

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΟΡΙΑ ΚΑΙ ΣΥΜΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

[Κόκκος, Α. (2026). Η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση: Όρια και συμβατικότητα. Στο Α. Λιοναράκης κ.ά. (Επιμ.), *Πρακτικά του 13ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ICODL2025 – Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Οι Δεξιότητες του 21ου αιώνα και η Πρόκληση της Τεχνητής Νοημοσύνης* (Τόμ. Α). Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.]

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται ραγδαία η συζήτηση σχετικά με το τι μπορεί να προσφέρει η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) σε πεδία όπως η ιατρική, η απονομή δικαιοσύνης, ο έλεγχος της ποιότητας προϊόντων, η αυτοματοποιημένη εργασία, το marketing, το management, οι εφαρμογές στην καθημερινότητα και άλλα. Ταυτόχρονα, εγείρεται αντίλογος και επιφύλαξη αναφορικά με την εγκυρότητα της ΤΝ, τις ηθικές και δεοντολογικές διαδικασίες της χρήσης της, τις επιπτώσεις σε θέματα προσωπικών δεδομένων.

Στο πλαίσιο του παρόντος κειμένου εστιάζουμε στον τρόπο που χρησιμοποιείται η ΤΝ και ειδικότερα η εφαρμογή ChatGPT στο πεδίο εκπαιδευτικών διεργασιών, όπως η αναζήτηση πηγών, η επεξεργασία κειμένων, πληροφοριών και δεδομένων, η προετοιμασία διδασκαλιών, η άντληση ιδεών, η παραγωγή σκέψεων και τοποθετήσεων, η διαμόρφωση ερωτημάτων.

Στο πρώτο μέρος του κειμένου, εξετάζεται κατά πόσο το ChatGPT μπορεί να συλλάβει το σκοπό της Ανοικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και της συγγενικής με αυτήν Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Ειδικότερα, πώς συλλαμβάνει την έννοια του κριτικού στοχασμού, που αποτελεί θεμελιακό ποιοτικό στοιχείο των δύο αυτών επιστημονικών περιοχών. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης που εξετάζει κατά πόσο μπορεί να συμβάλει το ChatGPT στη διερεύνηση του θέματος «σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων». Η διερεύνηση αυτή έγινε με αλληγορικό έναυσμα της αποτύπωσης της σχέσης δημιουργού-δημιουργούμενου στο έργο *Η Δημιουργία του Αδάμ* του Μιχαήλ Άγγελου.

Στο τελευταίο μέρος διατυπώνονται καταληκτικές σκέψεις.

ChatGPT και κριτικός στοχασμός

Προκειμένου να εξεταστεί η τοποθέτηση του ChatGPT για το σκοπό της Ανοικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, του θέσαμε το σχετικό ερώτημα. Τα βασικά σημεία της απάντησης ήταν:

«Ο σκοπός της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΑεξΑΕ) είναι να προσφέρει εκπαιδευτικές ευκαιρίες χωρίς χρονικούς, γεωγραφικούς ή κοινωνικούς περιορισμούς. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκει:

1. Πρόσβαση στην εκπαίδευση για όλους.
2. Ευελιξία στη μάθηση.

3. Δια βίου μάθηση.

4. Αντιμετώπιση κοινωνικών και οικονομικών εμποδίων.
5. Αυτονομία και ενδυνάμωση του εκπαιδευόμενου.»

Δεν θα μπορούσε να αμφισβητηθεί ότι αυτά είναι αρκετά από τα στοιχεία της Ανοικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ας επισημανθεί ωστόσο ότι απουσιάζει η καθοριστικής σημασίας διάσταση του κριτικού στοχασμού¹.

Ύστερα, θέσαμε το ερώτημα «Ποιος είναι ο σκοπός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων;» Η απάντηση του ChatGPT είχε ως εξής.

«Ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι πολυδιάστατος. Συνοπτικά, μπορούμε να τον περιγράψουμε μέσα από τους εξής βασικούς άξονες:

1. Ανάπτυξη της προσωπικότητας και της αυτογνωσίας.
2. Επαγγελματική εξέλιξη και προσαρμογή στην αγορά εργασίας.
3. Κοινωνική συμμετοχή και ενεργός πολιτειότητα.
4. Διά βίου μάθηση, δηλαδή συνεχής εκπαίδευση σε όλη τη διάρκεια της ζωής.
5. Κοινωνική ένταξη και μείωση κοινωνικών ανισοτήτων.»

Και πάλι απουσιάζει η διάσταση του κριτικού στοχασμού. Χωρίς όμως αυτό το στοιχείο, η εκπαιδευτική διεργασία είναι απλά προσθετική: έγκειται σε συσσώρευση νέων πληροφοριών και γνώσεων, που ενδεχομένως είναι χρήσιμες, όμως δεν οδηγούν σε βαθύτερη διερεύνηση του γνωστικού αντικειμένου – το ζήτημα αυτό εξετάζεται αναλυτικά παρακάτω.

Για να διερευνηθεί λοιπόν με ακρίβεια η σχετική τοποθέτηση του ChatGPT του θέσαμε την ερώτηση «Τι είναι κριτικός στοχασμός;» και απάντησε ως εξής.

«Ο κριτικός στοχασμός είναι η ικανότητα να σκεφτόμαστε με τρόπο ενεργό, λογικό και αντικειμενικό, ώστε να αξιολογούμε πληροφορίες, ιδέες και επιχειρήματα. Δεν σημαίνει απλώς να ασκούμε κριτική, αλλά να εξετάζουμε σε βάθος:

- Είναι οι πληροφορίες σωστές;
- Από πού ποέρχονται; Είναι αξιόπιστη η πηγή;
- Υπάρχει συνέπεια και συνοχή στα επιχειρήματα;
- Ποιες είναι οι πιθανές επιπτώσεις αν δεχτούμε ή εφαρμόσουμε μια ιδέα;»

Αυτή η τοποθέτηση αποτυπώνει την κυρίαρχη αντίληψη για τον κριτικό στοχασμό όπως έχει διατυπωθεί, λ.χ., από τους Ennis (1996), Eisner (2002), Perkins (2014) και, στην Ελλάδα, από τους Ματσαγγούρα (1997) και Τριλιανό (1997). Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, κριτικός στοχασμός είναι μια άρτια, εμπειριστατωμένη διανοητική

¹ Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει ομοιογενής ορολογία γύρω από αυτό το ζήτημα. Στο παρόν κείμενο χρησιμοποιείται για λόγους ομοιογένειας της διατύπωσης ο όρος «κριτικός στοχασμός» και εντάσσονται σε αυτόν όλες οι παρεμφερείς έννοιες που αναφέρονται στο ίδιο ζήτημα.

διεργασία, που περιλαμβάνει την προσεκτική συγκέντρωση και επεξεργασία πληροφοριών και την επαγωγική άντληση συμπερασμάτων. Για παράδειγμα, προκειμένου να εξετάσουμε τα ιστορικά γεγονότα συγκεντρώνουμε μελέτες, τεκμήρια και αρχεία, τα εξετάζουμε αναλυτικά και εξάγουμε ανθεκτικά συμπεράσματα.

Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση δεν θέτει σε κριτικό έλεγχο τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούμε τα διερευνώμενα ζητήματα (λ.χ., στο παράδειγμα των ιστορικών γεγονότων, ενδεχομένως οι πηγές που χρησιμοποιούμε υποτιμούν τη σημασία ενός ξένου πολιτισμού ή υπερτιμούν τις αρετές ενός ηγέτη).

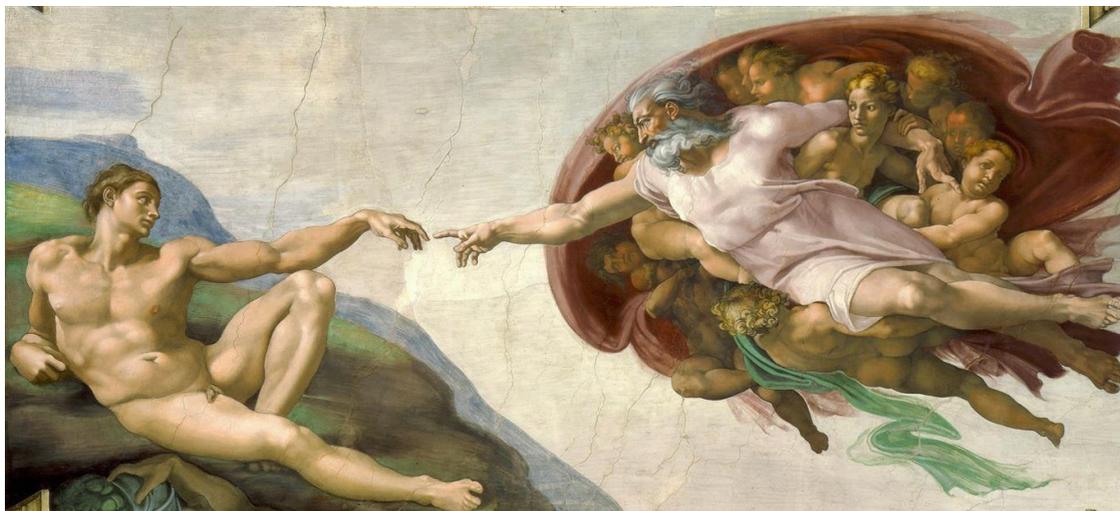
Για αυτούς τους λόγους, στοχαστές όπως οι Dewey (1989), Habermas (1984), Mezirow (2007), Freire (1974) ισχυρίστηκαν ότι ο αυθεντικός κριτικός στοχασμός δεν είναι μόνο ένας συγκροτημένος, υψηλού επιπέδου συλλογισμός αλλά, επιπλέον, μια επανεξέταση του τρόπου με τον οποίο σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και δρούμε. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Mezirow (1991) ο κριτικός στοχασμός περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: α) *Επανεξέταση του περιεχομένου ενός θέματος* (στο παράδειγμα των ιστορικών γεγονότων επανεξετάζουμε την εγκυρότητα και πληρότητα των πηγών μας). β) *Επανεξέταση της διεργασίας με την οποία προσεγγίσαμε το θέμα* (λ.χ., διερευνήσαμε όλα τα σχετικά στοιχεία με αντικειμενικό τρόπο ή δώσαμε βάρος μεροληπτικά σε εκείνα που μας είναι προσφιλή παραγνωρίζοντας άλλα που μπορεί να είναι ουσιώδη;). γ) *Επανεξέταση των πρότερα διαμορφωμένων θεμελιωδών αντιλήψεων μας*, με βάση τις οποίες ερμηνεύουμε τα ζητήματα (στο παράδειγμά μας, επανεξετάζουμε τη βαρύτητα και εγκυρότητα των επιρροών που δεχτήκαμε από το εκπαιδευτικό, κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, οι οποίες μας οδηγούν να ερμηνεύσουμε με έναν συγκεκριμένο τρόπο τα ιστορικά γεγονότα).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω, η τοποθέτηση του ChatGPT για τον κριτικό στοχασμό δεν αναδεικνύει την αυθεντική έννοιά του.

Μελέτη περίπτωσης: Προσεγγίζοντας τη «Δημιουργία του Αδάμ»

Για να προσεγγιστεί περισσότερο το ζήτημα των δυνατοτήτων και ορίων του ChatGPT ως προς την επεξεργασία εκπαιδευτικών ζητημάτων, παρουσιάζεται παρακάτω μια μελέτη περίπτωσης. Τοποθετείται στο πεδίο της μάθησης μέσα από την τέχνη. Όπως έχουν δείξει, ενδεικτικά, οι Αριστοτέλης (335 π.Χ.), Adorno (1977), Marcuse (1978), Καστοριάδης (2008), Nussbaum (2015), η προσεκτική διερεύνηση ενός έργου τέχνης μπορεί να προσφέρει πλούσια εναύσματα για να προσεγγίσουμε κριτικά ένα θέμα, του οποίου το περιεχόμενο σχετίζεται με το περιεχόμενο του καλλιτεχνήματος. Για παράδειγμα, η *Αφροδίτη της Μήλου* μπορεί να πυροδοτήσει ιδέες για την αισθητική, η *Οδύσσεια* για τις καλές και αντίξοες πλευρές της ζωής, η *Ηλέκτρα* για την αναπαραγωγή της βίας.

Θα παρουσιαστεί λοιπόν εδώ, σε αντιπαραβολή μεταξύ τους, ο τρόπος που προσεγγίστηκε η *Δημιουργία του Αδάμ* του Μιχαήλ Άγγελου από το ChatGPT και από μια Ομάδα Αυτομόρφωσης².



Η Δημιουργία του Αδάμ, Μιχαήλ Άγγελος

Και οι δύο προσεγγίσεις είχαν στόχο να αντλήσουν από το έργο τέχνης εναύσματα προκειμένου να εξεταστεί το θέμα «Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων».

Ο λόγος που επιλέχθηκε το έργο είναι ότι περιέχει αναπαραστάσεις και σύμβολα που απεικονίζουν τη σχέση ανάμεσα στον δημιουργό ζωής/γνώσης και στον δημιουργούμενο, συνεπώς μπορεί κατ'αναλογία να προσφέρει αφορμές για διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στον δάσκαλο και τον μαθητή.

Ρωτήσαμε λοιπόν το ChatGPT: «Ποιες ιδέες μπορούμε να αντλήσουμε από τη *Δημιουργία του Αδάμ* για τις σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων;» Η απάντηση περιείχε τρεις βασικές τοποθετήσεις:

1. «Η απόσταση των χεριών: Ο Θεός και ο Αδάμ δεν ακουμπούν, αλλά υπάρχει μια ελάχιστη απόσταση. Αυτό μπορεί να συμβολίζει πως ο διδάσκων δεν επιβάλλει τη γνώση. Η γνώση δεν μεταβιβάζεται μηχανικά, αλλά απαιτεί ενεργή συμμετοχή του διδασκομένου.
2. Η θέση του Θεού με την ομάδα γύρω του: Ο Θεός περιβάλλεται από αγγέλους· συμβολικά, ο διδάσκων στηρίζεται σε ένα “πλαίσιο” (παιδαγωγικές αρχές, συναδέλφους, κοινότητα γνώσης) που τον ενισχύει στο έργο του.
3. Η πράξη της μάθησης ως διαρκής διαδικασία: Η δημιουργία δεν έχει ολοκληρωθεί· βρισκόμαστε στη στιγμή λίγο πριν την ένωση. Έτσι και η

² Η συγκεκριμένη Ομάδα Αυτομόρφωσης λειτουργεί στο πλαίσιο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων και έχει 15 μέλη, που είναι εκπαιδευτικοί. Βλ. περισσότερα στο δοκίμιο της Χρύσας Μάνθου *Χρονικό της Ομάδας Αυτομόρφωσης στην Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων* (<https://adulteduc.gr/wp-content/uploads/2024/03/book-manthou.pdf>)

μάθηση είναι μια διαδικασία σε εξέλιξη, ποτέ πλήρως τετελεσμένη.»

Η πρώτη τοποθέτηση θα μπορούσε να θεωρηθεί εύστοχη. Η δεύτερη παρουσιάζει έναν υπέροχο «κόσμο» του δημιουργού, πράγμα όμως που έρχεται σε αντίθεση με αρκετά από τα στοιχεία που αποτυπώνονται στο έργο αλλά και αποτελούν μέρος της συλλογικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών – θα επανέλθουμε σε αυτό το ζήτημα. Η τρίτη τοποθέτηση θεωρεί ότι η ένωση των δύο «κόσμων» θα επέλθει νομοτελειακά, ωστόσο, το έργο επιτρέπει μιαν εναλλακτική ερμηνεία, όπως θα δούμε παρακάτω.

Ας παρουσιάσουμε τώρα τις τοποθετήσεις της Ομάδας Αυτομόρφωσης στο ίδιο ερώτημα («Ποιες ιδέες μπορούμε να αντλήσουμε από τη *Δημιουργία του Αδάμ* για τις σχέσεις διδασκόντων -διδασκομένων;»):

α. Δεν είναι βέβαιο ότι θα επέλθει η ένωση των δύο «κόσμων». Ενδεικτικές αναφορές μελών της Ομάδας:

«Βλέπω ότι τα χέρια τους δεν συναντιούνται και μου κινεί το ενδιαφέρον. Δεν είναι δεδομένο ότι θα συναντηθούν».

«Κοιτάζουν προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Δεν υπάρχει συνάφεια στο βλέμμα τους.»

«Είναι δύο διαφορετικοί κόσμοι, που προσπαθούν να ενωθούν ή όχι.»

β. Ο «δημιουργός» ίσως ασκεί εξουσία επάνω στον «δημιουργούμενο». Ενδεικτικές αναφορές:

«Ο ένας είναι γυμνός, άρα εκτεθειμένος. Ο άλλος είναι ωραία ντυμένος, έχει τη δύναμη.»

«Μου βγάζει εξουσία η μία μορφή.»

γ. Ο «κόσμος» του «δημιουργού» διέπεται από αμφιλεγόμενα συναισθήματα και αντίξοες καταστάσεις:

«Η μορφή η κεντρική που είναι στο μπράτσο του Θεού, δεν φαίνεται ευχαριστημένη, είναι σαν τρομαγμένη. Το άλλο αγγελάκι, δίπλα στο χέρι του Θεού, επίσης δεν φαίνεται ιδιαίτερα ευχαριστημένο.»

«Δεν υπάρχει αυτή η χαρά των αγγέλων, που περιμένουν να γίνει κάτι μεγάλο.»

«Εμένα μου μοιάζει “welcome to the real world”. Μήπως τελικά αυτός ο κόσμος της μετάβασης στη γνώση δεν είναι αγγελικά πλασμένος;»

«Θα έλεγα ότι το μήνυμα του έργου για εμένα είναι ότι η εμφύσηση ζωής και γνώσης είναι υπέροχο πράγμα, αλλά την ίδια στιγμή η διαμόρφωση της σχέσης ανάμεσα στον κάτοχο και μη κάτοχο της γνώσης είναι γεμάτη δυσκολία.»

δ. Ο «δημιουργούμενος» μοιάζει αδύναμος, παθητικός:

«Ο Αδάμ περιμένει. Δηλαδή, αν δεν πάρει ζωή, δεν έχει τίποτα. Εγώ στον πίνακα βλέπω μια εξουσία επάνω σε έναν άνθρωπο που περιμένει μια ζωογόνο δύναμη, σαν αφημένος στη μοίρα του. Άρα, χωρίς τον μεγάλο, ο άλλος δεν υπάρχει. Είναι διαλυμένος, κείται, δεν μπορεί να κάνει τίποτα.»

«Ο Αδάμ δεν έχει μια προσμονή. Σαν να είναι κάτι που το αγνοεί. Δεν ξέρει τι πρόκειται να συμβεί.»

ε. Υπάρχει στο έργο μνεία στη διαχρονική γυναικεία καταπίεση:

«Εμένα το μυαλό μου πήγε ότι (η γυμνή γυναικεία μορφή) θα μπορούσε να είναι η Εύα.»

«Το χέρι το γυναικείο αγκαλιάζει το χέρι του Θεού σαν να τον έχει ανάγκη, σαν να είναι υπό την προστασία του. Σαν να είναι υποτελής σε αυτόν. Αυτό μου δημιουργεί προβληματισμό.»

στ. Οι «δημιουργοί» χρειάζεται να διαθέτουν πολλή ενέργεια προκειμένου να επιτελούν το έργο τους:

«Η ενέργεια που χρειάζεται να δίνει καθημερινά ο δημιουργός της γνώσης είναι πολύ μεγάλη. Και δεν είναι βέβαιο ότι διαθέτουμε πάντα αυτή την ενέργεια.»

Στη συνέχεια, με αφορμή το εξεταζόμενο ερώτημα, τα μέλη της Ομάδας εμβάθυναν την κριτική τους διερεύνηση. Ανίχνευσαν πώς οι επιρροές που δέχτηκαν στη ζωή τους έχουν διαμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν τον ρόλο τους ως διδασκόντων και εντόπισαν εκπαιδευτικές καταστάσεις, αλλά και περιοχές του εσωτερικού τους κόσμου, τις οποίες νοιώθουν ανάγκη να διερευνήσουν περισσότερο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύονταν η συνεχής ανάπτυξη του προβληματισμού των μελών της Ομάδας αλλά και η ψυχική τους ευαισθητοποίηση. Ενδεικτικά:

«Όλα αυτά βρίσκονται μέσα στον τρόπο που έχουμε συνηθίσει να βλέπουμε τα πράγματα, στην εκπαίδευση που έχουμε λάβει, αλλά και πόσο η θρησκεία έχει συμβάλει. Όση ώρα μιλούσαμε για τον πίνακα γίνονταν φανερές οι νοητικές μας συνήθειες και οι απόψεις.»

«Η σχέση με τους διδασκόμενους επηρεάζεται από τις πεποιθήσεις του ίδιου του διδάσκοντα αναφορικά με τον ρόλο του, το κατά πόσο αποδέχεται ότι έχει εξουσία, αλλά και το πώς την αξιοποιεί, εάν μπορεί να δεχτεί ότι και οι εκπαιδευόμενοι έχουν εξουσία και πώς μπορεί να επαναπροσδιορίζει συνεχώς τα όριά του αναφορικά με τον τρόπο άσκησης της εξουσίας και από τις δύο πλευρές.»

«Όπως εξετάσαμε το ερώτημα μοιάζει σαν να είναι μια πορεία εξανθρωπισμού. Δηλαδή, από έναν “ιδανικό” εαυτό σε έναν εαυτό ο οποίος

έχει αδυναμίες, έχει προβλήματα, αλλά και αντιλαμβάνεται πώς πρέπει να είναι. Και έτσι έγινε μια εστίαση σε αυτό, με κουράγιο και τόλμη να τα δούμε αυτά.»

«Πράγματι οι σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων είναι το πιο δύσκολο, σε κάθε εκδοχή τους... Γιατί έχουν να κάνουν και με μας τους ίδιους, δηλ. τη σχέση με τον εαυτό μας και συνακόλουθα με την οπτική μας για τον κόσμο, που είναι δύσκολο να προσεγγίσουμε και να αλλάξουμε... Άραγε, στην πράξη, θα νιώθω πιο ανάλαφρη στο θέμα της σχέσης διδασκόντων - διδασκομένων; Θα προχωρήσω σε μια πιο διαλεκτική στάση ζωής; Εξάλλου, αφορά σε όλες τις πτυχές μου... Δύσκολο... Ίδωμεν... Αλλά ενδιαφέρον! Η περιέργεια και η προσπάθεια για τη συνέχεια είναι ζωή!»

Από την παραπάνω αντιπαραβολή των τοποθετήσεων του ChatGPT και της Ομάδας Αυτομόρφωσης προκύπτουν ισχυρές ενδείξεις ότι η πρώτη έχει περιορισμούς σε ό,τι αφορά την ολιστική, κριτική, και με συναισθηματική διάσταση³ του ερευνώμενου θέματος, πράγμα που, αντίθετα, μπορεί να επιτύχει η ανθρώπινη προσέγγιση. Ας σημειωθεί παρόλα αυτά, ότι το έργο της Ομάδας Αυτομόρφωσης δεν ήταν εύκολο. Χρειάστηκε να καταβάλει επίμονη συλλογική προσπάθεια για να μπορέσει να καταλήξει σε αυτές τις τοποθετήσεις.

Από την άλλη πλευρά, στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται συχνά η άποψη ότι αν τεθούν στο ChatGPT κατάλληλα ερωτήματα είναι δυνατόν να προσφέρει βαθύτερες προσεγγίσεις, να ανιχνεύσει εναλλακτικές ερμηνείες και, κατά προέκταση, να «ξεκλειδώσει» την κριτική σκέψη (Bearman & Ajjawī, 2023· Burns et al, 2026· Eschenbacher & Fichter, 2025· Dellerman et al, 2019· Παπακωνσταντίνου, 2026). Μάλιστα, συχνά το ίδιο το ChatGPT ρωτάει τους χρήστες αν επιθυμούν να προχωρήσει σε περαιτέρω επεξεργασία των εξεταζόμενων ζητημάτων. Αυτό συνέβη και στη δική μας μελέτη περίπτωσης, όπου το ChatGPT μετά τις τρεις αρχικές τοποθετήσεις του ρώτησε: «Θέλεις να αναπτύξω το θέμα σε μια πιο φιλοσοφική/παιδαγωγική ερμηνεία ή σε μια πιο ποιητική/εμπνευσμένη παρουσίαση;»

Θέλοντας να δοκιμάσουμε ξανά την εμβέλεια των δυνατοτήτων απαντήσαμε «Ναι» και εκείνο παρουσίασε τρεις νέες τοποθετήσεις:

1. Ο διδάσκων, όπως ο Θεός του Μιχαήλ Αγγέλου, απλώς προσφέρει την ενέργεια, το φως, την έμπνευση. Τείνει το χέρι του με δύναμη, με διάθεση να χαρίσει.
2. Το κενό ανάμεσα στα χέρια δεν είναι απουσία· είναι ο χώρος της ελευθερίας. Εκεί χωρά η πρωτοβουλία του μαθητή, η προσωπική του προσπάθεια.

³ Περαιτέρω ενδείξεις για την έλλειψη συναισθηματικής διάστασης στον τρόπο που το ChatGPT προσεγγίζει την τέχνη έχουν καταγραφεί από τους Μ. Στεφανίδη και Γ. Αριστηνό (2025).

3. Πίσω από τον Θεό βλέπουμε πλήθος μορφών να τον περιβάλλουν: άγγελοι, δυνάμεις, σύμβουλοι. Έτσι κι ο δάσκαλος δεν είναι ποτέ μόνος· φέρει μέσα του την παράδοση, την εμπειρία άλλων, την κληρονομιά της γνώσης.

Και οι τρεις πρόσθετες τοποθετήσεις διέπονται, όπως και οι προηγούμενες, από την τάση να αναδειχθεί μονομερώς η θετική, έως ωραιοποιημένη, πλευρά των καταστάσεων.

Στη συνέχεια, επιδιώκοντας να διερευνήσουμε μέχρι το τέλος όλες τις δυνητικές τοποθετήσεις του ChatGPT ως προς το θέμα που εξετάζαμε, του θέσαμε ένα ακόμα ερώτημα προκειμένου η απάντηση να αντιπαραβληθεί με τις τοποθετήσεις που είχε κάνει η Ομάδα: «Ποιες μπορεί να είναι οι “σκοτεινές πλευρές” και οι αδυναμίες ενός εκπαιδευτικού στη σχέση του με τους διδασκόμενους;» Το ChatGPT ανταποκρίθηκε ως εξής.

«Οι “σκοτεινές πλευρές” ή αδυναμίες που μπορεί να εμφανιστούν στον διδάσκοντα μέσα στη σχέση με τους διδασκόμενους είναι, ενδεικτικά, οι εξής:

1. Αυταρχισμός και εξουσιομανία. Ο διδάσκων μπορεί να βλέπει τον εαυτό του ως “απόλυτη αυθεντία”.
2. Έλλειψη ενσυναίσθησης. Μερικές φορές ο εκπαιδευτικός παραμένει τυπικός, δεν ενδιαφέρεται για την ψυχολογική κατάσταση ή τις ανάγκες των μαθητών.
3. Άγχος, εξουθένωση. Ο εκπαιδευτικός πιέζεται, κουράζεται ή δεν αναστοχάζεται το ρόλο του.
4. Προκαταλήψεις και μεροληψία. Ο διδάσκων μπορεί (συνειδήτα ή ασυνειδήτα) να δείχνει προτίμηση προς κάποιους μαθητές ή να έχει στερεότυπα για φύλο, κοινωνικό υπόβαθρο, επίδοση.
5. Εμμονή σε παλιές μεθόδους. Ο διδάσκων δεν προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των μαθητών.»

Εκείνο που μπορεί να συναχθεί από τις νέες αυτές τοποθετήσεις είναι ότι οι τρεις πρώτες συγκλίνουν προς προβληματισμούς που είχε αναπτύξει η Ομάδα Αυτομόρφωσης (πιθανή αυταρχική άσκηση εξουσίας από την πλευρά του «δημιουργού», οι «κόσμοι» «δημιουργού» και «δημιουργούμενου» μπορεί να μη συναντώνται, ο «δημιουργός» δεν έχει πάντα την απαιτούμενη ενέργεια και διάθεση). Η τέταρτη και πέμπτη τοποθέτηση αφορούσαν ζητήματα που δεν είχε εντοπίσει η Ομάδα και, πράγματι, συμπληρώνουν τον προβληματισμό της.

Παρόλα αυτά, το ChatGPT, ακόμα και όταν του τέθηκε το προαναφερθέν επεξεργασμένο ερώτημα, δεν κάλυψε βασικές πλευρές της σχέσης διδάσκοντα-διδασκόμενων, τις οποίες είχε επισημάνει η Ομάδα: Ότι ο «κόσμος» του «δημιουργού»/διδάσκοντος ενδεχομένως διέπεται από δύσκολες, αμφιλεγόμενες καταστάσεις· ότι οι «δημιουργούμενοι»/διδασκόμενοι κάποιες φορές είναι αδύναμοι, παθητικοί, δυσσαρεστημένοι (όπως οι μορφές ορισμένων αγγέλων στο έργο)· ότι η σχέση αυτή μπορεί να εμπεριέχει στοιχεία γυναικείας καταπίεσης. Και,

βέβαια, οι τοποθετήσεις του ChatGPT δεν ήταν δυνατόν να συμπεριλαμβάνουν διαστάσεις αυτογνωσίας και ψυχικής ευαισθητοποίησης.

Καταληκτικές σκέψεις

Θα μπορούσαν λοιπόν να συναχθούν δύο βασικές διαπιστώσεις.

Πρώτον, το ChatGPT κυριαρχείται από τοποθετήσεις αποστειρωμένες συναισθηματικά και αποστερημένες από ολιστική και κριτική διάσταση. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το ότι το υλικό αυτής της εφαρμογής αποτελεί συνισταμένη του συνόλου των υπαρχόντων δημοσιευμάτων και αναρτήσεων σε κοινωνικά δίκτυα, που στην πλειονότητά τους εκφράζουν κυρίαρχες, συμβατικές αντιλήψεις, δεν προτείνουν εναλλακτικές, κριτικές⁴ οπτικές ούτε ευνοούν την ανάπτυξη ενσυναίσθησης.

Δεύτερον, το ChatGPT είναι δυνατόν να προσφέρει χρήσιμα επιμέρους στοιχεία, ωστόσο αυτό προϋποθέτει ότι του τίθενται- μετά από συστηματική προεργασία-επεξεργασμένες ερωτήσεις, και ότι οι χρήστες είναι σε θέση να ασκούν κριτικό έλεγχο στις τοποθετήσεις που λαμβάνουν. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα πόσοι χρήστες διαθέτουν τόση επιμονή, διάθεση για απαιτητική προεργασία, και αυξημένη κριτική ικανότητα;

Μέσα λοιπόν σε αυτό το πλαίσιο, η λειτουργία του ChatGPT μοιάζει να ωθεί και να εθίζει τους χρήστες της σε απλουστευμένους συλλογισμούς και σε «mainstream» αντιλήψεις, που αποδυναμώνουν την κριτική και δημιουργική σκέψη.

Αλλά, βέβαια, τα παραπάνω δεν υπερβαίνουν το όριο μιας υπόθεσης εργασίας, η οποία βασίστηκε στο υλικό της μελέτης περίπτωσης που παρουσιάστηκε και σε μερικές ακόμα παρεμφερείς διερευνήσεις μελετητών (Kosmyna et al, 2025· Moon et al, 2025), που συνέκριναν το βαθμό στον οποίο το ChatGPT και οι ανθρώπινες ομάδες μπορούν να προσεγγίσουν τα εκπαιδευτικά ζητήματα με τρόπο πρωτότυπο και δημιουργικό. Θα χρειαστεί λοιπόν εκτεταμένη συλλογική έρευνα προκειμένου να διερευνηθεί σε βάθος η επίπτωση του ChatGPT στο εκπαιδευτικό πεδίο και γενικότερα στη ζωή μας. Σε αυτό το δύσκολο ταξίδι, ας έχουμε τεταμένη την ετοιμότητα και την ανιχνευτική ματιά μας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο Χάος* [Μετ. Τσελέντη, Ε.]. Ύψιλον.

Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Από την Πληροφόρηση στην Κριτική Σκέψη*. Gutenberg.

⁴ Η αδυναμία του ChatGPT να συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά από τους Bastani et al (2024) · Gerlich (2025) · Kosmyna et al (2025) · Lee et al (2025) ·

Παπακωνσταντίνου, Α. (2026). Η ενηλικίωση της τεχνητής νοημοσύνης. *ΤΑ ΝΕΑ*, 3-4 Ιανουαρίου 2026, σ. 48.

Στεφανίδης, Μ., Αριστηνός, Γ., & Joe (a.k.a. A.I.) (2025). *2052: Το μυθιστόρημα των τριών*. Νίκας.

Τριλιανός, Θ. (1997). *Η Κριτική Σκέψη και η Διδασκαλία της*. Τελέθριον.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες (Επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ. 43-71). Μεταίχμιο.

Nussbaum, M. (2015). *Έρωτος γνώση. Δοκίμια για τη φιλοσοφία και τη λογοτεχνία*. Εκδόσεις Πατάκη.

Ξενόγλωσσες

Adorno, T. (1977). *Aesthetic theory*. Continuum. (Πρώτη δημοσίευση 1970)

Aristotle (1999). *Poetics* [Trans. Halliwell, S.]. Loeb Classical Library. Harvard University Press. (Πρώτη δημοσίευση 335 π.Χ.)

Bastani, H. et al (2024). Generative AI can harm learning. *Social Science Research Network Scholarly Paper No. 4895486*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4895486>.

Bearman, M., & Ajjawi, R. (2023). Learning to work with the black box. *British Journal of Educational Technology*, 54, 1160-1173.

Burns, M. et al (2026). A new direction for students in an AI world: Prosper, prepare, protect. Brookings Institution.

Dellerman, D. et al (2019). Hybrid intelligence. *Business & Information Systems Engineering*, 61(5), 637-643.

Dewey, J. (1989). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Co Publishers. (Πρώτη δημοσίευση 1933)

Eschenbacher, S., & Fichter, R. (2025, August 1). *Playing with fire: How AI acts as both arsonist and firefighter in transformative learning*. EPALE. <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/playing-fire-how-ai-acts-both-arsonist-and-firefighter-transformative-learning>.

Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Ennis, R. (1996). *Critical thinking*. Prentice-Hall.

Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. Continuum.

Gerlich, M. (2025). AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking. *Societies* 15 (1): 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>.

Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Polity Press.

Kosmyna, N. et al (2025). Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task. *Preprint*, arXiv:2506.08872. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>.

Lee, H. P. et al (2025). The impact of generative AI on critical thinking: Self-reported reductions in cognitive effort and confidence effects from a survey of knowledge workers. *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Article 1121 (April), 1-22. <https://doi.org/10.1145/3706598.3713778>.

Marcuse, H. (1978). *The aesthetic dimension: Toward a critique of Marxist aesthetics*. Beacon Press.

Moon, K. et al (2025). Homogenizing effect of Large Language Models (LLMs) on creative diversity: An empirical comparison of human and ChatGPT writing. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans* 6. 100207. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2025.100207>.

Perkins, D. (2014). *Future wise: Educating our children for a changing world*. Jossey-Bass.