

Παιδική Ηλικία και Διακυβέρνηση. Ανάλυση λόγου των αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης

Γιάννης Πεχτελίδης & Αναστασία Γ. Στάμου*

Εισαγωγή

Τα παιδιά στην ύστερη νεωτερικότητα έχουν εκπαιδευτικές εμπειρίες από πολύ μικρή ηλικία. Αναμφίβολα, αυτό το γεγονός είναι μια πολύ θετική εξέλιξη για τα παιδιά και την κοινωνία. Υπάρχει, όμως, και μια άλλη αρνητική διάσταση αυτού του γεγονότος που αξίζει να διερευνηθεί, και αφορά την άσκηση έντονου κοινωνικού ελέγχου πάνω στο σώμα και το πνεύμα των παιδιών από πολύ νωρίς στη ζωή τους. Τα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης έχουν σημαντικό μερίδιο στην άσκηση αυτού του ελέγχου, στην οριοθέτηση της ζωής των παιδιών και, κατά συνέπεια, στην καθοδήγηση ή *διακυβέρνησή* τους (governance) σε καθορισμένους οικονομικούς και πολιτικούς στόχους.

Τα αναλυτικά προγράμματα γίνονται αντιληπτά ως *λόγοι* (discourses) που παράγουν συγκεκριμένα νοήματα για την εκπαίδευση, το ρόλο και την υπόσταση της παιδικής ηλικίας, καθώς βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με ένα ευρύτερο δίκτυο λόγων για την παιδική ηλικία και την προσχολική εκπαίδευση. Υπό αυτό το πρίσμα, μπορούν να ιδωθούν ως καθορισμένες συμβολικές συναρθρώσεις γνώσης και εξουσίας, καθώς οι γνώσεις που παράγουν για τα παιδιά και την εκπαίδευσή τους επηρεάζουν την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες τους.

* Ο Γιάννης Πεχτελίδης είναι Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

** Η Αναστασία Στάμου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας και Ανάλυσης Λόγου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Στόχος αυτής της εργασίας είναι η διερεύνηση των μορφών γνώσης που παράγονται γύρω από την πρώιμη παιδική ηλικία και την εκπαίδευση από τα δύο πιο πρόσφατα επίσημα αναλυτικά προγράμματα (2003, 2011) της Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μέσω μιας σύνθετης λογοαναλυτικής και συγκριτικής προσέγγισης, θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε τις εννοιολογικές διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στα δύο επίσημα κείμενα. Η ανάλυση λόγου που προτείνουμε συναρθρώνεται θεωρητικά με τις σπουδές της Διακυβέρνησης και τη Νέα Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας.¹

Διακυβέρνηση και αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας

Η παιδική ηλικία αποτελεί το κατεξοχήν διακύβευμα του εκπαιδευτικού θεσμού, και γενικότερα της κοινωνίας, διότι λειτουργεί ως βασική *εννοιολογική μεταφορά* (metaphor) για το μέλλον. Διάφοροι λόγοι αναπτύσσονται γύρω από αυτή τη μεταφορά και παράγουν διαφορετικούς τρόπους κατανόησης της παιδικής ηλικίας αποδίδοντας διαφορετικές τοποθετήσεις στο υποκείμενο «παιδί», που ενδεχομένως αντιφάσκουν, ανταγωνίζονται ή και συνυπάρχουν μεταξύ τους. Με αυτή την έννοια, ποικίλοι λόγοι μάχονται για την ηγεμονία (Laclau & Mouffe, 1985), δηλαδή για την επικράτηση μιας ιδιαίτερης οπτικής για την παιδική ηλικία και τη σχέση της με την εκπαίδευση και την κοινωνία.

Η απομάκρυνση των παιδιών από τον δημόσιο χώρο, η απαγόρευση της παιδικής εργασίας και η υποχρεωτική σχολική φοίτησή τους έγιναν μέρος ενός οικουμενικού νεωτερικού ιδεώδους για

¹ Το κείμενο αυτό είναι μέρος μιας διεξοδικότερης ανάλυσης που γίνεται στο Pechtelidis Y. & Stamou A. G. (υπό κρίση), *Governing Early Childhood in Greek Pre-School Curricula: Synthesising Foucauldian with Critical Discourse Analysis*.

την παιδική ηλικία (Prout, 2005, σ. 36). Το ιδεώδες αυτό, ωστόσο, δεν είναι συνεκτικό, αλλά αποτελείται από αντιφατικές ιδέες για τα παιδιά. Από τη μία μεριά, τα παιδιά εννοιολογούνται ως αθώα, ευάλωτα, αγνά, ανίκανα για εργασία, εξαρτημένα από την προστασία και τη φροντίδα των ενηλίκων, και, από την άλλη, θεωρούνται εγγενώς άγρια και επικίνδυνα, όχι μόνο για την κοινωνία αλλά και για τον ίδιο τους τον εαυτό. Γι' αυτό, θα πρέπει, επομένως, να πειθαρχήσουν, καθώς δεν κατέχουν τις αναγκαίες για την κοινωνική συμβίωση γνωστικές και κανονιστικές αρχές (Jenks, 1996· Πεχτελίδης & Κοσμά, 2012). Παρόλο που οι ιδέες αυτές αντιφάσκουν μεταξύ τους, συνυπάρχουν ως κυρίαρχοι λόγοι γύρω από την παιδική ηλικία και συντελούν εξίσου στην κοινωνική περιθωριοποίηση των παιδιών, δηλαδή στον αποκλεισμό τους από το κοινωνικό γίνεσθαι, καθώς και στη νομιμοποίηση της άσκησης κοινωνικού ελέγχου πάνω τους.

Αντλώντας από τη φουκωική εννοιολόγηση της σύγχρονης εξουσίας (Foucault, 2012), θεωρούμε ότι τα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης είναι μια μορφή *βιοεξουσίας* (bio-power) που γίνεται αντιληπτή ως μια τεχνολογία διακυβέρνησης (με την ευρεία έννοια της καθοδήγησης), η οποία ασκείται απευθείας στο σώμα και στο πνεύμα των παιδιών για να τα ελέγξει διαμέσου της συγκρότησής τους. Ο συγκεκριμένος τρόπος κοινωνικο-πολιτικής διαχείρισης και διακυβέρνησης των παιδιών αντιστοιχεί στο γενικότερο ενδιαφέρον των νεωτερικών κρατών να ελέγχουν, να επιτηρούν και να καθοδηγούν τα άτομα (Rose, 1989). Η διατήρηση των σύγχρονων νεοφιλελεύθερων καθεστώτων και η εύρυθμη λειτουργία του ατόμου σε αυτά προϋποθέτουν μια μορφή κοινωνικοποίησης διαφορετική από τα προηγούμενα μοντέλα ανατροφής και διαπαιδαγώγησης (Ailwood, 2004, 2008). Στο πλαίσιο του ηγεμονικού νεοφιλελεύθερου λόγου αναπτύσσονται ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στην εικόνα του ικανού παιδιού και σε αξίες όπως είναι η υπευθυνότητα και η αξιοπιστία (Rose, 1999, 1988). Το αυτόνομο,

ικανό, ενεργητικό και αναστοχαστικό παιδί αντιπροσωπεύει έναν νέο τρόπο διακυβέρνησης που δίνει έμφαση στη «φωνή» των παιδιών, στο δικαίωμα της επιλογής, στη συμμετοχή, και άρα στη χαλάρωση των ορίων που διαχωρίζει τα παιδιά από τους ενήλικες. Η ιδέα του ικανού και συμμετοχικού παιδιού προσφέρει νέες δυνατότητες για τα παιδιά, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνει νέες μορφές ελέγχου οι οποίες μεταθέτουν την ευθύνη σε εκείνα (Kampmann, 2004, σσ. 129-30· Πεχτελίδης, 2014). Με αυτή την έννοια, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το *εγγενώς ικανό παιδί* είναι μια μορφή καθοδηγούμενου και ελεγχόμενου παιδιού, το οποίο συγκροτείται μέσω νεοφιλελεύθερων στρατηγικών που στοχεύουν να αναδείξουν τις ικανότητες των παιδιών για αυτορρύθμιση και αυτοδιαχείριση (Smith, 2012· Πεχτελίδης, 2014).

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Στην παρούσα εργασία, προτείνουμε μια λογοαναλυτική προσέγγιση των πρόσφατων αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής εκπαίδευσης που συνδυάζει δημιουργικά τη *φουκωική ανάλυση λόγου* (στο εξής ΦΑΛ) με την *κριτική ανάλυση λόγου* (ΚΑΛ). Αφετηρία της λογοαναλυτικής αυτής σύνθεσης είναι η κοινές τους επιστημολογικές καταβολές στον *κοινωνικό κονστρουξιονισμό* (social constructionism). Η σύνθεση αυτή θεωρούμε ότι είναι όχι μόνο δυνατή αλλά και γόνιμη διότι μπορεί να ενισχύσει την ανάλυση και τη βαθύτερη κατανόηση των παιδαγωγικών λόγων που μας απασχολούν μέσω μιας δημιουργικής συνομιλίας της κειμενικής με την κοινωνικο-πολιτική ανάλυση.

Η έννοια του *λόγου* (discourse) αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάπτυξη μιας θεωρίας γύρω από τη σχέση ανάμεσα στην επίσημη σχολική γνώση για την παιδική ηλικία και την προσχολική εκπαίδευση και τις διάφορες μορφές κοινωνικού ελέγχου που ασκούνται πάνω

στα παιδιά. Οι λόγοι δεν είναι απλά κείμενα, αλλά οριοθετημένες περιοχές της κοινωνικής γνώσης γύρω από το τι είναι δυνατό να ειπωθεί και να γίνει και τι όχι σε ένα καθορισμένο ιστορικό-κοινωνικό πλαίσιο (Foucault, 2008· Κιουπκιολής, Κοσμά, Πεχτελίδης, 2015). Παράγουν γνώση σχετικά με το θέμα στο οποίο αναφέρονται. Αυτή η γνώση επηρεάζει τις κοινωνικές πρακτικές και επιφέρει πραγματικές συνέπειες και αποτελέσματα για τα υποκείμενα στα οποία αναφέρεται. Για παράδειγμα, ο επίσημος εκπαιδευτικός λόγος για την υπόσταση, τις ικανότητες και τις ανάγκες των παιδιών επηρεάζει και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές, δηλαδή το πώς θα διαχειριστούν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας οι ενήλικες που αποδέχονται αυτόν το λόγο.

Σύμφωνα με τον Foucault (2008· Δοξιάδης, 2015), ο κάθε λόγος αποτελείται από τέσσερις αλληλοσυσχετιζόμενες θεμελιώδεις λειτουργίες/ κανόνες σχηματισμού (formation rules):

- α) τα αντικείμενα (objects) του λόγου, δηλαδή τα αντικείμενα τα οποία επιλέγονται να αναπαρασταθούν, ή αλλιώς, τα αντικείμενα γύρω από τα οποία γίνονται δηλώσεις,
- β) οι *τρόποι εκφοράς* (enunciative modalities) του λόγου ή αλλιώς οι τόποι από όπου εκφέρεται ο λόγος και διατυπώνονται οι δηλώσεις,
- γ) οι *έννοιες* (concepts) γύρω από τις οποίες αναπτύσσεται ο λόγος και παράγεται η γνώση,
- δ) οι *θεματικές* (themes) και οι δηλώσεις γύρω από αυτές.

Το παραπάνω αναλυτικό πλαίσιο του Foucault θα συνδυαστεί με αναλυτικά εργαλεία της ΚΑΛ. Η ΚΑΛ δεν είναι μια ομοιογενής προσέγγιση, αλλά αποτελεί έναν θεωρητικό πυρήνα γύρω από τον οποίο συγκεντρώνονται διακριτές προσεγγίσεις και αναλυτικά πλαίσια, που όλα αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής (Στάμου, 2014). Ειδικότερα,

αντλούμε από την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του Fairclough (1992), η οποία αξιοποιεί εργαλεία για τη γλωσσική ανάλυση από τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994). Η γλωσσολογική αυτή θεωρία αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως ένα δίκτυο λεξικογραμματικών επιλογών από τις οποίες αντλούμε ως ομιλητές για να κατασκευάσουμε τα νοήματα. Έτσι, ανάλογα με τις λεξικογραμματικές επιλογές που κάνουμε (π.χ. χρήση ενεργητικής ή παθητικής σύνταξης) διαμορφώνουμε και διαφορετικές σημασίες.

Πιο συγκεκριμένα, στην ανάλυσή μας, θα εστιάσουμε στις λεξιλογικές επιλογές των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς κατασκευάζουν εκδοχές του κόσμου, μέσω της *λεξικοποίησης* (lexicalization) του νοήματος και της νοηματοδότησης της λέξης (Fairclough, 1992). Ακόμη, θα εξετάσουμε τη *μεταβιβαστικότητα* (transitivity: Halliday, 1994), η οποία αφορά το σύστημα μέσω του οποίου οι χρήστες της γλώσσας ερμηνεύουν την πραγματικότητα ορίζοντάς την με κριτήρια *αιτιότητας* (agency). Η απόδοση αιτιώδους νοήματος στον κόσμο μέσω της γλώσσας γίνεται με τον καθορισμό των *διαδικασιών* (processes) και των *συμμετεχόντων* (participants). Επίσης, το είδος των διαδικασιών (π.χ. υλικές, νοητικές) για την αναπαράσταση του κόσμου πρέπει να προσδιοριστεί. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο στη μελέτη της μεταβιβαστικότητας είναι ο καθορισμό του ενεργητικού συμμετέχοντα/δράστη (agent) και του παθητικού συμμετέχοντα/ *αποδέκτη* (recipient). Ανάλογα με τις συντακτικές επιλογές που γίνονται σε ένα κείμενο, μπορούμε να δώσουμε έμφαση ή να υποβαθμίσουμε τον ρόλο ενός δράστη, τοποθετώντας κάθε πρόταση σε μια *κλίμακα αιτιότητας* (causality scale: Stamou, 2001).

Ακόμη, μέσω της *προσωπικής δείξης* (personal deixis: Lyons, 1979), η οποία πραγματώνεται μέσω της επιλογής προσώπου των αντωνυμιών για την οικοδόμηση των κοινωνικών σχέσεων

μεταξύ ομιλητή/ συγγραφέα και ακροατή/ αναγνώστη, θα προσδιορίσουμε ποιος μιλάει και από ποια προοπτική. Τέλος, θα εξετάσουμε πώς φυσικοποιείται η κοινωνική πραγματικότητα στα δύο αναλυτικά προγράμματα, μέσω της *τροπικότητας* (modality) και των *προϋποθέσεων* (presuppositions). Η τροπικότητα αναφέρεται στον γλωσσικό μηχανισμό με τον οποίο εκφράζεται η στάση του ομιλητή προς τα λεγόμενά του. Η στάση αυτή μπορεί να αφορά τον βαθμό βεβαιότητας του ομιλητή προς αυτά που λέει (επιστημική τροπικότητα) ή τον βαθμό επιτακτικότητας με τον οποίο ζητάει κάτι από τον/την συνομιλητή/τρια του/της (δεοντική τροπικότητα) (Lyons, 1977). Από την άλλη, οι προϋποθέσεις αφορούν λογικές προτάσεις που αναπαρίστανται ως δεδομένες από τους κειμενικούς παραγωγούς (Levinson, 1983).

Ανάλυση λόγου των αναλυτικών προγραμμάτων

1. Ο σχηματισμός των αντικειμένων

Το πρόγραμμα του 2003 αναφέρεται ρητά στη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως περιγράφεται στο Σύνταγμα, για την ανάπτυξη των παιδιών και την ευημερία της κοινωνίας. Αντιθέτως, στο πρόγραμμα του 2011 δεν γίνεται καμία τέτοια αναφορά, καθώς το νηπιαγωγείο είναι αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από το 2006.

Ειδικότερα, το πρόγραμμα του 2003 κατασκευάζεται ως μια νέα και καινοτόμος εκπαιδευτική πρόταση, εστιάζοντας στην εισαγωγή της «διαθεματικής προσέγγισης». Σε αυτό το πλαίσιο, επικρίνεται η υπάρχουσα εκπαιδευτική πρακτική της ξεχωριστής διδασκαλίας των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων: *Με αυτόν τον τρόπο όμως δεν είναι δυνατόν να εξασφαλιστεί ταυτόχρονα η απαιτούμενη «εσωτερική συνοχή» και η «ενιαία οριζόντια ανάπτυξη των περιεχομένων»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 5). Αντίθετα, το πρόγραμμα του 2011

κατασκευάστηκε ως συμπληρωματικό αυτού του 2003. Έτσι, γίνονται ρητές διακειμενικές αναφορές στο πρόγραμμα του 2003, ενώ δηλώνεται με σαφήνεια ο «επικαιροποιημένος» και «διορθωτικός» ρόλος του νέου προγράμματος: *Ένα νέο πρόγραμμα σπουδών δεν σημαίνει πάντα ότι ακυρώνεται το προηγούμενο ή ότι προτείνονται δραματικές αλλαγές* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 5).

Και τα δύο προγράμματα επιχειρούν να σκιαγραφήσουν το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί η προσχολική εκπαίδευση. Σ' αυτό το πλαίσιο, το πρόγραμμα του 2003 λεξικοποιείται με λέξεις που απηχούν τις ευρωπαϊκές αξίες του φιλελεύθερου ανθρωπιστικού λόγου: *«Το σχολείο πρέπει να αποτελεί χώρο υποδειγματικής εφαρμογής των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως είναι ο σεβασμός στον άλλο, η διασφάλιση της αξιοπρέπειας του κάθε ατόμου, η ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση, η ελευθερία σκέψης κι έκφρασης, η συμμετοχή και η συνεργασία»* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 5). Ωστόσο, την ίδια στιγμή περιγράφει τον κόσμο ως «ασταθή» και «ρευστό», και έτσι είναι απαραίτητες έννοιες όπως η «δια βίου μάθηση», οι «τεχνολογίες της πληροφορίας» και η «εξειδίκευση», αντλώντας από έναν νεοφιλελεύθερο λόγο. Από την άλλη πλευρά, στο πρόγραμμα του 2011, ο κόσμος αναπαρίσταται να είναι τόσο «περίπλοκος» και «ευμετάβλητος», ώστε απαιτείται «ευελιξία» και ανάπτυξη «βασικών ικανοτήτων». Μάλιστα, η επιβολή της νεοφιλελεύθερης αντίληψης παρουσιάζεται ως η μοναδική λύση και στα δύο προγράμματα, αν και αυτό είναι πιο εμφανές στο πρόγραμμα του 2011.

2. Οι τρόποι εκφοράς του λόγου

2.1 Εξωτερικές συνθήκες

Τα δύο προγράμματα σπουδών είναι τα επίσημα κείμενα για την προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Έχουν γραφτεί και δημοσιευτεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Συνεπώς, αντανακλούν την επίσημη αντίληψη για την παιδική ηλικία και την προσχολική εκπαίδευση. Το πρόγραμμα του 2003 εξακολουθεί να εφαρμόζεται και να έχει ισχύ στην ελληνική προσχολική εκπαίδευση. Αντιθέτως, το πρόγραμμα του 2011 ήταν μέρος της πρόσφατης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την ονομασία το «Το Νέο Σχολείο», το οποίο αφορά όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και συνδέεται με τα σχέδια της τότε κυβέρνησης για την εφαρμογή της Συμφωνίας της Μπολόνια στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση. Αυτό το πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά σ' έναν περιορισμένο αριθμό νηπιαγωγείων (21) κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2011-2012, αλλά χωρίς την απαραίτητη προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η αρχική ιδέα ήταν να επεκταθεί στο σύνολο της προσχολικής εκπαίδευσης την επόμενη χρονιά. Παρ' όλ' αυτά, λόγω της τρέχουσας οικονομικής κρίσης στη χώρα, αλλά και της πρόσφατης πολιτικής αλλαγής, το σχέδιο έχει ανασταλεί.

2.2 Εσωτερικές συνθήκες

Και στα δύο προγράμματα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων αναπαρίσταται ως ένας παντογνώστικός αφηγητής, με τους όρους του Todorov (1977). Αυτό σημαίνει ότι η «φωνή» του αφηγητή έχει μια απόλυτη εξουσία να μιλάει για τη φύση της παιδικής ηλικίας και το ρόλο της στον κόσμο, καθώς γνωρίζει τα πάντα για τη συμπεριφορά, τις ανάγκες, τις προδιαθέσεις των παιδιών, όπως και τις προτιμήσεις τους για το μέλλον. Αυτό γλωσσικά εκφράζεται από τους ακόλουθους μηχανισμούς:

Πρώτον, και τα δύο κείμενα είναι γραμμένα σε τρίτο πρόσωπο, και έτσι δεν κατασκευάζεται κανένα διαδραστικό στοιχείο μεταξύ συντακτών και αναγνώστη, αποδίδοντας ένα απρόσωπο και τυπικό ύφος. Δεύτερον, η πληροφορία δίνεται με απόλυτο και αδιαμφισβήτητο τρόπο με την απουσία στοιχείων επιστημικής τροπικότητας (π.χ. «ίσως», «πιθανόν»), κατασκευάζοντας κατηγορικές αποφάνσεις για τον κόσμο γενικότερα και την εκπαίδευση ειδικότερα. Καθώς μια αποφαντική πράξη ομιλίας με υψηλή επιστημική τροπικότητα όπως το επίρρημα «βεβαίως» είναι λιγότερο κατηγορική σε σχέση με μία απόφαση από την οποία απουσιάζει η τροπικότητα (Halliday, 1994), η πληροφορία στα κείμενα παρουσιάζεται ως αδιαπραγμάτευτη. «*Σήμερα τα παιδιά μεγαλώνουν σε όλο και περισσότερο ποικιλόμορφες κοινωνίες. Τα άτομα καλούνται να λειτουργούν αποτελεσματικά στα πλαίσια διαφορετικών ομάδων κατά τη διάρκεια της ζωής τους* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 18). Τρίτον, μέσω διαφόρων προϋποθέσεων που εννοούνται στα κείμενα σχετικά με το τι είναι η εκπαίδευση και η παιδική ηλικία, η πληροφορία αναπαρίσταται ως δεδομένη. Για παράδειγμα, στο εκφώνημα *Ουσιαστική συνεργασία μεταξύ σχολείου-οικογένειας προκύπτει όταν εκπαιδευτικοί και γονείς αναγνωρίζουν το ρόλο που έχουν και οι δυο στη ζωή των παιδιών* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 51), το ρήμα «αναγνωρίζουν» προϋποθέτει πως οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς έχουν κεντρικό ρόλο στη ζωή των παιδιών.

3. Ο σχηματισμός των εννοιών

3.1 Παιδική Ηλικία

Η κομβική έννοια γύρω από την οποία αρθρώνεται η γνώση και στα δύο αναλυτικά προγράμματα είναι η «παιδική ηλικία». Συγκεκριμένα, η έννοια της παιδικής ηλικίας αναπαρίσταται μ' έναν κλειστό τρόπο, καθώς αποδίδονται σ' αυτή προκαθορισμένα

γνωρίσματα, τα οποία δικαιολογούν ή και νομιμοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές προς τα παιδιά, και συνεπώς τον έλεγχό τους μέσω της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, και στα δύο προγράμματα, στα παιδιά αποδίδονται γνωρίσματα όπως είναι η περιέργεια, η διερεύνηση, ο πειραματισμός και η δημιουργικότητα (*τα παιδιά αυτής της ηλικίας διαθέτουν έμφυτη περιέργεια και θέλουν να ερευνούν το «πώς» και το «γιατί» λειτουργούν τα πράγματα και ο κόσμος γύρω τους: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 33*), ενώ θεωρείται ότι εκφράζονται μέσω του παιχνιδιού και της κίνησης.

Το ενδιαφέρον είναι ότι η συγκεκριμένη αναπαράσταση της παιδικής ηλικίας φυσικοποιείται με την απουσία επιστημικής τροπικότητας, παράγοντας κατηγορικές αποφάνσεις σχετικά με το τι «είναι» τα παιδιά. Η φυσικοποίηση επίσης επιτυγχάνεται με τη χρήση λέξεων όπως «από τη φύση», «αυθόρμητος» και «εγγενής» (*Τα παιδιά είναι από τη φύση τους περίεργα για το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 8*), καθώς και με γενικεύσεις μέσω της χρήσης λέξεων όπως «κάθε» και «όλοι» (*Κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 8*).

Αυτή η ερμηνεία απηχεί τον κυρίαρχο ρομαντικό λόγο, σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά προσλαμβάνουν την πραγματικότητα αδιαμεσολάβητα (Jenks, 1996). Τα παιδιά θεωρείται ότι έχουν μια αγαθή φύση και γι' αυτό προσεγγίζουν την πραγματικότητα με καθαρό και αγνό «βλέμμα».

Επίσης, ένας παραδοσιακός λόγος της αναπτυξιακής ψυχολογίας εξακολουθεί να ασκεί μεγάλη επιρροή στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Με βάση αυτόν τον λόγο, αποδίδονται συγκεκριμένα αρνητικά γνωρίσματα στα παιδιά, όπως η ανωριμότητα, η ανικανότητα, η εξάρτηση κ.λπ, τα οποία δικαιολογούν συγκεκριμένες πρακτικές παρέμβασης των ενηλίκων πάνω στα παιδικά σώματα, προκειμένου να τα ρυθμίσουν και να τα καθοδηγήσουν στην ενήλικη ορθολογικότητα. Ωστόσο, στις σπουδές της παιδικής ηλικίας από τη δεκαετία του 1990 και μετά, παρατηρείται μια μετατόπιση από τις παραδοσιακές ψυχολογικές προσεγγίσεις του παιδιού ως μαθητευόμενου ενήλικα, ή αλλιώς ως ενός ατόμου που βρίσκεται σε μια μεταβατική διαδικασία του να γίνει ενήλικας, πολίτης, πλήρως ορθολογικό άτομο κ.λπ. Αντιθέτως, προωθείται η εννοιολόγηση του παιδιού ως ενός ατόμου που όχι μόνον αναπτύσσεται αλλά και που έχει μια πλήρη παρουσία στο παρόν. Επιπλέον, δεν γίνεται πλέον αποδεκτό ένα μοναδικό και καθολικό προκαθορισμένο μοντέλο ανάπτυξης για όλα τα παιδιά (James and Prout, 1990).

Και στα δύο προγράμματα, οι προαναφερθέντες νεωτερικοί λόγοι της παιδικής ηλικίας συνυπάρχουν με αυτούς της ύστερης νεωτερικότητας όπου το παιδί απεικονίζεται ως εγγενώς αυτόνομο και ικανό. Ειδικότερα, και στα δύο κείμενα, τα παιδιά λεξικοποιούνται με λέξεις που δίνουν έμφαση στις ικανότητες, την κριτική σκέψη και την ενεργητική τους μάθηση. Συγκεκριμένα, στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2003 γίνονται αναφορές στην *«ισχυρή αυτοαντίληψη»*, τις *«ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους προσέγγισης της γνώσης»*, την *κριτική επεξεργασία πληροφοριών κ.λπ.* Στο πλαίσιο της ίδιας λογικής, στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2011 υπάρχουν συχνές αναφορές στην *«ενδυνάμωση» των παιδιών, τη «δημιουργική και κριτική σκέψη»*, την *«προσωπική ταυτότητα και την αυτονομία»*.

Ωστόσο, και στα δύο κείμενα, ο ενεργητικός ρόλος και δράση των παιδιών υπονομεύεται, καθώς αναπαρίσταται να είναι πλήρως προκαθορισμένη και ελεγχόμενη, μέσω συγκεκριμένων επιλογών στο σύστημα της μεταβιβαστικότητας. Αναλυτικότερα, στο πρόγραμμα του 2003, η αυτονομία των παιδιών αναπαρίσταται να ελέγχεται κυρίως από το σχολείο: *Το σχολείο θα πρέπει επίσης να μάθει στον μαθητή «πώς να πράττει», ώστε να μπορεί να εφαρμόζει στην καθημερινή του ζωή, στην κοινωνική του δραστηριότητα αλλά και στην επαγγελματική του ενασχόληση, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτά* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 3). Από την άλλη πλευρά, στο πρόγραμμα του 2011, οι πράξεις των παιδιών ελέγχονται με πιο ρητό τρόπο. Έτσι, τα παιδιά αναπαρίστανται συχνά σε ρόλους αποδέκτη διαδικασιών που εισάγονται από τους εκπαιδευτικούς. Με αυτόν τον τρόπο, η δράση των παιδιών αναπαρίσταται ως αποτέλεσμα της καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, στο παρακάτω απόσπασμα, τα παιδιά «υλοποιούν διερευνήσεις» και «χρησιμοποιούν σταδιακά συστηματικότερους τρόπους συλλογής, επεξεργασίας, ανάλυσης δεδομένων» γιατί ο «εκπαιδευτικός» τους «παρακινεί». Επίσης, ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού κατασκευάζεται ως αδιαπραγμάτευτο γεγονός καθώς παρουσιάζεται με τη μορφή λίστας. Με αυτόν τον τρόπο, η «αυτονομία» και η «ενδυνάμωση» των παιδιών ακυρώνεται στην πράξη:

- *Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός:*
- *Παρακινεί τα παιδιά να υλοποιούν διερευνήσεις που ξεκινούν από τα δικά τους ενδιαφέροντα και ερωτήματα και να χρησιμοποιούν σταδιακά συστηματικότερους τρόπους συλλογής, επεξεργασίας, ανάλυσης δεδομένων, σύνθεσης και παρουσίασης συμπερασμάτων.*
- *Τα διευκολύνει να εκφράζουν και να αναπαριστούν τη σκέψη τους με ποικίλους τρόπους* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 14)

Προκειμένου να κατανοήσουμε το παράδοξο της αναγνώρισης των παιδιών ως αυτόνομων δρώντων υποκειμένων, από τη μία, και της ακύρωσης της ενεργητικής τους υπόστασης στην πράξη, θα ήταν χρήσιμο να λάβουμε υπόψη τη σημασία της ηγεμονικής νεοφιλελεύθερης αντίληψης. Η νεοφιλελεύθερη διακυβέρνηση βασίζεται στην αντιφατική σύνδεση μεταξύ ελευθερίας και ελέγχου. Όχι μόνον η διακυβέρνηση αυτή λειτουργεί μέσω της ελευθερίας, αλλά επίσης η προσωπική ελευθερία είναι μια μορφή ελέγχου του ίδιου του εαυτού με όρους, όμως, εξωτερικούς της προσωπικότητας (Foucault, 1994· Rose, 1989). Με αυτή την έννοια, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το «εγγενώς» ικανό παιδί είναι κυρίως ένα καθοδηγούμενο παιδί, το οποίο διαμορφώνεται από τις νεοφιλελεύθερες στρατηγικές που στοχεύουν στην καλλιέργεια εκείνων των ικανοτήτων για την αυτορρύθμιση και την αυτο-διαχείρισή του (Smith, 2012). Συγκεκριμένα, ο αυστηρά οριοθετημένος τρόπος αναπαράστασης της ικανότητας, της δράσης και της αυτονομίας των παιδιών στο πιο πρόσφατο πρόγραμμα του 2011 μετατρέπει το «παιχνίδι» και τη «διερεύνηση» σε ένα αποτελεσματικό μέσο ελέγχου των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς. Το «παιχνίδι» μπορεί να ιδωθεί ως μια αποτελεσματική τεχνολογία διακυβέρνησης, η οποία παράγει το «παιδί» σύμφωνα με τις απαιτήσεις και τις προδιαγραφές του νεοφιλελεύθερου λόγου.

Συγκεκριμένα, το παιχνίδι χωρίζεται σε «ελεύθερο» και «οργανωμένο», ενώ ακόμη και το «ελεύθερο παιχνίδι» αναπαρίσταται ως εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για τη συλλογή πληροφοριών και την αξιολόγηση των παιδιών: *καθώς παρατηρούν τα παιδιά στο ελεύθερο παιχνίδι, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ενδιαφέροντα και προτιμήσεις, διαπιστώνουν γνώσεις και δεξιότητες που ήδη κατάκτησαν και στάσεις που έχουν υιοθετήσει* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 29). Παρομοίως, η διερεύνηση αναπαρίσταται ως μια διαδικασία, η οποία καθοδηγείται και

ελέγχεται από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να είναι αποτελεσματική: *Οι διερευνήσεις αποτελούν κατάλληλο πλαίσιο για μάθηση...Ωστόσο, η περιέργεια δεν οδηγεί πάντα και αυτόματα στη μάθηση. Χρειάζεται η παρέμβαση του εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση μαθησιακών εμπειριών που όχι μόνο θα αξιοποιούν την έμφυτη περιέργεια των παιδιών αλλά και θα τα βοηθάνε να μάθουν από αυτό* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 33). Υπό αυτή την έννοια, τόσο το «παιχνίδι» όσο και η «διερεύνηση» φέρουν συγκεκριμένα κανονιστικά πλαίσια παρατήρησης, επιτήρησης και παρέμβασης πάνω στα σώματα των παιδιών.

4. Ο σχηματισμός των θεματικών

4.1 Ο ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2003, ο ρόλος της εκπαίδευσης κατασκευάζεται με τη χρήση ενός λεξιλογίου το οποίο προωθεί μια φιλελεύθερη διάσταση της γνώσης: «ίσες ευκαιρίες μάθησης», «εξάλειψη της ξενοφοβίας και του ρατσισμού», «συνεργασία», «δικαιοσύνη», «παγκόσμια ειρήνη», «ανθρώπινα δικαιώματα». Επιπλέον, τονίζεται η σύμπλευση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ωστόσο, αυτή η φιλελεύθερη διάσταση συνήθως συνδέεται με μια ωφελμιστική και οικονομική διάσταση της γνώσης, καθώς δίνεται έμφαση στη «ρευστότητα» του σύγχρονου κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού περιβάλλοντος, το οποίο απαιτεί τη «δια βίου εκπαίδευση», «βιωσιμότητα», «εξειδίκευση», «νέες τεχνολογίες»: *Οι ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής μας έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τη ρευστότητα, η οποία επιτείνεται από τη ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό ο άλλοτε αδιαμφισβήτητος ρόλος του σχολείου, ως βασικού κοινωνικού θεσμού, στο*

θέμα της παροχής γνώσεων και της ανάπτυξης δεξιοτήτων, φαίνεται να υπόκειται σε κάποια αποδυνάμωση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003, σ. 2). Η προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία στο πρόγραμμα εστιάζει στην «ευέλικτη ζώνη», «σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα», «στη διαθεματική προσέγγιση», σε μια «ολιστική προσέγγιση της γνώσης» και στη «σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινότητα».

Από την άλλη, στο πιο πρόσφατο πρόγραμμα του 2011 υπεισέρχεται δυναμικά ένας νεοφιλελεύθερος λόγος, ο οποίος κατασκευάζει διαφορετικά το ρόλο της εκπαίδευσης, μέσω της αποκλειστικής έμφασης στην οικονομική και ωφελμιστική διάσταση της γνώσης: π.χ. «μέσα στην τελευταία δεκαετία που μεσολάβησε από την εισαγωγή του ΔΕΠΠΣ στα ελληνικά σχολεία, αλλαγές όπως, η θέσπιση της υποχρεωτικής φοίτησης στο νηπιαγωγείο και ο αυξανόμενος αριθμός δύγλωσσων μαθητών αλλά και προτεραιότητες, τόσο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και της παγκόσμιας κοινότητας, όπως η δια βίου μάθηση, η αειφόρος ανάπτυξη, η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και της φτώχειας και η ανάπτυξη «βασικών ικανοτήτων» που θα βοηθήσουν τους πολίτες να ανταπεξέλθουν στις προκλήσεις του 21ου αιώνα, δημιούργησαν την ανάγκη για αναθεώρηση και βελτίωση του προηγούμενου προγράμματος σε διάφορα κομβικά για την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας σημεία» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σ. 5).

5. Συμπεράσματα

Στόχος αυτού του κειμένου ήταν η διερεύνηση των μορφών γνώσης που παράγονται γύρω από την πρώιμη παιδική ηλικία και την προσχολική εκπαίδευση από τα πιο πρόσφατα επίσημα σχολικά αναλυτικά προγράμματα (2003, 2011) και η κριτική συζήτηση των επίσημων αυτών παιδαγωγικών λόγων ως τεχνολογιών διακυβέρνησης των παιδιών. Συγκεκριμένα, τα δύο

αναλυτικά προγράμματα έχουν μια νεοφιλελεύθερη ιδεολογική επίδραση πάνω στα παιδιά και την κοινωνία γενικότερα. Η ιδεολογία αυτή συγκροτεί, άμεσα και έμμεσα, τη βαθύτερη δομή της υποκειμενικότητάς μας, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και πράττουμε. Η κεντρική ιδέα του νεοφιλελεύθερου λόγου είναι ο ανταγωνισμός, και, κατ' επέκταση, η συγκρότηση του ανταγωνιστικού υποκειμένου. Τα αναλυτικά προγράμματα που αναλύθηκαν αναπαριστούν τον ανταγωνισμό ως αναπόφευκτο και ως τον μοναδικό τρόπο ρύθμισης και οργάνωσης των κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής ζωής. Στο παλαιότερο πρόγραμμα του 2003, ένας φιλελεύθερος λόγος για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, την ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης συνυπάρχει με έναν νεοφιλελεύθερο λόγο περί ευελιξίας, επιχειρηματικότητας, αγοράς, προσωπικής ευθύνης και ανταγωνιστικότητας. Ωστόσο, το πιο πρόσφατο αναλυτικό πρόγραμμα του 2011 είναι περισσότερο εστιασμένο στο νεοφιλελεύθερο σχέδιο. Επιπλέον, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διακυβέρνηση των παιδιών είναι προσδιορισμένος με μεγαλύτερη σαφήνεια και σχολαστικότητα, και, επίσης, φυσικοποιείται μέσω συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών όπως είναι η χρήση της ενεργητικής φωνής, οι προϋποθέσεις και η έλλειψη τροπικότητας.

Αυτή η εννοιολογική μετατόπιση θα πρέπει να γίνει κατανοητή σε συνάρτηση με τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογική ηγεμονία στο κοινωνικό πεδίο. Αξίζει να σημειωθεί ότι και τα δύο προγράμματα περιλαμβάνουν ποικίλα παιδοκεντρικά στοιχεία, όπως, για παράδειγμα, ο ορισμός των παιδιών ως ενεργητικών μαθητών με ατομικές ανάγκες, αλλά και ως συμμετεχόντων στην ίδια τους την κοινωνικοποιητική διαδικασία. Ωστόσο, όπως υποστηρίζουμε, αυτά τα παιδοκεντρικά στοιχεία χρησιμοποιούνται εργαλειακά για την επίτευξη των στόχων του νεοφιλελεύθερου λόγου.

Η παιδοκεντρική συμμετοχική ιδεολογία μπορεί να μετατραπεί σε ένα αποτελεσματικό μέσο αυτορρύθμισης του υποκειμένου, σύμφωνα με τις προδιαγραφές και τις επιταγές του νεοφιλελευθερισμού. Επίσης, και στα δύο προγράμματα, παραδοσιακές ψυχολογικές ερμηνείες της παιδικής ηλικίας που τη βλέπουν αποκλειστικά ως ένα μεταβατικό στάδιο στη ζωή ενός ανθρώπου μέχρι να γίνει ενήλικας συνυπάρχουν με μια προσέγγιση των παιδιών ως όντων με πλήρη παρουσία στο παρόν, συμμετέχοντας στην κοινωνική ζωή με τους δικούς τους όρους.

Προφανώς, τα παιδιά δεν αποδέχονται παθητικά τα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς τα επεξεργάζονται ενεργητικά με βάση προηγούμενες εμπειρίες, γνώσεις, πεποιθήσεις κ.λπ. Κατά συνέπεια, περαιτέρω έρευνα απαιτείται για την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στις αναπαραστάσεις και τις υποκειμενικές εμπειρίες των παιδιών. Ένα επιπλέον σημαντικό θέμα προς διερεύνηση είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα αναλυτικό πρόγραμμα υλοποιείται μέσα στην τάξη από τους εκπαιδευτικούς.

References

- Ailwood J. 2003. Governing early childhood education through play. *Contemporary Issues in Early Childhood* 4: 286-297. DOI: 10.2304/ciec.2003.4.3.5.
- Avgitidou S., Stamou A.G. 2013. Constructing childhood: Discourses about school violence in the daily press. *Children & Society* 27(3): 174-183. DOI: 10.1111/j.1099-0860.2011.00402.
- Dean M. 2009. *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*. Sage: London.

- Δοξιάδης Κ. 2015. Ο Foucault και η ανάλυση λόγου. Στο *Θεωρία του λόγου: Δημιουργικές εφαρμογές*, Α. Κιουπκιολής, Υ. Κοσμά, Γ. Πεχτελίδης (επιμ.). Gutenberg: Αθήνα.
- Fairclough N. 1992. *Discourse and Social Change*. Polity Press: Cambridge.
- Foucault M. 1994. Governmentality. Στο *Power: Essential works of Foucault 1954–1984*. J. Faubion (επιμ.). Penguin: London, 201–222.
- Foucault M. 2008. *The Archaeology of Knowledge*. Routledge: London.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011. Το Νέο Σχολείο: Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold: London.
- James A, Prout A. (επιμ.). 1990. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. Falmer Press: London.
- Jenks C. 1996. *Childhood*. Routledge: London.
- Levinson S.C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Lyons J. 1977. *Semantics* (Vol. 2). Cambridge University Press: Cambridge.
- Lyons J. 1979. Deixis and anaphora. Στο *The Development of Conversation and Discourse*. Myers T (επιμ.). Edinburgh University Press: Edinburgh, 88–103.
- Πεχτελίδης Γ. & Κοσμά Υ. 2012. *Άγ(ρ)ια Παιδιά. Οριοθετήσεις της παιδικής ηλικίας στο λόγο*, Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.
- Πεχτελίδης Γ. 2014. Παιδική Ηλικία και Λόγοι του Κινδύνου σε Κρίσιμους Καιρούς. Στο *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί της Παιδικής Ηλικίας*, Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (επιμ.). ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη.

Rose N. 1989. *Governing the Soul*. Routledge: London.

Silcock M, Payne D. and Hocking C. 2015. Governmentality within Children's Technological Play: Findings from a Critical Discourse Analysis. *Children & Society* (Early View Retrieved on 10 April. DOI: 10.1111/chso.1s2123

Smith K. 2012. Producing governable subjects: Images of childhood old and new. *Childhood* 19: 24-37. DOI: 10.1177/0907568211401434.

Stamou AG. 2001. The representation of non-protesters in a student and teacher protest: A Critical Discourse Analysis of news reporting in a Greek newspaper. *Discourse & Society* 12: 653-680. DOI: 10.1177/0957926501012005005.

Στάμου Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές*, Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού, Β. Τσάκωνα (επιμ.). Νήσος: Αθήνα, 149-187.

Todorov T. 1977. *The Poetics of Prose*. Wiley-Blackwell: London.

Widdowson H. 1998. The theory and practice of Critical Discourse Analysis. *Applied Linguistics* 19: 136-151. DOI: 10.1093/applin/19.1.136.