

# ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΜΟΙΒΑΙΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

## CITIZENSHIP AND RECIPROCITY IN MODERN SCHOOL: A PHILOSOPHICAL APPROACH

Απόστολος Κασιμπρας  
*PhD, MA: Πολιτειότητα στην Εκπαίδευση*  
Π.Τ.Δ.Ε.  
Ε.Κ.Π.Α.  
k.apostolis@hotmail.de

Χρήστος-Θωμάς Κεχαγιάς  
*PhD, MA Κοινωνιολογίας &*  
*Φιλοσοφίας, Διδάσκων Π.Τ.Δ.Ε.*  
Ε.Κ.Π.Α.  
kechagias@primedu.uoa.gr

### Περίληψη

Η Πολιτειότητα, η οποία κοινολογείται στα περισσότερα Αναλυτικά Προγράμματα διεθνώς, αποτελεί όχι μόνον ένα δυσεπίτευκτο, αλλά και έναν όχι απολύτως ευκρινή σκοπό. Σε ό,τι αφορά στο σχολείο, αυτό πρέπει να λάβει υπόψη του και να αξιοποιήσει τις εμπειρίες των μαθητών για αυτονομία και ανεξάρτητη σκέψη και να μην τις θεωρήσει ως ένα αμελητέο μεταβατικό στάδιο προς την ενηλικίωση. Αυτονομία και ανεξαρτησία πρέπει να διακριθούν από τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό και να υπηρετήσουν το κοινωνικό σύνολο. Ταυτόχρονα, τίθεται το ερώτημα αν η απόλυτη ελευθερία, την οποία προπαγάνδισαν και εφάρμοσαν ορισμένα 'πειραματικά' σχολεία, όπως το Summerhill, μπορεί να δημιουργήσει προϋποθέσεις συμβίωσης και λειτουργίας του πολίτη σε μια κοινωνία, στην οποία το κράτος ασκεί μέσω των μηχανισμών του εξουσιαστικό έλεγχο. Ωστόσο, ο διάλογος μπορεί να συμβάλλει στην αναθεώρηση συγκεκριμένων και μεμονωμένων απόψεων και σταδιακά είναι δυνατόν να βοηθήσει στην αναθεώρηση συναφών απόψεων και δυναμικά στη μεταβολή του όλου τρόπου σκέψης του ατόμου. Το σχολείο καλείται να ασκήσει τους μαθητές, ώστε να σκέπτονται και να ενεργούν ως αυτόνομοι πολίτες. Έτσι, η πολιτειότητα, ως κρίσιμη 'λειτουργική αρχή', δεν είναι ένα αποτέλεσμα της στιγμής και δεν ολοκληρώνεται δια μιας, πράγμα που σημαίνει ότι και τα περιεχόμενα διδασκαλίας θα πρέπει να προσφέρουν ερεθίσματα για σχετικό διάλογο ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης του μαθητή. Αποδεικνύεται ότι η πολιτειότητα δεν είναι αποτέλεσμα θεωρητικής κατάρτισης, αλλά συμπεριφοράς σε πραγματικές συνθήκες με γνώμονα την αμοιβαιότητα.

### Λέξεις κλειδιά

*Πολιτειότητα, εκπαίδευση πολιτειότητας, αμοιβαιότητα, φιλοσοφία παιδείας, curriculum, σκοποί της εκπαίδευσης.*

## Summary

The Citizenship, which is widely publicized in most of the curricula, is not only a difficult to achieve purpose, but also an unclear one. As far as school is concerned, this must be taken into account when making use of pupils' experiences of autonomy and independent thinking and not disregard them as a negligible transition to adulthood. Autonomy and independence must be distinguished from individualism and competition and serve society as a whole. At the same time, the question arises whether the absolute freedom, propagated and practiced by some "experimental" schools, such as Summerhill, can create conditions for the cohabitation and functioning of the citizen in a society in which the state exercises its power of control through its mechanisms. However, dialogue can contribute to the revision of specific and individual views and can gradually help to revise relevant views and potentially change the individual's way of thinking. The school is asked to train students to think and act as autonomous citizens. Thus, the citizenship as a critical "functional principle" is not a fleeting result and it is not completed at once, which means that the content of teaching should also provide stimuli for a relevant dialogue depending on the student's stage of development. It turns out that citizenship is not a result of theoretical training, but of behavior in real life circumstances with reciprocity being the goal.

### *Key words*

*Citizenship, citizenship education; reciprocity; philosophy of education; curriculum; aims of education.*

## 0. Εισαγωγή

Η 'Πολιτειότητα' κυριάρχησε ως αξία στο άμεσο παρελθόν, τόσο στις επίσημες Διακηρύξεις για τους σκοπούς και την αποστολή της εκπαίδευσης, όσο και στα Αναλυτικά Προγράμματα σε διεθνές επίπεδο. Πρέπει να σημειωθεί ότι, ως περιεχόμενο και επιδίωξη, δεν έχει καμιά σχέση με έναν προειλημμένο και προκαθορισμένο σκοπό. Η Πολιτειότητα δεν αποτελεί μίαν επιδίωξη 'ex cathedra' ή έναν 'άνωθεν' επιβαλλόμενο σκοπό, καθώς προϋποθέτει ή συνεπάγεται αυτοκαθορισμό, ελεύθερη σκέψη πολιτική συνείδηση και υπευθυνότητα. Πέρα από την αποφυγή της επιβολής προαποφασισμένων αποτελεσμάτων μάθησης, η Πολιτειότητα απαιτεί την προβολή της σύγκρουσης και των αντιθέσεων στο 'μάθημα', τόσο σε επιστημονικά, όσο και σε πολιτικά θέματα και προβλήματα. Ο ίδιος ο μαθητής καλείται να αναζητήσει τα μέσα και τους τρόπους, ώστε να αναλύσει τη δική του πολιτική συμπεριφορά με γνώμονα τη δική του πολιτική σκέψη (Κl.-P. Hufer, 2009, 72). Υπό αυτό το πρίσμα, ως Πολιτειότητα ορίζεται "η συμμετοχή στην πολιτική κοινωνία, στην κοινότητα ή/και την πολιτική ζωή, που χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό και μη-βία, σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία" (Participatory Citizenship in the European Union, στο Hoskins et al, 2012:7).

Ο όρος, στον ευρωπαϊκό χώρο, γνώρισε ευρύτατη διάδοση με την υπογραφή της Συνθήκης του Μάστριχτ, στην οποία δηλώνεται ρητά ότι η 'πολιτειότητα' ταυτίζεται κατ' ουσίαν με την 'υπηκοότητα': «...πολίτης της Ένωσης [είναι] κάθε πρόσωπο που έχει την υπηκοότητα ενός κράτους-μέλους» (βλ. Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015). Πρόκειται περί επέκτασης των δικαιωμάτων των πολιτών-μελών εκάστου κράτους-μέλους σε επίπεδο της Ένωσης. Σημειωτέον, ότι τον Μάιο του 2010, οι Υπουργοί Εξωτερικών και οι αντιπρόσωποι 47 χωρών-μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης υιοθέτησαν την Σύσταση CM/ Rec (2010, 7) η οποία οδήγησε στην Χάρτα [EDC/HRE] που αφορά στην Εκπαίδευση για την Δημοκρατική Πολιτειότητα (EDC=*Education for Democratic Citizenship*) και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (HRE=*Human Rights Education*), που αποτέλεσε την βάση για κοινή εργασία των χωρών-μελών της Ε.Ε. πάνω στα ζητήματα πολιτειότητας στην Εκπαίδευση (Kerr, 2013).

Η σύζευξη πολιτειότητας και εκπαίδευσης έχει τεκμηριωθεί ήδη επαρκώς (Osler & Starkey, 2005), αλλά και σύμφωνα με την παραπάνω Χάρτα παραπέμπει τόσο στην εκπαίδευση, στην ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση, όσο και σε όλες τις πρακτικές και δραστηριότητες που αποσκοπούν στην άρση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων και στη γνωστική ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων:

- στην άσκηση και προάσπιση των δημοκρατικών τους δικαιωμάτων και υποχρεώσεων στην κοινωνία
- στην αναγνώριση και εκτίμηση της διαφορετικότητας
- στην ανάληψη ενεργού ρόλου στη δημοκρατική ζωή του τόπου τους, με σκοπό την προώθηση και προστασία της δημοκρατίας και του Κράτους Δικαίου (EDC/HRE, 2010).

Η εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία έχει ως σκοπό την Πολιτειότητα, δηλώνεται ρητά ότι αναφέρεται σε όλο το φάσμα των πολιτικών που εφαρμόζονται για τη διαβίου εκπαίδευση, με τα μέσα της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης να κινούνται στους άξονες της σχετικής με την πολιτειότητα μαθησιακής διαδικασίας, έτσι ώστε να προωθούνται οι δημοκρατικές αρχές και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ως σημαντικά στοιχεία για την παιδεία της δημοκρατίας της παραπάνω Χάρτας (ibid) θεωρούνται επιπλέον:

- η προώθηση της κοινωνικής συνοχής και του διαπολιτισμικού διαλόγου,
- η αξιοποίηση της διαφορετικότητας και της ισότητας, συμπεριλαμβανομένης της ισότητας των φύλων,

έτσι, ώστε μέσω της γνωστικής ενδυνάμωσης, της ανάπτυξης προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και της κατανόησης να επιτευχθεί η μείωση των συγκρούσεων,

η αύξηση της κατανόησης μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών, εθνικών και άλλων ομάδων, με ταυτόχρονη οικοδόμηση του αμοιβαίου σεβασμού, της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας, των κοινών αξιών, την προώθηση της μη-βίας στην επίλυση των διαφορών (περιλαμβάνεται η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και της παρενόχλησης), την ενθάρρυνση του διαλόγου κλπ. (Χάρτης Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας κλπ. που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της Σύστασης CM/Rec [2010, 7]. Αλλά και σε προηγούμενες συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης προσδιορίζεται ότι η φύση και το περιεχόμενο για την Εκπαίδευση στην Πολιτείοτητα είναι ευρύτερα από εκείνα του μαθήματος της **Πολιτικής Αγωγής** (*Civic Education*), το οποίο αποσκοπεί απλά στο να ενημερώσει, να πληροφορήσει και να διδάξει τους μαθητές πάνω στα πολιτικά τους δικαιώματα, τις πολιτικές ευθύνες που τους διέπουν ως μέλη ενός κράτους δικαίου κλπ. (πρβλ. Council of Europe, 2005).

Ωστόσο δεν φαίνεται να είναι ξεκάθαρο τι σημαίνει **‘Πολιτική’**, ούτε οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφή εικόνα του αντικειμένου της. Επομένως, πώς είναι δυνατόν να κατανοήσουν το εύρος και το βάθος των εννοιών που συνάπτονται με την πολιτείοτητα στην εκπαίδευση (Frazer, 2006), επιδιώκοντας τον κοινωνικό μετασχηματισμό που μπορεί να επέλθει μέσω του σχολείου; (Giroux, 2011:72). Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν ζητήματα που αφορούν στην επίτευξη ειρήνης στον πλανήτη, στο τεράστιο οικολογικό πρόβλημα, στο μεταναστευτικό κλπ. εντός της σχολικής τάξης (Klafki, 2002); Έστω ότι η πολιτείοτητα εντάσσεται τελικά στους σκοπούς της εκπαίδευσης (Pring, 1999) ή ανήκει σε έναν επίκυκλο αυτών, κατά πόσο είναι βέβαιο ότι μία κρίσιμη μάζα πολιτών, πολλών δε μάλλον εκπαιδευτικών, μπορεί να στοχαστεί και να θεματοποιήσει επιτυχώς την πολιτείοτητα στην εκπαίδευση; (πρβλ. σχετική συζήτηση περί ‘αποπολιτικοποίησης’ της πολιτικής αγωγής στη Μ. Βρετανία στο Osler & Starkey, 2002). Ο Giroux (1980: 350 κ.ε.) αναδεικνύει τον **διαμεσολαβητικό ρόλο των εκπαιδευτικών** μεταξύ κοινωνίας και σχολείου, έτσι ώστε να υπάρχει διασύνδεση του εκπαιδευτικού προγράμματος με τον ‘κυρίαρχο ορθολογισμό’ (*dominant rationality*).

Αν και οι McAvoy & Hess (2013) θεματοποιούν την ‘πολιτική’ στην περιοχή του **συνυπάρχειν** και της συμμετοχής των μελών μιας κοινωνίας στη **συλλογική λήψη αποφάσεων** και οραματίζονται αναλόγως τη λειτουργία της σχολικής τάξης, εντούτοις πώς είναι εφικτό να καλλιεργηθεί η πολιτική σκέψη των μαθητών, με όρους που μπορούν να επεκταθούν και πέραν των ορίων λειτουργίας του ‘κλειστού συστήματος’ της ‘πολιτικής’ σχολικής τάξης; Ο Dewey (1993 πρβλ. Κοντάκος & Γκόβαρης, 2006: 31) είναι σαφής όταν θεωρεί ότι οι **εμπειρίες συμμετοχής** (Frazer, 2006: 48) στον χώρο του σχολείου, σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της αίσθησης του **‘ανήκειν’** και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, μπορούν να ενισχύσουν, διά της συνήθειας (*habits*), τις εμπειρίες πολιτείοτητας εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η Rudduk (στο: Holden & Clough, 1998:15) προωθεί το ζήτημα ακόμα βαθύτερα, θεωρώντας ότι το ‘μετέχειν’ απαντά στις ανάγκες των παιδιών να αισθάνονται ότι

αναλαμβάνουν ευθύνες, μέσω δράσεων ενημέρωσης και συμμετοχής. Με άλλα λόγια η σχολική τάξη καλείται να λειτουργήσει ως 'πόλις-κράτος', καθώς η εύρυθμη λειτουργία της θα εξαρτάται από τη συμμετοχή και τη συμβολή όλων στην κοινή προσπάθεια (Κατσιμπρας, 2012: 13).

Η εκπαίδευση των μαθητών σε διαδικασίες και συνθήκες που διέπουν την λειτουργία του 'πολίτη' (που ένα κράτος θέλει στους κόλπους του) αποτελεί θεμελιώδη σκοπό της εκπαίδευσης στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα του σύγχρονου δυτικού κόσμου. Η συζήτηση αυτή είναι ευρύτατα διαδεδομένη στους ακαδημαϊκούς κύκλους και κατά τη β' δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αι. για δύο κυρίως λόγους:

- α) αφενός, διότι το σύγχρονο σχολείο προσπαθεί να προσαρμόζεται διαρκώς στις νέες συνθήκες πολυπολιτισμικότητας, ενσωμάτωσης μεταναστευτικών κυμάτων, σε μια μετα-παγκοσμιοποιημένη κοινωνία,
- β) αφετέρου, καθώς η αναζήτηση περισσότερης και διαυγέστερης μορφής ελευθερίας, ισότητας, αυτονομίας κλπ. αποτελεί εκ των ων ουκ άνευ συνθήκη ύπαρξης του δυτικού κόσμου και του δυτικού τρόπου σκέψης καθεαυτού.

Σε αυτό το πλαίσιο εξέτασης εντάσσονται ζητήματα διερεύνησης και αποδοχής της ετερότητας, της διαμόρφωσης των νέων ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων, των ποιοτήτων που αναπτύσσουν οι σύγχρονες μορφές δημοκρατίας, των νέων ρόλων κλπ.

## 1. Αυτονομία και ατομικισμός στην πολιτειότητα

Ο κλασικός φιλελευθερισμός φαίνεται ότι ταύτισε την αυτονομία του πολιτικού όντος όχι μόνο με την ατομική ανεξαρτησία και την αυτάρκεια, αλλά και με τον ατομικισμό στην πιο ακραία του εκδοχή. Ωστόσο, η ισχυροποίηση της ιδέας του ατόμου και ο άκριτος και άκρατος ανταγωνισμός του ατόμου έναντι των άλλων και εναντίον της κοινωνικής ομάδας δεν συμβαδίζει με τις παραδοσιακές κοινωνικές αξίες, πάνω στις οποίες θεμελιώνεται το κοινωνικό γεγονός και αντανακλάται στην σχολική εκπαίδευση. Άραγε, για ποιόν λόγο θέτουμε την αυτονομία ως σκοπό της εκπαίδευσης, εάν δεν συμβαδίζει με την ανάπτυξη των συνεργατικών αξιών, του αλτρουισμού και της φροντίδας για τον 'άλλο'; Επιπλέον, πώς είναι εφικτό το σχολείο να συνταιριάσει αυτούς τους ετερόκλητους σκοπούς και ποιες οι επιπτώσεις αυτών των προσπαθειών;

Αποσκοπώντας στην άρση αυτού του αδιέξοδου δυισμού, ο Matthew Lipman προτείνει την υιοθέτηση των αρχών του Dewey (αλλά και της μακράς παράδοσης που ανέπτυξαν οι Vygotsky, Peirce, Mead κλπ.) για την ανάπτυξη του παιδιού και την εφαρμογή των δημοκρατικών αυτονοήτων, μέσω των μηχανισμών εσωτερίκευσης των κοινωνικών διαδικασιών. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, η αυτονομία μπορεί να αναπτυχθεί και να επιτευχθεί παράλληλα με την καλλιέργεια της σκέψης και της

επιστημονικής έρευνας, εντός ενός σχολείου που είναι ανοιχτό στις επιταγές της κοινωνίας για πρόοδο και ευημερία, τόσο του ατόμου, όσο και της κοινότητας εν γένει: *“Όταν ενεργούν οι άνθρωποι, το κάνουν εντός ενός κοινού και δημόσιου κόσμου. (...) Εάν η συνειδηση ήταν εγωιστική, πώς η δράση για τους άλλους θα λάμβανε χώρα;”* (Dewey, 2004: 85). Για τον Dewey η αυτονομία ως σκοπός προέκυψε ως απάντηση στην αυθεντία και το δόγμα των ολοκληρωτικών καθεστώτων, που επιβάλλουν στα μέλη των κοινωνιών την υιοθέτηση συγκεκριμένων πρακτικών και αξιών εν είδει αυτονοήτων, αποτρέποντας τους πολίτες να οδηγούνται προς την ατομική και συλλογική ελευθερία, την ατομική ανεξαρτησία και την ανακάλυψη του εαυτού τους.

Η αυτονομία λοιπόν στην φιλοσοφία του Dewey αποτελεί την προϋπόθεση και το μέσο για τον πολίτη, προκειμένου να επιλέγει με βάση τις προδιαγραφές και τις δικές του στοχεύσεις, κρίνοντας με βάση την προσωπική του βελτίωση (Βρεττός, 2014) και το κοινό καλό. Ο πολιτισμένος άνθρωπος, ο ενταγμένος σε μίαν πολιτική κοινωνία, χρησιμοποιεί τον ορθό λόγο, καθώς θεωρεί ότι μόνο μέσω αυτού είναι σε θέση να κρίνει και να επιλέγει σωστά, με βάση τόσο τον κοινό κώδικα αξιών που αποδέχεται όσο και τον αυτοσεβασμό του (Frazer & Lacy, 1993: 48). Αυτή η μορφή αυτονομίας αίρει τα προβλήματα δεισιμίας που εμφανίζονται στις σχέσεις σώμα-πνεύμα, νους-κόσμος, υποκείμενο-αντικείμενο, εαυτός-άλλος και διαμορφώνουν τη βάση των παραδοσιακών επιστημολογικών και μεταφυσικών προβλημάτων (Dewey, 2004: 279-281).

Οι συνακόλουθες έννοιες της ανεξαρτησίας και της αυτάρκειας σχετίζονται με την θεμελίωση της αυτονομίας έναντι της επίβουλης διάθεσης εκείνων που δεν επιθυμούν την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου και την ελευθερία του, αλλά προσπαθούν να το ποδηγετήσουν. Τότε όμως η αλληλεξάρτηση, η διυποκειμενικότητα και η κοινότητα ως έννοιες έρχονται να αντιτεθούν στην αυτονομία, όπως ισχυρίζεται ο Bleazby (2006); Είναι δηλαδή επόμενο ότι η διασύνδεση με άλλους και η αλληλεξάρτηση θα εμφανίζονται ως αδυναμίες του εαυτού στην πολιτική του δράση; Οι Frazer & Gordon (1997:25) δίνουν παραδείγματα πολιτικών ομιλιών, στις οποίες ο όρος ‘εξάρτηση’ χρησιμοποιείται μόνο με αρνητική σημασία, (π.χ. ταυτίζεται με τη χρήση του όρου στους ‘τοξικομανείς’ -εξαρτημένους από τα ναρκωτικά- γενικά στους εθισμένους από κάτι, στους οικονομικά εξαρτημένους από τους γονείς, στις κοινωνικές ομάδες που εξαρτώνται από τα προνοιακά επιδόματα κλπ.) και ότι γενικά χαρακτηρίζει είτε ορισμένη ψυχολογική διαταραχή ή κάποιο ελάττωμα είτε μόνον κάτι το αρνητικό (π.χ. το χρονικό διάστημα κατά το οποίο τα παιδιά εξαρτώνται από τους γονείς τους σε αντίθεση με τη ζωή των ενηλίκων).

Αν η αυτάρκεια και η ανεξαρτησία ταυτίζονται συχνά με τον υλικό πλούτο (Dewey, 1987b:249), τότε μια ατομικιστική προσέγγιση της ζωής θα σήμαινε ξεκάθαρα ενίσχυση του ανταγωνισμού για τους περιορισμένους πόρους και μεγάλη κοινωνική και οικονομική ανισότητα, άρα το πρότυπο ανθρώπου που θα προήγαγε θα ταυτιζόταν



με εκείνο του φιλάργυρου. Στην περίπτωση αυτή όμως, οι κοινωνίες θα προσπαθούσαν να παρακινήσουν τους πολίτες να συνεισφέρουν στο κοινό καλό, που σε διαφορετική περίπτωση δεν θα είχαν κίνητρο να το κάνουν (Dewey, 1987a:46).

Η ατομιστική προσέγγιση ανακλάται στα δρώμενα της Παιδείας εν γένει, και οι σχετικές συζητήσεις αναμινύουν τη θεωρία της ανάπτυξης του Piaget και το πρώιμο εγωκεντρικό στάδιο ανάπτυξης (που αντικαθίσταται κατά την εφηβεία από την εύστοχη, ανώτερη αφαιρετική σκέψη, δηλ. τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της αυτονομίας) μέχρι και βιοκοινωνιολογικές θεωρίες περί 'εγωιστικού γονιδίου' (Wilson) κλπ. (πρβλ. την σχετική συζήτηση περί 'futurity' των White & Wynn, 2004:2, για τον συνδυασμό των ατομικιστικών θεωριών και μιας παραδοσιακής αντίληψης της παιδικής ηλικίας, με σκοπό τη δημιουργία σχολείου που θα διαμορφώνει ώριμους πολίτες). Άλλωστε και 'το δικαίωμα του παιδιού για εκπαίδευση είναι αυθεντικό δικαίωμα πολιτειότητας, διότι ο σκοπός της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας είναι να διαμορφώσει τον μελλοντικό ενήλικο. Κατ' ουσίαν πρέπει να θεωρηθεί όχι ως το δικαίωμα του παιδιού να πάει στο σχολείο, αλλά ως το δικαίωμα του ενήλικου πολίτη να έχει εκπαιδευτεί' (Marshall, 1950:299)<sup>1</sup>.

Κατά μία έννοια, το σχολείο που επικεντρώνεται μόνο στη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών δεν μπορεί να ενθαρρύνει τον μαθητή να εκφράσει τις δικές του εμπειρίες, τα συναισθήματα, τα οράματα κλπ., καθώς φαίνεται σαν να τα θεωρεί όλα αυτά ως κάτι που θα ξεπεραστεί ούτως ή άλλως μέσω αυτού του τύπου της εκπαίδευσης (Bleazby, 2006) -πρβλ. το επιχείρημα των Gutmann & Thompson's (1996) στην εκπαιδευτική ατζέντα για την πολιτειότητα: *"In its civic education deliberative democracy goes further than most other forms of democracy. It would teach children not only to respect human dignity but to appreciate its role in sustaining political cooperation on terms acceptable to morally motivated citizens"*. Είναι σαν το σχολείο να αντιμετωπίζει τον μαθητή 'σαν μελλοντικό πολίτη παρά ως 'πολίτη του παρόντος'. Το παρόν θεωρείται σαν προετοιμασία για το μέλλον, υποτιμώντας έτσι τις εμπειρίες του νέου ανθρώπου' (Wynn, 1995:52).

Στις παραπάνω θεωρήσεις επιχειρείται να εντοπιστεί το ζήτημα της πολιτειότητας στην ιδέα ότι η αυτονομία θα εγκαθιδρυθεί στον νέο άνθρωπο, μόνο όταν κάποια στιγμή τελειώσει το σχολείο και ενηλικιωθεί. Με αυτή τη λογική, το σχολείο προπαρασκευάζει αυτό το ον που η κοινωνία επιθυμεί να διαμορφωθεί κατά την ενηλικίωση, βασιζόμενη πάνω σε μια ιδέα μελλοντική, αποστερώντας από τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο να βρει και να βασιστεί σε εσωτερικά κίνητρα μάθησης που σχετίζονται με τις παρούσες ανάγκες και επιθυμίες του. Είναι αυτό που ο Freire (1993:57) αποκαλεί 'banking teaching', το οποίο απομακρύνει από την ανακλαστική, ανεξάρτητη σκέψη. Κατά τον Bleazby (2006) το σχολείο υιοθετεί τέτοιες αντιλήψεις για την αυτονομία και το αναλυτικό πρόγραμμα, επειδή βασίζεται σε κάποια αόριστη αρχή 'δημιουργίας αποθέματος γνώσης' και στο ότι η ικανότητα συλλογισμού του

αναπτυσσόμενου ανθρώπου ακολουθεί μια 'φυσική' πορεία ανάπτυξης, από την ελάχιστη ικανότητα στη μέγιστη. Συσσωρεύοντας, δηλαδή, γνώσεις στο παρόν, ο μαθητής μπορεί να αναπτύξει αναλογικά μέγιστη ικανότητα αυτονομίας κατά την ενηλικίωση. Φυσικά κάτι τέτοιο δεν ισχύει.

Αντί αυτού θα ήταν ίσως προτιμότερο το σχολείο να στοχεύει στην ανάπτυξη της αυτονομίας και ανεξαρτησίας της σκέψης των μαθητών, στην πράξη, στο 'πώς να επιλέγουν' (Bandam, 1993:30), καθώς επίσης και στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής τους ικανότητας, στις ευρετικές μεθόδους επίλυσης προβλημάτων, στην εκμάθηση εναλλακτικών μεθόδων λήψης αποφάσεων για τα προβλήματα που απασχολούν εκτός από το αναλυτικό πρόγραμμα και τα ίδια τα παιδιά. Με άλλα λόγια, μήπως καλλιεργώντας την αυτονομία και την πολιτεϊότητα από τις πρώτες τάξεις του σχολείου θέταμε τις βάσεις για τη διαμόρφωση πολιτών και στο παρόν;

Το γνωστό Summerhill του Neil θεωρείται ότι έθεσε εξ αρχής τον στόχο της διαμόρφωσης ελεύθερων και αυτόνομων πολιτών, εκπαιδεύοντας τους μαθητές του σε αυτό (Holt, 1972:20-24) και γι' αυτό δάσκαλοι και μαθητές συνεδρίαζαν μία φορά την εβδομάδα με δικαίωμα ψήφου για το αντικείμενο του σχολικού προγράμματος (Holt, 1972:53). Θεωρείται ότι με αυτό τον τρόπο τέτοιες σχολές μπορεί να διευκολύνουν δεξιότητες συλλογισμού, αυτογνωσία, ελεύθερη έκφραση, ανεξαρτησία και αυτοπεποίθηση που είναι απαραίτητες για την αυτονομία και την πολιτεϊότητα (Bleazby, 2006). Η κριτική που έχει ασκηθεί σε τέτοιου είδους σχολεία βασίζεται, αφενός στο γεγονός της δυσανάλογης ανάπτυξης των παιδιών ως προς τις δεξιότητες που τους ζητούνται, αφετέρου στο επιχείρημα ότι αν τα παιδιά αφήνονταν ελεύθερα να κάνουν ό,τι θέλουν -π.χ. να επιλέξουν γνωστικά αντικείμενα και δεξιότητες- από μόνα τους, θα μείωναν την συνολική τους ικανότητα για αυτονομία και ευτυχία (Levinson, 1999:38).

Αν και τα παραπάνω συμπεράσματα δεν έχουν διερευνηθεί μέσω συγκεκριμένης επιστημονικής έρευνας πεδίου, ωστόσο είναι προφανές ότι τα σχολεία τύπου Summerhill αποφεύγουν να διαμορφώνουν εξ αρχής το curriculum ή το διδακτικά αντικείμενα, επειδή δεν θέλουν να χαρακτηριστούν ως πατερναλιστικά ή ότι επιθυμούν ως διδακτικούς τρόπους τον εξαναγκασμό και την κατήχηση. Αντί αυτών, επιλέγουν να αναδείξουν τον δάσκαλο-διευκολυντή, που οδηγεί αβίαστα τα παιδιά στην ανώτερη και πολύπλευρη γνωστική ικανότητα, μέσω δημιουργικών επιλογών, θεωρώντας ότι η απόλυτη ισονομία (όπως εμφανίζεται στα δημοκρατικά μονιφέστα), μπορεί να εφαρμοστεί σε απόλυτο βαθμό και στην διδασκαλία στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Πεπιοίθησή μας αποτελεί το ότι τέτοιες επιλογές δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές στην πράξη:

- αφενός διότι το σχολείο οφείλει να ενσωματώνει και να δημιουργεί προϋποθέσεις κριτικής θεώρησης σε διαφορετικά, ποικίλα και ετερόκλητα ερεθίσματα και μεθόδους,



- αφετέρου γιατί το σχολείο δεν λειτουργεί 'σε κενό αέρος', δηλαδή η μαθησιακή διαδικασία δεν είναι κάποιο *in vitro* πείραμα. Αντίθετα, το σχολείο είναι ένα κομμάτι της κοινωνικής και πολιτικής ζωής, και επηρεάζεται από τις τρέχουσες εξελίξεις.

Ως εκ τούτου, θα ήταν απολύτως χρήσιμη η εμπειρία από την εφαρμογή των μεθόδων σχολείων τύπου Summerhill στο τρέχον πρόγραμμα λειτουργίας των σχολείων, *ταυτόχρονα με την δοκιμή και άλλων μεθόδων*, έτσι ώστε τα παιδιά και οι δάσκαλοι να μπορούν να συγκρίνουν και να προσμετρήσουν θετικά ή αρνητικά τα στοιχεία και τις εμπειρίες που αποκομίζουν ως προς το καθιερωμένο πρόγραμμα σπουδών κλπ. Ειδάλλως, αν ένα παιδί έχει εκπαιδευθεί σε συνθήκες απόλυτης ελευθερίας και απουσίας ελέγχου, πώς θα καταφέρει να προσαρμοστεί στις πραγματικές κοινωνικές συνθήκες, όταν π.χ. η αυστηρότητα και ο έλεγχος της πολιτικής εξουσίας ή του κράτους επιβάλλονται με διάφορους τρόπους; Ενώ στο Summerhill οι κανόνες διαμορφώνονταν για να σπάνε από τους ίδιους τους μαθητές και τους δασκάλους (Neill, 1962), τα συστήματα διοίκησης και οι εξουσιαστικοί μηχανισμοί έχουν οικοδομηθεί πάνω στην έννοια του 'ελέγχου' και της 'επιβολής' του πολιτικού νόμου και αυτό πάντοτε θα επηρεάζει σημαντικά τα εκπαιδευτικά ιδεώδη και τις παιδαγωγικές πρακτικές (Dewey, 2004:23).

## 2. Ο διάλογος και η ευθύνη ως παιδαγωγική μέθοδος

Η ανάπτυξη των γνωστικών μηχανισμών των μαθητών, από την στιγμή που αυτοί είναι ενταγμένοι στο πλαίσιο της λειτουργίας ομάδων στο σχολείο, μπορεί να διελθει μέσω τεχνικών που προάγουν την ανακάλυψη ή την 'κατασκευή' της μάθησης. Ο διάλογος για την Ellsworth (1997:49) εντός της μαθητικής κοινότητας μπορεί να λειτουργήσει σαν 'ένα ουδέτερο όχημα που φέρει τις ιδέες του ανθρώπου που έχει το λόγο και να οδηγήσει στην κατανόηση στο παρελθόν και μέλλον'. Η διαθεματικότητα και η σύμπνοια αποτελούν βασική προϋπόθεση για την κατανόηση και τη λειτουργία της ομαδικής προσέγγισης στο σχολείο και είναι βέβαιο ότι ο διάλογος γεφυρώνει τα χάσματα σε διαμετρικά αντίθετες απόψεις, οδηγεί σε κοινές περιοχές κατανόησης του 'άλλου', κατευθύνει τη συζήτηση διευθετώντας τις αντιθέσεις πάνω στη βάση της καλής και ανθεκτικής επιχειρηματολογίας κλπ.

Ως **παιδαγωγικό εργαλείο πολιτειότητας**, ο διάλογος εμφανίζεται να είναι κάτι σαν 'πανάκεια' για κάθε προβληματική κοινωνική κατάσταση, χάρις στην ικανότητα που δίνει στους μετέχοντες, εντός της κοινωνικής ζωής, για επίλυση προβληματικών καταστάσεων, αποφυγή συγκρούσεων, αντιμετώπιση ακραίων φαινομένων (π.χ. ρατσιστικών), διασφάλιση της καλής λειτουργίας των δημοκρατικών πλαισίων και θεσμών (Μπάλιας, 2008). Συνοφασμένος με την δημοκρατική λειτουργία, ίσως ως εκ της φύσεώς του, αποτελεί μία *συναγωγό δύναμη* για τις αντίρροπες τάσεις, ενεργοποιώντας στους μετέχοντες αφενός την ανάγκη εξεύρεσης ικανής επιχειρηματολογίας, αφετέρου

θέτοντάς τους προ των ευθυνών τους (Κεχαγιάς, 2006). Η προάσπιση των βασικών αρχών μιας θέσης, στο πλαίσιο της ανάπτυξης επιχειρηματολογίας εντός του διαλόγου, αναδεικνύει στους εκφραστές της στοιχεία υπευθυνότητας, προκειμένου να εκδηλώνουν χαρακτηριστικά αυτοσυνέπειας, σταθερότητας στις θέσεις που εκφράζουν, ανάπτυξης ικανής στρατηγικής για την επίτευξη του τελικού σκοπού (πειθώ), ευελιξίας ως προς την αντιμετώπιση των αντίπαλων στρατηγικών κλπ. Με άλλα λόγια, *‘ο ουσιαστικός διάλογος φέρνει τους μετέχοντες σε θέση ευθύνης’* (Κεχαγιάς, 2009).

### 3. Αυτονομία και αυτοποίηση

Ταυτόχρονα, καθώς είναι ένα δυναμικό πεδίο δράσης, ο διάλογος εξαναγκάζει τους εκφραστές αντίπαλων θέσεων να σκεφτούν κάποια στιγμή, *επ’ ωφελεία τίνος υποστηρίζουν αυτό που υποστηρίζουν*. Δίνει, έτσι, την δυνατότητα να προασπίζεται κάποιος τελικά, το συμφέρον μιας ολοένα και ευρύτερης ομάδας, τείνοντας περισσότερο στην ανάδειξη των στοιχείων που διέπουν την ανθρωπότητα εν συνόλω και την καθιστούν –σύμφωνα με την φράση του Morin (2005)- *‘ανθρωπινότερη’*. Ωστόσο, η παραπάνω θεώρηση εμφανίζεται να ισχύει σε μια εξιδανικευμένη περίπτωση. Η Ellsworth (1997:85) εκτιμά ότι δεν είναι λίγες οι φορές, που, εντός της τάξης, δημιουργούνται έντονες και επιθετικές αντιπαραθέσεις, στο πλαίσιο του ανταγωνισμού για την *‘επικράτηση’* μιας ομάδας ή θέσης έναντι άλλης. Φαίνεται όμως ότι και σε αυτήν την περίπτωση δεν επικρατεί ο ισχυρότερος, βιαιότερος, δυνατότερος σωματικά, αλλά εκείνος που είναι ικανός *‘με τρόπο εύγλωττο και ορθολογικό να αρθρώσει την δική του άποψη’* (Waghid, 2005:325). Αυτή είναι μία αμιγώς δαρβινική προσέγγιση, που αποσκοπεί στο να δείξει πώς ένας οργανισμός, στο πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτικής και μαθησιακής του δράσης, είναι ικανός να επιβιώσει και να αναδείξει τις καλύτερες ποιότητές του, αν προσαρμοστεί με τον παραπάνω τρόπο. Ο Dewey (στον Bleazby, 2006) φαίνεται να κινείται στο ίδιο δαρβινικό πλαίσιο: *‘ο άνθρωπος αναπτύσσει τον εαυτό του αναδομώντας την εμπειρία του’*.

Πράγματι, η μάθηση οδηγεί σε γνώση και η γνώση σε επιβίωση (Maturana & Varela, 1987). Οι οργανισμοί *‘αυτοποιοούνται’*, δηλαδή αποτελούν το αναδρασιακό αποτέλεσμα της λειτουργίας τους, καθώς διαρκώς αναδομούν τον εαυτό τους λειτουργικά, αφομοιώνοντας, μέσα σε ένα δυναμικό περιβάλλον, τα τελεστικά τους ενεργήματα, με σκοπό την επιβίωση του είδους. Αυτή η αρχή δεν αφορά μόνον τη βιολογική διάσταση του όντος, αλλά και την πνευματική του επιβίωση. Επανελέγχοντας διαρκώς τις αρχές και τις αξίες, ως προς την δυνατότητα εφαρμογής τους σε διαφορετικές συνθήκες και περιβάλλοντα, ο πολιτικός άνθρωπος αναθεωρεί πεποιθήσεις, στάσεις, αντιλήψεις, ενώ παράλληλα συνεργάζεται με άλλους και συστήματα ιδεών και ανθρώπων, προκειμένου αφενός να οδηγήσει τα τελεστικά του ενεργήματα στην δική του ιδιότυπη τάξη (Κεχαγιάς, 2009), αφετέρου να επιβιώνει ως μονάδα, τείνοντας στο να επιλέγει τον πλέον οικονομικό (από πλευράς ενεργειακής δαπάνης) τρόπο.

Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, αυτό που παρουσιάζεται ως 'ένας σταθερός άνθρωπος' είναι στην πραγματικότητα το σύνολο ενεργειών, πράξεων, αντιλήψεων, επιλογών κλπ. (βλ. Dewey, 1930: 16), που αλλάζουν από στιγμή σε στιγμή, διατηρώντας –για κάποιον εξωτερικό παρατηρητή– την ενότητα του όντος, εξαιτίας της σταθερότητας που αυτό επιδεικνύει σε κάποιες περιοχές (Dewey, 2004:40-47), που αποτελούν και τα 'αυτονόητα' του πολιτικού όντος ή, κατά μία άλλη προσέγγιση, τα στοιχεία της εαυτότητάς του. Εσωτερικεύοντας διαρκώς τα παραπάνω στοιχεία (στάσεις, αντιλήψεις, πεποιθήσεις κλπ.), ο πολιτικός άνθρωπος συνηθίζει να διαμορφώνει την δική του 'αλήθεια', νοηματοδοτώντας συνεχώς με τον δικό του τρόπο, ώστε να αντεπεξέρχεται με επιτυχία στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του. Αυτή η συνήθεια ('έθος' για τον Αριστοτέλη στα Ηθικά Νικομάχεια, και 'habits' για τον Dewey) διαμορφώνει την εαυτότητα:

*'All habits are demands for certain kinds of activity; and they constitute the self. (...) They rule our thoughts, determining which shall appear strong and which shall pass from light into obscurity'* (Dewey, 1930:25).

Αν, σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, η αυτονομία αναδιαμορφώνει την εμπειρία του υποκειμένου, με σκοπό την νοηματοδότηση του εξωτερικού κόσμου, ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος, ως κοινωνικό ον, έχει απολύτως την ανάγκη της συνύπαρξης, 'της κοινής προσαρμογής [με τον άλλο], της επικοινωνίας και της συνεργασίας στις ιδέες και στις πράξεις' (Dewey, 1930:17). Αυτή η μορφή συνεργατικής διερεύνησης διαμορφώνει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο κοινά νοήματα και πρακτικές του νέου ανθρώπου, διανοίγοντας παράθυρα στην 'κλειστότητα' του εγώ του, βάζοντάς τον να αξιολογήσει και να αξιολογηθεί στο πλαίσιο του 'συνυπάρχειν' και να συν-διαμορφώσει κοινά νοήματα. Πρόκειται γι' αυτό που ο Dewey (2004:12-15) ονομάζει 'κοινή κουλτούρα' και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη αυτόνομων δράσεων, καθώς ο μαθητής και ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον (Dewey, 1930:17).

Οι παραπάνω απόψεις του Dewey απηχούνται σε αντίστοιχες του Vygotsky (1978: 27) γύρω από την προσωπική ανάπτυξη και τις ενδοψυχολογικές λειτουργίες, που λαμβάνουν χώρα όταν το άτομο μπαίνει στην διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ιδιαίτερα δε του διαλόγου. Εκ του 'δια-λόγου', ως προϋπόθεσης του 'λογισμού' εγείρεται η 'λογική' σύμφωνα με τον Dewey (1958: 170), που δεν αποδέχεται τις a priori απόλυτες αρχές εμφάνισης του 'λογικού' στον άνθρωπο. Ο άνθρωπος, σχεδόν σε κάθε στιγμή της ζωής του εξαρτάται από τον συνάνθρωπό του κι αυτή η εξάρτηση τον κάνει να προσανατολίζεται ως ύπαρξη ξανά και ξανά ως προς τον κόσμο. Το ότι 'εξαρτάται' δεν είναι μία παθητική έννοια, αλλά ένα είδος 'αλληλεπίδρασης' (Sprod, 2001:83), που βοηθά τον άνθρωπο να συμπεριλαμβάνει στους τρόπους δράσης του την φροντίδα, την συνεργασία και την αλτρουιστική διάθεση. Κατ'

επέκταση, η συνεργασία και η εξάρτηση του ενός από τον άλλο αποτελούν δυνάμεις που αποδεδειγμένα ωθούν το ον στην επιβίωση. Η αλληλεξάρτηση είναι εξελικτικό προτέρημα, καθώς οι κοινωνίες δεν θέλουν τον εγκλεισμό στο 'εγώ' του καθενός, που οδηγεί στην αδιαφορία για τον συνάνθρωπο (Dewey, 2004:42).

Αυτή η φροντίδα, η 'έγνοια' για τον συνάνθρωπο, η ανάδειξη των στοιχείων που ενώνουν τους ανθρώπους (παρά την ένταξή τους σε διαφορετικές ομάδες), η αποφυγή του φόβου για τον άλλον, του μίσους, των διακρίσεων κλπ. (Kechagias C. 2009a) διαμορφώνει την μορφή της 'δημοκρατικής κοινωνίας' που έχει στο νου του ο Dewey, που δεν σχετίζεται τόσο με τις κυβερνητικές επιλογές, αλλά με την βίωση ενός περιβάλλοντος (κοινωνικού, πολιτικού, εκπαιδευτικού, οικογενειακού, πολιτιστικού) που ωθεί τον άνθρωπο στην έρευνα και την συνεργασία με τον συνάνθρωπο, με σκοπό την ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων και των ταλέντων κάθε αυτόνομης ύπαρξης. Εκείνο που τελικά μοιραζόμαστε με τους 'άλλους' δεν είναι μόνον ο γεωγραφικός χώρος και οι πόροι, αλλά τα 'κοινά νοητικά περιβάλλοντα', δηλαδή ιδέες, ανάγκες, δραστηριότητες κλπ. (Dewey, 2004:11. Dewey, 1939:118). Έτσι, δεν είναι μόνον δικαίωμα των πολιτών να ζουν σε δημοκρατικές κοινωνίες, αλλά υποχρέωσή τους να συνδιαμορφώνουν με τους άλλους τις συνθήκες για την ανάδειξη της προσωπικότητας του καθενός, μέσα σε ένα πλαίσιο ελευθερίας και κατανόησης (Addams 2002. Whipps, 2004).

Μετά την παράθεση των παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι, κατά την άποψή μας, **σκοπός της 'εκπαίδευσης στην πολιτειότητα' αποτελεί:**

- τόσο η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της παραπάνω συνθήκης βίωσης ελευθερίας και ανάδειξης της προσωπικότητας του καθενός, στο πλαίσιο της πολιτικής κοινωνίας,
- όσο και η αποδοχή και κατανόηση της ευθύνης που διέπει τον πολίτη, σε μια ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία.

Η εκπαίδευση στην πολιτειότητα δεν προετοιμάζει τους μαθητές στο να γίνουν αργότερα ικανοί πολίτες, αλλά τους ωθεί μέσα από ασκήσεις ενταγμένες στη σχολική μαθησιακή διαδικασία να ενεργούν και να σκέφτονται ως αυτόνομοι πολίτες (Splitter & Sharp 1995:169), στο πλαίσιο της συνύπαρξης. Καθώς μάλιστα η ωρίμανση και η ανάπτυξη δεν ολοκληρώνονται σε μια στιγμή, τα διδακτικά αντικείμενα της πολιτειότητας πρέπει να είναι διακριτά, για κάθε στάδιο ανάπτυξης του παιδιού και προσανατολισμένα στις ιδιαιτερότητές του. Η εκπαίδευση στην αυτονομία είναι μια διαρκής διαδικασία νοηματοδότησης του κόσμου, μέσα από την εφαρμογή των αρχών της δημοκρατικής σκέψης και λειτουργίας, όσο και της διερευνητικής – συνεργατικής μάθησης (Bandman, 1993; Lipman, 2003:203), με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Βρεττός, 2005: 40) ως αυτόνομου βιολογικού και πνευματικού όντος.

#### 4. Λειτουργική αρχή της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα

Η ανάπτυξη του παιδιού είναι απολύτως αναγκαίο να βασιζεται και να θεμελιώνεται στην λειτουργική της συνάφεια με τον πραγματικό κόσμο (Κεχαγιάς, 2006). Η νοηματοδότηση του κόσμου, μέσω της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα, διέρχεται από την αυτονομία, κατά το ότι μαθαίνει έμπρακτα στον αναπτυσσόμενο άνθρωπο το πώς θα αξιοποιεί την αυτονομία και την ελευθερία του, σε όποιο βαθμό και αν του παρέχεται, στο δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας της πολιτικής κοινωνίας. Με άλλα λόγια, το ερώτημα που παραμένει, κατ' ουσίαν αναπάντητο τις τελευταίες δεκαετίες, είναι κατά πόσο θα μπορεί το παιδί να αξιοποιεί το «κοινωνικό κεφάλαιο». Σύμφωνα με τον Putnam (2000:21) αυτό αναφέρεται «στις συνδέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους τα μετέχοντα μέλη μιας κοινωνίας, στα κοινωνικά δίκτυα και στις νόρμες της αμοιβαιότητας και αξιοπιστίας που προκύπτουν από την διασύνδεση των παραπάνω». Έτσι, το κοινωνικό κεφάλαιο είναι οι εξαγόμενοι τρόποι με τους οποίους τα κοινωνικά δίκτυα θεσμίζονται και διατηρούνται μέσω δούνας και λαβείν της αμοιβαία καλής θέλησης και της αλληλεξάρτησης, που αναπτύσσεται λόγω της προσδοκίας ενός προτύπου αμοιβαίας ευεργεσίας, που ενδέχεται να προκύψει κάποια στιγμή στο μέλλον.

Πρόκειται για τη *‘γενικευμένη μορφή ανταπόδοσης και αμοιβαιότητας’* (generalized reciprocity, βλ. Κεχαγιάς, 2017), η οποία εμφανίζεται όταν στις πράξεις κάποιων ανθρώπων η προσδοκία για ανταπόδοση δεν αναμένεται να εκπληρωθεί την στιγμή ακριβώς που συντελείται η πράξη. Ο όρος ‘reciprocity’ αποδίδεται ως ‘αμοιβαιότητα’, ως «αμοιβαία ανταλλαγή ή υποχρέωση», όταν εξετάζεται στο πεδίο της Οικονομικής επιστήμης. Οι υποχρεώσεις ή οι πρακτικές των ανθρώπων μεταξύ τους και απέναντι στο οικονομικό σύστημα περιγράφονται ως ‘αμοιβαίες’ (Barnard & Spencer 1996/2002:925 στο Επιστημονικό Λεξικό Παν/μίου Αιγαίου, βλ. οικείο λήμμα). Σε κάθε περίπτωση, οι περισσότερες ερμηνευτικές απόπειρες και λεξικογραφικές προσεγγίσεις βασίζονται πάνω στην «θεωρία της ανταλλαγής και της αμοιβαιότητας» του Marcel Mauss (1925/1979), που έχει τύχει ευρύτατης αποδοχής στους κόλπους, αρχικώς, της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και, εν συνεχεία, σε άλλους κλάδους, στοχεύοντας να ερμηνεύσει ικανοποιητικά την εμφάνιση της κοινωνικής τάξης από την αρχική κατάσταση του πολέμου, με το δώρο και την ανταλλαγή να θεωρούνται ως τα πρωτόγονα ανάλογα του κράτους και της κοινωνικής σύμβασης (Sahlins M., 1972). Στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών, μας ενδιαφέρουν πρωτίτως «οι αντικειμενικές δυνατότητες για την ανάπτυξη ανάμεσα στα μέλη της σχέσης αίσθησης *ισοτιμίας και αλληλέγγυας αμοιβαιότητας*» (Τσιβάκου, 2006, στο Κεχαγιάς, 2017).

Γενικά, με τον όρο ‘ανταπόδοση’<sup>2</sup> ορίζεται εκείνο το «σύστημα ανταλλαγής, όπου το να ανταποδώσει κανείς την ευεργεσία ή τη βλάβη δεν επιβάλλεται ούτε δια νόμου, ούτε δια της βίας» (Seaford R., 1994). Πρόκειται περί δικτύου αλληλοτροφοδοτούμενων

ανταποδοτικών σχέσεων, που επαναλαμβάνονται κυκλικά. Αυτή η μορφή ανταπόδοσης/ αμοιβαιότητας είναι ίσως η περισσότερο 'άδολη' σε σχέση με τις υπόλοιπες, καθώς θυμίζει την ρήση (που προέρχεται από την λαϊκή σοφία): 'κάνε το καλό και ρίξτο στο γυαλό'. Μπορεί να αφορά ενέργειες που λαμβάνουν χώρα εντός της ίδιας ομάδας – κοινότητας, εντός ή εκτός σχολείου, αλλά είναι προτιμότερο να ευνοείται η εμφάνισή της, στις περιπτώσεις 'εξωστρέφειας', δηλαδή, όταν από μία πράξη πρόκειται να ευνοηθεί ή να ευεργετηθεί κάποιος 'άλλος' ή 'ξένος', δηλαδή κάποιος που δεν ανήκει στην ίδια ομάδα, με τα κοινά π.χ. εθνικά, φυλετικά ή άλλα χαρακτηριστικά.

Οι εν λόγω συνθήκες είναι πιο κοντά στην 'πραγματική ζωή' και αναδεικνύουν τα καλύτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων, καθώς αίρουν τους φραγμούς ή τα στεγανά που αναπτύσσονται ως προς τις διαφορετικές κουλτούρες με τον 'άλλο' και οδηγούν στην σφυρηλάτηση αυτού που ονομάζεται 'πολιτική αρετή' (Putnam & Goss, 2002:112). Έτσι, όμως, το ίδιο το μέσο γίνεται και σκοπός. Δηλαδή, η γενικευμένη αμοιβαιότητα αναδεικνύεται σε σκοπό της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα, καθώς απελευθερώνει τον άνθρωπο από τις προκαταλήψεις και τον συνδέει με την έννοια και την πραγμάτωση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτή βέβαια είναι μια αμιγώς αριστοτελική προσέγγιση (Αριστοτ. Ηθικά Νικομάχεια) και συνάδει με τις πιο αυθεντικές μορφές εμφάνισης του δημοκρατικού πολιτεύματος, σε διασύνδεση με την ανάδειξη ατομικών-πολιτικών αρετών, όπως τις πραγματεύεται ο Αριστοτέλης τόσο στα Ηθικά Νικομάχεια όσο και στα Πολιτικά.

Κύριο μέλημα της εκπαίδευσης στην πολιτειότητα φαίνεται να είναι η γνώση, η καλλιέργεια και η αξιοποίηση της γενικευμένης αμοιβαιότητας, σε συνδυασμό με την κριτική αξιοποίηση της γνώσης των άλλων μορφών ανταπόδοσης. Ο Αριστοτέλης που πραγματεύεται το ζήτημα της 'χάριτος' (ευγνωμοσύνης) στα Ηθικά Νικομάχεια (1120b 30-34) και της γενναιοδωρίας ως αρετής του σώφρονος ανθρώπου, είναι σαφής όταν δηλώνει ότι ο σώφρων πρέπει να γνωρίζει τότε να λαμβάνει και να δίδει, διότι από αυτή την επιλογή θα εξαρτηθεί και η αρετή του στην ισοτιμία (συμμετρία) των σχέσεων (Κεχαγιάς, 2017). 'Η δημοκρατία είναι το μόνο πολίτευμα που έχει ανάγκη ουσιαστική παιδεία', και 'αρχή της αποτελεί η αρετή' σύμφωνα με δύο πασίγνωστες φράσεις του Montesquieu και βασικά της χαρακτηριστικά είναι η ανοχή των ιδιαιτεροτήτων του 'άλλου' και η αξιοποίηση του κοινού κοινωνικού χώρου. Αναπτύσσεται η κοινή εμπιστοσύνη μεταξύ των πολιτών, όταν τα 'καλά παραδείγματα' αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης διαδίδονται μέσω των κοινωνικών δικτύων και όταν δημιουργούνται οι προϋποθέσεις συνεχούς καλλιέργειας συνθηκών γενικευμένης αμοιβαιότητας.

Με αυτό τον τρόπο, η εκπαίδευση στην πολιτειότητα ενεργοποιεί στοιχεία που προέρχονται από την πραγματική ζωή και όχι από κάποια δυνητικά 'ιδανική' κοινωνική σφαίρα. Για τον Αριστοτέλη, Πολιτειότητα είναι η άσκηση της πολιτικής αρετής, η διαμόρφωση του ώριμου και ενάρετου πολίτη που τον χαρακτηρίζει η



πολιτική ηθική. Η έξις αναλαμβάνει πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς η αρετή αποτελεί βίωμα και όχι θεωρητική κατάρτιση και γνώση. Δεν αρκεί λοιπόν μόνον η διδασκαλία της αρετής, αλλά και η έξις στην αρετή. Κατ' επέκταση, στην πράξη μπορούν να ευδοκιμήσουν οι δεξιότητες και οι ικανότητες των ανθρώπων, ανεξάρτητα από οτιδήποτε άλλο έχουν μάθει θεωρητικά στη ζωή τους (Rosenblum, 1998) και δεν φαίνεται να είναι εφικτή η 'μεταφορά μάθησης' από το θεωρητικό πλαίσιο στην πραγματική ζωή, αν προηγουμένως ο άνθρωπος δεν έχει δοκιμάσει να λειτουργήσει πολιτικά, αξιοποιώντας τις ενδεδειγμένες μορφές αμοιβαιότητας.

### Σημειώσεις

1. 'The right to education is a genuine social right of citizenship, because the aim of education during childhood is to shape the *future* adult. Fundamentally it should be regarded, not as the right of the child to go to school but as the right of the adult citizen to have been educated'.
2. Ήδη ακόμα και στην πρώιμη ομηρική κοινωνία όπου απουσιάζει το χρήμα, ως μέσο και μέτρο συναλλαγών κάθε είδους, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς το πώς ενεργοποιείται και ανατροφοδοτείται η ανταπόδοση, καθώς επίσης και το πώς συντελείται η μετάβαση στο δικαίκο σύστημα της πολιτικής κοινωνίας του 6ου-5ου π.Χ. αι.» (Κεχαγιάς, 2017). Μορφές ανταπόδοσης που εμφανίζονται συχνά είναι: α) Γενική (αλτρουιστικό δόσιμο), β) Ισοροπημένη (ανταλλαγή), γ) Αρνητική (λήψη). Σε κάθε περίπτωση, εκείνο που αποτελεί κριτήριο για την μορφή ανταπόδοσης είναι κυρίως ο 'χρόνος' που μεσολαβεί ανάμεσα στο δίνω/λαμβάνω, το κοινωνικό-ιδεολογικό status κλπ.

### Βιβλιογραφία

- Addams, J. (2002) *Democracy and social ethics*, University of Illinois Press, Chicago.
- Bandam, B. (1993) *Children's educational rights*. In M. Lipman (Ed.), *Thinking, children and education* (pp. 27- 44). Dubuque, Kendall/Hunt Publishing.
- Bleazby, J. (2004) Practicality in philosophy for children. *Critical and creative thinking: The Australasian journal of philosophy in education*, 12(2).
- Bleazby, J. (2006) *Reconstruction in philosophy for children*. Practical Philosophy.
- Dewey, J. (1930) *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. New York, The Modern Library Publishers.
- Dewey, J. (1939) *Freedom and culture*. G. P. Putnam's Sons: New York. Dewey, J. (1927). *The Public and Its Problems*. Chicago, The Swallow Press.
- Dewey, J. (1958) *Experience and nature*. New York, Dover Publications Inc.
- Dewey, J. (1987b) Freedom. In J. A. Boydston (Ed.), *The collected works of John Dewey: Later works*, 11 (pp. 247- 255). Carbondale: Southern Illinois University Press.

- Dewey, J. (1993) *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, D. C. Heath, Boston.
- Dewey, J. (2004) *Democracy and education*. New York, Dover Publications.
- Ellsworth, E. (1997) *Teaching positions: Difference, pedagogy and the power of address*. New York: Teacher's College Press.
- Fraser, N. & Gordon, L. (1997) Decoding "dependency": Inscriptions of power in a keyword of the US welfare state. In U. Narayan and M. L. Shanley (Ed.), *Reconstructing political theory: Feminist perspectives* (pp. 25- 47) Cambridge, UK, Polity Press.
- Frazer, E (2006) Mind the(Growing) Gap—Debt, Aid, and Trade. [http://halifaxinitiative.org/content/pressresponse\\_july132006](http://halifaxinitiative.org/content/pressresponse_july132006)
- Frazer, E. & Lacey, N. (1993) *The politics of community: A feminist critique of the liberal communitarian debate*. Buffalo, University of Toronto Press.
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth, UK, Penguin.
- Giroux H. A. (1980) Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry* (vol. 10, iss. 4).
- Giroux H. A. (2011) *On Critical Pedagogy*, London, Continuum.
- Gutmann A. & Thompson D. (1996) *Democracy and Disagreement: Why Moral Conflict Can- not be Avoided in Politics and What Should be Done About It*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Holden & Clough (1998) *Children as citizens: Education for participation*. Jessica Kingsley Publishers. London.
- Holt, J. (1972) *'How Children Fail'*, Harmondsworth, Penguin Books.
- Holt, J. (1975) *Escape from childhood: The needs and rights of children*, Harmondsworth, UK: Penguin Books.
- Hoskins B. & Kerr D. (2012) Participatory Citizenship in the European Union, Institute of Education, Commissioned by the European Commission, Europe for Citizens Programme, Tender No. EACEA/2010/02, Brussels.
- Hufer, Kl.-P. (2009) *Erwachsenenbildung. Eine Einführung*. Schwalbach/ Ts., Wochenschau Studium.
- Kechagias C. (2009a) The Doctrine and the Core Rupture, «UZDANICA», *Magazine for language, literature and pedagogy*, issue VI/2, November 2009, Publisher Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac, Serbia, ISSN 1451-673X .
- Kerr D. (2013) *Participatory citizenship in Europe: The effects of the economic crisis on policy, practice and citizen engagement across EU member states*. Intellect.

- Klafki, W. (2002) Første studie. De klassiske dannelsessteoriens betydning for et tidssvarende almindelseskoncept, in: W.Klafki (Ed) *Dannelsessteori og didaktik: nye studier* (2nd ed) ( rhus, Klim).
- Levinson M. (1999) *The demands of liberal education*. Oxford, University Press.
- Lipman, M. (2003) *Thinking in education* (2nd ed.). New York, Cambridge University Press.
- Marshall T.H. (1950) Citizenship and social class. (in: Pierson & Castles [2006] [eds.] *The Welfare State Reader*. Polity press).
- Maturana H. R. & Varela F. J. (1987) *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. New Science Library/Shambhala Publications.
- McAvoy P. & Hess D. (2013) *Classroom Deliberation in an Era of Political Polarization*. Curriculum Inquiry, 43: 14-47. doi:10.1111/curi.12000
- Neill, A. S. (1962) *Summerhill*. Harmondsworth, UK, Penguin Books.
- Osler A. & Starkey H. (2005) *Changing Citizenship. Democracy and inclusion in education*. Open University Press.
- Pring, R. (1999) *Reflecting on the reflective practitioners*. In Ai-Yen Chen & John van Maanen (Eds.), *The reflective spin: Case studies of teachers in higher education transforming action* (pp.3-13). Singapore, World Scientific.
- Putnam R. D., Goss K. S. (2002) *Introduction. Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Societies*, ed. RD Putnam, pp. 3–19. Oxford, Univ. Press.
- Putnam R. D. (2000) *Bowling Alone: The Col- lapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Rosenblum N. (1998) *Membership and Morals: The Personal Uses of Pluralism in America*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- Sahlins, M. A. (1972) *Stone Age Economics*, Aldine-Atherton, Inc, Chicago.
- Seaford, R. (1994) *Reciprocity and Ritual*. Oxford.
- Splitter, L. & Sharp, A. M. (1995) *Teaching for better thinking*. Melbourne, ACER.
- Sprod, T. (2001) *Philosophical discussion in moral education: The community of ethical inquiry*. London, Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Waghid, Y. (2005) Action as an educational virtue: Toward a different understanding of democratic citizenship education. *Educational theory*, 55(3), 323-343.
- Whipps, J. D. (2004) Jane Addams's social thought as a model for a pragmatist-feminist communitarianism. *Hypatia*, 19(2), 118-133.

- White, R. & Wyn, J. (2004) *Youth and society*, South Melbourne: Oxford University Press.
- Wyn, J. (1995) 'Youth' and Citizenship. *Melbourne Studies in Education*, 36(2), 45-63.
- Wyn, G. (1995) The limits of Common Agricultural Policy Reform and the option of renationalisation', *Journal of European Public Policy* (2: 1-18).
- Αριστοτέλης. *Ηθικά Νικομάχεια*. (στο: Λυπουρλής, 2002. Θεσσαλονίκη, Ζήτρος.
- Βρεττός, Ι. (2005) *Θεωρίες της Αγωγής τόμος Β'.* Αθήνα, Ατραπός.
- Βρεττός, Ι. (2009) *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Σχολικό Εγχειρίδιο*, τόμος Β' Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο. Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Βρεττός, Ι. (2014) *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση* [πανεπιστημιακές σημειώσεις eclass]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κατσιμπρας, Απ. (2012) *Το πρόβλημα των αξιών στο μάθημα ης Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής: αναζητώντας τον εκπαιδευτή εκπαιδευτικών*. Αθήνα (ιδι. διατριβή).
- Κεχαγιάς Χ. (2006) *Λειτουργικές αρχές και κοινωνική δομή του ελληνικού πολιτισμού*, Αθήνα, Ατραπός.
- Κεχαγιάς Χ. (2009) *Η Φύση της Θέσης στην ελληνική σύλληψη του κόσμου*, Αθήνα, Ηρόδοτος.
- Κεχαγιάς, Χ. (2017) *Αμοιβαιότητα και ανταπόδοση: μορφές και οι απαρχές της φιλοσοφίας της Παιδείας*. Αθήνα, Περιοδικό Ηώς.
- Κοντάκος & Γκόβαρης (2006) *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα; Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).
- Μπάλιας, Σ. (2008) *Ενεργός πολίτης και εκπαίδευση*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006) *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*, Αθήνα, Ατραπός.
- Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης (2015) *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*, ΣΕΑΒ (e-book).