολογητών της φιλο-ενεργητικής προσέγγισης. Θα ήθελα, ωστόσο, να παρατηρήσω ότι, πρώτον, στο πλαίσιο αυτών των ανησυχιών, η όποια καθυστέρηση της προόδου είναι μόνο πιθανολογούμενη, εν αντιθέσει με τη διασφάλισή μας μέσω της στάθμισης των όποιων κινδύνων και ωφελημάτων επί τη βάσει μιας επαρκούς και έγκυρης

⁴¹ Επί παραδείγματι, δείτε: Floridi et al. 2018.

⁴² Αναλυτικότερα, δείτε: The World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology – COMEST (2005).

⁴³ Επί παραδείγματι, δείτε: Farah et al. 2010, σ. 39.

τεκμηρίωσης όπως αυτή που προτείνει η προφυλακτική στάση. Δεύτερον, η ίδια η αναφορά στην πρόοδο είναι συνήθως ασαφής και υποκειμενικώς προσδιορίσιμη. Τρίτον, η επίκληση στην πρόοδο γίνεται προσεγγίζοντας την τελευταία αυτή ως κάτι δεδομένο και κυρίως αντιδιαστελλόμενο προς την όποια προσπάθεια ελέγχου και αποτροπής των πιθανών αρνητικών συνεπειών της Τεχνολογίας. Κατά την άποψή μου, αυτή η προσέγγιση είναι εντελώς εσφαλμένη. Η πρόοδος δε μπορεί να λογίζεται ως κάτι χωριστό από την ασφάλεια, πολλώ δε μάλλον ως κάτι που στέκει απέναντι, που αντιδιαστέλλεται προς την ασφάλεια και επομένως προς τον έλεγχο πιθανών αρνητικών συνεπειών. Αντιθέτως, η πρόοδος πρέπει να περιλαμβάνει εκτός από τις δυνατότητες και διευκολύνσεις που μας παρέχουν οι νέες τεχνολογικές εφαρμογές και την προστασία μας από τους πιθανούς κινδύνους.

Μπορούμε, λόγου χάριν, να αναρωτηθούμε αν θα θεωρείτο πρόοδος η εξέλιξη της πυρηνικής τεχνολογίας δίχως την ανάπτυξη επαρκών μηχανισμών και ελέγχων ασφαλείας. Το όφελος από την παράγωγή άφθονης και φθηνής ενέργειας είναι αναμφίβολα μεγάλο. Ωστόσο, θα δεχόμασταν η ματιά μας να εστιάζει μόνο σε αυτό αγνοώντας τους κινδύνους; Δυστυχώς, αυτή η μονόφθαλμη, μονοδιάστατη προσέγγιση της προόδου έχει χαρακτηρίσει πολλά αρχικά στάδια τεχνολογικών εφαρμογών. Χρειάστηκε να βρεθούμε αντιμέτωποι με τις πρώτες συνέπειες προτού στρέψουμε την εστίασή μας στους κινδύνους. Χαρακτηριστική, ίσως, η περίπτωση της τεχνολογίας κινητήρων που λειτουργούν με καύση υδρογονανθράκων (κινητήρες βενζίνης και πετρελαίου). Για πολλές δεκαετίες από την πρώτη εμφάνισή τους εστιάζαμε μόνο στα οφέλη, πριν αρχίσουν να γίνονται αντιληπτές οι επιπτώσεις της χρήσης τους στην ανθρώπινη υγεία και το περιβάλλον. Σήμερα, η αρχική μονοδιάστατη αξιολόγηση της εν λόγω τεχνολογικής εφαρμογής χαρακτηρίζεται το λιγότερο αφελής. Θα ήταν τραγικό, έπειτα από μερικές δεκαετίες να λέμε το ίδιο για τον μονοδιάστατο τρόπο με τον οποίο αναπτύσσουμε και διαχειριζόμαστε την εκπαιδευτική Τ.Ν. σήμερα. Θεωρώ ότι η έννοια της προόδου πρέπει να συνοψίζεται στην ακόλουθη πρόταση: Οφέλη δίχως κινδύνους ή-δεδομένου ότι δεν υφίστανται μηδενικές πιθανότητες- οφέλη δίχως σοβαρούς και πολύ πιθανούς κινδύνους. Ελπίζω το τρέχον κείμενο να συνέβαλε προς την εμπέδωση αυτής της προσέγγισης από μέρους των αναγνωστών του.

Βιβλιογραφία

- Adel, A. (2024). The convergence of intelligent tutoring, robotics, and IoT in smart education for the transition from industry 4.0 to 5.0. *Smart Cities*, 7(1), 325-369.
<https://doi.org/10.3390/smartcities7010014>
- Akgun, S., & Greenhow, C. (2022). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431-440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- Al-Zahrani, A. M. (2024). Unveiling the shadows: Beyond the hype of AI in education. *Heliyon*, 10(9). Article e30696.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e30696>
- Anderson, M., Anderson, S. L., Gounaris, A., & Kosteletos, G. (2021). Towards Moral Machines: A Discussion with Michael Anderson and Susan Leigh Anderson. *Conatus-Journal of Philosophy*, 6(1), 177-202. <https://doi.org/10.12681/cjp.26832>
- Arthur, F., Salifu, I., & Abam Nortey, S. (2025). Predictors of higher education students' behavioural intention and usage of ChatGPT: the moderating roles of age, gender and experience. *Interactive Learning Environments*, 33(2), 993-1019.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2362805>
- Asamoah, M. K., & Amarteifio, J. (2025). Overcoming barriers and ethical challenges in implementing intelligent tutoring systems in Ghanaian higher education. *Discover Education*, 4(1), Article 179.
<https://doi.org/10.1007/s44217-025-00593-5>
- Atarah, M., Toateba, J., & Adablanu, S. (2023) Artificial intelligence in education: Trends, opportunities and pitfalls for institutes of higher education in Ghana. *International Journal of Computer Science and Mobile Computing*, 12(2).
<https://doi.org/10.47760/ijcsmc.2023.v12i02.004>
- Ayer, A. J. (1956). *The Problem of Knowledge*. Macmillan.
- Baidoo-Anu, D., Asamoah, D., Amoako, I., & Mahama, I. (2024). Exploring student perspectives on generative artificial intelligence in higher education learning. *Discover Education*, 3(1), 98.
<https://doi.org/10.1007/s44217-024-00173-z>
- Baker, D. L., Ma, H., Polanco, P., Conry, J. M., Kamata, A., Al Otaiba, S., & Cole, R. (2021). Development and promise of a vocabulary intelligent tutoring system for Second-Grade Latinx English

- learners. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(2), 223-247. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1762519>
- Barik, L., Barukab, O., & Ahmed, A. (2020). Employing artificial intelligence techniques for student performance evaluation and teaching strategy enrichment: An innovative approach. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 7(11), 10-24. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2020.11.002>
- Bayly-Castaneda, K., Ramirez-Montoya, M. S., & Morita-Alexander, A. (2024, August). Crafting personalized learning paths with AI for lifelong learning: a systematic literature review. *Frontiers in Education*, 9, Article 1424386. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1424386>
- Belpaeme, T., Kennedy, J., Ramachandran, A., Scassellati, B., & Tanaka, F. (2018). Social robots for education: A review. *Science Robotics*, 3(21), Article eaat5954. <https://doi.org/10.1126/scirobotics.aat5954>
- Boada, J. P., Maestre, B. R., & Genís, C. T. (2021). The ethical issues of social assistive robotics: A critical literature review. *Technology in Society*, 67, Article 101726. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101726>
- Borenstein, J., Howard, A., & Wagner, A. R. (2017). Pediatric robotics and ethics: The robot is ready to see you now, but should it be trusted?. In P. Lin, R. Jenkins, & K. Abney (Eds.), *Robot Ethics 2.0: From Autonomous cars to artificial intelligence* (pp. 127-141). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190652951.003.0009>
- Borning, A., & Muller, M. (2012). Next steps for value sensitive design. In J. A. Konstan, E. H. Chi, & K. Höök (Eds.), *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI '12* (pp. 1125 – 1134). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2207676.2208560>
- Boscoe, B. (2019). Creating transparency in algorithmic processes. *Delphi*, 2(1), 12-22. <https://doi.org/10.21552/delphi/2019/1/5>
- Brauner, P., Hick, A., Philipsen, R., & Ziefle, M. (2023). What does the public think about artificial intelligence?—A criticality map to understand bias in the public perception of AI. *Frontiers in Computer Science*, 5, Article 1113903. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2023.1113903>

- Casas, I., Goodman, P.S., Pelaez, E. (2011). On the design and use of a cognitive tutoring system in the math classroom. In *2011 IEEE International Conference on Technology for Education* (pp. 9-17). IEEE. <https://doi.org/10.1109/T4E.2011.10>
- Chelghoum, H., & Chelghoum, A. (2025). Artificial Intelligence in education: Opportunities, challenges, and ethical concerns. *Journal of Studies in Language, Culture and Society (JSLCS)*, 8(1), 1-14. <https://asjp.cerist.dz/en/article/266929>
- Churi, P. P., Joshi, S., Elhoseny, M., & Omrane, A. (Eds.). (2022). *Artificial intelligence in higher education: A practical approach* (1st ed.). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003184157>
- Coeckelbergh, M. (2023). Democracy, epistemic agency, and AI: political epistemology in times of artificial intelligence. *AI and Ethics*, 3(4), 1341-1350. <https://doi.org/10.1007/s43681-022-00239-4>
- Committee on Artificial Intelligence (2024). *1493rd meeting of the Ministers' Deputies*. Committee of Ministers. Council of Europe. <https://rm.coe.int/-1493-10-1b-committee-on-artificial-intelligence-cai-b-draft-framework/1680aee411>
- Craig, S. D., Hu, X., Graesser, A. C., Bargagliotti, A. E., Sterbinsky, A., Cheney, K. R., & Okwumabua, T. (2013). The impact of a technology-based mathematics after-school program using ALEKS on student's knowledge and behaviors. *Computers & Education*, 68, 495-504. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.010>
- Danquah, M. M., Dadzie, P. S., Gyesi, K., Yeboah, F., & Nyarko, C. Y. (2024). Artificial intelligence implementation strategies for Ghanaian academic libraries: A scoping review. *The Journal of Academic Librarianship*, 50(6), Article 102975. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2024.102975>
- Dennett, D. (1979). Artificial Intelligence as Philosophy and as Psychology. In M. Ringle (Ed.), *Philosophical Perspectives in Artificial Intelligence* (pp. 57-80). Humanities Press.
- Dergaa, I., Ben Saad, H., Glenn, J. M., Amamou, B., Ben Aissa, M., Guelmami, N., Fekih-Romdhane, F. & Chamari, K. (2024). From tools to threats: a reflection on the impact of artificial-intelligence chatbots on cognitive health. *Frontiers in psychology*, 15, Article 1259845. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1259845>

- Desai, M., Stubbs, K., Steinfeld, A., & Yanco, H. (2009). Creating Trustworthy Robots: Lessons and Inspirations from Automated Systems. In K. Dautenhahn (Ed.), *Proceedings of the 2009 AISB Convention: New Frontiers in Human-Robot Interaction*. <https://doi.org/10.1184/R1/6552464.v1>
- Farah, M. J., Illes, J., Cook-Deegan, R., Gardner, H., Kandel, E., King, P., Parens, E., Sahakian, B., & Wolpe, P. R. (2010). Neurocognitive Enhancement: What can we do and what should we do?. In Farah, M. J. (Ed.), *Neuroethics: An Introduction with Readings* (pp. 30-41). MIT Press.
- Feenberg, A. (1996). Subversive Rationalization: Technology, Power, and Democracy. In A. Feenberg, & A. Hanny (Eds.), *Technology and the Politics of Knowledge* (pp. 3-22). Indiana University Press.
- Feng, M., Roschelle, J., Heffernan, N., Fairman, J., & Murphy, R. (2014, June). Implementation of an intelligent tutoring system for online homework support in an efficacy trial. In S. Trausan-Matu, K.E. Boyer, M. Crosby, & Panourgia, K. (Eds.), *12th International Conference on Intelligent Tutoring Systems* (pp. 561-566). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07221-0_71
- Fernández-Herrero, J. (2024). Evaluating recent advances in affective intelligent tutoring systems: A scoping review of educational impacts and future prospects. *Education Sciences*, 14(8), Article 839. <https://doi.org/10.3390/educsci14080839>
- Floridi, L. (2023). *The Ethics of Artificial Intelligence: Principles, Challenges, and Opportunities*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198883098.001.0001>
- Floridi, L., & Cows, J. (2022). A Unified Framework of Five Principles for AI in Society. In S. Carta (Ed.), *Machine Learning and the City: Applications in Architecture and Urban Design* (pp. 535-545). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119815075.ch45>
- Floridi, L., Cows, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., Luetge, C., Madelin, R., Pagallo, U., Rossi, F., Schafer, B., Valcke, P., & Vayena, E. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689-707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>

- Fortuna, A., Prasetya, F., Samala, A. D., Rawas, S., Criollo-C, S., Kaya, D., Raihan, M., Andriani, W., Safitri, D., & Nabawi, R. A. (2025). Artificial intelligence in personalized learning: A global systematic review of current advancements and shaping future opportunities. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, Article 102114. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102114>
- Gallego, A., & Kurer, T. (2022). Automation, digitalization, and artificial intelligence in the workplace: Implications for political behavior. *Annual Review of Political Science*, 25, 463-484. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-051120-104535>
- Gasser, G. (2021). The dawn of social robots: Anthropological and ethical issues. *Minds and Machines*, 31(3), 329-336. <https://doi.org/10.1007/s11023-021-09572-9>
- Gounaris, A., Kosteletos, G., & Kolliniati, M. A. (2025). Virtue in the Machine: Beyond a One-size-fits-all Approach and Aristotelian Ethics for Artificial Intelligence. *Conatus - Journal of Philosophy*, 10(1). <https://doi.org/10.12681/cjp.40628>
- Graesser, A. C., Hu, X., & Sottolare, R. (2018). Intelligent Tutoring Systems. In F. Fischer et al. (Eds.), *International Handbook of the Learning Sciences* (pp. 246-255). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617572-24>
- Graham, R. L., Knuth, D. E., Patashnik, O., & Liu, S. (1989). Concrete mathematics: A foundation for computer science. *Computers in Physics*, 3(5), 106-107.
- Green, B.P. (2019, March 15). *Artificial Intelligence, Decision-Making, and Moral Deskillling*. Santa Clara Markkula Center for Applied Ethics. <https://www.scu.edu/ethics/focus-areas/technology-ethics/resources/artificial-intelligence-decision-making-and-moral-deskillling/>
- Guo, L., Wang, D., Gu, F., Li, Y., Wang, Y., & Zhou, R. (2021). Evolution and trends in intelligent tutoring systems research: A multidisciplinary and scientometric view. *Asia Pacific Education Review*, 22(3), 441-461. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09697-7>
- Habermas, J. (1990). *Moral Consciousness and Communicative Action*. MIT Press.
- Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*. MIT Press.

- Hasan, M. A., Noor, N. F. M., Rahman, S. S. A., & Rahman, M. M. (2020). The Transition From Intelligent to Affective Tutoring System: A Review and Open Issues. *Ieee Access*, 8(8), 204612-204638. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3036990>
- Hatzius, J. (2023, March 26). *The potentially large effects of artificial intelligence on economic growth (Briggs/Kodnani)*. Goldman Sachs. <https://www.gspublishing.com/content/research/en/reports/2023/03/27/d64e052b-0f6e-45d7-967b-d7be35fabd16.html>
- Hegel, G. W. F. (1969). *Jenaer Realphilosophie. Lecture manuscripts for the philosophy of the nature and the spirit 1805-1806* (Vorlesungsmanuskripte zur Philosophie der Natur und des Geistes von 1805-1806). F. Meiner (Original work published 1805-1806).
- Hiouani, A. S., & Khiari, N. E. H. (2024). The AI Degree: Exploring the Drivers of AI Tool Use in the Master's Dissertation Writing of EFL Graduates. *Journal of Studies in Language, Culture and Society (JSLCS)*, 7(2), 26-47.
- Hoffmann-Riem, W. (2019). Artificial intelligence as a challenge for law and regulation. In T. Wischmeyer, & T. Rademacher (Eds.), *Regulating artificial intelligence* (pp. 1-29). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-32361-5_1
- Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542-570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>
- Holmes, W., Persson, J. Chounta, I. A. Wasson, B., & Dimitriva, V. (2019). *Artificial Intelligence and Education: A Critical View through the Lens of Human Rights, Democracy and the Rule of Law*. Council of Europe.
- Huang, X., Craig, S. D., Xie, J., Graesser, A. C., Okwumabua, T., Cheney, K. R., & Hu, X. (2013). *The relationship between gender, ethnicity, and technology on the impact of mathematics achievement in an after-school program* [Paper presentation]. Society for Research on Educational Effectiveness. <https://eric.ed.gov/?id=ED564107>
- Hubert, K. F., Awa, K. N., & Zabelina, D. L. (2024). The current state of artificial intelligence generative language models is more creative than humans on divergent thinking tasks. *Scientific Reports*, 14(1), 3440. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-53303-w>

- Hume, D.(2003). *A Treatise of Human Nature: Being an Attempt to Introduce the Experimental Method of Reasoning into Moral Subjects*. Dover Publications. (Original work published 1739-1740).
- Hwang, Y., & Wu, Y. (2025). The influence of generative artificial intelligence on creative cognition of design students: A chain mediation model of self-efficacy and anxiety. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1455015.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1455015>
- Isotani, S., & Mizoguchi, R. (2008). Theory-driven group formation through ontologies. In B. P. Woolf, E. Aïmeur, R. Nkambou, & S. Lajoie (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on Intelligent Tutoring Systems, ITS 2008* (pp. 646-655). DBLP.
https://doi.org/10.1007/978-3-540-69132-7_67
- Kane, T. B. (2019). Artificial intelligence in politics: establishing ethics. *IEEE Technology and Society Magazine, 38*(1), 72-80.
<https://doi.org/10.1109/MTS.2019.2894474>
- Kant, I. (1993). *Groundwork of the Metaphysics of Morals* (J. W. Ellington, Trans.). Hackett. (Original work published 1785).
- Karpouzis, K., Pantazatos, D., Taouki, J., & Meli, K. (2024). Tailoring education with GenAI: A new horizon in lesson planning. In *2024 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1-10). IEEE.
<https://doi.org/10.1109/EDUCON60312.2024.10578690>
- Karpouzis, K., Tsatiris, G.A. (2022). AI in (and for) Games. In G. A. Tsihrintzis, M, Virvou, & L. C. Jain (Eds), *Advances in Machine Learning/Deep Learning-based Technologies. Learning and Analytics in Intelligent Systems, vol 23* (pp. 27-43). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-76794-5_3
- Kegel, C. A. T., & Bus, A. G. (2012). Online tutoring as a pivotal quality of web-based early literacy programs. *Journal of Educational Psychology, 104*(1), 182–192. <https://doi.org/10.1037/a0025849>
- Kent, C., du Boulay, B., & Cukurova, M. (2022). Keeping the parents outside the school gate—A critical review. *Education Sciences, 12*(10), Article 683.
<https://doi.org/10.3390/educsci12100683>
- Kirkpatrick, J., Hahn, E. N., & Haufler, A. J. (2017). Trust and human–robot interactions. In P. Lin, R. Jenkins, & K. Abney (Eds.), *Robot Ethics 2.0: From Autonomous cars to Artificial Intelligence* (pp.

- 142-156). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oso/9780190652951.003.0010>
- Kliger, H. (2024, October 7). *Here's why a group of NYC teens is rejecting cellphones and social media*. CBS News.
<https://www.cbsnews.com/newyork/news/nyc-students-no-technology-luddite-club/>
- König, P. D., & Wenzelburger, G. (2020). Opportunity for renewal or disruptive force? How artificial intelligence alters democratic politics. *Government Information Quarterly*, 37(3), 101489.
<https://doi.org/10.1016/j.giq.2020.101489>
- Kulik, J. A., & Fletcher, J. D. (2016). Effectiveness of intelligent tutoring systems: a meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86(1), 42-78. <https://doi.org/10.3102/0034654315581420>
- Lambert, A., Norouzi, N., Bruder, G., & Welch, G. (2020). A systematic review of ten years of research on human interaction with social robots. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(19), 1804-1817.
<https://doi.org/10.1080/10447318.2020.1801172>
- Lan, Y. J., & Chen, N. S. (2024). Teachers' agency in the era of LLM and generative AI. *Educational Technology & Society*, 27(1), I-XVIII. <https://www.jstor.org/stable/48754837>
- Le Dantec, C. A., Poole, E. S., & Wyche, S. P. (2009). Values As lived experience: evolving value sensitive design in support of value discovery. In S. Greenberg, S. E. Hudson et al. (Eds.), *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI '09* (pp. 1141–1150). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/1518701.1518875>
- Liu, Y. (2003). Modern educational technology and intelligent computer-aided teaching. *Journal of Natural Sciences of Harbin Normal University*, 2003(5), 59–61.
- Logan, C., Nichols, T. P., & Garcia, A. (2025). Teach like a Luddite. *Phi Delta Kappan*, 107(3-4), 37-41.
<https://doi.org/10.1177/00317217251405524>
- Luan, H., Geczy, P., Lai, H., Gobert, J., Yang, S. J., Ogata, H., ... & Tsai, C. C. (2020). Challenges and future directions of big data and artificial intelligence in education. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 580820. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580820>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed. An argument for AI in education*. Pearson.

- Mahdi, H., Akgun, S. A., Saleh, S., & Dautenhahn, K. (2022). A survey on the design and evolution of social robots—Past, present and future. *Robotics and Autonomous Systems*, 156, Article 104193. <https://doi.org/10.1016/j.robot.2022.104193>
- Marx, K. (1977). *Capital: A Critique of Political Economy* (B.Fowkes, Trans.). Vintage Books. (Original work published 1867).
- Mauti, J. M., & Ayieko, D. S. O. (2024). Ethical implications of artificial intelligence in university education. *East African Journal of Education Studies*, 8(1), 159-167. <https://doi.org/10.37284/eajes.8.1.2583>
- McCarthy, J. (1956 / 2007, November 12). *What is Artificial Intelligence. A proposal for the Summer Research Project on Artificial Intelligence*. John Macarthy's Home page. <https://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai/whatisai.html>
- McCarthy, J., Minsky, M. L., Rochester, N., & Shannon, C. E. (2006). A proposal for the Dartmouth summer research project on Artificial Intelligence, August 31, 1955. *AI magazine*, 27(4), 12-12. <https://doi.org/10.1609/aimag.v27i4.1904>
- Méndez-Alarcón, C. M., Lasekan, O. A., Teresa, M., & Pena, G. (2025). AI concerns among educators: A thematic analysis. *International Research Journal of Multidisciplinary Scope*, 6(1), 1031-1045.
- Merchant, B. (2023). *Blood in the Machine: The Origins of the Rebellion Against Big Tech*. Little, Brown & Co.
- Merino-Campos, C. (2025). The impact of artificial intelligence on personalized learning in higher education: A systematic review. *Trends in Higher Education*, 4(2), Article 17. <https://doi.org/10.3390/higheredu4020017>
- Mishara, P. (2024). The ethical implications of AI in education: privacy, bias, and accountability. *Journal of Informatics Education and Research*, 4(2), 3550-3556. <https://doi.org/10.52783/jier.v4i2.1827>
- Mishra, S. (2024). Revolutionizing education: The impact of AI-enhanced teaching strategies. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 12(9), 9-32.
- Mitrou, L. (2018). Data Protection, Artificial Intelligence and Cognitive Services: Is the General Data Protection Regulation (GDPR) ‘Artificial Intelligence-Proof’?. *SSRN*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3386914>
- Mitrou, L., Janssen, M., & Loukis, E. (2021). Human Control and Discretion in AI-driven Decision-making in Government. In E.

- Loukis, & M. A. Macadar (Eds.), *Proceedings of the 14th International Conference on Theory and Practice of Electronic Governance* (pp. 10-16). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3494193.3494195>
- Moon, J., Ke, F., & Sokolij, Z. (2020). Automatic assessment of cognitive and emotional states in virtual reality-based flexibility training for four adolescents with autism. *British Journal of Educational Technology*, *51*(5), 1766-1784. <https://doi.org/10.1111/bjet.13005>
- Moore, G. E. (1903). *Principia Ethica*. Cambridge University Press.
- Mousavinasab, E., Zarifsanaiy, N., R. Niakan Kalhori, S., Rakhshan, M., Keikha, L., & Ghazi Saeedi, M. (2021). Intelligent tutoring systems: a systematic review of characteristics, applications, and evaluation methods. *Interactive Learning Environments*, *29*(1), 142-163. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1558257>
- Mouta, A., Pinto-Llorente, A. M., & Torrecilla-Sánchez, E. M. (2024). Uncovering blind spots in education ethics: Insights from a systematic literature review on artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *34*(3), 1166-1205. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00384-9>
- Mrabet, J., Studholme, R., & Thompson, N. (2024). Educational innovation in the information age: AI tutoring and micro-learning. In N. Joshi, F. A. Malik, C. Gulati, & A. Dubey (Eds.), *Advances in human resources management and organizational development* (pp. 176-212). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3096-8.ch013>
- Mulwa, C., Lawless, S., Sharp, M., & Wade, V. (2011). A web-based framework for user-centred evaluation of end-user experience in adaptive and personalized e-learning systems. In *2011 IEEE/WIC/ACM International Conferences on Web Intelligence and Intelligent Agent Technology* (Vol. 3, pp. 351-356). IEEE. <https://doi.org/10.1109/WI-IAT.2011.203>
- Mutascu, M. (2021). Artificial intelligence and unemployment: New insights. *Economic Analysis and Policy*, *69*, Article 653-667. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2021.01.012>
- Nguyen, Q. P., & Vo, D. H. (2022). Artificial intelligence and unemployment: An international evidence. *Structural Change and*

- Economic Dynamics*, 63, 40-55.
<https://doi.org/10.1016/j.strueco.2022.09.003>
- Nichols, T. P., Logan, C., & Garcia, A. (2025). Generative AI and the (Re) turn to Luddism. *Learning, Media and Technology*, 50(3), 379-392. <https://doi.org/10.1080/17439884.2025.2452199>
- Niloy, A. C., Akter, S., Sultana, N., Sultana, J., & Rahman, S. I. U. (2024). Is Chatgpt a menace for creative writing ability? An experiment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(2), 919-930. <https://doi.org/10.1111/jcal.12929>
- Nurock, V. (2024). “Dare to Think” Education for Democracy with AI. *Journal of Artificial Intelligence for Sustainable Development*, 1(1), 1-5. <https://dpi.org/10.69828/4d4kc4>
- Odame, J., & Yalley, C. E. (2023). Flexibility and usability: Focal point of graduate students’ knowledge level of the features of SAKAI learning management system. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 16(1), 126-146. <https://aquila.usm.edu/jetde/vol16/iss1/7/>
- Odoom, J. F. (2024, August 15) *AI and the future of education in Ghana*. My Joy Online. <https://www.myjoyonline.com/james-faraday-odoom-ai-and-the-future-of-education-in-ghana/>
- OECD.AI (2022, December 29), *Visualisations powered by JSI using data from Preqin*. www.oecd.ai
- Ofosu-Ampong, K. (2024). Beyond the hype: exploring faculty perceptions and acceptability of AI in teaching practices. *Discover Education*, 3(1), Article 38. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00128-4>
- Paladines, J., & Ramirez, J. (2020). A systematic literature review of intelligent tutoring systems with dialogue in natural language. *IEEE Access*, 8, 164246-164267. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3021383>
- Panagopoulou, F. (2025). *The European Regulation on Artificial Intelligence: A first constitutional-ethical consideration*. Logos Verlag Berlin. <https://doi.org/10.30819/6016>
- Panagopoulou, F., Parpoula, C., & Karpouzis, K. (2025). Legal perspectives on AI and the right to digital literacy in education. *Frontiers in Computer Science*, 7, Article 1692268. <https://doi.org/10.3389/fcomp.2025.1692268>
- Pekrun, R., Frenzel, A.C. Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach

- to Emotions in Education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13-36). Academic Press.
<https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pipyros, K., Mitrou, L., Gritzalis, D., & Apostolopoulos, T. (2016). Cyberoperations and international humanitarian law: A review of obstacles in applying international law rules in cyber warfare. *Information & Computer Security*, 24(1), 38-52.
<https://doi.org/10.1108/ICS-12-2014-0081>
- Qian, Y., Liu, J., Shi, L., Forrest, J. Y. L., & Yang, Z. (2023). Can artificial intelligence improve green economic growth? Evidence from China. *Environmental Science and Pollution Research*, 30(6), 16418-16437. <https://doi.org/10.1007/s11356-022-23320-1>
- Qin, M., Wan, Y., Dou, J., & Su, C. W. (2024). Artificial intelligence: intensifying or mitigating unemployment?. *Technology in Society*, 79, Article 102755.
<https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102755>
- Ramadhan, A., Warnars, H. L. H. S., & Razak, F. H. A. (2024). Combining intelligent tutoring systems and gamification: a systematic literature review. *Education and Information Technologies*, 29(6), 6753-6789. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12092-x>
- Salloum, S.A. (2024). AI Perils in Education: Exploring Ethical Concerns. In A. Al-Marzouqi, S.A. Salloum, M. Al-Saidat, A. Aburayya, & B. Gupta (Eds), *Artificial Intelligence in Education: The Power and Dangers of ChatGPT in the Classroom. Studies in Big Data*, vol 144 (pp. 669-675). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-52280-2_43
- Saylam, S., Duman, N., Yildirim, Y., & Satsevich, K. (2023). Empowering education with AI: Addressing ethical concerns. *London Journal of Social Sciences*, (6), 39-48.
<https://doi.org/10.31039/ljss.2023.6.103>
- Schippers, B. (2020). Artificial intelligence and democratic politics. *Political Insight*, 11(1), 32-35.
<https://doi.org/10.1177/2041905820911746>
- Searle, J. R. (1980). Minds, Brains, and Programs. *Behavioral and Brain Sciences*, 3(3), 417-424.
- Searle, J. R. (1984) *Minds, Brains, and Science (1984 Reith Lectures)*. Harvard University Press.

- Segbenya, M., Bervell, B., Frimpong-Manso, E., Otoo, I. C., Andzie, T. A., & Achina, S. (2023). Artificial intelligence in higher education: Modelling the antecedents of artificial intelligence usage and effects on 21st century employability skills among postgraduate students in Ghana. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, Article 100188. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100188>
- Shanmugasundaram, M., & Tamilarasu, A. (2023). The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: a review. *Frontiers in Cognition*, 2, Article 1203077. <https://doi.org/10.3389/fcogn.2023.1203077>
- Sioumalas-Christodoulou, K., & Tympas, A. (2025). AI metrics and policymaking: assumptions and challenges in the shaping of AI. *AI & Society*, 40(6), 4655-4670. <https://doi.org/10.1007/s00146-025-02181-5>
- Slimi, Z., & Carballido, B. V. (2023). Navigating the Ethical Challenges of Artificial Intelligence in Higher Education: An Analysis of Seven Global AI Ethics Policies. *TEM journal*, 12(2). <https://doi.org/10.18421/TEM122-02>
- Smolansky, A., Cram, A., Radulescu, C., Zeivots, S., Huber, E., & Kizilcec, R. F. (2023). Educator and student perspectives on the impact of generative AI on assessments in higher education. In D. Spikol, O. Viberg, A. Martínez-Monés, & P. Guo (Eds.), *L@S '23: Proceedings of the Tenth ACM Conference on Learning @ Scale* (pp. 378–382). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3573051.3596191>
- Sornavalli, G., Nair, S. M., Vardharajan, S., & Srinivasan, S. (2024). The AI tutor: Revolutionizing education through personalized learning. In C. S. Joice, & M. Selvi (Eds.), *Pedagogical revelations and emerging trends (1st ed.)* (pp. 1-8). CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003587538-1>
- Subha, R., Gayathri, N., Sasireka, S., Sathiyabanu, R., Santhiyaa, B., & Varshini, B. (2024, January). Intelligent tutoring systems using long short-term memory networks and bayesian knowledge tracing. In *2024 5th international conference on mobile computing and sustainable informatics (ICMCSI)* (pp. 24-29). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICMCSI61536.2024.00010>

- Sudmann, A. (Ed.) (2019). *The Democratization of Artificial Intelligence: Net Politics in the Era of Learning Algorithms*. Verlag.
- Tan, L. Y., Hu, S., Yeo, D. J., & Cheong, K. H. (2025). Artificial intelligence-enabled adaptive learning platforms: A review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, Article 100429. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100429>
- Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIED for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639-653. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597>
- Tasioulas, J. (2019). First steps towards an ethics of robots and artificial intelligence. *Journal of Practical Ethics*, 7(1). <http://www.jpe.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2019/06/Tasioulas.pdf>
- The World Commission on the Ethics of Scientific Knowledge and Technology – COMEST. (2005). *The Precautionary Principle* (SHS.2005/WS/21). United Nations Educational and Scientific Organization-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139578>
- Torras, C. (2024). Ethics of social robotics: Individual and societal concerns and opportunities. *Annual Review of Control, Robotics, and Autonomous Systems*, 7, 1-18. <https://doi.org/10.1146/annurev-control-062023-082238>
- Umbrello, S., & Van de Poel, I. (2021). Mapping value sensitive design onto AI for social good principles. *AI and Ethics*, 1(3), 283-296. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00038-3>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. United Nations Educational and Scientific Organization-UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/recommendation-ethics-artificial-intelligence>
- Vallor, S. (2015). Moral deskilling and upskilling in a new machine age: Reflections on the ambiguous future of character. *Philosophy & Technology*, 28(1), 107-124. <https://doi.org/10.1007/s13347-014-0156-9>
- Vanderelst, D., & Winfield, A. (2018). The Dark Side of Ethical Robots. In J. Furnam, G. Marchant, H. Price, & F. Rossi (Eds.), *Proceedings of the 2018 AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and*

- Society* (pp. 317-322). Association for Computing Machinery.
<https://doi.org/10.1145/3278721.3278726>
- Virgilio, G. P. M., Saavedra Hoyos, F., & Bao Ratzemberg, C. B. (2024). The impact of artificial intelligence on unemployment: a review. *International Journal of Social Economics*, 51(12), 1680-1695. <https://doi.org/10.1108/IJSE-05-2023-0338>
- Walmsley, J. (2012). *Mind and Machine*. Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1057/9781137283429>
- Wang, H., Tlili, A., Huang, R., Cai, Z., Li, M., Cheng, Z., Yang, D., Li, M., Zhu, X., & Fei, C. (2023). Examining the applications of intelligent tutoring systems in real educational contexts: A systematic literature review from the social experiment perspective. *Education and information technologies*, 28(7), 9113-9148. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11555-x>
- Ward, W., Cole, R., Bolaños, D., Buchenroth-Martin, C., Svirsky, E., & Weston, T. (2013). My science tutor: A conversational multimedia virtual tutor. *Journal of Educational Psychology*, 105(4), 1115–1125. <https://doi.org/10.1037/a0031589>
- Ward, W., Cole, R., Bolaños, D., Buchenroth-Martin, C., Svirsky, E., Vuuren, S. V., Weston, T., Zheng, Z., & Becker, L. (2011). My science tutor: A conversational multimedia virtual tutor for elementary school science. *ACM Transactions on Speech and Language Processing (TSLP)*, 7(4), 1-29.
<https://doi.org/10.1145/1998384.1998392>
- Yang, S. J., Ogata, H., Matsui, T., & Chen, N. S. (2021). Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, Article 100008. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100008>
- Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: a systematic review. *Smart Learning Environments*, 11(1), 28.
<https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>
- Ziouvelou, X., Karkaletsis, V., Giannakopoulos, G., & Nousias, A. *Democratising AI: A National Strategy for Greece*[White paper]. Institute of Informatics and Telecommunications, National Centre for Scientific Research “Demokritos”, Athens, Greece, 2020.
<http://democratisingai.gr/index.html>
- Γούναρης Α., & Κωστελέτος Γ. (2024). Γράφοντας τον αλγόριθμο του Καλού: Η Τεχνητή Νοημοσύνη ως μηχανή απόδοσης

- Δικαιοσύνης. *Ηθική. Περιοδικό φιλοσοφίας*, (19). <https://doi.org/10.12681/ethiki.39654>
- Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής (2025a). *ΓΝΩΜΗ. Για τις εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης στο ελληνικό σχολείο*. Προεδρεία της Ελληνικής Κυβερνήσεως. <https://bioethics.gr/opinion-reports-13/nea-gnwmh-gia-tis-efarmoges-texnhths-nohmosynhs-sto-ellhniko-sxoleio-18-martioy-2025-3219>
- Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής (2025a). *ΓΝΩΜΗ. Για τις εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης στο ελληνικό σχολείο*. Προεδρεία της Ελληνικής Κυβερνήσεως. <https://bioethics.gr/opinion-reports-13/nea-gnwmh-gia-tis-efarmoges-texnhths-nohmosynhs-sto-ellhniko-sxoleio-18-martioy-2025-3219>
- Εθνική Επιτροπή Βιοηθικής και Τεχνοηθικής (2025b). *ΕΚΘΕΣΗ. Για τις εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης στο ελληνικό σχολείο*. Προεδρεία της Ελληνικής Κυβερνήσεως. <https://bioethics.gr/opinion-reports-13/nea-gnwmh-gia-tis-efarmoges-texnhths-nohmosynhs-sto-ellhniko-sxoleio-18-martioy-2025-3219>
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2024). *Κανονισμός (Ε.Ε.) 2024/1689 για την Τεχνητή Νοημοσύνη (AI Act)*. Ευρωπαϊκή Ένωση. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=OJ:L_202401689
- Καρπούζης, Κ. (2024). Ηθικές προκλήσεις στην Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση: Σκέψεις από την ελληνική φιλοσοφία. *Βιοηθικά*, 10(2), 2-6. <https://doi.org/10.12681/bioeth.39038>
- Κωστελέτος, Γ. (2026). *Τεχνητή Νοημοσύνη και Ηθικό Καθεστώς*. Εκδόσεις Κωσταράκη.
- Παναγοπούλου, Φ. (2023). *Τεχνητή Νοημοσύνη: Ο δρόμος προς έναν ψηφιακό συνταγματισμό. Μια ηθικο-συνταγματική θεώρηση*. Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παναγοπούλου, Φ. (2026). *Αλγοριθμική δικαιοσύνη και προστασία προσωπικών δεδομένων*. Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. <https://doi.org/10.12681/bookspub.263>
- Πελεgrίνης, Θ. Ν. (1997). *Ηθική Φιλοσοφία*. 3^η έκδοση. Ελληνικά Γράμματα.



Abstract

The present article attempts to highlight two ethical problems related to educational AI (EDAI) and specifically with Intelligent Tutoring Systems (ITS). In particular, the analysis focuses on the problem of substantiation and the problem of pre-construction. The former concerns the empirical validation of claims regarding either the positive or negative impact of ITS on the learning process. The latter refers to the phenomenon whereby educational needs are adjusted to fit already existing ITS, rather than adapting ITS to meet educational needs. Beyond identifying these issues, the analysis proceeds to discuss their ethical dimensions as they emerge within a deontological framework, and more specifically through a Kantian ethical approach. The discussion also draws on certain elements from Jürgen Habermas's Discourse Ethics. Finally, the relationship between the two aforementioned problems and the 'is-ought' fallacy is demonstrated. In addition to its meta-ethical dimension, this fallacy is also evaluated from a moral standpoint, consistently within the framework of deontological ethics.

Keywords: Education, Artificial Intelligence, Intelligent Tutoring Systems, Deontological Ethics, Discourse Ethics, substantiation, pre-construction, 'is-ought' fallacy, autonomy, meta-autonomy.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, Τεχνητή Νοημοσύνη, Ευφυή Συστήματα Διδασκαλίας, Δεοντοκρατική Ηθική, Ηθική του Διαλόγου, τεκμηρίωση, προκατασκευή, σφάλμα υποκατάστασης του 'πρέπει' από το 'είναι', αυτονομία, μετα-αυτονομία

Γεώργιος Κωστελέτος
 Εργαστήριο Εφαρμοσμένης Φιλοσοφίας,
 Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
 E-mail address : gkosteletos@philosophy.uoa.gr
 ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6797-8415>

Εργασίες που αποστέλλονται στο περιοδικό για κρίση δεν δεσμεύουν τη συντακτική επιτροπή να τις δημοσιεύσει. Οι συγγραφείς φέρουν πλήρως την ευθύνη για το περιεχόμενο των εργασιών τους, που δεν εκφράζει απαραίτητως την άποψη της συντακτικής επιτροπής, η οποία και δεν αναλαμβάνει ευθύνες γι' αυτό.

Disclaimer: Papers submitted to the journal for review do not oblige the editorial board to publish them. The views expressed in this publication are those of the author and are not necessarily indicative of those of the editorial board.

Παιδαγωγικός Λόγος, τόμος 31, τεύχος 1, 2025



Αυτό το έργο έχει άδεια χρήσης Creative Commons: Αναφορά Δημιουργού-Μη Εμπορική Χρήση-Όχι Παράγωγα Έργα 4.0 Διεθνές (CC BY-NC-ND 4.0).

Πληροφορίες για αυτή την άδεια:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

This work is licenced under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

To view a copy of this licence, visit:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Πρώτη έκδοση: Μάρτιος 2026

Επιστημονική Επιμέλεια: Η Συντακτική Επιτροπή

Printed in Greece 2026

ISSN 1106-9341

e-ISSN: 2732-8937

Ο Παιδαγωγικός Λόγος είναι διαθέσιμος στις ιστοσελίδες:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/plogos/index>

www.plogos.gr