

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Επιστήμες της Αγωγής: Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης και Παιχνίδι»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Το παιχνίδι στην εναλλακτική ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση:
παιδαγωγικές εφαρμογές και στόχοι στα πλαίσια της οικονομίας της
γνώσης του 21^{ου} αιώνα.**

Δανάη ΜπίκνελΒόλος, 2022

1^{ος} Επιβλέπων: Παναγιώτης Κανελλόπουλος, Αν. Καθηγητής Τ.Μ.Σ. Α.Π.Θ

2^η Επιβλέπουσα: Νίκη Νικονάνου, Αν. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Π.Θ.

Αξιολογητής/αξιολογήτρια: Γιάννης Πεχτελίδης, Αν. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Π.Θ.

Βαθμός	
Ολογράφως	

Περιεχόμενα

Περίληψη	2
Abstract	4
1. Εισαγωγή	5
2. Θεωρητικό πλαίσιο	9
2.1. Το μοντερνιστικό εκπαιδευτικό όραμα των αρχών του 20 ^{ου} αιώνα.....	9
2.2. Η εκπαίδευση στην οικονομία της γνώσης.....	11
2.3. Η ιδεολογία της λογοδοσίας και το εξετασιοκεντρικό σύστημα.....	14
2.4. Εργαλειοποίηση της γνώσης.....	17
2.5. Τα μέσα και οι σκοποί της εκπαίδευσης.....	24
3. Μέθοδος	26
3.1. Αναλυτικά εργαλεία.....	31
3.2. Εφαρμογή αναλυτικών εργαλείων στην έρευνα.....	34
4. Αποτελέσματα	36
4.1. Η παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση.....	37
4.2. Η εντατικοποίηση της μάθησης σε ολοένα και μικρότερες ηλικίες.....	41
4.3. Η διαδικασία και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης.....	51
5. Ανάλυση	55
5.1. Κοινωνική γλώσσα.....	56
5.2. Πλαισιωμένες ταυτότητες.....	57
5.3. Παιδική ηλικία, εμπρόθετη δράση και παιχνίδι.....	61
6. Συζήτηση: Ανάμεσα στο «συντηρητικό» παρελθόν και το «εντατικοποιημένο» παρόν	64
7. Βιβλιογραφία	70

Περίληψη

Η εργασία αυτή διερευνά τον ρόλο του παιχνιδιού ως παιδαγωγική πρακτική στην ιδιωτική εναλλακτική προσχολική εκπαίδευση στα πλαίσια της οικονομίας της γνώσης. Το θεωρητικό πλαίσιο από το οποίο εκκινεί είναι μία αναδρομή στο μοντερνιστικό εκπαιδευτικό όραμα των αρχών του 20^{ου} αιώνα και την επακόλουθη νεοφιλελεύθερη στροφή στην εκπαίδευση τη δεκαετία του 90'. Με την ανάδυση της οικονομίας της γνώσης παρατηρείται, λοιπόν, η στροφή προς την εμπορευματοποίηση της γνώσης, τα εξετασιοκεντρικά εκπαιδευτικά συστήματα με τις τυποποιημένες αξιολογήσεις και την εργαλειακή προσέγγιση απόκτησης δεξιοτήτων. Προκύπτει, έτσι, το ερώτημα, πως συνδέεται το παιχνίδι ως παιδαγωγική πρακτική με τα παραπάνω συγκείμενα και κατά πόσο εργαλειοποιείται προς τις ίδιες κατευθύνσεις. Το εμπειρικό κομμάτι της έρευνας βασίζεται σε συνεντεύξεις με παιδαγωγούς που εργάζονται σε ιδιωτικά εναλλακτικά σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης στην Αθήνα και στο Βόλο. Η ανάλυση των δεδομένων στηρίζεται στα εργαλεία της κριτικής ανάλυσης λόγου και, συγκεκριμένα, στην προσέγγιση του Jean Paul Gee (2004). Οι συμμετέχουσες καταθέτουν τις απόψεις τους σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, την εντατικοποίηση της εκπαίδευσης και την σχέση μεταξύ διαδικασίας και αποτελέσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναδεικνύοντας την αξία του παιχνιδιού και επικρίνοντας την εντατικοποίηση της εκπαίδευσης. Δεν φαίνεται να παρατηρούν το παιχνίδι να εργαλειοποιείται με σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων, ωστόσο, τα λόγια που χρησιμοποιούν γεννούν ερωτήματα για το κατά πόσο οι ίδιες είναι φορείς μίας βαθύτερης εργαλειακής αντίληψης της εκπαίδευσης. Η κριτική που οι συμμετέχουσες ασκούν σε εκπαιδευτικές πρακτικές που, είτε στο «συντηρητικό» παρελθόν, είτε στο εντατικοποιημένο παρόν, περιορίζουν τον χρόνο του παιχνιδιού φαίνεται να είναι το κεντρικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας. Διερευνώνται, λοιπόν, οι δυσκολίες εφαρμογής εναλλακτικών παιδαγωγικών πρακτικών στο σήμερα, καθώς και η εννοιολογική μετατόπιση ορισμένων προοδευτικών παιδαγωγικών αρχών των «Μεγάλων Παιδαγωγών». Κατατίθενται, λοιπόν, τα εξής συμπεράσματα: Πρώτον, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, το παιχνίδι ως παιδαγωγική έχει ακόμα κάποιο δρόμο να διανύσει –τουλάχιστον στην Ελλάδα- προτού γίνει καθολικά αποδεκτό ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης σήμερα. Δεύτερον, όπως προκύπτει

από τις απαντήσεις τους, η εργαλειοποίηση του παιχνιδιού, όπου παρατηρείται, συνδέεται με την εντατικοποίηση και την εμπορευματοποίηση της μάθησης. Με βάση το δεύτερο αυτό σημείο, υποστηρίζω πως είναι σημαντικό να δοθεί ο χώρος αλλά πρωτίστως ο *χρόνος* για παιχνίδι: ο χρόνος αυτός που στερείται καθώς κατακερματίζεται με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων και την παραγωγή τυποποιημένων αποτελεσμάτων. Τρίτον, καταλήγω στο ότι είναι σημαντικό να αποδομηθεί η βαθιά εργαλειακή αντίληψη για την εκπαίδευση, από την οποία δεν ξεφεύγουν πάντα ούτε οι παιχνοκεντρικές παιδαγωγικές προσπάθειες.

Abstract

This paper explores the role of play as a pedagogical practice in private education in the context of the knowledge economy. The theoretical framework from which it starts is a retrospective look at the modernist educational vision of the early 20th century and the subsequent neoliberal shift in education in the 1990s. With the emergence of the knowledge economy, there is a shift towards the commercialisation of knowledge, exam-centred education systems with standardised assessments and an instrumental approach to skills acquisition. The question thus arises as to how play as a pedagogical practice is related to the above context and to what extent it is instrumentalized in the same directions. The empirical part of the research is based on interviews with preschool teachers working in private alternative schools in Athens and Volos. The data analysis is based on the tools of critical discourse analysis and, in particular, on Jean Paul Gee's (2004) approach. The participants present their views on the pedagogical importance of play, the intensification of education and the relationship between means and ends of the educational process, highlighting the value of play and criticizing the intensification of educational policies and practices. They do not seem to observe play being instrumentalized for the purpose of acquiring skills. However, the words they use raise questions about whether they themselves are bearers of a deeper instrumental understanding of education. The participants' critique of educational practices that, either in the 'conservative' past or in the intensified present, limit the time for play seems to be the central finding of this research. The difficulties of applying alternative pedagogical practices in the present day are thus explored, as well as the conceptual shift of some of the progressive pedagogical principles of the 'Great Pedagogues'. The following conclusions are

therefore drawn: First, the pedagogy of play still has some way to go - at least in Greece - before it is generally accepted as an integral part of education today. Secondly, the instrumentalisation of play, where it is witnessed, is connected with the intensification and commercialisation of education. It is, therefore, important to provide space but primarily time must be given for play: the time that is lacking as it is fragmented in order to acquire skills and produce standardized results. Thirdly, it is important to deconstruct the deeply instrumental view of education, from which even play-based pedagogical efforts do not always escape.

1. Εισαγωγή

Το παιχνίδι αναγνωρίζεται σήμερα ως μία από τις βασικότερες δραστηριότητες των παιδιών με κομβικό ρόλο στην ανάπτυξη, την εκπαίδευση, την κοινωνικοποίηση, την δημιουργία νοήματος, καθώς και την προώθηση της δημιουργικότητας (Αυγητίδου, 2001· Αυγητίδου, Καραγιώργιου, Αλεξίου & Καλανταρίδου, 2014· Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga 2016· Πουρκός, 2009). Η αναγνώριση αυτή εστιάζει και στην προσχολική ηλικία, κατά την οποία η ανάπτυξη και η εκπαίδευση βασίζονται σε σημαντικό βαθμό στις ευκαιρίες που παρέχονται στα παιδιά για παιχνίδι (Λοίζου, 2021). Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα αποτελούν κομμάτι ενός ευρύτερου σώματος γνώσης γύρω από τη σημασία του παιχνιδιού. Μεταξύ άλλων, έχουν αναδειχθεί οι διαφορετικές πτυχές του, όπως η διασύνδεσή του με τη θεραπεία (παιγνοθεραπεία) ή η παιγνιοδοτοποιήγία (playwork) (Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga, 2016), καθώς και η σημασία που έχουν διαφορετικά είδη παιχνιδιού, όπως είναι το φανταστικό-συμβολικό παιχνίδι (Moller, 2015), το ριψοκίνδυνο παιχνίδι (Sandseter, 2009· Sandseter & Kennair, 2011), το παιχνίδι στη φύση (Harper & Obee, 2021· McFarland & Laird, 2020), το «παιχνίδι που λερώνει» (messy play) (Yin, Zakaria, Baharun, Hutagalung & Sulaiman, 2015), το ψηφιακό παιχνίδι (Loudoun, 2021) κ.ά. Φαίνεται πως το εκτεταμένο αυτό σώμα γνώσης –τουλάχιστον κάποια κομμάτια του- επηρεάζει σε κάποιο βαθμό και τις προτεραιότητες των παιδαγωγικών στοχεύσεων στα πλαίσια της θεσμικής προσχολικής εκπαίδευσης και στην Ελλάδα. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, σ. 578)¹ το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως «πυρήνας όλου του προγράμματος», ενώ ένας από τους βασικούς ρόλους του εκπαιδευτικού είναι «να υποστηρίξει την προσέγγιση της γνώσης μέσα από το παιχνίδι» (ό.π. σ. 591).

Στην ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση το παιχνίδι αποκτά κεντρικό ρόλο και στα πλαίσια εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων και προγραμμάτων στην Ελλάδα.

¹ Διαθέσιμο στο: http://users.sch.gr/simeonidis/paidagogika/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf

Αρκετοί ιδιωτικοί παιδικοί σταθμοί υιοθετούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις είτε αποκλειστικά, είτε συνδυάζοντας τις επιμέρους παιδαγωγικές φιλοσοφίες μεταξύ τους. Έτσι συναντάμε μοντεσσοριανά σχολεία², αλλά και σχολεία που συνδυάζουν τη μοντεσσοριανή προσέγγιση με αυτή των σχολείων της φύσης³ κ.α. Συνήθως, αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα έχουν ως κέντρο το παιχνίδι (play-based), χαρακτηρίζονται παιδοκεντρικά (child-led) και βασιζόμενα στην παράδοση του project (project-based), αντλούν από την καθημερινότητα των παιδιών και τα βιώματά τους, ενώ ταυτόχρονα θέτουν έννοιες όπως η ελευθερία, η δημιουργικότητα και η ανακάλυψη στο επίκεντρο των παιδαγωγικών τους αρχών. Σύμφωνα με τον Waters (2017), στα εναλλακτικά εκπαιδευτικά πλαίσια οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την δημιουργία συμπεριληπτικών και υποστηρικτικών σχέσεων, αντί για πειθαρχημένες σχέσεις αποκλεισμού και πειθαρχίας. Η προσχολική ιδιωτική εκπαίδευση που θα χαρακτηρίζαμε εναλλακτική φαίνεται να αποτελεί, λοιπόν, σήμερα πεδίο εφαρμογής παιχνοκεντρικών και παιδοκεντρικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Σε αυτά τα πλαίσια διαμορφώνονται αντίστοιχα και οι παιδαγωγικοί στόχοι και τα κριτήρια αξιολόγησης των προγραμμάτων αυτών, όπως επίσης και τα υποκείμενα στα οποία τα προγράμματα απευθύνονται.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται, καταρχήν, η κατανόηση αυτών των παιδαγωγικών στόχων. Μέσα από συνεντεύξεις με δασκάλους και διευθύντριες εναλλακτικών ιδιωτικών σχολείων θα επιχειρηθεί η εμβάθυνση στους τρόπους με τους οποίους η αξία του παιχνιδιού νοηματοδοτείται από τους ανθρώπους που το εφαρμόζουν ως βασικό πυλώνα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η διερεύνηση αυτή θα εστιάσει στη σημασία που δίνεται στο παιχνίδι ως παιδαγωγική πρακτική στην προσχολική εκπαίδευση, στη διασύνδεσή του με την εντατικοποίηση της μάθησης καθώς και στη σχέση μεταξύ της διαδικασίας και του αποτελέσματος μιας εκπαιδευτικής πράξης.

Οι αντιλήψεις των δασκάλων και διευθυντ(ρι)ών που θα διερευνηθούν στο εμπειρικό κομμάτι της έρευνας, διαμορφώνονται σε συγκεκριμένα ιστορικά, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά πλαίσια. Όπως, άλλωστε, έχει τονίσει η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η εκπαίδευση διασυνδέεται σε σημαντικό βαθμό με την οργάνωση μιας

² Ενδεικτικά: Μοντεσσοριανή Σχολή Αθηνών Μαρία Γουδέλη (<https://www.montessoriani.gr/>), Montessori Roots – Μοντεσσοριανός Βρεφονηπιακός Σταθμός (<https://montessoriroots.gr/>), Montessori Way of Life – Παιδικός Σταθμός (<https://www.montessorivayoflife.gr/>), Πρωτοβαδίσματα – Παιδικός Σταθμός/Νηπιαγωγείο (<https://www.protovadismata.gr/>)

³ Ενδεικτικά: Dorothy Snott – Preschool & Kindergarten (<https://www.dorothy-snot.gr/welcome>), Μικρές Ιστορίες – Παιδικός Σταθμός (<http://paidikostathmos.mikresistories.gr/>)

κοινωνίας, καθώς και με την πολιτικοοικονομική της δομή, τόσο στον βαθμό που η σχολική γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, όσο και στον βαθμό που η θεσμική εκπαίδευση προωθεί την αναπαραγωγή της κοινωνίας (Ανδρούσου και Τσάφος, 2020· Bartlett & Burton, 2019· Φραγκουδάκη, 1985). Η εκπαίδευση ως θεσμός που αναπαράγει και διασυνδέεται με τους κυρίαρχους ιδεολογικούς μηχανισμούς, τις ταξικές ανισότητες και αποκλεισμούς και, γενικότερα, την ιεραρχική διαστρωμάτωση της κοινωνίας έχει διερευνηθεί εκτενώς από θεωρητικούς όπως οι Bourdieu και Passeron (1977), Anyon (1980), Apple (1982), Willis (2012) και άλλοι. Ο Bernstein (1971) αναδεικνύει, μάλιστα, το ρόλο της γλώσσας ως μια ακόμα σημαντική διάσταση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση διαμορφώνεται από την κοινωνία, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/μαθήτριες δεν είναι απλώς φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά ενεργά υποκείμενα στην παραγωγή και την αναπαραγωγή της. Έχει δηλαδή σημασία, να αποτυπωθεί και η θεωρητική άποψη η οποία δίνει έμφαση στην σημασία της ανθρώπινης παρέμβασης και αντίστασης, προβληματοποιώντας θεωρήσεις που κινούνται στο πλαίσιο της αναπαραγωγής και οι οποίες βασίζονται σε δομικά και λειτουργιστικά θεωρητικά σχήματα (Giroux, 2010α). Οι Apple και Weis (2010 σσ. 121-123) βλέπουν την εκπαίδευση ως μέρος του ευρύτερου πλαισίου των θεσμών και των αξιών και υποστηρίζουν ότι πρέπει να ερμηνεύσουμε τα σχολεία περισσότερο κοινωνικά, πολιτισμικά και δομικά, διερωτώμενοι: «Τι είναι εκείνο που κάνει η εκπαίδευση σε αυτό το ευρύτερο πλαίσιο; Όταν το κάνει, ποιος ωφελείται;». Οι συγγραφείς ισχυρίζονται ότι, εστιάζοντας στην απόκτηση γνώσεων, η εκπαιδευτική έρευνα έχει παραμελήσει να ερευνήσει αυτό το ευρύτερο πλαίσιο και ότι η επικέντρωση στο «προϊόν» οδηγεί σε μία αφέλεια για την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, η τάση προς την απουσία της θεωρίας έχει καταστήσει δύσκολη την σύνδεση των εσωτερικών δυναμικών του σχολείου με το ευρύτερο ιδεολογικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο (Apple και Weis, 2010).

Σύμφωνα, επιπλέον, με τον Golden (2017) είναι απαραίτητο να διερευνηθεί το πως οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές επηρεάζουν τα εναλλακτικά μαθησιακά περιβάλλοντα και τον ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτά. Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι η εξανθρωπιστική παιδαγωγική πτυχή της εναλλακτικής εκπαίδευσης, η οποία προτεραιοποιούσε τις στενές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών, την διασύνδεση με ζητήματα της κοινότητας και τις κριτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, μετατοπίζεται στρέφοντας το ενδιαφέρον προς την απόκτηση δεξιοτήτων και επάρκειας, με στόχο την συμμετοχή στην αγορά εργασίας. Διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών εναλλακτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην

Νέα Υόρκη, ο Golden (2017, σ. 12) συμπεραίνει ότι η εμπρόθετη δράση (agency) των εκπαιδευτικών περιορίζεται σε μία κατεύθυνση συμμόρφωσης σε προγράμματα και αποφάσεις «από τα πάνω» και η εκπαιδευτική διαδικασία καθοδηγείται, πλέον, με βάση τις ανάγκες της αγοράς. Καταλήγει πως, ειδικά όσον αφορά εναλλακτικά περιβάλλοντα μάθησης, είναι κρίσιμο να κατανοήσουμε βαθύτερα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν, καθώς η εναλλακτική εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει διεξόδους από τις κυρίαρχες προσεγγίσεις μόνο στα πεδία εκείνα που ευνοείται η εμπρόθετη δράση (Golden, 2017).

Στη βάση των παραπάνω κρίνεται σημαντικό η εκπαίδευση να διερευνάται σε άμεση συνάρτηση με τις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που την πλαισιώνουν. Η παραπάνω θεωρητική προϋπόθεση διαπερνά και την παρούσα έρευνα και μας οδηγεί στο να επιχειρήσουμε τη διασύνδεση των ευρημάτων που θα προκύψουν με τα ευρύτερα κοινωνικοοικονομικά και πολιτικά πλαίσια που διαμορφώνουν τις συνθήκες, τα προτάγματα και το ρόλο της προσχολικής εναλλακτικής ιδιωτικής εκπαίδευσης σήμερα στην Ελλάδα.

Το θεωρητικό πλαίσιο από το οποίο θα εκκινήσει, λοιπόν, η εργασία αυτή βασίζεται σε μία αναδρομή από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όταν αναπτύχθηκε το μοντερνιστικό εκπαιδευτικό όραμα με το κίνημα της Νέας Αγωγής, και θα συνεχίσει με την δεκαετία του 90' όταν πραγματοποιείται η νεοφιλελεύθερη στροφή στην εκπαίδευση και αρχίζει να ισχυροποιείται η οικονομία της γνώσης. Η θεσμική εκπαίδευση οργανώνεται στη βάση εξετασιοκεντρικών συστημάτων και τυποποιημένων αξιολογήσεων, ενώ έννοιες όπως η γνώση και η δημιουργικότητα αποκτούν νέα νοήματα, άμεσα συνυφασμένα με την ανταγωνιστική, ατομιστική και εμπορευματική κουλτούρα που εισάγει ο νεοφιλελευθερισμός στην εκπαίδευση. Η απόκτηση δεξιοτήτων αποτελεί πλέον την κινητήρια δύναμη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικές πιέσεις και διλήμματα. Προκύπτει το ερώτημα, πως συνδέεται το παιχνίδι ως παιδαγωγική πρακτική με τα παραπάνω συγκείμενα και κατά πόσο εργαλειοποιείται προς αυτές τις κατευθύνσεις; Ακολουθεί, λοιπόν, το εμπειρικό κομμάτι της έρευνας, το οποίο βασίζεται σε συνεντεύξεις με παιδαγωγούς που εργάζονται σε ιδιωτικά εναλλακτικά σχολεία στην Αθήνα και στον Βόλο. Η ανάλυση των δεδομένων στηρίζεται στα εργαλεία της κριτικής ανάλυσης λόγου και, συγκεκριμένα, στην προσέγγιση του Jean Paul Gee (2004). Οι συμμετέχουσες καταθέτουν τις απόψεις τους σχετικά με την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, την εντατικοποίηση της εκπαίδευσης και την σχέση μεταξύ διαδικασίας και αποτελέσματος της εκπαιδευτικής

διαδικασίας. Στο τελευταίο κομμάτι της εργασίας, αποτυπώνονται τα ευρήματα της έρευνας και επιχειρείται η διασύνδεσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Το μοντερνιστικό εκπαιδευτικό όραμα των αρχών του 20^{ου} αιώνα

Το 1921 ιδρύεται η «Διεθνής Ένωση για την Νέα Αγωγή» και πραγματοποιείται το συνέδριο του Καλέ, στο οποίο συμμετέχουν μεγάλες παιδαγωγικές μορφές, όπως ο Νηλ, η Μοντεσσόρι, ο Πιαζέ και αργότερα ο Κλαπαρέντ, ο Φρενέ, ο Κουζινέ και άλλοι (Meirieu, 2021). Οι ιδρυτές του παιδαγωγικού κινήματος της «Νέας Αγωγής» διακηρύσσουν την ανάγκη για αυτόνομη ανάπτυξη, αυτοκαθοριζόμενη ελευθερία, αυτοπροσδιορισμό και αυτοπραγμάτωση των παιδιών, στα πλαίσια μιας μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής προσέγγισης, ενός νέου σχολείου που θα είναι προοδευτικό και χειραφετικό, και μιας αντιαυταρχικής εκπαίδευσης με πολιτικό πρόταγμα την κοινωνική και πολιτική μεταρρύθμιση (Ανδρούσου & Τσάφος, 2020). Το προοδευτικό μοντερνιστικό εκπαιδευτικό όραμα στηρίχθηκε στην πίστη ότι η παιδική ηλικία αποτελεί ένα ξεχωριστό ηλικιακό στάδιο, και στην ιδέα ότι τα στάδια από τα οποία περνά κάθε παιδί προκειμένου να αναπτυχθεί είναι κοινά για όλα τα παιδιά (James, Jenks & Prout, 1998). Η προοδευτική παιδαγωγική του 20^{ου} αιώνα βασίστηκε στην έννοια του καθολικού παιδιού [universal child], και έδωσε μεγάλη έμφαση στην ανάγκη η εκπαίδευση να ενθαρρύνει την αυτοέκφραση, και να αναδεικνύει την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, πολεμώντας ταυτόχρονα τις ανισότητες (Kanellopoulos, 2015). Τα «νέα Σχολεία», όπως ονομάστηκαν, απέρριπταν την παραδοσιακή, αυταρχική εκπαίδευση, η οποία απαιτούσε την πειθαρχία και επέβαλε την μάθηση με όρους καταναγκασμού, χωρίς να ενδιαφέρεται για τις ανάγκες και τις επιθυμίες του παιδιού (Meirieu, 2021). Ενάντια σε μία εκπαίδευση η οποία προετοίμαζε πειθήνιους εργάτες και άβουλους στρατιώτες το «νέο Σχολείο» οργάνωνε το πρόγραμμά του πάνω στα αυθόρμητα ενδιαφέροντα των παιδιών και στην συλλογική εργασία και στηριζόταν στα δεδομένα της ψυχολογίας του παιδιού και στις ανάγκες του σώματος και του πνεύματός του (Meirieu,

2021). Πρωτίστως, όμως, αυτό που καθόρισε το κίνημα της Νέας Αγωγής, και κατάφερε να λειάνει τις διαφορές στο εσωτερικό του, ήταν η κοινή πεποίθηση των ιδρυτών του ότι η εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει τον κόσμο. Ακολουθώντας το κίνημα ειρήνης που ήρθε μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, το κίνημα της Νέας Αγωγής βασίστηκε σε ένα πολιτικό όραμα για την δημιουργία μίας νέας κοινωνίας η οποία θα σέβεται τους πάντες και τον καθένα ξεχωριστά (Meirieu, 2021).

Το παιχνίδι αποκτά στα πλαίσια αυτά εξέχοντα ρόλο: Η Μοντεσσόρι, για παράδειγμα υποστηρίζει την αξία του παιχνιδιού στην μάθηση των παιδιών και παρέχει εμπειρίες μάθησης πραγματικής ζωής σε ένα δομημένο περιβάλλον, που αναπτύσσει τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών μέσω αισθητηριακών και επιστημονικών εμπειριών (Jarvis, Brock & Brown, 2016). Ο Dewey με την σειρά του, εστιάζοντας στην σχέση μεταξύ δασκάλου και παιδιού, αντλεί από την παρατήρηση του παιχνιδιού, για να διερευνήσει ποιες είναι οι εμπειρίες μάθησης που επιτρέπουν στα παιδιά την ελευθερία της σκέψης, την κρίση, και τη δυνατότητα να εκτελούν αποφάσεις (Sikandar, 2015).

Σήμερα η Βίβλος του Συνεδρίου του Καλέ είναι ακόμη ευρέως διαδεδομένη και λειτουργεί σαν ένα σύνολο κοινών τόπων στην εκπαίδευση (Meirieu, 2021). Όμως, οι ιστορικές εξελίξεις που ακολούθησαν το Κίνημα της Αγωγής στην διάρκεια ενός αιώνα στον «δυτικό κόσμο» -Β'ΠΠ, ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας, ψυχρός πόλεμος, πτώση του «υπαρκτού σοσιαλισμού», ανάδυση του νεοφιλελευθερισμού, οικονομική κρίση κ.α.- έχουν διαμορφώσει ένα πολύ διαφορετικό κοινωνικοπολιτικό πεδίο. Όπως θα αναδειχθεί στην συνέχεια, κάποιες από τις έννοιες που εισήχθησαν από τους «Μεγάλους Παιδαγωγούς» αποκτούν σήμερα πολύ διαφορετικά συμφραζόμενα.

2.2. Η εκπαίδευση στην οικονομία της γνώσης

Την δεκαετία του 1990 οι παγκόσμιες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις με την εξέλιξη του παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού και την άνοδο του νεοφιλελευθερισμού οδηγούν σε έναν μετασχηματισμό των κοινωνικοοικονομικών συσχετισμών, διαμορφώνοντας καθοριστικά το πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Apple, 2010β· Gee, Hull & Lankshear, 2018· Harvey, 2005· Kanellopoulos, 2015).

Σε αυτό το σημείο έχει σημασία να γίνει μία σύντομη αναφορά στην έννοια του νεοφιλελευθερισμού. Σύμφωνα με τον Δρέλλια (2018, Μάρτιος 8), «Αν και επίσημη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία δεν υπάρχει, μέντορες του νεοφιλελευθερισμού θεωρούνται οι οικονομολόγοι της ελεύθερης αγοράς, ο Αυστριακός Friedrich von Hayek, ο Αμερικανός Milton Friedman, και όσοι επιτέθηκαν έντονα στον παρεμβατικό ρόλο του κράτους στην οικονομία». Οι Olssen και Peters (2013) διαχωρίζουν τον κλασσικό φιλελευθερισμό από τον νεοφιλελευθερισμό, όπως αυτός αναπτύχθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 80' και στις αρχές του 90'. Βασικός υποστηρικτής και εκπρόσωπος του κλασσικού φιλελευθερισμού, ο οικονομολόγος Friedrich Hayek, υποστήριζε ότι η κεντρική κρατική οργάνωση της οικονομίας είναι αναποτελεσματική και περιορίζει την ελευθερία του ατόμου (Olssen & Peters, 2013). Η μετάβαση από την φιλελεύθερη στη νεοφιλελεύθερη κυβερνησιμότητα, επηρεάστηκε σημαντικά από την θεωρία του James Buchanan, με βάση την οποία η αγορά, αντί να λειτουργεί με βάση ένα φυσικό, αυτορυθμιζόμενο, αόρατο χέρι, πρέπει να αποτελεί μία τεχνική στα χέρια της κυβέρνησης, η οποία ενεργεί συνειδητά με όχημα το κράτος (Olssen & Peters, 2013).

Παρ' ότι, λοιπόν, η έννοια του νεοφιλελευθερισμού συνδέεται με τις περικοπές των κρατικών προνοιακών πολιτικών και την αποδυνάμωση του ρόλου του κράτους εν γένη (Saltman, 2016), οι Olssen και Peters (2013) εξηγούν ότι, σε αντίθεση με τον κλασσικό φιλελευθερισμό, ο οποίος αντιπροσωπεύει μια αρνητική προς το κράτος αντίληψη, σύμφωνα με την οποία το άτομο πρέπει να απελευθερωθεί από την κρατική παρέμβαση, ο νεοφιλελευθερισμός, από την άλλη, αντιπροσωπεύει μία θετική αντίληψη του ρόλου του κράτους για τη δημιουργία μίας λειτουργικής αγοράς. Ενώ, λοιπόν, ο κλασσικός φιλελευθερισμός βλέπει το υποκείμενο ως έκφραση μίας αυτόνομης ανθρώπινης φύσης, ο νεοφιλελευθερισμός βλέπει το άτομο περισσότερο ως ανταγωνιστικό επιχειρηματία που καινοτομεί διαρκώς και τον οποίο αναλαμβάνει να διαμορφώσει το κράτος (Olssen & Peters, 2013). Ο Giroux (2010γ, σσ. 645-646), ένας από τους γνωστότερους επικριτές του

νεοφιλελευθερισμού, υποστηρίζει ότι το κράτος έχει μετατραπεί σε έναν θεσμό του οποίου οι αρχές ρυθμίζονται από τον ορθολογισμό της αγοράς, καθώς είναι στενά προσηλωμένο στη ρύθμιση των διεθνών κινήσεων του κεφαλαίου και επίσης εφαρμόζει πρακτικές που επιβάλλουν στους ανθρώπους να αντιμετωπίζουν και να κατανοούν τη ζωή «από αγοραίες νοοτροπίες και εταιρικά παραδείγματα». Σύμφωνα με τον McLaren (2010β, σ. 561), «Η σημασία του κράτους δεν έχει μειωθεί όσον αφορά τη διαμόρφωση και τη διαχείριση της πολιτικής εξουσίας, όπως διατείνονται κάποιοι παγκόσμιοι αναλυτές», καθώς το κεφάλαιο χρειάζεται το κράτος σήμερα περισσότερο από ποτέ.

Σύμφωνα με τους Olssen και Peters (2013), η πιο σημαντική αλλαγή που χαρακτηρίζει τον νεοφιλελευθερισμό τον 21^ο αιώνα είναι η αυξανόμενη σημασία που αποκτά η γνώση ως κεφάλαιο. Οι συγγραφείς, εξηγούν το πως η γνώση μετατρέπεται ταχύτατα στην πιο σημαντική μορφή παγκόσμιου κεφαλαίου και πως η οικονομία της γνώσης βασίζεται σε μία θεμελιακή επανανοηματοδότηση των παραδοσιακών σχέσεων μεταξύ εκπαίδευσης, μάθησης και εργασίας, εστιάζοντας σε μία νέα συμμαχία μεταξύ εκπαίδευσης και βιομηχανίας (Olssen & Peters, 2013).

Η έννοια του γνωσιακού καπιταλισμού ('knowledge capitalism') περιγράφει, ακριβώς, τη μετάβαση στην οικονομία της γνώσης ('knowledge economy'), όπου η εκπαίδευση αποκτά κεντρικό ρόλο, αφού καθορίζει τη δημιουργία, την κατοχή, τη μεταφορά και την οργάνωση της γνώσης (Olssen & Peters, 2013). Η οικονομία της γνώσης αποτελεί δίδυμη έννοια του γνωσιακού καπιταλισμού (knowledge capitalism), καθώς και οι δύο ανιχνεύονται σε επίπεδο δημόσιας πολιτικής την δεκαετία του 1990, σε μία σειρά αναφορών από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και την Παγκόσμια Τράπεζα, πριν αποτελέσουν βασική πολιτική παγκόσμιων κυβερνήσεων (Olssen & Peters, 2013· Spring, 2015). Στα πλαίσια αυτών των αναφορών η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως μία μορφή γνωσιακού κεφαλαίου, η οποία είναι ακόμα «υπερβολικά υποτιμημένη» και η οποία θα καθορίσει το μέλλον της εργασίας και τη μορφή της κοινωνίας στα επόμενα χρόνια (Olssen & Peters, 2013), με βασικό στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας (Spring, 2015). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον ΟΟΣΑ, οι οικονομίες εξαρτώνται περισσότερο από ποτέ από την παραγωγή, τον διαμοιρασμό και την χρήση της γνώσης και κλάδοι όπως η εκπαίδευση, η επικοινωνία και η πληροφορία, οι οποίοι βασίζονται στη γνώση είναι πλέον κομβικοί για τις δυτικές οικονομίες προσελκύοντας σημαντικό κομμάτι ιδιωτικών και δημόσιων επενδύσεων (Olssen & Peters, 2013). Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση αποτελεί το κέντρο της οικονομίας της γνώσης.

Ο Stiglitz, πρώην ηγετικό μέλος της Παγκόσμιας Τράπεζας, παρακολουθεί την σύνδεση μεταξύ γνώσης και ανάπτυξης και υποστηρίζει ότι τα πανεπιστήμια αποτελούν ηγετικές βιομηχανίες για το μέλλον και πρέπει να ενσωματωθούν περισσότερο στην κυρίαρχη μορφή παραγωγής, όπως εφαρμόζεται στην Κίνα, όπου τα πανεπιστήμια αναδιοργανώνονται με βάση την οικονομία της γνώσης (Stiglitz, 1999). Σύμφωνα, τέλος με τον πολιτικό και επιχειρηματικό σύμβουλο Alan Burton-Jones (1999), η διάκριση μεταξύ μάνατζερ και εργαζομένων, μάθησης και εργασίας είναι, πλέον, θολή, καθώς όλοι γινόμαστε διαχειριστές του προσωπικού γνωστικού κεφαλαίου μας, όλοι γνωσιακοί καπιταλιστές ('knowledge capitalists'), τουλάχιστον στις δυτικές αναπτυγμένες οικονομίες. Θέτει, λοιπόν, το ερώτημα, πως μπορούν οι κυβερνήσεις να ενισχύσουν τη μετάβαση στην οικονομία της γνώσης εστιάζοντας σε πολιτικές απόκτησης γνώσης (εκπαίδευση, μάθηση, και δημιουργία δεξιοτήτων) και ανάπτυξης της γνώσης (έρευνα, καινοτομία). Υποστηρίζει ότι, παρότι οι περισσότερες αλλαγές έχουν προκύψει ως αυτόματη απάντηση στις ανάγκες της αγοράς και όχι ως αποτέλεσμα κρατικής παρέμβασης, παρ' όλα αυτά το κράτος έχει έναν σημαντικό ρόλο να παίξει στην νέα οικονομία της γνώσης (Burton-Jones, 1999).

Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι η εκπαίδευση αποτελεί ιστορικά ένα από τα κρισιμότερα πεδία ιδεολογικής διαμάχης. Η νεοφιλελεύθερη στροφή στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο κριτικής, καθώς εσφαλμένα θεωρείται ότι προωθεί την αντίληψη της αξιοκρατίας, ενώ ταυτόχρονα ορίζει την κοινωνική ζωή με βάση κριτήρια οικονομικής ορθολογικότητας, ανταγωνισμού, επιχειρηματικότητας και μετρησιμότητας (Apple, 2007; Davies & Bansel, 2007). Στα πλαίσια του παγκοσμιοποιημένου, νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού η γνώση και η έρευνα μετατρέπονται σε εμπορεύσιμο κεφάλαιο στο οποίο επενδύει η αγορά σε συνδυασμό με το κράτος (Olsen & Peters, 2013), η δημόσια εκπαίδευση ιδιωτικοποιείται (Carnoy, 2000) και διαμορφώνεται με βάση επιχειρηματικά μοντέλα αποδοτικότητας (Kalin, 2016). Οι Apple και Weis (2010) υποστηρίζουν πως τα σχολεία συνδέονται με τα ευρύτερα πλαίσια των θεσμών και των αξιών μέσω των λειτουργιών οι οποίες βοηθούν στην συσσώρευση, στη νομιμοποίηση και στην παραγωγή γνώσης και γνωσιακών πρακτικών που είναι εύκολο να εργαλειοποιηθούν. Έτσι, παρατηρείται η σταδιακή και ανεξέλεγκτη συγχώνευση της παιδαγωγικής με τις παραγωγικές διαδικασίες, η γραφειοκρατική καλλιέργεια γνωσιακού κεφαλαίου και η μετατόπιση της έρευνας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στον εμπορικό χώρο του κέρδους στο πλαίσιο ακαδημαϊκών-εταιρικών κοινοπραξιών (McLaren, 2010β) Η εκπαίδευση μετατρέπεται, λοιπόν, εν συνόλω σε «εμπόρευμα που μπορεί να αγοραστεί» (Apple, 2010β, σ. 620).

Ένας από τους βασικούς μηχανισμούς με βάση τον οποίο οργανώνεται η εκπαίδευση για να πληροί τα παραπάνω κριτήρια είναι η τυποποίηση της γνώσης, η οποία καθίσταται πλέον μετρήσιμη και ελέγξιμη, μέσα από εξετάσεις, αξιολογήσεις και αυτό που ο De Lissonoy (2013) ονομάζει ιδεολογία της «λογοδοσίας» ('accountability'). Στη συνέχεια θα διερευνηθεί αυτή η πτυχή της εκπαίδευσης στην οικονομία της γνώσης.

2.3. Η ιδεολογία της λογοδοσίας και το εξετασιοκεντρικό σύστημα

Ο Meirieu (2021) έχει υποστηρίξει πως

Η βαθμολογία (...) είναι επίσης μία μέγιστη εκπαιδευτική παραίτηση, μία αντίθετη μαρτυρία εκ μέρους του ενήλικου, το σημάδι της εγκατάλειψης της κατ' εξοχήν εκπαιδευτικής απαίτησης: της απαίτησης για μια στοχαστική εργασία με άνεση χρόνου, της απαίτησης για αναστολή της δράσης χάρη στην οποία ένα υποκείμενο μπορεί να εξετάσει και να βελτιώσει αυτό που έχει κάνει, να προοδεύσει και να ξεπεράσει τον εαυτό του (σ. 147).

Δεν είναι λίγοι οι συγγραφείς που έχουν ασκήσει κριτική στις εντατικοποιημένες και τυποποιημένες διαδικασίες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πλαισίων και αποδόσεων και στις επιπτώσεις που έχουν για μαθητές και εκπαιδευτικούς (Au, 2011· Biesta, 2004· Golden, 2017· Κανελλόπουλος, 2010· Meirieu, 2021), καθώς τείνουν να δημιουργούν την εντύπωση ότι αυτοί που αποτυγχάνουν είναι οι αξιολογούμενοι (μαθητές και εκπαιδευτικοί) καθώς απλά δεν είναι αρκετά ικανοί. Έτσι αποσιωπώνται οι κοινωνικές διαστάσεις τις αποτυχίας και του συνακόλουθου αποκλεισμού (Saltman, 2016). Σύμφωνα με τους Apple και Weis (2010), τα προγράμματα διδασκαλίας και αξιολόγησης, είναι σχεδόν όλα συμπεριφοριστικά και αναγωγιστικά [reductive] στον προσανατολισμό τους. Στην προσπάθειά τους να ανάγουν όλη τη γνώση σε ατομικές συμπεριφορές, πολλές σχολικές πρακτικές ανάγουν την πολιτισμική σφαίρα σε εφαρμογή τεχνικών κανόνων και διαδικασιών, με αποτέλεσμα οι εργαλειακές ιδεολογίες να αντικαθιστούν την ηθική και πολιτική επίγνωση και αντιπαράθεση (Apple και Weis 2010). Η μουσική παιδαγωγική αποτελεί επίσης ένα ενδιαφέρον παράδειγμα, καθώς έχει αποτελέσει συχνά πεδίο εφαρμογής ψυχολογικών μετρήσεων και τεχνικών, αφού, λόγω της διαδεδομένης άποψης ότι η ενασχόληση με τις τέχνες είναι ζήτημα «ταλέντου», «η

τεχνολογικοποίηση και η ψυχολογικοποίηση της μάθησης έχει βρει ένα ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος» (Κανελλόπουλος, 2010, σ. 521). Σύμφωνα με την Lilia Bartolomé (2010, σσ. 378-384), η λύση στο ζήτημα των χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων, τείνει να δομείται κυρίως με «μεθοδολογικούς και μηχανιστικούς όρους», αποσυνδεδεμένη από την κοινωνικο-πολιτική πραγματικότητα που τη διαμορφώνει, οδηγώντας σε αυτό που η συγγραφέας αποκαλεί «φετιχοποίηση των μεθόδων». Για την Bartolomé (2010), οι μέθοδοι είναι κοινωνικές κατασκευές οι οποίες αντικατοπτρίζουν ιδεολογίες και προκύπτουν από αυτές.

Ενδιαφέρον παράδειγμα αποτελεί και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Στην Ελλάδα η νομοθεσία για την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από το 2010 (Νόμος 3848/2010), αλλά και η πρόσφατη Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 140B/20-01/2021) για εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, έχουν προκαλέσει μεγάλη συζήτηση ως προς τις συνθήκες και τους τρόπους εφαρμογής της (Πεδή & Αυγητίδου, 2013) και έντονες αντιδράσεις για τις επιπτώσεις της στους εκπαιδευτικούς (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος, 2021).

Ο McLaren (2010β), συζητώντας για τις διεθνείς τυποποιημένες εξετάσεις, οι οποίες ασκούν πιέσεις προς την κατεύθυνση της εκπαιδευτικής σύγκλισης και της τυποποίησης *ανάμεσα* σε χώρες, παρατηρεί πως οι κυβερνήσεις κάνουν μεγάλες προσπάθειες να παρέμβουν ώστε να εξασφαλίσουν ότι τα σχολεία θα παίζουν τον ρόλο τους στην επιδιόρθωση της οικονομικής στασιμότητας και την εξασφάλιση της παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας. Περιγράφει, έτσι, την συνθήκη η οποία αναλύθηκε παραπάνω και με έναν παράδοξο τρόπο απαντάει στον Alan Burton-Jones (1999), ο οποίος προσπαθώντας να αναδείξει τον θετικό ρόλο του κράτους στην οικονομία της γνώσης, διερωτάται, ποιοι είναι οι τρόποι που μπορούν οι κυβερνήσεις να ενισχύσουν την μετάβαση στην οικονομία της γνώσης;

Ο De Lissovoy (2013) αναλύει την ιδεολογία της λογοδοσίας (accountability) στην σύγχρονη εκπαίδευση μέσα στα ιστορικά συγκείμενα του παγκοσμιοποιημένου νεοφιλελευθερισμού. Υποστηρίζει ότι η ιδεολογία στον νεοφιλελευθερισμό ενυπάρχει, όχι μόνο σε επίπεδο συνείδησης, αλλά και σε επίπεδο υποκειμενικότητας και επαναλαμβανόμενων τελετουργικών, μέσα από τις διαδικασίες της φαντασίας και της περίφραξης. Με άλλα λόγια, ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι η λογοδοσία στην νεοφιλελεύθερη εκπαίδευση επιτυγχάνεται λιγότερο μέσω των ιδεών που προωθεί και περισσότερο μέσω των πρότυπων διαδικασιών που επαναλαμβάνει. Στη βάση αυτή ο συγγραφέας προβληματοποιεί την Γκραμσιανή θεώρηση της ιδεολογίας στην εκπαίδευση, η οποία βασίζεται στην έννοια της ηγεμονίας και προτείνει μία επανανοηματοδότηση των

ιδεολογικών απολήξεων της λογοδοσίας στην εκπαίδευση. Υποστηρίζει, λοιπόν, ότι στη σύγχρονη εκπαίδευση αναπαράγεται μία ιδεολογική δύναμη η οποία βασίζεται στην τυποποιημένη αξιολόγηση και στο εξετασιοκεντρικό και βαθμοκεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο πολλαπλασιασμός και η επαναληψιμότητα των διαδικασιών λογοδοσίας και αξιολόγησης αναπαράγει τη διαιώνιση αυτής της ιδεολογίας στο επίπεδο της υποκειμενικότητας και της κοινωνικής πραγματικότητας (De Lissouy, 2013).

Η έννοια της λογοδοσίας στην εκπαίδευση συνδέεται για τον De Lissouy (2013) άμεσα με τον νεοφιλελευθερισμό. Στα πλαίσια του νεοφιλελευθερισμού οι κοινωνικές σχέσεις γενικότερα, αλλά και η εκπαίδευση συγκεκριμένα, αναδομούνται στην βάση του ανταγωνισμού και της αποδοτικότητας. Καθώς η ίδια η εκπαιδευτική πράξη αντιμετωπίζεται ως εμπορικό προϊόν, η αξία της οφείλει να μετρηθεί στην βάση τυποποιημένων, μετρήσιμων ποσοτικών μονάδων. Στη βάση ενός επιχειρηματικού-μοντέλου οργάνωσης της εκπαίδευσης, μαθητές και μαθήτριες, εκπαιδευτικοί αλλά και σχολικές μονάδες εκπαιδεύονται στο να καλλιεργούν μία αυτοεικόνα ανταγωνιστική σε έναν διαρκή αγώνα για ψηλότερους βαθμούς και καλύτερες αξιολογήσεις (De Lissouy, 2013).

Σύμφωνα με τον De Lissouy (2013), *δεν πιστεύουμε απλώς ότι τα πράγματα πρέπει να είναι όπως είναι, αλλά ζούμε μέσα σε αυτή την πραγματικότητα μέσα από τις κοινωνικές μας πρακτικές και τις διαδικασίες υποκειμενοποίησης, σύμφωνα με ένα τρόπο ο οποίος ενσωματώνει την ιδεολογία μέσα στην ίδια την βιωμένη πραγματικότητα*. Για παράδειγμα, δεν είναι ότι πιστεύουμε ότι η μάθηση είναι συμβατή με τον τεμαχισμό της γνώσης σε εκατομμύρια αξιολογήσιμα αντικείμενα, αλλά, περισσότερο, ζούμε και καθοδηγούμαστε από την ιδεολογία της βαθμολόγησης, μέσα από μία διαρκή οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μετρήσιμες και αντικειμενικές μονάδες και την συνεχή αξιολόγηση της προόδου ενός μαθητή με βάση την δυνατότητά του να αναπαράγει αυτόν τον κατακερματισμό της γνώσης σε διαδικασίες εξέτασης. Το υποκείμενο που παράγεται σε αυτά τα πλαίσια της «ταξινομικής φρενίτιδας» (Meirieu, 2021, σ. 105) είναι ένα θεμελιωδώς κατακερματισμένο υποκείμενο από μόνο του, για το οποίο η ιδεολογία είναι ήδη ένα οντολογικό γεγονός, πριν ακόμα αποτελέσει ένα δόγμα ή επιχείρημα (De Lissouy 2013).

Η διαμόρφωση των υποκειμενικοτήτων μαθητών και μαθητριών μέσα από κυρίαρχους λόγους έχει απασχολήσει και τους Pechtelidis και Stamou (2017). Οι συγγραφείς διερευνούν τους λόγους γύρω από την παιδική ηλικία και τη σχολική ζωή, όπως αυτοί αναπαράγονται μέσω δύο πρόσφατων αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων της πρώτης σχολικής ηλικίας, του 2003 και του 2011 στην Ελλάδα. Συνδυάζοντας τη θεωρία της βιοπολιτικής του Φουκώ με την κριτική ανάλυση λόγου, οι συγγραφείς υποστηρίζουν πως τα

δύο εκπαιδευτικά προγράμματα αναπαράγουν ηγεμονικούς λόγους, οι οποίοι ασκούν ιδεολογική εξουσία στις υποκειμενικότητες των παιδιών. Σημαντικός παράγοντας στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών λόγων του κράτους θεωρείται η ιστορική συγκυρία της επικράτησης του νεοφιλελευθερισμού, στα πλαίσια της ευρωπαϊκής οικονομικοπολιτικής καθοδήγησης, η οποία αποτυπώνεται και στις διαφορές μεταξύ των δύο προγραμμάτων. Υποστηρίζεται πως η αναπαράσταση του «ικανού» παιδιού και γενικότερα η παιδοκεντρική κατεύθυνση των δύο προγραμμάτων χρησιμοποιούνται εργαλειακά για την προώθηση του ανταγωνισμού και της επιχειρηματικότητας, σύμφωνα με τις επιταγές της παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης (Pechtelidis & Stamou 2017).

Από τα παραπάνω μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι η εμμονή με την αξιολόγηση και τις διαδικασίες εξέτασης, πάει χέρι χέρι, με λογικές ταξινόμησης και κατηγοριοποίησης οι οποίες παραπέμπουν σε μία «αξιολογική κλίμακα», διαμορφωμένη δίχως τη συμμετοχή των προσώπων που στην ουσία αφορά (Meirieu, 2021, σ. 105). Με αυτούς τους τρόπους είναι που διαμορφώνονται υποκειμενικότητες εξατομικευμένες και κατακερματισμένες (De Lissonoy 2013). Ο τρόπος, λοιπόν, με τον οποίο διαμορφώνονται οι υποκειμενικότητες των εκπαιδευτικών περιγράφεται με αρκετά εύγλωττο τρόπο και στο παρακάτω παράθεμα του McLaren (2010β, σ. 555):

Εμείς ως παιδαγωγοί είμαστε επίσης κεφάλαιο· το κεφάλαιο δεν είναι απλώς κάτι «εκεί έξω», αλλά, εν μέρει, συγκροτεί την υποκειμενικότητά μας. Διαιρούμαστε ενάντια στους εαυτούς μας και μέσα στους εαυτούς μας – ως εργασία μέσα (αλλά και ενάντια) στο κεφάλαιο.

2.4. Εργαλειοποίηση της γνώσης

Παραπάνω αναλύθηκε η εξετασιοκεντρική μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος και το καθεστώς τυποποιημένων αξιολογήσεων μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολείων, ως βασικός παράγοντας της εκπαίδευσης στα πλαίσια της οικονομίας της γνώσης. Άλλος ένας αναπόσπαστος παράγοντας της συνθήκης αυτής, ο οποίος έχει απασχολήσει αρκετούς/ές συγγραφείς, είναι η εργαλειοποίηση της γνώσης.

Στα πλαίσια της επιχειρηματικής στροφής στην εκπαίδευση από την δεκαετία του 90' και μετά (Kanellopoulos, 2015· Sardoč, 2020), η εκπαίδευση εργαλειοποιείται (Higgins, 2011· Oladi, 2013) και, σύμφωνα με τους Moore και Young (2001), τα προγράμματα

σπουδών κατασκευάζονται στη βάση της τεχνικής-εργαλειακής προσέγγισης, για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της αγοράς και την ανταγωνιστική οικονομία της γνώσης. Τα προγράμματα σπουδών καλλιεργούν την ευελιξία, την επιχειρηματικότητα, την εκπαιδευσιμότητα (trainability) και τη θέληση για συμμετοχή στην αγορά (Moore & Young, 2001). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η αναπαράσταση του «ικανού» παιδιού και η μαθητοκεντρική κατεύθυνση προσχολικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων χρησιμοποιούνται εργαλειακά για την προώθηση του ανταγωνισμού και της επιχειρηματικότητας, σύμφωνα με τις επιταγές της παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης (Pechtelidis & Stamou, 2017).

Ο Scott (2006, σ. 51), βλέπει την εργαλειοποίηση ως μία ιδεολογική προσέγγιση κατασκευής εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Διαχωρίζει, όμως, την εργαλειοποίηση από οικονομισμό, καθώς υποστηρίζει πως η εργαλειακή προσέγγιση κατασκευής προγραμμάτων μπορεί να εμφανίζεται και σε περιπτώσεις που οι στόχοι δεν έχουν να κάνουν με τη συμμετοχή στην αγορά.

Η εργαλειοποίηση έχει παρατηρηθεί σε διάφορες πτυχές της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, η εργαλειακή προσέγγιση του γραμματισμού οδηγεί στην μηχανιστική απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων «θυσιάζοντας την κριτική ανάλυση της πολιτικής και κοινωνικής τάξης πραγμάτων, η οποία γεννά την ανάγκη για ανάγνωση» (Macedo, 2010, σσ. 446-449). Ταυτόχρονα, η πολυπολιτισμικότητα εμφανίζεται πλέον σε μία εταιρική μορφή, συνδέοντας τον λόγο της ποικιλομορφίας με την λογική της παγκόσμιας επιχειρηματικής κοινότητας (McLaren, 2010β), καθώς στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι «προοδευτικές κοινωνικές νίκες» ενσωματώνονται ως μία μορφή «ασφαλέστερου είδους» (Apple, 2010β, σ. 612)⁴.

Ένα άλλο σημαντικό πεδίο το οποίο προσεγγίζεται σήμερα εργαλειακά είναι η έννοια της δημιουργικότητας. Στα πλαίσια, λοιπόν, της αναδυόμενης οικονομίας της γνώσης, η δημιουργικότητα αποκτά κρίσιμο ρόλο, καθώς επανανοηματοδοτείται στη βάση μιας νεοφιλελεύθερης ρητορικής και διασυνδέεται με έννοιες όπως ο ατομικισμός, η ευελιξία, ο ανταγωνισμός, η καινοτομία και η επιχειρηματικότητα, ακολουθώντας τις ανάγκες και τους νόμους της παγκόσμιας καπιταλιστικής αγοράς (Gielen, 2013· Jagodzinski, 2010· Jagodzinski, 2012· McRobbie, 2018· Mould, 2018). Έτσι, το κεφάλαιο οικειοποιείται την

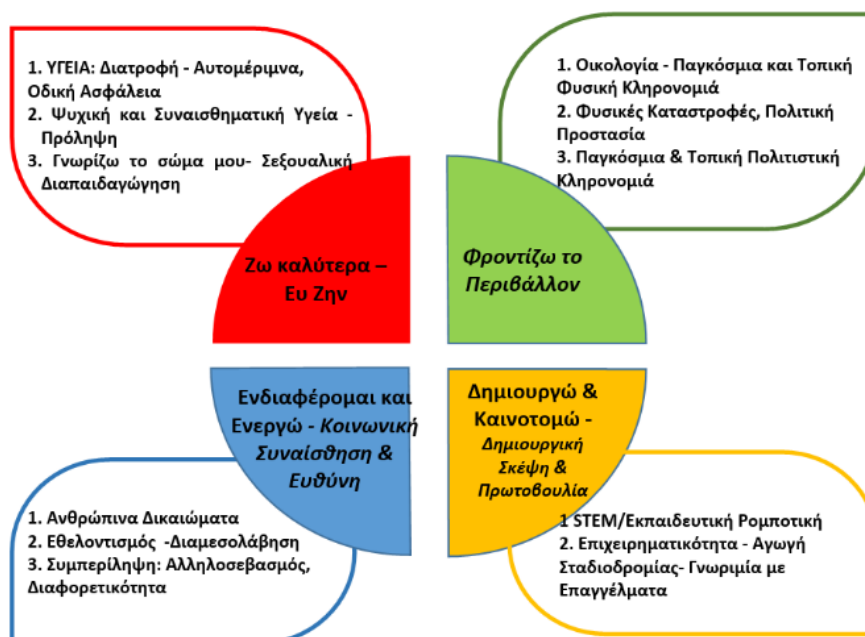
⁴ Ο Apple, μάλιστα, υποστηρίζει ότι θα έπρεπε «να βλέπουμε τον κόσμο μέσα από τα μάτια των έγχρωμων ανθρώπων, όχι απλώς να αναφέρουμε τη συνεισφορά τους ως προσθήκη», προκρίνοντας, στην θέσπιση της «πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης» μία «αντιρατσιστική εκπαίδευση» (2010β, σ. 612).

εφευρετικότητα, την κατανόηση, ακόμα και την κριτική, μετατρέποντάς τες σε κρίσιμα στοιχεία της παραγωγής (Peters & Bulut 2011).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η εκπαίδευση αναπόφευκτα αποτελεί βασικό πυλώνα αυτής της διαδικασίας επανανοηματοδότησης, καθώς στα πλαίσια των κυρίαρχων νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων το σχολείο αποτελεί έναν από τους βασικούς δείκτες της μελλοντικής οικονομικής ανάπτυξης (Sardoč 2020). Η δημιουργικότητα, λοιπόν, καθίσταται ελέγξιμη και τα σχολεία 'οφείλουν' να τη χρησιμοποιούν με στόχο τη δημιουργία παραγωγικών και ευέλικτων ενηλίκων επαγγελματιών (Kanellopoulos 2015). Έτσι, η *δημιουργική* εκπαιδευτική διαδικασία κατευθύνεται πλέον προς μια επιχειρηματική προσέγγιση της αξίας και η δημιουργικότητα έχει αποικιοποιηθεί από τον νεοφιλελευθερισμό (Kanellopoulos & Barahanou, 2020).

Τα συμπεράσματα αυτά καθίστανται κρίσιμα στην παρούσα εργασία, εάν λάβουμε υπ' όψη τη στενή σχέση μεταξύ δημιουργικότητας και παιχνιδιού. Οι διαδικασίες δημιουργικής σκέψης και πράξης αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του παιχνιδιού και διαμορφώνουν το πεδίο στο οποίο χτίζεται η σχέση μεταξύ του παιχνιδιού και της τέχνης (Πουρκός, 2009).

Η εισαγωγή των *Εργαστηρίων Δεξιοτήτων* στα Νηπιαγωγεία, Δημοτικά και Γυμνάσια της Ελλάδας από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021α) αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα τυποποίησης της γνώσης και εργαλειοποίησης της δημιουργικότητας. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, καλούνται να σχεδιάσουν τα Προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων τα οποία περιλαμβάνουν τέσσερις θεματικές ενότητες: *Ζω καλύτερα – Ευ ζην, Φροντίζω το Περιβάλλον, Ενδιαφέρομαι και ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη* και *Δημιουργώ και Καινοτομώ – Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία* (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2021α).



Εικόνα 1: Εργαστήρια Δεξιότητων. Πηγή: https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/356993_ergastiria-dexiotiton-ti-shediazetai-gia-efetos-pliris-odigos

Η ομαδοποίηση των δεξιοτήτων γίνεται σε τέσσερις κύκλους στοχοθεσίας (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2021b):

A) Δεξιότητες 21 ου αιώνα (4cs)	B) Δεξιότητες ζωής	Γ) Δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης	Δ) Δεξιότητες του νου
Δεξιότητες μάθησης 21 ου αιώνα (4cs) (Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα)	Δεξιότητες της κοινωνικής ζωής (Αυτομέριμα, Κοινωνικές δεξιότητες, Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Πολιτειότητα, Προσαρμοστικότητα, Ανθεκτικότητα, Υπευθυνότητα)	Δεξιότητες της τεχνολογίας (Δεξιότητες δημιουργίας και διαμοιρασμού ψηφιακών δημιουργημάτων, Δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής περιεχομένου σε έντυπα και ηλεκτρονικά μέσα, Δεξιότητες διεπιστημονικής και διαθεματικής χρήσης)	Στρατηγική Σκέψη (Οργανωσιακή σκέψη, Μελέτη περιπτώσεων και Επίλυση προβλημάτων)

		των νέων τεχνολογιών)	
Ψηφιακή μάθηση 21 ου αιώνα (4cs σε ψηφιακό περιβάλλον) (Ψηφιακή επικοινωνία, Ψηφιακή συνεργασία, Ψηφιακή δημιουργικότητα, Ψηφιακή κριτική σκέψη, Συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας)	Δεξιότητες της ψηφιακής ιθαγένειας (Ευχέρεια στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση, Ψηφιακή πολιτειότητα, Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο, Προστασία από εξαρτητικές συμπεριφορές στις τεχνολογίες, ανθεκτικότητα)	Δεξιότητες διαχείρισης των Μέσων (Πληροφορικός γραμματισμός, Ψηφιακός γραμματισμός, Τεχνολογικός γραμματισμός, Γραμματισμός στα μέσα, Ασφάλεια στο διαδίκτυο)	Πλάγια σκέψη (Δημιουργική, παραγωγική, ολιστική σκέψη)
Παραγωγική μάθηση μέσω των τεχνών και της δημιουργικότητας.	Δεξιότητες διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης (Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Διαμεσολάβηση, Επίλυση συγκρούσεων, Πολιτειότητα)	Ρομποτική (Δεξιότητες μοντελισμού και προσομοίωσης, Επιστημονική/ υπολογιστική σκέψη).	Ρουτίνες σκέψης και αναστοχασμός
	Δεξιότητες επιχειρηματικότητας (Πρωτοβουλία, Οργανωτική ικανότητα, Προγραμματισμός, Παραγωγικότητα, Αποτελεσματικότητα).		Κατασκευές, παιχνίδια, εφαρμογές
			Δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης (Επιστημονική/ υπολογιστική σκέψη διαμεσολάβηση).

Πίνακας 1: Κύκλοι στοχοθεσίας των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2021b).

Σε αυτόν τον κατακλυσμό από «Δεξιότητες» τα παιδιά αξιολογούνται με βάση πολύ συγκεκριμένα κριτήρια και μετρήσιμες ικανότητες, οι οποίες από κατηγορία σε υποκατηγορία πληθαίνουν και ταυτόχρονα κατακερματίζονται σε πολλά διαφορετικά πεδία, από την ψηφιακή δημιουργικότητα, στην ευαισθησία και από τον μοντελισμό στην οργανωτική ικανότητα. Μέχρι και η ίδια η σκέψη κατακερματίζεται σε τουλάχιστον έντεκα (!) είδη-υποκατηγορίες (κριτική, ψηφιακή κριτική, επιστημονική, υπολογιστική, στρατηγική, οργανωσιακή, πλάγια, δημιουργική, παραγωγική, ολιστική, ρουτίνες σκέψης). Παρά τις φαινομενικά προοδευτικές καινοτομίες (όπως για παράδειγμα η εισαγωγή της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης), η στοχοθεσία των *Εργαστηρίων Δεξιοτήτων* φαίνεται να τοποθετείται στα πλαίσια μιας νεοφιλελεύθερης κατεύθυνσης, προς μια εκπαίδευση που στοχεύει στο να δημιουργεί ικανά και ευέλικτα υποκείμενα, που οφείλουν να προσπαθούν διαρκώς για την βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Αντί, λοιπόν, τα παιδιά να προβληματοποιούν ή να σκέφτονται κριτικά την κοινωνία, τις σχέσεις και την καθημερινότητά τους, εκπαιδεύονται στο να προσαρμόζονται σε αυτές.

Εύκολα κανείς διακρίνει με ποιον τρόπο η δημιουργικότητα εισάγεται στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ως μια έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με την καινοτομία και την πρωτοβουλία. Μάλιστα, υποκατηγορία της *Δημιουργικότητας* αποτελεί η *Επιχειρηματικότητα – Αγωγή σταδιοδρομίας – Γνωριμία με Επαγγέλματα*. Το μήνυμα είναι σαφές, τα παιδιά πρέπει να γίνουν ικανοί επαγγελματίες, με επιχειρηματικό μυαλό και παραγωγικές δεξιότητες. Και, βέβαια, προκύπτει το ζήτημα της σχέσης των τεχνών με τη δημιουργικότητα, της ιδιαίτερης αξίας και του ιδιαίτερου χαρακτήρα της σχέσης αυτής, η οποία εξαφανίζεται.

Σε αυτό το σημείο έχει σημασία να κατατεθεί ότι η έννοια της δεξιότητας δεν φέρει από μόνη της αρνητικό πρόσημο. Πράγματι, οι δεξιότητες που καλούνται να αποκτήσουν τα παιδιά δεν μπορεί παρά να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στοχοθεσίας. Η κριτική που ασκείται εδώ έχει να κάνει με την διασύνδεση της έννοιας της δεξιότητας με τα ευρύτερα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια της νεοφιλελεύθερης προσέγγισης της γνώσης. Με βάση αυτά, φαίνεται η απόκτηση δεξιοτήτων να αποκτά τόσο κεντρικό ρόλο στο αναλυτικό πρόγραμμα που παίρνει τη θέση άλλων, εξίσου σημαντικών παραγόντων, όπως η κριτική σκέψη, η αυτοδιάθεση, η συλλογική συνείδηση κ.α. Αντί, λοιπόν, οι δεξιότητες να συνδέονται με συγκεκριμένα περιεχόμενα δίνοντας στην εκπαιδευτική πράξη μία ολιστική, κοινωνική και μη τεχνοκρατική κατεύθυνση, φαίνεται να αντικαθιστούν τα παιδαγωγικά περιεχόμενα και να απογυμνώνονται από κάθε κριτικό στόχο και πλαίσιο. Ο ίδιος ο «στόχος» φαίνεται να αντικαθίσταται από το «αποτέλεσμα».

Έχει επίσης ενδιαφέρον, ότι το παράδειγμα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων μοιάζει σημαντικά με το παράδειγμα που χρησιμοποιεί ο De Lissouy (2013) από έναν παιδικό σταθμό στο Τέξας, όπου τα παιδιά αξιολογούνται με βάση ένα εντατικό βαθμολογικό σύστημα από την εγγραφή μέχρι την αποφοίτησή τους. Πρόκειται για ένα σύστημα αξιολόγησης το οποίο κατηγοριοποιεί την ακαδημαϊκή απόδοση σε εννιά διακριτούς τομείς και με βάση έναν πίνακα καταγραφής της «προσωπικής εξέλιξης» ('personal development'), ο οποίος αξιολογεί τους μαθητές με βάση δεκαεφτά ξεχωριστά κριτήρια (από «*παρουσιάζει κατάλληλες ικανότητες αδρής κινητικότητας*», μέχρι «*σέβεται τα δικαιώματα και την ιδιοκτησία εαυτού και άλλων*»).

Ο κατακερματισμός της γνώσης, της σκέψης και των δεξιοτήτων και η συστηματοποιημένη αξιολόγησή τους, πέρα από το βάρος που δημιουργούν στους μαθητές και στις μαθήτριες, ασκούν μεγάλες πιέσεις και στους/στις εκπαιδευτικούς, καθώς υπόκεινται και αυτοί σε ένα μόνιμο καθεστώς αυτοεπιτήρησης και διαχείρισης της παρουσίας της δουλειάς τους (Ball, 2003· Golden, 2017·). Μάλιστα, τα ίδια τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί γράφονται και εκδίδονται ανάλογα με τις επιταγές της αγοράς (Apple, 2010β). Είναι άξιο παρατήρησης το γεγονός ότι οι συνθήκες και ο έλεγχος της εργασίας στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται σήμερα με έννοιες όπως «Νέος Τηλορισμός» (Au, 2011), ενώ οι εκπαιδευτικοί «προλεταριοποιούνται» και θεωρούνται ως απλά «όργανα» (Meirieu, 2021, σσ. 195-196). Σε παρόμοιο κλίμα ο McLaren (2010β, σ. 520) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί «επανα-προλεταριοποιούνται», καθώς η αυτονομία των δασκάλων, η ανεξαρτησία και ο έλεγχος των εργασιακών χώρων παραδίδονται όλο και περισσότερο στα χέρια της διοίκησης. Η συνθήκη αυτή είναι μάλλον που οδηγεί τον Meirieu (2021) να υποστηρίζει emphaticά ότι οι εκπαιδευτικοί

Στρατολογημένοι από ένα «σχολείο - μηχανή» που πρέπει, πριν από όλα, να «το κάνουν να λειτουργήσει», καλούνται να αναπαράγουν τυποποιημένες πρακτικές, διαμορφωμένες από απόμακρους «ειδικούς», ή να αυτοσχεδιάσουν μέσα στο «μαύρο κουτί» της τάξης, δίχως να διαθέτουν τα σημεία αναφοράς ούτε τα μέσα για να καταλάβουν τι παίζεται εκεί, πέρα από την (λίγο-πολύ επιτυχή) διαχείριση των ροών και των διενέξεων (σελ.195-196).

Η εργαλειακή προσέγγιση της εκπαίδευσης που αποσκοπεί στην απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων, οι οποίες με τη σειρά τους εξετάζονται και αξιολογούνται στη

βάση τυποποιημένων συστημάτων που κατακερματίζουν τη γνώση σε μετρήσιμες ικανότητες, εγείρει σοβαρά ερωτήματα σε σχέση με τα μέσα και τους σκοπούς της εκπαίδευσης εν γένει. Στην συνέχεια, λοιπόν, θα διερευνηθούν ορισμένα ερωτήματα γύρω από τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης.

2.5. Τα μέσα και οι σκοποί της εκπαίδευσης

Ο Meirieu (2021, σσ. 38-39) υποστηρίζει ότι το σημαντικό στη μάθηση δεν είναι το «προϊόν» που θα μπορέσουμε να «βγάλουμε στην αγορά». Ο συγγραφέας θίγει το ζήτημα της εργαλειοποίησης της εκπαίδευσης, φέρνοντας στο προσκήνιο της συζήτησης το ερώτημα, *ποιος είναι ο στόχος της εκπαίδευσης;* Η εκπαιδευτική διαδικασία πάντα έχει στόχους. Το ερώτημα είναι πως οι στόχοι αυτοί διαμορφώνουν το ίδιο το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το αντίστροφο. Σε κάθε περίπτωση, σε κάθε εκπαιδευτικό παράδειγμα, δημιουργείται μία ιδιαίτερη σχέση μεταξύ των μέσων, δηλαδή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και των σκοπών της εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τον Lewis (2020), μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι το ερώτημα της «εργαλειοποίησης» ('instrumentalisation'). Σύγχρονες πρακτικές και λόγοι εστιάζουν στην εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη σκοπών έξω από αυτήν – ένα εργαλείο για την προσωπική, κοινωνική, πολιτική και οικονομική ανάπτυξη. Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι η λογική της εργαλειοποίησης ενυπάρχει, όχι μόνο στις πιο τυποποιημένες εκπαιδευτικές διαδικασίες στα σχολεία σήμερα, αλλά και σε πιο εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης. Για τον Lewis, λοιπόν, η εργαλειακή προσέγγιση της εκπαίδευσης μπορεί να εμφανιστεί σε διάφορες προοδευτικές και συντηρητικές μορφές, διατηρώντας κάθε φορά μια υποβόσκουσα αντίληψη για την εκπαίδευση ως μέσο προς έναν συγκεκριμένο σκοπό (Lewis, 2020).

Στα πλαίσια της οικονομίας της γνώσης, όπως αναλύθηκε, παραπάνω, η εκπαίδευση εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους, ο οποίοι έχουν να κάνουν με την εύρυθμη λειτουργία της αγοράς, την ενίσχυση του κεφαλαίου και την αντίστοιχη ευθυγράμμιση των κρατικών και κυβερνητικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Στο μακροεπίπεδο της θεσμικής, πολιτικής και οικονομικής οργάνωσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι στόχοι της εκπαίδευσης είναι, πράγματι, αυτοί (Olssen & Peters, 2013). Στο μικροεπίπεδο, όμως, της τάξης, δηλαδή στο πιο καθημερινό πεδίο, αυτή η νεοφιλελεύθερη κατεύθυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν

είναι εύκολα ορατή. Εκεί φαίνεται να απασχολούν τα ορατά αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως οι κερδισμένες ικανότητες ή η κατανόηση νέων σχημάτων από τα παιδιά, καθώς αυτά είναι απαραίτητα για να συμπληρωθούν οι φόρμες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Σύμφωνα με τον De Lissouy (2013), η εργαλειοποίηση της εκπαίδευσης πάει χέρι χέρι με την αξιολόγηση και την εντατικοποίησή της (De Lissouy, 2013) και σε αυτά τα πλαίσια, τόσο στο μακροεπίπεδο της θεσμικής, πολιτικής και οικονομικής οργάνωσης της γνώσης (Olssen & Peters, 2013), όσο και στο μικροεπίπεδο των εφαρμοζόμενων πρακτικών μέσα στην τάξη (Au, 2011), φαίνεται να διαμορφώνεται και η αντίστοιχη σχέση μεταξύ μέσων και σκοπών στην εκπαίδευση. Μία σχέση που βασίζεται σε μία εργαλειακή προσέγγιση της εκπαίδευσης, ως μέσο για την ικανοποίηση των απαιτήσεων της αγοράς.

Επανερχόμενοι στον Meirieu (2021 σ. 40), έχει ενδιαφέρον ο τρόπος που ο συγγραφέας αναλύει το ζήτημα της σχέσης αποτελέσματος – στόχου σε μία συζήτηση που αφορά την εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών του Κινήματος της Αγωγής από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα στο σήμερα:

Η κοινωνική προβολή του αποτελέσματος και η ανακύκλωσή του μέσα στο παραγωγικό κύκλωμα δεν εγγυώνται καθόλου την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος. Ο παιδαγωγός (...) δεν πρέπει να αντλεί την ικανοποίησή του από αυτό που παράγουν στην τάξη, αλλά από αυτό που μαθαίνουν εκεί. (...) ο στόχος – καθώς είναι πάντοτε διανοητικός- είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό αόρατος και, μολαταύτα, δεν πρέπει ποτέ να τον χάνει κανείς απ' τα μάτια του.

Η παραπάνω θέση, ενισχύει την κριτική προς την εργαλειοποιημένη μορφή της εκπαίδευσης στα πλαίσια του νεοφιλελευθερισμού, αναδεικνύοντας ότι η λογική της μετρησιμότητας των αποτελεσμάτων -«αυτό που παράγουν στην τάξη»- δεν θα έπρεπε να αποτελεί πηγή ικανοποίησης για τους εκπαιδευτικούς.

Όλη η συζήτηση που προηγήθηκε καθιστά επιτακτική την ανάγκη για κριτική διαπραγμάτευση της θεσμικής προτεραιοποίησης των εκάστοτε παιδαγωγικών στοχεύσεων και η διερεύνηση της διασύνδεσής τους με ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα και πολιτικά διακυβεύματα. Αυτή η ανάγκη μας οδηγεί στο να αναρωτηθούμε με ποιους τρόπους εισάγεται, εφαρμόζεται και αξιοποιείται το παιχνίδι ως παιδαγωγική πρακτική σήμερα. Δεν θα ήταν υπερβολικό να ισχυριστούμε ότι η παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού στην

προσχολική εκπαίδευση είναι σήμερα αδιαμφισβήτητη (τουλάχιστον για τα πεδία και τους ανθρώπους που έχουν ενδιαφερθεί να τη μελετήσουν). Αυτή η αναγνώριση του ρόλου παιχνιδιού από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (τουλάχιστον «στα χαρτιά») αλλά και η μεγάλη έμφαση που δίνει στο παιχνίδι σημαντικό κομμάτι της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στην Ελλάδα⁵, καθιστά εμφανές ότι η εισαγωγή του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να αποκοπεί από τα κοινωνικοπολιτικά συγκείμενα που διαμορφώνουν το πεδίο της εκπαίδευσης. Στα πλαίσια της νεοφιλελεύθερης οικονομίας της γνώσης, όπου η εκπαίδευση και η γνώση εργαλειοποιούνται με στόχο την επέκταση των εμπορευματικών, ανταγωνιστικών και ατομοκεντρικών λογικών και η μάθηση εντατικοποιείται πιέζοντας για απόκτηση όλο και περισσότερων δεξιοτήτων, γεννιέται, λοιπόν, το εξής ερώτημα: Μήπως, η θεσμική αναγνώριση του παιχνιδιού έγκειται στο ότι προσφέρει ορατά, πλέον, αποτελέσματα στην ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών και επιταχύνει την απόκτηση δεξιοτήτων; Μήπως, με άλλα λόγια, το παιχνίδι εργαλειοποιείται και αυτό στα πλαίσια της νεοφιλελεύθερης οικονομίας της γνώσης; Στο ερώτημα αυτό προσπαθεί να απαντήσει η συγκεκριμένη έρευνα.

3. Μέθοδος

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε βασίστηκε στη διεξαγωγή συνεντεύξεων με παιδαγωγούς, οι οποίες εργάζονται ή εργάζονταν σε ιδιωτικά εναλλακτικά σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης⁶, και οι οποίες εφαρμόζουν παιχνιδοκεντρικές και παιδοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις ή -όπως αναφέρεται συνήθως- *εναλλακτικές προσεγγίσεις* της εκπαίδευσης, στην Αθήνα και το Βόλο. Η πρόταση για τη συμμετοχή στις συνεντεύξεις συμπεριλάμβανε και τη δυνατότητα της διαδικτυακής διεξαγωγής τους, κάτι που, τελικά, επιλέχθηκε σε όλες τις περιπτώσεις, καθώς κάποιες από τις συμμετέχουσες διέμεναν σε άλλη πόλη, ενώ άλλες το ζήτησαν λόγω πίεσης χρόνου και φόρτου εργασίας. Εκτιμάται ότι εάν η

⁵ Ο ακριβής βαθμός στον οποίο η ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα εν γένη έχει στραφεί προς παιχνιδοκεντρικές προσεγγίσεις, δεν είναι κτήμα της παρούσας έρευνας. Θα μπορούσε ωστόσο να αποτελέσει αντικείμενο μιας μελλοντικής ποσοτικής έρευνας μεγαλύτερου βεληνικού.

⁶ Με εξαίρεση ένα σχολείο που συμπεριλάμβανε και δημοτικό. Σε αυτήν την περίπτωση η συμμετέχουσα ήταν δασκάλα δημοτικού και έδωσε την οπτική της με βάση τις εμπειρίες από την σχολική ηλικία.

διεξαγωγή των συνεντεύξεων είχε γίνει δια ζώσης, αυτό θα είχε επηρεάσει με διαφορετικό τρόπο την παραγωγή των δεδομένων, ωστόσο κρίθηκε ότι το εργαλείο της βιντεοκλήσης ήταν επαρκές για τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας.

Η απεύθυνση από την ερευνήτρια έγινε μέσω email και τηλεφωνική επικοινωνία σε συγκεκριμένα σχολεία και μέσω διαπροσωπικών επαφών. Τα υποκείμενα που τελικά δέχθηκαν να συμμετάσχουν προέρχονταν όλα από τη δεύτερη κατηγορία, δηλαδή μέσω διευρυμένων προσωπικών επαφών, καθώς κανένα από τα σχολεία που έλαβαν την πρόταση για συμμετοχή στην έρευνα μέσω email δεν προχώρησε σε περαιτέρω επικοινωνία. Αυτό κατατίθεται εδώ, αφενός για τη σαφή καταγραφή των βημάτων που ακολουθήθηκαν, αλλά, κυρίως, γιατί κρίνεται ως σημαντικός παράγοντας όσον αφορά την ταυτότητα των συμμετεχουσών και, άρα, των ευρημάτων της έρευνας. Το γεγονός πως οι συνεντευξιαζόμενες προέρχονταν από το διευρυμένο κοινωνικό περιβάλλον της ερευνήτριας ενδεχομένως να οδηγεί σε μία σχετική συνάφεια απόψεων και εμπειριών μεταξύ τους και να επηρεάζει το βαθμό συγκλίσεων και αποκλίσεων των απαντήσεών τους. Τα ονόματα που χρησιμοποιούνται στην εργασία αυτά είναι ψευδώνυμα, με σκοπό να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχουσών.

Καθώς τα ζητήματα που απασχολούν την παρούσα έρευνα εντάσσονται στο πεδίο μίας κριτικής διερεύνησης, η οποία συμπεριλαμβάνει υποκειμενικές απόψεις παιδαγωγών, με στόχο τη διασύνδεση με ευρύτερα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα, κρίθηκε πως θα είναι κατάλληλη η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση στα πλαίσια μιας ερμηνευτικής κατεύθυνσης. Όπως κάθε ποιοτική έρευνα, έτσι και η συγκεκριμένη, έχει ανακατασκευαστικό (reconstructive) χαρακτήρα, με την έννοια ότι η ερευνήτρια διεισδύει και ερμηνεύει τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχοντες νοηματοδοτούν και οργανώνουν τη δράση τους και κατανοούν πλευρές του κοινωνικού κόσμου (Τσιώλης 2015). Μεθοδολογικό συνεπαγόμενο είναι η αρχή της ανοιχτότητας, σύμφωνα με την οποία η ερευνήτρια δεν δύναται να συγκροτεί με αμετάκλητο τρόπο το αντικείμενο της έρευνάς της προτού εισέλθει σε αυτή κι έτσι εφαρμόζει ένα ευέλικτο ερευνητικό σχέδιο, με βάση το οποίο οι πτυχές της ερευνητικής διαδικασίας ενδέχεται να επαναπροσδιορίζονται κατά τη διάρκεια της έρευνας με βάση τα ευρήματα που προκύπτουν (Τσιώλης 2015). Ταυτόχρονα, η ερευνήτρια οφείλει να δεσμευτεί μεθοδολογικά σε κάποια από τις προσεγγίσεις ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία (Τσιώλης 2015).

Στη προκειμένη περίπτωση επιλέχθηκε η ανάλυση των δεδομένων με βάση την κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ). Σύμφωνα με τους Joergensen και Phillips (2002), η ΚΑΛ, μαζί με την θεωρία του λόγου (discourse theory) των Ernesto Laclau και Chantal Mouffe και την λογοθετική ψυχολογία (discursive psychology), αποτελούν τρεις βασικές προσεγγίσεις της κοινωνικής κονστρουκτιβιστικής ανάλυσης λόγου (social constructionist discourse analysis), στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η φουκωϊκή ανάλυση λόγου (Arribas-Ayllon & Walkerdine, 2017) Ένα από τα βασικά σημεία της προσέγγισης αυτής είναι η παραδοχή ότι οι τρόποι με τους οποίους μιλάμε ή γράφουμε δεν αντανακλούν απλώς τον κόσμο, τις ταυτότητες και τις κοινωνικές σχέσεις, αλλά παίζουν και έναν ενεργό ρόλο στην κατασκευή ή την αναπαραγωγή τους (Jorgensen & Phillips, 2002). Επιπλέον, μία ιδιαιτερότητα που χαρακτηρίζει την ανάλυση λόγου είναι το γεγονός ότι στο πεδίο αυτό η θεωρία και η μεθοδολογία είναι πολύ στενά συνυφασμένες και βασίζονται σε συγκεκριμένες φιλοσοφικές παραδοχές (Jorgensen & Phillips, 2002).

Η ΚΑΛ αποτελεί μία προσέγγιση της κοινωνικής μελέτης της γλώσσας που εστιάζει στον ρόλο της ιδεολογίας στη διαμόρφωση της σχέσης ανάμεσα στις γλωσσικές και κοινωνικές δομές και πρακτικές, συνδυάζοντας την μικρο-ανάλυση των κειμένων με την μακρο-ανάλυση των κοινωνικών δομών και σχέσεων εξουσίας, με τις οποίες εμπλέκονται τα κείμενα (Στάμου, 2014). Οι βασικότερες κοινωνικές θεωρίες από τις οποίες αντλεί η ΚΑΛ είναι ο μαρξισμός, η φιλοσοφία της γλώσσας, η θεωρία της λογοτεχνίας με μαρξιστικές επιρροές και η μεταδομιστική ανάλυση του Foucault (Στάμου, 2014). Τη βάση για την ανάπτυξη της ΚΑΛ αποτέλεσαν τα πεδία της κριτικής γλωσσολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας (Στάμου, 2014). Η συγκρότηση, λοιπόν, της ΚΑΛ ως θεωρητικό και αναλυτικό πεδίο πραγματοποιήθηκε στις αρχές του 1990 με βασικούς υποστηρικτές τους Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen, Ruth Wodak και Teun van Dijk (Στάμου, 2014). Τρεις βασικές προσεγγίσεις της ΚΑΛ είναι η *κοινωνιοπολιτισμική* (socio-cultural) προσέγγιση του Fairclough (1992), η *κοινωνιογνωσιακή* (socio-cognitive) προσέγγιση του van Dijk (2001) και τη *λογοϊστορική* (discourse-historical) προσέγγιση της ομάδας της Βιέννης με επικεφαλής τη Wodak (2001) (Στάμου, 2014· Μπουκάλα, 2020).

Η ΚΑΛ δεν αποτελεί μία ομοιογενή προσέγγιση για την μελέτη της γλώσσας, αλλά περισσότερο «μία οπτική με την οποία κάνουμε έρευνα» (van Dijk, 2001, σ. 96), δηλαδή έναν ιδιαίτερο τρόπο θεώρησης κειμένων και έναν θεωρητικό πυρήνα, γύρω από τον οποίο συγκεντρώνονται διακριτές προσεγγίσεις, με κοινό ενδιαφέρον τη διερεύνηση του λόγου ως μέσου συγκρότησης της κοινωνικής πραγματικότητας (Στάμου, 2014). Οι Jorgensen και

Phillips (2002, σ. 4), μάλιστα, προτείνουν ότι οι ερευνητές/ριες μπορούν να συνδυάζουν στοιχεία από διαφορετικές προσεγγίσεις της ανάλυσης λόγου, ακόμα και στοιχεία έξω από το πεδίο της ανάλυσης λόγου, δημιουργώντας ιδιαίτερα πολυπρισματικά «πακέτα» αναλυτικών εργαλείων.

Η ΚΑΛ βασίζεται, λοιπόν, στην παραδοχή ότι η ερευνήτρια μιλάει και ερμηνεύει την πραγματικότητα από μία συγκεκριμένη κοινωνικοπολιτική θέση⁷. Σύμφωνα με τον van Dijk (1993), η υποστήριξη της μη ουδέτερης θέσης του υποκειμένου της έρευνας βασίζεται στην προσέγγιση της επιστήμης όχι ως μια αντικειμενική και ουδέτερη δραστηριότητα, αλλά ως μία κοινωνική πρακτική η οποία αλληλεπιδρά με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο τοποθετείται. Ο αναστοχασμός αυτός της ερευνητικής διαδικασίας βασίζεται στο ότι οι ερευνητές/ιες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των γλωσσικών πρακτικών που επιτελούν (Gee, 2004· Στάμου, 2014).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η προσέγγιση της κριτικής ανάλυσης λόγου, όπως αυτή έχει αποτυπωθεί μέσω της θεωρητικής προσέγγισης του James Paul Gee (2004), καθώς αποτελεί μία προσέγγιση που δίνει αναλυτική προτεραιότητα στον ρόλο της γλώσσας ως κατασκευαστή νοημάτων, τόσο όσον αφορά τους υπό ανάλυση λόγους, όσο και του λόγου των ίδιων των ερευνητών (Gee 2004). Ένας από τους βασικούς λόγους που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη προσέγγιση σαν βάση της ανάλυσης είναι γιατί συμπεριλαμβάνει σε επαρκή βαθμό την ανάλυση της ομιλίας, πέρα από αυτήν του γραπτού λόγου (Gee 2004), πράγμα απαραίτητο για τη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια.

Πραγματοποιήθηκαν, λοιπόν, συνολικά επτά διαδικτυακές συνεντεύξεις, με έξι παιδαγωγούς και μία υπεύθυνη εκπαιδευτικού προγράμματος και ιδιοκτήτρια σχολείου, οι οποίες ηχογραφήθηκαν. Η οργάνωση των ερωτημάτων των συνεντεύξεων χωρίστηκε σε τρία μέρη: Το πρώτο αφορά στην παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού, το δεύτερο στην διασύνδεση του παιχνιδιού με ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα και το τρίτο σε μία περισσότερο θεωρητική και φιλοσοφική κατεύθυνση, την σχέση μεταξύ διαδικασίας και στόχων της εκπαιδευτικής πράξης. Καθώς οι ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου, σε ορισμένες περιπτώσεις ζητούνταν από την ερευνήτρια επιπλέον διευκρινήσεις με στόχο την καλύτερη κατανόηση των απαντήσεων, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις άλλαξε η σειρά των ερωτήσεων

⁷ Μία προσέγγιση η οποία συνδέεται με μία από τις βασικότερες παραδοχές της ανθρωπολογίας όσον αφορά την πολυσήμαντη και τεταμένη σχέση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου της έρευνας (Γκέφου-Μαδιανού, 2011).

έτσι ώστε να συμβαδίζουν περιεχομενικά με την κατεύθυνση που έδινε η συμμετέχουσα και να αποφευχθούν επαναλήψεις, με στόχο την καλύτερη δυνατή ροή επικοινωνίας.

Η επιλογή των αναλυτικών εργαλείων και η τοποθέτηση των ερωτήσεων, βασίζεται στις θεωρητικές αναφορές και εννοιολογικές κατασκευές της ερευνήτριας, οι οποίες καθορίζουν τα ευρήματα που θεωρούνται *σχετικά* με την έρευνα ή, με άλλα λόγια, τα υπό αναζήτηση στοιχεία που *αφορούν* την έρευνα. Σε αυτή τη βάση παρατίθενται παρακάτω οι ερωτήσεις που αποτέλεσαν τον οδηγό των συνεντεύξεων καθώς αυτός αποτελεί όχι μόνο *ανιχνευτή*, αλλά και συν-παραγωγό ευρημάτων.

Πρώτο μέρος	
1.	Σε τι περιβάλλον εργάζεσαι και πως χρησιμοποιείς το παιχνίδι μέσα σε αυτό;
2.	Ποιος πιστεύεις ότι είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση;
3.	Πώς διαμορφώνει το παιχνίδι ως παιδαγωγική πρακτική την σχέση μεταξύ παιδαγωγού και παιδιού;
4.	Πώς, αντίστοιχα, διαμορφώνει τις σχέσεις μεταξύ των παιδιών;
5.	Με ποιους τρόπους το παιχνίδι ως παιδαγωγική πρακτική επηρεάζει την ανάπτυξη των παιδιών;
6.	Πώς επιδρά στις δεξιότητες των παιδιών;
7.	Ενισχύει το παιχνίδι την κριτική σκέψη;
Δεύτερο μέρος	
8.	Έχω παρατηρήσει πως η εκπαίδευση εντατικοποιείται σε ολοένα και μικρότερες ηλικίες, με στόχο την απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων από τα παιδιά. Εσύ το βλέπεις να συμβαίνει, συμφωνείς με αυτή την παρατήρηση; (Αν ναι) Ποιος πιστεύεις ότι είναι ο ρόλος του παιχνιδιού ως παιδαγωγική πρακτική στα πλαίσια αυτά; Θεωρείς πως εργαλειοποιείται το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο προς μια κατεύθυνση που εστιάζει, κατά βάση, στην απόκτηση δεξιοτήτων;
Τρίτο μέρος	
9.	Όσον αφορά τη διαδικασία και τους στόχους μιας εκπαιδευτικής πράξης, για εσένα έχει περισσότερη σημασία η παραγωγή προβλεπόμενων αποτελεσμάτων ή η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία; Συγκεκριμένα, όσον αφορά το παιχνίδι, κατά πόσο έχει σημασία ως μέσο για την παραγωγή ορισμένων αποτελεσμάτων και κατά πόσο κάτι που έχει νόημα σαν διαδικασία από μόνη της, ανεξάρτητα από τα προβλεπόμενα

αποτελέσματα;
10. Θα ήθελες να σχολιάσεις ή να ρωτήσεις κάτι πάνω σε αυτά που συζητήσαμε ή πάνω στις ίδιες τις ερωτήσεις και τον τρόπο που τέθηκαν;

Πίνακας 2: Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων.

3.1. Αναλυτικά εργαλεία

Συχνά, οι ποιοτικές έρευνες συνδυάζουν διαφορετικές μεθόδους ανάλυσης (Pechtelidis & Stamou, 2017· Riessman, 2008· Τσιώλης, 2018). Έχει υποστηριχτεί ότι κάθε ερευνητής είναι εφικτό και θεμιτό να δημιουργεί το δικό του μεθοδολογικό «πακέτο», συνδυάζοντας στοιχεία από διαφορετικές προσεγγίσεις, υπό τον όρο ότι αναγνωρίζεται η μορφή γνώσης της εκάστοτε προσέγγισης καθώς και οι φιλοσοφικές και θεωρητικές διαφορές και ομοιότητες που εφαρμόζονται (Jorgensen & Phillips, 2002· Pechtelidis & Stamou 2017).

Σύμφωνα με την C.K. Riessman (2008), ο ερευνητής επιλέγει ανάμεσα σε τρία επίπεδα ανάλυσης, ενώ συχνά συνδυάζει τα επίπεδα αυτά μεταξύ τους. Πρόκειται για τη θεματική ανάλυση (thematic analysis), τη διαλογική ανάλυση ή, αλλιώς, ανάλυση της επιτέλεσης (dialogic ή performance analysis) και τη δομική ανάλυση (structural analysis) (Riessman 2008). Στη θεματική ανάλυση η επεξεργασία επικεντρώνεται στο περιεχόμενο των λεχθέντων. Στη διαλογική ανάλυση ή ανάλυση της επιτέλεσης, η έμφαση μεταφέρεται από το περιεχόμενο των λεχθέντων στην αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου, και η ομιλία προσεγγίζεται ως το προϊόν μίας διαδραστικής σχέσης με επιτελεστικό χαρακτήρα. Έτσι ο ερευνητής αντιμετωπίζεται ως συμμετοχος στη διαδικασία παραγωγής των δεδομένων, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να λάβει υπ' όψη τα πλαίσια παραγωγής του λόγου, όπως, για παράδειγμα, τη σχέση ερευνητή-συμμετέχοντα, αλλά και ευρύτερα θεσμικά και ιστορικά λογοθετικά πλαίσια (Riessman 2008). Τέλος, στο δομικό επίπεδο ο ερευνητής εστιάζει στην σύνθεση των στοιχείων και τον τρόπο οργάνωσης του περιεχομένου και αναδεικνύει τις κοινωνικά ενδεικνυόμενες μορφές λόγου σε διαφορετικά θεσμικά πλαίσια, καθώς και τα μορφολογικά στοιχεία του λόγου (Riessman 2008).

Στην παρούσα εργασία έχει επιχειρηθεί ένας συνδυασμός των τριών αυτών επιπέδων. Όσον αφορά το διαλογικό και το δομικό επίπεδο ανάλυσης, αυτά καλύπτονται από το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο που έχει επιλεγεί για αυτή την έρευνα, που είναι η κριτική

ανάλυση λόγου (Gee 2004). Ο Gee (2004) προτείνει ένα συγκεκριμένο μοντέλο ανάλυσης των δεδομένων, το οποίο θα αναλυθεί παρακάτω, και το οποίο βασίζεται στην οργάνωση των δεδομένων με βάση συγκεκριμένα εννοιολογικά εργαλεία και αναλυτικές περιοχές. Έχει, ωστόσο, σημασία να επισημανθεί ότι η διαδικασία οργάνωσης και επεξεργασίας των δεδομένων που ακολουθήθηκε προσομοιάζει ιδιαίτερα με την θεματική ανάλυση. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018), παρά τις επί μέρους διαφορές που φέρουν οι μέθοδοι ανάλυσης, όπως παραδείγματος χάριν, η ανάλυση λόγου, η ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση κ.α., οι περισσότερες από αυτές περιλαμβάνουν ένα είδος θεματικής επεξεργασίας των δεδομένων, που ακολουθεί τις αρχές της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση δεν ακολουθεί δεσμευτικά συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις, όπως η κριτική ανάλυση του λόγου, αλλά λογίζεται ως μια ευέλικτη μέθοδος ανάλυσης η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλαπλούς τρόπους (Τσιώλης 2018). Έτσι και στη συγκεκριμένη περίπτωση, τα βήματα που προτείνει ο Gee (2004) στα πλαίσια της κριτικής ανάλυσης λόγου, παρ' ότι βασίζονται σε μία συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση της γλώσσας και εμπλουτίζονται με εννοιολογικά εργαλεία, ακολουθούν στην διαδοχή τους την -πιο απλοποιημένη- λογική της θεματικής ανάλυσης. Τα βήματα της θεματικής ανάλυσης, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2018), είναι η μετεγγραφή της συνέντευξης, η εξοικείωση με τα δεδομένα και η οργάνωσή τους με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, η κωδικοποίηση, η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα και η έκθεση των ευρημάτων. Στην πραγματικότητα, αυτή η διαδικασία ακολουθήθηκε και στην παρούσα έρευνα, με γνώμονα τα εννοιολογικά εργαλεία και την θεωρητική βάση που προσφέρει το πεδίο της κριτικής ανάλυσης του λόγου, η οποία θα εξηγηθεί στην συνέχεια.

Σύμφωνα με την προσέγγιση της κριτικής ανάλυσης λόγου του Gee (2004 σ. 82), η γλώσσα έχει τη «μαγική ιδιότητα» να ερμηνεύει την πραγματικότητα αλλά ταυτόχρονα και να την κατασκευάζει. Με την έννοια της *αντανεκλαστικότητας* (reflexivity) της γλώσσας, ο Gee (2004) αναδεικνύει ακριβώς αυτή την αμοιβαιότητα μεταξύ γλώσσας και πραγματικότητας, υποστηρίζοντας ότι η γλώσσα δεν ερμηνεύει, απλώς την πραγματικότητα, δεν έπεται αυτής, αλλά ταυτόχρονα την αναπαράγει και την κατασκευάζει. Όταν χρησιμοποιούμε, λοιπόν, τη γλώσσα μπαίνουμε σε μία ενεργή διαδικασία συναρμολόγησης ενός πλαισιωμένου νοήματος (situated meaning), συνθέτουμε δηλαδή ένα εννοιολογικό μοτίβο, το οποίο είναι κάθε φορά απαραίτητο προκειμένου να ενεργούμε στον κόσμο. Αυτή η συναρμολόγηση είναι πάντοτε σχετική με τις κοινωνικά και πολιτισμικά ορισμένες εμπειρίες του κάθε υποκειμένου, οι οποίες είναι περισσότερο ή λιγότερο κανονικοποιημένες μέσα από διάφορα πολιτισμικά μοντέλα και κοινωνικές πρακτικές (Gee 2004). Χρησιμοποιώντας

διαφορετικές κοινωνικές γλώσσες (social languages), δηλαδή τρόπους ομιλίας και εκφοράς, ενεργοποιούμε συγκεκριμένα πλαισιωμένα νοήματα και ταυτότητες (situated identities), τα οποία αφορούν κάθε φορά συγκεκριμένα πολιτισμικά μοντέλα (Gee 2004).

Όλη αυτή η διαδικασία, δηλαδή η κοινωνική γλώσσα, τα πλαισιωμένα νοήματα και οι ταυτότητες, καθώς και τα πολιτισμικά μοντέλα που ενεργοποιούνται σε κάθε ομιλία ή κείμενο επιτρέπουν στους ανθρώπους να επιτελούν και να αναγνωρίζουν διαφορετικούς Λόγους (Gee 2004). Η έννοια του Λόγου για τον Gee περιλαμβάνει πλαισιωμένες ταυτότητες και τρόπους επιτέλεσης και αναγνώρισης τους, τρόπους συντονισμού με άλλους ανθρώπους, πράγματα, εργαλεία, συμβολικά συστήματα, χώρους και χρόνους, τρόπους δράσης, αλληλεπίδρασης, συναίσθησης, αξιολόγησης, χειρονομίας, στάσης, ντυσίματος, σκέψης, πίστης, γνώσης, ομιλίας, ακρόασης, διαβάσματος και γραφής. Όπως αναφέρει ο ίδιος, αυτή η εννοιολόγηση των Λόγων στοχεύει στο να καλύψει σημαντικά σημεία από αυτά που ο Foucault έχει ονομάσει *Λόγους*, ο Bourdieu *πρακτικές* και ο Geertz *πολιτισμούς* (Gee 2004, σ. 38). Ενισχυτικά, μπορούμε να προσθέσουμε και την θεωρία των Laclau και Mouffe (1985), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι Λόγοι είναι συμβολικά συστήματα και κοινωνικοί κανόνες με ιστορική, κοινωνική και πολιτική σημασία και λειτουργία. Ο Gee (2004, σ. 7), λοιπόν, κάνει την διάκριση ανάμεσα στον λόγο με μικρό «λ» (discourse with a small “d”) και στον Λόγο με κεφαλαίο «Λ», εξηγώντας ότι οι *λόγοι* είναι «η γλώσσα την ώρα που χρησιμοποιείται» (“language-in-use”), ενώ οι *Λόγοι* είναι οι τρόποι με τους οποίους η γλώσσα ενσωματώνει μη γλωσσικούς παράγοντες (“non-language stuff”).

Επιπλέον, ο Gee υποστηρίζει πως κάθε φορά που μιλάμε ή γράφουμε, χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να κατασκευάσουμε και να ερμηνεύσουμε μια κατάσταση σε έξι πεδία της «πραγματικότητας» (areas of “reality”) (Gee 2004, σ. 85-86). Πρόκειται για έξι πεδία τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν νοητικά, αλληλεπιδραστικά και διακειμενικά, στη βάση των οποίων συνθέτουμε κάθε φορά ορισμένα πλαισιωμένα νοήματα: *δραστηριότητες* (activities), *σημασία* (significance), *ταυτότητες και σχέσεις* (identities and relations), *συνδέσεις* (connections), *πολιτική* (politics), *σημειωτικά συστήματα* (semiosis). Με βάση τα έξι αυτά πεδία η ερευνήτρια μπορεί να οργανώσει τα δεδομένα που προκύπτουν κατά την έρευνα, θέτοντας ερωτήσεις που αντιστοιχούν στο κάθε πεδίο. Για παράδειγμα, ποια πλαισιωμένα νοήματα συνθέτει ο ομιλητής σχετικά με το ποια *δραστηριότητα* συμβαίνει, σχετικά με το ποιες *ταυτότητες* είναι σχετικές με την κατάσταση που συζητάει ή ποια *σημειωτικά συστήματα* αφορούν την συγκεκριμένη αλληλεπίδραση;

Στα πλαίσια της κριτικής ανάλυσης του λόγου, λοιπόν, οι ερωτήσεις που κάνει μία ερευνήτρια αφορούν στο πώς η γλώσσα, σε ένα δοσμένο χρόνο και τόπο, χρησιμοποιείται για να ερμηνεύσει τις πτυχές μίας κατάστασης όπως αυτή γίνεται αντιληπτή εκείνη την ώρα και, ταυτόχρονα, το πώς πτυχές της κατάστασης που εκτυλίσσεται δίνουν νόημα στη γλώσσα που χρησιμοποιείται (Gee, 2004).

3.2. Εφαρμογή αναλυτικών εργαλείων στην έρευνα

Στο σημείο αυτό θα επιχειρηθεί η διασύνδεση των αναλυτικών εργαλείων που εξηγήθηκαν παραπάνω με την διεξαγωγή, τα ερωτήματα και τα δεδομένα της παρούσας έρευνας.

Σύμφωνα με τον Τσιώλη (2015) υπάρχουν τρεις τρόποι εμπλοκής της θεωρίας στη διαδικασία της ανάλυσης, η παραγωγή (deduction), η επαγωγή (induction) και η απαγωγή (abduction). Για λόγους οικονομίας δεν θα επεξηγηθούν οι δύο πρώτοι, παρά μόνο ο τελευταίος ο οποίος και χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία. Σύμφωνα με την απαγωγική μέθοδο, λοιπόν, ο ερευνητής προσεγγίζει το ερευνητικό πεδίο μέσα από ένα συγκεκριμένο εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο μετασχηματίζεται και επεκτείνεται κατά τη διαδικασία της επεξεργασίας (Τσιώλης 2015). Ο απαγωγικός συλλογισμός δεν εμφανίζει δεδομένα μέσα από ένα ουδέτερο πεδίο, αλλά βασίζεται στις προηγούμενες γνώσεις του ερευνητή, τις οποίες στο φως των νέων εμπειρικών δεδομένων δοκιμάζει, μετασχηματίζει και ανανεώνει, πέρα από μια λογική απλής ταξινόμησης των δεδομένων (Τσιώλης 2015).

Η διαδικασία εμπλοκής της θεωρίας με την έρευνα, λοιπόν, ακολούθησε την απαγωγική μέθοδο (Τσιώλης 2015), κατά την οποία η ερευνήτρια προσεγγίζει το ερευνητικό πεδίο μέσα από ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο επεκτείνεται ή μετασχηματίζεται κατά τη διαδικασία της έρευνας. Ξεκινώντας, λοιπόν, από ορισμένα θεωρητικά ερωτήματα, η ερευνήτρια, ακολουθώντας την λογική της «ανοιχτότητας», δεν ταξινομεί απλώς τα δεδομένα που προκύπτουν αλλά διερευνά τους τρόπους με τους οποίους αυτά ανανεώνουν, ενισχύουν ή μετασχηματίζουν την θεωρητική αφετηρία από την οποία ξεκίνησε η έρευνα (Τσιώλης 2015).

Στην προκειμένη περίπτωση κάποια ερωτήματα που είχαν διατυπωθεί αρχικά οδήγησαν σε νέα ερωτήματα, επεκτείνοντας τη συζήτηση σε ορισμένα σημεία, καθώς οι συνεντεύξεις με τις παιδαγωγούς έφεραν στην επιφάνεια στοιχεία τα οποία αναδύθηκαν χωρίς η ερευνήτρια να τα έχει προβλέψει και τα οποία συνέκλιναν μεταξύ τους. Στην

ερώτηση σχετικά με την εντατικοποίηση της εκπαίδευσης πολλές από τις συμμετέχουσες αποκρίθηκαν με αρκετή ένταση, προσδίδοντας μία συναισθηματική φόρτιση στη συζήτηση, αναδεικνύοντας με ιδιαίτερη έμφαση τα διλήμματα και τις πιέσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί σε ένα -κάθε άλλο παρά ουδέτερο- πεδίο εργασίας, ενισχύοντας την ερευνητική υπόθεση για την εντατικοποιημένη εκπαίδευση. Όμως, όσον αφορά την εργαλειοποίηση του παιχνιδιού, οι συμμετέχουσες δεν φάνηκε να την παρατηρούν από μόνες τους, ενώ κάποιες φάνηκε να συμφωνούν εκ των υστέρων. Τα δεδομένα αυτά οδήγησαν σε νέα ερωτήματα καθιστώντας την ερώτηση *εργαλειοποιείται το παιχνίδι στα πλαίσια της νεοφιλελεύθερης οικονομίας της γνώσης; ένα σύνθετο ζήτημα, το οποίο δεν μπορεί να απαντηθεί με ένα «ναι» ή «όχι».*

Με βάση, λοιπόν, τα εννοιολογικά και αναλυτικά εργαλεία που προτείνει ο Gee (2004), η επεξεργασία των συνομιλιών με τις παιδαγωγούς οργανώθηκε γύρω από τα εξής ερωτήματα: Ποια πλαισιωμένα νοήματα αντανακλώνται στις συνεντεύξεις και ποια πολιτισμικά μοντέλα εμπλέκονται σε αυτά; Ποιοι Λόγοι (Discourses) και ποιες κοινωνικές γλώσσες (social languages) είναι σχετικά με τα δεδομένα που προκύπτουν; Ποιες κοινωνικές πρακτικές και ποιες πλαισιωμένες ταυτότητες (situated identities) θεσπίζονται, επιτελούνται ή αναγνωρίζονται; Με ποιον τρόπο συντίθενται τα πλαισιωμένα νοήματα στις οι έξι «περιοχές της πραγματικότητας» (*δραστηριότητες, σημασία, ταυτότητες και σχέσεις, συνδέσεις, πολιτική και σημειωτικά συστήματα*); Υπάρχουν μοτίβα που αποκαλύπτουν τους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται το νόημα από τις ομιλήτριες; Πως όλα τα παραπάνω προκύπτουν μέσα από την ομιλία και τις γλωσσικές επιλογές των ομιλητριών;

Με βάση, λοιπόν, τα εννοιολογικά και αναλυτικά εργαλεία που προτείνει ο Gee (2004), η επεξεργασία των συνομιλιών με τις παιδαγωγούς οργανώθηκε γύρω από τα εξής ερωτήματα: Ποια πλαισιωμένα νοήματα αντανακλώνται στις συνεντεύξεις και ποια πολιτισμικά μοντέλα εμπλέκονται σε αυτά; Ποιοι Λόγοι (Discourses) και ποιες κοινωνικές γλώσσες (social languages) είναι σχετικές με τα δεδομένα που προκύπτουν; Ποιες κοινωνικές πρακτικές και ποιες πλαισιωμένες ταυτότητες (situated identities) θεσπίζονται, επιτελούνται ή αναγνωρίζονται; Με ποιον τρόπο συντίθενται τα πλαισιωμένα νοήματα στις έξι «περιοχές της πραγματικότητας» (*δραστηριότητες, σημασία, ταυτότητες και σχέσεις, συνδέσεις, πολιτική και σημειωτικά συστήματα*); Υπάρχουν μοτίβα που αποκαλύπτουν τους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται το νόημα από τις ομιλήτριες; Πως όλα τα παραπάνω προκύπτουν μέσα από την ομιλία και τις γλωσσικές επιλογές των ομιλητριών;

4. Αποτελέσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου που έχει το παιχνίδι στην ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση στα πλαίσια της οικονομίας της γνώσης του 21^{ου} αιώνα. Οι συνεντεύξεις εστίασαν αρχικά στην παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση. Επιδιώχθηκε η κατανόηση των παιδαγωγικών στόχων όπως αυτοί εκφράζονται από παιδαγωγούς οι οποίες υιοθετούν παιχνοκεντρικές και παιδοκεντρικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Στην συνέχεια διερευνήθηκε η διασύνδεση των παραπάνω ευρημάτων με ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Σε αυτό το σημείο διερευνήθηκαν οι απόψεις των παιδαγωγών σε σχέση με την εντατικοποίηση της εκπαίδευσης σε ολοένα και μικρότερες ηλικίες, με το ρόλο του παιχνιδιού ως παιδαγωγική πρακτική σε αυτά τα πλαίσια και με το πώς τοποθετούνται οι παιδαγωγοί σε σχέση με τα διλήμματα που προκύπτουν. Τέλος, οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να συζητήσουν τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής πράξης και πιο συγκεκριμένα, αν έχει για τις ίδιες περισσότερη σημασία η διαδικασία του παιχνιδιού ή τα αποτελέσματα που έχει η χρήση του ως παιδαγωγικό μέσο.

Η συζήτηση, λοιπόν, οργανώθηκε με τον εξής τρόπο: ξεκίνησε με ένα περιεχόμενο παιδαγωγικής φύσης στο οποίο κλήθηκαν να μιλήσουν με βάση τις επαγγελματικές τους γνώσεις και συνέχισε εστιάζοντας στη διασύνδεση αυτού του πρώτου μέρους με ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, κυρίως όσον αφορά την εντατικοποίηση της εκπαίδευσης, όπου η κάθε μία κατέθεσε την άποψή της. Έτσι η συζήτηση χτίστηκε περνώντας από δύο διαφορετικά επίπεδα για να φτάσει στο τελευταίο το οποίο επικεντρώθηκε σε μια πιο θεωρητική και σε ένα βαθμό φιλοσοφική συζήτηση για το ζήτημα της προτεραιότητας της διαδικασίας ή του αποτελέσματος. Στόχος ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε διαφορετικά επίπεδα, το επαγγελματικό, το κοινωνικοπολιτικό και το θεωρητικό-φιλοσοφικό, επίπεδα που βέβαια αλληλοδιαπλέκονται μεταξύ τους σε ένα βαθμό και δεν αποτελούν εντελώς ανεξάρτητες κατηγορίες. Φανερώνουν ωστόσο διαφορετικές όψεις της σκέψης και κατ' επέκταση διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται το νόημα σε κάθε περίπτωση.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να κατατεθούν επιγραμματικά τα ευρήματα της έρευνας με βάση τα εννοιολογικά εργαλεία που προτείνει ο Gee (2004), πριν ακολουθήσει μία διεξοδικότερη ανάλυσή τους. Αναδείχθηκαν, λοιπόν, Λόγοι, πολιτισμικά μοντέλα, πλαισιωμένα νοήματα και πλαισιωμένες ταυτότητες. Εν ολίγοις, οι συζητήσεις ανέδειξαν τους τρόπους με τους οποίους οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται ορισμένους Λόγους γύρω από το τι είναι εκπαίδευση, τι είναι παιδική ηλικία, καθώς και Λόγους σχετικά με την εργαλειακή προσέγγιση της εκπαίδευσης και τη θεσμική εκπαιδευτική πολιτική. Αναδείχθηκαν επίσης πλαισιωμένα νοήματα για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού και για την εντατικοποίηση της μάθησης, καθώς επίσης και πολιτισμικά μοντέλα σχετικά με την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Όσον αφορά τις πλαισιωμένες ταυτότητες που αναδείχθηκαν στις συζητήσεις μας, αυτές είναι οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών, των παιδιών, των γονιών, των διευθυντών, καθώς και αυτή της ερευνήτριας.

4.1. Η παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση

Όλες οι συμμετέχουσες χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως βασικό παιδαγωγικό εργαλείο, οργανώνοντάς το με διαφορετικούς τρόπους, αναλόγως το σχολείο στο οποίο εργάζεται η καθεμιά. Έτσι, σε κάποιες περιπτώσεις δίνεται περισσότερη έμφαση στο ελεύθερο παιχνίδι, ενώ σε άλλες δίνεται έμφαση στο ημι-κατευθυνόμενο παιχνίδι, κάποιες οργανώνουν τις δραστηριότητες με βάση την προσέγγιση Montessori, Reggio Emilia και των σχολείων του Δάσους, ενώ άλλες αξιοποιούν τη μέθοδο Project. Όσον αφορά το ποια είναι η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαίδευση, όλες πιστεύουν ότι το παιχνίδι οφείλει να έχει κεντρικό ρόλο ως παιδαγωγική πρακτική, καθώς βασίζεται, αξιοποιεί και διεγείρει τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Σε αυτό το σημείο το ύφος των συμμετεχουσών χαρακτηρίζεται από σιγουριά, η οποία αποτυπώνεται και σε επίθετα που επαναλαμβάνονται όπως «ζωτικό», «καθοριστικός», «ο βασικότερος». Μάλιστα μία συμμετέχουσα τονίζει πως «ένα παιδί αν δεν παίξει δεν είναι παιδί».

Ερωτηθείσες για τον ρόλο που έχει το παιχνίδι στις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, στις σχέσεις δασκάλας και παιδιών, στην ανάπτυξη και τις δεξιότητες, καθώς και στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης, όλες αναδεικνύουν τους διάφορους τρόπους με τους οποίους το παιχνίδι ως παιδαγωγική πρακτική ενισχύει θετικά όλα τα παραπάνω. Δίνεται σημασία

στην παρατήρηση του παιχνιδιού, που λειτουργεί μεταξύ άλλων και ως «ενδείκτης», στην επικοινωνία, στην συμπερίληψη σχετικά με τους αναπτυξιακούς ρυθμούς κ.α. Και πάλι, το ύψος των συμμετεχουσών χαρακτηρίζεται από σιγουριά, τόσο με βάση τα υφολογικά χαρακτηριστικά, όσο και με την επιλογή των λέξεων που επαναλαμβάνονται: «σίγουρα», «σαφέστατα».

Στο πρώτο μέρος της συζήτησης, η αναγνώριση της παιδαγωγικής σημασίας του παιχνιδιού ήταν ξεκάθαρη και δεν φάνηκε να προκύπτουν διλήμματα ή εντάσεις. Πρόκειται για ένα πεδίο στο οποίο οι απαντήσεις δίνονταν με σιγουριά, και σε κάποιες περιπτώσεις μεενθουσιασμό, καθώς ξεδιπλώνονταν οι εμπειρίες και οι απόψεις της κάθε ομιλήτριας. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα από την Κατερίνα:

«Κοίταξε... εγώ επειδή είμαι βρεφό⁸, μου αρέσει το παιχνίδι, γιατί έχει να κάνει... εξασκείς, λεπτή κινητικότητα που μου αρέσει... αδρή κινητικότητα. Ναι μεν αλλά... προτιμώ τη λεπτή... τριποδικές λαβές... Μου αρέσει να κάτσω να ασχοληθώ με το παιδί. Ας πούμε, την κίνηση που λέμε τον συντονισμό ματιού χεριού... μου αρέσει να ασχοληθώ με αυτό μέσω του παιχνιδιού. Εεμ μ' αρέσει επίσης το ότι εγώ, παράδειγμα, θα διάβαζα ένα παραμύθι και θα τους έλεγα... πάνω κάτω είναι αυτή η ιστορία, πείτε μου τη δική σας, ανάπτυξη του λόγου και της φαντασίας τους (...) σου λέω μπορώ να μιλάω μέχρι αύριο!» (Κατερίνα).

Η επανάληψη της φράσης «μου αρέσει» πέντε φορές είναι ενδεικτική

Όσον αφορά, πιο συγκεκριμένα, την ερώτηση για τις σχέσεις μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών που διαμορφώνονται μέσα από το παιχνίδι, εδώ αναδεικνύεται ένα ενδιαφέρον στοιχείο: Η έννοια της ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών και ενηλίκων έρχεται στο προσκήνιο άλλοτε με τρόπο περιφραστικό και άλλοτε άμεσο. Το ενδιαφέρον έγκειται στο γεγονός ότι η έννοια της ισότητας δεν τέθηκε από την ερευνήτρια, αλλά αναδύθηκε από μόνη της. Ακολουθούν ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα:

«νομίζω δεν έχουν ανάγκη τα παιδιά από κάποιο δάσκαλο παντογνώστη (...) σκοπός είναι να είναι μαζί τους μέσω των παιχνιδιών (...) ακόμα και η θέση τους μέσα στο χώρο παίζει πολύ ρόλο (...) εμείς θέλουμε όσο γίνεται να είμαστε δίπλα στα παιδιά, να είμαστε στο ύψος τους (...) να καταλαβαίνουνε ότι είμαστε ίσα (...) Κάνεις κάτι που κάνουν εκείνα, είναι σαν να κατεβαίνεις εσύ... στο δικό τους ρε παιδί μου, τελείως... (...) σε ένα περιβάλλον που κιόλας δεν μου μιλάνε στον πληθυντικό, είμαστε ζυπόλυτοι στην τάξη» (Χρυσάνθη)

⁸ Από το βρεφονηπιοκόμος

«Αν εμπλακεί κι ο ίδιος υπάρχει ένα άλλου είδους δέσιμο με το παιδί. Και με ένα μαγικό τρόπο που δεν τον έχω εξηγήσει ακόμα (...) αντίθετα σε αυτό που μπορεί να πιστεύει πολύς κόσμος, το να μπαίνεις εσύ μέσα στο παιχνίδι, δεν αφαιρεί καθόλου από το... “κύρος” σου, εντός εισαγωγικών, ως ενήλικας και ως εκπαιδευτικός (...）」 (Σοφία)

Σε αυτό το κομμάτι της έρευνας διακρίνονται τα εξής στοιχεία με βάση τα εννοιολογικά εργαλεία του Gee (2004). Καταρχάς, οι συμμετέχουσες φαίνεται να συνθέτουν ορισμένα *πλαισιωμένα νοήματα*, δηλαδή νοηματικά μοτίβα, γύρω από την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού. Καθοδηγούμενες από τις ερωτήσεις της ερευνήτριας συνθέτουν την ώρα της συνέντευξης (“on the spot”) ένα μοτίβο σχετικό με τη συζήτηση, και το οποίο βασίζεται στο πως ερμηνεύουν το πλαίσιο της συζήτησης και στις προηγούμενες εμπειρίες τους.

Αυτά τα νοήματα, αναπόφευκτα εμπλέκουν και ορισμένα *πολιτισμικά μοντέλα*. Το βασικό πολιτισμικό μοντέλο που φαίνεται να εμπλέκεται έχει να κάνει με την εκπαίδευση ως θεσμό και ως κοινωνική πρακτική στην Ελλάδα. Το πολιτισμικό μοντέλο της θεσμικής ελληνικής εκπαίδευσης επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται οι παιδαγωγοί για το παιχνίδι ως παιδαγωγική πρακτική. Από ότι φαίνεται, το να προκρίνεται το παιχνίδι ως παιδαγωγική πρακτική έρχεται σε αντιπαράθεση με πιο παραδοσιακές και συντηρητικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η συνέχεια ενός αποσπάσματος που παρατέθηκε παραπάνω:

«Νομίζω δεν έχουν να ανάγκη τα παιδιά από τον δάσκαλο παντογνώστη, ο οποίος θα κάνει εισήγηση κάθε φορά, η οποία είναι πολύ συγκεκριμένη και πολύ στείρα πάνω στη γνώση. Σκοπός είναι να είναι μαζί τους μέσω των παιχνιδιών κατά κύριο λόγο, γιατί αυτό είναι το μέσο έκφρασής τους και αυτό είναι που τους ελκύει γενικότερα. Να μπορέσει να τους οδηγήσει προς τη γνώση, προς τη δική τους γνώση κάθε φορά. Οπότε είμαι πολύ υπέρ της παιχνιδιοποίησης της μάθησης και όχι μόνο σ’ αυτές τις ηλικίες. Δηλαδή εγώ το βλέπω ότι και στα μεγαλύτερα παιδιά λειτουργεί εξίσου καλά. Και έχει αποτελέσματα. (...) Είναι διαφορετικό να βλέπουν τα παιδιά έναν δάσκαλο, εε ο οποίος είναι απομακρυσμένος από αυτούς, είναι... είτε σε μία έδρα, όπως είναι στο δημοτικό τουλάχιστον, ευτυχώς στο νηπιαγωγείο δεν το έχουμε τόσο πολύ εμείς. Εε απομακρυσμένος σε άλλο επίπεδο (...) ακόμα και η θέση τους μέσα στο χώρο παίζει πάρα πολλές φορές ρόλο, δηλαδή, ήτανε πάνω σε εξέδρες, πάνω σε... εε καθισμένοι σε μια έδρα, δηλαδή, δείχναν την επιβλητικότητά τους. Ενώ εμείς θέλουμε όσο γίνεται να είμαστε δίπλα στα παιδιά, να είμαστε στο ύψος τους (...) να καταλαβαίνουνε ότι είμαστε ίσα» (Χρυσάνθη)

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα φαίνεται να δημιουργείται ένα δίπολο ανάμεσα στο παλιό, όπως φανερώνει και η χρήση του παρατατικού («ήτανε», «δείχναν»), όπου η εκπαίδευση ήταν πιο συντηρητική και «στείρα» και στο νέο, της «παιχνιδοποιημένης» μάθησης όπου ο εκπαιδευτικός είναι «μαζί», «δίπλα» και «ίσα» με τα παιδιά, προς τη «δική τους γνώση», και το οποίο «λειτουργεί εξίσου καλά» και «έχει αποτελέσματα».

Η Μαρία εξηγεί το πως υπήρχε η ανάγκη να πειστούν οι γονείς και οι «παρατηρητές απ' την απ' έξω» για την παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού.

«Και από συγκεκριμένα πλαίσια σχολείων και ήταν κυρίως μία πίεση των γονιών μόνιμη. Κι ένα μόνιμο άγχος, αυτό που είχαμε αντιμετωπίσει όλες οι νηπιαγωγοί το “Ναι ωραία και καλά, αλλά... θα μάθει να γράφει, θα μάθει να διαβάζει; Πως θα ετοιμαστεί για το δημοτικό;” Το οποίο υπήρχε σαν πίεση κι εκεί καλούσαν να εξηγήσεις τι είναι ακριβώς αυτό που κάνεις. Γιατί ένας παρατηρητής ας πούμε στην απ' έξω σου λέει “Α απλά παίζουν, δεν κάνουνε τίποτα”. Και εσύ μετά ο ρόλος σου ήτανε να του εξηγήσεις ότι αυτό το τίποτα, το “παίζουμε” ήτανε το πιο σημαντικό που κάνουμε. Γιατί, φυσικά και δεξιότητες δουλεύαμε πάντα στην προσχολική εκπαίδευση, εε απλά με έναν διαφορετικό τρόπο. Όχι με τον τρόπο που δουλεύεται πλέον στην πρωτοβάθμια (...) Κι εκεί τώρα υπάρχει η αντίσταση του κάθε εκπαιδευτικού και πως τέλος πάντων επειδή είναι ξένο και στους γονείς και στις υπόλοιπες βαθμίδες να εξηγήσεις τι είναι ακριβώς αυτό που κάνουμε, γιατί μέσα από το παιχνίδι φυσικά και θα δουλέψεις και γλώσσα, φυσικά και θα δουλέψεις και μαθηματικά και φυσικά και θα τα δουλέψεις όλα. Αλλά με έναν τρόπο κατάλληλο και για την ηλικία του παιδιού και για το αναπτυξιακό του στάδιο.»

Στο σημείο αυτό, η έμφαση φαίνεται να επικεντρώνεται στον/στην εκπαιδευτικό ως φορέα αλλαγής καθώς και στην ένταση ανάμεσα σε αυτό που είναι παιδαγωγικά σημαντικό από τη μία και εργαλειακά αποτελεσματικό από την άλλη. Έχει σημασία, επίσης, να σχολιαστεί σε αυτό το σημείο η πίεση που ασκείται από ορισμένους γονείς, οι οποίοι ενδεχομένως θα δέχονταν το παιχνίδι αν «έφερνε» αποτελέσματα, με βάση την δική τους λογική.

Οι ομιλήτριες στηρίζουν την παράδοση της παιδοκεντρικότητας και διερευνούν το πως επανανοηματοδοτείται η «αυθεντία» στα πλαίσια αυτά. Η συζήτηση, λοιπόν, γύρω από το παιχνίδι ενδεχομένως να αναδεικνύει και τη ρευστή φύση των πολιτισμικών μοντέλων,

φέρνοντας στην επιφάνεια την επιρροή που ασκούν παιδαγωγικά παραδείγματα από άλλα μέρη του κόσμου (βλ. κίνημα της Νέας Αγωγής) αλλά και την (εξαρτημένη) διασύνδεση της ελληνικής θεσμικής εκπαίδευσης με ευρωπαϊκές κατευθυντήριες γραμμές και πρότυπα.

4.2. Η εντατικοποίηση της μάθησης σε ολοένα και μικρότερες ηλικίες

Σε αυτό το σημείο επιχειρήθηκε η διασύνδεση του ρόλου που έχει το παιχνίδι ως παιδαγωγική πρακτική με ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Ο στόχος αυτής της διασύνδεσης είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του παιχνιδιού ως παιδαγωγική πρακτική στα πλαίσια της οικονομίας της γνώσης του 21^{ου} αιώνα. Η εντατικοποίηση και η εργαλειοποίηση της μάθησης με σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων και την παραγωγή αποτελεσμάτων αποτελούν όψεις αυτής της συνθήκης. Έτσι διερευνάται το αν υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού ως παιδαγωγικό μέσο και στην εντατικοποίηση της εκπαίδευσης με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών. Οι συμμετέχουσες ρωτήθηκαν αρχικά εάν συμφωνούν με την παρατήρηση της ερευνήτριας ότι η εκπαίδευση εντατικοποιείται σε ολοένα και μικρότερες ηλικίες. Στο σημείο αυτό το ύφος των περισσότερων ομιλητριών γίνεται πιο έντονο και φανερώνει μία συναισθηματική φόρτιση. Ακολουθούν κάποια παραδείγματα.

«Αρχικά, όχι απλά το βλέπω, αλλά είναι αυξανόμενο, όλο και αυξάνεται η εντατικοποίηση, σε βαθμό που... εε δεν... δεν υπάρχει, αν είσαι στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν μπορείς καν να παρεκκλίνεις. Οριακά δεν χωράει τίποτα άλλο πέρα από αυτό. Τόσο πολύ εντατικοποιείται. Και τόσο πολύ έχει αυξηθεί ο όγκος της ύλης, σε όλες τις ηλικίες. Ειδικά από την πρώτη δημοτικού η απαίτηση και ο ανταγωνισμός σε σχέση με τι απαιτείται είναι ακραίος.» (Χρυσάνθη)

«Η εντατικοποίηση της μάθησης σε όλο και μικρότερες ηλικίες είναι κάτι που με βρίσκει αντιδιαμετρικά αντίθετη. Εε κοίταξε να δεις, στην προσχολική εκπαίδευση εεμ αυτό που ονομάζεται εντατικοποίηση γενικά, για μένα δεν υπάρχει, εννοώ δεν θα 'πρεπε να υπάρχει.» (Κατερίνα)

«Υπάρχει αυτό το πράγμα σίγουρα από την πλευρά των γονέων, αλλά πλέον σίγουρα έχει μπει και στο αναλυτικό πρόγραμμα δηλαδή τα παιδιά στο νηπιαγωγείο πρέπει να έχουν

μάθει να διαβάζουμε και να γράφουμε, να έχουν τουλάχιστον μια πολύ καλή βάση, γιατί θεωρούνται πολλά πράγματα δεδομένα (...) Οπότε πολύ συχνά μου ζητάνε να (...) κάνω μάθημα και σε παιδιά κάτω των τεσσάρων, να τους κάνω προγραφή και προανάγνωση και λοιπά.» (Μάρθα)

«Δυστυχώς γίνεται με έναν πολύ βεβιασμένο τρόπο. Εγώ δηλαδή δεν πιστεύω ότι πρέπει να μάθουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο να γράφουν και να διαβάζουν... οπωσδήποτε. Θα συμβεί, αν το κάνεις με έναν τρόπο πλασιωμένο και βάλεις και το παιχνίδι μέσα και τους δώσεις και το λόγο να το κάνουν. Θα συμβεί. Δυστυχώς έχει αρχίσει και γίνεται αυτό πιο... σε κουτάκια συμβαίνει». (Σοφία)

Όλες οι συμμετέχουσες συμφώνησαν με την παρατήρηση ότι η εκπαίδευση εντατικοποιείται σε ολοένα και μικρότερες ηλικίες και οι περισσότερες υπερθεμάτισαν στο πόσο διαφωνούν με αυτήν την κατεύθυνση. Μέχρι το σημείο αυτό, όμως, δεν βάζουν στο κάδρο το παιχνίδι ως εργαλείο στα πλαίσια της εντατικοποίησης.

«Οπότε... βασικά δεν ξέρω πως να στο απαντήσω αυτό γιατί, στ' αλήθεια, εγώ έχω πει... τώρα θα στο πω με δικά μου λόγια τελείως αυτό, έχω πει ότι αν αυτό δεν αλλάξει εγώ δεν μπορώ να κάνω άλλο αυτή τη δουλειά γιατί δεν γίνεται να παρεκκλίνεις από αυτό, τόσο πολύ... Και είμαι σε ένα σχολείο που ξεκίνησε τελείως με την προδιαγραφή ότι "εμείς θα κάνουμε κάτι άλλο". Δεν μπορείς να κάνεις κάτι άλλο, γιατί απλά είναι συστημικό το θέμα, πολύ σοβαρό που αφορά το όλο. (Χρυσάνθη)

Η Χρυσάνθη αναδεικνύει εμφατικά τον εγκλωβισμό που βιώνει ως εκπαιδευτικός μπροστά στις απαιτήσεις ενός τόσο τυποποιημένου και εντατικοποιημένου προγράμματος. Το θέμα είναι συστημικό και αφορά το όλο. Συνεχίζει:

Οπότε, στα αλήθεια ούτε το παιχνίδι χωράει, αν θέλεις να προλαβαίνεις, γιατί αν σκέφτεσαι ότι στα υπόλοιπα σχολεία λειτουργούν με έναν άλλο τρόπο, οπότε συνέχεια υπάρχει παραγωγή παραγωγή παραγωγή παραγωγή η οποία αποδίδει, όντως αποδίδει πολύ ότι, ξέρει να γράφει, ξέρει να διαβάζει ξέρει την ορθογραφία ενώ εμείς (...) αυτό που θες να το βιώσει, να το καταλάβει, να το αγαπήσει να το κατανοήσει -κι εκεί κολλάει το παιχνίδι και η σχέση- δεν προλαβαίνεις να το κάνεις. (...) Δεν περνάω ωραία καθόλου, είμαι πολύ στεναχωρημένη με αυτό» (Χρυσάνθη)

Η έμφαση στην παραγωγή, στην απόδοση και στις δεξιότητες περιορίζει, τελικά, τον χρόνο που οι συμμετέχουσες θεωρούν παιδαγωγικά σημαντικό, προκαλώντας δυσφορία και

στεναχώρια. Η επαναληψιμότητα των συγκεκριμένων λέξεων μαρτυρά και την συναισθηματική φόρτιση της ομιλήτριας. Η Σοφία φαίνεται να συμφωνεί με το προηγούμενο απόσπασμα, εστιάζοντας στην βαθύτερη κατανόηση του εκάστοτε αντικειμένου της μάθησης. *«Γενικώς θα ήτανε καλό να μην κατεβάζουμε πολύ... Δηλαδή όλα αυτά.... Μου φαίνονται λίγο ψυχαναγκαστικά. Να μάθουνε από τόσο μικροί να διαβάζουνε, να γράφουν. Θα τα μάθουν! Δεν υπάρχει περίπτωση να μην τα μάθουν! Εμείς τώρα πρέπει να μάθουμε γιατί διαβάζουμε, γιατί γράφουμε, γιατί μας χρησιμεύει ο γραπτός λόγος. Τι μας εξυπηρετεί και δεν έχουμε μόνο τον προφορικό. Άρα να δημιουργήσουμε την ανάγκη, να παίζουμε δημιουργώντας την ανάγκη ότι, ξέρεις ε πάμε στο σούπερ μάρκετ, αλλά θα ξεχάσουμε αυτά που θέλουμε, γράψε μία λίστα. Το χρειαζόμαστε αυτό, χρειάζεται να ξέρω πως γράφεται η λέξη ψωμί... Έχουμε ένα πόνο στην καρδιά γι' αυτά» (Σοφία)*

Έγινε, λοιπόν, εμφανές σε αυτό το μέρος της συνέντευξης ότι η συναισθηματική φόρτιση εντάθηκε, κάτι το οποίο ήτανε έκδηλο στον τόνο της φωνής και το ύφος των συμμετεχουσών. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μία «δεξιοτητοκρατική» κατεύθυνση στην προσχολική εκπαίδευση, η οποία, όχι μόνο δημιουργεί τεράστια πίεση στις ίδιες, αλλά περιορίζει αυτά τα στοιχεία της μάθησης που οι ίδιες θεωρούν παιδαγωγικά σημαντικά. Με άλλα λόγια, η πίεση για την απόκτηση δεξιοτήτων σε ολοένα και μικρότερες ηλικίες και η προτεραιοποίηση του χρήσιμου και του αποτελεσματικού στην εκπαίδευση, οδηγούν σε μία υποβάθμιση των παιδαγωγικών πρακτικών και σχέσεων, επηρεάζοντας, βέβαια, και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, οι συμμετέχουσες ρωτήθηκαν ποιος είναι ο ρόλος του παιχνιδιού σε αυτά τα πλαίσια. Εκεί έγινε ξεκάθαρο πως για τις παιδαγωγούς το παιχνίδι αποτελεί μία διέξοδο, έναν τρόπο αποσυμφόρησης από τις δυσκολίες και τα διλήμματα που δημιουργεί η εντατικοποίηση της εκπαίδευσης. Επιπλέον, αποτελεί έναν συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις επαγγελματικές υποχρεώσεις που έχουν ως παιδαγωγοί, στις απαιτήσεις γονέων, αλλά και στις σχέσεις τους με τα παιδιά. Απαντώντας στην ερώτηση, λοιπόν, *«ποιος είναι ο ρόλος του παιχνιδιού στα πλαίσια της εντατικοποίησης της εκπαίδευσης;»* οι συμμετέχουσες φαίνεται να υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι ως παιδαγωγική πρακτική αποτελεί κάτι σαν λύση. Δεν φαίνεται, λοιπόν, σε αυτό το σημείο οι παιδαγωγοί να παρατηρούν κάποια σχέση ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού ως παιδαγωγικό μέσο και στην εντατικοποίηση της εκπαίδευσης με στόχο την αύξηση των δεξιοτήτων των παιδιών. Για παράδειγμα:

«(...) Οπότε, η εντατικοποίηση είναι ακραία, τρομακτική και πάρα πολύ αποτρεπτική από το να κάνεις αυτό το πράγμα και το παιχνίδι είναι μια ανάσα δροσιάς, όσες φορές μπορεί να γίνεται.» (Χρυσάνθη)

«Παρ' όλο που αυτή η εντατικοποίηση της μάθησης έχει κατέβει όντως στις ηλικίες και πιέζει πάρα πολύ τα παιδιά να μουν σε ένα πλάνο που έχει δημιουργηθεί εμ, νομίζω ότι το παιχνίδι είναι αυτό το οποίο θα τα αποσυμφορήσει.» (Ερη)

«Και ήμουν πάρα πολύ στο δίλημμα τι να κάνω σε μία τέτοια πρόταση γιατί δεν μπορούσα να αναιρέσω αυτά που εγώ πιστεύω, δηλαδή πάντα τους έκανα σαφές ότι εγώ δεν πιστεύω πως υπάρχει κάποιος ρόλος όλης αυτής της εντατικοποίησης, δηλαδή το να μουν τα παιδιά από αυτήν την ηλικία σε έναν τέτοιο ρυθμό. Εε, ωστόσο πίστευα ότι αν εγώ όλο αυτό το κάνω μέσω του παιχνιδιού, τότε θα μπορέσω να έρθω ένα βήμα πιο κοντά στα θέλω τα δικά τους, χωρίς να απομακρύνω το παιδί και νιώθοντας εντάξει και με τον εαυτό μου και με αυτά που εγώ πιστεύω. Και είναι και ο λόγος που αποφάσισα (...) να προσεγγίσω αυτό που μου ζητάνε μέσω της παιχνιδοποίησης της μάθησης (...) Οπότε ήταν κυρίως το μέσο ανάμεσα σε εμένα και τις απαιτήσεις... Είναι ο ενδιάμεσος κρίκος ανάμεσα σε 'μένα, τους γονείς και τα παιδιά» (Μάρθα)

Είναι σημαντικό, στο σημείο αυτό να τονιστεί ότι οι ομιλήτριες δεν φαίνεται να συνδέουν από μόνες τους το παιχνίδι ως μέσο και εργαλείο για την επίτευξη της εντατικοποίησης της εκπαίδευσης. Αντιθέτως, δημιουργείται η έγνοια ότι το παιχνίδι περιορίζεται ή δεν εφαρμόζεται με τους σωστούς τρόπους. Και, τελικά, το παιχνίδι αποτελεί το μέσο ανάμεσα στη δασκάλα και στις απαιτήσεις.

«Από κει και πέρα τι ρόλο παίζει το παιχνίδι μέσα σε όλα αυτά; Αρχίζει και εξαλείφεται! Γιατί πέρα από το κομμάτι ότι μπαίνουν νέα πράγματα (...) ξαφνικά τα παιδιά, δεν παίζουν!» (Κατερίνα)

«Υπάρχει μία σύγχυση (...) Ενώ υπάρχει γενικά το παιχνίδι σαν πρόταση, πολλές φορές στην πρακτική του εφαρμογή δεν βγαίνει» (Ερη)

Μόνο όταν η ερώτηση από την ερευνήτρια γίνει πιο συγκεκριμένη, δηλαδή, «Θεωρείς πως εργαλειοποιείται το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο προς μια κατεύθυνση που εστιάζει, κατά βάση, στην απόκτηση δεξιοτήτων;», γίνονται και από τις ίδιες κάποιες τοποθετήσεις οι οποίες φαίνεται εν μέρει να συμφωνούν. Οι συμμετέχουσες εστιάζουν στο ότι η παιχνιδοκεντρική μάθηση φαίνεται να «πουλάει» και τονίζουν τη διάκριση μεταξύ του

είναι και του φαίνεσθαι ορισμένων παιχνιδιοκεντρικών σχολικών προγραμμάτων. Υποστηρίζεται ότι το παιχνίδι ως παιδαγωγική πρακτική λειτουργεί συχνά ως εμπόρευμα και διαφημίζεται με φωτογραφίες από την τάξη, οι οποίες όμως δεν ανταποκρίνονται στην ουσιαστική εφαρμογή του.

«(...) υπάρχει ένα κομμάτι εργαλειοποίησης από τους ιδιοκτήτες των ιδιωτικών.. του τύπου θα σου πουλήσω αυτό που θες να αγοράσεις... χωρίς απαραίτητα όμως να είναι και ακριβώς αυτό. Υπάρχουν εναλλακτικοί γονείς που ζητάνε “α παίζουμε; α κάνουνε; α υπάρχει το δημιουργικό μέσα;”. Και τους το πουλάει χωρίς απαραίτητα να γίνεται στο ίδιο πλαίσιο. Δηλαδή έχω παρατηρήσει ότι τελικά αντί να παίζουμε, στήνουμε τα παιδιά με έναν τρόπο ή φτιάχνουμε την ωραία γωνιά για να βγουν ωραίες φωτογραφίες. Χωρίς απαραίτητα να τα αφήνουμε να εμπλακούν, να τους δώσουμε το χώρο, το χρόνο. Χάνει τέλος πάντων την αξία του, δεν είναι πλέον παιχνίδι, είναι μια καλή φωτογράφιση. Και λίγο εναλλακτικούλα. (...)» (Μαρία).

Στο σημείο αυτό εμφανίζεται η μορφή του ιδιοκτήτη-επιχειρηματία του σχολείου, ο οποίος «πουλάει» στους γονείς αυτό που θέλουν να δούνε, όμως πίσω από τις φωτογραφίες η πραγματικότητα είναι διαφορετική. Και η Μαρία συνεχίζει:

«(...) Επειδή έχουμε διαβάσει όλοι ότι το παιδί πρέπει να ζωγραφίζει, γιατί όταν ζωγραφίζει, ναι θα μάθει να έχει τριποδική λαβή και επειδή θα μάθει να έχει τριποδική λαβή θα μπορεί να γράψει. Οπότε αυτό το “για να” που περιέγραψες. Θα παίζει για να αποκτήσει δεξιότητες. Κι εφ’ όσον υπάρχουν γονείς που το ζητάνε αυτό, σου παρουσιάζουν κι ένα πάρα πολύ ωραίο οι ιδιοκτήτες ότι φυσικά και το κάνουν. Αλλά αυτό το έχω δει ότι δεν συμβαίνει. Μακάρι όντως να συνέβαινε σε τέτοιο βαθμό. Δηλαδή κάπου μπαίνει κι ένα στοπ, ότι “Ντάξει ωραία παίζαμε μην το... τώρα, μισή ωρίτσα να βγάλουμε φωτογραφίες”. Εκείνη τη στιγμή το παιδί μπορεί να έχει εμπλακεί μπορεί να έχει μπει μέσα, να του αρέσει, αλλά “ντάξει δεν έχει... πάμε στο επόμενο”. Και κάπως μπουκώνουν σαν δραστηριότητα, γιατί υποτίθεται ότι πρέπει να δώσεις το χώρο του και το χρόνο του.» (Μαρία)

Επανερχεται εδώ το ζήτημα του χρόνου που «μπουκώνει», καθώς οι δραστηριότητες του παιχνιδιού οργανώνονται τελικά γύρω από μια φωτογράφιση (από το «φαίνεσθαι») και όχι με βάση τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τον ρυθμό των παιδιών (το «είναι»). Η συζήτηση συνεχίζεται με μία ερώτηση από την ερευνήτρια:

«Άρα εσύ, αυτό που καταλαβαίνω, λες ότι η ουσία είναι στο πως εφαρμόζονται εν τέλη αυτές οι προσεγγίσεις, ότι άσχετα με τους λόγους που παράγουν τα σχολεία πχ στο site τους, τις φωτογραφίες που ανεβάζουν και τα λοιπά, λες ότι υπάρχει μια διαφορά στο πως εφαρμόζονται σε σχέση με το τι δείχνουν.» (Ερευνήτρια)

Και απαντάει:

«Ναι. Μεγάλη. (...) Μιλώντας για το δικό μου εργασιακό περιβάλλον υπήρχε αυτό, ότι, για να σου δώσω να καταλάβεις, θα στήσουμε την υπέροχη γωνιά για το συμβολικό παιχνίδι, αλλά “ντάξει μην τους αφήσεις να παίζουνε πολύ εκεί γιατί θα μας τη χαλάσουν. Και μετά θα πρέπει να την ξαναφτιάξουμε”. Η “Ωραία θα παίζουμε με χρώματα και μπογιές, να βγάλουμε φωτογραφίες αλλά όχι πολλά πολλά, γιατί μετά θα πρέπει να του αλλάξουμε και ρούχα και μπορεί να μην προλάβουμε γιατί μετά έχουμε την άλλη δραστηριότητα που πρέπει να φωτογραφήσουμε”... Υπέροχο! (...) Πολύ ωραία ερώτηση αυτή, πολύ πολύ. Γιατί ντάξει, είχαμε σκεφτεί ότι εργαλείο το ένα, εργαλείο το άλλο και πιο εύκολα στη ζωγραφική, με το παιχνίδι εγώ δεν το ‘χα σκεφτεί ως εργαλείο, αλλά όντως, η νέα τάση είναι αυτή στα ιδιωτικά. Δηλαδή βλέπεις (...) από ‘δω σεμινάρια, (...) καλούνε κόσμο να μιλήσει και ο τίτλος τους είναι play guru! Δεν ξέρω αν το ‘χεις ακούσει αυτό, γιατί εγώ το άκουσα και μου ‘πεσε το σαγόνι κάτω! Και λέω τι σημαίνει play guru; Ο guru του παιχνιδιού, δηλαδή πάει να γίνει... μια αηδία και μισή, χαχα!» (Μαρία) Η Μαρία καταλήγει στο να συμφωνεί πως το παιχνίδι εργαλειοποιείται, αφού, βέβαια, έχουν προηγηθεί ήδη δύο ερωτήσεις από την ομιλήτρια προς αυτήν την κατεύθυνση. Η έμφαση εδώ δίνεται, αφενός, στο είναι έναντι του φαίνεσθαι της παιχνοκεντρικής εκπαίδευσης, και, αφετέρου σε μία λογική καινοτομίας (“play guru”) που χαρακτηρίζει κάποιες τάσεις. Η έννοια της καινοτομίας συνδέεται με την εμπορευματοποίηση της παιχνοκεντρικής εκπαίδευσης και αποτυπώνεται σε «πιασάρικες» λέξεις -με άσχετη ιστορική και πολιτισμική σημασία (“guru”)- οι οποίες αποσκοπούν στο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον.

Η Κατερίνα εστιάζει και αυτή στο «είναι» και στο «φαίνεσθαι» της εναλλακτικής εκπαίδευσης και στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

«Ναι. Ναι. Ναι. Γιατί... εε θα σου πω. Εγώ εκεί που ήμουν θεωρείται regio, montesori and forest inspired school. Ωραία? Ωραία. Πες μου, χαχα, επί της ουσίας... τι κάνεις regio, τι κάνεις μοντεσόρι και ποιες είναι, εε πως το λένε, τι δέχεσαι από ένα δάσος, από ένα σχολείο του δάσους. Ποιες είναι οι επιρροές. Αντικειμενικά. Όχι αυτά δείχνεις. Στο φαίνεσθαι είναι όλο τέλειο, τέλειο!. Κι εγώ αν το δω θα πω ουαου! Κοίτα τι καλή δουλειά που

κάνουν! Αλλά επειδή εγώ το έζησα από μέσα. Αν δεν κάνω εγώ δουλειά non stop... αυτό το φαίνεσθαι, δεν φαίνεται (...) Ναι... δεν ξέρω... καλό το εμπόρευμα, αλλά αν όμως αγαπάς τα παιδάκια και θέλεις να λέγεις montesori; θέλεις να λέγεις regio; Πάνε, όμως στην ακαδημία της Μοντεσόρι, πλήρωσέ τα, εκπαιδέσου, πάρε το χαρτάκι σου και πες: Τώρα εγώ μπορώ να το κάνω αυτό. Από πριν (...) είσαι εκπαιδευμένος να το κάνεις;» (Κατερίνα)

Η Μάρθα αναδεικνύει τις διαφορές ανάμεσα στο παιχνίδι όπως χρησιμοποιείται από τις εκπαιδευτικούς και στο παιχνίδι από την οπτική γωνία («στα μάτια») των παιδιών.

«Α εε... ναι. Σίγουρα το πιστεύω.(...) Σίγουρα τα παιδιά όταν παίζουν μπορούν να κερδίσουν ποικίλα πράγματα, δεξιότητες και τα λοιπά. Και σίγουρα κάποιες φορές όταν γίνεται τόσο στοχευμένα από τις παιδαγωγούς, εε στα πλαίσια θεματικών, στα πλαίσια τέλος πάντων εε, τι έχουμε εμείς κάθε φορά στο αναλυτικό μας πρόγραμμα, τότε ίσως χάνει λίγο την αξία του, το παιχνίδι στα μάτια των παιδιών τουλάχιστον. Μπορεί να είναι όπως σου εξέφρασα εγώ πριν ένα, εε, ένα μέσο για εμάς για να νιώσουμε λίγο καλύτερα ότι δεν τους πιέζουμε με τα όσα έχουμε στο μυαλό μας ή τα όσα μας ζητάνε κάθε φορά... ο περίγυρος τέλος πάντων, εε αλλά μπορεί στα μάτια των παιδιών να χάνει λίγο την ανεμελιά του και εε το ενδιαφέρον του τέλος πάντων.» (Μάρθα)

Στο επόμενο παράθεμα φαίνεται, πάλι, η εργαλειοποίηση του παιχνιδιού να συνδέεται με την εμπορευματοποίησή του («πουλάει») και η συμμετέχουσα υποστηρίζει ότι το ελεύθερο παιχνίδι είναι μία διέξοδος.

«Πουλάει (...). Ναι ναι, καταλαβαίνω τι λες, Κοίτα αυτό νομίζω ότι η μοναδική διέξοδος είναι να μην ξεχάσουμε ποτέ το ελεύθερο παιχνίδι. Δηλαδή το σ' αφήνω και κάνεις αυτό που νομίζεις (...) Ισχύει αυτό που λες και προσπαθούμε να το βάλουμε μέσα, σε οργανωμένες όμως δράσεις.» (Σοφία)

Τρεις από τις συμμετέχουσες ανέφεραν από μόνες τους τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα οποία έχουν εισαχθεί και στην προσχολική εκπαίδευση από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021), ασκώντας κριτική στους περιορισμούς που δημιουργούνται από ένα τόσο εντατικό πρόγραμμα και στην απόσταση που δημιουργείται ανάμεσα στον σχεδιασμό και στην δυνατότητα υλοποίησής του.

« (...) Εε στον παιδικό σταθμό δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα στην Ελλάδα (...) ο καθένας κάνει ακόμα ό, τι θέλει, αυτό είναι. Οπότε εκεί έχεις και την επιλογή να αποφασίσεις αν θα εντατικοποιήσεις την εκπαίδευση ή θα αφήσεις το παιχνίδι να έχει καίριο ρόλο στη ζωή

του παιδιού. Τώρα στο νηπιαγωγείο επειδή διέπεται από ένα πλαίσιο μέσω του υπουργείου εε κι επειδή αυτό το βλέπω συνεχώς, δηλαδή εντάχθηκε η αγγλική γλώσσα, εντάχθηκαν τα εργαστήρια δεξιοτήτων... Νε μεν έχεις μια ελευθερία το πως θα το υλοποιήσεις εσύ (...) από την άλλη όμως καλείσαι να υλοποιήσεις και τις επιταγές του εκάστοτε Υπουργείου. Δηλαδή βάζοντας τα εργαστήρια δεξιοτήτων φέτος, εμείς είδαμε ότι μειώθηκε δραστικά ο χρόνος που είχαμε με τα παιδιά εε στα πλαίσια ότι θα πρέπει να υλοποιήσω κάποιους στόχους τους οποίους έχω σχεδιάσει. (...) Βέβαια δεν υλοποιήσαμε αυτά τα οποία είχαμε σχεδιάσει όλα, αφήσαμε χρόνο στα παιδιά (...) αλλά αυτόματα, μόνο και μόνο αυτό, που δεσμεύεσαι να το κάνεις, έστω σε κάποιο βαθμό περιορίζει ουσιαστικά κατά πολύ το χρόνο και άρα εντατικοποιεί και την εκπαίδευση πολύ περισσότερο. (...)» (Μελίνα)

Στο παραπάνω παράθεμα η συζήτηση για την εντατικοποίηση επιστρέφει στα διλήμματα του εκπαιδευτικού ανάμεσα στις επιταγές της θεσμοποιημένης εκπαίδευσης και την παιδαγωγική πρακτική στην οποία πιστεύει και θέλει να ακολουθεί. Επανέρχεται, επίσης, το ζήτημα του χρόνου: Εδώ το σχολείο επιλέγει να μην υλοποιήσει τον σχεδιασμό, αλλά να αφήσει χρόνο στα παιδιά. Η Έρη καταδεικνύει το γεγονός ότι η είσοδος ολοένα και περισσότερων δραστηριοτήτων απέχει κατά πολύ από την δυνατότητα υλοποίησής τους «σε μία πραγματική καθημερινότητα», καθώς δεν υπάρχουν ούτε οι υποδομές ούτε (πάλι) ο χρόνος.

«Εε έχουνε μπει τόσα πράγματα, έχουνε μπει τα εργαστήρια δεξιοτήτων, έχουνε μπει εε τα αγγλικά στο νηπιαγωγείο με άτομα τα οποία εε δυστυχώς δεν γνωρίζουν πως να σταθούν σε μια τάξη προσχολικής (...) το θέμα είναι ότι όλα αυτά, ειδικά, συγκεκριμένα τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, όλα αυτά είναι πολύ πιο θεωρητικά και δεν βγαίνουν... σε μία πραγματική καθημερινότητα. Δεν θα μιλήσω για τη δουλειά που έχουμε εμείς (...) Ε θα μιλήσω για το ότι μέσα στην τάξη εμμ δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν με τον τρόπο που λένε τα εργαστήρια ακριβώς γιατί δεν έχουμε τον εξοπλισμό που χρειάζεται δεν έχουμε τον χρόνο που χρειάζεται, δεν υπάρχει, δεν υπάρχουν βασικά πράγματα, δεν έχουν λυθεί βασικά πράγματα, έτσι ώστε να βγουν τα εργαστήρια όπως περιμένει κανείς.» (Έρη)

Η Σοφία υποστηρίζει ότι η εντατικοποίηση και ο τεμαχισμός του παιδαγωγικού χρόνου σε «σαρανταπεντάλεπτα» πιέζουν τις δασκάλες προς μία διεκπεραιωτική εφαρμογή των εκπαιδευτικών στόχων.

«...Δηλαδή ας πούμε έχει μπει από το Υπουργείο το “Εργαστήρια Δεξιοτήτων”, το οποίο υποτίθεται ότι, ναι, κάνει αυτή τη δουλειά. Ας πούμε. Όταν, λοιπόν, έχεις μία τέτοια

οδηγία, εε νομίζω ότι έχουνε πιεστεί οι εκπαιδευτικοί, πάρα πολύ με αυτό το κομμάτι. Και το κάνουνε πολύ διεκπεραιωτικά. (...) Αντιλαμβάνομαι ότι γίνεται πολύ μηχανιστικά. Αυτό δεν έχει ουσιαστικό αποτέλεσμα. Δηλαδή δεν ξέρω ποια δεξιότητα μπορεί να... εεμ να καλλιεργηθεί μέσα σε 40-45 λεπτά ας πούμε, που μπορεί να είναι ένα εργαστήριο δεξιοτήτων.» (Σοφία)

Και συνεχίζει διαφωνώντας με τον τεμαχισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επί μέρους πεδία δεξιοτήτων.

Γιατί αυτό όλο που... εε ζητάνε, που είναι σωστό, αλλά είναι και αυτονόητο από την άλλη, θα 'πρεπε να γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας και με όλους τους πιθανούς τρόπους και ερεθίσματα.(...) Δηλαδή, τα πάντα είναι ευκαιρίες ανάπτυξης δεξιοτήτων. (...) Γιατί όλο αυτό πρέπει να είναι ένα. Δεν πρέπει να ξεχωρίζει το παιχνίδι από τη μάθηση, οι δεξιότητες από τις διαδικασίες εκπαίδευσης. Δηλαδή όλο πρέπει να είναι... ένα σώμα. Διαφορετικά τα παιδιά δεν... εε το βλέπουν αυτό αγγαρεία. Και το βλέπουν αγγαρεία γιατί οι εκπαιδευτικοί το βλέπουν αγγαρεία βέβαια. Που δεν τους αδικώ στην ολότητά του. Αλλά... είναι αυτό.» (Σοφία)

Σε κάποιες περιπτώσεις, μάλιστα, το περιεχόμενο των τοποθετήσεων απέκτησε πολιτικό ύφος με ακόμα πιο ξεκάθαρο τρόπο:

«Ντάξει, η εντατικοποίηση της εκπαίδευσης ναι, φαίνεται συνεχώς και σε πολιτικό πλαίσιο γιατί η εκπαίδευση είναι πολιτική, δηλαδή υπάρχει μια κεντρική πολιτική (...) [Ερευνήτρια: Θα ήθελες να σχολιάσεις ή να ρωτήσεις κάτι πάνω σε αυτά που συζητήσαμε ή πάνω στις, ίδιες, τις ερωτήσεις και τον τρόπο που τέθηκαν;] Ίσως ότι θα πρέπει να πολλαπλασιαστούν έτσι οι φωνές των ανθρώπων που εμπλέκονται μαζί με τα παιδιά στο να σταματήσει περισσότερο αυτή η εντατικοποίηση και να δοθεί ο χώρος και ο χρόνος που ανήκει στα παιδιά, που τους τον κλέβουνε. Μέσα από όλες αυτές τις προσπάθειες, μέσα από τις έρευνες, μέσα από ομάδες οι οποίες ενεργοποιούνται και βάζουν στο επίκεντρο το παιδί και το παιχνίδι, ουσιαστικά να δοθεί στα παιδιά αυτό το οποίο τους ανήκει. Αυτό.» (Μελίνα)

Σε αυτό, λοιπόν, το μέρος της συνέντευξης οι ομιλήτριες επικεντρώθηκαν περισσότερο σε αξιακά ζητήματα και τις πολιτικές προεκτάσεις τους και η κάθε μία ξεδίπλωσε την δική της θεώρηση σε σχέση με την παιδαγωγική στα πλαίσια της εντατικοποιημένης εκπαίδευσης, τα εμπόδια που συναντάει, την κριτική που ασκεί στον τρόπο που «φορτώνεται» το πρόγραμμα, αλλά και το πως η παιχνοκεντρική εκπαίδευση λειτουργεί συχνά ως εμπόρευμα που «πουλάει» στα διάφορα ιδιωτικά σχολεία κ.α.

Ένα πρώτο ζήτημα που φαίνεται να διαπερνά την παραπάνω συζήτηση είναι το ζήτημα του παιδαγωγικού χρόνου που συμπιέζεται ή τεμαχίζεται σε επί μέρους πεδία δραστηριοτήτων, κόντρα στις ανάγκες και τον ρυθμό των παιδιών αλλά και των ίδιων των δασκάλων. Το ζήτημα του χρόνου που περιορίζεται ή κατακερματίζεται σε επί μέρους κομμάτια, που το καθένα έχει έναν δικό του ανεξάρτητο στόχο, συνδέεται, βέβαια, με τον κατακερματισμό της γνώσης, όπως αναλύθηκε από τον De Lissouoy (2013) στην αρχή της εργασίας. Κάπου εδώ ίσως ταιριάζει, λοιπόν, ένα παράθεμα από τον Meirieu (2021, σ. 41 και σ. 148), ο οποίος υποστηρίζει:

Το σχολείο έχει ακριβώς αυτήν την αποστολή: να παρέχει τον χρόνο να μαθαίνει κανείς.

Στο σχολείο θα έπρεπε –οφείλουμε- (...) να περιορίσουμε την αγωνιώδη προσπάθεια της ενασχόλησης με τα πάντα για να επικεντρωθούμε στο μείζον καθήκον της εκπαίδευσης σήμερα: να δώσουμε χρόνο στη σκέψη.

Το δεύτερο ζήτημα που αναδείχθηκε είναι αυτό των διλημμάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ανάμεσα στα πιστεύω τους και στις πιέσεις που δέχονται από τα πάνω. Οι συμμετέχουσες, λοιπόν, ρωτήθηκαν εάν παρατηρούν την εντατικοποίηση της εκπαίδευσης και κατά πόσο θεωρούν ότι εργαλειοποιείται το παιχνίδι προς αυτή την κατεύθυνση. Όπως φάνηκε, όλες παρατηρούν την εκπαίδευση να εντατικοποιείται και βιώνουν πιέσεις λόγω αυτού. Όμως σε πρώτη φάση το παιδαγωγικό παιχνίδι φαίνεται να αποτελεί τρόπο διαφυγής από κεντρικές στοχεύσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και, εν μέρει, βελτίωσης της πειστικής αυτής συνθήκης. Φαίνεται, λοιπόν, πως δεν βλέπουν το παιχνίδι ως εργαλείο για την επίτευξη της εντατικοποίησης της εκπαίδευσης στα πλαίσια, δηλαδή, της νεοφιλελεύθερης στροφής στην εκπαίδευση. Κάποιες, βέβαια, παρατηρούν πως το παιχνίδι «πουλάει», συνδέοντας δηλαδή την εναλλακτική παιχνιδοκεντρική εκπαίδευση με την εμπορευματοποίηση της μάθησης, ενώ παρατηρούν με την εργαλειοποίηση του παιχνιδιού και συμφωνούν μόνο όταν τεθεί ρητά από την ερευνήτρια.

Με βάση, λοιπόν, τα λεγόμενα των συμμετεχουσών, φαίνεται ότι η εργαλειοποίηση του παιχνιδιού από την νεοφιλελεύθερη στροφή στην εκπαίδευση δεν έχει «φτάσει» στην Ελλάδα. Ενδέχεται, ωστόσο, να συμβαίνει και κάτι άλλο: οι ομιλήτριες στηρίζουν εμφατικά (όπως φάνηκε στο πρώτο μέρος των συζητήσεων) την εναλλακτική παιχνιδοκεντρική

εκπαίδευση. Και μόνο με βάση αυτήν την επιλογή –κάποιες βέβαια το έθεσαν και ρητά- φαίνεται να αναγνωρίζουν το θεσμικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως στείρο, ή τουλάχιστον παιδαγωγικά ελλιπές και προβληματικό. Όμως, αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι οι ίδιες (όπως και όλοι μας σε ένα βαθμό) δεν είναι εν μέρει φορείς μίας εργαλειοποιημένης αντίληψης για την εκπαίδευση. Έχοντας μεγαλώσει και εκπαιδευτεί στο ελληνικό σχολείο⁹, αλλά και έχοντας κοινωνικοποιηθεί και εργαζόμενες σε ένα ανταγωνιστικό κοινωνικο-πολιτικό πεδίο όπου η επίσημη εκπαίδευση έχει καταλήξει εδώ και δεκαετίες να αποτελεί μία ακόμα έκφραση νεοφιλελεύθερων πολιτικών και παρ' όλο που με ενδιαφέρον και πάθος έχουν εντρυφήσει στην παιδαγωγική του παιχνιδιού, είναι πιθανό το παιχνίδι να μην αποτελεί μονάχα τρόπο διαφυγής, αλλά και ένα ακόμα μέσο στα πλαίσια μίας βαθιάς, ακόμα, εργαλειοποιημένης αντίληψης της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά ήταν τα λόγια της Μάρθας ότι το παιχνίδι είναι ένα μέσο ανάμεσα σε αυτήν και τις απαιτήσεις, ένα μέσο για να νιώθει καλύτερα με τον εαυτό της αποφεύγοντας την πίεση προς τα παιδιά. Ενδεχομένως, αυτό να φανερώνει ότι η εργαλειοποίηση του παιχνιδιού συνδέεται με την εντατικοποίηση και την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης. Τα παραθέματα στο επόμενο μέρος των συνεντεύξεων προσφέρουν κάποια στοιχεία που στηρίζουν αυτή την υπόθεση.

4.3. Η διαδικασία και το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης

Στο τελευταίο μέρος της συζήτησης, γίνεται η ερώτηση σχετικά με τη διαδικασία και τους στόχους της εκπαιδευτικής πράξης και, συγκεκριμένα, τι και κατά πόσο έχει περισσότερο σημασία για τις ίδιες: το παιχνίδι ως διαδικασία που εκτυλίσσεται ή το παιχνίδι ως μέσο για την επίτευξη ορισμένων αποτελεσμάτων. Η ερώτηση αυτή τέθηκε καθώς αποτυπώνει με πιο αφαιρετικό και, ενδεχομένως, φιλοσοφικό τρόπο ό,τι διακυβεύεται στη συζήτηση που προηγήθηκε, δηλαδή την εντατικοποίηση της μάθησης και την εργαλειοποίηση των εκπαιδευτικών μέσων με προτεραιότητα την απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων, μία συζήτηση που στην βάση της αφορά την σχέση μεταξύ μέσων και σκοπών στην εκπαίδευση. Σε αυτό το σημείο επικρατεί μεγαλύτερη αβεβαιότητα σε σχέση με όλες τις προηγούμενες απαντήσεις και σε κάποιες περιπτώσεις η ερώτηση χρειάζεται διευκρίνιση

⁹ Οι περισσότερες ήταν μαθήτριες τη δεκαετία του 90', λίγο πριν και λίγο μετά.

Όλες αναγνωρίζουν την ίδια τη διαδικασία ως σημαντικότερη σε σχέση με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ωστόσο σε διαφορετικό βαθμό η κάθε μια. Για κάποιες το αποτέλεσμα δεν έχει καθόλου σημασία, ενώ για άλλες χρειάζεται μία ισορροπία, παρ' ότι «θα ήθελαν» να εστιάζουν στη διαδικασία. Κάποιες ομιλήτριες θέτουν τις έννοιες της *ουσίας* και της *αξίας*, συνδέοντας την διαδικασία με την ουσιαστική πλευρά της εκπαίδευσης, σε αντίθεση με το αποτέλεσμα. Βέβαια, η επιλογή κάποιων λέξεων αποτυπώνει, ενδεχομένως, μία εργαλειακή αντίληψη για το παιχνίδι, ενώ η προτεραιοποίηση της διαδικασίας έναντι του αποτελέσματος, δικαιολογείται τελικά με βάση την ίδια την αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού ως παιδαγωγικό μέσο.

«Εε, αν είναι να το βάλω σε ποιο είναι πιο πολύ, δηλαδή να το βάλω σε ποσοστό, για μένα έχει σημασία επειδή είναι πρωταρχικής, είναι ζωτικής σημασίας για τα παιδιά το παιχνίδι... Εε κι επειδή η διαδικασία αυτή καθ' αυτή του παιχνιδιού επιφέρει περισσότερα αποτελέσματα στα παιδιά από το ίδιο το αποτέλεσμα, νομίζω και έτσι να το βάλεις, και πάλι έχει μεγαλύτερη αξία το παιχνίδι σαν παιχνίδι και η διαδικασία, παρά το ίδιο το αποτέλεσμα (...)» (Μελίνα)

Για παράδειγμα το παιχνίδι εδώ επιφέρει περισσότερα αποτελέσματα από το ίδιο το αποτέλεσμα.

«Εεμ... Νομίζω ότι δεν με ενδιαφέρει το αποτέλεσμα. Εκ πρώτης. Γιατί αν έχω ως στόχο το αποτέλεσμα, χάνω την ουσία. Αν δηλαδή τα παιδιά παίζουν και αυτό που θέλω εγώ να τους περάσω, το περάσω και εγώ με το σωστό τρόπο και τα παιδιά το πάρουν ως παιχνίδι, θα υπάρξει αποτέλεσμα. (...) Αν έχω στο κεφάλι μου μόνο το ότι το παιδί πρέπει να μάθει το «Άλφα» το 'χω χάσει, για μένα.» (Κατερίνα)

Σε αυτό το σημείο, αν τα παιδιά πάρουν ως παιχνίδι αυτό που θέλει να τους περάσει η δασκάλα, θα υπάρξει αποτέλεσμα.

«Λίγο μπερδεύομαι γιατί... το ένα δεν αναιρεί το άλλο. Το ότι θα παραχθεί ένα αποτέλεσμα, θα παραχθεί από μόνο του, ούτως ή άλλως. Αυτό είναι το ωραίο με το παιχνίδι ότι, ό,τι και να κάνεις, δίνεις ένα υλικό το οποίο... θα αποδώσει κάπου (...). Ο λόγος που επιλέγεις αυτόν τον τρόπο είναι η διαδικασία (...). Η αξία είναι στη διαδικασία γιατί το αποτέλεσμα μπορείς να το παράξεις και με άλλο τρόπο (...) Οπότε σίγουρα πιο σημαντικό είναι αυτό που επιλέγουμε το παιχνίδι σα διαδικασία. Γι' αυτό το επιλέγουμε. (...) Είναι ο μόνος τρόπος είναι φυσικός τρόπος.» (Χρυσάνθη)

Εδώ, το *ωραίο* με το παιχνίδι είναι ότι σε κάθε περίπτωση *θα αποδώσει κάπου με φυσικό τρόπο*, ενώ η προτεραιοποίηση της διαδικασίας γίνεται γιατί *το αποτέλεσμα μπορείς να το παράξεις και με άλλο τρόπο*.

Κάποιες υποστήριξαν ότι, έτσι κι αλλιώς, με την έμφαση στη διαδικασία του παιχνιδιού θα παραχθούν πολύ περισσότερα ή διαφορετικά αποτελέσματα από αυτά που έχει προβλέψει η εκπαιδευτικός ή ότι το αποτέλεσμα δεν μπορεί να φανεί παρά πολύ αργότερα.

«Εεμ μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά –άσχετα με τον στόχο που έχεις βάλει- (...) εε θα κερδίσουν αυτοεκτίμηση, θα κερδίσουν αυτορρύθμιση, θα κερδίσουν ευχαρίστηση, θα κερδίσουν αυτό που είπαμε πριν ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Εε θα κερδίσουν σε συνεργασία, θα κερδίσουν σε δημιουργικότητα (...), θα κερδίσουν σε διασκέδαση, θα χαρούν πάρα πολύ, οπότε αναπτύσσονται οι συναισθηματικοί στόχοι. Οπότε νομίζω ότι στην προσχολική ηλικία, αυτά τα οποία κερδίζουν τα παιδιά από τη διαδικασία του παιχνιδιού, είναι πολύ περισσότερα από το να πετύχεις απλώς τους στόχους (...)» (Μελίνα)

Εδώ η έμφαση στο πόσα πράγματα θα κερδίσουν τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι, αναδεικνύει, αφενός, την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού, αλλά αναπαράγει σε ένα βαθμό και τον ρόλο του παιχνιδιού ως χρήσιμο, ή προσοδοφόρο. Και η ομιλήτρια συνεχίζοντας, εστιάζει στις δεξιότητες που προσφέρει το παιχνίδι.

«(...) Ο στόχος πολλές φορές έρχεται μετά. Δηλαδή από τη στιγμή που τα παιδιά θα παίζουν, θα χαρούν, θα εμπλακούν σε μία διαδικασία, εε κάποια από αυτά μπορεί να πετύχουν το στόχο (...) και κάποια να μην το πετύχουν το στόχο, αλλά έχουν κερδίσει άλλα, τα οποία είναι πολύ σημαντικές δεξιότητες για τη ζωή τους. Και για την εκπαίδευσή τους. Οπότε ναι, η διαδικασία έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία από τον ίδιο τον στόχο.» (Μελίνα)

Κάποιες εστιάζουν, όπως και στην προηγούμενη ενότητα, στα διλήμματα που αντιμετωπίζει μία παιδαγωγός, διλήμματα που αφορούν σε γενικές γραμμές την παιδοκεντρική (child led) εκπαίδευση. Η Σοφία φαίνεται να έχει απεμπλακεί σε κάποιο βαθμό από την έννοια της «αποτελεσματικότητας» του παιχνιδιού.

«Για 'μενα γενικώς δεν έχει σημασία το αποτέλεσμα. Γιατί, βασικά γιατί... τα χρόνια που δουλεύω έχω παρατηρήσει ότι το αποτέλεσμα μπορείς να το δεις μετά από δέκα μήνες (...) Πέρα από αυτό, όμως, δεν έχω την τάση να μπαίνω σε μια διαδικασία παιχνιδιού έχοντας στο μυαλό μου ποιο θα είναι το αποτέλεσμα. (...)» (Σοφία)

Η Σοφία φαίνεται, πράγματι, να μην εστιάζει στην αποτελεσματικότητα. Συνεχίζει:

«Το αποτέλεσμα είναι δικό τους. Και εξαρτάται εκατό τις εκατό από τις ανάγκες που έχει το κάθε παιδί (...). Το να έχω εγώ την απαίτηση να φτάσω σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, εκτός από εγωιστικό ας πούμε, είναι και λίγο, δεν ξέρω μου φαίνεται... πως να το πω... πρέπει να μη το έχεις σκεφτεί καθόλου για να πιστεύεις ότι θα βγάλεις ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Μου φαίνεται παράλογο! Να περιμένεις κάτι συγκεκριμένο να συμβεί. (...) Φέρνεις μια γενική οδηγία, αλλά δεν είναι το πρόβλημά σου να φτάσουν εκεί, το πρόβλημά σου είναι -και αυτό που θα παρατηρήσεις- είναι τι θα κάνουν με αυτή την οδηγία (...) Δεν πιστεύω ότι εμείς έχουμε το δικαίωμα να περιμένουμε συγκεκριμένα αποτελέσματα από τα παιδιά. Αν θέλουμε να τα διαμορφώσουμε με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ελεύθερα (...)» (Σοφία)

Η Μάρθα εστιάζει και αυτή στην σημασία της ευελιξίας και της μη κατευθυντικότητας.

«Ναι ναι ναι. Σίγουρα το χρησιμοποιώ [το παιχνίδι] και για τα δύο. Βέβαια πιστεύω ότι, και θα ήθελα να εστιάζω στη διαδικασία. Δηλαδή να... τα παιδιά εκείνη τη στιγμή να μη νιώθουν καμία πίεση και καμία εε κατεύθυνση από δικής μου πλευράς. Και να υπάρχει κάθε φορά η ελευθερία και η ευελιξία να το καθοδηγούν και τα ίδια τα παιδιά. Το παιχνίδι. Δηλαδή να δίνω εγώ ένα έναυσμα και από κει και πέρα να είμαι κι εγώ ευέλικτη στο που θα ήθελαν να το κατευθύνουν τα παιδιά (...).» (Μάρθα)

Παρακάτω, η Μαρία θα αναδειξει με τρόπο αναστοχαστικό και εν μέρει αυτοκριτικό, ακριβώς, το γεγονός ότι η απεμπλοκή των εκπαιδευτικών από την εργαλειακή εκπαιδευτική προσέγγιση, δηλαδή, η απεμπλοκή από τους στόχους που έχουν οι ίδιες θέσει – όταν αυτό χρειάζεται επειδή επιβάλλεται από τα παιδιά- δεν είναι εύκολη υπόθεση.

«Θα πω η διαδικασία. Αλλά... νομίζω ότι όοοοι οι εκπαιδευτικοί έχουμε πέσει – ειδικά τα πρώτα χρόνια που δουλεύουμε- στο ανάποδο τρυπάκι. Δηλαδή, εγώ έχω πιάσει τον εαυτό μου να... οργανώνω ένα παιχνίδι, τέλος πάντων να το πλαισιώνω, να βάζω δυο τρεις στόχους, και μετά να 'μαι να σκάσω, γιατί τελικά τα παιδιά πάντα μπορεί να το πάνε κάπου αλλού από 'κει που έχεις φανταστεί. Και να λέω ωχ! Δεν βγαίνει αυτό που είχα σχεδιάσει, πως θα το μαζέψω, πως θα το γυρίσω, τι θα γίνει τώρα; Γιατί όταν σχεδιάζεις κάτι καλείσαι να βάλεις πέντε στόχους, αναπτυξιακούς, εκπαιδευτικούς. Και όταν δεις ότι τελικά τα παιδιά στην πραγματικότητα μπορεί να μην το πάνε καθόλου εκεί που έχεις σκεφτεί εσύ, θα έχεις ένα άγχος, το οποίο καλείσαι μετά να το διαχειριστείς. Γιατί ακριβώς νομίζω η διαδικασία είναι που έχει

ουσία. Κι ας πάει κάπου αλλού, το θέμα είναι πόσο ανοιχτός είσαι εσύ μετά για να δεις που πήγε.» (Μαρία)

Στο τελευταίο αυτό σημείο της συζήτησης οι συμμετέχουσες κλήθηκαν, λοιπόν, να απαντήσουν σε μία ερώτηση πιο θεωρητική και φιλοσοφική. Έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι όλες προτεραιοποίησαν την διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά ότι η ίδια αυτή επιλογή τις περισσότερες φορές (με κάποιες εξαιρέσεις) δικαιολογήθηκε με βάση την αποτελεσματικότητα τελικά του παιχνιδιού. Και αυτό δεν είναι τυχαίο, γιατί, φυσικά, κάθε συζήτηση για την παιδαγωγική ενέχει και το ζήτημα των παιδαγωγικών στόχων, άρρηκτα συνδεδεμένων με τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές αξίες. Μάλλον, το ζήτημα προκύπτει όταν την θέση των στόχων παίρνουν τα αποτελέσματα, όταν δηλαδή η στοχοθεσία αντικαθίσταται από την αποτελεσματικότητα. Η συζήτηση στην αρχή της εργασίας αυτής για τις παιδαγωγικές αξίες και στόχους των αρχών του 20ου αιώνα και την νεοφιλελεύθερη στροφή στην εκπαίδευση, με την επικράτηση του εξετασιοκεντρικού συστήματος στην βάση της οικονομίας της γνώσης αποτελεί ένα χρήσιμο θεωρητικό πλαίσιο για το ζήτημα αυτό.

Στις συζητήσεις με τις συμμετέχουσες, υπήρξε πράγματι μία νοηματική σύγχυση με την χρήση της λέξης *αποτέλεσμα* σε σχέση με τη λέξη *στόχος*. Ενδεχομένως αυτή η σύγχυση -που σε κάποιο βαθμό αναπαράχθηκε και από την ερευνήτρια- να μην ήταν, λοιπόν, τυχαία.

5. Ανάλυση

Η ανάλυση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας, όπως αποτυπώθηκαν στα αμέσως προηγούμενα κεφάλαια, βασίζεται στην κριτική ανάλυση του λόγου και, συγκεκριμένα στην προσέγγιση του Gee (2004). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, βασικό σημείο της προσέγγισης αυτής είναι η έννοια της *αντανεκλαστικότητας* (reflexivity) της γλώσσας, η ιδιότητά της, δηλαδή, να ερμηνεύει και, ταυτόχρονα, να κατασκευάζει την

πραγματικότητα. Έτσι, λοιπόν, ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύονται οι συζητήσεις με τις συμμετέχουσες παιδαγωγούς βασίζεται ακριβώς στο ότι οι ίδιες δεν χρησιμοποιούν τη γλώσσα απλώς για να περιγράψουν αυτά που σκέφτονται και βλέπουν. Βασίζεται στο ότι οι τρόποι με τους οποίους χρησιμοποιούν την γλώσσα τους δίνει τη δυνατότητα να ερμηνεύσουν τον κόσμο γύρω τους και την ίδια στιγμή να επέμβουν πάνω σε αυτόν κατασκευάζοντας τα δικά τους *πλαισιωμένα νοήματα* (situated meanings), αναπαράγοντας ή διαπερνώντας ορισμένους Λόγους γύρω από την παιδική ηλικία και την εμπρόθετη δράση των παιδιών.

5.1. Κοινωνική γλώσσα

Όπως αναφέρουν οι Sperber και Wilson (1986), το νόημα δεν προκύπτει απλώς από την αποκωδικοποίηση της γραμματικής, αλλά πολύ περισσότερο από την αναγνώριση του ποια από τα πολλαπλά συμπεράσματα ή τεκμήρια που αντλούνται από μία έκφραση του λόγου είναι περισσότερο σχετικά (relevant) με το διακύβευμα μίας έρευνας. Αυτό επιτυγχάνεται καταρχάς μέσα την αναγνώριση των διαφορετικών κοινωνικών γλωσσών (social languages) που χρησιμοποιούνται. Κάθε κοινωνική γλώσσα αποτελεί έναν συγκεκριμένο τύπο γλώσσας τον οποίο χρησιμοποιούμε για να επιτελέσουμε ή να αναγνωρίσουμε διαφορετικές ταυτότητες σε διαφορετικά πλαίσια. Σύμφωνα με τον Gee (2004) κάθε κοινωνική γλώσσα αποτελείται από δύο είδη γραμματικής. Το πρώτο αφορά την κλασσική γραμματική της γλώσσας και το δεύτερο –και πιο σημαντικό- αφορά εκείνους τους κανόνες με βάση τους οποίους διάφορα στοιχεία της κλασσικής γραμματικής συνδυάζονται δημιουργώντας μοτίβα που χαρακτηρίζουν ταυτότητες στα πλαίσια συγκεκριμένων Λόγων (Gee 2004).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση έχει σημασία, λοιπόν, να αναγνωριστεί το ποιες κοινωνικές γλώσσες χρησιμοποιούνται στην συζήτηση. Καθώς η ροή μίας συζήτησης εξαρτάται από μία αμοιβαία ανταλλαγή κοινωνικών μηνυμάτων, έτσι και στη συγκεκριμένη περίπτωση, η κοινωνική γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια αλληλοεπηρεάστηκε από την κοινωνική γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε από την κάθε συζητήτρια. Δεν είναι καθόλου τυχαίο, άλλωστε, το γεγονός ότι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι συμμετέχουσες προέρχονταν από το διευρυμένο κοινωνικό περιβάλλον της

ερευνήτριας, αφού οι επαφές προέκυψαν σε όλες τις περιπτώσεις μέσω κοινών γνωστών. Οι κοινωνική γλώσσα που αναδύθηκε σε όλες τις περιπτώσεις χαρακτηριζόταν από μία σχετικά οικεία και καθημερινή ομιλία. Το κλίμα της συζήτησης δημιούργησε στις περισσότερες την άνεση να αστειευτούν ή να ασκήσουν κριτική, ξεφεύγοντας από τις τυπικές απαιτήσεις που ενδεχομένως να συναντούν στο εργασιακό τους περιβάλλον.

«(...) Δεν ξέρω αν το 'χεις ακούσει αυτό, γιατί εγώ το άκουσα και μου 'πεσε το σαγόνι κάτω! Και λέω τι σημαίνει play guru; Ο guru του παιχνιδιού, δηλαδή πάει να γίνει... μια αηδία και μισή, χαχα!» (Μαρία)

Ταυτόχρονα η καθημερινή χρήση της γλώσσας εμπλουτιζόταν κάθε τόσο από ιδιαίτερες παιδαγωγικές έννοιες, δημιουργώντας στην πραγματικότητα ένα μείγμα επαγγελματικού και καθημερινού λόγου. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτού του «μείγματος» αποτελεί η χρήση από την Κατερίνα της λέξης «βρεφό», μία αργκό εκδοχή της λέξης «βρεφονηπιόκομος».

«Κοίταξε... εγώ επειδή είμαι βρεφό, μου αρέσει το παιχνίδι (...)» (Κατερίνα)

Αυτό που έχει σημασία είναι το γεγονός ότι, σύμφωνα με την ανάλυση του Gee (2004), οι εκάστοτε κοινωνικές γλώσσες ενεργοποιούν και αναγνωρίζουν με τον δικό τους τρόπο ορισμένες πλαισιωμένες ταυτότητες (situated identities) και Λόγους. Έτσι και στην περίπτωση αυτή, οι συζητήσεις με τις συμμετέχουσες ανέδειξαν ορισμένες πλαισιωμένες ταυτότητες.

5.2. Πλαισιωμένες ταυτότητες

Ο Gee (2004) υποστηρίζει πως μία από τις έξι¹⁰ «περιοχές της πραγματικότητας», στην οποία ενεργούμε κατά την ομιλία μας είναι το πεδίο των *ταυτοτήτων και σχέσεων*. Με

¹⁰ Υπενθυμίζεται ότι σύμφωνα με τον Gee (2004, σ. 85-86), κάθε φορά που μιλάμε ή γράφουμε, χρησιμοποιούμε την γλώσσα για να κατασκευάσουμε και να ερμηνεύσουμε μια κατάσταση σε έξι πεδία της «πραγματικότητας» (areas of "reality"). Πρόκειται για έξι πεδία τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν

άλλα λόγια, υποστηρίζει ότι την ώρα που μιλάμε ή γράφουμε, συνθέτουμε πλαισιωμένα νοήματα, αλλιώς νοηματικά μοτίβα, για το ποιες ταυτότητες και σχέσεις είναι σχετικές με την τρέχουσα αλληλεπίδραση (Gee 2004). Η ταυτότητα, λοιπόν, για τον Gee αποτελεί μέρος μίας ενεργής διαδικασίας παραγωγής νοήματος.

Μία τέτοια προσέγγιση, θυμίζει -αν και σε ορισμένα σημεία ενδεχομένως να διαφοροποιείται- την ταυτότητα όπως την εννοιολογεί η Τζούντιθ Μπάτλερ (2009). Η ταυτότητα, σύμφωνα με τη Μπάτλερ, δεν είναι η αιτία, αλλά περισσότερο το αποτέλεσμα, η συνέπεια των πράξεών μας (Μπάτλερ, 2009, σσ.: 97-129). Για τη Μπάτλερ είναι οι πράξεις, οι χειρονομίες και η επιθυμία που παράγουν την εντύπωση μιας εσωτερικής ουσίας, ενός εσωτερικού πυρήνα. Και αυτές οι πρακτικές είναι επιτελεστικές, αφού η ουσία ή η ταυτότητα την οποία κατά τα άλλα υποτίθεται ότι εκφράζουν είναι κατασκευάσματα που επινοούνται και συντηρούνται με σωματικά σημεία και άλλα λογοθετικά μέσα. Στις ασυνέχειες των πρακτικών αυτών, έγκειται και η ασυνέχεια των ταυτοτήτων, οι οποίες «δραματοποιούν τον πολιτισμικό μηχανισμό της χαλκευμένης ενότητάς τους» (ό.π. σ. 179). Στη βάση αυτή οι ταυτότητες εμφανίζονται ασυνεχείς και ημιτελείς, που δεν «είναι» αλλά «γίνονται», μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας μιμήσεων. Η συγκεκριμένη αναφορά προστίθεται εδώ γιατί κρίνεται σημαντικό να εννοιολογείται με σαφήνεια ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζεται η ταυτότητα σε μία έρευνα όπως η παρούσα. Κρίθηκε, λοιπόν, χρήσιμο να εμπλουτιστεί η έννοια της *πλαισιωμένης ταυτότητας* του Gee (2004), η οποία στο συγκεκριμένο έργο του δεν αναλύεται σε βάθος.

Στην παρούσα έρευνα, λοιπόν, οι συζητήσεις με τις συμμετέχουσες ανέδειξαν, πράγματι, ορισμένες πλαισιωμένες ταυτότητες. Οι ταυτότητες αυτές αναδύθηκαν μέσα από τους λόγους των ομιλητριών ως οι ταυτότητες που για τις ίδιες σχετίζονταν περισσότερο με την αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Μία εξονυχιστική ανάλυση του ποιες ταυτότητες αναφέρονται ή υπονοούνται στις συζητήσεις που διεξήχθησαν ενδεχομένως να έφερνε στο προσκήνιο δεκάδες ταυτότητες (ηλικιακές, επαγγελματικές, πολιτικές κ.α.). Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, το διακύβευμα της έρευνας είναι να εστιάσει στο ποιες από αυτές αναγνωρίζονται από τις συμμετέχουσες ως οι πιο σημαντικές, οι πιο σχετικές (relevant) με αυτά που διαπραγματεύονται στην συζήτηση.

νοητικά, αλληλεπιδραστικά και διακειμενικά, στην βάση των οποίων συνθέτουμε κάθε φορά ορισμένα πλαισιωμένα νοήματα: *δραστηριότητες* (activities), *σημασία* (significance), *ταυτότητες και σχέσεις* (identities and relations), *συνδέσεις* (connections), *πολιτική* (politics), *σημειωτικά συστήματα* (semiosis).

Οι ταυτότητες που «έπαιζαν ρόλο» στις συνεντεύξεις, δηλαδή, οι ταυτότητες οι οποίες αναγνωρίστηκαν από τις ομιλήτριες καθώς συνθέταν τα διάφορα πλαισιωμένα νοήματα στη συζήτηση, ήταν η ταυτότητα του παιδιού, της παιδαγωγού και, λιγότερο, η ταυτότητα των διευθυντ(ρι)ών και των γονιών. Φυσικά, έπαιξε ρόλο η ταυτότητα της ερευνήτριας.

Ξεκινώντας από το τέλος, η ταυτότητα της ερευνήτριας -όπως προσλήφθηκε από τις συμμετέχουσες- έχει σημασία γιατί διαμόρφωσε τους όρους με τους οποίους διεξήχθη η συζήτηση. Αναγνωρίζεται ότι το υποκείμενο «ερευνήτρια» σαφώς και μπορεί να γίνει αντιληπτό με πολλούς τρόπους. Θα μπορούσε υπό άλλες συνθήκες να έφερε χαρακτηριστικά πιο τυπικά, δηλαδή, απομακρυσμένα από την καθημερινή γλώσσα, δημιουργώντας και το αντίστοιχο κλίμα αλληλεπίδρασης. Το περιεχόμενο αυτής της έρευνας και ο τρόπος διεξαγωγής της, έδωσε πιο προσिता χαρακτηριστικά στην «ερευνητική ταυτότητα». Κρίνεται, λοιπόν, πως η ταυτότητα της ερευνήτριας εκλήφθηκε από τις συμμετέχουσες με μία σχετική χαλαρότητα, κάτι που επηρέασε φυσικά και την κοινωνική γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε.

Συνεχίζοντας, οι ταυτότητες που φάνηκαν να παίζουν ρόλο στην συζήτηση ήταν αυτές των γονέων και των διευθυντών/διευθυντριών των σχολείων. Οι συμμετέχουσες παιδαγωγοί φάνηκε να αντιλαμβάνονται ότι οι ταυτότητες αυτές παίζουν ενεργό ρόλο στα διλήμματα που αντιμετωπίζουν στην εργασία τους, καθώς διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό το πεδίο των υποχρεώσεών τους. Εξαιρεση φαίνεται να αποτελεί η μία συμμετέχουσα, η Μελίνα, που ήταν η ίδια ιδιοκτήτρια σχολείου, για την οποία το πεδίο υποχρεώσεων και τα συνεπακόλουθα διλήμματα, φάνηκε να επηρεάζονται κατά κύριο λόγο από τις κατευθυντήριες γραμμές του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Όσον αφορά τις ταυτότητες των ομιλητριών και τα τυπικά επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους, έχει σημασία ότι προέρχονταν από διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες και θέσεις (βρεφονηπιοκόμοι, νηπιαγωγοί, δασκάλα πρώτης δημοτικού και ιδιοκτήτρια). Στα πλαίσια της συζήτησης οι ταυτότητες των παιδαγωγών αποτέλεσαν στην πραγματικότητα μία σειρά επιτελέσεων και επιτελεστικών διαπραγματεύσεων. Κεντρικό ρόλο έπαιξε η ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού ως φορέας αλλαγής και -σε ορισμένες περιπτώσεις- αντίστασης. Ο/Η εκπαιδευτικός εμφανίζεται, λοιπόν, στις συζητήσεις ως ενεργό υποκείμενο που καλείται να διαχειριστεί την ένταση ανάμεσα στο παιδαγωγικά σημαντικό και σε αυτό που ορίζεται άνωθεν (υπουργείο, διευθυντές, γονείς) και υποχρεούται να εφαρμόσει.

Κεντρικό, τέλος, ρόλο έπαιξε η ταυτότητα του παιδιού. Το σημείο αυτό αποκτά ενδιαφέρον, καθώς εμπλέκει με ιδιαίτερους τρόπους διάφορους Λόγους γύρω από την παιδική ηλικία, οι οποίοι θα συζητηθούν στο επόμενο κεφάλαιο. Οι συνομιλήτριες ανέδειξαν διάφορα κριτήρια με βάση τα οποία αντιλαμβάνονται και αξιολογούν το τι πρέπει να έχουν στη ζωή τους τα παιδιά, το ποιες είναι οι ανάγκες και οι επιθυμίες τους. Τα κριτήρια αυτά συνδέονται με το πως οι συμμετέχουσες αντιλαμβάνονται την ταυτότητα του παιδιού.

«Υπάρχει και η κυρίαρχη σκέψη ότι τα παιδιά πρέπει να προετοιμαστούν για μια ζωή που θα έρθει μετά, δηλαδή καταργείται ουσιαστικά το παρόν των παιδιών. Δεν υπάρχει η σημερινή πραγματικότητα. Τα παιδιά δεν πρέπει να ζήσουν ως παιδιά, να κάνουν λάθη, να δοκιμάσουν, να παίζουνε, να χαρούνε, να λυπηθούνε στο παρόν. Καλούνται να αποκτήσουνε δεξιότητες για το μετά.» (Μελίνα)

Το παιχνίδι πρέπει να αποτελεί βασική ασχολία των παιδιών, συστατικό στοιχείο της «παιδικότητάς» τους, άρρηκτα συνδεδεμένο με την πλαισιωμένη ταυτότητα του παιδιού. Τα παιδιά πρέπει να ζήσουν στο παρόν τους, και –σύμφωνα με την Κατερίνα- με το υπερφορτωμένο πρόγραμμα, δηλαδή τη στέρηση του παιχνιδιού, κινδυνεύουν να χάσουν την παιδικότητά τους

«Ε από την άλλη διαφωνώ με όλο αυτό γιατί ξαφνικά τα παιδιά χάνουν την παιδικότητά τους. Με όλο αυτό που συμβαίνει γύρω μας τα τελευταία χρόνια, θεωρώ το ότι τα παιδιά δεν παίζουν. Μαθαίνουμε να κάνουμε στρατιωτάκια. Τους βάζουμε “πρέπει” χωρίς να τους λέμε “τι θέλεις να κάνεις;”. Και να μάθουνε γλώσσες και να βάλουμε και γυμναστική και να βάλουμε και σεξουαλικές αγωγές και να βάλουμε και ιππασίες και να βάλουμε και ρομποτικές. Και ξεχνάμε στην ουσία ότι είναι παιδιά.» (Κατερίνα)

Ταυτόχρονα, δίνεται σημασία στην εμπρόθετη δράση των παιδιών, τα οποία ανακαλύπτουν και δημιουργούν τον κόσμο τους. Η εμπρόθετη δράση των παιδιών αφορά σε σημαντικό βαθμό και την εκπαίδευσή τους, η οποία οφείλει να παρέχει τα κατάλληλα πεδία στα οποία τα παιδιά να μαθαίνουν ενεργά και με βάση δικά τους κίνητρα.

«Το αποτέλεσμα είναι δικό τους. Και εξαρτάται εκατό τις εκατό από τις ανάγκες που έχει το κάθε παιδί (...) Δεν πιστεύω ότι εμείς έχουμε το δικαίωμα να περιμένουμε συγκεκριμένα αποτελέσματα από τα παιδιά αν θέλουμε να τα διαμορφώσουμε με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι ελεύθερα.» (Σοφία).

«(...) να υπάρχει κάθε φορά η ελευθερία και η ευελιξία να το καθοδηγούν (το παιχνίδι) και τα ίδια τα παιδιά. Το παιχνίδι. Δηλαδή να δίνω εγώ ένα έναυσμα και από κει και πέρα να είμαι κι εγώ ευέλικτη στο που θα ήθελαν να το κατευθύνουν τα παιδιά.» (Μάρθα)

Το ενδιαφέρον σε αυτό το σημείο είναι πως οι απαντήσεις των συμμετεχουσών φαίνεται να συνομιλούν με ένα σημαντικό κομμάτι ερευνών και θεωριών οι οποίες προσεγγίζουν την παιδική ηλικία ως μία έννοια με σύνθετες κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις (Μακρυνιώτη 2001, Πεχτελίδης 2015). Το κομμάτι αυτό θα συζητηθεί στη συνέχεια.

5.3. Παιδική ηλικία, εμπρόθετη δράση και παιχνίδι

Όπως σημειώθηκε και στην εισαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας, η παιδαγωγική σημασία του παιχνιδιού αποτελεί ένα ζητούμενο που απασχολεί ένα σημαντικό κομμάτι ερευνών στο πεδίο των επιστημών της αγωγής (Αυγητίδου, 2001· Αυγητίδου, Καραγιώργιου, Αλεξίου και Καλανταρίδου, 2014· Brock, Dodds, Jarvis & Olusoga 2016· Πουρκός, 2009). Η σημασία του παιχνιδιού στην εκπαίδευση βασίζεται στο γεγονός ότι αποτελεί την πιο σημαντική δραστηριότητα των παιδιών, μέσα από την οποία ανακαλύπτουν ενεργά τον κόσμο, αναπτύσσονται και κοινωνικοποιούνται. Υπό αυτούς τους όρους, το παιχνίδι αποτελεί, αναπόφευκτα, βασικό στοιχείο στην διερεύνηση των εννοιών της παιδικής ηλικίας και της εμπρόθετης δράσης των παιδιών. Προκύπτει, λοιπόν, η διασύνδεση της έννοιας της παιδικής ηλικίας και της εμπρόθετης δράσης, όπως αποτυπώθηκαν στις παραπάνω κριτικές προσεγγίσεις, με το παιχνίδι ως παιδαγωγική πρακτική. Για αυτούς τους λόγους είναι σημαντικό μία συζήτηση που αφορά το παιχνίδι στην εκπαίδευση να κοιτάει και μέσα από το πρίσμα κριτικών θεωριών της παιδικής ηλικίας και της εμπρόθετης δράσης των παιδιών.

Ένας σημαντικός αριθμός κοινωνικών επιστημόνων έχει ενδιαφερθεί για την έννοια της παιδικής ηλικίας, θεωρώντας ότι η τελευταία δεν προσδιορίζει ή προσδιορίζεται από μία χρονική, μόνο, συνθήκη. Με την έννοια αυτή η παιδική ηλικία δεν εκφράζει μια φυσική, προλογοθετική διαίρεση της ανθρώπινης ζωής σε χρονικά στάδια, αλλά η ίδια ως κοινωνική κατασκευή συνθέτει μια πολιτισμικά προσδιορισμένη ιδέα για τη συνέχεια της ζωής στον χρόνο (Μακρυνιώτη 2001). Οι κλασικές κοινωνιολογικές θεωρίες κοινωνικοποίησης όπως αναπτύχθηκαν κυρίως από τον Durkheim, τον Parsons και τον Mead, αναπαρήγαγαν την

αντίληψη του παιδιού ως παθητικού αποδέκτη του ορθού ενήλικου λόγου, ως ατελές κοινωνικό ον το οποίο αποκτά μια ολοκληρωμένη κοινωνική υπόσταση μέσω μιας προκαθορισμένης από τους ενήλικους διαδικασίας κοινωνικοποίησης (Μακρυνιώτη 2001, Πεχτελίδης 2015). Με άλλα λόγια το παιδί γίνεται αντιληπτό ως ατελής ενήλικας, ένα ον του οποίου το 'είναι' ('being') συνίσταται ακριβώς στο ότι βρίσκεται υπό διαμόρφωση ('becoming') (James 2011, σ. 169). Κεντρική στις θεωρίες αυτές είναι και η κριτική στην αναπαράσταση του «φυσιολογικού» παιδιού και της «φυσιολογικής» παιδικής ηλικίας. Δεν είναι τυχαία η διάχυτη σήμερα τάση να συνδέεται το παιδί με έννοιες όπως η αθωότητα, η ανάγκη προστασίας, η εξάρτηση, η (υπ)ανάπτυξη κ.α. και να κατασκευάζεται ένα πρότυπο της παιδικής ηλικίας καθολικής και αμετάβλητης.

Η παιδική ηλικία ως μονοσήμαντη βιολογική κατηγορία αποτέλεσε το επίκεντρο πολλών κριτικών, οι οποίες ανέδειξαν τις πολιτισμικές, ιστορικές, έμφυλες, φυλετικές, θρησκευτικές και ταξικές συνθήκες που διαπερνούν και διαμορφώνουν την παιδική ηλικία (Ellis, 2018· Helleiner, 1999· Holloway, 2014· James & Prout, 1997· Levine, 2007· Μακρυνιώτη, 2001· Πεχτελίδης, 2015· Tobin, 1988). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτή περισσότερο ως μια κοινωνική κατασκευή που ορίζεται στην βάση της περιχαράκωσης μεταξύ ενός «ενήλικου» και ενός «ανήλικου» κόσμου.

Ο Aries, για παράδειγμα, δείχνει τι ρόλο έπαιξαν οι κοινωνικές, ιστορικές και οικονομικές ανακατατάξεις στη Δύση, ήδη από τον 16^ο αιώνα και μετά, στις αντιλήψεις γύρω από την παιδική ηλικία (Μακρυνιώτη 2001, σσ. 47-55). Με την απομάκρυνση των παιδιών από τα εργοστάσια, και τη μείωση της παιδικής θνησιμότητας από τον 18^ο αιώνα και μετά, αναδύεται η μέριμνα για την υγεία και η θρησκευτική, συναισθηματική και οικονομική επένδυση γύρω από την παιδική ηλικία, με την παράλληλη εμφάνιση ηθικολόγων και την διαμόρφωση ενός πυρηνικού οικογενειακού μοντέλου. Η μέριμνα για τα παιδιά αποκτά μια διαφορετική ηθική υπόσταση σε σχέση με παλαιότερα και ανάγεται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά και ιστορικά συμφραζόμενα (Μακρυνιώτη, 2001, σσ. 47-55).

Διάφοροι θεωρητικοί, λοιπόν, που αμφισβητούν την καθολικότητα της παιδικής ηλικίας, αλλά και την εγγενή παθητικότητα που προσάπτεται στα παιδιά, όπως αυτές αναπαράγονται από τις κλασικές θεωρίες και τον κυρίαρχο λόγο, εστίασαν στην συγκρότηση των ταυτοτήτων των παιδιών ως δρώντων υποκειμένων, διερευνώντας τους διάφορους τρόπους με τους οποίους αυτά διαπραγματεύονται και διαχειρίζονται την ταυτότητα και τη συμμετοχή τους σε μια συνθήκη διάχυτη από περιορισμούς, όπως είναι η

παιδική ηλικία (Clarck & Percy-Smith, 2006· Coll & Charlton, 2018· Holloway, 2014· James, 2011· Kallio & Hakli, 2011· Kallio & Hakli, 2013· Kallio, 2007· Κοκογιάννης, 2011· Nolas, Aruldoss & Varvantakis, 2019· Pugh, 2013· Rasmussen, 2004· Shier, 2010· Thomas, 2007· Tobin, 1988· Varvantakis, 2018).

Για παράδειγμα, η προώθηση της καταναλωτικής νοοτροπίας, μέσα από τη διαφήμιση αναπαράγει αυτήν την διάκριση, ακριβώς επειδή κερδίζει από αυτήν: Η επίσημη συμμετοχή των παιδιών στην δημόσια ζωή γίνεται, δηλαδή, επιτρεπτή υπό συγκεκριμένους όρους και, σύμφωνα με τον Shier (2010), ένας από αυτούς είναι η κατανάλωση. Η κατασκευή της εικόνας του παιδιού-καταναλωτή, για παράδειγμα, είναι έκδηλη εάν ανοίξει κανείς την τηλεόραση, ή γυρίσει τα μαγαζιά την περίοδο των Χριστουγέννων (και όχι μόνο). Σύμφωνα με αυτήν την εικόνα-πρότυπο, το παιδί ολοκληρώνει τις προσδοκίες του με την απόκτηση ενός νέου παιχνιδιού και πλημμυρίζει τις θόνες και τις βιτρίνες ανάλογα με τις εποχιακές ανάγκες τις αγοράς. Σύμφωνα με αυτήν την εικόνα-πρότυπο, τα παιδιά έχουν πάνω-κάτω συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά το κυριότερο και αυτό που ορίζει την παιδικότητά τους είναι η επιθυμία για καινούργια παιχνίδια.

Οι συμμετέχουσες μιλώντας για το παιχνίδι ως παιδαγωγική πρακτική, έφεραν στη συζήτηση τις αντιλήψεις τους για την ταυτότητα του παιδιού ως ενεργό υποκείμενο. Για τις ίδιες το παιχνίδι αποτελεί ή οφείλει να αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της καθημερινότητας και της εκπαίδευσης των παιδιών. Η κριτική που ασκούν σε εκπαιδευτικές πρακτικές που, σχετίζεται με το «συντηρητικό» παρελθόν:

«(...) ήτανε πάνω σε εξέδρες, πάνω σε... εε καθισμένοι σε μια έδρα, δηλαδή, δείχναν την επιβλητικότητά τους. Ενώ εμείς θέλουμε όσο γίνεται να είμαστε δίπλα στα παιδιά, να είμαστε στο ύψος τους (...) να καταλαβαίνουνε ότι είμαστε ίσα» (Χρυσάνθη)

Αναφέρεται επίσης στο «εντατικοποιημένο» παρόν:

«Η εντατικοποίηση της μάθησης σε όλο και μικρότερες ηλικίες είναι κάτι που με βρίσκει αντιδιαμετρικά αντίθετη (...)» (Κατερίνα)

Οι συνομιλήτριές μου ασκούν κριτική στον περιορισμό του χρόνου του παιχνιδιού. Ο λόγος που υιοθετούν συνομιλεί σε θεωρητικό επίπεδο με την κριτική στις θεωρίες κοινωνικοποίησης που καθιστούν το παιδί παθητικό αποδέκτη του ορθού ενήλικου λόγου (Μακρυνιώτη 2001, Πεχτελίδης 2015) και με τη σημασία που αποδίδεται στην εμπρόθετη δράση των παιδιών (Kallio, 2007· Kallio & Häkli, 2013). Το παιχνίδι ως παιδαγωγική

πρακτική η οποία προωθεί –μεταξύ άλλων- την ανακάλυψη, τον αυτοέλεγχο, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, αποκτά σε αυτά τα πλαίσια αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής ηλικίας και της εμπρόθετης δράσης των παιδιών:

«(...) μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά (...) θα κερδίσουν αυτοεκτίμηση, θα κερδίσουν αυτορρύθμιση, θα κερδίσουν ευχαρίστηση, θα κερδίσουν αυτό που είπαμε πριν ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Εε θα κερδίσουν σε συνεργασία, θα κερδίσουν σε δημιουργικότητα (...), θα κερδίσουν σε διασκέδαση, θα χαρούν πάρα πολύ (...)» (Μελίνα)

6. Συζήτηση: Ανάμεσα στο «συντηρητικό» παρελθόν και το «εντατικοποιημένο» παρόν

Η εργασία αυτή επιχείρησε να διερευνήσει τον ρόλο του παιχνιδιού στην ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση στα πλαίσια της οικονομίας της γνώσης του 21^{ου} αιώνα. Ξεκινώντας από την παραδοχή ότι το παιχνίδι έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία, η εργασία έπιασε το νήμα από το μοντερνιστικό εκπαιδευτικό όραμα του Κινήματος της Αγωγής στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και εστίασε στη συνέχεια στην εκπαιδευτική στροφή, από τη δεκαετία του 90' και μετά, προς τον νεοφιλελευθερισμό και την οικονομία της γνώσης. Η στροφή αυτή οδήγησε σε έναν επαναπροσδιορισμό των στόχων και των αξιών πάνω στα οποία οργανώνεται η εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, με την αναβάθμιση του εξετασιοκεντρικού συστήματος και των διαδικασιών αξιολόγησης καθώς και με την εργαλειοποίηση εννοιών και πρακτικών, όπως η δημιουργικότητα. Παρατηρείται, λοιπόν, πως σε αυτά τα πλαίσια οι εκπαιδευτικές αξίες απομακρύνονται από τα προτάγματα του Κινήματος της Αγωγής και επικεντρώνονται στην εντατικοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη δημιουργία ικανών, ευέλικτων και ενεργητικών εκπαιδευτικών-εργατών και μαθητών-μελλοντικών-εργατών, οι οποίοι είθισται να κατακτούν όσο το δυνατόν περισσότερες δεξιότητες σε όσο το δυνατόν μικρότερες ηλικίες. Στα πλαίσια αυτά διερευνήθηκε ο ρόλος του παιχνιδιού, το οποίο την ώρα που (και ακριβώς επειδή) αναγνωρίζεται σήμερα θεσμικά ως ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της προσχολικής εκπαίδευσης, φαίνεται να αποκτά κρίσιμο ρόλο ως παιδαγωγικό μέσο, το οποίο δεν μπορεί να αποκοπεί από τα εκπαιδευτικά και κοινωνικοπολιτικά συγκείμενα, όπως αυτά περιγράφηκαν παραπάνω.

Το εμπειρικό κομμάτι της εργασίας εστίασε, λοιπόν, στον ρόλο του παιχνιδιού στα πλαίσια αυτά, μέσα από τα μάτια ορισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίες εργάζονται στην ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση που βασίζεται στο παιδαγωγικό παιχνίδι και αποτελούν, κομμάτι αυτού που σήμερα θα αποκαλούσαμε εναλλακτική εκπαίδευση, αντλώντας από την παιδαγωγική παρακαταθήκη του Κινήματος της Αγωγής.

Τα ευρήματα που προέκυψαν από τις συζητήσεις με τις συμμετέχουσες φάνηκε να συνδέονται με τις παρατηρήσεις από το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας. Αρχικά, όλες ανέδειξαν με εμφατικό τρόπο το πόσο σημαντικό είναι, πράγματι, το παιχνίδι στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην προσχολική ηλικία, συχνά σε αντιδιαστολή με πιο στείρες και λογοκεντρικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Δεύτερον, όλες παρατηρούν εξίσου την εκπαίδευση να εντατικοποιείται σε ολοένα και μικρότερες ηλικίες, με αποτέλεσμα να πιέζονται και οι ίδιες ως εργαζόμενες, καθώς ο εκπαιδευτικός χρόνος τεμαχίζεται σε επί μέρους πεδία δραστηριοτήτων και περιορίζεται ο χρόνος για παιχνίδι. Το παιχνίδι για τις ίδιες αποτελεί κατά κύριο λόγο μία διαφυγή, και προσφέρει λύσεις σε αυτήν την πιεστική συνθήκη, ενώ οι περισσότερες δεν παρατηρούν από μόνες τους την εργαλειοποίησή του με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων. Τελικά κάποιες συνδέουν την εργαλειοποίηση του παιχνιδιού με την εντατικοποίηση και την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, τα λόγια που χρησιμοποιούν ενδέχεται να είναι φορείς μίας ήδη εργαλειοποιημένης αντίληψης γύρω από την εκπαίδευση και το παιχνίδι, καθώς, παρ' ότι προτεραιοποιούν την *διαδικασία* της εκπαιδευτικής πράξης έναντι του αποτελέσματος, φαίνεται πολλές να εστιάζουν, τελικά, στην αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού ως παιδαγωγικό μέσο.

Η κριτική που οι συμμετέχουσες ασκούν σε εκπαιδευτικές πρακτικές που, είτε στο «συντηρητικό» παρελθόν, είτε στο εντατικοποιημένο παρόν, περιορίζουν τον χρόνο του παιχνιδιού φαίνεται να είναι το κεντρικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας. Και φαίνεται, πράγματι, το παιχνίδι να αποτελεί ένα ενδιάμεσο πεδίο, μεταξύ δύο ιδιαίτερα προβληματικών εκπαιδευτικών λογικών. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της Μάρθας ότι

«[το παιχνίδι] ήταν κυρίως το μέσο ανάμεσα σε εμένα και τις απαιτήσεις... είναι ο ενδιάμεσος κρίκος ανάμεσα σε 'μένα, τους γονείς και τα παιδιά.»

Γεννιέται, λοιπόν, ένα κρίσιμο παιδαγωγικό ερώτημα: Μπροστά στο αναγκαίο ξεπέραςμα της παραδοσιακής, λογοκεντρικής, αυταρχικής εκπαίδευσης -το οποίο διαχειρίστηκαν σε σημαντικό βαθμό οι «Μεγάλοι Παιδαγωγοί» του Κινήματος της Αγωγής-

αλλά και στην επιτακτική ανάγκη διεμβόλησης της εντατικοποιημένης, εργαλειοποιημένης και δεξιοτητοκρατικής εκπαιδευτικής λογικής του σήμερα, *ποιοι είναι οι τρόποι που μπορεί το παιχνίδι να υπάρξει ως παιδαγωγικό πρόταγμα, αλλά και ως κοινωνική πρακτική σήμερα;*

Έχει, λοιπόν, σημασία να αναζητήσουμε ποιες είναι οι συνθήκες στις οποίες η κυρίαρχη, σήμερα, εκπαιδευτική λογική διαχέεται –μεταξύ άλλων- και σε προοδευτικές παιδαγωγικές προσπάθειες.

Καταρχάς, έχουν παρατηρηθεί δυσκολίες στην ίδια την εφαρμογή προοδευτικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι Lankshear, Peters και Knobel (1996), συζητώντας για το πεδίο της κριτικής παιδαγωγικής, υποστηρίζουν ότι παρ' ότι η έννοια της μαθητοκεντρικότητας και της ενδυνάμωσης είναι κεντρική στην κριτική παιδαγωγική, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να προσπεράσουν τον ρόλο του εντοχιστή. Επιπλέον, οι δομικοί περιορισμοί στην εφαρμογή εναλλακτικών παιδαγωγικών πρακτικών είναι πολύ δύσκολο να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης, ειδικά όταν το κράτος ενισχύει αυτούς τους περιορισμούς, όπως για παράδειγμα μέσα από την εντατικοποίηση της επιτήρησης, της αξιολόγησης και της εξέτασης. Τέλος, οι ίδιοι οι μαθητές και μαθήτριες δυσκολεύονται να δώσουν φωνή στις δικές τους τοπικές (localized), άμεσες και πειραματικές γνώσεις, στα πλαίσια του επίσημου προγράμματος και της θεσμικής εκπαίδευσης, μία παρατήρηση η οποία συμφωνεί και με την ανάλυση της Χρονάκη (2012).

Σύμφωνα με τον McLaren (2010β), ο Paulo Freire έχει παραπονεθεί ότι η κριτική παιδαγωγική έχει συχνά πρακτικά υποταχθεί και υποβαθμιστεί σε μαθησιακές προσεγγίσεις με κέντρο το μαθητή, οι οποίες είναι απαλλαγμένες από κοινωνική κριτική. Μάλιστα, ο McLaren (2010α, σ. 283) υποστηρίζει ότι η ίδια η έννοια της «κριτικής σκέψης» επανανοηματοδοτείται καθώς συντηρητικές και φιλελεύθερες τάσεις έχουν ουδετεροποιήσει την έννοια κριτικός με την επαναλαμβανόμενη και ανακριβή χρήση της, αφαιρώντας τις πολιτικές και πολιτισμικές της διαστάσεις και αποδυναμώνοντας την αναλυτική της δύναμη, ώστε να σημαίνει τελικά απλώς «ικανότητες σκέψης».

Ο McLaren (2010α), θέτει στην ουσία το ζήτημα της εννοιολογικής ασάφειας ή της εννοιολογικής μετατόπισης ορισμένων «λέξεων κλειδιών» της προοδευτικής παιδαγωγικής. Το ζήτημα αυτό στην πραγματικότητα αφορά και τα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της εργασίας αυτής, σε σχέση με την εργαλειοποίηση της εκπαίδευσης στα πλαίσια της οικονομίας της γνώσης. Η μετατόπιση, λοιπόν, εννοιολογικών σχημάτων τα οποία

αποτελέσαν κάποτε κομμάτι ενός προοδευτικού οράματος, έχει απασχολήσει και άλλους συγγραφείς.

Ο Meirieu (2021) υποστηρίζει ότι είναι κρίσιμο η παιδαγωγική να παραμείνει αντικείμενο έρευνας καθώς οι κοινοί τόποι που εγκαινιάστηκαν με το Κίνημα της Νέας Αγωγής στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, παρά την τεράστια παιδαγωγική αξία τους και την ευρεία κοινωνική αποδοχή τους, αποτελούν στην πραγματικότητα «ένα πεδίο που αφέθηκε ακαλλιέργητο εδώ και υπερβολικά πολύ καιρό» (σ. 196). Έννοιες όπως «ενεργητικό σχολείο», «εξατομίκευση» ή «προσωπική ανάπτυξη», αποτελούν σήμερα «κοινούς τόπους» που σπάνια διασαφηνίζονται και ταυτόχρονα καλύπτουν ορισμένες ερμηνευτικές αποκλίσεις (Meirieu, 2021).

Για παράδειγμα, στα πλαίσια μιας «δογματικής ξηρασίας» (Meirieu, 2021, σ. 28), οι θεμελιώδεις αρχές της «ενεργητικής μεθόδου» ξεχάστηκαν και μετατράπηκαν σε «ασκήσεις εφαρμογής» που εστιάζουν σε μία παραγωγική αποτελεσματικότητα. Η «δια βίου εκπαίδευση», με παρόμοιο τρόπο, «υποκειμένη στην αρχή της γρήγορης απόδοσης της επένδυσης, εστιάζει σε λειτουργικές δεξιότητες (τις περίφημες «ικανότητες») σε βάρος νέων εκμαθήσεων.» (Meirieu, 2021, σ. 40). Ο Meirieu, προσπαθεί, λοιπόν, να αναδείξει ορισμένα σημεία της ανάλυσης του Τζον Ντιούι, τα οποία, παρ' ότι πολλοί επικαλούνται το όνομά του, συχνά ξεχνιούνται. Για τον Ντιούι η «προοδευτική» εκπαίδευση, δεν στοχεύει στην σώρευση επιπλέον δραστηριοτήτων, αλλά στην συνάρθρωση του «κάνω» και του «σκέπτομαι», στην απαραίτητη συνέχεια ανάμεσα στην εμπειρία και τη γνώση, χάρη σε μια παιδαγωγική η οποία συνδέει αδιάκοπα τις βιωμένες καταστάσεις με τα μαθήματα που στοχεύουν στις γνώσεις (Meirieu 2021, σσ. 44-45). Ο Apple (2010α, σσ. 489-494), φαίνεται να συμφωνεί με τα συμπεράσματα του Meirieu όταν υποστηρίζει ότι τα αναλυτικά προγράμματα που είναι συνδεδεμένα με την «πραγματική ζωή», στοχεύουν τελικά στην κατάρτιση για τις ανάγκες της βιομηχανίας, δίχως να τίθεται το ερώτημα «ποιανού το όραμα για την πραγματική ζωή μετράει;» και «ποιος ωφελείται από αυτό;». Για παράδειγμα, η διδασκαλία των μαθηματικών μπορεί να αποσκοπεί στην προετοιμασία για την αμειβόμενη εργασία χωρίς, όμως, να τίθενται τα ζητήματα των εργασιακών συνθηκών που θα συναντήσουν οι μαθητές βγαίνοντας στην αγορά εργασίας. Ο Apple (2010α, σσ. 489-494) υποστηρίζει, λοιπόν, ότι το «πρακτικό» δεν θα έπρεπε να διαχωρίζεται από την ιστορική ηθική και πολιτική κατανόηση και παραθέτει –και αυτός– τα λόγια του Ντιούι, σύμφωνα με τον οποίο η επαγγελματική εκπαίδευση είναι στην πραγματικότητα η «διδασκαλία για το ιστορικό υπόβαθρο των τωρινών συνθηκών (...) ώστε να έρθουν οι μελλοντικοί εργαζόμενοι σε επαφή με τα

προβλήματα της εποχής τους και τις ποικίλες μεθόδους που προτείνονται για την βελτίωσή τους».

Μία άλλη έννοια που τίθεται υπό κριτική διαπραγμάτευση είναι αυτή της «εξατομίκευσης». Σύμφωνα, πάλι, με τον Meirieu (2021, σ. 107), η «εξατομίκευση» θεσμοποιείται ως φυσιοκρατική και παγιωμένη και, αντί να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται ως μια προσωπική βοήθεια στο πλαίσιο μιας συλλογικότητας για να επιτρέψει τα άτομα να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους, έχει αποβεί ένας τρόπος τεχνοκρατικής διαχείρισης των διατομικών διαφορών, ένα πολιτικό μοντέλο, που απομακρύνει τα άτομα που «δυσλειτουργούν» προς θεσμούς ή υπηρεσίες –συχνά ιδιωτικές- οι οποίες θα τους χορηγήσουν μία τυποποιημένη αγωγή. Έτσι, η παραμικρή απόκλιση από τη νόρμα αντιμετωπίζεται τελικά με την αποβολή προς «εξειδικευμένες δομές», με αποτέλεσμα τον κατακερματισμό του συλλογικού ιστού και την άνοδο των ατομικισμών (Meirieu, 2021, σ. 107).

Επιπλέον, προσεγγίσεις όπως η «μη κατευθυντική μέθοδος» εφαρμόζονται συχνά πάνω σε ένα αδιέξοδο δίλημμα μεταξύ ντετερμινισμού και ελεύθερης βούλησης, αντί να υποστηρίζουν τα παιδιά στην αναζήτηση των ορίων της ελευθερίας τους και να τα «εκπαιδεύουν στην επιλογή» ως υποκείμενα με ευθύνες (Meirieu, 2021, σσ. 157-186). Σύμφωνα, άλλωστε, με τον Ντελινύ, οφείλουμε να αποφεύγουμε την ταλάντευση μεταξύ «συμπονετικής φροντίδας» και «αυταρχικής εκπαίδευσης» (Meirieu, 2021, σσ. 157-186).

Συμπερασματικά, ο Meirieu (2021) καταλήγει στο ότι:

(...) οι παιδαγωγοί πρέπει να διαθέσουν χρόνο για την ανάλυση και πρέπει να εργαστούν με συνέπεια πάνω στο περιεχόμενο των προτάσεών τους. (...) Είναι αδύνατον να αφήνουμε απλά να λειτουργούν οι «νέες παιδαγωγικές» κατ' εκτίμηση, λησμονώντας ότι πολύ συχνά αντισταθμίζουν τις θεωρητικές τους ανεπάρκειες με την χαρισματική προσωπικότητα του πρωτεργάτη τους και την αφοσίωση των ζηλωτών τους. (σ. 192)

Αν, λοιπόν, κάτι έχει να προσφέρει η συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια είναι τα εξής: Πρώτον, σύμφωνα με τις συμμετέχουσες, το παιχνίδι ως παιδαγωγική έχει ακόμα κάποιο δρόμο να διανύσει –τουλάχιστον στην Ελλάδα- προτού γίνει καθολικά αποδεκτό ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης σήμερα. Δεύτερον, όπως προκύπτει από τις

απαντήσεις τους, η εργαλειοποίηση του παιχνιδιού, όπου παρατηρείται, συνδέεται με την εντατικοποίηση και την εμπορευματοποίηση της μάθησης. Με βάση το δεύτερο αυτό σημείο, υποστηρίζω πως είναι σημαντικό να δοθεί ο χώρος αλλά πρωτίστως ο χρόνος για παιχνίδι: ο χρόνος αυτός που στερείται καθώς κατακερματίζεται με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων και την παραγωγή τυποποιημένων αποτελεσμάτων. Τρίτον, καταλήγω στο ότι είναι σημαντικό να αποδομηθεί η βαθιά εργαλειακή αντίληψη για την εκπαίδευση, από την οποία δεν ξεφεύγουν πάντα ούτε οι παιχνοκεντρικές παιδαγωγικές προσπάθειες. Μία αντίληψη της οποίας όλοι/ες είμαστε εν μέρει φορείς, καθώς αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των κοινωνικών και πολιτικών συγκείμενων στα οποία έχουμε γαλουχηθεί. Ο De Lissouy (2013), αναλύοντας την ιδεολογία της λογοδοσίας εννοεί ακριβώς αυτό, όταν λέει ότι τα υποκείμενα που παράγονται σε αυτά τα πλαίσια είναι θεμελιωδώς κατακερματισμένα υποκείμενα από μόνα τους, για τα οποία η ιδεολογία είναι ήδη ένα οντολογικό γεγονός, πριν ακόμα αποτελέσει ένα δόγμα ή επιχείρημα. Η εργασία αυτή επιχείρησε να προσεγγίσει το παιχνίδι ως παιδαγωγική πρακτική μέσα από μία κριτική ματιά, στοχεύοντας στη διασύνδεση της εκπαίδευσης με ευρύτερα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Το ερώτημα *εάν εργαλειοποιείται το παιχνίδι προς μία νεοφιλελεύθερη κατεύθυνση εντατικοποίησης της εκπαίδευσης με στόχο την απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων*, απαντήθηκε εν μέρη, αλλά ταυτόχρονα παρέμεινε ανοιχτό. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν αυτή τη διερεύνηση μεθοδολογικά, αλλά και θεωρητικά. Ενδεχομένως, μία επιτόπια έρευνα μέσα στη σχολική τάξη να αναδείκνυε κι άλλες πτυχές του εν λόγω ζητήματος, επικυρώνοντας ή προβληματοποιώντας κάποια από τα συμπεράσματα που κατατέθηκαν εδώ. Σε μία τέτοια περίπτωση η έρευνα θα μπορούσε να αντλήσει στοιχεία από την πρακτική εφαρμογή των παιχνοκεντρικών παιδαγωγικών στοχεύσεων, επεκτείνοντας το πλαίσιο ανάλυσης πέρα από τους λόγους των εκπαιδευτικών. Σίγουρα, επίσης, θα ήταν γόνιμη η εστίαση στους λόγους που εκφέρουν επίσημα τα εναλλακτικά ιδιωτικά σχολεία μέσα από τις ιστοσελίδες τους, διαφημίσεις ή συνέδρια, καθώς ενδεχομένως να αναδείκνυε σημαντικές διαφοροποιήσεις από τις προσωπικές, βιωματικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Θα είχε ενδιαφέρον, επίσης, η εστίαση στο πως κατασκευάζεται ή εννοιολογείται το παιχνίδι στα εναλλακτικά, παιχνοκεντρικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, μία ποσοτική έρευνα, μεγαλύτερου βεληνεκούς θα μπορούσε να προσδιορίσει τον βαθμό στον οποίο η ιδιωτική προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει στραφεί προς παιχνοκεντρικές προσεγγίσεις. Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον μία έρευνα η οποία θα αφορούσε τα ζητήματα αυτά στο πλαίσιο, όμως, της δημόσιας προσχολικής εκπαίδευσης. Η δημόσια προσχολική εκπαίδευση έχει διαφορετική ιστορία από την ιδιωτική και αποτελεί ένα διαφορετικό πεδίο εργασιακών, κοινωνικών σχέσεων, εντάσεων και διεκδικήσεων. Έτσι

θα έριχνε φως σε πολλές παιδαγωγικές και κοινωνικοπολιτικές πτυχές του παιχνιδιού και της εργαλειοποίησης της εκπαίδευσης που δεν εμφανίστηκαν στην παρούσα έρευνα.

7. Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β. (2020). *Επιστήμες της Εκπαίδευσης: Ένα Δυναμικό Διεπιστημονικό Πεδίο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Anyon, J. (1980). Social Class and the Hidden Curriculum at Work. *Journal of Education* 162: 67-92.
- Apple, M. (1982). *Education and Power*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M. W. (2007). Ideological Success, Educational Failure? On the Politics of No Child Left Behind. *Journal of Teacher Education*, 58(2): 108-116.
- Apple, M. (2010α). Αφαιρώντας τη «Διασκέδαση» από την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Στο Π. Γούναρη, και Γ. Γρόλλιος, (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική: Μία Συλλογή Κειμένων* (σσ. 477-512). Αθήνα: Gutenberg – Παιδαγωγική Σειρά.
- Apple, M. (2010β). Η Αναδιάρθρωση της Εκπαίδευσης και του Αναλυτικού Προγράμματος και οι Νεοφιλελεύθερες και Νεοσυντηρητικές Θεματολογίες: Συνέντευξη με τον Michael Apple. Στο Π. Γούναρη, και Γ. Γρόλλιος, (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική: Μία Συλλογή Κειμένων* (σσ. 605-641). Αθήνα: Gutenberg – Παιδαγωγική Σειρά.

- Apple, M. & Weis, L. (2010). Ιδεολογία και πρακτική στη σχολική εκπαίδευση: Μία πολιτική και εννοιολογική εισαγωγή. Στο Π. Γούναρη, Π. και Γ. Γρόλλιος, (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική: Μία Συλλογή Κειμένων* (σσ. 121-159). Αθήνα: Gutenberg.
- Arribas-Ayllon, M., & Walkerdine, V. (2017). Foucauldian Discourse Analysis. *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, 110-123.
- Αυγητίδου Σ., Καραγιώργου Ι., Αλεξίου Β., Καλανταρίδου Δ. (2014). Η Παιδαγωγική του Παιχνιδιού: Πεποιθήσεις και Πρακτικές στο Πλαίσιο μιας Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης. *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, Τ. 2^{ος}. Φλώρινα, 2014.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δάρδανος
- Au, W. (2011). Teaching Under the New Taylorism: High Stake Testing and the Standardization of the 21st Century Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1): 25-45, DOI:10.1080/00220272.2010.521261
- Ball, S. J. (2003). The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity. *Journal of education policy*, 18(2): 215-228.
- Bartlett, S. & Burton, D. (2016). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bartolomé, L. I. (2010). Πέρα από τη Φετιχοποίηση των Μεθόδων: Προς μια Εξανθρωπιστική Παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη, και Γ. Γρόλλιος, (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική: Μία Συλλογή Κειμένων* (σσ. 378-410). Αθήνα: Gutenberg.
- Bernstein, B. (19271). *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge.

- Biesta, G. J. (2004). Education, Accountability, and the Ethical Demand: Can the Democratic Potential of Accountability be Regained? *Educational theory*, 54(3): 233-250.
- Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1977). *Reproduction in Education. Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, Y. & Olusoga, P. (2016). *Παιδαγωγική του Παιχνιδιού στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Burton-Jones, A. (1999). *Knowledge Capitalism: Business, Work and Learning in the New Economy*. Oxford University Press.
- Carnoy, M. (2000). School choice? Or is it privatization? *Educational Researcher*, 29(7): 15-20.
- Clarck, A. & Percy-Smith, B. (2006). Beyond Consultation: Participatory Practices in Everyday Spaces. *Children, Youth and Environments*, 16(2):, 1-9.
- Coll, L. & Charlton., E. (2018). Not Yet Queer, Here and Now for Sexualities and Schooling. *Sex Education*, 18(3): 307-320. DOI: 10.1080/14681811.2018.1431880.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and Education. *International Journal of Qualitative Studies in education*, 20(3): 247-259.
- De Lissovoy, N. (2013). Pedagogy of the impossible: Neoliberalism and the Ideology of Accountability. *Policy Futures in Education*, 11(4): 423-435.
- van Dijk, Teun A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*, 4: 249–283.
- van Dijk, Teun A. (2001). Multidisciplinary CDA: A Plea for Diversity. Στο R. Wodak & M. Meyer (Επιμ.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (σσ. 95-120). London: Sage.
- Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.). (2021). *Απόφαση Δ.Σ. Αριθμός Πρωτοκόλλου 1313*. Διαθέσιμο στο:

<http://doe.gr/%ce%b1%cf%80%ce%b5%cf%81%ce%b3%ce%af%ce%b1-%ce%b1%cf%80%ce%bf%cf%87%ce%ae-%ce%b1%cf%80%cf%8c-%ce%b1%ce%be%ce%b9%ce%bf%ce%bb%cf%8c%ce%b3%ce%b7%cf%83%ce%b7/> (Ανακτήθηκε 021/11/2022).

Δρέλλιας, Ε. (2018, 8 Μαρτίου). *Οικονομικός Φιλελευθερισμός Vs Νεοφιλελευθερισμός*.

Διαθέσιμο στο:

<https://powerpolitics.eu/%CE%B5%CF%85%CE%AC%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BF%CF%82-%CE%B4%CF%81%CE%AD%CE%BB%CE%BB%CE%B9%CE%B1%CF%82-11-02-%CE%BF%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CF%86%CE%B9%CE%BB/> (Ανακτήθηκε 29/12/2022).

Ellis, D. (2018). *Παιδιά του Πολέμου: Τα παιδιά του Ιράκ Μιλάνε*. Αθήνα: Gutenberg (πρώτη έκδοση 2009).

Gielen, P. (2013). Artistic Praxis and the Neoliberalization of the Educational Space. *Journal of Aesthetic Education*, 47(1): 58-71.

Giroux, H. (2010α). Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μία Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη και Γ. Γρόλλιος (Επιμ). *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 63-120). Αθήνα: Gutenberg.

Giroux, H. (2010β). «Κάτι Λείπει»: Πολιτισμικές Σπουδές, Νεοφιλελευθερισμός και η Πολιτική της Ελπίδας που Θεμελιώνεται στην Εκπαίδευση. Στο Π. Γούναρη και Γ. Γρόλλιος (Επιμ). *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 563-604). Αθήνα: Gutenberg.

- Giroux, H. (2010γ). *Ενάντια στη Νεοφιλελεύθερη Κοινή Λογική: Επανεξετάζοντας την Πολιτισμική Πολιτική και τη Δημόσια Παιδαγωγική σε Σκοτεινούς Καιρούς*. Στο Ρ. Γούναρη και Γ. Γρόλλιος (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων* (σσ. 642-700). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (2011). *Πολιτισμός και Εθνογραφία: Από τον Εθνογραφικό Ρεαλισμό στην Πολιτισμική Κριτική* (πρώτη έκδοση 1999). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (Επιμ.) (2015). *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Gee, J. P. (2004). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London & New York: Routledge.
- Gee, J. P., Hull, G., & Lankshear, C. (2018). *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. New York: Routledge.
- Golden, N. A. (2017). Narrating Neoliberalism: Alternative Education Teachers' Conceptions of their Changing Roles. *Teaching Education*, 29(1): 1-16.
- Harper, N. J., & Obee, P. (2020). Articulating outdoor risky play in early childhood education: voices of forest and nature school practitioners. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 11(1): 184-194.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford University Press.
- Helleiner, J. (1999). Toward a Feminist Anthropology of Childhood. *Atlantis*, 24(1): 27-38.

- Higgins, C. (2011). The Possibility of Public Education in an Instrumentalist Age. *Educational Theory*, 61(4): 451-466.
- Holloway, S. (2014). Changing Children's Geographies. *Children's Geographies*, 12(4): 377-392. DOI:10.1080/14733285.2014.930414.
- Jagodzinski, J. (2010). *Visual Art and Education in an Era of Designer Capitalism: Deconstructing the Oral Eye*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jagodzinski, J. (2012). The Terror of Creativity: Art Education After Postmodernism. *The Journal of Social Theory in Art Education* 32(1): 14-28.
- James, A. (2011). To Be (Come) or Not to Be (Come): Understanding Children's Citizenship. *The Annals of the American Academy*, 633(1): 167-179. DOI: 10.1177/0002716210383642.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). Theorizing childhood. *New York*, 81-104.
- James, A. & Prout, A. (Επιμ.) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Jarvis, P., Brock, A. & Brown, F. (2016). Τρεις Οψεις του Παιχνιδιού. Στο A. Brock, S. Dodds, P. Jarvis, & Y. Olusoga, (Επιμ.). *Παιδαγωγική του Παιχνιδιού στην Προσχολική και Σχολική Εκπαίδευση* (σσ. 51-110). Αθήνα: Πεδίο.
- Jorgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. London: Sage.
- Kalin, N. M. (2016). We're All Creatives Now: Democratized Creativity and Education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 13(2): 32-44.

- Kallio, K. P. (2007). Performative Bodies, Tactical Agents and Political Selves: Rethinking the Political Geographies of Childhood. *Space & Polity*, 11(2): 121–136.
- Kallio, K. P. & Häkli, J. (2011). Tracing Children's Politics. *Political Geography*, 29(7): 99-109. DOI :10.1016/j.polgeo.2011.01.006.
- Kallio, K. P. & Häkli, J. (2013). Children and Young People's Politics in Everyday Life. *Space and Polity*, 17(1): 1-16. DOI: 10.1080/13562576.2013.780710.
- Κανελλόπουλος, Π. (2010). Η Εθνογραφική Μελέτη των Τρόπων που τα Παιδιά Δημιουργούν Μουσική: Μεθοδολογικά Ζητήματα, Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις. Στο Α. Μ. Πουρκός (Επιμ.). *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*, (σσ. 513-540) Αθήνα: Τόπος.
- Kanellopoulos, P. A. (2015). Musical Creativity and “The Police”: Troubling Core Music Education Certainties. *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, 318-339.
- Κοκογιάννης, Κ. (2011). Η «Γραμματική» του Οπτικού Κειμένου και η Έμφυλη Διάσταση του Αποτυπώματός του σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΕ:60, 137-157.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy*. Verso: London.
- Lankshear C., Peters M., and Knobel, M., (1996). Critical Pedagogy and Cyberspace. Στο Η. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren, M. Peters, (Επιμ.), *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces* (σ.σ. 149-188) New York: Routledge.
- Levine, R. (2007). Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. *American Anthropologist*, 109:2, 247–260. DOI: 10.1525/AA.2007.109.2.247.

- Lewis, T. E. (2020). Education for Potentiality (Against Instrumentality). *Policy Futures in Education*, 18(7): 878-891.
- Λοΐζου, Ε. (2021). *Το Παιχνίδι στην Προσχολική Εκπαίδευση: Η Αλληλένδετη Σχέση του με την Μάθηση και την Ανάπτυξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Loudoun, F. (2021). Play, Children & Being Digital: Exploring Children Autotelic Play in Digital Spaces. *Extended Abstracts of the 2021 Annual Symposium on Computer-Human Interaction in Play (CHI PLAY '21)*, October 18–21, 2021, Virtual Event, Austria.
- Macedo, D. (2010). Η Παιδεία της Αποβλάκωσης: Η Παιδαγωγική των Μεγάλων Ψεμάτων. Στο Π. Γούναρη, και Γ. Γρόλλιος, (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μία Συλλογή Κειμένων* (σσ. 436-376). Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρυνιώτη, Δ. (Επιμ.) (2001). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Νήσος
- McFarland, L., & Laird, S. G. (2020). “She’s Only Two”: Parents and Educators as Gatekeepers of Children’s Opportunities for Nature-Based Risky Play. *Research Handbook on Childhoodnature: Assemblages of Childhood and Nature Research*, 1075-1098.
- McLaren, P. (2010α). Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη, και Γ. Γρόλλιος, (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μία Συλλογή Κειμένων* (σσ. 279-330). Αθήνα: Gutenberg.
- McLaren, P. (2010β). Επαναστατική Παιδαγωγική σε Μετα-Επαναστατικές Εποχές: Επανεξετάζοντας την Πολιτική Οικονομία της Κριτικής Εκπαίδευσης. Στο Π. Γούναρη, και Γ. Γρόλλιος, (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μία Συλλογή Κειμένων* (σσ. 513-562). Αθήνα: Gutenberg.

- McRobbie, A. (2018). Ο Καλλιτέχνης ως Ανθρώπινο Κεφάλαιο: Οι Εργατικοί (New Labour), Δημιουργική Οικονομία, Ο Κόσμος της Τέχνης. Στο Ε. Καραμπά, Δ. Ζευκίλη, Γ. Σταθοπούλου (Επιμ.), *Η Δημιουργικότητα ως Εργασιακή Μεταρρύθμιση ή η Τέχνη θα Επιβιώσει, οι Καλλιτέχνες Όχι* (σσ. 10-27). Αθήνα: ΟΜΠΛΟΣ.
- Moller, S.J. (2015). Imagination, Playfulness and Creativity in Children's Play with Different Toys. *American Journal of Play*, 7(3):322-346.
- Moore, R., & Young, M. (2001). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a Reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4):445-461.
- Mould, O. (2018). *Against Creativity*. London: Verso.
- Μπάτλερ, Τζ. (2009). *Αναταραχή Φύλου: Ο Φεμινισμός και η Ανατροπή της Ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. (Πρώτη έκδοση 1990).
- Μπουκάλα, Σ. (Επιμ.) (2020). *Κριτική Ανάλυση του Λόγου: (Απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Νήσος.
- Nolas S. M., Aruldoss V. & Varvantakis C. (2019). Learning to Listen: Exploring the Idioms of Childhoods. *Sociological Research Online*, 24(3):394-413.
- Oladi, S. (2013). The Instrumentalization of Education. *The Atlantic Journal of Graduate Studies in Education: Special Edition*. Διαθέσιμο στο: <http://ejournal.educ.unb.ca> (Ανακτήθηκε 30/12/22).
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: From the Free market to Knowledge Capitalism. *Journal of education policy*, 20(3): 313-345.

- Πεδή Ε. & Αυγητίδου Σ. (2013). Η Εισαγωγή και Διαχείριση της Καινοτομίας "Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου" στο Ελληνικό Σχολείο: Πρώτες Διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 55: 153 – 171.
- Pechtelidis Y. & Stamou, A. (2017). The “Competent Child” in Times of Crisis: A Synthesis of Foucauldian with Critical Discourse Analysis in Greek Pre-school Curricula. *Palgrave Communications*.
- Peters, M. A., & Bulut, E. (Eds.). (2011). *Cognitive Capitalism, Education, and Digital Labor*. New York: Peter Lang.
- Πεχτελίδης, Γ. (2015). Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας. *Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*. Διαθέσιμο στο: www.kallipos.gr. Ανακτήθηκε 02/11/2022.
- Phillips, L., & Jørgensen, M. (2002/2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Pugh, A. J. (2013). The Theoretical Costs of Ignoring Childhood: Rethinking Independence, Insecurity, and Inequality. *Springer Science & Business Media Dordrecht*, 43: 71–89. DOI 10.1007/s11186-013-9209-9.
- Πουρκός, Μ. Α. (Επιμ.) (2009). *Τέχνη, Παιχνίδι, Αφήγηση: Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Rasmussen, M. L. & Harwood, V. (2004). Studying Schools with an «Ethics of Discomfort». στο Β. Μ. Baker & Κ. Ε. Heyning. (Επιμ.), *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education* (σσ. 305-324). New York: Peter Lang.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. London: Sage.

- Saltman, K. (2016). *Scripted Bodies: Corporate Power, Smart Technology and the Undoing of Public Education*. New York: Routledge.
- Sandseter, E. B. H. (2009). Affordances for Risky Play in Preschool: The Importance of Features in the Play Environment. *Early Childhood Education Journal*, 36: 439–446.
- Sandseter, E. B. H. & Kennair, L. E. O. (2011). Children's Risky Play from an Evolutionary Perspective: The Anti-Phobic Effects of Thrilling Experiences. *Evolutionary Psychology*, 9(2): 257-284.
- Sardoč, M. (2020). The rebranding of neoliberalism. *Educational Philosophy and Theory*, 1-5.
- Scott, D. (2006). Six Curriculum Discourses: Contestation and Edification. Στο A. Moore (Επιμ.) *Schooling Society and Curriculum* (σσ. 31-42). Routledge: Taylor and Francis Group.
- Shier, H. (2010). Children as Public Actors: Navigating the Tensions. *Children and Society*, 24: 24-37.
- Sikandar, A. (2015). John Dewey and His Philosophy of Education. *Journal of Education and Educational Development*, 2(2).
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spring, J. (2015). *Economization of Education: Human Capital, Global Corporations, Skills-based Schooling*. London: Routledge.
- Στάμου Α. Γ. (2014). Η Κριτική Ανάλυση Λόγου: Μελετώντας τον Ιδεολογικό Ρόλο της Γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού, Β. Τσάκωνα, Β. (Επιμ.), *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 149-187). Νήσος: Αθήνα.

- Stiglitz, J. (1999). Public Policy for a Knowledge Economy. *Remarks at the Department for Trade and Industry and Centre for Economic Policy Research*, London, 27(3): 3-6.
- Tobin, J. J. (1988). Visual Anthropology and Multivocal Ethnography: A Dialogical Approach to Japanese Preschool Class Size. *Dialectical Anthropology*, 13, 173-179. DOI:10.1007/BF00704329.
- Thomas, N. (2007). Towards a Theory of Children's Participation *International Journal of Children's Rights*, 1(5): 199–218. DOI: 10.1163/092755607X206489.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων: Διλήμματα, Δυνατότητες, Διαδικασίες. *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*, 473-498 Πόλη: εκδότης.
- Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβουλές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.
- Varvantakis, C. (2018). Like the Palm of my Hand': Children and Public Space in Central Athens. *Livingmaps Review*, 4(1): 1-12.
- Waters, R. (2017). Symbolic Non-violence in the Work of Teachers in Alternative Education Settings. *Teaching Education*, 28(1): 27-40.
- Willis, P. (2012). *Cultural Production and Theories of Reproduction. Race, Class and Education*. London: Routledge (πρώτη έκδοση 1983).
- Wodak, R. (2001). The Discourse-Historical Approach. Στο R. Wodak & M. Meyer (Επιμ.), *Methods of Critical Discourse Analysis* (σσ. 63-94). London: Sage.

- Χρονάκη, Α. (2012). Η Επίλυση Αριθμητικών Προβλημάτων ως Τόπος Παραγωγής Ετερότητας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, volume (τεύχος): 137-138 σσ. 173-200.
- Yin, L. C., Zakaria, A. R., Baharun, H., Hutagalung, F., & Sulaiman, A. M. (2015). Messy play: Creativity and Imagination Amount Preschool Children. *Interdisciplinary Behavior and Social Sciences*, volume (τεύχος): 299-306.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021a). Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο <https://www.minedu.gov.gr/news/49672-03-08-21-nees-thematikes-sta-nipiagogeia-dimotika-kai-gymnasia-olis-tis-xoras-apo-septemvrio-meso-ton-ergastirion-deksiotiton> (Ανακτήθηκε 02/11/2022).
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2021b). Νέες θεματικές στα Νηπιαγωγεία, Δημοτικά και Γυμνάσια όλης της χώρας από Σεπτέμβριο, μέσω των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Διαθέσιμο στο <https://www.minedu.gov.gr/news/49672-03-08-21-nees-thematikes-sta-nipiagogeia-dimotika-kai-gymnasia-olis-tis-xoras-apo-septemvrio-meso-ton-ergastirion-deksiotiton> (Ανακτήθηκε 02/11/2022).