

PEDAGOGY

theory & praxis



Ioannina, August 2013 - Issue 6

PEDAGOGY

theory & praxis

Ioannina, August 2013

Issue 6



Postal address:
Panepistimioupoli, Ioannina
Tel: +302651005774
E-Mail: spantazi@cc.uoi.gr

Issue 6
August 2013

Scientific Committee

Dr. Pantazis Spyridon

Professor Emeritus, University of Ioannina

Dr. Kapsalis Georgios

Professor, Vice-Rector, University of Ioannina

Dr. Baros Wassilios

Professor, University of Augsburg

Dr. Sakellariou Maria

Associate Professor, University of Ioannina

Publisher-Director

Spyridon Pantazis

Editor

Spyridon Pantazis

Editorial Board

Dr. Liambas Anastasios

Assistant Professor, Aristotelian University of Thessaloniki

Dr. Economidis Vasilios

Assistant Professor, University of Crete

Dr. Tsitsanoudis - Mallidis Nikoletta

Assistant Professor, University of Ioannina

Dr. Zaragas Harilaos

Assistant Professor, University of Ioannina

Dr. Pantazis Christos

Research Fellow, TEI of Epirus

Dr. Antoanneta Potsi

Research Fellow, University of Wuppertal

Dr. Alexandratos Georgios

School Counsellor

International Scientific Advisory Board:

Dr. Heinz Sünker, Professor, Wuppertal University

Dr. Xavier Ucar, Professor, Autonomous University of Barcelona

Dr. Pascale Garnier, Professor, Université de Paris 13

Dr. Isabell Diehm, Professor, Bielefeld University

Jo Moran-Ellis, Associate Professor, Surrey University

Niels Rosendal Jensen, Associate Professor, Aarhus University

Creative Art Director: Lazaros Siozos (siozoslazaros@gmail.com)

Book Cover Picture: Ratsikas Dimitris

Copyright ©2013 **PEDAGOGY theory & praxis**

PERIODICAL PUBLICATION OF SCIENTIFIC AND EDUCATIVE FOCUS

CONTENTS

Xavier Rambla Education and international regionalism: a comparative account of Europe and Latin America.	5
Isabell Diehm, Melanie Kuhn, Miriam Mai Ethnic Heterogeneity and the Production of Inequality in Educational Organizations from Early Childhood Onward.	20
Σπύρος Χ. Πανατζής, Αντωννέτα Πότση Προσχολική αγωγή και ακαδημαϊκή επιτυχία.	30
Héctor Núñez López, Xavier Úcar Martínez “Participatory Evaluation of Community actions as social and educational intervention strategy. Theoretical and methodological contributions”.	44
Σοφία Αυγητίδου, Άρτεμις - Αλεξάνδρα Γεωργοπούλου, Άννα Μουταφίδου Θεωρίες για την παιδική ηλικία στο κείμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού.	56
Γεράσιμος Κέκκερης, Ιορδάνης Κοσμίδης Διδασκαλία των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) με Open eClass σε Παιδαγωγικό Τμήμα.	71
Νικολέττα Τσιπανούδη – Μαλλίδη, Παύλος Λάλος Η παιδευτική διάσταση μιας σύγχρονης μετάφρασης του «Πλούτου» του Αριστοφάνη στην ξηροκρανιώτικη ντοπιολαλιά.	83
Απόστολος Κ. Καρύδας «Μερικοί στοχασμοί επί της κοινωνικής λειτουργίας και της φιλοσοφίας των νέων Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (ΠΠΣ)».	92
Δημήτριος Νικολούδης Οι πολιτικές της διδασκαλίας και το πλαίσιο των αρχών τους.	101

Education and international regionalism: a comparative account of Europe and Latin America

Xavier Rambla

Professor, Autonomous University of Barcelona, xavier.rambla@uab.cat

ABSTRACT This article explores the reverberation of the European Union Open Method of Coordination and the Ibero American States Organisation educational plan in education policy-making. In essence, a comparative analysis of these two processes highlights the role of political agents and the knowledge they use. Instead of inexorable processes, global transformations are complex insofar as political players push for them by acting from varied geographical scales. Developments in Europe and Latin America remind of regional or continental integration, which is a relevant scale of policy-making altogether with national policy and the emerging global agenda. International organisations, national and sub-national governments, and national and trans-national civil society networks have a say in these processes.

KEYWORDS

Sociology of education. Educational policy. Globalisation. Comparative education

Introduction

For the last decade the focus of educational and international studies has been converging in many ways. Although UNESCO definitely introduced education in the agenda in the 1940s, the issue gained momentum much later, with the World Bank involvement in the eighties. Afterwards, the World Trade Organisation decided that education was affected by the General Agreement on Trade and Services, and the Organisation for Economic Cooperation and Development launched its Programme for International Student Assessment. At the same time, the movements towards the political integration of Europe and Latin America opened the debate on what a regional education should be in these two world areas.

These processes are symptoms of globalisation in the educational terrain. In fact, when deciding policy in such issues as schooling, literacy, lifelong learning, school management, pedagogy, social benefits for children, IT and innovation, tertiary education, student exchange and others, any government has to face the recommendations, sometimes the critique, of international agencies, NGOs, lobbies, movements, think tanks and corporations who push for different agendas worldwide. Despite the diversity of positions, an emerging, mainstream framework compels decision-makers to be aware of certain guidelines favouring Education for All, parental choice and school autonomy, child-centred pedagogy, conditional cash transfers, vocational training, expanding post-compulsory programmes, and student mobility.

These ubiquitous transformations depict an image of inexorable trends that apparently operate beyond human agency. From the point of view of a single educational authority, either national or sub-national, it is easy to perceive that these proposals are the premises of best practice rather than varied political projects promoted by particular agents. In general, this actor-

blind understanding of globalisation is actually inspiring many political discourses in support of reforms, sometimes legitimising unpopular measures on fiscal consolidation, labour conditions, financial regulation, privatisation and foreign trade, not least education.

In contrast with this image, the participants in any debate on strategic challenges that aspire to produce a reliable outcome must be aware of the supra-national politics that have generated global policy agendas in many areas. In this article I make a plea for agency- based accounts of the underlying process in education. In my view, several research findings underscore this point.

It is crucial to find out who are the influential agents in a given policy area by looking at their political capabilities and ultimate interests. Moreover, it is necessary to look at their discourses about the expected impacts of their proposed policies, that is, how these policies are expected to change the real world. The increasing recognition of these “theories of change” that are embedded in official initiatives is certainly a reminder of the interplay whereby they have been elaborated, but it is also suggesting new methods of policy evaluation that could eventually enrich the public debate with the features of a more deliberative democracy.

In my article I am going to compare educational regionalism in the European Union and the variety of projects in favour of Latin American integration, with a special focus on the Educational Goals recently promoted by the Organisation of Ibero American States (OEI, in both Spanish and Portuguese). The first section sketches the key analytic concepts that may be helpful in order to identify the commonalities and differences between these two processes, notably, the role of agents and knowledge. The next two sections portray the case studies. The forth section discusses the comparison between both of them, and makes a general point on the importance of these analytic concepts.

Globalisation, regionalisation and education

Since the 1990s the global transformation of education policies is quite visible in the strength of certain global trends. But it does not consist of a mere institutional convergence driven by some kind of universal force. Instead, researchers have noticed that discourses are becoming more and more similar in quite heterogeneous and distant countries throughout the world, although the historical legacy of their educational systems is not vanishing. Global and national processes intermingle.

Global discourses are not only empty words and idealistic discourses that are not effective at all. On the contrary, they have produced new kinds of political capabilities that agents use with an explicit intention to gain advantage. For instance, discourses about the knowledge economy have influenced political preferences for more than a decade in many countries (Robertson, 2005). Standard examinations and the resulting datasets have also fostered a new form of governance (Ozga, 2009) which is instilling subtle and decisive social norms related to accountability into the professional identity of teachers and principals and the political views of parents (Maroy, 2012).

The former observations illustrate how globalisation impinges on education, but analogous trends could be highlighted in many other faces of social life. Experts in international relations have convincingly argued that this continuous migration of political messages from country to country, world region to world region, and international agency to international agency, are expressive of a deeper social change (Strange, 2001; Held & McGrew, 2007).

A brief notice of the origins of comparative education may be relevant to make sense of this transformation. In the Nineteenth century many intellectuals searched models for educational institutions abroad. Thus, Humboldt's concept of university was admired and partially replicated in other countries. From France a notion of the Republican school was disseminated to Southern Europe and Latin America, albeit with significant ideological qualifications depending on the country. These were bilateral transfers of institutional patterns from one country to another, normally in a partial way, which took place along important periods of time. Nevertheless, this is not the kind of international policy diffusion we find nowadays. The configuration of a global agenda implies a constant, multi-lateral and very quick pattern of transfer in many directions. The search of foreign models underwent dramatic acceleration after the cultural crisis that the Sputnik episode provoked in the United States. Afterwards, the growth of unemployment fostered further acceleration in many Western countries who emulated VET systems from other countries with a lower unemployment rate. The structural adjustment imposed to countries which were exposed to debt crises in the eighties and nineties was certainly another driver of this importation of educational ideas across borders. And the main activity of agencies such as UNESCO, the World Bank and OECD has been stimulating cross-national inspiration afterwards.

Education has contributed to modify the basics of the modern state in this way. Since the seventeenth century the relationships between these states had been organised according to the Westphalian regime, which takes whole sovereignty on a clearly bounded territory for granted. Actually, in the late Nineteenth century the strength of modern, national states led to the expansion of primary schooling in a number of powerful countries. However, this sovereignty cannot be a premise any longer if governments feel their decision-making is compelled by an international agenda.

The emergence of global cities, the importance of technological hubs, the new strategic value of networked organisations, the formation of transnational social movements, and moreover, the overwhelming increase of financial capital have triggered the social changes associated with globalisation altogether with the definition of a supra-national agenda in many policy areas (Held & McGrew, 2007). Even though experts debate which historical moment was the watershed, either the oil crisis in the 1970s or the fall of the Iron Curtain in the 1990s, in fact everybody agrees that all these transformations come from older roots but have reached a tipping point sometime in the last decades. In this view, it is not surprising at all that educational globalisation somehow intermingled with the transformation of the modern state.

The former social trends are so complex that, paradoxically, globalisation has become regionalisation in many areas of the world. Significant examples are the European Union, the Asian Pacific Economic Conference, the North American Free Trade Area, the Latin American common market MERCOSUR and the Commonwealth of Independent States. Each of them fashions a world region in quite particular ways, with differential capacity to enact effective influence, but all these cases remind us of the increasing interest in bringing neighbouring states to the same room of negotiation to agree on some institutional arrangements for a whole geographical area.

Security was the main force of regionalisation during the Cold War, and still is in many aspects. But trade gained momentum with the inception of the World Trade Organisation in the nineties, as we have already seen, involving education in indirect but relevant ways. Education is certainly undergoing a regional push in Europe and Latin America. In the view of analysts

(Jayasuryia, 2008), the main interest that leads political players to engage in these endeavours has to do with regulation. An international agreement on weaponry and commercial regimes, for instance, is much easier to enforce than a national law. This regulation is also trickling down to an array of arrangements about private and public provision of services, which are experiencing the consequences of remote decisions aimed at fostering regional uniformity.

Higher education may posit one of the most notorious examples of regulatory regionalism. Since 1999 a policy network is promoting the common accreditation of bachelor's and master's degrees as well as competences and learning outcomes in the European Higher Education Area. The limits of this initiative stretch well beyond the European Union into Central Asia and, precisely, reach Latin America. Many Latin American governments receive an increasing wave of suggestions to adapt their higher education institutions to the European pattern so that their students have an alternative to the traditional foreign reference, namely US universities. Although the mainstream discourse emphasizes cooperation and mutual learning, in the end a key motivation of European authorities is gaining 'markets' for the graduate education delivered by their main universities (Verger and Hermo, 2010).

This article focuses on regionalism concerning educational planning in Europe and Latin America. Regional educational plans were launched in each case during the last decade. Both of them consist of strategic plans that set the same objectives for all the involved states, although particular governments are allowed to advance towards this direction in their own way. The European summit convened in Lisbon in 2001 produced a plan of this kind with a deadline for evaluation set for 2010. The main educational items at stake were early school leaving and graduation at the tertiary level. In Latin America the Organisation of Ibero American States designed a very similar plan between 2008 and 2010. Currently, the second phase of the European plan and the new Latin American one are scheduled to be evaluated by 2020.

According to international relations scholars, the relationship between Europe and Latin America illustrates a massive phenomenon of policy diffusion. They have convincingly shown that the EU considers the Latin American MERCOSUR as its emulator, and is committed to providing consultancy services so that the authorities from these countries 'learn' how to lead regional integration (Grugel, 2004).

Educational policy borrowing and transfer is not at all a particularity of this inter-regional dialogue. Rather, the economics and the politics of these processes have been observed in many geographical areas (Steiner- Khamsi, 2012). The economic dimension arises from the conditioning of aid and investment to the adoption of certain reforms. Unsurprisingly, the European approach to Latin American affairs is quite close to the interest to build procurement schemes in those countries and transform them into preferential markets for European industries. But the political dimension depends on the interplay of imaginary, often biased accounts of a given country which are projected over the reality and the agenda of other countries. In this vein, international regionalisation is relying on the ontological assumptions made by the "theories of change" that lead these grand, international, strategic educational plans (Dale, 2009).

Therefore, a comparative analysis of educational regionalisation in these two continents has to focus on the involved political players and the knowledge they retrieve, and produce, in order to pursue their interests in the context of these plans. On the one hand, according to the state of the art of research on globalisation, research should not only think on governments and political parties winning elections but also on the array of agents who are the protagonists of the

aforementioned global transformations. On the other hand, it is extremely important to look at the knowledge they use when claiming that their educational plans are going to transform educational practices. In a nutshell, these claims respond to crucial political implications, provide new instruments to manage the time horizons, and finally, will eventually become the baseline of any realistic evaluation in the middle term.

Education and Europeanisation

Although the debate on European education was already alive in the nineties, its authorities did not decide to attribute full educational competencies to EU institutions. At that time the Maastricht Treaty only allowed it to steer coordination between member states. Afterwards, the EU is based on a complex institutional structure where decisions are made by ministerial summits (the European Council), a kind of government (the European Commission) and the Parliament (Grugel, 2004).

In 2001 the Lisbon Council endowed the Union with competencies to manage the Open Method of Coordination (OMC). OMC consists of a strategic plan that defines general objectives concerning competitiveness and social cohesion, which are later concretised in specific goals, statistical indicators and benchmarks. Each member state is free to follow its own pathway to achieve the goal, but the government is committed to yield scores above the threshold established by the benchmarks. In 2010 the goals were not clearly met, but the strategy was not sidelined nevertheless. On the contrary, the new 2020 Strategy was launched following the same methodology. The old and the new objectives pointed at the labour market, poverty alleviation, energy saving, the development of IT and education (Pépin, 2011).

Thus, the European Union enacts an education policy from two scales of decision-making, one of them located within the state but another one located above the state. The political agreement to adopt the OMC was the outcome of the common Social- Democratic ideology of several contemporary governments (Blair, Jospin, Schröder), who aimed at stressing the social dimension of their policies addressed to strengthen the knowledge economy and the knowledge society, that is, competitiveness and social cohesion. The reduction of early school leaving became a central objective because they wanted to favour vulnerable social groups at the same time as to foster economic growth based on economic sectors that produce a high value added. But when these governments lost the elections in both France and Germany a few years later, a further review of the OMC easily downplayed this objective and underscored the importance of graduation in higher education. Certainly the general strategy was advancing in these two directions, but the later became the eventual priority. So, competitiveness became slightly more important than social cohesion (Gornitzka, 2005, 2006).

The OMC has been a burning issue in professional and technical meetings and conferences, but not so salient for everyday politics in the member states. Governments and opposition parties have generally addressed it for short-term movements rather than ambitious plans. However, commentators have found out an effect of the OMC in the making of a common speech and imaginary of what Europe is doing. This type of cultural convergence at the expert level, which is carefully crafted by means of complex alliances between governments and international organisations, has been labelled as Europeanisation (Radaelli, 2007).

The recent alliance between the Union and the OECD has broadened up the array of political players who are involved in European politics. Besides the national governments who led

the process a decade ago, the emerging pattern of interaction responds to the role of these two international organisations. While the EU is interested in building new capacity to intervene in a policy area its competencies do not fully recognise, the OECD wants to disseminate and justify its database of expert knowledge grounded on the data and the diagnoses elaborated by means of the many analyses of the standard tests produced by the Programme for International Student Assessment (PISA). Unsurprisingly, since many EU countries pay for these data, the OECD gains advantage if it can collaborate in translating its results to the terms of effective measures. This cooperation features “governance through numbers”, which strongly relies on monitoring and evaluation, ultimately retrieving OECD indicators for this task. In some countries this method conveys a market-driven approach on the grounds that single institutions compete with their neighbouring schools to be more appealing for students. In the official view, this competition is eventually going to improve quality by means of competition between teachers who are aware of their students’ academic learning compared to the learning of students who are enrolled in competitor schools. The role of government consists of providing guarantees that all these suppliers of educational services comply with a set of standards and conditions, often by outsourcing inspection to private consultancy firms (Grek et al, 2009; Ozga, 2009).

A handful of observations informs of the initial consequences of the OMC for national and sub-national educational systems. For instance, whereas in Finland it has been helpful for the supporters of decentralisation towards municipalities, in England it has been instrumental to the promoters of centralisation and restriction of municipal competencies in education (Grek et al, 2009). That is to say, the common European framework is filtered by means of different readings in varied political contexts. On the other hand, some governments of middle-sized member states such as Austria and the Netherlands have approved their own educational plan that retrieves some educational objectives of the agenda accorded in Lisbon in 2001 (Gornitzka, 2005, 2006). Simultaneously, a few national minorities have drawn on this political tool so as to assert their difference by means of their own educational (sometimes, social) plan. This decision has been quite remarkable where the government of the EU member state had not designed its own plan: these are the cases of Catalonia (Engel, 2008), Flanders (Simons, 2007) and Scotland (Arnott & Ozga, 2010).

The Commission has settled a peer-review scheme of practices in a variety of fields, many of them related to education (Lange & Alexiadou, 2010). Recent research on this mechanism has spelled out the intricate diversity of the involved processes. Thus, “surface learning” has taken place when governments have simply paid lip service to the European policy. But “competitive learning” has been enacted in many cases in order to catch up with the benchmark. “Imperialist learning” has also been at stake, not least in the transfer of the dual system of vocational education and training. And “mutual learning” by means of bidirectional dialogue has also conveyed the adoption of new ideas in a few cases. It is plausible to notice that this variety of interaction unveils the complexity of cognitive Europeanisation.

In contrast with this weak pattern of policy diffusion, the emphasis on the “theory of change” or the “programme ontology” has been pervasive. The Lisbon Agenda eventually fashioned a space of education policy whose core was the widespread assumption of a common “ontology” in spite of disparity of understanding and particular implications (Dale, 2009). The new 2020 Strategy is even more explicit about that, to the extent that it states a “theory” of the expected changes. Notably, the main message of its website argues that the 2020 Strategy will trigger

smart, inclusive and sustainable growth. Then, it provides a detailed account of the alleged processes that produce these types of growth. And finally, the main programmes and initiatives are presented as a logical corollary of this theory (European Commission, 2010).

In conclusion, Europeanisation is a political terrain with a strong cognitive component. The main players are the governments of member states, OECD, EU and some regional governments. Although some influential governments started the Open Method of Coordination (OMC), the latter development of this policy instrument has underpinned the leadership of OECD and the Commission inasmuch as international agencies have prevailed over national authorities. This political outcome has to do with the very institutional design of the EU, because the Commission is gaining influence in a variety of areas where governments lack some important capacities. It would be very difficult for single states to produce a comparative assessment of their educational outcomes, and review its current policies on these grounds. They would have to use the US as an inevitable reference. However, the very consolidation of the OMC has homogenised mainstream opinions on what diagnoses, objectives, practices and data are appropriate. Thus, the main players have been using both political and cognitive instruments so as to pursue their interests.

Education for All, OEI Education for All and the National Educational Plan in Brazil

Worldwide, all governments are committed to Education for All (EFA) targets since 1990. Although the first decade of this global programme did not yield satisfactory results, in 2000 it was re-enacted in order to make sure that specific benchmarks were effective by 2015. A consortium of international donors is in charge, and the siege of both the coordination and the monitoring teams is located in the UNESCO building in Paris. In essence, EFA aims at strengthening early childhood care and education, guaranteeing that all children enrol in basic education and finish the corresponding programmes, extending lifelong learning to everybody, increasing adult literacy by 50% –mostly, including women in this expansion —, achieving gender parity in primary and secondary enrolment, and finally, improving educational quality (UNESCO, 2012).

Simultaneously, in 2000 a group of international NGOs created the Global Campaign for Education (GCE), who has been monitoring effective education and challenging delays since then. The GCE has launched many campaigns addressing public awareness, denouncing governmental inaction in some countries, and raising funds for the coalitions of civil society organisations that constitute its national members. In this vein, it has applied to the funds delivered by the main donors in order to promote the building of new coalitions in many low-development countries (CME, 2009). In the same way as the OMC in Europe, this initiative has fostered the rhetorical construction of an easy-to-compare world insofar as EFA has eventually led all governments to compare with other countries according to their scores in the set of indicators. Unlike the EU Lisbon and 2020 agendas, the civil society is pretty much visible in EFA. While European policies are assessed in parliaments, where representatives are accountable to their constituency and must respond to the claims made by associations, EFA is under the continuous monitoring produced by regular global reports that both donors and the civil society use in order to push for their own priorities.

Doubtless, EFA is an inevitable challenge for the governments of low-development countries, normally located in Southern Asia and Sub-Saharan Africa. However, intermediate countries like Latin American states have to deal with EFA goals too, not least because despite their better

levels of human development huge inequalities severely damage the well-being of large sections of their population. Remarkably, a great number of comparative analyses have concluded that Latin America is the region where inequality is the most extreme in the world (Figueira, 2009).

Three different political projects push for introducing education in quite disparate agendas of Latin American integration or regionalisation. The Bolivarian Alliance for the Peoples of Our America is one of them (ALBA, 2011). Led by the government of Venezuela, allied to Bolivia, Cuba, Ecuador, Nicaragua (for a while) and some Caribbean states, it openly challenges the traditional hegemony of the US in the continent, and looks for new cooperative advantages based on exchanging oil for services and professional aid. In education, so far it has mostly focused on eradicating illiteracy and promoting a grassroots-based concept of higher education. Another one is PREAL, the Partnership for Educational Revitalisation in the Americas (PREAL & Fundação Lemann, 2009), supported by USAID and the World Bank. PREAL reunites expert committees to publish regular reports of countries and regions within countries grounded on the set of indicators that the very experts of PREAL have established. Roughly speaking, its philosophy is quite confident in the crucial value of school effectiveness for educational change. The Educational Goals of the Ibero American States Organisation (OEI, 2010) is the third project of educational regionalisation. The main support of the OEI Educational Goals has been provided by both the Spanish and the Portuguese official aid to development. The Educational Goals foresees that all the countries, in addition to EFA goals, by 2021 will have experienced a dramatic increase of enrolment and graduation in secondary and higher education as well as vocational education and training. A continuous increase of investment, within more accurate institutional designs, and the making of a regional space of research are included too.

Notably, all these three projects want to foster educational development beyond EFA goals. But UNESCO and OEI have joined forces in order to coordinate their respective plans. Their main agreement lies in their shared view of the basic needs and priorities. This is a common “theory of change”. Mostly, UNESCO expects that the poor balance of the first decade of EFA will be overcome if primary education benefits from a sounder early childhood care and education, and a stronger higher education provides schools with better trained teachers (EFA Global Monitoring Report, 2010). As to OEI, this regional agency not only relies on synergies between educational sectors –primary, secondary and tertiary education— but also thinks that a feedback effect between social and economic policies is likely to provide an even stronger contribution to education (OEI, 2010). Clearly, these two perspectives of the potential of education to trigger real change do not coincide with PREAL’s “theory of change”, since this one emphasizes the causal role of best practices in teaching and managing at the level of single schools, instead of societal synergies emerging from a better alignment of the main educational cycles and a better matching of education and other public policies (PREAL & Fundação Lemann, 2009).

In Brazil, the drafting and further discussion of the National Educational Plan (PNE, in Portuguese) has reunited a broad political coalition where varied actors participate, each of them introducing its own nuance to a general discourse. Some key participants are the provincial and local governments, the main teachers’ union and the national coalition of the GCE as well as the All for Education campaign (TPE, in Portuguese). TPE has been launched by a network of corporations involved in initiatives of social responsibility and closely associated with PREAL. The general agreement does not hide discrepancy and conflict between the Federal govern-

ment and the union, on the one hand, and some provincial governments and TPE, on the other hand, concerning the tighter or looser coupling of teachers' wage with school performance. Due to the victory of the Workers Party in the last three presidential elections, the Federal government stands for a wide understanding of the right to education as well as an ambitious reading of the constitutional requirement to pass a national educational plan (PNE) each decade. Thus, broader and narrower readings of the outcomes of the education system divide both parties. Within the frame of a general agreement, the union is the most visible representative of the broader reading (and a looser link between teachers' wage and school performance), while TPE is the most explicit speaker in favour of the narrower reading (and a tighter link between teachers' wage and school performance).

Nonetheless, both the final document of the consultative conventions that have discussed the PNE (CONAE, 2010) and the legal wording of the very PNE (Câmara dos Deputados BR, 2011) reproduce quite an analogous "theory of change" compared to UNESCO and OEI. Moreover, the initiative that piloted the current PNE between 2007 and 2010 (Ministério de Educação, 2008) assumed the same tenets with regards to societal synergies (CONAE, 2010). Actually, each of these three political players posits an even wider notion of these synergies. Whereas UNESCO looks at the leverages of primary enrolment (e. g. stronger foundations in early childhood education, better trained teachers), OEI hypothesizes a positive contribution of each educational level to the other ones in the context of a positive matching of economic and social policies. Accordingly, the promoters of the Brazilian PNE rely on the leverages of primary education, a better matching between policies, and significantly, a fiscal reform that guarantees a substantial investment in education (CONAE, 2010).

In the same way as inter-agency cooperation has been enacted in both cases, between UNESCO and OEI in Latin America, and between the EU and OECD in Europe, sub-national governments play a role in Brazil, with some similarity to sub-national governments in the EU member states. In Brazil, discrepancy between certain provincial states and the Federation unveils the relevance of educational policy-making. Besides teachers' wage, the deployment of their own plans is also an issue for such powerful governments as the ones of São Paulo (OECD, 2010) and Minas Gerais (SEDUC MG, 2012). In addition, the Federal plan has opened new spaces at the local level, where civil society organisations have managed to participate in the regulation of education (Arretche, 2010; Ramos & Giorgi, 2011). These are particularly relevant processes for two reasons. First, the Brazilian constitution endows the Federation, provincial states and municipalities with important competencies in education. And secondly, although many commentators feared that municipalities were too weak to fulfil their responsibility at the moment, and some of them are very poor to make a difference in the local conditions of schooling, eventually educational plans have become a new opportunity for reinforcing the democratic debate on local policy-making.

In conclusion, a complex array of political players has a say in Latin American education. The Brazilian example illustrates the heterogeneity of actors to the extent that two alliances have been built, and their interaction is based on either consensus or conflict depending on the issue. Thus, UNESCO, OEI, the Federal government, some provinces and municipalities, the national branch of the Global Campaign for Education, and the teachers' union stand for a policy aimed at guaranteeing a wide notion of the right to education to everybody. In contrast, PREAL, some provincial and municipal governments, and TPE vindicate that academic performance must

be the key priority, ahead of other goals, and claim that school-based improvement is capable to render a significant increase of academic standards. International organisations, national and sub-national governments, transnational advocacy networks and unions are engaged with these initiatives and campaigns.

Conflict is also translated to the terms of intellectual disagreement with regards to the valid “theory of change”. In fact, the first party argues that societal synergies have a strong potential, but the second one thinks that school-based change is more promising. Although the explicit debate between these views is less noticeable than the struggle between opposed political interests, it is quite reasonable to observe that knowledge also plays this role in education policy-making.

Discussion: agents and knowledge in the global educational agenda

The analysis of the commonalities and variations between the description of European and Latin American regionalisms may be insightful in order to discuss the role of agents and knowledge in the global educational agenda. Comparing two distinct case studies is a significant method to hypothesize to what extent their converging features are relevant. This exercise requires a general statement about the underlying mechanisms, and a further analysis of the similar and different traits identified in the cases (Mahoney, 2004).

Here, the underlying mechanism has to do with the making of political forces and the competition, conflict and agreement between them. This is quite an unorthodox point with regard to the “technical approach” to policy-making (Dale, 2005). Such approach basically assumes that political decisions are rational choices between means adopted to meet a given end. From this view, educational planning starts with a well-grounded diagnosis of the observed problems, scans the available solutions within the technical stock of best practices, chooses the most appropriate solutions to tackle those problems, and afterwards evaluates whether these solutions worked. If they did, this is a new best practice that can be applied elsewhere.

The focus on political forces and their interaction has emerged from the growing evidence of ‘irrationality’ in the technical procedures of educational (and generally speaking, public) policy-making. Diagnoses are seldom the outcome of neutral and self-evident knowledge. The repertoire of solutions is conveyed by discourses entailing both scientific and political messages. Therefore, the final choice is far from objective and evaluation cannot proceed along clear lines of what works and what doesn’t. It is crucial to investigate the power relations whereby a given policy finally prevails amidst the interplay between political forces (Dale, 2005; Pawson, 2006). It would not be realistic to figure out a portrait of policy-making without an accurate account of this phenomenon.

Moreover, this account of knowledge provides a set of complex and qualified information that all the parties can use in order to pursue their interests. Although I am not going to discuss a further point in this article, let me simply state it. If the portraits of political processes rely on a rich informational basis, they are also making a relevant contribution to deliberative decision-making, because their very complexity induces all the parties to pay attention to qualified opinions.

In this vein, an initial conclusion of the former comparative description of educational regionalism in Europe and Latin America must highlight the presence of political actors who operate at varying geographical scales. Geographical scales are interactive spaces, outcomes of social agency, that pattern local, national and global space, and mostly, imprint qualitative differences

in social phenomena. Thus, any discourse on a given political measure in education normally re-contextualises previous knowledge about educational change in a local context; besides, it may either underpin or challenge the prevailing forces at the national level. Furthermore, the growing interest of UNESCO, the World Bank, the OECD and other international organisations in education has created a new social phenomenon, the global educational agenda, which affects developments at the other levels. In addition, an analysis which is sensitive to scales cannot assume a hierarchy between them, but has to notice the continuous interaction between the undergoing processes at each level (Robertson & Dale, 2008).

In Europe, the EU, OECD, the national and the sub-national governments have been the key political actors in the educational arena. In Latin America, they have been UNESCO, OEI, PREAL, the Global Campaign of Education and an emerging power such as Brazil, with its unions and social movements and its regional and municipal sub-national governments. Thus, this array of agents includes international organisations, governments and civil society organisations.

Most of these actors interact with other ones who are operating at another geographical scale. For instance, in the EU the Lange & Alexiadou's (2010) typology of policy learning reveals complex interaction between governments and the Commission. And national and sub-national planning informs of unexpected effects in politics within member states. In Latin America, cross-scale interaction is even more remarkable, since two opposite coalitions have been built through this interaction. On the one hand, UNESCO, OEI, the Brazilian Federal government and the national branch of the GCE constitute a coalition of international organisations, governments and associations in favour of a broad understanding of the right to education. On the other hand, PREAL, some regional governments (e. g. Sao Paulo) and All for Education also constitute an analogous coalition, this one standing for a precise view of improvement in performance and school effectiveness.

The former exercise also suggests a second conclusion concerning knowledge. Altogether with an account of the political forces involved in regionalism, the former comparative exercise also renders an interpretive sociology of the ideas posited by the parties. Notably, the European reliance on synergies between inclusive, smart and sustainable growth, the UNESCO, OEI and Brazilian causal belief in positive contributions of some educational sectors and public policies to the development of primary education, and finally, the assumptions of PREAL and TPE about school effectiveness are "theories of change" which are embedded in their political proposals. With these theories, these political actors can think of connections between their diagnoses, their initiatives and the possible results of evaluation. They can also disseminate their ideas on the grounds of the alleged validity and truthfulness of their diagnosis.

Needless to say, each "theory of change" must be assessed on its own terms, clarifying the main concepts, looking at salient information, and producing conclusions underpinned by a sound methodology. That is to say, I am not going to point out neither favourable nor critical substantive statements in a quick, makeshift discussion. This is not the object of the article.

My main observation has to do with a commonplace in the sociology of knowledge, namely the salient distinction between the epistemic and the social interests of people engaged in knowledge production and dissemination. The former have to do with the consistency and the validity of knowledge, and the latter have to do with the use of knowledge as an instrument for other goals (Horowitz, 1968; Barnes et al, 1996; Bernstein, 1999). Researchers, technicians, politicians, social movements and the public opinion are normally interested in knowledge in

these two ways. An accurate sociological analysis must take both dimensions into account in order to portray the complexity of the social world regardless of the different specialties of science that may be the object of this sociological analysis. However, it cannot collapse the validity and the social origin of knowledge in the same concepts and statements. Whereas the former depends of methodological criteria, the latter is the outcome of social analysis. In this article I am not discussing the validity of the “theories of change” associated with educational plans in Europe and Latin America but presenting this kind of sociological analysis of the social origin of these theories.

Thus, it makes sense to realise the growing importance of expert knowledge in the making, implementation and evaluation of education policies. Although this is hardly a novelty, it is quite noticeable that the complex pattern of political interaction is currently reflected in an also complex pattern of interaction between academic schools of thought and between these schools and political forces. Regardless of the internal consistence of their production, it is necessary to be aware of the epistemic relations that the array of political forces involved in educational regionalism enact. Education policy has always enacted epistemic relations, for instance, concerning the value of pedagogies or the importance of primary and vocational education. But nowadays these relations are not only being established nationally or globally, but regionally too.

In the same way as political alliances are aligned with regard to burning issues, academic schools concentrate their teaching and publishing in different institutions and journals. Consensus may emerge to the extent that researchers draw on varied sources, but conflict is also noticeable when different journals convey diverging opinions. Actually, the broad notion of the right to education is expressed in the European goal on social cohesion, the Ibero American goals on equity, and normally published in journals specialised in the societal dimension of education. On the contrary, a number of OECD policy briefs and the whole of PREAL guidelines stress the strict focus on performance, which is normally researched by authors who publish on journals specialised on educational change and school effectiveness. The changing relationships between the supporters of these discourses are therefore correlative with the changing political equilibrium in national, regional and global politics.

Therefore, the former findings would be incomplete if I did not stress that social and epistemic relations are relevant to make sense of educational regionalism. Nor these conclusions would be exhaustive if they did not report on their variation across regional scales in different parts of the world.

Conclusion

The making of the educational agenda across heterogeneous but related scales of decision-making has certainly emphasized the complexity of the issues involved in education policy. Not only political actors are diverse with regard to their ideology but also with regard to their geographical location and their political instruments. In addition, these political forces aim at implementing different policies which are allegedly underpinned by different “theories of change”, each of them containing its own methodological assumptions.

Research on these policies is crucial to the understanding of the current social changes. The national space is the most plausible unit of analysis any longer, because this space is neither featured by internal consistence nor clearly distinct from external forces. The global educational agenda is simultaneously made and enacted within and above the states, thus challenging the

consistency of national societies and the sovereignty of states that had traditionally defined 'national education'.

A focus on the involved knowledge the political players draw in so as to pursue their interests may also render a helpful result for those interested in promoting a more deliberative political debate. In fact, complexity posits a huge challenge to this endeavour. However, a new more transparent kind of deliberative debates could be opened if policy studies might spell out both the political and the scientific ideas that are at stake, why they are relevant, how they are observed, and to what extent they contributed to the effective impacts of policies.

References

- ALBA (Bolivarian Alternative for the Peoples of America).** (2011). Website. Retrieved from <http://www.alianzabolivariana.org>
- Arnott, M.; Ozga, J.** (2010) Education and nationalism: the discourse of education policy in Scotland. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 31(3), 335–350.
- Arretche, M.** (2010). Federalismo e Igualdade Territorial: Uma Contradição em Termos? Dados. *Revista de Ciências Sociais*, 53(3), 587-620.
- Barnes, B., Bloor, D., & Henry, J.** (1996). *Scientific knowledge: A Sociological analysis*. Chicago: Chicago Univ Press.
- Bernstein, B.** (1999). Vertical and Horizontal Discourse: an essay. *British Journal of Sociology*, 20(2), 157-173.
- Câmara dos Deputados BR** (2011). Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. , Pub. L. No. PL803510.
- Campaña Mundial por la Educación -CME-** (2009). Informe 2009. Retrieved from <http://www.campaignforeducation.org/>
- CONAE- National Conference of Education.** (2010). *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação*. Brasília: Ministério da Educação.
- Dale, R.** (2005). Globalisation, knowledge economy and comparative education. *Comparative Education*, 41(2), 117–149.
- Dale, R.** (2009) Contexts, Constraints and Resources in the Development of European Education Space and European Education Policy. In: *Globalisation and Europeanisation in Education*. Dale, R. and Robertson, S. ed. Oxford (UK): Symposium Books.
- EFA Global Monitoring Report Team.** (2010). *Education for All: reaching the marginalized*. Paris: UNESCO.
- Engel, L.C.** (2008). Breaking the centre–periphery mould: exploring globalisation and educational governance in Catalonia. *Globalisation, Societies and Education*, 6(3), 265-279.
- European Commission.** (2010). *EUROPE 2020 A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Communication from the Commission, COM(2010) 2020, 1-35.
- Filgueira, F.** (2009). América Latina y las marcas distintivas de su desarrollo social: una comparación global. En *El desarrollo maniataado en América Latina : estados superficiales y desigualdades profundas* (p. 49-65). Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Gornitzka, Á.** (2005). Coordinating policies for a «Europe of knowledge» Emerging practices of the «Open Method of Coordination» in education and research. ARENA Centre for European Studies (Univ Oslo) Working Papers, 2005-16, 1-40.

- Gornitzka, Á.** (2006). The Open Method of Coordination as practice - A watershed in European education policy? ARENA Centre for European Studies (Univ Oslo) Working Papers, 2006-16, 1-58.
- Grek, S., Lawn, M., Lingard, B., Ozga, J., Rinne, R., Segerholm, C., & Simola, H.** (2009). National policy brokering and the construction of the European Education Space in England, Sweden, Finland and Scotland. *Comparative Education*, 45(1), 5-21.
- Grugel, J.** (2004). New Regionalism and Modes of Governance — Comparing US and EU Strategies in Latin America. *European Journal of International Relations*, 10(4), 603–626.
- Held, D., & McGrew, A.** (2007). *Globalization Theory: Approaches and Controversies*. Hoboken, NJ (USA): Wiley.
- Horowitz, I. L.** (1968). Scientific Criticism and the Sociology of Knowledge. En *Professing Sociology. Studies in the Life Cycle of the Social Sciences* (p. 17-28). Chicago: Aldine Publishing Company.
- Jayasuriya, J.** (2008). Regionalising the state: political topography of regulatory regionalism, *Contemporary Politics*, 14(1): 21–35.
- Lange, B., & Alexiadou, N.** (2010). Policy learning and governance of education policy in the EU. *Journal of Education Policy*, 25(4), 443-463.
- Mahoney, J.** (2004). Comparative Historical Methodology. *Annual Review of Sociology*, 30, 81–101.
- Maroy, Ch.** (2012). Performance scolaire et régulation par les connaissances en éducation. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43(2), 1-13.
- Ministerio de Educação BR.** (2008). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: Razoes, Princípios e Programas*. Brasília: Ministério da Educação.
- OECD.** (2010). *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)*. Paris: OECD.
- OEI- Organización de Estados Iberoamericanos.** (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Documento final. Madrid: OEI y CEPAL.
- Ozga, J. S.** (2009). Governing education through data in England: from regulation to self-evaluation. *Journal of Education Policy*, 24(2), 149-162.
- Pawson, R.** (2006). *Evidence-based policy. A Realist Perspective*. London: Sage.
- Pépin, L.** (2011). Education in the Lisbon Strategy: assessment and prospects. *European Journal of Education*, 46(1), 25-35.
- PREAL- Conselho Consultivo pra Brasil, & Fundação Lemann.** (2009). *Saindo da inércia? Boletim da Educação no Brasil*. Washington D.C.: PREAL.
- Radaelli, C.** (2007). Whither Better Regulation for the Lisbon Agenda? *Journal of European Public Policy*, 14(2), 190-207.
- Ramos, R. C., & Giorgi, C. A.** (2011). Do Fundef ao Fundeb: avaliando o passado para pensar o futuro: um estudo de caso no município de Pirapozinho-SP. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(72), 623-650.
- Robertson, S.** (2005). Re-imagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems. *Comparative Education*, 41(2), 151–170.
- Robertson, S., & Dale, R.** (2008). Researching Education in a Globalising Era: Beyond Methodological Nationalism, Methodological Statism, Methodological Educationism and Spatial Fetishism. En *The Production of Educational Knowledge in the Global Era* (Julia Resnik., p. 19-32). Rotterdam: Sense Publishers.
- SEDUC- MG Secretary of education Minas Gerais** (2012). (s.d.). *Melhoria da Educação Básica*. Retrieved from <https://www.educacao.mg.gov.br>
- Simons, M.** (2007). 'To be informed': understanding the role of feedback information for Flemish/European

policy,. *Journal of Education Policy*, 22(5), 531-548.

Steiner- Khamisi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending. *Building Comparative Policy Studies*. En *Policy Borrowing and Lending in Education* (Gita Steiner-Khamisi and Florian Waldow., p. 3-18). London and New York: Routledge.

Strange, S. (2001). *La retirada del Estado*. Barcelona: Icaria.

UNESCO (2012). *Educación para Todos*. Retrieved from <http://www.unesco.org>

Verger, A., & Hermo, J.P. (2010). The governance of higher education regionalisation: comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUR-Educativo. *Globalisation, Societies and Education*, 8(1), 105–120.

Ethnic Heterogeneity and the Production of Inequality in Educational Organizations from Early Childhood Onward

Prof. Dr. Isabell Diehm, Dr. Melanie Kuhn, Miriam Mai, M.A.
Bielefeld University, Germany, isabell.diehm@uni-bielefeld.de

The following contribution deals with a problem yet to be solved within Germany's educational landscape: the educational disadvantage of children with a migrant background. We will illustrate this shameful problem by presenting a research project which has been ongoing since July 2011 at Bielefeld University. This project is being carried out within the framework of a research association consisting of 17 sub-projects, a so-called Collaborative Research Center on the topic "From Heterogeneities to Inequalities". Since such centers are usually scheduled for a period of twelve years, we expect to complete a genuine longitudinal study over this entire period of time. Our central research question is: How do the German educational system and its organizations contribute to (re-)production of these continuous inequalities with regard to children with a so-called migration background? Our qualitative-empirical study focuses on the production of inequality during the course of education in the different educational organizations (kindergarten, elementary school, secondary school). It also focuses on the mechanisms which take place during the course of childhood and which finally culminate in educational inequality. In a first step, we give an overview of the state of research on school- and pre-school educational disadvantages of children with a migration background in Germany (1). This is followed by some basic theoretical and methodological considerations (2). Finally, we will present the methodical design of our study (3).

1. State of research

Since Germany's participation in the OECD's regularly conducted Programme for International Student Assessment, the amount of data on educational disparities has continuously increased (cf. Baumert et al. 2001). In view of this, Baumert, Maaz and Trautwein (2009: 22) agree that knowledge on these disparities has grown considerably but also point out that several questions remain unanswered: "While the evidence for mechanisms promoting inequality is robust at transition points of the educational system, research is still far from providing empirical conclusions on the exact mechanisms for the emergence and increase of social disparities in these and other areas" (ibid).

Educational inequality of schoolchildren with a migration background

The close connection between *educational inequality and ethnic background* is empirically still a largely unsolved problem. This connection was well-known long before the first PISA results (Diefenbach 2008; Nauck 1994; Hopf 1981), but had, up until then, hardly received any attention. Initial assumptions that the low level of achievement among German students in the survey could be traced back to the presence of under-performing children with migration background could not be confirmed (cf. Diefenbach 2008: 11). All follow-up studies confirm the finding of the PISA study of 2001 that *disparities* depending on social background continue to persist in the German school system. However, they are today first and foremost *ethnically*

coded. The “Catholic working man’s daughter from the countryside” as a symbol for educational disadvantage during the years between 1960 and -70 is today represented by the “migrant’s son” (cf. Geißler 2005).

Available data on educational participation show that, in comparison to German children, *foreign children* are more often recommended to *enter school at a later stage*; the *proportion of foreign children attending Hauptschule*¹ is significantly higher, twice as many foreign children attend *special schools with special education in learning*, and a relatively large number of them leave Hauptschule without a graduation certificate (20% compared to 7-8% of German children). Regarding competencies, foreign children have significantly *lower scores in reading competencies*. The same is the case for scores in natural sciences and, to a lesser extent, for mathematics (cf. Diefenbach 2008: 76 f.). In view of these data and the fact that the hierarchical school system predetermines the chances and later educational careers at an early stage, the German educational system can, as Diefenbach put it, be described as *ethnically segmented* (ibid: 77).

In the area of elementary schools, the disadvantageous educational situation of children with a migration background is revealed by results of standardized school achievement tests, by grades and recommendations for secondary school types, as well as by typical patterns regarding the transition from elementary school to the different types of secondary schools (cf. Kris-ten 2006: 79).

Heike Diefenbach (2008) summarizes the existing *theoretical explanations* and empirical findings for this significant educational disadvantage of children and adolescents with migration backgrounds in the German school system. Most of these explanatory approaches attempt to find the cause for this discrimination of migrant children in their cultural background, which is considered to be deficient. This is also the case for approaches of human capital theory (ibid: 100). Causes are thus principally attributed to the migrant children themselves or to their families, whereby language deficiencies in German play a primary role. Explanations based on such assumptions as well as on approaches of human capital theory were proven to be the best tested but could not, or only to a small degree, be confirmed empirically. Thus, the widespread communicated diagnosis that the *cultural background* and socio-economic characteristics prevent these children from adapting to German schools and therefore lead to disadvantages could not be confirmed statistically. Instead, the significance of such characteristics for success in school is clearly overrated (cf. ibid: 155, 158).

Friedrich Heckmann (2008) has analyzed explanations for the educational disadvantages of migrants in school systems of European host member states on the macro-, meso-, and micro levels. On the macro level (national policy), he emphasizes the high selectivity of a national educational system as well as a late pre-school education as being problematic. The meso level focuses on the school as an organization which is interested in “normalcy”, normalization and, consequently, standardization. A good example for this is the explanatory model of the

¹ Among the three types of secondary schools in Germany (Hauptschule, Realschule and Gymnasium), the Hauptschule occupies the lowest rank – it has no prestige and is considered by many to be the “school for all the rest”. The Gesamtschule is an alternative to these three types but is not (yet) a common school type throughout the country. Special schools represent a separate school system in addition to the other three types of secondary schools. Thus, one could also say that Germany has a secondary school system consisting of four types.

“Institutional Discrimination” (cf. Gomolla/Radtke 2007). This model detects causes for disadvantages not in the migrant families, but in the organizational logic of homogenization that is prevalent in schools. Furthermore, causes are detected in teachers’ decisions and justifications at the transition points of school careers: the transition from one school type to the next. The study makes theoretical perspectives of organizational sociology useful which, in line with the neo-institutionalists March/Olsen (1976) and Meyer/Rowan (1978), consider organizations as “loosely coupled systems” and focus on organizational structures. The “structural explanations” offered by the institutional discrimination model “focus on the concrete unfolding of and effect of institutional knowledge in an organisation’s practice with regard to the respective conditions (options for action, resources, participants, etc.)” (Gomolla/Radtke 2007: 82).

Research on educational participation also now focuses on this early transitory stage: the transition from elementary school to secondary school. Educational participation is no longer merely focused on distributive aspects but increasingly on transitory decisions made in migrant families (cf. Kristen 2006; Kristen/Döllmann 2010; Baumert/Maaz/Trautwein 2009). This is represented in Heckmann’s model by the micro level.

According to Diefenbach’s approach, as another explanation for the significant ethnically coded disparities in school, the theorem of the stereotype threat could be taken into account, which so far has hardly been analyzed. This concept considers the learning success of children and adolescents with migration background as being threatened by stereotypes in the environments outside and inside school. Secondary analyses point to such effects (cf. Schofield 2006).

The influence of teachers’ attitudes and behavior in school and in the classroom on the educational success of children with a migration background has been extensively analyzed in the international context (cf. Tyler/Boykin et al. 2006; Elias/Loomis 2004). In the German context, however, this research perspective and corresponding explanatory models can hardly be found. This is also true for the concept of ‘Denied support discrimination’ which Heckmann (2008: 24) considers to be a relevant explanatory approach for the significant disadvantage of particularly vulnerable children of minorities.

Despite a meanwhile extensive and differentiated data basis, the significant educational disadvantage of children with a migration background in the German school system still cannot be explained to a satisfactory degree. As Diefenbach (2008: 157) put it, the explanatory approaches are rather vague and the data is “overall dissatisfactory, as it is insufficient”. This is still an accurate description.

Children with migration backgrounds in kindergarten

Further research is also needed with regard to young children with a migrant background in kindergarten. The younger the children are, the less empirically sound findings exist which could explain their (later) educational disadvantage (cf. Krüger et al. 2010: 9). There is information that ethnic educational inequality begins before children enter the school system (cf. Becker/Biedinger 2010: 49). The quantitative empirical findings presented by Becker and Biedinger on early ethnic educational inequality show that migrant children – in line with the primary effect of social stratification in Boudon’s sense – begin their school career with a “starting disadvantage” (cf. *ibid.*).

It has been confirmed that fewer children with migration background attend pre-school institutions (Diefenbach 2008), but also that attending kindergarten has a positive effect on these

children that should not be underestimated, especially with regard to the acquisition of the German language. The decisive factor is the length of the kindergarten attendance: the longer the attendance, the more positive are the effects, and the greater is the advantage (cf. Spiess/Büchel/Wagner 2003).

Despite such general statements based on initial statistics, it is commonly emphasized that further research in the area of early childhood is needed with regard to the production of inequality. The early setting of course seems to be highly relevant for the educational careers of migrant children. Furthermore, there are "sensitive phases in the educational process" (Blossfeld 1988) which should be examined in more detail. Starting disadvantages accumulate and are reinforced in the further educational process and, consequently, contribute to the ethnic stratification. Therefore, according to Becker/Biedinger (2010: 75), more in-depth explanations for early educational inequality are needed, in particular longitudinal analyses (Ditton 2008).

While a relatively large number of quantitative findings on the disparate educational participation (especially in school) exist, qualitative analyses that examine the pedagogical everyday practices of the educational organizations are lacking. With regard to the production of educational inequality, Ditton (1995: 98) has described this context as black box since there are hardly any studies that have analyzed how everyday practices of teachers in different educational organizations contribute to this production, how they are manifested in educational careers and how this is subjectively experienced by the children.

This is where our research project, conducted since July 2011, comes in. The multi-layered micro-analysis on the production of educational inequality puts its main focus on the organizational frameworks of these pedagogical everyday practices in different educational organizations.

2. Theoretical and methodological aspects of the study

The starting point for our analysis is a praxeological theory perspective which states "that the social world is comprised of identifiable, individual, yet interwoven practices (plural): governing practices, organizational practices, partnership practices, negotiation practices, practices of the self etc." (Reckwitz 2003: 289). Regarding the production of educational inequality, our study is based on the assumption that this inequality is also produced by pedagogical everyday differentiation practices (e.g. sufficient or insufficient language competencies, age development and development corresponding or not corresponding to norms, good or bad pupil, making or not making the grade) and reflected in individual educational biographies. Thus it is extending the common rational choice perspectives of quantitative empirical educational research, which mainly explain educational inequality with decision theory. In this sense, inequality-relevant professional differentiation practices are also standardization practices (cf. Kelle 2007) which represent organization-specific structural and functional characteristics. Educational organizations like kindergarten and school are the structural basis for the interactions and pedagogical practices conducted in them. They shape and determine these practices, e.g. selectivity decisions in accordance to their functional and intrinsic logics (cf. Tacke 2004, Vanderstraeten 2004). The comparative analytical focus on both standardization and selectivity practices in the consecutive, although in their functional logic completely different, organizations (cf. Diehm 2004) is supposed to make mechanisms of the production of educational inequality comprehensible.

Our longitudinal ethnographic study comparatively analyzes *everyday differentiation prac-*

tices of professionals in the consecutive educational organizations kindergarten and elementary school, which, with regard to children with a migration background, thus assuming ethnic heterogeneity², can generate educational inequality. A multi-layered analysis of such practices aims to reconstruct processes of the production of inequality, which occur over the long-term course of individual educational pathways.

The methodological difficulty is then the micro-macro connection, i.e. the transmission problem between micro and macro level, which has neither been convincingly solved empirically nor theoretically. The interactionist and ethnomethodological theories commonly used to analyze micro-processes of the production of differentiation in concrete everyday situations have a theoretical deficit with respect to inequality. Social inequalities cannot simply be deduced from micro-analytical approaches.

Limiting the analysis to the reconstruction of the situational production of difference does not make it possible to reveal the structural, cross-situational and historically entrenched power relations in which it is embedded (cf. Villa 2000: 68). In addition to this lack of historicity, micro-sociological approaches suffer from a lack of biographicity in their exclusive orientation along the situational and local production of difference (cf. Dausien / Kelle 2005). Inequalities, like those in education, cumulate individually and biographically, i.e. in the course of education through the system. 'Doing'-approaches (Fenstermaker/West 2001) make it possible to reconstruct practices of differentiation in the everyday contexts of educational organizations. This is done through the observation of constant interactive positing of relevance. They are also the basis for selectivity decisions, which inform and legitimize institutional promotion and decisions regarding the course of education, and can, in their accumulation, become educational inequalities. However, they can be reconstructed and visualized as educational inequalities only when biographical education processes are examined from a distance.

These theoretical and methodological limitations of micro-analytical in situ observations can be dealt with when using a longitudinal ethnographic research design which focuses on the pedagogical everyday practices – the black box of the production of educational inequality – from two perspectives:

(1) In a first step, 53 children with and without migration backgrounds are accompanied along their pathway through the educational system. The longitudinal analysis of their formal course of education in relation to that of their class is expected to reveal information on educational inequalities (diachronic observation).

(2) Secondly, organization-specific pedagogical differentiation practices in the educational organizations kindergarten and (elementary) school are compared micro-analytically (syn-chronic observation).

The first analytic phase of the research project covers three years in the kindergarten as well as the first year of elementary school. The second phase comprises the final three years of elementary school (grades 2, 3 and 4), the transition into the three-tiered secondary school system as well as grade 5. The third phase of the study covers grades 6, 7 and 8.

² We use the term ethnicity in line with the sociologist Max Weber, as encompassing nationality, culture, language and religion (Weber 1958).

3. Research questions and methodological design of the study

Our multi-perspective focus requires a combination of different research methods. In a longitudinal ethnography we will thus use the methods of participant observation, videography, document analysis, interviews with children as well as network analysis. For the sampling and evaluation of data, we use the research strategy and coding method of the Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996).

Everyday practices of professionals

Assuming that educational inequality is, among other things, also produced by organization-specific differentiation practices of pedagogical professionals in their daily work, we examine and film their interactions on the micro-level of everyday pedagogical activity (cf. Denzin 2000). These everyday practices of professionals are then looked at from three perspectives:

(1) Firstly, we observe and film the interactions between professionals and children. Our special interest here is how children are addressed by the professionals, how they are encouraged to participate and communicate in the classroom as an everyday context, how they are positioned and sanctioned with regard to space, and how they are described as showing high or low achievement. Our question is then how standardizing differentiation practices differ in kindergarten and elementary school.

(2) Secondly, we analyze so-called artefacts by means of document analysis, such as educational documentation and the standardized language development survey in North-Rhine-Westphalia Delfin4 in kindergarten, as well as the written achievement evaluations in elementary school. The formalized methods of education- and achievement evaluation play a central role in the everyday practices in kindergarten and elementary school. Due to their textual form, they are effective far beyond the momentary situation. School certificates, for example, decide whether the child can pass or repeat a grade and thus have lasting structural effects on a child's course of education. Following the Laboratory Studies (vgl. Lynch 1985; Amann/Knorr-Cetina 1988), the Studies of Work (Bergmann 2006) and the Institutional Ethnography (Smith 2005), the documentation practices will be examined regarding to what extent these approaches pre-determine, structure and reproduce (cf. also Kelle 2003, 2007) "knowledge practices" (Law/Mol 2002). Using these artefacts, we ask how teachers describe and evaluate the educational and achievement level and what problems arise in that process? In addition, we ask what role such artefacts play in standardization processes of children in organizations; for example, how linguistic normalcy is confirmed or not through the Delfin4 approach? How do professionals produce and use these documents in everyday pedagogical practices? It is assumed that different practices of documentation produce inequalities with regard to educational, achievement or linguistic levels in different ways. In how far are the different documentation approaches in kindergarten and elementary school relevant for the production of educational inequality?

(3) Thirdly, we examine audio recorded material of interactions and conversations between professionals and parents that are obligatory for kindergarten and elementary school. We assume that the professionals, when talking about the children, produce standardized concepts and deviations of educational processes along the lines of differentiation practices and negotiate them with the parents. A comparative analysis of these conversations could provide information on how the expectations of children to correspond to standards vary depending on the organization, be it kindergarten or elementary school. We thus ask which differentiation

practices are used to mark correspondences to and deviations from standard educational pathways? In how far are artefacts like educational and achievement documentation the subject in conversations with parents? In how far do professionals use these documents to underscore their arguments and recommendations (for special education)?

Perspectives of the children

Children experience the everyday differentiation practices of professionals in a subjective way. For a study on educational inequality, these have to be reconstructed from the perspective of the actors. The examination of inequality as a subjective (or individual) biographical accumulation of experience can compensate the lack of biographicity of pure micro-analyses. We sample the perspectives of children during the course of their education from three perspectives:

(1) Firstly, the children are interviewed in order to gain information on their subjective accumulation of experiences in the educational system. At the beginning of our study the children are only four-years-old and conducting interviews with them is therefore a methodological challenge. For this reason, we use a modification of the so-called Mosaic Approach (Clark/Moss 2001; Clark et al. 2005) which has been developed for the qualitative surveying of young children. We ask the children questions about their experiences by referring to everyday situations. By using such ethnographical interviews (Spradley 1979, 1980), it is possible to generate (flexibly with regard to context) survey data throughout the entire field research. The primary goal of our study – the reconstruction of the individual biographical accumulation of experiences with regard to educational inequality – needs to be approached in a successive manner among children of such a young age. We therefore conduct multiple interviews, proposed by Trautmann (2009: 101), in different time intervals and on partially varying topics. The narrative proportion within the interviews can be increased in correspondence to the children's increasing age. Here, we are interested in how children experience the differentiation practices of the professionals, i.e., for example, their positive or negative feedback? How do they estimate their strengths and weaknesses? In how far do they, in this case, compare themselves with other children of their kindergarten group or school class, and what kinds of differentiations do they use? How do children experience the language development survey Delfin4? How do children experience the transition from kindergarten to elementary school?

(2) Secondly, we observe and film the everyday practices of the children. Children experience the differentiation practices of the professionals in the course of their kindergarten or school day. A longitudinal ethnography surveys the situational reactions of children to such everyday labelling as well as the accumulation of such labelling processes in the course of time. On the one hand, we ask how children react to differentiation practices like achievement evaluations, competence evaluation, praise and reprehension. On the other hand, we ask what kinds of dynamics result from this within the children's group. Do children influence their peers through standardization practices, e.g. by insisting that they adhere to rules of the group? Do peer's cultural differentiation practices also contribute to the production of educational inequality? Are ethnic differentiations relevant for children?

(3) Thirdly, by using network analyses, we survey the peer-relations in their dynamics in kindergarten and at the elementary schools. Following Delfos' (2004) proposal to interview young children in a context where they play, we combine the qualitative network analysis with the photograph-based collage method of the Mosaic Approach. As already practiced by Häußling (2007, 2008), by using a frame story, we encourage the children to name network members of

their kindergarten group (resp. their school class) to whom they feel emotionally attached by picking out photographs. Additionally, this photograph-based approach serves as a stimulus for questioning the children about their subjective perceptions, experiences and estimation of these network relationships. The results of the formal network analysis are visualized through network pictures (construction of a cluster) (Straus 2002: 219, 223). The interviews conducted during the network analysis are interpreted according to the coding method of the Grounded Theory (cf. among others Pelizäus-Hoffmeister 2006). We ask in how far different educational success can have effects on the peer-relationships in the everyday context of kindergarten and elementary school. Are peer-relationships structured along specific characteristics (e.g. ethnic heterogeneity, achievement homogeneity) and are they then relevant with regard to inequality? What dynamics of peer-relationships can be represented by individual children's course of education? What experiences regarding inclusion and exclusion are biographically accumulated among the children?

Formal courses of education

By using the educational and achievement documentations that are produced during the course of education (language test results, school certificates, or also recommendations to attend special schools, recommendations to enter school at a later date), the formal educational success of individual children is reconstructed in a longitudinal perspective. These results are put in relation to the previously surveyed structural data regarding their background (educational achievements, migration background, native language of their families, wage status, family forms). The analysis of formal courses of education of the surveyed children is necessary in order to adequately contextualize and interpret observations as well as results of the survey. By means of an examination of the educational success of these children in relation to their peers in class, conclusions can then be drawn with regard to educational inequality.

Βιβλιογραφία

- Amann, K./Hirschauer, S.**, 1997: Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm, in: Hirschauer, S./Amann, K. (Ed.), Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 7-52.
- Amann, K./Knorr-Cetina, K. D.**, 1988: The Fixation of (Visual) Evidence. *Human Studies*, 11: 133-169.
- Bergmann, J. R.**, 2006: "Studies of Work", in: Ayaß, R./Bergmann, J. R. (Ed.), *Qualitative Methoden der Medienforschung*. Reinbek b. H.: Rowohlt, 391-405.
- Baumert, J. et al.**, 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U.**, 2009: Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? in: Baumert, J./Maaz, K./Trautwein, U. (Ed.), *Bildungsentscheidungen. Sonderheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12, 11-46.
- Becker, B./Biedinger, N.**, 2010: Frühe ethnische Bildungsungleichheit: Der Einfluss des Kindergartenbesuchs auf die deutsche Sprachfähigkeit und die allgemeine Entwicklung, in: Becker, B./Reimer, D. (Ed.), *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*. Wiesbaden: VS, 49-79.
- Blossfeld, H.-P.**, 1988: Sensible Phasen im Bildungsverlauf. *Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd.)*, 34: 45-64.
- Clark, A./Moss, P.**, 2001: *Listening to young children. The Mosaic-Approach*. Norfolk: National Children's Bu-

reau.

Clark, A./Moss, P./Kjorholt, A.T., 2005: Beyond listening: children's perspectives on early childhood services. Bristol: Policy Press.

Dausien, B./Kelle, H., 2005: Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographieforschung, in: Völters, B. et al. (Ed.), Biographieforschung im Diskurs. Wiesbaden: VS, 189-212.

Delfos, M., 2004: „Sag mir mal...“. Gesprächsführung mit Kindern (4-12J.), Weinheim: Beltz.

Denzin, N. K., 2000: Interpretative Ethnography. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3, 3: 401- 410.

Diefenbach, H., 2008/2010: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Schulsystem. Erklärungen und empirische Befunde.. Wiesbaden. VS.

Diehm, I., 2004: Kindergarten und Grundschule - Zur Strukturdivergenz zweier Erziehungs- und Bildungsinstitutionen, in: Helsper, W./Böhme, J. (Ed.), Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS, 529-547.

Ditton, H., 1995: Ungleichheitsforschung, in: Rolf, H.-G. (Ed.), Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim/München: Juventa, 89-124.

Ditton, H., 2008: Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion der Bildungsungleichheit, in: Becker, R./Lauterbach, W. (Ed.), Bildung als Privileg, Wiesbaden: VS, 247-275.

Elias, S. M./Loomis, R. J., 2004: The Effect of Instructor Gender and Race/Ethnicity on Gaining Compliance in the Classroom. Journal of Applied Social Psychology 34, 5: 937-958.

Fend, H., 2009: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS.

Fenstermaker, S. B./West, C., 2001: "Doing Difference" revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung, in: Heintz, B. (Ed.), Geschlechtersoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 236-249.

Fuhs, B., 2000: Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode, in: Heinzel, F. (Ed.), Methoden der Kindheitsforschung. Weinheim/München: Juventa, 87-104.

Geißler, R., 2005: Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen, in: Berger, P. A./Kahler, H. (Ed.), Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim/München: Juventa, 71-102.

Glaser, B./Strauss, A., 1967: The Discovery of Grounded Theory. Chicago: Aldine Publishing Company.

Gomolla, M./Radtke, F.-O., 2007: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., durchgesehene und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS.

Häußling, R., 2007: Zur Positionierung im Unterricht. Interaktionen und Beziehungen in ersten Schulklassen und ihre Folgen, in: Westphal, K. (Ed.), Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim/München: Juventa, 207-224.

Häußling, R., 2008: Zur Verankerung der Netzwerkforschung in einem methodologischen Relationalismus, in: Stegbauer, Ch. (Ed.), Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Wiesbaden: VS, 65-78.

Heckmann, F. 2008: Education and Migration, strategies for integration migrant children in European schools and societies. www.nesse.fr

Hopf, D. 1981: Die Schulprobleme der Ausländerkinder. Zeitschrift für Pädagogik 27, 6: 839-861.

Kelle, H., 2003: Sprachtests – ethnographisch betrachtet. Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialisationsforschung (ZBBS), 2: 271-292.

Kelle, H., 2007: „Ganz normal“: Die Repräsentation von Kinderkörpernormen in Somatogrammen. Zeitschrift für Soziologie, 36, 3: 197-216.

Kristen, C., 2006: Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58, 1: 79-97.

Kristen, C./Döllmann, J., 2010: Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien

am ersten Bildungsübergang, in: Becker, B./Reimer, D. (Ed.), Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, 117-139.

Krüger, H.H./Rabe-Kleberg, U./Kramer, R.-T./Budde, J., 2010: Bildungsungleichheit revisited? – eine Einleitung, in: ders. et al. (Ed.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, 7-21.

Law, J./Mol, A. (Ed.), 2002: Complexities: social studies of knowledge practices. Durham: Duke University Press.

Lynch, M., 1985: Art and artifact in laboratory science. London: Routledge & Kegan Paul.

March, J.G./Olsen, J.P., 1978: Ambiguity and Choice in Organisations. Bergen: Universitetsforlaget.

Meyer, J.W./Rowan, B., 1978: The Structure of Educational Organizations, in: Meyer, M. W., Environments and Organizations. San Francisco: Jossey-Bass, 78-109.

Nauck, B., 1994: Bildungsverhalten in Migrantenfamilien, in: Büchner, P. et al. (Ed.): Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. München: DJI Verlag, 105-141.

Pelizäus-Hoffmeister, H., 2006: Zur Bedeutung sozialer Netzwerke für die Konstruktion biographischer Sicherheit, in: Hollstein, B./Straus, F. (Ed.), Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendungen. Wiesbaden: VS, 441-464.

Reckwitz, A., 2003: Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Zeitschrift für Soziologie, 32, 4: 282-301.

Reckwitz, A., 2006: Die Transformation der Kulturtheorien. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Reyer, J., 2006: Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schofield, J. W. et al., 2006: Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz. 5. Forschungsbericht der Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Smith, D. E., 2005: Institutional Ethnography. A Sociology for People. Lanham/New York/Toronto/Oxford: Altamira.

Spieß, C.K./Büchel, F./Wagner, G.G., 2003: Children's School Placement in Germany: Does Kindergarten Attendance Matter? IZA Working Paper, Discussion Paper Series 722.

Spradley, J. P., 1979: The ethnographic interview. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Spradley, J. P., 1980: Participant observation. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Straus, F., 2002: Netzwerkanalysen. Gemeindepsychologische Perspektiven und Methoden für Forschung und Praxis. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.

Strauss, A./Corbin, J., 1996: Grounded Theory. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. München: Beltz.

Tacke, V., 2004: Organisation im Kontext der Erziehung, in: Böttcher, W./Terhart, E. (Ed.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS, S. 19-42

Tyler, K. M./Boykin, A. W. et al., 2006: Cultural Considerations in Teachers' Perceptions of Student Classroom Behavior and Achievement. Teaching and Teacher Education, 22, 8: 998-1005.

Trautmann, T., 2009: Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele. Wiesbaden: VS.

Vanderstraeten, R. (2004): Interaktion und Organisation im Erziehungssystem, in: Böttcher, W./Terhart, E. (Ed.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS, S. 54-68

Villa, P.-I., 2000: Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper. Opladen: Leske + Budrich.

Weber, M., 1956 : Wirtschaft und Gesellschaft. Tübingen: Mohr Siebeck

Προσχολική αγωγή και ακαδημαϊκή επιτυχία

Σπύρος Χ. Πανταζής

Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, spantazi@cc.uoi.gr

Αντωννέτα Πότση

Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Bielefeld, Επιστημονικός Συνεργάτης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
apotsi@cc.uoi.gr

Abstract

Nowadays the interest to the academic success of the child, since the early years of childhood is more intense than ever. The organization of early childhood education attracts the attention of policy makers at national and international level and has become the object of systematic comparative analysis of international organizations. In this paper we refer to the image of the child and childhood from a philosophical, psychological and pedagogical view of past decades. Moreover, the current discussion of the phenomenon of academisation of early childhood education and the modern model of childhood that is currently being promoted through some historical, psychological, pedagogical views and research data are presented.

1. Εισαγωγή

«Θέλω το παιδί μου να αριστεύει σε όλους τους τομείς».

«Θέλω το παιδί μου να γίνει επιστήμονας και βεβαίως να ζήσει ευτυχισμένο».

«Θέλω να έχει μια ζωή άνετη, χωρίς βάσανα ή αποτυχίες».

Από τις παραπάνω μαρτυρίες διακρίνει κανείς τόσο τις υψηλές προσδοκίες των γονέων για ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους όσο και την ένταση της πίεσης που ασκείται στα παιδιά για να τα καταφέρουν στη ζωή τους. Το ερώτημα που προκύπτει είναι εάν έχει όντως αποτέλεσμα όλη αυτή η πίεση την οποία βιώνουν τα παιδιά μέσω των προσδοκιών τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών αλλά και της κοινωνίας ευρύτερα. Δηλαδή, εάν τα παιδιά γίνονται καλύτεροι μαθητές, περισσότερο επιτυχημένα, περισσότερο ευτυχισμένα, περισσότερο έξυπνα.

Στις μέρες μας το ενδιαφέρον για την ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού, ήδη από τα πρώιμα χρόνια του νηπιαγωγείου, είναι πιο έντονο από ποτέ. Η οργάνωση της προσχολικής εκπαίδευσης προσελκύει σήμερα την προσοχή όσων διαμορφώνουν πολιτικές σε εθνικό και διεθνές επίπεδο και έχει γίνει αντικείμενο συστηματικής συγκριτικής ανάλυσης από διεθνείς οργανισμούς. Δηλαδή, η πρώιμη παιδική ηλικία έγινε (σε μεγάλο βαθμό) αντικείμενο για παρεμβάσεις -από πολιτικούς και ερευνητές- τόσο σε κοινωνικό – πολιτικό όσο και οικονομικό πεδίο.

Το φαινόμενο δεν είναι βέβαια σημερινό, ξεκινά ήδη από την δεκαετία του '60, σχετίζεται όμως με διαφορετικές πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις. Σήμερα βιώνουμε μια άλλη οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα, με διαφορετική κατεύθυνση, ένταση και ιδεολογική υποστήριξη. Σήμερα μιλάμε για οικονομία της γνώσης και την ιδέα του «υπερ-επιχειρηματικού παιδιού», εξελίξεις που δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστη και την προσχολική αγωγή. Αυτό καθρεφτίζεται από το πλήθος των σχεδίων και πολιτικών που αναπτύχθηκαν στο χώρο αγωγής και εκπαίδευσης για την πρώιμη παιδική ηλικία στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τις ΗΠΑ αλλά και σε άλλες χώρες του κόσμου.

Στην παρούσα εργασία γίνεται αναφορά στη θεώρηση του παιδιού και της παιδικής ηλικίας, στις φιλοσοφικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές απόψεις προηγούμενων δεκαετιών καθώς και στην επίκαιρη συζήτηση του φαινομένου του ακαδημαϊσμού και του σύγχρονου μοντέλου παιδικής ηλικίας που προωθείται σήμερα με βάση επίκαιρες ιστορικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές απόψεις και ερευνητικά δεδομένα.

2. Φιλοσοφικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές απόψεις των προηγούμενων δεκαετιών

Η Ιστορία της Παιδικής Ηλικίας, ως επιστημονικού κλάδου, ξεκινά τη δεκαετία του '60, όμως για τους προηγούμενους αιώνες ακόμη και σήμερα οι γνώσεις μας - για τις σχέσεις ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες - παραμένουν συγκεχυμένες και συνήθως πιθανολογούμε και κάνουμε εικασίες¹.

Ο Αριέζ² στις αρχές της δεκαετίας του '60 διατύπωσε τη θέση ότι στην Μεσαιωνική Ευρώπη δεν υπήρχε παιδική ηλικία και ότι οι ενήλικες αντιμετώπιζαν τα παιδιά σαν μικρογραφίες των ενηλίκων (miniature adultism). Δηλαδή τα έντυναν με τα ίδια ρούχα που φορούσαν και οι μεγάλοι, διασκεδάζαν με τον ίδιο τρόπο και έκαναν τις ίδιες δουλειές με όλους.

Η αλλαγή ξεκίνησε μετά τον Μεσαίωνα με την εμφάνιση νέων απόψεων για το παιδί. Ο Τζων Λοκ, για παράδειγμα, υποστήριζε τη θέση, ότι η εμπειρία θα καθόριζε τι θα γινόταν το παιδί, αφού κατ' αυτόν το παιδί έρχεται στον κόσμο ως 'άγραφη πλάκα' (tabula rasa), που συμπληρώνεται σταδιακά με ιδέες και γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης με τον κόσμο των ενηλίκων³. Για τον Λοκ, η ποιότητα των πρώιμων εμπειριών, ιδιαίτερα το πώς τα παιδιά ανατρέφονται και εκπαιδεύονται, θα διαμόρφωνε την κατεύθυνση της ζωής τους, οι δε ενήλικες έχουν καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Αντίθετα, ο γάλλος φιλόσοφος Ρουσσώ στα τέλη του δέκατου όγδοου αιώνα υποστήριζε ότι η παιδική ηλικία θα πρέπει να περιβάλλεται με στοργή γι' αυτό που είναι και να μη χρησιμοποιείται για την επίτευξη κάποιου σκοπού, όπως επιδιώκουν οι ενήλικες⁴. Για τον Ρουσσώ τα παιδιά ήδη από την γέννησή τους είναι αγαθά (in-nately good) και οι φυσικές τους τάσεις θα πρέπει να προστατεύονται απέναντι στις επιδράσεις της κοινωνίας που τα διαφθείρουν αναγνωρίζοντας ότι ο τρόπος σκέψης των παιδιών διέφερε από αυτόν των ενηλίκων⁵.

Οι δύο αυτές φιλοσοφικές θέσεις συνέβαλλαν ώστε η παιδική ηλικία να καθιερωθεί ως προτεραιότητα της κοινωνίας και της οικονομίας. Η επίδραση τους ήταν τόσο ισχυρή που συνέβαλλαν στη διαμόρφωση των πρώτων κινήσεων για τη θεσμοθέτηση των δικαιωμάτων των παιδιών αλλά και των προγραμμάτων πρόνοιας για την προστασία τους και των μετέπειτα παιδαγωγικών θεωριών. Μάλιστα από τα μέσα του δέκατου ένατου αιώνα η πρόταση για κατάργηση της παιδικής εργασίας, που είχε ως αφετηρία της τα κινήματα που διαμόρφωσαν αυτές οι φιλοσοφικές θέσεις, θεωρείται μια πραγματική επανάσταση.

Ο εικοστός αιώνας ονομάστηκε «ο αιώνας του παιδιού» και η θέση, ότι η κοινωνία οφείλει να παρέχει στα παιδιά το καλύτερο που μπορεί, μετατράπηκε σε νόρμα. Η μεταστροφή αυτή συνδιάστηκε με δημογραφικές αλλαγές, όπως η υποχώρηση των γεννήσεων και η σταδιακή

1 Αριέζ Φιλίπ, *Αιώνες Παιδικής Ηλικίας*, Αθήνα 1990, (Μετάφραση Αναστασοπούλου Γιούλη).

2 Αριέζ Φιλίπ, ο.π., σ. 68 κ.ε.

3 Lascarides, C. & Hinitz, B. (2000). *History of early childhood education*. New York, NY: Falmer Press.

4 Lascarides, C. & Hinitz, B. (2000). ο.π..

5 Lascarides, C. & Hinitz, B. (2000). ο.π.

μετατροπή της οικογένειας σε πυρηνική. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την εσωστρέφειά της και την εστίαση του ενδιαφέροντός της στο παιδί και στις ανάγκες του. Σταδιακά γίνεται ευρέως αποδεκτό ότι η παιδική ηλικία είναι εξαιρετικά πολύτιμη και δεν πρέπει να παραμελείται. Αυτό οδηγεί στη θεώρηση της υποχρέωσης των ενηλίκων να παρεμβαίνουν και να διαμορφώνουν ένα άλλο είδος παιδικής ηλικίας. *Οι γονείς διαθέτουν περισσότερο χρόνο για τα παιδιά τους και ανησυχούν μήπως δεν τα καταφέρουν και πολλές φορές αγνοούν ότι υπάρχουν όρια στην εξέλιξή τους. Θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο να ρυθμίζουν τα πάντα μέχρι και τις πιο μικρές λεπτομέρειες και η επιθυμία τους να κάνουν το καλύτερο για τα παιδιά τους υπερ-λειτουργεί⁶.*

Κατά τη δεκαετία του '60 αλλά και μετέπειτα, τα επιχειρήματα που χρησιμοποιήθηκαν για τον προσανατολισμό της προσχολικής εκπαίδευσης δεν ήταν μόνο επιστημονικά αλλά και κοινωνικο-πολιτικά⁷. Οι θεωρητικές απόψεις που ευνόησαν τότε το νέο προσανατολισμό ήταν: ότι οι νοητικές και σχολικές επιδόσεις ενός παιδιού εξαρτώνται από τη γενετική του προικοδότηση⁸, από τον ηλικιακό ρυθμό ωρίμανσής⁹ του και από τις κοινωνικο-συναισθηματικές εμπειρίες¹⁰ των πρώτων χρόνων της ζωής του.

Μια πιο υποστηρικτική άποψη, σε σχέση με τις παραπάνω θέσεις, διατύπωσε ο Bloom. Ο Bloom υποστήριξε ότι *«η επίδραση των περιβαλλοντικών προϋποθέσεων είναι μεγαλύτερη στις πρώιμες περιόδους της ανάπτυξής του (παιδιού) και ότι σημαντικές διαφοροποιήσεις στο περιβάλλον των πρώτων χρόνων της ζωής του μπορούν να προκαλέσουν μεγάλες αλλαγές στη νόηση»¹¹.*

«Οι απόψεις των Hunt και Bloom άσκησαν τη μεγαλύτερη επίδραση στη συζήτηση για μεταρρύθμιση στην προσχολική αγωγή. Ιδιαίτερα αυτό σχετίζεται με την άποψη που υιοθετήθηκε, ότι οι νοητικές διαφοροποιήσεις και οι διαφορετικές σχολικές επιδόσεις οφείλονται κυρίως στις διαφορετικές προϋποθέσεις ζωής, ανάπτυξης και ερεθισμάτων των παιδιών και ότι είναι δυνατά τις ελλείψεις αυτές να τις αντισταθμίσουμε μέσω διαδικασιών μάθησης»¹².

Αυτό οδήγησε σε ένα πλήθος προγραμμάτων αντισταθμιστικής αγωγής¹³ τα οποία αποσκοπούσαν να βελτιώσουν το φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον των παιδιών. Δηλαδή θεωρήθηκε δυνατό, ότι οι άσχημες προϋποθέσεις ανάπτυξης των παιδιών (στα τρία πρώτα χρόνια της ζωής τους), οι άνισες ευκαιρίες στη σχολική έναρξη, οι δυσμενείς σχολικές, επαγγελματικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και κοινωνιολογικές προοπτικές της ζωής μπορούσαν να περιοριστούν¹⁴.

Οι προϋποθέσεις αυτές ενισχύθηκαν και από ισχυρές κοινωνικοπολιτικές τάσεις ανάπτυξης, δηλαδή η ετοιμότητα να ξεετάσουν την εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία ως οικονομική

6 Honore, C., Το μακροπρόθεσμο της χαρούμενης παιδικής ηλικίας, Αθήνα 2001, σ.53

7 Πανατζή Σ., Σχολική προετοιμασία στο νηπιαγωγείο, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τευχ. 21, 2001, 46 κ.ε.

8 Hunt, J.McV.: *Intelligence and experience*, New York 1961, σ. 363.

9 Kroh O.: *Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes*, Weinheim, 1958

10 Hoffmann E., *Die Bedeutung der Erziehung des Kleinkindes*, in: G. Bittner u. E.Schmidt-Coros (Hrsg): *Erziehung in fruher Kindheit*, Muenchen 1968.

11 Bloom, B.S.: *Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale*, Weinheim 1971, σ. 100

12 Πανατζής, Σ., ό.π., 2001, σ. 49.

13 Σε μια δημοκρατική κοινωνία η ισχύουσα θεμελιώδης αρχή της «ισότητας των πολιτών» από τη μια και από την άλλη η πραγματικότητα ανισότητας στις δυνατότητες ανάπτυξης, εκπαίδευσης και επαγγελματικών ευκαιριών οδήγησαν στην έντονη απαίτηση για ίσες ευκαιρίες και για αντισταθμιστική αγωγή (βλ. Πανατζής Σ., ό.π.).

14 Willian F.: *Some premilineries und prospects*, in : F. Willian (Hrsg): *Langue und proverty*, Chicago, 1970, σ. 1-10.

επένδυση¹⁵ (θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου) και από την άλλη μεριά να μειώσουν τις αιτίες των κοινωνικών συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα ερευνών παρέμβασης, οι οποίες χρησιμοποίησαν στην αξιολόγησή τους την ανάλυση κόστους ωφέλους, όπως το «Chicago Child-Parent Centres»¹⁶, το «High Scope Perry Preschool Program»¹⁷, και το «Carolina Abecedarian Projects»¹⁸ υποστήριξαν τις μακροχρόνιες επιδράσεις (των προσχολικών προγραμμάτων) στην νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ιδιαίτερα όσων ζούσαν με τον κίνδυνο της φτώχειας. Η σιωπηρή παραδοχή ήταν ότι η φτώχεια και τα συναφή κοινωνικά δεινά και επιμέρους αποτυχίες – των παιδιών ή των γονέων τους – μπορούσαν να διορθωθούν από τα προγράμματα παρέμβασης¹⁹.

Αυτού του είδους τα προγράμματα προσέφεραν στα παιδιά του νηπιαγωγείου ένα εντατικό πρώιμο ξεκίνημα παροχής γνώσης αλλά και την ισχυρή ανάμειξη των γονέων τους. Παράλληλα προγραμμάτιζαν για τους ίδιους τους γονείς, εκπαιδευτικές δραστηριότητες για το σπίτι, και μέτρα υποστήριξης της οικογένειας²⁰.

Κατά τους Dahlberg & Moss (2005), η λογική της δημόσιας επένδυσης σε τέτοιου είδους προγράμματα ήταν η προσδοκία ενός εμφανούς και υπολογίσιμου ανταποδοτικού ωφέλους, ενός είδους ημι-συμβολαίου, σύμφωνα με το οποίο τα νηπιαγωγεία θα ελάμβαναν χρηματοδότηση με βάση την παρουσίαση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων.

Στα χρόνια που ακολούθησαν, έγιναν πολλές προσπάθειες, στο πλαίσιο των αντισταθμιστικών προγραμμάτων που αναπτύχθηκαν, να διδάξουν στα παιδιά σκοπούς και περιεχόμενα της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου. Όμως παρά τη σημαντικότητά τους, τα αποτελέσματά τους αμφισβητήθηκαν και ασκήθηκε έντονη κριτική στην προσπάθεια για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων τέτοιου είδους προγραμμάτων, αφού μια εντατική εκγύμναση των νοητικών ικανοτήτων θα μπορούσε να προκαλέσει αρνητικές επιδράσεις, δηλαδή ζημιές και τραύματα στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, κάτι που θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη²¹. Διότι η νοητική εξέλιξη του παιδιού συνδέεται στενά με τη φυσική και συναισθηματική του ανάπτυξη, δηλαδή επηρεάζεται από γενετικές προϋποθέσεις, από ερεθίσματα και την επικοινωνία με το περιβάλλον (ανθρώπους)²². Όμως η μεταρρύθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης υποστηρίχθηκε και προχώρησε με σημείο αναφοράς την άποψη της ιδιαίτερης δυναμικής της νοητικής εξέλιξης των παιδιών στην πρώιμη ηλικία των 4 έως 6 ετών και συγχρόνως συνέβαλε στη διαμόρφωσή της²³ και όχι την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού.

¹⁵ Du Bois-Reymond, M.: Zur Strategie kompensatorische Erziehung am Beispiel der USA, Frankfurt a.M., 1971.

¹⁶ Reynolds, A. (1997) :The Chicago child-parent centers: A longitudinal study of extended early childhood intervention. Institute for Research on Poverty, Discussion Paper no. 1126–97. Retrieved from <http://www.irp.wisc.edu/publications/dps/pdfs/dp112697.pdf>

¹⁷ Schweinhart, L. & Weikart, D. (1997): The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. Early Childhood Research Quarterly, 12(1), 117–143.

¹⁸ Campbell, F., Ramey, C., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, S. (2002): Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. Applied Developmental Science, 6(1), 42–57.

¹⁹ Dahlberg, G. & Moss, P. (2005): Ethics and politics in early childhood education. Contesting early childhood. New York, NY: Routledge Falmer.

²⁰ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009, σ. 23.

²¹ Klauer, J.K., (1975): Intelligenztraining im Kindesalter, Weinheim – Bassel.

²² Πανταζής Σ., (2002): Η Παιδαγωγική Εργασία στο Νηπιαγωγείο, σ. 46 κ.ε.

²³ Ήδη από το 1962 ο Glen Doman είχε ξαφνιάσει την αμερικανική γνώμη με την άποψη, ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης γίνεται δυσκολότερη μετά την ηλικία των δύο ετών (Doman, G. U. Luekert, H.R.: Wie kleine Kinder lessen lernen, Frankfurt 1967).

Οι Hirsh-Pasek, Hyson, και Rescorla (1990) υποστήριξαν σε έρευνά τους πως η παροχή ενός πρώιμου υψηλού ακαδημαϊκού περιβάλλοντος δεν αποφέρει ακαδημαϊκά πλεονεκτήματα στα παιδιά, παρά μόνο πιθανά μειονεκτήματα στη δημιουργική τους έκφραση και στη συναισθηματική τους ευημερία. Επιπλέον, τα ευρήματα του Hirsh-Pasek (1991) δείχνουν ότι η ακαδημαϊκή κατεύθυνση δεν παρέχει πλεονέκτημα στην σχολαστική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού (no advantage to children's scholastic or intellectual development). Οι Phillips and Stipek (1993) συμπεραίνουν πως «τα ισχνά και βραχυπρόθεσμα οφέλη που θα μπορούσαν να προκύψουν μέσα από προγράμματα που επιχειρούν να επιταχύνουν την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων και εννοιών επισκιάζονται από σημαντικό κόστος. Οι αρνητικές συνέπειες που έχουν αναφερθεί περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τις στάσεις των παιδιών προς το σχολείο, την αυτο-αντίληψη των ικανοτήτων τους, το άγχος για την επιτυχία και τις αγχώδεις συμπεριφορές, την αλληλεπίδραση με τους ομιλίους, και τη δημιουργικότητα». Νεότερη έρευνα των Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford, Barbarin (2008), η οποία έγινε σε παιδιά που μετείχαν σε προ-νηπιακά προγράμματα -(προκειμένου αυξήσουν τις δεξιότητες που σχετίζονται με την σχολική επιτυχία)- με τη χρήση δομημένων μετρήσεων της γλώσσας, της ανάγνωσης και των μαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, έδειξε ότι τα παιδιά είχαν μικρά οφέλη από τις διδακτικές και κοινωνικές δραστηριότητες που συμμετείχαν. Επιπλέον, οι Schlotter, Schwerdt, and Woessmann (2009) αμφισβητούν τα αποτελέσματα του πολυαναφερόμενου και ευρέως γνωστού Perry Preschool Program Project, ως ενδεικτική απόδειξη για τη γενίκευση των οφελών της παρέμβασης στην πρώιμη παιδική ηλικία. Όπως οι ίδιοι επιχειρηματολογούν, η επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος αφορούσε παιδιά που βρίσκονταν σε κίνδυνο (at risk children), γεγονός που περιορίζει την «εξωτερική εγκυρότητα» της μελέτης του συγκεκριμένου δείγματος. Δηλαδή το αιτιώδες συμπέρασμα περιορίζεται μόνο στη συγκεκριμένη ομάδα Αφρο-Αμερικανών παιδιών από μειονεκτούσες οικογένειες και, υποστηρίζεται ότι εάν η διαδικασία επιλογής του δείγματος ήταν εντελώς τυχαία, τότε τα αποτελέσματα μπορεί να διέφεραν.

Ανακεφαλαιώνοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συζήτηση τα προηγούμενα χρόνια, σχετικά με τα παρεμβατικά προγράμματα²⁴ και την εισαγωγή σχολικών περιεχομένων μάθησης στο νηπιαγωγείο, επικεντρώνονταν κυρίως στην προαγωγή της νοητικής ικανότητας του παιδιού, τον περιορισμό των άνισων ευκαιριών στη σχολική τάξη, την προαγωγή της ικανότητας των παιδιών να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν, την προετοιμασία τους για το σχολείο αλλά και τη σχολική τους επιτυχία. Ενώ παράλληλα συνέβαλαν σημαντικά στη θεώρηση της προσχολικής εκπαίδευσης ως εργαλείου που οφείλει να παραδίδει συγκεκριμένα αποτελέσματα.

3. Η Επίκαιρη συζήτηση

Ας έλθουμε όμως πίσω στα αρχικά μας ερωτήματα, δηλαδή τις προσδοκίες και το ενδιαφέρον για ακαδημαϊκή επιτυχία. Είναι γεγονός ότι η αναδυόμενη “κοινωνία της γνώσης” επηρεάζει και την παροχή εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο. Υπάρχει ήδη μια πρόσκληση για εντατικοποίηση των διαδικασιών μάθησης σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος με ιδιαίτερη προσοχή στις μικρές ηλικίες της προσχολικής και σχολικής εκπαίδευσης.

²⁴ Οι δε γονείς πίστευαν ότι τα παιδιά τους, με βάση τα σχολικά προγράμματα μάθησης, θα έχουν καλύτερες ευκαιρίες.

²⁵ Moran-Ellis, J.(2013): Kinder als soziale Akteure: Agency und soziale Kompetenz Soziologische Reflektion zur Fruehen Kindheit. Neue Praxis

²⁶ Dahlberg, G., & Moss, Penn. (2005): ;ο.π.

Οι Hendrick (1990) και Turmel (2008) δείχνουν πως η μέτρηση, η αποτύπωση και η παρέμβαση στη φυσική, κοινωνική, ηθική, και διανοητική ανάπτυξη των παιδιών έχει γίνει αξιωματική στο καπιταλιστικό σύστημα (project) των δυτικών βιομηχανοποιημένων κοινωνιών²⁵. Για παράδειγμα η UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) έχει ένα ενεργό πρόγραμμα δημοσιεύσεων για την πολιτική στην πρώιμη παιδική ηλικία. Η Παγκόσμια Τράπεζα έχει δανείσει πάνω από ένα δισεκατομμύριο αγγλικές λίρες για την υποστήριξη ενός εύρους προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας στον Πλειοψηφικό Κόσμο (Majority World), διατηρεί ιστοσελίδα για την ανάπτυξη της πρώιμης παιδικής ηλικίας (see www.worldbank.org/children), δημοσιεύει και στελεχώνει επιτροπές, οργανώνει περιφερειακά και παγκόσμια συνέδρια²⁶.

Επίσης η UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) δείχνει αυξημένο ενδιαφέρον για τις υπηρεσίες προσχολικής ηλικίας, θεωρώντας τις ως το κατάλληλο μέσο προκειμένου να διασπαστεί ο κύκλος, μέσω του οποίου αναπαράγεται η μειονεξία (to break into the cycle by which disadvantage tends to reproduce itself). Όπως υποστηρίζουν, κανένα έθνος στις μέρες μας δεν μπορεί να αγνοεί ευκαιρίες για τη μεγιστοποίηση επενδύσεων στην εκπαίδευση, μέσα σε ένα ανταγωνιστικό οικονομικά περιβάλλον, βασιζόμενο στη γνώση, την ευελιξία, και τη δια βίου μάθηση δεξιοτήτων²⁷.

Στο πλαίσιο αυτό μελετώνται ενδελεχώς θέματα, όπως οι διδακτικές και οι μαθησιακές μεθόδους, τα αναλυτικά προγράμματα, η αξιολόγηση, η ποιότητα του χώρου των νηπιαγωγείων, η διαχείριση και η επιμόρφωση των νηπιαγωγών καθώς και ο ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτέλεσμα αυτής της μελέτης είναι ο σχεδιασμός και η εκπόνηση, σε πολλές χώρες του κόσμου, νέων αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης, τα οποία ακαδημαϊκά είναι πιο απαιτητικά. Η εξέλιξη αυτή συνοδεύτηκε από αναρίθμητες συζητήσεις αναφορικά με την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητά τους στο χώρο του νηπιαγωγείου²⁸.

Μάλιστα τη δεκαετία του '90 παρατηρείται μια γενική στροφή για αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα, η οποία σε πολλές χώρες έλαβε χώρα με την εφαρμογή εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, τον ορισμό διδακτικών και μαθησιακών στόχων, εθνικών τέσς αξιολόγησης, καθώς και νέες μορφές επιθεώρησης, μαζί με την όλη συζήτηση περί

²⁷ Dahlberg & Moss, 2005, ο.π.

²⁸ Tsatsaroni, A., Ravanis, K., & Falagas, A. (2003): Studying the recontextualisation of science in pre-school classrooms: Drawing on Bernstein's insights into teaching and learning practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1(1), 385–417.

²⁹ Tsatsaroni, A., Ravanis, K., & Falagas, A., (2003, ο.π.

³⁰ Christopher Ball, 1994. Ball, C. (1994): *Start right: The importance of early learning*. London, England: RSA.

³¹ Norway: 1996; Sweden: 1998; UK/Scotland: 1999; UK/England: 2000; Greece: 2001, 2003, 2011; France: 2002; Finland, Denmark, and Germany: 2003.

³² Η αναθεωρημένη Κοινωνική Χάρτα του Συμβουλίου της Ευρώπης στο άρθρο 27 αναφέρεται στην ανάγκη να ληφθούν κατάλληλα μέτρα για την ανάπτυξη και προώθηση υπηρεσιών ημερήσιας παιδικής φροντίδας (Council of Europe, 1996, as cited in Dahlberg & Moss, 2005, p. 4). Το 2002, στη Σύνοδο Κορυφής της Βαρκελώνης, τα κράτη μέλη έθεσαν ως στόχο έως το 2010 να παράσχουν προσχολική αγωγή και φροντίδα στο 90% των παιδιών, μεταξύ τριών ετών και της υποχρεωτικής σχολικής ηλικίας, και στο 33% των παιδιών κάτω των τριών ετών. Στην Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση αναγνωρίζεται ξεκάθαρα η επιδίωξη για διασφάλιση κατάλληλης φροντίδας των παιδιών ως ένα κρίσιμη σημασίας βήμα για την επίτευξη παροχής ίσων ευκαιριών στην εργασία ανάμεσα στις γυναίκες και τους άνδρες.

³³ Ενδεικτικά βλέπε: Barnett, (1992): Benefits of compensatory preschool education. *The Journal of Human Resources*, 27(2), 279–312. Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 27–50.

αποδοτικότητα²⁹. Λόγω της σημασίας της πρώιμης μάθησης και των οφελιών των παιδιών από την προσχολική εκπαίδευση, είναι εμφανής η επιθυμία για βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχονται στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας³⁰.

Από το 1996 διαπιστώνεται η ίδια τάση και στον ευρωπαϊκό χώρο, αφού οι ευρωπαϊκές χώρες αναμόρφωσαν σε εθνικό επίπεδο τα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής εκπαίδευσης των χωρών τους³¹. Σε αυτή την εξέλιξη επέδρασαν σημαντικά (σε ευρωπαϊκό επίπεδο), οι εκθέσεις του ΟΟΣΑ και τα μέτρα πολιτικής για την προσχολική αγωγή και φροντίδα³².

Την ίδια περίοδο πολλοί ερευνητές της προσχολικής εκπαίδευσης τονίζουν τη σημασία της υψηλής ποιότητας προσχολικών προγραμμάτων και επιδιώκουν να αναδείξουν τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα τους³³. Ειδικότερα ο Christopher Ball (1994) επισημαίνει τη σημασία της υψηλής ποιότητας της πρώιμης εκπαίδευσης και τα οφέλη της τόσο για τα ίδια τα παιδιά, ως μελλοντικοί ενήλικες, όσο και για την κοινωνία στο σύνολό της.

Από το 2006, το ερώτημα της εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας στο νηπιαγωγείο γίνεται ένας από τους πρωταρχικούς στρατηγικούς στόχους στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον της Ευρωπαϊκής Ένωσης. *«Η προσχολική εκπαίδευση έχει τα υψηλότερα ανταποδοτικά ωφέλη από πλευράς κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών. Τα κράτη-μέλη θα πρέπει να επενδύσουν περισσότερο στην προσχολική εκπαίδευση ως ένα αποτελεσματικό μέσο για την καθιέρωση της θέσης για παραπέρα μάθηση, για την πρόληψη της σχολικής εγκατάλειψης, για την αύξηση της ισότητας και γενικότερα την προαγωγή των επιπέδων των δεξιοτήτων των παιδιών»*³⁴.

Τα αποτελέσματα προγραμμάτων, όπως το High Scope, το Perry Preschool Program, και το Carolina Abecedarian project, αναζωπύρωσαν το δημόσιο διάλογο αλλά και το δημόσιο ενδιαφέρον για την προσχολική εκπαίδευση και επέδρασαν στις πολιτικές των διάφορων χωρών. Ήταν τα προγράμματα αυτά (Head Start και Perry/High Scope) που επηρέασαν τις εξελίξεις, γιατί υποστήριξαν πως η παροχή υψηλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση, σε παιδιά από φτωχές οικογένειες, συνδυαζόμενη με επισκέψεις στο σπίτι, είχαν μακροχρόνια ωφέλη (ιδιαίτερα στην απασχόληση και τον περιορισμό της εγκληματικότητας). Για παράδειγμα η Clarke (2006) αναφέρεται στο ευρέως χρησιμοποιούμενο επιχείρημα που υποστηρίχθηκε από το πρόγραμμα Perry/High Scope, όπου για κάθε 1 δολάριο που επενδύθηκε από το κράτος στο πρόγραμμα, εξοικονομήθηκαν 7 δολάρια για την κοινωνία (κυρίως μέσω του περιορισμού της εγκληματικότητας).

Όμως τέτοιου είδους εμπειρικά αποτελέσματα δεν μπορούν να διαμορφώσουν τη βάση για μια ξεκάθαρη θεωρία αιτίου αιτιατού των συσχετισμών που γίνονται. Αντίθετα αυτό που προτείνεται είναι, σύμφωνα με την Clarke (2006, σ. 706), μια περίπλοκη σύγκυση - ένα ανακάτεμα - των αλληλοσχετιζόμενων παραγόντων που λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα και με διαφορετικά περιεχόμενα, τα οποία καταλήγουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, με μέσα και διαδικασίες τα οποία συνήθως δεν είναι θεωρητικά τεκμηριωμένα.

Η «ακαδημαϊκή» φύση των αναλυτικών προγραμμάτων (στο πλαίσιο υψηλής ποιότητας προσχολικής εκπαίδευσης), η οποία δεσπάζει σε πολλά προσχολικά ιδρύματα, έχει μετακινηθεί πλέον από την προαγωγή της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού προς τη διδασκαλία

³⁴ Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009, σ. 3.

³⁵ Kessler, S., (1991): Alternative perspectives on early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(1), 183.

³⁶ Bredekamp, S, & Copple, C., (1997): *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

συγκεκριμένων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, πολλές από τις οποίες τα προηγούμενα χρόνια διδάσκονταν στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου³⁵.

Η Εθνική Ένωση για την εκπαίδευση των νέων παιδιών (NAEYC), η μεγαλύτερη επαγγελματική οργάνωση που εκπροσωπεί εκπαιδευτικούς παιδικής ηλικίας στην Αμερική, για να αντιμετωπίσει αυτή την ακαδημαϊκή επέλαση, επινόησε κατευθυντήριες γραμμές τις λεγόμενες αναπτυξιακά κατάλληλες (ή ακατάλληλες) πρακτικές (DAP και DIP). Το κείμενο αυτό βασίζεται στην αντίληψη ότι «τα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για μικρά παιδιά, [πρέπει] να έχουν ως σημείο αναφοράς της διαδικασίας μάθησης, αυτό που είναι γνωστό στα ίδια στα παιδιά»³⁶. Αυτή η προσέγγιση στην εκπαίδευση βλέπει το παιδί ως αναπτυσσόμενο άνθρωπο και δια βίου μαθητή, και έχει ως στόχο να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να αναπτύξουν καλύτερες εμπειρίες μάθησης, στρατηγικές διδασκαλίας και αξιολόγησης για τα παιδιά τους. Η άποψη αυτή (αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές - DAP), είχε μεγάλο αντίκτυπο στη θεωρία, την έρευνα και την πράξη της προσχολικής εκπαίδευσης, και οδήγησε σε ένα πλήθος επιστημονικών εργασιών³⁷.

Σύμφωνα με τον Bennett (2008), οι αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές (DAP)³⁸ αρχικά αναπτύχθηκαν ως απάντηση στο φαινόμενο της σχολειοποίησης της προσχολικής εκπαίδευσης. Όμως για τον Elkind, (1986)³⁹ οι κατάλληλες τυπικές τεχνικές διδασκαλίας που προτείνονται στα προγράμματα για τα μικρά παιδιά είναι σε μεγάλο βαθμό το αποτέλεσμα παρανόησης σχετικά με το πώς τα παιδιά μαθαίνουν⁴⁰. Μάλιστα οι Kascak και Rypala (2013) υποστηρίζουν ότι παρόλο που το κείμενο των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών έχει υποστεί βασικές θεωρητικές αλλαγές, διατηρεί ακόμα τα χαρακτηριστικά του νεοφιλελευθερισμού και την επιλεκτική ανάγνωση θεωριών όπως αυτή του Vygotsky⁴¹.

Για τους Ryan και Grieshaber (2005) στον κόσμο της πρώιμης εκπαίδευσης, μεταμοντέρνες ανασκοπήσεις, με σημείο αναφοράς τη γνωσιακή αναπτυξιακή διαδικασία, έχουν δείξει ότι η έρευνα που χρησιμοποιείται για να πλαισιώσει την πρακτική, έχει πραγματοποιηθεί κυρίως σε ομοιογενείς πληθυσμούς μαθητών (λευκοί, μεσαίας τάξης), με ελάχιστη προσοχή

³⁷ Benson McMullen, M. (1997): The effects of early childhood academic and professional experience on self perceptions and beliefs about developmentally appropriate practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 18(3), 55–68.

³⁸ Η συζήτηση πάνω στα αναπτυξιακά κατάλληλα προγράμματα σπουδών συνυφαίνει τρία διαφορετικά θέματα/ζητήματα. Επιστημονικά στηρίζεται στην αναπτυξιακή ψυχολογία, κάνει υποθέσεις για την προοδευτική αποτελεσματικότητα, και προϋποθέτει μια συμπεριφοριστική προσέγγιση για τη δημιουργία εκπαιδευτικών στόχων (Fendler, 2001).

³⁹ Γι' αυτό το λόγο, ορισμένοι επαγγελματίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας οργανώνουν ενημερωτικά εργαστήρια για επαγγελματίες της πράξης και της διοίκησης. Θεωρούν ότι οι έγκυρες γνώσεις στον τομέα της ανάπτυξης των παιδιών, (με την παραδοχή ότι η εκπαίδευση για το πώς τα παιδιά αναπτύσσονται), θα αποφέρουν τις επιθυμητές πρακτικές. Μέσα από μια παρόμοια λογική, ορισμένα κολέγια της εκπαίδευσης απαιτούν από τους αποφοίτους περισσότερα μαθήματα στην ανάπτυξη του παιδιού, υποθέτοντας πάλι ότι η μεγαλύτερη γνώση για το πώς τα παιδιά αναπτύσσονται θα οδηγήσει σε κατάλληλες πρακτικές (σ. 185).

⁴⁰ Elkind, 1986, σ. 185.

⁴¹ Vygotsky, L.S., (1934/1962): *Language and Thought*, Cambridge

⁴² Mallory, B. & New, R. (1994): *Socialconstructivist theory and principles of inclusion; challenges for early childhood special education*.

⁴³ Για τον ορισμό του όρου agency δες Moran-Ellis, J. (2013): *Children as social actors, agency, and social competence: sociological reflections for early childhood*

⁴⁴ Atwater, Carta, Schwartz, & McConnell, 1994. Polakow, 1989. Williams, 1994.

⁴⁵ Isenberg, 2000.

στους τρόπους με τους οποίους η κουλτούρα, η κοινωνική τάξη και τα πρότυπα ανάπτυξης μεσολαβούν (mediate). Ομοίως, κριτική ανάλυση των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών⁴² αποδεικνύει, ότι η χρήση ενός συνόλου κατευθυντήριων γραμμών, που στηρίζονται σε ιεραρχικές θεωρίες ανάπτυξης, βλέπουν την ανάπτυξη των παιδιών ως μια κίνηση προς την ενηλικίωση (Αναπτυξιακή Ψυχολογία), και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να παραβλέπουν την ικανότητα των παιδιών να δρουν (agency⁴³) και αυτοί να ρυθμίζουν τη μάθησή τους (παιδιών), με ό,τι θεωρείται ως “φυσιολογική” ανάπτυξη⁴⁴. Παρά το γεγονός ότι η προαγωγή των άλλων τομέων για τη μάθηση των παιδιών είναι το ίδιο σημαντική, αυτή η αναπτυξιακή προσέγγιση κατέχει σήμερα εξέχουσα θέση στα αναλυτικά προγράμματα⁴⁵.

Στις μέρες μας παρατηρείται η προώθηση και η εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία μεγιστοποιούν την επιτυχία των ολίγων και ελαχιστοποιούν τις ευκαιρίες/πιθανότητες επιτυχίας των πολλών. Υπό αυτή την έννοια τα προβλήματα των ακαδημαϊκών προγραμμάτων δεν είναι θέμα καταλληλότητας ή μη, αλλά θέμα προτεραιότητας⁴⁶. Δηλαδή, η «ακαδημαϊκή» τους φύση (του αναλυτικού προγράμματος) φιλτράρεται προς τα κάτω και ξεχωρίζει ως ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της προσχολικής εκπαίδευσης. Είναι φανερό ότι η έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση έχει απομακρυνθεί από την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών προς το ζήτημα της διδασκαλίας ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, ως ένα στάδιο προετοιμασίας για την ακαδημαϊκή εξάσκηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία⁴⁷. Γι' αυτό και τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια εντατική και συστηματική οργάνωση των αναλυτικών προγραμμάτων στα νηπιαγωγεία. Και ο λόγος είναι ο εξής:

Στην νεοφιλελεύθερη πραγματικότητα του σήμερα το κράτος δεν προβάλλεται απαραίτητα ως ο κύριος αρμόδιος για το άτομο, αλλά το ίδιο το άτομο οφείλει να αναλάβει την ευθύνη για τη δική του ζωή, μέσα από συνειδητές επιλογές και δραστηριότητες⁴⁸. Δηλαδή, το παιδί καλείται να διαδραματίζει το ίδιο ενεργό ρόλο στη διαχείριση του εαυτού του. Να αναλαμβάνει το ίδιο την ευθύνη για τις δικές του ενέργειες και τα ρίσκα του, να κάνει το ίδιο τις επιλογές του, ως ενημερωμένος ευέλικτος και ελεύθερος καταναλωτής και πάντα έτοιμο να προσαρμόζεται στις ανάγκες μιας αγοράς η οποία συνεχώς μεταβάλλεται. Σε αυτό το πλαίσιο εξατομίκευσης τα παιδιά θα πρέπει να αξιολογούν τον εαυτό τους, να τον ερμηνεύουν, να τον προβληματίζουν, όχι μόνο για να αποκτήσουν συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες, αλλά για να γίνουν ενεργά, αυτόνομα και αυτοδιοικούμενα, παιδιά που θα είναι κατάλληλα για το σκοπό (fit for purpose) σε έναν νεοφιλελεύθερο κόσμο που χαρακτηρίζεται από το ρίσκο, τον κίνδυνο και την

⁴⁶ Kessler, S., (1991), ο.π., σσ. 185-186.

⁴⁷ Kessler, S., (1991), ο.π.

⁴⁸ Deleuze, G. (1992): *Postscript on the societies of control*. The MIT Press, Vol. 59, I, pp.3-7.

⁴⁹ O Gaitan Munoz (2010) συμπεραίνει πως στις μέρες μας υπάρχει μια σωτηρηρή συμφωνία για την ανάθεση της κύριας ευθύνης της ευημερίας των παιδιών στους γονείς τους και όχι στο κράτος. Ως εκ τούτου, η κατάσταση ευημερίας των παιδιών εξαρτάται κυρίως από την πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική κατάσταση των γονέων τους, υπονοώντας ότι θα είναι τόσο πλούσια ή φτωχά, όσο και οι γονείς τους. Παρά την αναγνώριση διατάξεων για τα δικαιώματα του παιδιού, σε γενικούς όρους, τα κράτη προστατεύουν τα παιδιά ανεπαρκώς, δηλαδή όχι τόσο ικανοποιητικά όσο και όπως θα έπρεπε. Η εικόνα της κοινωνίας για τα παιδιά, ως εξαρτώμενα μέλη των οικογενειών τους, δίνει έμφαση σε εκείνο το είδος των αποφάσεων ή προτιμήσεων που έχουν προτεραιότητα οι ενήλικες και όχι τα παιδιά.

⁵⁰ Kascak, O., Pupala, (2013): *Buttoning up the gold collar- the child in neoliberal visions of early education and care*. *Human Affairs*, 23(1), σ.320.

⁵¹ Dahlberg, G. (2009): *Policies in early childhood education and care: potentialities for agency, play and learning*. In: *The Palgrave Handbook of childhood studies*, Jens Qvortrup, William A. Corsaro, and Michael-Sebastian Honig (pp. 228-237)

απροβλεψιμότητα⁴⁹.

«Το παιδί (σήμερα) φοράει (καθημερινά) το χρυσό περιλαίμιο του εργαζομένου της γνώσης. Και σε αντίθεση με το παιδί του παρελθόντος, είναι φυλακισμένο σε ένα δίκτυο αναπτυξιακών προγραμμάτων, με πίνακες και καταλόγους που καταγράφουν τις ελλείψεις ικανοτήτων. Το «υπέρ-παιδί» είναι ένα παιδί που είναι γεμάτο δυνατότητες, έτοιμο για τις νέες προκλήσεις που βρίσκονται μπροστά του, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στη σταδιοδρομία του. Το «υπέρ-παιδί» είναι ένα ον ανταγωνιστικό, ατομικιστικό, ικανό να υπερβαίνει τον εαυτό του, να αγαπά τους κινδύνους και τις προκλήσεις. Το υπέρ-παιδί είναι επομένως μια υπόσχεση των (ανθρώπων) εργαζομένων της οικονομίας της γνώσης που αναμένεται να έρθει»⁵⁰.

Όμως αυτός, ο νεοφιλελεύθερος λόγος, η ελευθερία ή το καθήκον του να είσαι ελεύθερος, συνεπάγεται μια τεράστια ευθύνη για κάθε παιδί και μπορεί να οδηγήσει σε άλλες μορφές κανονικότητας και περιθωριοποίησης⁵¹.

Αυτό όχι μόνο περιορίζει το χρόνο των παιδιών να παίξουν και να χαρούν τη ζωή, αλλά τα αναγκάζει να βιώνουν τη ζωή ως πίεση για απόδοση και μάθηση, από την οποία πίεση δεν μπορούν να ξεφύγουν. Αυτή η πίεση πολλές φορές έχει αρνητικές επιδράσεις στην ψυχική τους ισορροπία, που μπορεί να εκδηλωθεί με τη μορφή «δυσκολιών» στη συμπεριφορά τους, όπως με το θυμό, την οργή, την εξάντληση, τη στενοχώρια κ.λπ. Συγχρόνως, γίνεται φανερό ότι η παιδική ηλικία, ως ιδιαίτερος χρόνος ανάπτυξης, η οποία προσεγγίζεται ως μια τυπική συγκεκριμένη «έλειψη»⁵², συνεχώς περιορίζεται και σχεδόν έχει εκλείψει. Δηλαδή, η ζωή των παιδιών χαρακτηρίζεται από περιορισμούς δραστηριοτήτων που θα τα οδηγούσαν στην απόκτηση κοινωνικών εμπειριών, στην κατοχή μιας σταθερής συναισθηματικής βάσης, στη δυνατότητα να αποφασίζουν μόνα τους και να δοκιμάζουν τις δικές τους ιδέες, επιθυμίες και απόψεις⁵³.

Σύμφωνα με την έκθεση „Alliance for Childhood”⁵⁴, «τα παιδιά στην Αμερική δαπανούν περισσότερο χρόνο για τη διδασκαλία του αλφαριθμητισμού, των μαθηματικών και των τεστ αξιολόγησης παρά στη μάθηση μέσα από το παιχνίδι, την εξερεύνηση, την άσκηση του σώματός τους και την αξιοποίηση της φαντασίας τους... Ταυτόχρονα με την αύξηση της ακαδημαϊκής πίεσης στα παιδιά, μέσα από ακατάλληλα επίπεδα προσδοκιών, έχουμε καταφέρει να υποβιβάσουμε το πρωταρχικό εργαλείο των παιδιών για τη διαχείριση του άγχους δηλαδή, το ελεύθερα επιλεγμένο παιχνίδι, που καθοδηγείται από το ίδιο το παιδί και βασίζεται στα δικά του κίνητρα»⁵⁵. Δηλαδή, το παιχνίδι έχει εκτοπιστεί από τη μονοδιάστατη/μονόπλευρη εστίαση στη διδασκαλία ακαδημαϊκών δεξιοτήτων μέσω της μετωπικής διδασκαλίας.

Ωστόσο από όσα συμβαίνουν σήμερα, σχετικά με την παιδική ηλικία, φαίνεται να αναδεικνύεται μια σχετική σύγκλιση μεταξύ των προσδοκιών των γονέων και των θεωρητικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη του παιδιού αλλά και της βιομηχανίας παιχνιδιών, που υποστηρίζουν την εικόνα του «υπέρ-παιδιού», η οποία είναι συνδεδεμένη με την ανταγωνιστικότητα και την επιχειρηματικότητα.

⁵² Moran-Elis, J., (2013): Kinder als soziale Akteure: Agency und soziale Kompetenz Soziologische Reflektionen zur Fruehen Kindheit, Neue praxis.

⁵³ Πανταζής, Σ., Η παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο, Αθήνα, 2002, σ.46 κ.ε.

⁵⁴ Miller & Almon, 2009, p. 15, cited in: Nicolopoulou, 2010

⁵⁵ O Stuart Brown (the serious need of play) υποστηρίζει πως ο περιορισμός του ελεύθερου παιχνιδιού μπορεί να οδηγήσει σε μια γενιά αγχώδη, δυστυχισμένη και κοινωνικά απροσάρμοστη, αφού όπως υποστηρίζει, η υστέρηση του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία διαταράσσει την κανονική (νορμαλ) κοινωνική, συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη του ανθρώπου.

⁵⁶ Kascak O., Pupalá B., ο.π., σ.325

Οι απόψεις και οι ιδέες αυτές του «υπέρ-παιδιού», του «υπέρ – επιχειρηματικού παιδιού» έχουν υιοθετηθεί και συζητούνται πλέον και σε στρατηγικά έγγραφα εκπαιδευτικής πολιτικής (για παράδειγμα της Ευρωπαϊκής Οικονομικής και Κοινωνικής Επιτροπής), δηλαδή η εκπαίδευση να δώσει πλέον έμφαση στο ρόλο του Εθνικού και Διεθνούς Ανταγωνισμού και στην Οικονομία της Γνώσης. Και η ιδέα του «υπέρ – επιχειρηματικού παιδιού» αρχίζει σταδιακά να καθιερώνεται κυρίως στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση⁵⁶. Είναι χαρακτηριστικό το παράδειγμα που αναφέρουν οι Kascak και Purala (2013) του κειμένου της Ευρωπαϊκής Ένωσης «Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow» (2011) στο οποίο καταδεικνύεται ότι η προσχολική αγωγή και εκπαίδευση επικεντρώνεται προς τη δημιουργία ενός πιο καταρτισμένου εργατικού δυναμικού ικανού να συμβάλλει και να προσαρμοστεί στην τεχνολογική αλλαγή όπως έχει οριστεί στην Ατζέντα για νέες δεξιότητες και εργασίες.

Ως αντίδραση σε αυτήν την κατάσταση, στη Μεγάλη Βρετανία το 2006 εστάλει μια ανοιχτή επιστολή στην εφημερίδα Daily Telegraph, υπογεγραμμένη από 110 ειδικούς, μεταξύ αυτών ακαδημαϊκοί, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, συγγραφείς παιδικών βιβλίων, καλώντας την κυβέρνηση να δρ άσει και να προλάβει τον θάνατο της παιδικής ηλικίας. Στο άρθρο που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα με τον τίτλο «Η πρόχειρη κουλουράρα δηλητηριάζει τα παιδιά μας» υποστήριζαν πως ένα απειλητικό κοκτέιλ υπερ-ανταγωνιστικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με το πρόχειρο φαγητό, το μάρκετινγκ της παιδικής ηλικίας, και της ηλεκτρονικής ψυχαγωγίας δηλητηριάζει την παιδική ηλικία. Η Sue Palmer μια εκ των συγγραφέων της επιστολής, διευθύντρια σχολείου μνημόνευσε την έρευνα του Καθηγητή Michael Shayer η οποία αποκάλυπτε ότι οι σημερινοί 11/χρονοι που συμμετείχαν σε γνωστικά τέστ βρέθηκαν -κατά μέσο όρο- δύο ή και τρία χρόνια πίσω από το επίπεδο των 11/χρονων που είχαν αξιολογηθεί πριν από 15 χρόνια.

Από έρευνες των Ηνωμένων Εθνών προκύπτει ότι σήμερα ένα στα πέντε παιδιά υποφέρει από κάποιας μορφής ψυχολογική διαταραχή⁵⁷. Ενώ η κατάχρηση ουσιών, οι αυτοτραυματισμοί και τα περιστατικά αυτοκτονιών είναι συνηθισμένα φαινόμενα. Πολλά παιδιά στις Ηνωμένες Πολιτείες παίρνουν φάρμακα⁵⁸ για να αλλάξουν τη συμπεριφορά και τη διάθεσή τους και υπάρχουν οικογένειες που χρησιμοποιούν ψυχοτροπικά φάρμακα ως μέσο για την αγωγή των παιδιών τους⁵⁹. Ο Sir Ken Robinson (2011) στο βιβλίο του «Out of our minds: learning to be creative» αναφέρεται στην ευρεία διάγνωση και συνταγογράφηση ψυχοφαρμάκων για την αντιμετώπιση της φανταστικής/πλασματικής σύγχρονης επιδημίας του συνδρόμου ελλειμματικής προσοχής. Κατα τον Robinson, όλα αυτά τα εξαντλητικά προγράμματα και οι φαρμακευτικές αγωγές δεν επιτυγχάνουν να διαμορφώσουν μια νέα γενιά με ιδιαίτερα ξεχωριστά – χαρακτηριστικά όπως επιθυμούμεν οι γονείς, οι άνθρωποι της αγοράς και της οικονομίας.

4. Συμπέρασμα

Η παρουσίαση απόψεων (φιλοσοφικών, ψυχολογικών, παιδαγωγικών), σχετικά με το σύγχρονο μοντέλο διαμόρφωσης της παιδικής ηλικίας αλλά και της επίκαιρης συζήτησης για το φαινόμενο του ακαδημαϊσμού, δεν έχει ως στόχο να αξιολογήσει «θετικά» ή «αρνητικά» τη σημασία των ερευνητικών δεδομένων και του διαλόγου που γίνεται για την προσχολική εκπαίδευση. Εμείς

⁵⁷ Honore, C., ό.π.

⁵⁸ ADHD / Attention deficit hyperactivity disorder / Σύνδρομο Ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητα

⁵⁹ Honore C., ό.π.

επιδιώκουμε να αναδείξουμε ότι η συζήτηση για την προσχολική εκπαίδευση κυριαρχείται από έναν διάλογο κατά βάση θεμελιωμένο στην επιστήμη της αναπτυξιακής ψυχολογίας και σύμφωνα με τους Dahlberg and Moss (2005) αυτός ο διάλογος παρουσιάζεται ως κάτι το φυσικό και το αναπόφευκτο, -επειδή πιστεύεται ότι προσφέρει ένα καθεστώς αλήθειας για την προσχολική αγωγή-, ως ένα είδος τεχνολογίας για τη διασφάλιση της κοινωνικής ρύθμισης (regulation) και οικονομικής επιτυχίας, στην οποία το νεαρό παιδί δομείται ως λυτρωτικός παράγοντας (redemptive agent) ο οποίος μπορεί να προγραμματιστεί και να γίνει η μελλοντική λύση για τα τρέχοντα προβλήματα.

Επίσης η επίκληση για περισσότερη γνώση θεμελιώνεται σε ένα νέο θεωρητικό - κανονιστικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει μια ατομικιστική και ανταγωνιστική ορολογία -εντός των κατηγοριών της καινοτομίας και της δημιουργικότητας-, και προβάλλεται με τον ίδιο τρόπο που χρησιμοποιείται στον επιχειρηματικό κόσμο των νεοφιλελεύθερων εννοιών. Τα προωθούμενα προγράμματα ακαδημαϊκής επιτυχίας γίνονται αποδεκτά από γονείς και εκπαιδευτικούς, επειδή δέχονται την άποψη ότι με τα προγράμματα αυτά τα παιδιά τους θα έχουν καλύτερες ευκαιρίες. Έχουν όμως καλύτερες ευκαιρίες; Ο Esch⁶⁰ υποστηρίζει ότι ο υπερτονισμός της γνώσης είναι ένας κίνδυνος τον οποίο δεν πρέπει κανείς να αγνοεί. Τα προγράμματα ακαδημαϊκής επιτυχίας είναι δυνατόν να πιέσουν ακόμη και να καταπνίξουν, τη χαρά, τη διάθεση και την αγάπη για μάθηση. Δηλαδή η συνεχιζόμενη εξάρτηση από την παιδική αναπτυξιακή γνώση εγείρει ανησυχίες . . . ιδιαίτερα η εστίαση της πολιτικής για την “αξιοποίηση” της προσχολικής εκπαίδευσης ως μέσο για να διασφαλιστεί η συνεχής εκπαιδευτική επιτυχία των παιδιών⁶¹, η κοινωνική σταθερότητα και η οικονομική ανάπτυξη.

Είναι όμως γεγονός ότι η επιστήμη και η τεχνολογία αλλάζουν το περιβάλλον με ένα ρυθμό που δεν έχει προηγούμενο, από την άλλη γνωρίζουμε, ότι είναι πολύ δύσκολο να προβλέψει κανείς το μέλλον, εξαιτίας των εκτεταμένων αλλαγών που συμβαίνουν καθημερινά στην παγκόσμια πολιτική σκηνή, στην οικονομία, στην τεχνολογία στις κοινωνικές και πολιτιστικές εξελίξεις. Όμως γιατί πρέπει να υπερτονίζουμε μόνο την ανάπτυξη και τις μελλοντικές προοπτικές και να αγνοούμε την καθημερινή ζωή των παιδιών;

Κατά την άποψή μας, τα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των νηπίων είναι περίπλοκα και πολυεπίπεδα. Δεν υπάρχει λοιπόν μία και μοναδική συνταγή για την αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών. Το παιδί έχει το δικαίωμα να ζήσει την κάθε στιγμή της ανάπτυξής του, για να γίνει ευτυχισμένο⁶². Ωστόσο εκείνο που απαιτείται είναι η αναθεώρηση του τι σημαίνει παιδί και τι ενήλικας, διότι «δεν υπάρχει μια σαφής διαχωριστική γραμμή μεταξύ των αρμοδιοτήτων των ενηλίκων και των ικανοτήτων του παιδιού. Οι διακρίσεις μεταξύ ενήλικα και παιδιού έχουν γίνει θολές με την εμφάνιση του «υπέρ-παιδιού», ένα παιδί που μπορεί να υπερβαίνει τις αναπτυξιακές του δυνατότητες»⁶³. Πρέπει λοιπόν να βρεθεί ένας τρόπος να συμφιλιωθούν μεταξύ τους αυτά τα δύο στον εικοστό πρώτο αιώνα⁶⁴. Δηλαδή η προσχολική εκπαίδευση οφείλει λοιπόν από εγωκεντρική να γίνει περισσότερο στοχαστική, περισσότερο προοδευτική. Εμείς οι ενήλικες δεν μπορούμε να στερούμε το δικαίωμα του παιδιού να είναι παιδί, ένα δικαίωμα που το διεκδικούμε και εμείς οι ίδιοι.

⁶⁰ Esch, K., Falsh programmiert fuer die Schule, in: Kindergarten heute, 1(1978).

⁶¹ Isenberg, 2000, σ. 35-36.

⁶² Honore, C., ό.π., 2010, σ.418 και Πανταζής, Σ., ό.π., 2002, σ.47 κ.ε.

⁶³ Kasca, O., Pupalala,B. (2013), ο.π., 320.

⁶⁴ Honore C., ό.π. σ. 38 κ.ε.

Βιβλιογραφία

- Ball, C.** (1994). *Start right: The importance of early learning*. London, England: RSA.
- Barnett, S.** (1992). Benefits of compensatory preschool education. *The Journal of Human Resources*, 27(2), 279–312.
- Benson McMullen, M.** (1997). The effects of early childhood academic and professional experience on self perceptions and beliefs about developmentally appropriate practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 18(3), 55–68.
- Benson McMullen, M.** (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 216–230.
- Bredekamp, S.** (1993). Myths about developmentally appropriate practice: A response to Fowell and Lawton. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(1), 117–119.
- Bredekamp, S., & Copple, C.** (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Campbell, F., Ramey, C., Pungello, E., Sparling, J., & Miller-Johnson, S.** (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. *Applied Developmental Science*, 6(1), 42–57.
- Clarke, K.** (2006). Childhood, parenting and early intervention: A critical examination of the Sure Start national programme. *Critical Social Policy*, 26(4), 699–721.
- Dahlberg, G., & Moss, P.** (2005). *Ethics and politics in early childhood education. Contesting early childhood*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Deleuze, G.** (1992). Postscript on the societies of control. *The MIT Press*, Vol. 59, I, pp.3-7.
- Education, Audiovisual and Culture Executive Agency** (2009). *Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*. Retrieved from <http://www.eurydice.org>
- Esch, K.**, Falsh programmiert fuer die Schule, in: *Kindergarten heute*, 1(1978)
- Fendler, L.** (2001). Educating flexible souls: The construction of subjectivity through developmentality and interaction. In: K. Hultqvist & G. Dahlberg (Eds.), *Governing the child in the new millenium* (pp. 119–142). London, England: Routledge Falmer.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O.** (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(3), 27–50.
- Kessler, S.** (1991). Alternative perspectives on early childhood education. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(1), 183–197.
- Kascak, O. & Pupala, B.** (2013): Buttoning up the gold collar – the child in neoliberal visions of early education and care. *Human Affairs*, 23, I, pp. 319-337.
- Mallory, B. & New, R.** (1994): *Socialconstructivist theory and principles of inclusion; challenges for early childhood special education*.
- Miller, E. & Almon, J.** (2009): *Crisis in the Kindergarten: Why children need to play in school*. College Park: Alliance for Childhood.
- Moran-Ellis, J.** (2013): *Children as social actors, agency, and social competence: sociological reflections for early childhood*.
- Nicolopoulou, A.** (2001): *The Alarming Disappearance of Play from Early Childhood Education*. *Human Development*, 53 (1), pp.1-4.
- Nores, M., Belfield, C., Barnett, S., & Schweinhart, L.** (2005). Updating the economic impacts of the High/Scope Perry preschool program. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(3), 245–261.

- Πανταζής, Σ.**, Σχολική προετοιμασία στο Νηπιαγωγείο, Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, τευχ.21, 2001.
- Πανταζής, Σ.**, Η Παιδαγωγική εργασία στο Νηπιαγωγείο, Αθήνα 2002.
- Penn, H.** (2002). The World Bank's view of early childhood, *Childhood*, 9(1), 118–132.
- Phillips, D., & Stipek, D.** (1993). Early formal schooling: are we promoting achievement or anxiety? *Applied & Preventive Psychology*, 2(1), pp. 141 – 150.
- Polakow, V.** (1989): Deconstructing Development. *Journal of Education*, Vol. 171, 2, pp. 75-87.
- Reynolds, A.** (1997). The Chicago child-parent centers: A longitudinal study of extended early childhood intervention. Institute for Research on Poverty, Discussion Paper no. 1126–97. Retrieved from <http://www.irp.wisc.edu/publications/dps/pdfs/dp112697.pdf>
- Robinson, K.** (2011). *Out of our minds: learning to be Creative*. Wiley/Capstone
- Ryan, S., & Grieshaber, S.** (2005). Shifting from developmental to postmodern practices in early childhood teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56, 34–45.
- Schlotter, M., Schwerdt, G., & Woessmann, L.** (2009). Econometric methods for causal evaluation of education policies and practices: A non-technical guide. *Education Economics*, 19(2), 109–137.
- Schweinhart, L. & Weikart, D.** (1997). The High/Scope preschool curriculum comparison study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(1), 117–143.
- Tsatsaroni, A., Ravanis, K., & Falagas, A.** (2003). Studying the recontextualisation of science in pre-school classrooms: Drawing on Bernstein's insights into teaching and learning practices. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1(1), 385–417.
- UNESCO Policy Brief on Early Childhood** (2004). The early childhood workforce in “developed” countries: Basic structures and education. No 27. Paris, France: UNESCO.
- Vygotsky, L.S.** 1934/1962: *Language and Thought*, Cambridge.
- Wien, C.** (1996). Time, work, and developmentally appropriate practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(1), 377–403.

“Participatory Evaluation of Community actions as social and educational intervention strategy. Theoretical and methodological contributions”¹

Héctor Núñez López²

*Predoctoral Research Fellow, Department of Systematic and Social Pedagogy,
HectorDavid.Nunez @ uab.cat*

Xavier Úcar Martínez³

*Professor, Department of Systematic and Social Pedagogy,
HectorDavid.Nunez @ uab.cat,*

Abstract:

Participatory evaluation is presented as a social and educative methodological strategy that privileges knowledge and experience of the people from each community where these processes are implemented, a strategy that aims to evaluate the programs but also generate shared learning, to stimulate people and groups and enable the structuring and transformation of the territory. Participatory evaluation combines the expertise in evaluation of the community technicians with the knowledge of community members about their own lives and circumstances.

Will be introduced the guiding principles of this strategy, its methodological and models currently available.

Keywords

Participatory evaluation, evaluation of socio-educational programs, community action, community development, participation.

“The assessment should be the common work of all those involved in an action, and should be accessible to all”. Ricardo Zuniga

1. Introduction

In recent decades in western societies are being implemented proximity policies for the management of public resources, which enhance models that emphasize horizontal relational structures rather than normative and hierarchical models (Herrera & Caston, 2003).

¹ This article has been conducted under the research project “Participatory evaluation of Community activities as learning methodology for personal and community empowerment” (EDU2010-15122/Subprograma EDUC) funded by the Ministry of Science and Innovation. PI: Dr. Xavier Úcar Martínez.

² Social educator and pedagogue, Master in education research, Member of the Iberoamerican Society of Social Pedagogy (SIPS) and the research group “Group policy analysis education and training (GAPEF-GIPE)” Currently elaborates his doctoral thesis on participatory assessment and community action.

Contact: Department of Systematic Social Pedagogy, Edifici G-6 - Campus UAB, 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) Barcelona, E-mail: HectorDavid.Nunez @ uab.cat, <http://uab.academia.edu/H%C3%A9ctorN%C3%BA%C3%B1ez>

³ Doctor of Pedagogy. President of the Iberoamerican Society of Social Pedagogy (SIPS) and member of the research group “Group policy analysis education and training (GAPEF-GIPE)” Some of his recent publications: “10 key ideas: Community action (2009)”, <http://uab.academia.edu/XavierUcar>

Participatory Evaluation practices (PE) appear in this framework as a strategy to involve citizens in public affairs and stimulate their responsibility; a strategy which intentionally seeks to empower the community (Úcar, 2010). This article aims to realize a theoretical approximation to the evaluation approaches based on participation, from the identification and analysis of main models. Some of the research questions that guide our work are: Is it possible to articulate the educational work in communities from the theoretical and methodological principles of participatory evaluation? What potential benefits can occur from community work if it is organized from the theoretical and methodological principles of participatory evaluation? The present paper is organized into three main sections that correspond to the objectives of this work. What we seek is to know about the next elements:

- a) Models of Participation-based evaluation that are applied into the community action: participatory evaluation and empowerment evaluation.
- b) Guiding principles of assessment models based on participation.
- c) Methodological elements to be applied as a strategy for the social and educational work in the community framework.

2. Research Methodology

In order to develop this work, a systematic search in the scientific literature was realized. The followed steps, were:

- a) Literature search focused between the years 2000 and 2011. In this first decade of the century there is the highest scientific production related to participatory evaluation models.
- b) Descriptors used in the search: Participatory Evaluation; empowerment evaluation; transformative evaluation, capacity-building community, community action, community-based participatory research.
- c) Consulted Databases: ERIC (EBSCO), ERIC (United States Department of Education), ISI Web of Knowledge, ISOC-Humanities and Social Sciences (CSIC); JSTOR.
- d) Consulted scientific journals specialized in evaluation and community action: American Journal of Evaluation (7)⁴, Community Development Journal (6), Evaluation and Program Planning (5), Evaluation (1), Journal of Prevention & Intervention in the Community (1), Evaluation Review (1), Journal of Community Practice (1), Hispanic Journal of Behavioral Science (1), Children, Youth and Environments (1), Occupational Therapy Journal of Research (1).
- e) Selection and preliminary analysis complemented with information from associations, corporations, organizations, institutions and research centres related to our object of study, obtained also from Internet searches. The analysis confirms the increased presence of these assessment practices in Anglo-Saxon countries. Some of the sites visited were, among others, the following: American Evaluation Association, Institute of Development Studies, Federation for Community Development Learning, Active Citizenship Foundation-FONDACA; The Community Tool Box, Yorkshire & Humberside Empowerment Partnership, Center for Capacity Building on Minorities with Disabilities Research, Central American Evaluation Association; Blog Empowerment Evaluation (led by Dr. Fetterman)

⁴ The number indicates the articles analyzed for each of the magazines

3. The participatory evaluation (PE)

Cousins (2003) considers that the PE is a new approach in which people trained in evaluation methods implement evaluation activities with other people that are not trained in these practices. The goal is that experts and non-experts participate together in these necessary activities to generate a shared evaluative knowledge about the actions and projects in which they participate or for the results of which may be affected. For a correct definition of the PE it is important to understand the difference between “evaluation of participation” and “participatory evaluation” (Newman, 2008). One can develop assessment practices that involve people (e.g. as informants) but this does not mean that this is PE.

In this article we will focus on analysing only the PE practices developed in the community framework.

3.1. Participatory Evaluation Models

The development of PE practices at community level is based on theoretical approaches from various fields such as community psychology, (Sanchez, 1996, 2007, Suarez-Balcazar, 2005; Musitu & Buelga, 2004), the socio-political contributions (Marti, 2005; Jorba et al. 2007) or educational intervention (Kagan, 2003; Bowers, 2004; Atkinson et al. 2005).

Cousins (2005) observes that there is considerable confusion in the literature about the conceptualization of different evaluation models based on participation. The next assessment models are highlighted as the principle ones: a) Participatory (Brisolara, 1998, Cousins & Whitmore, 1998; Smits & Champagne, 2008), b) Empowering (Fetterman, 2001; Fetterman & Wandersman, 2005, 2007).

The different approaches about the evaluation based on participation share common elements. Plottu & Plottu (2009) consider that this evaluation strategy allows giving a voice to weaker groups in the community, to express their point of views, solve conflicts and build a shared point of view. Smits & Champagne (2008) consider that these models are based on the interactive production of data among the various actors involved. They note that participation must occur at all stages of the process, from the initial diagnosis and assessment to dissemination and presentation of findings. Bowers believes that the primary goal of these practices is that “people learn from their own experiences and share it with others” (2004, p. 276).

Participatory Evaluation models are organized from two major trends (Cousins & Whitmore, 1998):

- Practical Participatory Evaluation
- Transformative Participatory Evaluation

The Practical Participatory Evaluation (P-PE) is directly related to the creation of shared knowledge in the framework of a particular project or program. Decisions made over the same issue have to be agreed by the largest possible number of people, through participatory principles focussed on specific problem solving. Smits & Champagne (2008) observed in this trend a concrete and specific utility in the project that is being evaluated, where a greater number of participants in the diagnosis and decision-making can ensure the achievement of more reliable and representative results. Cousins (2001) points out that it is used when there is a reasonable consensus about the topics treated. This model is characterized by the searching of the diversity of the people involved and the roles they play in the process but, unlike assessment

models for transformation, this ones bind participatory development to study evaluated program results, without necessarily seek substantial changes in its social framework. Cousins & Whitmore (1998) note that the power of decision making in the evaluation process is accepted and shared among evaluators and technicians.

The Transformative-Participatory Evaluation (T-PE) is being increasingly used in recent years for the development cooperation agendas or entities and local agencies to face the current problems, based on consultation of the people and the extension of participatory democracy. The T-PE is being understood as an evaluation strategy that seeks social transformation, through the involvement of participants in projects and programs that develop in their areas.

In recent decades, the concept of "empowerment" and its use in the field of evaluation under "empowerment evaluation" emerged strongly (Fetterman, 2001, 2003; Wandersman & Snell-Johns, 2005; Fetterman & Wandersman, 2007; Smith, 2007). Empowering Evaluation (EE) has its origins in groups of individuals or groups that have suffered oppression and disadvantages and even have tried, through their teaching, getting their emancipation, fighting for civil rights and dignify their situation. The main aim of EE is to generate learning in individuals and/or in groups to help them acquire resources for self-determination in all matters that concern them.

3.2. Guiding principles of participatory evaluation practices

Guiding principles are understood as theoretical and conceptual characteristics shared by all PE models analysed. These are principles to follow for the implementation of PE practices. These principles are:

a) The PE is an assessment without predetermined targets (by instance outside the community)

Laperrière & Zuñiga (2007) affirm that the PE is an assessment without prior objectives, which spouses to work in an assessment that does not try to verify any final objective pre-established, generally established by the program administrators. In PE the designing of the objectives arises from the contributions and real needs expressed by the population, as the program must respond to them. Wandersman & Snell-Johns (2005) argue that the community has the right to make decisions about actions that affect their lives. This means that people exercise their legitimate authority of decision making in the assessment process. For these authors the ownership and control of the evaluation is in the hands of the community.

If is the community, together with evaluation-experts, who decide the objectives of the assessment that should be pursued, the same occur with the elements that will be evaluated in a participatory way. What will be evaluated is, either a situation, or an activity, or a Community program, or a project should also be designed and built by the citizens. The result should be discussed and agreed between the largest possible number of people in the community (Morrisey, 2000), including government through politicians and technicians.

b) The PE creates a sense of responsibility to the community

Mathison (2001) believes that PE practices should establish a framework for dialogue and discussion between all parties involved, attending and promoting the participation of those who may have been marginalized in previous community programs or actions. The challenge, according Zuniga "is not to control the actors: is make them responsible participants" (2000, p.

215). It's about creating a sense of responsibility to the community derived from the implication of different actors in the evaluation of those programs whose development or results may matter them. Successful practices require recognition of the capacity of all community workers involved in providing contributions. The contributions of the scientific and professional community technicians should not become the only legitimate knowledge, relegating to the background knowledge of the citizens. This is a communication privilege where "everyone is an expert in many areas and aspects of everyday life" (Martí, 2005, p. 35).

The relations between the actors involved are, in this sense, an essential element in the PE. Llena, Parcerisa & Úcar (2009) emphasize the importance of communication in community processes and add that only an appropriate technical management, accompanied by attitudes opened to dialogue by the agents involved can enable the success of these practices, which is characterized as "community empowerment."

c) The PE is the active participation of the people involved in projects to evaluate

The PE is a change of paradigm in the role of the social partners involved. An approach in which the population -users of a service or equipment- is a passive target and aim of the intervention, is passed to another that is considered as an active and responsible actor in building the knowledge derived from the evaluation of programs and projects. Zuniga believes "an assessment cannot ignore or marginalize anyone involved or affected by an action." (2000, p. 214). PE practices are conceived as a continuum among the different participants and have a high socio-political impact-component. The objective is to have people from the community and technicians responsible of the programs, encouraging actions and commitments that avoid the punctual collaboration and consultation. Morrisey (2000) presents a set of indicators that enables PE assessing the level of participation of the population. One of the indicators included in the proposal is to measure the presence of different participants in the design of the evaluation and decision-making on each of its stages. The greater the diversity of participants in the PE, more participatory can be considered. Daigneault & Jacob (2009) define the people involved (stakeholders) in the program or project being evaluated:

- Policymakers
- Implementers, among which would be the technical staff of the programs
- People beneficiary of services and projects
- Civil society and citizenship

d) In the PE the evaluator is a facilitator of the evaluation process

The evaluators are professional agents who accompany citizens in leadership, management and development of community assessment processes. Aubel indicates that "in the participatory process for program evaluation, an assessment coordinator, usually external to the program or organization, works in partnership with the participants of the program in all phases of the evaluation process." (2008, p. 14). The evaluator has to create opportunities for dialogue and debate throughout the evaluation process, especially in the initial stages, as at this early stages should be defined what is to be evaluated. The evaluator facilitates negotiation processes of evaluation, what makes the evaluation a place of collective building of meanings and consensual actions. (Zuñiga, 2000).

As suggested by some authors "members of the community are not a dependent variable of

professionals and technicians" (Llena, Parcerisa & Úcar, 2009, p. 106) and community action that emerges from these exchange processes, shows several ways of conform, integrate and live in it. In this framework, the evaluator can conceive the role of the mediator, as the one who "helps to compare values and needs that can be divergent and conflicting." (Jorba et al. 2007, p. 13).

Fetterman (2001, 2003) discusses the role of external evaluators. External evaluators support the PE's work in assessment but, in this scenario, it is essential the consultation with financiers, managers and program participants. This advocates for the elimination hierarchies and roles by encouraging the evaluation practice, whereas customers and evaluators will work as partners with a shared vision of tasks to be developed. The role of agents is more a collaborator and facilitator rather than expert assessor, external and distant with no especial interest in the future of the testing program.

e) The PE enables learning processes and individual and group learning

Vargas (1991) conceived PE as a learning process. Several authors include pre-training or continuously as a guiding principle of the proposed PE practices (Titterton & Smart, 2008; Úcar, Segarra & More, 2008, Jacob et al. 2011). These collective learning are the result of negotiations produced under the PE process. Cornwall (2008) believes that this set of interactions is itself a participatory learning process, where local groups take control over their own decisions.

From the authors' point of view, the pedagogical dimension is crucial in any process of PE. While members of a community may possess skills and participatory skills-or-previous evaluators, this is usually not the case. The kind of learning that helps community members to develop skills of participation and evaluation within local structures should be encouraged. This training will depend on the levels of engagement/participation to be achieved in participatory evaluation projects. Depending on the level of responsibility and involvement that each person is willing to take, you need to perform tasks that require different levels of training and diversified learning. The PE must grant-by-training "skills evaluator participants" (Diaz-Puente et al. 2008, p. 6). In the organizational context, Pasteur & Blauert (2000) consider that the PE can promote organizational learning as well as self-reflection of those who are involved. It Seeks organizational change aimed at introducing the culture of evaluation in institutions and organizations.

The guiding principles provide a conceptual theoretical framework from which start the PE processes. The next step is to specify what can be done in communities to articulate these principles into action, i.e. what methodological elements are pointed from the scientific literature to design and implement the PE.

3.3. Methodological elements of participatory evaluation

Methodological elements are understood as necessary work patterns in the design, planning and management strategy in a community EP.

Suarez-Balcazar et al. (2003) consider the development of social partnership and evaluation planning as the firsts methodological element of the PE practices. In the initial stages of the process elements such as trust, respect and recognition of the organizational culture of the institutions and popular culture of the community members are key elements. This seeks to promote a solid participation base to support the process, the recognition among stakeholders and the consolidation of mutual support. Scarinci et al. (2009) refer to this set of actions as

“network expansion”.

The aim is to open up the design process of assessment to the participants in the project, through public participation (Guijt & Gaventa, 1998). This planning phase seeks the identification of needs, demands and expectations of project participants and the technical staff, needing for that, a clarification of roles and tasks is required.

The second methodology element is to design the evaluation based on the needs, interests and expectations of the groups involved (Marcano, Pirela & Reyes, 2004). This is achieved by encouraging direct participation in the different stages of the evaluation process, in the beginning as well as during the predominant data collection, and the analysis and interpretation of results. To meet the needs of the people is necessary to initiate the negotiation process with the stakeholders (Guijt & Gaventa, 1998). This involves identifying what is to be evaluated, when, how and in what way they will collect and analyse information, and how they will share or disseminate the results. Also at the core of the negotiations is to agree on the construction of the variables and evaluation indicators, the timing and terms of evaluation, etc. Fetterman & Wandersman warn that assessment processes need to be adapted and not adopted by communities, as “uniform methodologies are unrealistic with the diversity in the communities.” (2007, p. 187)

The third methodological element is the management of participation of the people involved in the process of PE. Different authors have proposed different strategies to manage the participation of all those who are involved in the evaluation. Sarraceno (1999) believes that public participation of citizens is possible through an “ascendant approach” which supposes the promotion of local actors to participate in political decision-making. Participation could be realized through the collective representation and/or groups of interest. This methodology should help local actors to become aware and facilitate the mobilization. They are the ones that contribute to the development of a territorial diagnosis that facilitates negotiation among stakeholders, and legitimizes its application. According to her, the participatory approach:

- Assists in identifying relevant actions and interests, through consultation with local groups of interest, formed by citizens of the territory.
- Recognizes - and publicize- the differences between the resources availability in each territory.

It seeks to ensure the broadest possible representation of groups, neighbours and participants individually and, from their subjective contributions, build consensus among them and strengthen the social fabric. This method of representation is a strategy referenced internationally, to solve the difficulty of involving intoparticipation all the people from the community. Several authors introduce this methodological strategy in the design of their PE. Three examples are presented below.

Checkoway & Richards-Schuster (2004); Checkoway & Gutierrez (2006), work with young people who realize evaluative functions in the community. These authors used the term “multipliers.” The key idea is to set the assessment from a core group of people called evaluation team composed by representatives of the different participants involved in PD –program technicians, users, politicians, and financiers. This group will show a greater commitment to the roles and responsibilities of the evaluation, which are spreading and “multiplying” the territory, to try to cover as many people as possible.

Úcar, Segarra & Mas (2008) conducted a participatory work with young people in a local

community of Spain. In their methodological design, they worked with natural groups of young people established in the territory, since this strategy allows created networks be more sustainable over time.

Scarinci et al. (2009) leads the evaluation of health education programs in a community and introduce the term "natural helpers". They defined them as potential partners, because since the beginning of the process of PE, they were already conducting community work and due to their knowledge they can provide extensive information for reflections. This actions has as objectives:

- Extend the PE process throughout the community, in cooperation with the voluntary sector.
- Integrate natural groups in the community to the process of PE.
- Assume responsibilities in the evaluation based on different levels of involvement of the participants.

The last methodological element refers to the need of methodological flexibility for the implementation of PE. Besides the introduction of new techniques and tool assessment, it is important to take advantage of the techniques and tools designed at the beginning of PE, which can be reformulated with the technical assistance of assessors. In both cases we have to reflect the contributions of those involved in the design of the evaluation process and also be aware of the environment and cultural context of the evaluated program (Suarez-Balcazar et al. 2003). Thus, it seeks approval and internalization of protocols designed by the community. Regarding the use of qualitative and quantitative methods, the scientific literature consulted (Fetterman & Wandersman, 2005; Titterton & Smart, 2008; Diaz-Bridge et al. 2008, 2009; Puma et al. 2009) proposes the use of both in PE.

Pasteur & Blauert (2000) collected a compilation of PE practices in Latin America. Referenced projects have been evaluated in a participatory manner through techniques such as structured interview, group discussion or the observation of participants. These authors collected other proposals, such as "critical *companheiro*" to follow-up the projects, or the application of traditional assemblies in the evaluation of rural development projects in Colombia (Espinosa, 2000). Beyond the possible methodological innovations generated in evaluations, PE integrates the work prior to the start of each process and questions for further evaluation issues, generated within each and every one of the stakeholders.

Jacob et al. (2011) describes a process of PE held in the context of social services care to at-risk youth in the Canadian region of Quebec. Coinciding with the aforementioned sources, techniques and instruments to collect information used in the evaluation process were:

- Semi-structured interviews with key players related care programs offered by the institution: beneficiaries of services, technical services, and funders.
- Direct observation of dynamic workshops produced in the institution.
- Questionnaire.
- Review and document analysis.

Related to empowerment evaluation, Fetterman & Wandersman (2007) consider that this last method and the traditional ones are not mutually exclusive and can be applied together, as long as they are consistent with the objectives of the evaluation. We do not have to confuse flexibility in the application of techniques and instruments with the lack of planning. If flexibility is so important for the planification is due to diversity and number of variables involved in the process of PE.

4. Discussion

The type of participation that is generated in the community dynamics will condition the PE model. Specialists in public participation (Cornwall, 2008) define a variety of models of participation, with different meanings and interests.

We have contrasted the typology of interest in the participation that Cornwall presents with our analysis of participatory assessment models. So, a style of instrumental participation focuses its objectives in areas such as efficiency and cost-effectiveness of the actions realized, items related to evaluation practices defined as P-PE. Moreover, a way of transformative participation seeks the empowerment of people through making their own decisions, explicit goal of EE models already analysed. The following table relates the terms participation and evaluation, from the analysis of the contributions of Cousins & Whitmore (1998) and Cornwall (2008):

Evaluation Model	Participation Form / Typology	
	Instrumental	Transformer
P-PE	<ul style="list-style-type: none"> • Troubleshooting • Decision Making Program • Efficiency • Cost-Benefit 	
T-PE		<ul style="list-style-type: none"> • Self-determination
EE		<ul style="list-style-type: none"> • Decision making people • Empowerment

Table 1. Relations between type of participation and evaluation model. Source: Cousins and Whitmore (1998), Cornwall (2008) (compilation)

We consider that the implementation of a PE process has to observe the participative dynamics generated in the community and build itself from them. Cornwall (2008) considers crucial to know who is taking part in community projects in the same way as to know who is excluded. Managing the representation of people and groups in the participation process generated within the framework of the participatory evaluation must be considered as a key element.

Moreover, we understand the classification of the practices that configure the assessment models oriented to inclusive participation, as interrelated.

Work objectives of institutions that implement participatory evaluation practices and the decisions made in the early stages of these processes, will condition the model to be developed, focussing on specific problem solving or searching transformation and community empowerment.

Suarez-Balcazar et al. (2003) explain the difficulty of systematizing and measuring the learning developed by people through their participation through indicators of personal and collective empowerment. Must be kept in mind these limitations when implementing participatory evaluation processes, as the ones exemplified in the scientific literature. This is also a research line, which can be very productive for PE field. Morrissey (2000) is a good example of citizen's participation indicators development in PE. Is common to have doubts about an evaluation that involves loss of control over the program for the technicians, the questioning of their work and the belief that evaluation is difficult and uncomfortable. This hinders any kind of innovation, as the technical staff believes that "its initiatives are effective and beneficial to the community and so, the evaluation is not needed" (Suarez-Balcazar et al. 2003:10).

5. Conclusions

The PE is an intervention strategy among others that can be realized at the community level. We believe that the PE is an appropriate methodology of community work considered as a strategy for individual and collective learning, because:

- It promotes the stimulation and revitalization of the structures, and cultural networks, in general, of individuals and community groups.
- It seeks the involvement and empowerment of individuals in all matters that concern them at the community level.

For the communities, the PE is not just – as in other assessment models- the development of a final report. It aims to create a continuous improvement process of programs and also it seeks to enable the agents to acquire a set of skills and competencies by their participation in the assessment process. We stand for a PE that promotes responsible, educational and transformative community actions. We agree, "A community action which seeks to create preventive contexts or develop skills and capabilities among the actors need an educational accompaniment." (Llena, Parcerisa & Úcar, 2009, p. 53).

Βιβλιογραφία

Atkinson, D. D.; Wilson, M. & Avula, D. (2005). A participatory approach to building capacity of treatment programs to engage in evaluation. *Evaluation and Program Planning*; 28, 329-334.

Aubel, J. (2008). Manual de evaluación participativa del programa. Involucrando a los participantes del programa en el proceso de evaluación. Maryland; USA. Edita: Catholic Relief Services and Child Survival Technical Support. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PNACH758.pdf [12/April/ 2012]

Balcazar, F. E.; García-Iriarte, E. & Suarez-Balcazar, Y. (2009). Participatory Action Research with Colombian Immigrants. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 31, 112-127.

Bowers, A. (2004). Start and the end: empowerment evaluation product planning. *Evaluation and Program Planning*, 27 (3) 275-285.

Brisolara, S. (1998). The history of participatory evaluation and current debates in the field. In E. Withmore (Ed.), *Understanding and practicing participatory evaluation*. San Francisco: Jossey Bass. *New Directions for Evaluation*.

Cornwall, A. (2008). Unpacking "Participation": models, meanings and practices. *Community Development Journal*, 43 (3) 269-283.

Cousins, J.B. (2001). Participatory evaluation up close. http://www.sqep.ca/archives/presentations/Cousinsb_colsqep01.pdf [17/September/ 2012.]

Cousins, J.B. (2003). Utilization effects of participatory evaluation. In T. Kellaghan; D. Stoffebeam & L. Wintage: *International handbook of educational evaluation*. Ed: Kluwer academic; USA.

Cousins, J.B. (2005). Will the real empowerment evaluation please stand up? A critical friend perspective. In D.M. Fetterman & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation principles in practice* (pp. 183-208) New York; Guilford.

Cousins, J.B. & Whitmore, E. (1998) *Framing participatory evaluation*. News directions for evaluation; 80. Jossey-Bass Publishers.

Checkoway, B. & Richards-Schuster, K. (2004). Youth participation in evaluation and research as a way of lifting new voices. *Children, Youth and Environments*, 14 (2) 84-98.

Checkoway, B. y Gutierrez, L. (2006). Youth Participation and Community Change: An Introduction. *Journal of*

Community Practice, 14 (1/2) 1-9.

Daigneault, P.M. & Jacob, S. (2009). Toward Accurate Measurement of Participation: Rethinking the Conceptualization and Operationalization of Participatory Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 30 (3) 330-348.

Díaz-Puente, J.M.; Yagüe, J.L. & Afonso, A. (2008). Building evaluation capacity in Spain. A case study of rural development and empowerment in the European Union. *Evaluation Review*, 32 (5) 478-506.

Díaz-Puente, J.M.; Cazoria Montero, A. & De los Ríos Carmenado, I. (2009). Empowering communities through evaluation: some lessons from rural Spain. *Community Development Journal*, 44 (1) 53-67.

Espinosa, R.D. (2000). "Association of Indigenous Cabildos of Northern Cauca: An experience in monitoring and evaluating territorial development plans and projects, with Broad Community Participation". In M. Estrella & J. Blauert (comps.): *Learning from change: Experiences and lessons in participatory Monitoring and Evaluation*, IT Books. London.

Fetterman, D.M. (2001). The Transformation of Evaluation into a Collaboration: A Vision of Evaluation in the 21st Century. *American Journal of Evaluation*, 22, 381- 385.

Fetterman, D.M. (2003). Empowerment evaluation strikes a responsive cord. In: S. Donaldson & M. Scriven: *Evaluating social programs and problems*. Lawrence Erlbaum Associates; USA.

Fetterman, D. & Wandersman, A. (2005) (Eds.): *Empowerment evaluation principles in practice*. New York; Guilford Press.

Fetterman, D. & Wandersman, A. (2007): *Empowerment evaluation: yesterday, today and tomorrow*. *American Journal of Evaluation*, 28 (2) 179-198.

Guijt, I. & Gaventa, J. (1998). "El seguimiento y evaluación participativos: ¿Cómo aprender del cambio?" Institute of Development Studies at the University of Sussex, Brighton, UK. <http://www.ntd.co.uk/idsbookshop/details.asp?id=637> [4/October/ 2010]

Herrera & Castón (2003). *La política social en las sociedades complejas*. Ariel. Madrid.

Hombrados-Mendieta, M^a.I. & Gómez-Jacinto, L. (2001). Potenciación en la intervención comunitaria. *Intervención psicosocial*, 10 (1) 55-69.

Jacob, S.; Ouvrard, L. & Bélanger, J.F. (2011). Participatory evaluation and process use within a social aid organization for at-risk families and youth. *Evaluation and program planning*, 34 (2) 113-123

Jorba, L. et al. (2007). *La qualitat en la participació: Orientacions per a l'avaluació participada*. Finestra Oberta N° 51. Barcelona. Edita: Fundació Jaume Bofill.

Kagan, C. (2003). Participative learning for evaluation: a systems approach to the development of evaluation capability for community projects. In A. Erasmus and P. du Toit. *Proceedings ALAPRM/PAR Conference*. Pretoria. Disponible en: <http://www.compsy.org.uk/ParticipativeLearningEvaluation.pdf> [6/October/2011]

Laperrière, H. & Zuñiga, R. (2007). Cuando la comunidad guía la acción: hacia una evaluación comunitaria alternativa. *Psicología & Sociedade* 19 (3) 39-45.

Llena, A.; Parcerisa, A. & Úcar, X. (2009). *10 ideas clave: La acción comunitaria*. Barcelona. Ed. Graó.

Marcano, N.; Pirela, V. & Reyes, M.E. (2004). Propuesta de evaluación participativa para los programas socioeducativos. Encuentro educacional. *Revista especializada en educación*. Centro de documentación e investigación pedagógica. Universidad del Zulia. Venezuela. II (1) Enero-Abril.

Martí, J. (2005). "Prácticas de participación local en Cataluña. Algunos principios y reflexiones críticas." *Educación social. Revista de intervención socioeducativa*. 30, 31-43.

Mathison, S. (2001). What's it like the participatory evaluator is a genuine stakeholder? *American Journal of Evaluation*, 22 (1) 29-35.

Morrisey, J. (2000). Indicators of citizen participation: lessons from learning teams in rural EZ/EC communities. *Community Development Journal*, 35 (1) 59-74.

Musitu, G. & Buelga, S. (2004). Desarrollo comunitario y potenciación (empowerment). En: VV.AA.: Introducción a la psicología comunitaria. Barcelona; Ed. Universitat Oberta de Catalunya.

Newman, K. (2008). "Whose view matters? Using participatory processes to evaluate Reflect in Nigeria". *Community Development Journal*, 43 (3) 382 - 394.

Pasteur, K. & Blauert, J. (2000). Seguimiento y evaluación participativos en América Latina: Panorama bibliográfico y bibliografía anotada. Brighthon (UK); Institute of Development Studies.

Plottu, B. y Plottu, E. (2009). "Approaches to participation in evaluation: some conditions for implementation." *Evaluation*, 5 (3) 43-359.

Puma, J.; Bennett, L.; Cutforth, N.; Tombari, C. & Stein, P. (2009). A case study of a community-based participatory evaluation research (CBPER) project: reflections on promising practices and shortcomings. *Michigan Journal of Community Service Learning*. P 34-47.

Sánchez, A. (1996). *Psicología comunitaria. Bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona; Ed. EUB.

Sánchez, A. (2007). *Manual de psicología comunitaria. Un enfoque integrado*. Madrid; Ed. Pirámide.

Sarraceno, E. (1999). The evaluation of local policy making in Europe; learning from the LEADER community initiative. *Evaluation*, 5 (4) 439-457. <http://evi.sagepub.com/cgi/reprint/5/4/439> [10/January/2010]

Scarcini, I. C.; Johnson, R.E.; Hardy, C.; Marron, J. & Partridge, E.E. (2009). Planning and implementation of a participatory evaluation strategy: A viable approach in the evaluation of community-based participatory programs addressing cancer disparities. *Evaluation and program planning*.

Smith, N.L. (2007). Empowerment evaluation as evaluation ideology. *American Journal of Evaluation*, 28 (2) 169-178.

Smits, P. y Champagne, F. (2008). An Assessment of the theoretical underpinnings of practical participatory evaluation. *American Journal of Evaluation*, 29 (4) 427-442.

Suarez-Balcazar, Y.; Orellana-Damacela, L.; Portillo, N.; Sharma, A. & Lanum, M. (2003): Implementing an outcomes model in the participatory evaluation of community initiatives. *Journal of prevention and intervention in the community*, 26 (2) 5-20.

Suarez-Balcazar, Y. (2005): "Empowerment and participatory evaluation of a community health intervention: Implications for Occupational Therapy". *Occupational Therapy Journal of Research*, 25(4) 1-10.

Titterton, M. & Smart, H. (2008). Can participatory research be a route to empowerment? A case study of a disadvantaged Scottish community. *Community Development Journal*, 43 (1) 52-64.

Úcar, X. (Coord.); Segarra, J. & Mas, LL. (2008). *Investigació participativa per a crear un pla de joventut en una comunitat local*. Educación social. Revista de intervenció socioeducativa, 39, 77-101.

Úcar, X. (2010): *La evaluación participativa de acciones comunitarias como metodología de aprendizaje para el empoderamiento personal y comunitario*. Proyecto de I+D+I. Ministerio de Ciencia e Innovación. Referencia: EDU2010-15122 (subprograma EDUC)

Vargas, L. (1991). Reflections on methodology of evaluation. *Community Development Journal*, 26 (4) 266-270.

Wandersman, A. & Snell-Johns, J. (2005). Empowerment Evaluation: Clarity, Dialogue, and Growth. *American Journal of Evaluation* 2005 (26) 421-428.

Zuñiga, R. (2000). *La evaluación comunitaria: contextos éticos y políticos*. Cuadernos de Trabajo Social; Universidad Complutense de Madrid, 13, 211-22.

Θεωρίες για την παιδική ηλικία στο κείμενο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

Σοφία Αυγητίδου

Αναπλ. Καθηγήτρια, Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας, saugitidou@uowm.gr

Άρτεμις - Αλεξάνδρα Γεωργοπούλου

Καθηγήτρια Αγγλικών, Med /ΥΠΔΒΜΘ, georg.aleka@gmail.com

Άννα Μουταφίδου

Νηπιαγωγός, Med / ΥΠΔΒΜΘ, mouanna@yahoo.gr

Abstract

Theories of childhood in the United Nations Convention on the Rights of the Child (UNCRC)

The UNCRC has been an important text since it committed all nations to ensure social and political rights for children related to their security, well-being and participation in decision making processes. This study provides us with a qualitative and quantitative analysis of the convention in order to explore the different theories of childhood implied and drawn upon in the 54 articles of the convention. Quantitative content analysis of the articles showed that less references were made to the category “participation” rather than “provision” and “protection” together, highlighting children as more in need rather than as capable agents. In addition, qualitative analysis of the articles showed that children are perceived to be in need of adult protection and that specific preconditions such as age and maturity may restrict their participation in decision making processes. In addition, the fact that the text mostly does not address a contextual differentiation of childhood, it normalizes childhood under biological and age specific criteria. These findings support that discourses about children’s rights encourages specific practices in relation to children, which may produce and reproduce dominant discourses about childhood.

1. Εισαγωγή

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού αποτέλεσε ένα πολύ σημαντικό κείμενο γιατί δέσμευσε τα συμβαλλόμενα κράτη να εξασφαλίσουν τα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα των παιδιών για ασφάλεια, ευημερία και συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων που τα αφορούν. Θεωρήθηκε ένα πρωτοποριακό κείμενο λόγω δύο χαρακτηριστικών του (Lansdown, 1994): πρώτον, παρείχε ένα συνολικό πλαίσιο που αφορά δικαιώματα σχετικά όχι μόνο με τις ανάγκες του παιδιού για φροντίδα, προστασία και επαρκείς παροχές αλλά και συμμετοχή του παιδιού στην έκφραση γνώμης και στη λήψη αποφάσεων. Δεύτερον, απαιτούσε την ενεργή απόφαση των μελών κρατών για την επικύρωσή της (έως τη Σύμβαση αυτή, δεν υπήρχε συνδετικό διεθνές όργανο που να συνδέει τις υποχρεώσεις των κρατών απέναντι στα παιδιά). Η κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού έγινε στην ελληνική επικράτεια με το Ν. 2101/2-12-1992.

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των διαφορετικών θεωριών για την παιδική ηλικία όπως κατασκευάζονται στο συγκεκριμένο κείμενο μέσα από τα δικαιώματα που προβλέπονται για τα παιδιά. Στη μελέτη προβληματοποιείται το περιεχόμενο της Σύμβασης,

αντλώντας από τη θεωρία της παιδικής ηλικίας και την κριτική συζήτηση των δικαιωμάτων των παιδιών. Συγκεκριμένα τίθενται ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τη θεωρητική συζήτηση για την παιδική ηλικία και τα δικαιώματα των παιδιών και γίνεται εστιασμένη ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των 54 άρθρων που αναφέρονται στο κείμενο της Σύμβασης.

2. Η προβληματοποίηση της Σύμβασης και τα ερωτήματα της έρευνας

Η θεωρητικοποίηση της παιδικής ηλικίας έχει τα τελευταία 20 χρόνια αποτελέσει διεπιστημονικό αντικείμενο μελέτης. Η άποψη ότι η παιδική ηλικία αποτελεί ένα φυσικό φαινόμενο αμφισβητήθηκε από επιστήμονες που απέδειξαν πως η παιδική ηλικία αποτελεί μία κοινωνική κατασκευή που πλαισιώνεται σε συγκεκριμένα ιστορικά (Aries, 1962), πολιτισμικά (Vygotsky, 1978) and κοινωνικά συγκείμενα (Qvortrup et. al. 1994). Οι διαφορετικές εικόνες της παιδικής ηλικίας είναι φανερές σε ποικίλες επιστημονικές, ψυχολογικές, κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες (Μακρυγιώτη, 1997).

Τα ζητήματα που θα μας απασχολήσουν στην παρούσα μελέτη προέρχονται από τη σύνθεση δύο θεωρητικών και ερευνητικών πλαισίων. Το πρώτο πλαίσιο αφορά στη συζήτηση της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατηγορίας υπό το πρίσμα της σύγχρονης κοινωνιολογικής και ανθρωπολογικής θεωρίας (Alanen, 1992, James, Jenks & Prout 1998). Το δεύτερο πλαίσιο αφορά στην κριτική συζήτηση των ανθρωπινων δικαιωμάτων γενικά (Ανδρούσου και Ασκούνη, 2009) ή σε σχέση με την ανάλυση των άρθρων της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού (Lansdown 1994, Alderson 1994, Hill & Tisdall 1997, Tomas 2007). Τα ζητήματα που προκύπτουν από τη μελέτη των δύο αυτών θεωρητικών πλαισίων εστιάζουν κυρίως σε τρεις άξονες που προβληματοποιούν το περιεχόμενο της Σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού ως μίας συγκεκριμένης διαδικασίας κατασκευής της παιδικής ηλικίας. Οι τρεις αυτοί άξονες αφορούν α) στη θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως μίας οικογενειακής κοινωνικής κατηγορίας ή ως μία τοπικά προσδιορισμένης κοινωνικής κατηγορίας, β) στη θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως μίας απροστάτευτης και μειονεκτικής κοινωνικής κατηγορίας και κατά συνέπεια ως μίας εξαρτώμενης κοινωνικής κατηγορίας από τη φροντίδα και των προστασία των άλλων ή ως μία ισότιμης κοινωνικής κατηγορίας με αστικά και πολιτικά δικαιώματα και γ) η παιδική ηλικία ως ένα στάδιο ανάπτυξης ή ως μία αυτόνομη φάση στη ζωή του ανθρώπου.

Αναλυτικότερα, ο πρώτος άξονας αφορά στη θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως μίας ομογενοποιημένης, παγκόσμιας κοινωνικής κατηγορίας που έχει ως κοινό σημείο συνθήως την ηλικία και ως κοινή διαφορά με τις άλλες κοινωνικές ομάδες, τα ειδικά χαρακτηριστικά, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποδίδονται σ' αυτήν από όσους δεν ανήκουν σ' αυτή την κοινωνική κατηγορία. Η ομογενοποίηση της παιδικής ηλικίας βασίζεται λοιπόν σε μία ομοιότητα μεταξύ των μελών της συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας και σε μία κοινή διαφορά από τις άλλες ομάδες, την ιδιαιτερότητά που κατέχουν τα παιδιά (Μακρυγιώτη 1997). Ο συγκεκριμένος άξονας προβληματοποίησης θέτει το εξής ερευνητικό ερώτημα: κατά πόσο τα άρθρα της Σύμβασης ενισχύουν την εικόνα μίας παγκόσμιας παιδικής ηλικίας ή προσδιορίζουν την παιδική ηλικία σε συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια; Η ανάγκη για την αναφορά σε ένα παγκόσμιο παιδί μπορεί να κατανοηθεί από την ανάγκη διασφάλισης των κυριάρχων δικαιωμάτων των παιδιών για ασφάλεια, ευημερία και εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο. Από την άλλη, η ανάγκη να υπάρξει η διαφοροποίηση της παιδικής ηλικίας σε τοπικά πλαίσια γίνεται κατανοητή όταν αναγνωρίζεται ο ρόλος του πλαισίου που μπορεί να επηρεάσει τη νοηματοδότηση αυτών των δικαιωμάτων και τη δυνατότητα προάσπισής τους. Για παράδειγμα, οι Hill & Tisdall (1997:31),

επισημαίνουν κριτικές που έχουν γίνει στη Σύμβαση σε σχέση με την έλλειψη διαφοροποίησης αγοριών και κοριτσιών στο κείμενο, αν και σε αρκετές χώρες οι πρακτικές απέναντι στο κοινωνικό φύλο γνωρίζουμε ότι ενισχύουν τη διάκριση. Η μη αναφορά λοιπόν στο τοπικό πλαίσιο μπορεί να αφήσει τα μικρά κορίτσια εκτεθειμένα στην παράδοση πρόωρων γάμων επιβεβλημένων από την οικογένειά τους. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί η αναφορά στην οικογένεια ως το φυσικό πλαίσιο ανάπτυξης του παιδιού, ενώ δε γίνεται λόγος για τα παιδιά του δρόμου ή τα ασυνόδευτα παιδιά ή ακόμα για πατριαρχικού τύπου οικογένειες που από τη δομή τους περιορίζουν τα δικαιώματα του παιδιού.

Ένα ακόμα ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει από τον πρώτο άξονα προβληματισμού (παιδική ηλικία σε παγκόσμιο – τοπικό επίπεδο) είναι αν βάση ορισμένων κριτηρίων τα παιδιά διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Τέλος, μας ενδιαφέρει αν προβλέπονται και που διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα κράτη-μέλη της Σύμβασης και σε ποια σημεία ως προς τον καθορισμό και τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών σε τοπικό επίπεδο;

Άρα, αναζητούμε στον άξονα παγκόσμιο παιδί – τοπικό παιδί τρεις διαφορετικές πτυχές: προσδιορισμό της παιδικής ηλικίας σε παγκόσμιο ή σε τοπικό επίπεδο, διαφοροποίηση των παιδιών μεταξύ τους και διαφοροποίηση των κρατών μεταξύ τους ως φορείς υλοποίησης της Σύμβασης.

Η ανάλυση των άρθρων της Σύμβασης προσδιόρισε τρεις περιοχές δικαιωμάτων (Lansdown, 1994:36):

- το δικαίωμα για παροχή υγείας, εκπαίδευσης, ασφάλειας, φροντίδας, παιχνιδιού κ.λ.π.
- το δικαίωμα προστασίας από διακρίσεις, κακοποίηση, εκμετάλλευση, αδικία κ.λ.π. και
- Το δικαίωμα συμμετοχής του παιδιού στην ελεύθερη έκφραση γνώμης και τη λήψη αποφάσεων.

Η Lansdown (1994) τόνισε ότι οι δύο πρώτες κατηγορίες δικαιωμάτων αναδεικνύουν κυρίαρχες αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας ως ευαίσθητης και απροστάτευτης κοινωνικής κατηγορίας και αναδεικνύουν τα δικαιώματα των παιδιών που προκύπτουν από τις ανάγκες τους. Η κατηγορία των δικαιωμάτων που σχετίζονται με τη συμμετοχή των παιδιών τονίζει το δικαίωμα τους ως ισότιμου πολίτη και δίνει έμφαση στο δικαίωμα των παιδιών όχι μόνο να εκφράζουν την άποψή τους αλλά να συμμετέχουν ουσιαστικά στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τα αφορούν. Παράλληλα, η νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας ανέδειξε τη διαφορά ανάμεσα σε εικόνες της παιδικής ηλικίας που τονίζουν τη ρομαντική, αθώα και αδύναμη φύση των παιδιών και σε εικόνες που τονίζουν την ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν στην κατασκευή της ίδιας τους της παιδικής ηλικίας (James, Jenks & Prout, 1998). Οι διαφορετικές αυτές εικόνες τοποθετούν τα παιδιά σε διαφορετικές θέσεις, οι πρώτες στα παιδιά ως παθητικούς αποδέκτες των επιλογών των ενηλίκων και εξαρτημένα από αυτούς για την ευημερία τους και οι δεύτερες στα παιδιά ως φορείς δράσης και συμμετόχα στον καθορισμό της ζωής τους. Ο δεύτερος άξονας λοιπόν αφορά στη θεώρηση των παιδιών ως παθητικών αποδεκτών των ενήλικων επιλογών ή ως άτομα με ισότιμα πολιτικά δικαιώματα και φορέων δράσης. Σε σχέση με την κριτική που έχει γίνει στο κείμενο της Σύμβασης, το ερευνητικό ερώτημα που ανακύπτει είναι κατά πόσο το παιδί ορίζεται ως αντικείμενο προστασίας και παροχής αγαθών ή ως πολίτης με αναγνωρίσιμα δικαιώματα. Τι τονίζεται περισσότερο στη Σύμβαση, οι ανάγκες των παιδιών ή η συμμετοχή τους ως ισότιμοι πολίτες; Ο παθητικός ρόλος του παιδιού σε αντιδιαστολή με το παιδί ως φορέα δράσης αφορά και στο ερώτημα «ποιος επέλεξε αυτά τα δικαιώματα και ποιος είναι υπεύθυνος για τη διασφάλισή τους;».

Επίσης, ένα σχετικό ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει από τον δεύτερο άξονα

προβληματισμού (η παιδική ηλικία ως μειονεκτική ή ισότιμη κοινωνική κατηγορία) είναι με ποιους τρόπους προβλέπεται η αντιμετώπιση του παιδιού ως ισότιμου πολίτη ή ως διαφορετικού από άλλες κοινωνικές ομάδες και συγκεκριμένα από τους ενηλίκους; Αποδίδονται στο παιδί ισότιμα πολιτικά δικαιώματα με αυτά των ενηλίκων και αν όχι, στη βάση ποιας λογικής διαφοροποιείται η μία κοινωνική κατηγορία από την άλλη;

Ο τρίτος άξονας προβληματισμού που σχετίζεται με τον προηγούμενο είναι η κατανόηση της παιδικής ηλικίας ως αυτόνομης φάσης ζωής ή ως σταδίου ανάπτυξης. Ο Qvortup κ.α. (1994) τόνισε αρχικά την ανάγκη να μελετηθούν τα παιδιά ως οντότητες στο σήμερα, προκειμένου να αναγνωριστούν οι οπτικές και οι δεξιότητές τους στο παρόν. Από την άλλη, η γνωστικο-εξελικτική θεωρία του Piaget και οι κλασσικές κοινωνικοποιητικές θεωρίες σαν αυτή του Parsons προσδιορίζουν την παιδική ηλικία ως μία κατηγορία με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αναδεικνύοντας τον ελλειμματικό της χαρακτήρα (Uprichard, 2007). Με αυτόν τον τρόπο η παιδική ηλικία συχνά συγκρίνεται με την ενήλικη ζωή για να δηλώσει τις διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις κοινωνικές κατηγορίες. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, εφόσον το παιδί θεωρείται ανώριμο και ευάλωτο, νομιμοποιείται η υιοθέτηση πρακτικών παρέμβασης από τους ενήλικες, οι οποίες στοχεύουν στην προστασία των παιδιών. Με αυτές τις πρακτικές όμως, καθιερώνεται και η εξάρτηση και ο αποκλεισμός των παιδιών από την κοινωνία των ενηλίκων (Μακρυγιάννη, 1997). Η ανάλυση της Σύμβασης από τη Lansdown (1994) θέτει σ' αυτό το σημείο ένα κρίσιμο ερώτημα: «κατά πόσο αυτή η αδυναμία και ευαισθησία των παιδιών αποτελεί ένα έμφυτο ή ένα δομικό χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας;». Υποστηρίζει ότι η έμφαση που έχει δοθεί στη βιολογική και ψυχολογική αδυναμία των παιδιών, δεν ανέδειξε το γεγονός ότι η απουσία της ουσιαστικής τους συμμετοχής στην κοινωνία ως πολίτες με ισότιμα δικαιώματα είναι αυτό που προκαλεί αυτή τους την αδυναμία (Lansdown, 1994: 35). Το ερώτημα λοιπόν είναι αν αναγνωρίζονται συγκεκριμένοι περιορισμοί στη Σύμβαση ως προς την ικανότητα συμμετοχής των παιδιών, περιορισμοί που σχετίζονται με την απόδοση χαρακτηριστικών στην παιδική ηλικία σε σχέση με την ελλιπή τους ανάπτυξη ή ικανότητα. Μία τέτοια αναγνώριση των περιορισμών θα έδειχνε ότι το ίδιο το κείμενο της Σύμβασης συντελεί στην κατασκευή αυτής της αδυναμίας της παιδικής ηλικίας και περιορίζει τη συμμετοχή των παιδιών ως ισότιμους πολίτες στα δρώμενα που τα αφορούν.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Ως ερευνητική μέθοδος χρησιμοποιήθηκε τόσο η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου όσο και η ποιοτική-ερμηνευτική ανάλυση. Κατά την ποσοτική ανάλυση επιχειρήθηκε η μετατροπή του ποιοτικού υλικού σε μετρήσιμες μονάδες. Ως μονάδα καταγραφής χρησιμοποιήσαμε την παράγραφο, καθώς θελήσαμε να αναγνωρίσουμε το νόημα λέξεων ή φράσεων που παρουσιάζονταν μαζί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Επειδή, όμως, στην ανάλυση προέκυψε πως κάποιες παράγραφοι ανήκαν σε περισσότερες από μια κατηγορίες, οι αναφορές μας είναι περισσότερες από τις παραγράφους της Σύμβασης. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο, τα ερωτήματα της έρευνας και την πρώτη ανάγνωση του κειμένου, προχωρήσαμε στη διαδικασία σχηματισμού των κατηγοριών (Μπρονίδη, 2004).

Η αρχική κατηγοριοποίηση πραγματοποιήθηκε με βάση τη θεωρία, δηλαδή διατυπώθηκαν οι «παραγωγικές κατηγορίες» των οποίων η λειτουργικότητα δοκιμάστηκε σε μέρος του υπό έρευνα υλικού. Η κατηγοριοποίηση των αναφορών έγινε κάτω από δύο διαφορετικά πρίσματα: τα δικαιώματα των παιδιών και τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν οι ενήλικες.

Όσον αφορά στα δικαιώματα, χρησιμοποιήθηκε ο διαχωρισμός των άρθρων της Σύμβασης,

δηλαδή χωρίστηκαν σε α) άρθρα παροχών β) άρθρα προστασίας και γ) άρθρα συμμετοχής, σύμφωνα με τις κατηγορίες που όρισε η Lansdown (1994).

Στη συνέχεια η Σύμβαση εξετάστηκε σε σχέση με τις υποχρεώσεις και τις σχέσεις ευθυνών που την διέπουν. Μελετώντας το κείμενο διαπιστώθηκαν τρία επίπεδα «ευθύνης»:

- A) Οικογένεια (γονείς) -παιδί**
- B) Κράτος -οικογένεια (γονείς)**
- Γ) Κράτος- Παιδί**

Η παραπάνω διαδικασία οδήγησε στη διατύπωση του «επαγωγικού συστήματος» κατηγοριών, δηλαδή ορίστηκαν οι υποκατηγορίες που υποδεικνύουν το περιεχόμενο των άρθρων της Συνθήκης. Οι βασικές κατηγορίες και υποκατηγορίες ανάλυσης του εν λόγω συστήματος είναι οι εξής:

- A) Δικαιώματα**
- Παροχές**
 1. Υγεία
 2. Εκπαίδευση
 3. Κοινωνική πρόνοια και περίθαλψη
 4. Οικογενειακή ζωή
 5. Ψυχαγωγία, πολιτισμός και ελεύθερος χρόνος
 6. Επίπεδο ζωής

Προστασία

1. Διακρίσεις
2. Φυσική και σεξουαλική κακοποίηση,
3. Εκμετάλλευση
4. Κατάχρηση ουσιών
5. Συγκρούσεις (σε περίοδο πολέμων)

Συμμετοχή

1. Δικαίωμα των παιδιών για όνομα και ταυτότητα
2. Το να έχει λόγο σε ζητήματα που αφορούν τη ζωή του
3. Ιδιωτικής ζωής
4. Πρόσβαση στην πληροφορία
5. Ελευθερία λόγου και σκέψης
6. Νομικά δικαιώματα
7. Φυσική ακεραιότητα
8. Να συνεταιρίζεται και να συνέρχεται ειρηνικά

B) Υποχρεώσεις

Γονείς & νόμιμοι εκπρόσωποι-παιδί

1. Γονική ευθύνη
2. Γονική καθοδήγηση

Συμβαλλόμενα Κράτη- Παιδιά

1. Προστασία

2. Παροχές
3. Εγγυητής
4. Νομοθέτης
5. Προώθηση & ανταλλαγή πληροφοριών

Συμβαλλόμενα Κράτη- Γονείς

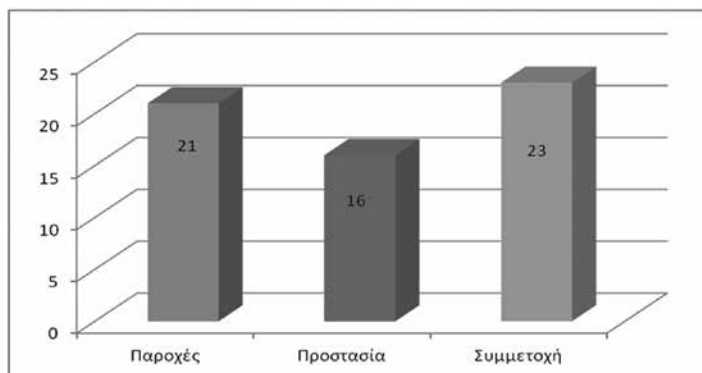
1. Προστασία
2. Παροχές
3. Εγγυητής

Η ποιοτική - ερμηνευτική ανάλυση των άρθρων βασίστηκε στις αναλυτικές κατηγορίες «ταυτότητα και διαφορά» για να διερευνήσουμε τον οικουμενικό ή διαφοροποιημένο χαρακτήρα της παιδικής ηλικίας, «το παιδί ως δρων πρόσωπο ή ως υποκείμενο της δράσης φορέων ή άλλων φυσικών προσώπων» για να αναδείξουμε τα όρια και τους περιορισμούς της πολιτειακής ταυτότητας των παιδιών και «αυτονομία ή εξάρτηση» για να αναδείξουμε τον χειραφετικό ή μη χαρακτήρα της Σύμβασης για την παιδική ηλικία. Η ποιοτική ανάλυση συμπλήρωσε την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου και ανέδειξε αντιφάσεις ανάμεσα στις διαφορετικές θεωρίες για την παιδική ηλικία που υπονοούνται στα άρθρα.

4. Αποτελέσματα

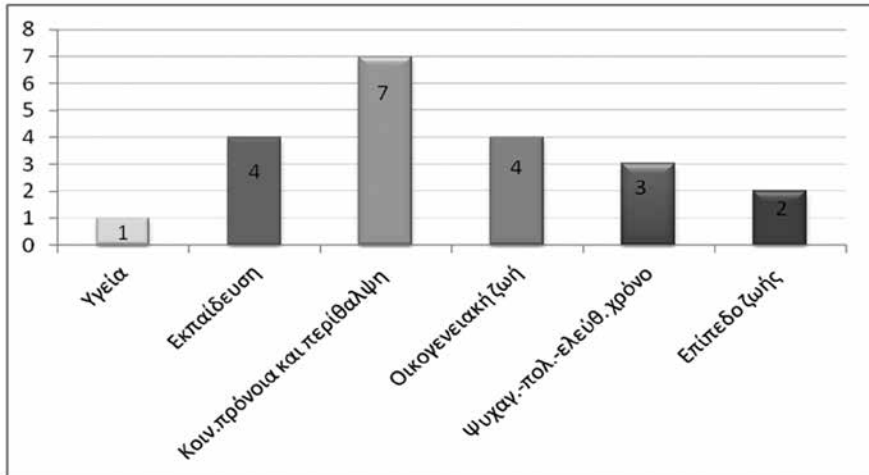
4.1 Το είδος των δικαιωμάτων που προβλέπονται στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού: προστασία μία ελλειμματικής κοινωνικής κατηγορίας ή ενεργή συμμετοχή των παιδιών ως πολιτών;

Πρώτος στόχος της ανάλυσής μας ήταν να διερευνήσουμε το περιεχόμενο των δικαιωμάτων που προβλέπονται στη Σύμβαση και συγκεκριμένα, ποιο είναι το είδος των δικαιωμάτων που υπερισχύει σύμφωνα με τις τρεις κατηγορίες: προστασία, παροχές και συμμετοχή. Μελετώντας το κείμενο βρέθηκαν 60 παράγραφοι οι οποίες αναφέρονταν στην πρώτη κατηγορία, αυτή των δικαιωμάτων. Ήδη από το εισαγωγικό κείμενο της Σύμβασης αναφέρεται πως «το παιδί λόγω της φυσικής και διανοητικής του ανωριμότητας, χρειάζεται ειδική προστασία και μέριμνα...» (Ν. 2101/2-12-1992: 4110). Στο σημείο αυτό τονίζεται η ελλειμματική εικόνα του παιδιού και η ανάγκη παροχής «ειδικών» δικαιωμάτων λόγω ακριβώς της φυσικής αυτής ανωριμότητας που αποδίδεται στην παιδική ηλικία (Leach, 1994). Αναλυτικότερα, η ανάλυση περιεχομένου των δικαιωμάτων ανέδειξε τη συχνότητα αναφοράς κάθε είδους δικαιώματος, όπως αυτή περιγράφεται στο Γράφημα 1.



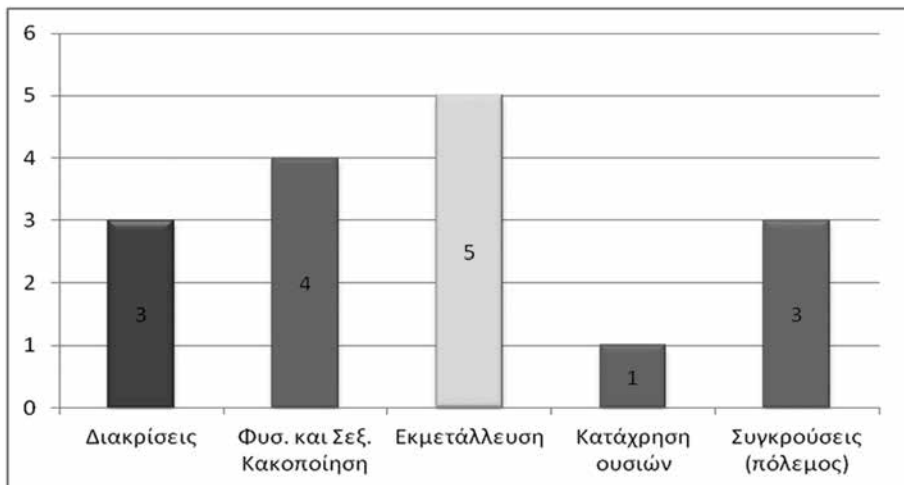
Γράφημα 1:
Κατανομή αναφορών για τα δικαιώματα που αφορούν στις παροχές, στην προστασία και στη συμμετοχή

Η υποκατηγορία «παροχές» περιλαμβάνει τις αναφορές που αφορούν στα κοινωνικά δικαιώματα του παιδιού (21 αναφορές), δηλαδή το δικαίωμα για υγεία (1 αναφορά), για εκπαίδευση (4 αναφορές), για κοινωνική πρόνοια και περίθαλψη (7 αναφορές), για οικογενειακή ζωή (4 αναφορές), για ψυχαγωγία-πολιτισμό-ελεύθερο χρόνο (3 αναφορές) και επίπεδο ζωής (2 αναφορές) (Γράφημα 2).



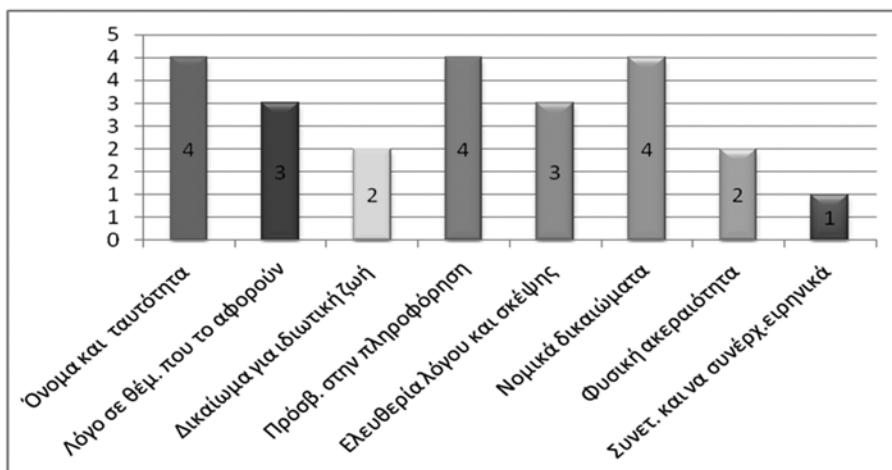
Γράφημα 2: Κατανομή αναφορών για τα δικαιώματα που αφορούν στην υποκατηγορία «παροχές»

Στην υποκατηγορία «προστασία» βρέθηκαν 16 αναφορές (Γράφημα 3). Τα δικαιώματα αυτά αφορούν στην προστασία του παιδιού από διακρίσεις (3 αναφορές), από φυσική και σεξουαλική κακοποίηση (4 αναφορές), από εκμετάλλευση (5 αναφορές, από κατάχρηση ουσιών (1 αναφορά) και από συγκρούσεις σε περίοδο πολέμου (3 αναφορές).



Γράφημα 3: Κατανομή αναφορών για τα δικαιώματα που αφορούν στην υποκατηγορία «προστασία»

Στην τρίτη υποκατηγορία, «συμμετοχή», βρέθηκαν 23 αναφορές που περιλαμβάνουν τα άρθρα που σχετίζονται με τα αστικά και πολιτικά δικαιώματα των παιδιών (Γράφημα 4). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται τα δικαιώματα του παιδιού για όνομα και ταυτότητα (4 αναφορές), το να έχει λόγο σε θέματα που το αφορούν (3 αναφορές), το δικαίωμα για ιδιωτική ζωή (2 αναφορές), για πρόσβαση στην πληροφόρηση (4 αναφορές), για ελευθερία λόγου και σκέψης (3 αναφορές), τα νομικά δικαιώματα (4 αναφορές), τα δικαιώματα για φυσική ακεραιότητα (2 αναφορές) και τέλος το δικαίωμα του παιδιού να συνεταιρίζεται και να συνέρχεται ειρηνικά (1 αναφορά).



Γράφημα 4: Κατανομή των αναφορών για τα δικαιώματα που αφορούν στην υποκατηγορία «συμμετοχή»

Η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου των άρθρων δείχνει λοιπόν ότι οι περισσότερες αναφορές στο κείμενο της Σύμβασης αφορούν στις κατηγορίες «παροχές» και «προστασία» των παιδιών, υπονοώντας μία θεώρηση της παιδικής ηλικίας ως μειονεκτική και απροστάτευτη. Λιγότερες είναι οι αναφορές στα άρθρα σχετικά με την ενίσχυση της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων, που υπονοούν μία θεώρηση του παιδιού ως φορέα δράσης.

4.2. Ομογενοποίηση ή διαφοροποίηση της παιδικής ηλικίας

Στα περισσότερα άρθρα τονίζεται ο οικουμενικός χαρακτήρας της παιδικής ηλικίας μέσω τη μη διάκρισης μεταξύ των παιδιών ως προς τη φυλή, το χρώμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τις πολιτικές πεποιθήσεις κ.λ.π. (παράγραφος 2.1). Η εκπαίδευση, για παράδειγμα, αναφέρεται ως παγκόσμιο δικαίωμα όλων των παιδιών (άρθρο 28). Η Gamarnikow (2009:128) υποστηρίζει ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν αποτελεί ουσιαστικά δικαίωμα αλλά απαίτηση από τα κράτη. Η απαίτηση αυτή δεν αναγνωρίζει όμως δύο πράγματα: πρώτον, το γεγονός ότι πολλά κράτη αδυνατούν να εξασφαλίσουν την εκπαίδευση για όλα τα παιδιά για οικονομικούς και άλλους λόγους, γεγονός που αναδεικνύει τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες. Δεύτερον, οι κοινωνικές αυτές ανισότητες αποτελούν λόγο αποκλεισμού από την εκπαίδευση λόγω του χαμηλού κοινωνικού και εκπαιδευτικού υπόβαθρου των παιδιών και των γονιών τους (Gama-

rińikow, 2009:128-129). Υπό αυτή την έννοια, «ο οικουμενισμός...συγκροτεί ένα προβληματικό ουσιοκρατικό, προ-κοινωνικό ανθρώπινο ον και αγνοεί τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δομές και τη βιωμένη πραγματικότητα των κοινωνικών ανισοτήτων, τόσο στο εσωτερικό των χωρών όσο και σε διεθνές επίπεδο» (Gamarnikow, 2009:128).

Η ομογενοποίηση της παιδικής ηλικίας είναι επίσης φανερή στις συχνές αναφορές στο (ένα και κοινό) «συμφέρον του παιδιού» ως κριτήριο για τη λήψη μιας απόφασης. Έτσι, σύμφωνα με το άρθρο 3.1 «σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά...πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού». Παρόμοιες αναφορές έχουμε και στα άρθρα 9.3, 20.1. και 21. Το συμφέρον του παιδιού όμως δεν αποτελεί ξεκάθαρη έννοια, γεγονός που αφήνει περιθώρια για διαφορετικές ερμηνείες από τους ενήλικες και μπορεί με αυτόν τον τρόπο να αποτελέσει και περιοριστικό παράγοντα στην εφαρμογή των δικαιωμάτων του παιδιού (Hill & Tisdall, 1997). Ομοίως, ενώ σε ορισμένα άρθρα αναφέρεται ως όρος η αποφυγή «δυσμενών συνεπειών για το παιδί» (9.4, 10.1, 18.1), η νοηματοδότηση του τι μπορεί να είναι δυσμενές για το παιδί παρουσιάζεται ως αυτονόητη χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι υπάρχει η πιθανότητα διαφορετικών ερμηνειών από τους ενήλικες που θα καθορίσουν αναλόγως τη σχετική απόφασή τους. Υπό αυτή την έννοια, η ομογενοποίηση υποβαθμίζει την ιδιότητα των ανθρώπων (των παιδιών στη συγκεκριμένη περίπτωση) ως πολιτών συγκεκριμένων κρατών προβάλλοντας ως βάση του πολιτικού δεσμού την κοινή ανθρώπινη φύση ή την κοινή ταυτότητα ή την κοινή κουλτούρα (Παπαγεωργίου, 2009).

Τέλος, με βάση τις καταγεγραμμένες αναφορές σ' όλες τις παραγράφους του κειμένου, η παιδική ηλικία εμφανίζεται να έχει συνέχεια, δηλαδή φαίνεται πως τα παιδιά έχουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα όποια δε διαφοροποιούνται σε σχέση με το χρόνο. Για το λόγο αυτό η Σύμβαση φαίνεται να αποτελεί ένα νομικό χάρτη, ο οποίος έχει διάρκεια και δεν υπόκειται σε χρονικούς περιορισμούς. Το γεγονός αυτό σε σχέση και με την έλλειψη τοπικών προσδιορισμών της παιδικής ηλικίας, κατασκευάζει την άχρονη και άτοπη παιδική ηλικία.

Διαμέσου της ομογενοποιημένης εικόνας της παιδικής ηλικίας προβάλλεται λοιπόν μία ιδεατή παιδική ηλικία (Tomas, 2008:3) και τα δικαιώματα που προβλέπονται για αυτήν λειτουργούν είτε ως πεπειθήσεις που την ορίζουν, είτε ως ένα πλαίσιο προσδοκιών και απαιτήσεων που «κανονικοποιούν» και «φυσικοποιούν» τι σημαίνει να είναι κανείς παιδί.

Υπάρχουν όμως και σημεία στα διαφορετικά άρθρα που διαφοροποιούν τα παιδιά μεταξύ τους αλλά και από τις άλλες κοινωνικές ομάδες (π.χ. ενήλικοι). Ενδιαφέρον έχει να εξετάσουμε το περιεχόμενο και τον τρόπο διαφοροποίησης των παιδιών μεταξύ τους αλλά και τις συνέπειες που έχει το συγκεκριμένο είδος διαφοροποίησης στην κατασκευή της παιδικής ηλικίας ως κοινωνικής κατηγορίας. Παρατηρήσαμε τεσσάρων ειδών διαφοροποιήσεις που αναφέρονται στη Σύμβαση σε σχέση με την παιδική ηλικία.

Η πρώτη διαφοροποίηση αφορά σε αναφορές που γίνονται σε παιδιά που ανήκουν σε εθνικές, θρησκευτικές ή γλωσσικές μειονότητες (άρθρο 30) ή σε παιδιά πρόσφυγες (παράγραφος 22.1) ή σε πνευματικώς ή σωματικώς ανάπηρα παιδιά (παράγραφος 23.1) ή σε παιδιά που δε ζουν στο πλαίσιο μιας οικογένειας (άρθρα 9, 10, 27) ή σε παιδιά που βιώνουν εμπόλεμες καταστάσεις (άρθρο 38). Παρατηρούμε καταρχήν ότι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των παιδιών δεν αφορούν

τοπικά ή πολιτισμικά συγκείμενα της βιωμένης εμπειρίας των παιδιών. Δηλαδή, δεν αφορούν τον τρόπο που τα παιδιά βιώνουν την εμπειρία του να είσαι, για παράδειγμα, πρόσφυγας σε ένα συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο. Τουναντίον, η ιδιότητα του πρόσφυγα προσλαμβάνεται ως μια κατάσταση που εξ ορισμού διαφοροποιεί κάποια παιδιά από άλλα. Το σημαντικότερο ίσως είναι ότι η συγκεκριμένη διαφοροποίηση των παιδιών ως μέλη διαφοροποιημένων πολιτισμικών ή άλλων ομάδων υποκρύπτει μία ακόμα ομογενοποίηση και επιβάλλει ως αυτονόητο ότι τα παιδιά που ανήκουν σ' αυτή τη συλλογικότητα ή ομάδα μοιράζονται ομοιόμορφα χαρακτηριστικά, αξίες, εμπειρίες κ.λ.π. (Gamarińikow, 2009:136-137).

Η δεύτερη διαφοροποίηση αφορά στην ικανότητα/ευχέρεια των κρατών να εξασφαλίσουν τα δικαιώματα των παιδιών ή να ορίσουν κανονιστικά (με νομοθετικές πράξεις) τον τρόπο υλοποίησης αυτών των δικαιωμάτων. Σύμφωνα με το άρθρο 6.2, «τα Συμβαλλόμενα κράτη εξασφαλίζουν, στο μέτρο του δυνατού, την επιβίωση και την ανάπτυξη του παιδιού». Παράλληλα, σύμφωνα με το άρθρο 7.2 «τα συμβαλλόμενα κράτη μεριμνούν για την εφαρμογή των δικαιωμάτων σύμφωνα με την εθνική νομοθεσία τους». Από τις παραπάνω αναφορές, αλλά και αυτές που καταγράφονται στα άρθρα 9.1, 10.2, 12.2, 13.2, 14.3, 15.2, 20.2, 21, 27.3 φαίνεται ότι η εφαρμογή της Σύμβασης υπόκειται σε περιορισμούς που ορίζονται από τη νομοθεσία κάθε κράτους αλλά και τη δυνατότητά του να παρέχει στα παιδιά τα δικαιώματα που προβλέπονται από τη Σύμβαση. Η διαφοροποίηση αυτή αφορά λοιπόν στις υποχρεώσεις των κρατών απέναντι στο παιδί και στη δυνατότητα εκπλήρωσής τους παρά στην ίδια την παιδική ηλικία.

Σ' ορισμένες άλλες περιπτώσεις χρησιμοποιείται η ηλικία (στην παράγραφο 38.2 για παράδειγμα, τα παιδιά διαχωρίζονται σε άτομα κάτω και άνω των 15 ετών) και η έννοια της ωριμάνσης για να διαφοροποιηθούν τα παιδιά μεταξύ τους. Αν και τα παιδιά «... συμμετέχουν στις διαδικασίες και γνωστοποιούν τις απόψεις τους» και «έχουν δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης τους σχετικά με οποιοδήποτε θέμα τα αφορά» (παράγραφος 9.2), φαίνεται πως οι απόψεις των παιδιών «... λαμβάνονται υπόψη ανάλογα με την ηλικία του και το βαθμό ωριμότητάς του» (παράγραφος 12.1). Επίσης αναφέρεται και «... το δικαίωμα και το καθήκον των γονέων... να το καθοδηγούν στην άσκηση του παραπάνω δικαιώματος κατά τρόπο που να ανταποκρίνεται στην ανάπτυξη των ικανοτήτων του» (παράγραφος 14.2). Συνεπώς, υπάρχει η διαφοροποίηση των παιδιών ανάλογα με την ηλικία, τις ικανότητές και την ωριμότητά τους η οποία όμως συνδέεται με την εφαρμογή των δικαιωμάτων που προβλέπονται για όλα τα παιδιά. Το ερώτημα που προκύπτει αβίαστα είναι το πώς και από ποιόν αξιολογούνται τα παραπάνω χαρακτηριστικά του παιδιού και πώς γίνεται η συσχέτισή τους με την ικανότητα άσκησης των δικαιωμάτων. Κυρίως όμως, οι περιορισμοί αυτοί επιτρέπουν στους ενήλικες να εμποδίζουν τα παιδιά από την άσκηση αυτών των δικαιωμάτων προβάλλοντας ως λόγο την ανωριμότητά τους (Hill & Tisdall, 1997).

Το τελευταίο είδος διαφοροποίησης αφορά στη θεώρηση των παιδιών ως πολιτών με ίσα ή διαφοροποιημένα δικαιώματα σε σχέση με τους άλλους πολίτες λόγω της ιδιότητάς τους ως παιδιά. Το τελευταίο αυτό είδος διαφοροποίησης θα το ερευνήσουμε σε σχέση με την επόμενη οπτική της ανάλυσης, τα παιδιά ως δρώντα πρόσωπα ή υποκείμενα (subject to) της δράσης άλλων προσώπων.

4.3 Το παιδί ως δρων πρόσωπο ή ως υποκείμενο δράσης φορέων και άλλων φυσικών προσώπων

Στο υποκεφάλαιο αυτό εξετάζονται δύο ζητήματα. Το πρώτο ζήτημα αφορά στις προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων, γεγονός που συνδέεται άμεσα με τα πολιτειακά δικαιώματα των παιδιών και την ισότιμη αναγνώρισή τους ως ικανή κοινωνική ομάδα. Το δεύτερο ζήτημα αφορά στο ποιος προβλέπεται από τη Σύμβαση να έχει την ευθύνη διασφάλισης των δικαιωμάτων των παιδιών. Όπως θα δούμε, οι απαντήσεις σε αυτά τα δύο ζητήματα φωτίζουν τη θεώρηση των παιδιών ως δρώντων προσώπων ή μη.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε καταρχήν ότι τα παιδιά δε διαφοροποιούνται από τους ενηλίκους όσον αφορά τις παροχές (κοινωνικά δικαιώματα) αλλά διαφοροποιούνται σε ό,τι αφορά στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (πολιτικά δικαιώματα). Αυτό συμβαίνει για δύο λόγους. Ο πρώτος ήδη αναφέρθηκε σε ό,τι αφορά τη θεώρηση των παιδιών ως φυσικά και διανοητικά ανώριμων προσωπικοτήτων (εισαγωγή της σύμβασης) και τη διαφοροποίησή τους σε σχέση με την ηλικία και το βαθμό ωριμότητας (παράγραφος 12.1). Ο δεύτερος αφορά στο ρόλο που προβλέπεται να έχουν οι γονείς. Κατά την ανάλυση των άρθρων βρέθηκαν 4 καταγραφές σύμφωνα με τις οποίες τονίζεται η γονική ευθύνη «για την ανατροφή του παιδιού και για την ανάπτυξή του» (παράγραφος 18) καθώς και για «την εξασφάλιση μέσα στα όρια των δυνατοτήτων τους και των οικονομικών μέσων τους, των απαραίτητων για την ανάπτυξη του παιδιού συνθηκών ζωής» (παράγραφος 27.2) αλλά και η ανάγκη της γονικής καθοδήγησης. Οι γονείς είναι υπεύθυνοι για την παροχή «προσανατολισμού και κατάλληλων συμβουλών για την άσκηση των δικαιωμάτων» (παράγραφος 5) στα παιδιά και ο ρόλος τους είναι κυρίως καθοδηγητικός. Υπάρχει λοιπόν μία σαφής σχέση εξάρτησης από τη διάθεση και την ικανότητα των γονιών να ασκήσουν τα δικαιώματα που προβλέπονται από τη Σύμβαση για το παιδί.

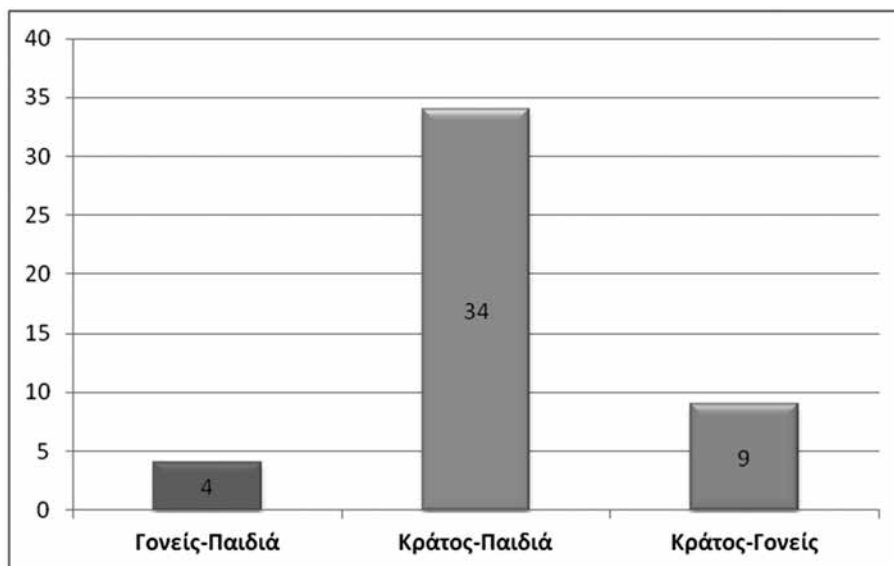
Οι υποχρεώσεις για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών μοιράζονται ανάμεσα στο κράτος και στους γονείς. Μία προσεκτική ανάλυση των άρθρων ανέδειξε δύο βασικές παραμέτρους ανάλυσης: τα άρθρα ορίζουν α) αυτούς που αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις και β) αυτούς που χρίζουν προστασίας και αρωγής. Η Σύμβαση αναγνωρίζει την οικογένεια ως «θεμελιώδη μονάδα της κοινωνίας και φυσικό περιβάλλον για την ανάπτυξη όλων των μελών της» και την ανατροφή του παιδιού στο οικογενειακό του περιβάλλον «σ' ένα κλίμα ευτυχίας, αγάπης και κατανόησης» απαραίτητη για «την αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς του». Επομένως η οικογένεια κατέχει στην Σύμβαση την κύρια ευθύνη για την ανάπτυξη των παιδιών.

Η επόμενη σχέση που προκύπτει (γονιός - κράτος) βασίζεται στην αναφορά ότι η οικογένεια «πρέπει να έχει την προστασία και την υποστήριξη που χρειάζεται για να μπορέσει να διαδραματίσει το ρόλο της στην κοινότητα». Επίσης, το κράτος καλείται να αναλάβει τόσο την προστασία, τις παροχές και την εγγύηση για την ασφάλεια και την ευημερία του παιδιού όταν οι γονείς δεν μπορούν. Επομένως προέκυψαν τρεις υποκατηγορίες στην κατηγορία «υποχρεώσεις για τη διασφάλιση των δικαιωμάτων» (Γράφημα 5):

A) Γονείς και νόμιμοι εκπρόσωποι σε σχέση με το ρόλο που αναλαμβάνουν απέναντι στα παιδιά

B) Συμβαλλόμενα κράτη και οι υποχρεώσεις τους απέναντι στα παιδιά και

Γ) Συμβαλλόμενα κράτη και οι υποχρεώσεις τους απέναντι στους γονείς και τους νόμιμους εκπροσώπους των παιδιών.



Γράφημα 5: Κατανομή δικαιωμάτων που αφορούν στην κατηγορία «Υποχρεώσεις»

Η πρώτη υποκατηγορία, γονείς-παιδιά αναφέρθηκε ήδη παραπάνω. Στη δεύτερη υποκατηγορία (κράτη - παιδιά) αναφέρονται 34 παράγραφοι του κειμένου, τονίζοντας το σημαντικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν τα συμβαλλόμενα κράτη. Συνοπτικά, τα κράτη είναι υπεύθυνα για τη προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών (8 αναφορές), την παροχή πόρων, κοινωνικών προγραμμάτων και υπηρεσιών απαραίτητων για την ευημερία και ανάπτυξη των παιδιών (6 αναφορές), και παράλληλα αναλαμβάνουν την υποχρέωση να εγγυηθούν τα δικαιώματα αυτά εξασφαλίζοντας την προώθησή και εφαρμογή τους (7 αναφορές). Επιπλέον, καλούνται να αναλάβουν το ρόλο του νομοθέτη προάγοντας τη «...θέσπιση νόμων, διαδικασιών, αρχών και θεσμών» (παράγραφος 3) και «...λαμβάνοντας όλα τα κατάλληλα νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα...» (παράγραφος 19) για την προστασία των παιδιών (7 αναφορές). Τέλος, η προώθηση και ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των κρατών φαίνεται να είναι μεγάλης σημασίας ιδιαίτερα «...στον τομέα της προληπτικής περίθαλψης και της ιατρικής...» καθώς και στον «τομέα της παιδείας» (παράγραφος 23.4), δίνοντας έμφαση στις «...ανάγκες των υπό ανάπτυξη χώρων».

Στην τρίτη και τελευταία υποκατηγορία εντάσσονται οι παράγραφοι που αφορούν το ρόλο των συμβαλλόμενων κρατών απέναντι στους γονείς και τους νόμιμους εκπροσώπους των παιδιών. Η αναγνώριση της οικογένειας ως θεμέλιο λίθο της κοινωνίας απαιτεί από τα κράτη τόσο την παροχή υπηρεσιών, όσο και την προστασία και εγγύηση των δικαιωμάτων αυτής. Συνεπώς τα κράτη «παρέχουν την κατάλληλη βοήθεια στους γονείς και στους νόμιμους εκπροσώπους του παιδιού, κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους για την ανατροφή του παιδιού και εξασφαλίζουν τη δημιουργία οργανισμών, ιδρυμάτων και υπηρεσιών επιφορτισμένων να μεριμνούν για την ευημερία των παιδιών» (παράγραφος 18.2), «εκπονούν κοινωνικά προγράμματα» (παράγραφος 19.2) και προγράμματα υποστήριξης, παρέχουν οικονομική βοήθεια, ιατρική περίθαλψη και ενημέρωση για θέματα που αφορούν βασικές γνώσεις όπως υγιεινή, πρόληψη ατυχημάτων,

υγεία και διατροφή (6 αναφορές). Επίσης, διασφαλίζονται η προστασία της οικογενειακής ζωής (1 αναφορά) και η εγγύηση του δικαιώματος αυτού (1 αναφορά).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, υπάρχει έντονη διαφοροποίηση των παιδιών από τους ενήλικες. Τα παιδιά και σ' αυτό το σημείο εμφανίζονται ως ελλειμματική κοινωνική ομάδα, η οποία χρήζει φροντίδας και προστασίας. Οι ενήλικες είναι υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά, για την θέσπιση νόμων, για την εγγύηση των δικαιωμάτων και το παιδί δεν φαίνεται να αναλαμβάνει κάποια δράση αλλά είναι παθητικός αποδέκτης των αποφάσεων αυτών.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις σε σχέση τόσο με τα δικαιώματα των παιδιών όσο και με τις υποχρεώσεις των ενηλίκων και των θεσμών απέναντι στα παιδιά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η παιδική ηλικία παρουσιάζεται κυρίως σαν μία κοινωνική κατηγορία με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά παρά σε μία δυναμική φάση ανάπτυξης. Εξαιρεση αποτελεί η αναφορά στο βαθμό ωριμότητας και στην ηλικία ως διακριτές μεταβλητές που μπορούν να διαφοροποιήσουν τα παιδιά μεταξύ τους κατά τη λήψη αποφάσεων. Σε κάθε περίπτωση, οι ενήλικες είναι αυτοί που κρίνουν το βαθμό ωριμότητας των παιδιών σε σχέση με την ηλικία τους. Τελικά, η παιδική ηλικία και η ενήλικη ζωή αποτελούν σαφώς διακριτές κοινωνικές κατηγορίες στο κείμενο της Σύμβασης των δικαιωμάτων των παιδιών, οι οποίες συχνά συγκρίνονται με στόχο να αναδείξουν διαφορετικούς ρόλους: το παιδί ως αποδέκτη των ενηλίκων παροχών και προστασίας αλλά ακόμα της καθοδήγησης των ενηλίκων στη λήψη αποφάσεων και τον ενήλικα ως εγγυητή της συμμετοχής των παιδιών και παρόχου προστασίας και ασφάλειας στο παιδί.

Συμπερασματικά, η έμφαση στην παροχή και στην προστασία ως δικαιώματα των παιδιών, οι περιορισμοί της συμμετοχής των παιδιών στη λήψη αποφάσεων υπό την ενήλικη καθοδήγηση τις περισσότερες φορές και η κρίση της ικανότητας των παιδιών σε σχέση με την ηλικία τους θέτει το παιδί σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τον ενήλικα παρά σε θέση φορέα δράσης. Σε αυτό συμβάλλει και η ομογενοποιημένη εικόνα της παιδικής ηλικίας ως μίας στατικής κατηγορίας. Συζητάμε λοιπόν για περιορισμένη συμμετοχή των παιδιών παρά για κοινωνική χειραφέτηση τους στο κείμενο της Σύμβασης (Tomas 2008:6-7).

5. Συζήτηση

Αν και παραδοσιακά στην κοινωνία μας, για τους περισσότερους, τα παιδιά θεωρούνταν ιδιοκτησία των γονέων τους, κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα παρατηρήθηκε μια καθοριστική αλλαγή στη σχέση γονέων-παιδιών. Αφενός αναγνωρίστηκε πως τα δικαιώματα των γονέων δεν είναι απαραβίαστα και πως το κράτος έχει το δικαίωμα να επέμβει προκειμένου να προστατέψει το συμφέρον των παιδιών και αφετέρου πως οι γονείς δεν έχουν αποκλειστικά την ευθύνη των παιδιών, καθώς το κράτος πρέπει να τους στηρίζει (Lansdown,1994). Οι καινοτόμες αυτές απόψεις αποτυπώθηκαν στη Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού.

Ωστόσο, αν και πρόκειται για ένα κείμενο που αφορά κυρίως τα παιδιά, έκπληξη προκαλεί το γεγονός πως για τη συγγραφή του δεν λήφθηκαν υπόψη οι απόψεις των παιδιών. Από τη μελέτη της Σύμβασης προκύπτει πως δίνεται έμφαση στα δικαιώματα των παιδιών που αφορούν στην παροχή και στην προστασία (κοινωνικά δικαιώματα) παρά στη συμμετοχή, δηλαδή στα αστικά και τα πολιτικά δικαιώματα (Γράφημα 1). Υποδηλώνεται, δηλαδή, ότι ενώ υπάρχει μία σημαντική μετατόπιση προς την αναγνώριση των παιδιών ως συμμετεχόντων στην κοινωνία, οι περιορισμοί που τίθενται στη συμμετοχή αυτή αλλά και η έμφαση στις ανάγκες των παιδιών νοσηματοδοτεί

την παιδική ηλικία ως εξαρτώμενη από τους ενήλικους. Χρειάζεται λοιπόν προσοχή στον όρο συμμετοχή γιατί συχνά δίδεται μία λειτουργική και εργαλειακή σημασία σε αυτήν, δηλαδή ως παροχή υπηρεσιών στα παιδιά που θα εξυπηρετήσει κάποιους σκοπούς. Η συμμετοχή θεωρείται δηλαδή χρήσιμη μόνο επειδή εξυπηρετεί έναν στόχο και όχι ως αναφαίρετο δικαίωμα των παιδιών, ένα εγγενές χαρακτηριστικό του αυτόνομου και ενσυνείδητα δρώντος υποκειμένου (Πανταζής, 2009: 360).

Η συγκεκριμένη μελέτη αναδεικνύει ότι ο λόγος για τα δικαιώματα του παιδιού ενισχύει συγκεκριμένες πρακτικές σε σχέση με την παιδική ηλικία, οι οποίες παράγουν και αναπαράγουν τους κυρίαρχους λόγους για την παιδική ηλικία. Ο κυρίαρχος λόγος που αναδεικνύεται είναι αυτός της ομογενοποιημένης, άτοπης και άχρονης παιδικής ηλικίας, με μειωμένα πολιτικά δικαιώματα και άνισο στάτους σε σχέση με αυτό των ενηλίκων. Οι εθνότητες και οι πολιτισμοί εννοιολογούνται ως πανομοιότυποι πολιτισμικά και η αντίληψη των παιδιών ως μελών αυτών των κοινοτήτων παραπέμπει σε μία αδιαφοροποίητη πολιτισμική ταυτότητα με βάση την ένταξή τους στο εθνικό αξιακό πλαίσιο της χώρας από το οποίο προέρχονται (Gamariukow, 2009).

Παρ' όλες όμως τις ασάφειες, τις αντιφάσεις και τους περιορισμούς που εντοπίζονται στο κείμενο, η Σύμβαση αποτελεί μια προσπάθεια δημιουργίας ενός προστατευτικού πλαισίου που προσδιορίζει τα δικαιώματα των παιδιών αλλά και τις υποχρεώσεις των κρατών και της οικογένειας για τη διασφάλισή τους. Ωστόσο, δεν αρκεί η ύπαρξη μιας τέτοια Σύμβασης, αλλά είναι απαραίτητη και η σωστή ενημέρωση παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών και φορέων. Δυστυχώς, παρά τα διεθνή κείμενα προστασίας των παιδιών, που σε πολλές χώρες αποτελούν κενό γράμμα, εκατομμύρια παιδιά εξακολουθούν να υποφέρουν από τη φτώχεια και να στερούνται της στοιχειώδους σχολικής εκπαίδευσης, εκατοντάδες χιλιάδες υφίστανται τις τραγικές συνέπειες συρράξεων και οικονομικού χάους, δεκάδες χιλιάδες ακρωτηριάζονται στους πολέμους και πολλά ακόμα μένουν ορφανά ή σκοτώνονται από ασθένειες. Τα στοιχεία και οι αριθμοί είναι καταπλήτης στον εφησυχασμό της συνείδησης. «Η ισότητα όμως των εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι παραπλανητική εάν δεν εναρμονιστεί η τριάδα: κοινωνική καταγωγή – εκπαιδευτικό σύστημα – κοινωνική θέση» (Πανούσης, 2006: 31). Αν και έχουμε ακόμα αρκετό δρόμο έως την πλήρη συνειδητοποίηση και εφαρμογή των δικαιωμάτων των παιδιών, η Σύμβαση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τη διακρύψη των δικαιωμάτων των παιδιών παγκοσμίως. Σήμερα, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες λειτουργούν θεσμικά όργανα όπως ο Συνήγορος του Παιδιού αλλά και άλλες οργανώσεις, γίνονται προσπάθειες μέσα από την κινητοποίηση της κοινωνίας των πολιτών αλλά και με εκπαιδευτικά προγράμματα ώστε τα δικαιώματα των παιδιών να αποτελέσουν μία υψηλή προτεραιότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Παιδιά στην Ευρώπη, 2009).

Βιβλιογραφία

- Alanen, L.** (1992). *Modern Childhood? Exploring the 'child question' in sociology.* Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Alderson, P.** (1994). *Researching Children's Rights to Integrity.* In B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced.* London: The Falmer Press.
- Ανδρούσου, Α. & Ασκοΐνη, Ν. (επιμ.)** (2009). *Πολιτισμική Ετερότητα και ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Aries, P.** (1962). *Centuries of Childhood.* London: Jonathan Cape.

- Gamarnikow, E.** (2009). Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε εθνικά/πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα: διερευνώντας εντάσεις και αμφισημίες. Στο Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (επιμ.) Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hill, M. & Tisdall, K.** (1997). *Children and Society*. Essex: Pearson Education Limited.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A.** (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Lansdown, G.** (1994). Children's Rights. In B. Mayall (ed.), *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press.
- Leach, P.** (1994). *Children first: What our society must do - and is not doing - for our children today*. New York: Knopf.
- Μακρυνιώτη, Δ.** (1997). (επιμ.) *Παιδική Ηλικία, Νήσος*, Αθήνα
- Μπονίδης, Κ.** (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Αθήνα :Μεταίχμιο.
- N. 2101/2-12-1992**, Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τ. Α', αρ. φύλλου.192.
- Παιδιά στην Ευρώπη** (2009). Είκοσι χρόνια δικαιώματα των παιδιών. Αθήνα: εκδόσεις Ντουνούμη.
- Πανούσης, Γ.** (2006). Εκπαίδευση – Ισότητα: Κατανόηση. Στο Λουμάκου, Μ. & Μπεζέ, Λ. (επιμ.) *Το Παιδί και τα δικαιώματά του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανταζής, Β.** (2009). Ανθρώπινα δικαιώματα. Δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαγεωργίου, Κ.** (2009). Πολυπολιτισμός, δημοκρατία, κοσμοπολιτισμός. Στο Α. Ανδρούσου & Ν. Ασκούνη (επιμ.). *Πολιτισμική Ετερότητα και ανθρώπινα Δικαιώματα: προκλήσεις για την εκπαίδευση*, σ.σ. 54-62. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tomas, C.** (2008). Childhood and rights: Reflection on the UN Convention on the Rights of the Child. *Childhoods Today*, 2, 2, online journal: <http://www.childhoodstoday.org/download.php?id=19>
- Qvortrup, J., Sgritta, G. & Wintersberger, H.** (eds). (1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Avebury: European Centre Vienna.
- Uprichard, E.** (2008). Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality. *Children and Society*, 22, 303-313.
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.

Διδασκαλία των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) με Open eClass σε Παιδαγωγικό Τμήμα

Γεράσιμος Κέκκερης¹

Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, kekkeris@eled.duth.gr

Ιορδάνης Κοσμίδης²

Υποδιευθυντής β' βαθμίας εκπαίδευσης με αντικείμενα ΠΕ19 & ΠΕ17 με Msc στην
διδασκική Θετικών Επιστημών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Νέων Τεχνολογιών και
υποψήφιος διδάκτορας του (ΔΠΘ ΠΤΔΕ), Νέα Χηλή, Αλεξανδρούπολη, ikosmidi@eled.duth.gr

Περίληψη

Η εμπειρική έρευνα που παρουσιάζεται επιχειρεί να διερευνήσει μία περίπτωση διδασκαλίας των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ). Οι βασικοί άξονες της διερεύνησης αφορούν την αποδοχή εκ μέρους των φοιτητών της χρήσης της πλατφόρμας Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης Open eClass (eClass), ως μέσο διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού, επικοινωνίας με τον διδάσκοντα και ανταλλαγής αρχείων με ασκήσεις. Στην έρευνα συμμετείχαν 334 φοιτητές κατά τη διάρκεια του μοναδικού υποχρεωτικού μαθήματος στις ΤΠΕ που διεξάγεται στο 3ο εξάμηνο σπουδών. Από την ανάλυση των δύο ποιοτικών δηλώσεων του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αναδεικνύεται η ικανοποίηση των φοιτητών από τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, η αποδοχή της χρήσης της πλατφόρμας Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης για την ανταλλαγή των εργασιών και επικοινωνίας με τον διδάσκοντα, ενώ παράλληλα διαφαίνεται ο έντονος προβληματισμός τους για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη με τις προτάσεις που καταθέτουν για την επιπλέον βελτίωση του μαθήματος.

Abstract

This empirical research examines the use of an asynchronous e-learning Platform so called Open eClass, as a means of distribution of educational material, exchange of files (educational material, exercises) and communication with the educator to students of a Primary Educational Department.

334 students of the 3rd semester which have never used asynchronous ways of teaching before, participated in the research. The quality analysis of two on line questionnaires reveals that students were satisfied with the particular teaching procedure and accepted the use of the Platform for the exchange of projects and for the communication with the educator. The majority of the students believe that asynchronous ways of teaching can significantly contribute into the learning process. At the same time, students showed an intense concern for the whole procedure and submitted a number of interesting proposals for further improvement of the course.

1 Ο κ. Γεράσιμος Κέκκερης είναι καθηγητής, με αντικείμενο Πληροφορική με έμφαση τις εφαρμογές πολυμέσων στην Εικαστική Αγωγή, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (ΔΠΘ ΠΤΔΕ), Νέα Χηλή, 68100, Αλεξανδρούπολη.

2 Ο κ. Ιορδάνης Κοσμίδης είναι υποδιευθυντής β' βαθμίας εκπαίδευσης με αντικείμενα ΠΕ19 & ΠΕ17 με Msc στην διδασκική Θετικών Επιστημών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Νέων Τεχνολογιών και υποψήφιος διδάκτορας του (ΔΠΘ ΠΤΔΕ), Νέα Χηλή, 68100, Αλεξανδρούπολη.

Εισαγωγή

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί σήμερα μια από τις σημαντικότερες προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, λόγω του ρόλου των ΤΠΕ στη διδασκαλία, τη μάθηση και την επικοινωνία. Η ένταξη αυτή προχωρεί με τον ένα ή τον άλλο τρόπο σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εισάγοντας νέα εργαλεία αναπαράστασης και επικοινωνίας, ανάλογα με τον διατιθέμενο εξοπλισμό και την εμπειρία των διδασκόντων.

Ο γενικός σκοπός ένταξης των ΤΠΕ στο δημοτικό σχολείο διατυπώνεται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) το οποίο θεσμοθετήθηκε το 2003 (ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003) ως εξής « ... οι μαθητές χρησιμοποιούν με (ή χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τον υπολογιστή ως «γνωστικό - διερευνητικό εργαλείο», αναζητούν πληροφορίες, επικοινωνούν και προσεγγίζουν βασικές αρχές που διέπουν τη χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας ... ». Από τον καιρό που διατυπώθηκαν τα παραπάνω έχουν εξαγγελθεί αλλαγές τόσο για τα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία όσο και για το Νέο Ψηφιακό Σχολείο.

Είναι ευνόητο ότι το διδακτικό μοντέλο των Παιδαγωγικών Τμημάτων, τα οποία αποτελούν τους φορείς εκπαίδευσης των μελλοντικών δασκάλων, πρέπει να εξασφαλίζει σχετικά με τις ΤΠΕ:

- α. τον πληροφορικό αλφαριθμητισμό (Κορομπίλη, 2005),
- β. το γνωστικό υπόβαθρο των δασκάλων, το οποίο θα πρέπει να παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες στη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Τέτοιες αφορούν: τις εισαγωγικές έννοιες της πληροφορικής, τα βασικά στοιχεία χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή, τη χρήση βασικών εφαρμογών σουίτας γραφείου όπως επεξεργαστή κειμένου, υπολογιστικών φύλλων, λογισμικού παρουσίασης (Microsoft Office) και του διαδικτύου. Επίσης, συμπεριλαμβάνουν την απόκτηση βασικών γνώσεων για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση αξιολογημένου εκπαιδευτικού λογισμικού,
- γ. τη θωράκιση των δασκάλων με νέες γνώσεις ΤΠΕ, έτσι ώστε να είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν σε επερχόμενες αλλαγές με όσο το δυνατό μικρότερη ανάγκη πρόσθετης επιμόρφωσης.

Στην ανάλυση που ακολουθεί προβάλλουν χρήσιμοι προβληματισμοί σχετικά με τα μαθήματα που καλούνται να διδαχθούν οι μελλοντικοί δάσκαλοι σχετικά με ΤΠΕ, τις δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν αλλά και τη διδακτική-χρήση του αντικείμενου, όταν υπεισέρχεται διαθεματικά σε άλλα μαθήματα, ώστε να αναδειχθούν οι αρμόζουσες στρατηγικές και τάσεις.

Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό επίπεδο αναφοράς, μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, οι οποίες συστηματοποιούνται σε τρία μοντέλα «το τεχνοκεντρικό μοντέλο, το ολοκληρωμένο ή ολιστικό μοντέλο και το πραγματολογικό μοντέλο» (Μακράκης & Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995). Στην Ελλάδα βρισκόμαστε σε μία μεταβατική κατάσταση διέλευσης από το τεχνοκεντρικό στο ολοκληρωμένο μοντέλο, όπου προωθείται η χρήση των ΤΠΕ ως μέσο στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος σπουδών, ενώ παράλληλα διατηρείται ο θεσμός του Εργαστηρίου Πληροφορικής για τη διδασκαλία αμιγών μαθημάτων γενικών γνώσεων Πληροφορικής (Κέκκερης, Χατζηλεοντιάδου, 2004).

Η διερεύνηση του τρόπου ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Ελλάδος σε σύγκριση με άλλων χωρών της ΕΕ (ιδιαίτερα του Ηνωμένου Βασιλείου ή άλλων έμπειρων στο αντικείμενο της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση) ίσως να συμβάλει στην αναστοχοποίηση του περιεχομένου των σπουδών που παρέχονται στους φοιτητές και

στην καταγραφή των εφοδίων που αυτοί απαιτείται να αποκτούν προκειμένου να υλοποιούν τους άξονες εισαγωγής των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία του Δημοτικού σχολείου, όπως αναμένεται να διαμορφωθεί στο προσεχές μέλλον.

Διδασκαλία με ΤΠΕ και Web 2.0

Στα πλαίσια του παραπάνω προβληματισμού διεξήχθη έρευνα που βασίστηκε στη διεξαγωγή ενός μαθήματος που περιελάμβανε:

α. διαλέξεις στο αμφιθέατρο σχετικά με ΤΠΕ και την εφαρμογή τους στη σχολική πραγματικότητα,

β. προαιρετικές εργαστηριακές ασκήσεις πληροφορικού γραμματισμού (MS Office, χρήση Διαδικτύου) σε όσους/ες φοιτητές δεν είχαν επαρκή γνώση χρήσης υπολογιστή,

γ. ασκήσεις δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού με χρήση εργαλείων Web 2.0 μέσω του eClass,

δ. αξιολόγηση της όλης πορείας του μαθήματος ηλεκτρονικά.

Πιο συγκεκριμένα, η πορεία του μαθήματος περιελάμβανε διαλέξεις (α φάση) για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (υλικό, εκπαιδευτικό λογισμικό, χρήση διαδικτύου στην εκπαίδευση, ασφαλής πρόσβαση, λογοκλοπή, πολυμέσα, από απόσταση εκπαίδευση, τεχνολογία Web 2.0 και τη σύνδεση της με το χώρο της εκπαίδευσης, κλπ). Οι εκπαιδευόμενοι γενικά είχαν τη δυνατότητα να ενημερωθούν για τους τρόπους εφαρμογής και αξιοποίησης των ΤΠΕ στη σχολική πραγματικότητα και για τα παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν. Παράλληλα έγιναν και επιδείξεις εκπαιδευτικών λογισμικών.

Μία διάλεξη αφιερώθηκε στη χρήση ιστολογίων ως εκπαιδευτικού εργαλείου που όχι μόνο διευκολύνει τον εκπαιδευτή, αλλά ωφελεί πολλαπλά και το μαθητή (Κέκκερης, 2009), καθώς στη συνέχεια έγινε εκτεταμένη χρήση τους. Τα ιστολόγια υποστηρίζουν το διάλογο με τη μορφή ελεύθερου σχολιασμού, αφού δεν περιορίζουν τον αναγνώστη στο μοντέλο ερώτηση-απάντηση, αλλά του προσφέρουν μεγαλύτερη ευελιξία για να αναπτύξει σκέψη υψηλότερης τάξης (Ferdig & Trammell, 2004). Έτσι, οι εκπαιδευόμενοι επισκέφθηκαν διάφορα εκπαιδευτικά ιστολόγια με την καθοδήγηση του εκπαιδευτή και ακολούθησε μία σταδιακή παρουσίαση των σταδίων για την κατασκευή ενός ιστολογίου, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να συμμετέχουν ενεργά αποστέλλοντας σχόλια και αναρτώντας δημοσιεύσεις είτε ο καθένας στο δικό του είτε σε ιστολόγια συμφοιτητών.

Ένας από τους στόχους της πρώτης φάσης ήταν η μύηση των φοιτητών στο αντικείμενο και η καλύτερη δυνατή προετοιμασία της συμμετοχής τους στην ηλεκτρονική κοινότητα του ιστολογίου. Παράλληλα επιδείχθηκε η χρήση του eClass (DUTHNET eClass 2.2) και ζητήθηκε η αποστολή και ανάρτηση των πρώτων ασκήσεων. Ως πρώτη εργασία και επιδιώκοντας τη γνωριμία των φοιτητών μεταξύ τους, ζητήθηκε η κατασκευή ιστολογίων, που θα χρησίμευαν ως τόπος ανάρτησης των υπόλοιπων εργασιών.

Οι επιμέρους ασκήσεις χρήσης εργαλείων Web 2.0 μέσω του eClass αφορούσαν:

1. δημιουργία ιστολογίου (Blog),
2. ανάρτηση σύντομου βιογραφικού με φωτογραφία,
3. ανάρτηση σχολιασμού θεματικής ενότητας,
4. ανάρτηση σχολιασμού θεματικής ενότητας συμφοιτητή,
5. συμμετοχή σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο σχετικά με τη λογοκλοπή,
6. ανάρτηση εννοιολογικού πίνακα με σχόλια,
7. ανάρτηση χάρτη της διαδρομής από το σπίτι κάθε φοιτητή μέχρι το Παιδαγωγικό Τμήμα.

Κύριος στόχος του μαθήματος είναι μέσα από τη δημοσίευση σχολίων, απόψεων και μικρών projects στο Διαδίκτυο να γίνει ένα βήμα προς την μετεξέλιξη του ψηφιακού εργαλείου σε γνωστικό δημιούργημα, σε χώρο αλληλεπίδρασης και παραγωγής περιεχομένου και γνώσης. Στο παραπάνω πλαίσιο η ανάρτηση ενός σύντομου βιογραφικού συνέβαλε αφενός στην ανάπτυξη μιας πρώτης επαφής των φοιτητών με αυτή την τεχνολογία, στην εμπειρία του τρόπου ανάρτησης, κλπ. και αφετέρου στη γνωριμία των φοιτητών μεταξύ τους.

Οι δραστηριότητες και τα σενάρια των ασκήσεων βασιζόταν κυρίως στον εποικοδομητισμό. Οι φοιτητές αναλυτικότερα, βασιζόμενοι σε προηγούμενες εμπειρίες και γνωστικά σχήματα κλήθηκαν να εργαστούν πάνω σε θεματικές ενότητες, να συνθέσουν, να συσχετίσουν και να δημιουργήσουν δικό τους προσωπικό εκπαιδευτικό υλικό. Εμπλεκόμενοι στη διαδικασία δημιουργίας ενός ιστολογίου, αναρτούν και στη συνέχεια καταθέτουν τις απόψεις τους σε δύο τουλάχιστον ιστολόγια συμφοιτητών τους δημιουργώντας τη γνώση ενεργά και συνεργατικά ως μια κοινωνικογνωστική διαδικασία ενεργούς οικοδόμησης (Ε.Υ.Ε.Κ.ΣΕ., 2013).

Τα θέματα που αναπτύχθηκαν για σχολιασμό και ανάρτηση αφορούσαν τις παρακάτω οχτώ θεματικές ενότητες που επιλέχθηκαν από εγχειρίδιο για την Επιμόρφωση Β' Επιπέδου (Πηλιούρας κ άλλοι, 2010):

- Ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος ΤΠΕ στο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο.
- Η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Συμπεριφοριστική θεωρητική προσέγγιση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.
- Εποικοδομητική & κοινωνικοπολιτισμική θεωρητική προσέγγιση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.
- Υποστηριζόμενη από Η/Υ συνεργατική διδασκαλία & μάθηση (Cummins, 1998).
- Η πολυεπίπεδη αναγκαιότητα για συνεργασία των εκπαιδευτικών της Πληροφορικής με τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων.
- Η παιδαγωγική αξιοποίηση της Πληροφορικής και των ΤΠΕ.
- Το προτεινόμενο από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) μοντέλο ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από το εγχειρίδιο οι φοιτητές μπορούσαν να προσανατολιστούν για τα περιεχόμενα της κάθε θεματικής, την οποία, όμως, έπρεπε να διατυπώσουν με δικά τους σχόλια, σύμφωνα με τους συγγραφικούς και ερευνητικούς κανόνες για την αποφυγή της λογοκλοπής (Klausman, 1999).

Η ανάρτηση του εννοιολογικού πίνακα και του χάρτη από το Google Earth είχαν σαν στόχο τη γνωριμία με τα συγκεκριμένα εργαλεία και την εξοικείωση με τη διαδικασία «κατέβασμα» (download) προγράμματος, εγκατάσταση, εκμάθηση και δημιουργία εφαρμογής. Σκόπιμα για το πρώτο λογισμικό έγινε μία απλή επίδειξη της χρήσης του και οι φοιτητές αφέθηκαν να υλοποιήσουν την άσκηση χωρίς άλλη βοήθεια. Για το δεύτερο λογισμικό απλώς αναρτήθηκε η εκφώνηση της άσκησης στο eClass και ζητήθηκε η ανάρτηση του χάρτη. Ο λόγος για την αποφυγή επαρκούς ενημέρωσης ήταν ότι επιδιώχθηκε να αποκτήσουν την αίσθηση της αυτοδυναμίας σε χειρισμό νέων εκπαιδευτικών λογισμικών. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι το συγκεκριμένο μάθημα είναι το μοναδικό υποχρεωτικό μάθημα για τις ΤΠΕ που περιλαμβάνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών και υπάρχει αριθμός φοιτητών που δεν έχει την ευκαιρία να παρακολουθήσει κάποιο άλλο μάθημα επιλογής σχετικά με ΤΠΕ. Επομένως είναι σημαντικό κατά τη διάρκεια ενός μόνο εξαμήνου να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες στις ΤΠΕ.

Κατά τη διάρκεια του εξαμήνου επιδιώχθηκε να αναπτυχθεί θετική συνεργατική δράση των φοιτητών μεταξύ τους για την υλοποίηση των ασκήσεων αλλά και της επικοινωνίας με τον διδάσκοντα. Η όλη δράση υλοποιήθηκε είτε στην αίθουσα διδασκαλίας με παροχή οδηγίων και

επιδείξεων για τις ασκήσεις είτε με άμεσες απαντήσεις σε ερωτήσεις που υποβλήθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, είτε μέσω ειδικού forum.

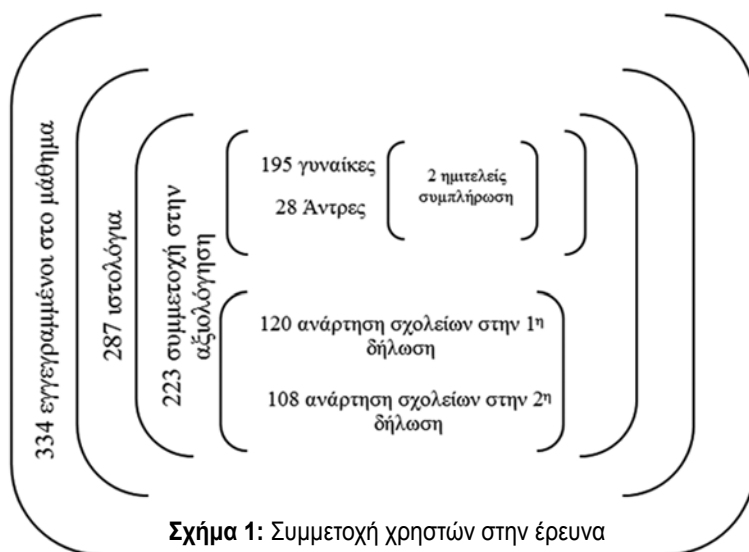
Με βάση τα παραπάνω, καταγράφηκε η διαθεματικότητα των ασκήσεων που παραδόθηκαν και αξιολογήθηκε:

- αν οι ασκήσεις ήταν προσαρμοσμένες γλωσσικά, γνωστικά, αισθητικά στο γνωστικό υπόβαθρο μαθητών Δημοτικού σχολείου για τους οποίους υποτίθεται ότι προοριζόταν το μαθησιακό υλικό που δημιούργησαν (ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ της Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό (<http://www.pi-schools.gr/programs/deppls/>),
- αν οι φοιτητές απλώς διεκπεραίωσαν την εργασία που τους ανατέθηκε ή κατέβαλαν επιπλέον ζήλο ώστε να τη βελτιώσουν προκειμένου να την παραδώσουν πιο ολοκληρωμένη κλπ.,
- αν ακολούθησαν τους κανόνες δεοντολογίας για τη λογοκλοπή,
- αν οι εργασίες παραδόθηκαν μέσα στο ορισμένο χρονικό διάστημα που προκαθορίστηκε.

Από τους 334 εγγεγραμμένους φοιτητές στο μάθημα και στο eClass, οι 287 (85,9%) δημιούργησαν και ανάρτησαν ιστολόγιο. Από αυτούς στο στάδιο της ηλεκτρονικής αξιολόγησης του μαθήματος συμμετείχαν οι 223 (66,8%) εκ των οποίων 195 (87,44%) γυναίκες και 28 (12,56%) άντρες (βλ. Σχήμα 1). Από αυτούς μόνο 2 (0,87%) δεν συμπλήρωσαν πλήρως το ερωτηματολόγιο, ενώ ανάρτησαν σχόλια στις προαιρετικές ερωτήσεις ανοικτού τύπου του ερωτηματολογίου οι 120 (53,8%) στην πρώτη (Δήλωση 13) και 108 (48,4%) στη δεύτερη (Δήλωση 33). Στις γραπτές εξετάσεις του μαθήματος προσήλθαν 61 φοιτητές οι οποίοι είτε δεν συμμετείχαν στις ασκήσεις ή από τις ασκήσεις τους δεν προέκυπτε προβιβάσιμος βαθμός.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί και διερευνηθεί μία περίπτωση διδασκαλίας των ΤΠΕ σε Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι βασικοί άξονες της διερεύνησης αφορούν την αποδοχή εκ μέρους των φοιτητών της χρήσης της πλατφόρμας eClass ως μέσο διάθεσης εκπαιδευτικού υλικού, επικοινωνίας με τον διδάσκοντα και ανταλλαγής αρχείων με ασκήσεις. Επιπλέον διερευνήθηκε ο βαθμός ανταπόκρισης των φοιτητών στις επιμέρους απαιτήσεις του μαθήματος και οι απόψεις-προτάσεις τους για τη βελτίωσή του.



Το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ανώνυμο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, ενώ υπήρχαν δύο δηλώσεις ανοικτού τύπου, η 13 και η 33 οι οποίες καλούσαν τους φοιτητές να αναφέρουν:

- α) (Δήλωση 13), σημεία του μαθήματος που χρειάζονταν μεγαλύτερη εμβάθυνση και
- β) (Δήλωση 33), προτάσεις (γενικές & ειδικές) για τη βελτίωση του μαθήματος.

Για την αποτύπωση των απόψεων των φοιτητών σχετικά με χρήση του eClass κατά τη διδασκαλία των ΤΠΕ σε Παιδαγωγικό Τμήμα, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 33 δηλώσεις, το οποίο δίνεται στους φοιτητές στο τέλος κάθε εξαμήνου, ως τμήμα της διαδικασίας αξιολόγησης του διδασκόμενου μαθήματος. Για την κάθε δήλωση η απαντητική κλίμακα περιλαμβάνει έξι διαβαθμίσεις (τύπου Likert), ώστε να αποτιμάται με αρκετή ακρίβεια η προσωπική θέση του ερωτώμενου ως προς το θέμα. Συγκεκριμένα 0 = «Δεν ισχύει», 1 = «Καθόλου»/«Μη ικανοποιητική», 2 = «Λίγο», 3 = «Μέτρια», 4 = «Αρκετά», 5 = «πολύ»/«πολύ ικανοποιητική». Η παρουσίαση όλου του ερωτηματολογίου δεν είναι δυνατόν να παρουσιαστεί λόγω περιορισμένου χώρου. Η έρευνα διεξήχθη στο τέλος του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2012-2013 σε ευκαιριακό και εθελοντικής συμμετοχής δείγμα 223 φοιτητών από τους 334 που ήταν εγγεγραμμένοι στα πλαίσια του υποχρεωτικού μαθήματος "Εισαγωγή στην Πληροφορική". Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και η επεξεργασία των δεδομένων έγινε ηλεκτρονικά μέσω της πλατφόρμας δημιουργίας, διαχείρισης και συλλογής δεδομένων Esurveyspro. Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ηλεκτρονικά στην παραπάνω πλατφόρμα όπου είχαν γίνει όλες οι απαραίτητες ενέργειες για την έρευνα, οι οποίες μεγιστοποιούσαν την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της. Τέτοιες ενέργειες αφορούσαν:

- Την χρήση αξιόπιστου και έγκυρου ερωτηματολογίου το οποίο χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση του διδασκόμενου μαθήματος (Παρασκευόπουλος, 1993),
- την μελέτη των χαρακτηριστικών του δείγματος, έτσι ώστε η σχεδίαση του ερωτηματολογίου να εγείρει το ενδιαφέρον και να μεγιστοποιήσει τη συνεργασία-συμμετοχή των φοιτητών (Cohen & Manion, 1997, Javeau, 1996),
- την χρήση επαγγελματικής πλατφόρμας δημιουργίας ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων (Esurveyspro) με τα κατάλληλα εργαλεία εύκολης συλλογής, επεξεργασίας και παρουσίασης πληροφοριών (Κασκαλής κ.α., 2004),
- την αποστολή ξεχωριστής πρόσκλησης για την διασφάλιση της συναίνεσης των συμμετεχόντων (σκοπός) (Cho & LaRose, 1999),
- την διαφύλαξη του απορρήτου των ηλεκτρονικών διευθύνσεων των παραληπτών και χρήση έγκυρων domain names και ηλεκτρονικών διευθύνσεων (Cho & LaRose, 1999),
- την ατομική αποστολή της πρόσκλησης - από το ηλεκτρονικό μήνυμα (email) του διδάσκοντα - στην ηλεκτρονική θυρίδα του ΠΔΘ ΠΤΔΕ (email duth) του φοιτητή που δήλωσε το μάθημα στο eClass,
- τη δυνατότητα εξόδου από το ερωτηματολόγιο σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή (Παπάνης, 2010),
- τη δυνατότητα απάντησης στην έρευνα μόνο μία φορά και συνέχισης της αποκλειστικά από το σημείο που πιθανόν να σταμάτησαν (Παπάνης, 2010),
- το κλειδίωμα της δυνατότητας αποστολής στοιχείων σε άλλους εκτός από τον ερωτηθέντα, προκειμένου να απαντήσουν,
- τη δυνατότητα στον συμμετέχοντα να αποστείλει email εκφράζοντας τυχόν απορίες και

ζητώντας διευκρινήσεις (Κασκαλής κ.α., 2004)

- την υποχρεωτική απάντηση σε όλες τις ερωτήσεις για τη μετάβαση από την μια ενότητα στην επόμενη (5 ενότητες), εκτός από τις δύο ανοικτού τύπου ερωτήσεις,
- τη δυνατότητα ελέγχου της πορείας του ερωτηματολογίου (μη προσπέλαση, ημιτελής συμπλήρωση, πλήρης συμπλήρωση) (Παπάνης, 2010),
- το φιλικό περιβάλλον του ερωτηματολογίου & την ύπαρξη μπάρας προόδου – ενοτήτων (Παπάνης, 2010).

Αποτελέσματα - Ανάλυση ανοικτών ερωτήσεων

Από τους φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα οι 218 (97,75%) δήλωσαν ότι υλοποιήθηκαν οι στόχοι του μαθήματος, ενώ 5 (2,24%) είχαν αντίθετη άποψη. Η ανάλυση των δύο ανοικτού τύπου δηλώσεων, ανέδειξε τις παρακάτω ομαδοποιημένες διαστάσεις οι οποίες παρουσιάζονται στους πίνακες 1 & πίνακας 2.

Διάσταση	Αριθμός δηλώσεων σχετικού περιεχομένου
Διανομή συγγραμμάτων	03
Εμβάθυνση στη Λογκλοπή	08
Εμβάθυνση στα ιστολόγια	11
Εμβάθυνση στα Cmap tools	07
Εισαγωγικά στις ΤΠΕ	13
Προχωρημένες τεχνικές με ΤΠΕ	12
Πλήρης ικανοποίηση από το μάθημα	24
Προσέγγιση μαθήματος	27
Προσέγγιση εργασιών	11
Αταξινόμητα	04

Πίνακας 1: Δήλωση 13 – Συχνότητα Διαστάσεων

Αναλυτικότερα από τους 120 που συμπλήρωσαν σχόλια στη δήλωση 13 διαπιστώθηκε ότι ένας πολύ μικρός αριθμός φοιτητών 3 (2,5%) δεν έχουν παραλάβει ένα συμπληρωματικό σύγγραμμα που διανέμεται μέσω του "ΕΥΔΟΞΟΣ". Εμβάθυνση σε ό,τι αφορά τη λογκλοπή (αιτίες, έννοια) ζήτησαν 8 (6,7%) φοιτητές, για τα ιστολόγια (δημιουργία-σχεδιασμός) 11 (9,2%) φοιτητές και τους εννοιολογικούς χάρτες (cmap tools) 07 (5,8%) φοιτητές. Ορισμένοι επίσης φοιτητές 13 (10,8%) ζήτησαν εμβάθυνση: α) σε θέματα σχετικά με εισαγωγή στις ΤΠΕ (λειτουργία, χρήση υπολογιστή, πλοήγηση-χρήση διαδικτύου, MS Office) και β) 12 (10%) σε θέματα που αφορούν προχωρημένες τεχνικές με ΤΠΕ (τρόπος χρήσης λογισμικών, είδη εκπαιδευτικού λογισμικού, μάθηση και ΤΠΕ, επεξεργασία video, διαδραστικός πίνακας). Από τις 120 δηλώσεις καμία δεν δείχνει δυσαρέσκεια, χαμηλή ή μέτρια ικανοποίηση από το μάθημα. Αντιθέτως 24 (20%) δήλωσαν πλήρως ικανοποιημένοι από το μάθημα και «δεν θα άλλαζαν κάτι» καθώς «ήταν όλα πολύ ικανοποιητικά».

Από τους παραπάνω 27 (22,5%), επισήμαναν θέματα που αφορούν την προσέγγιση του μαθήματος και 11 (9,2%) σε θέματα των εργασιών. Αναλυτικότερα οι παρατηρήσεις

τους επικεντρώθηκαν σε θέματα που σχετίζονται με αύξηση του αριθμού των αναρτημένων ασκήσεων κατά την διάρκεια των διαλέξεων, επιπλέον σύνδεση του μαθήματος με την πράξη και εμβάθυνση στον τρόπο διεξαγωγής του, ιδίως μέσα στην τάξη. Σε ό,τι αφορά στις εργασίες οι φοιτητές ζήτησαν περισσότερες οδηγίες, εξηγήσεις και διευκρινήσεις στο eClass.

Στη δήλωση 33, από τους 108 που έγραψαν τις παρατηρήσεις τους, οι 13 (12%) φοιτητές εστίασαν τα σχόλιά τους : α) στη χρήση (ατομικού) υπολογιστή κατά την διάρκεια του μαθήματος και β) την υποχρεωτική ή μερική παρακολούθηση των εργαστηρίων αποκλείοντας την περίπτωση του προαιρετικού εργαστηρίου. Εντύπωση προκάλεσε το γεγονός ότι και σε αυτή τη δήλωση οι φοιτητές 17 (15,7%) συνεχίζουν να επιζητούν την «μεγαλύτερη» πρακτική άσκηση στους υπολογιστές. Με αφετηρία το εργαλείο «εργασίες» της πλατφόρμας eclass, 6 (5,5%) ζήτησαν περισσότερες ατομικές, αλλά και ομαδικές εργασίες. Ενώ 9 (8,3%) αναζήτησαν στο εργαλείο «έγγραφα» του eClass περισσότερο υλικό, το οποίο αφορούσε σε σημειώσεις, παρουσιάσεις και πληροφορίες του μαθήματος σχετικά με τις εργασίες τους. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα 8 (7,4%) σχολίασαν θετικά την ανατροφοδότηση φοιτητή-καθηγητή, ενώ ορισμένοι πρότειναν ως λύση τη δημιουργία μικρότερων τμημάτων ή την διεξαγωγή των εργαστηρίων σε μεγαλύτερη συχνότητα ή μεγαλύτερης διάρκειας. Επίσης, όπως και στη δήλωση 13, μόνο 3 (2,8%) ανέφεραν ότι δεν έχουν παραλάβει τα συγγράμματα, ενώ 2 (1,8%) σχολίασαν το περιεχόμενό τους. Και σε αυτή τη δήλωση δεν βρέθηκαν αρνητικά σχόλια, επισημάνσεις και ριζικές προτάσεις για αλλαγές στον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Απεναντίας, 21 (19,4%) φοιτητές δήλωσαν την απόλυτη ικανοποίησή τους από το μάθημα καθώς «τα θέματα αναλύθηκαν αρκετά» και κατά την άποψή τους «δεν χρειαζόταν μεγαλύτερη εμβάθυνση».

Διάσταση	Αριθμός δηλώσεων σχετικού περιεχομένου
Υπολογιστή & μάθημα	13
Πρακτική & θεωρία	17
eclass – εργασίες - ομαδικές εργασίες	06
eclass – υλικό, σημειώσεις & πληροφόρηση	09
eclass – ανατροφοδότηση, υποστήριξη & καθοδήγηση	08
Συγγράμματα	05
Πλήρης ικανοποίηση από το μάθημα	21
ΤΠΕ	14
Διεξαγωγή και έμφαση μαθήματος	08
Αταξινόμητα	07

Πίνακας 2: Δήλωση 33 – συχνότητα διαστάσεων

Ενδιαφέρον προκαλεί η επανεμφάνιση σχολίων 14 (13%) φοιτητών και σε αυτή τη δήλωση, σχετικά με τη διάσταση που αφορά σε θέματα βασικών και εισαγωγικών γνώσεων ΤΠΕ, όπως χρήση υπολογιστών και περισσότερων προγραμμάτων. Ως λύση προτείνουν: α) τον διαχωρισμό των φοιτητών σε τμήματα αρχαρίων και προχωρημένων β) την ακόμη αναλυτικότερη επεξήγηση των εφαρμογών – προγραμμάτων και γ) την περαιτέρω ανάλυση σεναρίων μαθημάτων και δραστηριοτήτων με υπολογιστή, προκειμένου να αποκτήσουν την αναγκαία ευχέρεια για την

χωρίς φόβο αξιοποίηση των ΤΠΕ σε διαθεματική βάση.

Όπως στις δύο προηγούμενες διαστάσεις (πρακτική & θεωρία, ΤΠΕ) έτσι και σε αυτή τη διάσταση (διεξαγωγή και την έμφαση του μαθήματος) από τους 8 (7,4%) οι 3 (2,8%) επιζητούν περαιτέρω επίδειξη παραδειγμάτων και επεξήγηση προγραμμάτων, ενώ 5 (4,6%) επιζητούν έμφαση σε ότι αφορά στην πρακτική εφαρμογή-παρουσίαση διαφόρων μαθημάτων με χρήση ΤΠΕ μέσα στην τάξη.

Συζήτηση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων σε σχέση με τη συνολική εικόνα των φοιτητών δείχνει ότι οι φοιτητές ήταν της άποψης ότι τα εκπαιδευτικά λογισμικά πρώτα πρέπει να επιδεικνύονται με λεπτομέρειες και στη συνέχεια να υλοποιούνται οι ασκήσεις. Οι επιδόσεις τους έδειξαν ότι παρόλο που ενδεχομένως να δυσκολεύτηκαν στην υλοποίηση των ασκήσεων, εντούτοις τα κατάφεραν.

Ενώ τα απαραίτητα συγγράμματα αναρτήθηκαν στο eClass από την πρώτη ημέρα του μαθήματος και η μόνη καθυστέρηση που παρατηρήθηκε ήταν ένα βοηθητικό σύγγραμμα από τον "Εύδοξο" που δεν διανεμήθηκε έγκαιρα σε όλους τους φοιτητές, υπήρξαν παράπονα για την καθυστερημένη διανομή. Πιθανόν ορισμένοι φοιτητές να μην είχαν αντιληφθεί τα επιμέρους ηλεκτρονικά συγγράμματα-σημειώσεις που ήταν αναρτημένα ή δεν είχαν συνηθίσει να τα χρησιμοποιούν.

Από την άλλη μεριά πολλοί φοιτητές/τριες είτε λόγω οικονομικής δυσκολίας είτε γιατί εργάζονται, δεν παραμένουν στην πόλη έδρα του Τμήματος ή δεν συνηθίζουν να παρακολουθούν τα μαθήματα. Η ανταλλαγή ασκήσεων και η διάθεση των συγγραμμάτων και του υπόλοιπου υλικού του μαθήματος μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας τους κρατούσε ενημερωμένους με τα τεκταινόμενα και συμμετείχαν στις δραστηριότητες του μαθήματος με ιδιαίτερο ζήλο.

Από τις ημερομηνίες ανάρτησης των ασκήσεων που φαίνονται στα ιστολόγια, παρατηρήθηκε ότι μεγάλο ποσοστό ασκήσεων αναρτήθηκε τις ημέρες των διακοπών των Χριστουγέννων, πολλές δε ανήμερα των εορτών(!). Φαίνεται ότι ή το επιβαρυνόμενο πρόγραμμα σπουδών δεν τους επιτρέπει να αφιερώνουν χρόνο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ή ότι τις ημέρες των διακοπών είχαν βοήθεια από οικείους τους.

Υπήρξαν προτάσεις για προσανατολισμό του μαθήματος περισσότερο στη διδακτική πράξη και στη διαθεματική διδασκαλία άλλων μαθημάτων με χρήση των ΤΠΕ, παρόλο που είχε εξηγηθεί στις διαλέξεις ότι θέματα διαθεματικής διδασκαλίας θα αναλυθούν περισσότερο στα σχετικά μαθήματα επιλογής και ότι αντικείμενο του συγκεκριμένου μαθήματος είναι ο «εμπλουτισμένος» πληροφορικός γραμματισμός. Οι προτάσεις όμως των φοιτητών στο συγκεκριμένο θέμα δείχνουν και μια ανησυχία και διάθεση για περισσότερη ενημέρωση σχετικά με τις ΤΠΕ.

Αν και υπήρχε συνεχής ενημέρωση τόσο κατά τη διάρκεια των διαλέξεων όσο και μέσω μηνυμάτων του eClass με διευκρινιστικά σχόλια για τις ασκήσεις και για την πορεία του μαθήματος, σχόλια ορισμένων φοιτητών δείχνουν ότι δεν ήταν ενημερωμένοι για τα αντίστοιχα θέματα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν χρησιμοποιούσαν το email τακτικά ή τις υπηρεσίες του eClass.

Υπήρξαν φοιτητές που ζήτησαν επιπλέον ασκήσεις με εκπαιδευτικά λογισμικά γεγονός που δείχνει ότι το σχετικά επιβαρυνόμενο πρόγραμμα του μαθήματος δεν τους πτόησε και είτε λόγω ενδιαφέροντος είτε λόγω προηγούμενης εμπειρίας με τα λογισμικά των ασκήσεων είτε γιατί θεώρησαν ότι πρόκειται για χρήσιμο μάθημα, ήταν διατιθέμενοι να καταβάλουν επιπλέον κόπο.

Όπως δείχνει και η διεθνής βιβλιογραφία (Lim et al, 2011) η ανάθεση περισσότερων εργασιών στους φοιτητές σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια του μαθήματος, θα τους βοηθούσε σημαντικά να εμβαθύνουν περισσότερο στα μαθήματα για ΤΠΕ.

Θετικό είναι και το γεγονός ότι κατέθεσαν τον προβληματισμό τους σχετικά με πρόβλεψη για διαχωρισμό των φοιτητών του προαιρετικού εργαστηρίου πληροφορικής σε τμήματα «αρχάριων» και «προχωρημένων» με σκοπό αποκλειστικά την ομαλότερη διεξαγωγή του και τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητά του ως προς την παροχή γνώσεων.

Ορισμένοι ζήτησαν και περισσότερη εξοικείωση με ομαδικές εργασίες, ώστε να βοηθούνται μεταξύ τους στην υλοποίηση των εργασιών. Είχαν επιδειχθεί κάποια ομαδοσυνεργατικά project και αναλύθηκαν τα πλεονεκτήματά τους, αλλά η εκτεταμένη χρήση ομαδικών εργασιών δεν ήταν εύκολη στο συγκεκριμένο μάθημα λόγω του πλήθους των φοιτητών και κυρίως λόγω της φύσης του μαθήματος.

Συμπεράσματα

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης υπάρχει αριθμός μαθημάτων που καλύπτει από διαφορετικές πλευρές τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση σε επίπεδο Επιμόρφωσης β' Επιπέδου κλάδου ΠΕ 60-70, αλλά αυτά κατά κύριο ποσοστό διδάσκονται ως μαθήματα επιλογής. Έτσι, καθώς ο φοιτητής/τρια ολοκληρώνει τις σπουδές του ενδέχεται να διδαχθεί μόνο το υποχρεωτικό μάθημα που αναγκαστικά περιλαμβάνει μια γρήγορη επισκόπηση πολλών θεμάτων. Οι γνώσεις αυτές φαίνονται να μην είναι επαρκείς ή τουλάχιστον αφήνει στους φοιτητές αυτή την εντύπωση.

Οι φοιτητές/τριες του Τμήματος που προέρχονται από κατατακτήριες εξετάσεις που είναι πτυχιούχοι κυρίως Τμημάτων θεωρητικών σπουδών και διαφόρων Τμημάτων ΤΕΙ, στερούνται γενικά πρακτικής εμπειρίας σε υπολογιστές, αν και στην αναλυτική τους βαθμολογία επιδεικνύουν σημαντικό αριθμό μαθημάτων ΤΠΕ. Εξάιρεση φαίνεται να αποτελούν εκείνοι που έχουν σχετική εμπειρία σε κάποια εργασία που απασχολούνται. Με αφορμή την παρατήρηση αυτή δημιουργείται ένας ευρύτερος προβληματισμός για τις δεξιότητες που αποκομίζουν απόφοιτοι ορισμένων τμημάτων Ελληνικών Πανεπιστημίων σχετικά με τις ΤΠΕ και θα ήταν σημαντικό να αναζητηθεί λύση σε αυτό το πρόβλημα.

Η χρήση της πλατφόρμας eClass με τον τρόπο που χρησιμοποιήθηκε στο μάθημα, βοήθησε στη διαχείριση του ιδιαίτερα μεγάλου αριθμού φοιτητών και συνετέλεσε στην πρακτική άσκηση, τη συστηματική και άμεση επαφή των εκπαιδευομένων με τους υπολογιστές που διαφορετικά θα ήταν εξαιρετικά δύσκολη, λόγω της έλλειψης προσωπικού του Εργαστηρίου και του παλαιού εξοπλισμού. Τα βασικά πλεονεκτήματα της χρήσης της πλατφόρμας σε συνδυασμό με την συνεχή ανταλλαγή ασκήσεων συνοψίζονται στην:

- ενασχόληση των φοιτητών με το μάθημα σε όλη τη διάρκεια του εξαμήνου ακόμη και των φοιτητών που δεν διαμένουν μόνιμα στην περιοχή,
- οικονομική ανακούφιση ορισμένων φοιτητών που δεν δικαιούνται συγγράμματα, δεν διαμένουν στην περιοχή, κλπ.,
- βελτίωση της μάθησης όπως φαίνεται από την τελική αξιολόγηση,
- απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για το νέο ψηφιακό σχολείο,
- θεμελίωση γνώσεων και δεξιοτήτων για τον 21 αιώνα,
- περιορισμός του ψηφιακού αποκλεισμού με την αύξηση της συμμετοχής των φοιτητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η χρήση της πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τις αναρτήσεις σε ιστολόγια για τα θεωρητικά μαθήματα και την πρακτική των φοιτητών σε θέματα ΤΠΕ, κρίνεται θετικότερη από την πλευρά της διαχείρισης και της οικονομίας και ίσως να ήταν ακόμη καλύτερη, αν αντί των ιστολογίων είχε επιλεγεί πλατφόρμα e-portfolio (πχ. Mahara) όπου οργανωμένα πλέον οι φοιτητές θα αναρτούσαν τις εργασίες τους, θα υπήρχαν περισσότερα εργαλεία διαχείρισης των αναρτήσεων και επιπλέον θα μπορούσαν να αναρτηθούν και διαφορετικότερα είδη ασκήσεων που εκ της φύσεως τους δεν είναι δυνατό να αναρτηθούν σε ιστολόγια. Επίσης αν στην αίθουσα διαλέξεων υπήρχε δίκτυο WiFi και με αυτό τον τρόπο οι φοιτητές/τριες μπορούσαν να χρησιμοποιούν προσωπικούς υπολογιστές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, η σύνδεσή τους με τη διδακτική πράξη ίσως να ήταν καλύτερη.

Βιβλιογραφία

- Cho, H., & LaRose, R.** (1999). Privacy issues in Internet surveys. *Social Science Computer Review*, 17, 421-434.
- Cohen, L. & Manion, L.** (1997). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Έκφραση.
- Cummins, J.** (1998). e-Lective Language Learning: Design of a Computer-Assisted Text-Based ESL/EFL Learning System. *TESOL Journal*. Retrieved 24 February 2012 from: <http://iteachlearn.org/cummins/elective.html>
- Ferdig, R. E., & Trammell, K. D.** (2004). Content delivery in the 'Blogosphere'. *Technological Horizons in Education Journal*, 31, 7. Retrieved 24 February 2012 from <http://www.thejournal.com/articles/16626>.
- Javeau, C.** (1996). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Klausman, J.** (1999). Teaching about Plagiarism in the Age of the Internet. *Teaching English in the Two Year College*, 27(2), 209-212. From: http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Technology/Klausman-Plagiarism%20and%20Internet.pdf (τελευταία προσπέλαση: 16/2/2013).
- Lim, C.P., Chai, C.S., & Churchill, D.** (2011). A framework for developing pre-service teachers' competencies in using technologies to enhance teaching and learning. *Educational Media International*, 48(2), 60-83. Retrieved 24/2/2012 from : <http://eprints.rclis.org/10707/>
- Ε.Υ.Ε.ΚΣΕ.** (2013). Επιμόρφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος. Γ΄ έκδοση, Αναθεωρημένη και εμπλουτισμένη. ΙΤΥΕ, Πάτρα. σ.σ 38,40.
- Κασκάλη, Θ. Μαλέσκο, Α. & Ευαγγελίδη, Κ.** (2004). Χρήση και αξιοποίηση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων σε έναν εκπαιδευτικό δικτυακό τόπο. Διαθέσιμο από: http://www.epyna.gr/show/a455_464.pdf (Τελευταία προσπέλαση: 13/2/2013)
- Κέκκερης, Γ., Χατζηλεοντίδου, Σ.** (2004). Διδασκαλία των ΤΠΕ σε Παιδαγωγικά Τμήματα της Ελλάδος της Κύπρου και του Εξωτερικού, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προέδρων Παιδαγωγικών Τμημάτων Ελλάδας - Κύπρου, Πάτρα.
- Κέκκερης, Γ.** (2009). Νέα Εργαλεία (και μέθοδοι) στην Εκπαίδευση. Από το Web 1.0 στο Web 4.0, Πρακτικά 3ης Πανελληνίας Δημερίδας Καθηγητών Πληρ/κής Δ.Ε., Αλεξανδρούπολη. Διαθέσιμο από:<http://pdkar.sch.gr/alexandroupolh/kentriki1.html> (Τελευταία προσπέλαση: 8/7/2013).
- Κορομπίλη, Σ.** (2005) Η αναγκαιότητα της καθοδηγητικής στρατηγικής στις βιβλιοθήκες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. 14ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα (GR), 1-3 Δεκεμβρίου.
- Μακράκης, Β. και Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ.** (1995). Υπολογιστές στην εκπαίδευση: μια κριτική επισκόπηση στο διεθνή χώρο και στην Ελλάδα. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν.** (1993). Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, Τόμος 2, Αθήνα.

Παπάνης Ε. (2011). Μεθοδολογία έρευνας και διαδίκτυο. Αθήνα: Ι. Σιδέρη.

Πήλιουρας Π., Σιμωτάς Κ., Σταμούλης Ε., Φραγκάκη Μ., Καρτσιώτης Θ. (2010). Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πληροφορικής που θα διδάξουν στα 800 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), Ο.Ε.Π.ΕΚ., Αθήνα.

Διαδίκτυο

DUTHNET eClass 2.2. Πλατφόρμα Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης, <https://eclass.duth.gr/eclass/> (Τελευταία προσπέλαση: 04/7/2013).

Premium Survey Services (Πλατφόρμα Ερωτηματολογίου).

<http://www.esurveyspro.com> (Τελευταία προσπέλαση: 27/2/2013).

Mahara - Open source portfolios, <https://mahara.org>

ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (Τελευταία προσπέλαση: 04/7/2013).

Ψηφιακό Σχολείο. <http://digitalschool.minedu.gov.gr/> (Τελευταία προσπέλαση: 27/2/2013).

Η παιδευτική διάσταση μιας σύγχρονης μετάφρασης του «Πλούτου» του Αριστοφάνη στην ξηροκρανιώτικη ντοπιολαλιά

Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη

Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, nitsi@cc.uoi.gr

Πάυλος Λάλος

Συγγραφέας, Δημοσιογράφος, pauloslalos@yahoo.gr

Abstract

This work is motivated by the very recent translation of “Wealth” by Aristophanes in the so called “xirokraniotiki dialect” from a popular translator. The paper attempts to illuminate an alloy of linguistic varieties which is influenced by the thessalian dialect. In conjunction with social parameters this alloy allows the creation of a more specific language called “the language of craftsmen”. The local dialect of mountainous village of Xirokranias Elassonas composes a geographical dialect and at the same time is mixed with elements of social dialect. Consequently, strict delineation of specific local dialect, as a pure horizontal variant or as a pure social variety becomes very difficult if not precarious to be made. In several cases this local speech seems to be moving at the boundaries between dialect and idiom. The paper concludes that the creative interplay of language varieties a. produces a durable linguistic result that touches the today, such as the translation of aristophanic comedy, and b. justifiably leads to the protection of linguistic diversity.

Keywords

linguistic diversity, thessalian dialect, idiom, social variation

Περίληψη

Με αφορμή την πολύ πρόσφατη μετάφραση του «Πλούτου» του Αριστοφάνη στη λεγόμενη «ξηροκρανιώτικη ντοπιολαλιά» από λαϊκό μεταφραστή, η εργασία επιχειρεί να φωτίσει ένα επηρεασμένο από τη θεσσαλική διάλεκτο κράμα γλωσσικών ποικιλιών το οποίο, σε συνδυασμό με κοινωνικούς παραμέτρους, επιτρέπει τη δημιουργία μιας ειδικότερης συνθηματικής γλώσσας που ονομάζεται «τα μαστόρικα». Η τοπική διάλεκτος της ορεινής «Ξηροκρανιάς» Ελασσόνας συγκροτεί μία γεωγραφική διάλεκτο η οποία ωστόσο διαπλέκεται με στοιχεία κοινωνικής διαλέκτου. Κατά συνέπεια, καθίσταται πολύ δύσκολη εάν όχι και επισφαλής η αυστηρή οριοθέτηση της συγκεκριμένης τοπικής λαλιάς ως αμιγούς οριζόντιας παραλλαγής ή ως ανόθευτης κοινωνικής ποικιλίας. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις η διαφοροποίηση μοιάζει να κινείται στα όρια μεταξύ διαλέκτου και ιδιώματος. Η εργασία ολοκληρώνεται με το συμπέρασμα ότι η δημιουργική όσμωση των γλωσσικών ποικιλιών α. παράγει ένα ανθεκτικό στο χρόνο γλωσσικό αποτέλεσμα που αγγίζει το σήμερα, όπως είναι η μετάφραση ενός αριστοφανικού έργου, και β. αιτιολογημένα οδηγεί στην προστασία της περιζήτητης πλέον γλωσσικής ποικιλότητας.

Λέξεις – κλειδιά

γλωσσική ποικιλία, θεσσαλική διάλεκτος, ιδίωμα, κοινωνική παραλλαγή

Εισαγωγή

Η πρώτη έντυπη μετάφραση ενός ποιητικού-θεατρικού κειμένου στην «κρηνιώτικη» ή «ξηροκρηνιώτικη ντοπιολαλιά» από ένα λαϊκό και ανεπιτήδευτο δημιουργό παρουσιάζει έντονο επιστημονικό ενδιαφέρον. Η εργασία αφορμάται από το γεγονός της ελεύθερης μετάφρασης του «Πλούτου» του Αριστοφάνη που γράφτηκε και διδάχτηκε πριν 2.500 χρόνια¹ από το λαϊκό μεταφραστή Γ. Μπαλή στην τοπική ποικιλία. Ο μεταφραστής χρησιμοποιεί τοπικές εκφράσεις και «μαστόρικες» λέξεις που έχουν ενσωματωθεί στην καθημερινή προφορική λαλιά του χωριού. Συνολικά στη μετάφραση χρησιμοποιούνται 1000 περίπου λέξεις και εκφράσεις από την προφορική επικοινωνία του χωριού γέννησής του, που είναι η Κρηνιά Ελασσόνας, γνωστή και ως Ξηροκρηνιά.² Η καινοφανής απόδοση του αριστοφανικού έργου προσδίδει μία νέα λειτουργικότητα σε ένα ιδίωμα που αντιμετωπίζεται ως μέρος ή και παρακλάδι της θεσσαλικής διαλέκτου και ταυτόχρονα πετυχαίνει την καταγραφή του, δεδομένου του διαρκούς κινδύνου συρρίκνωσης των διαλεκτικών παραλλαγών (Σετάτος, 1978).³ Η συγκεκριμένη τοπική λαλιά προήλθε από τη συγχώνευση στη θέση της Κρηνιάς πληθυσμού από επτά διαφορετικούς εγχώριους οικισμούς και μικροοικισμούς⁴ με οικογένειες από την Ήπειρο (Ερσέκα), την Κοζάνη, το Λουτρό, το Πήλιο, αλλά και βλάχικες και σαρακατσάνικες.⁵

Η εργασία ξεκινά με τους απαραίτητους ορισμούς και ειδικεύει στην «κρηνιώτικη λαλιά», τη «μαστόρικη γλώσσα» και τη διασύνδεσή της με τη θεσσαλική διάλεκτο. Αποκαλύπτεται το βάθος των «μαστόρικων», η διεισδυτικότητά τους στην κοινότητα, αλλά η θεαματική διάχυσή τους σε πληθυσμούς άλλων περιοχών. Στη συνέχεια, αναδεικνύεται η παραγωγική διάσταση της βιωματικής σχέσης που έχει αναπτύξει ο δημιουργός με τη γλωσσική ποικιλία του χωριού του καθώς και η δυναμική του τοπικού γλωσσικού εργαλείου σε συνάρτηση με την αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών μέσων που υπηρετούν τη διάσωσή του. Εν τέλει, αποκαλύπτεται η ανθεκτικότητα μιας γλωσσικής ποικιλίας που κατάφερε να εκφράσει, ακόμη και σε συνθήκες εσωστρέφειας, τα συναισθήματα, τις θέσεις και τη διάθεση για ζωή μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, η οποία ακύρωσε τη σφραγίδα της κοινωνικής «κατωτερότητας» και αναίρεσε ισχυρά στερεότυπα που συνδέονται με τη χρήση των διαλεκτικών παραλλαγών.

1 Η κωμωδία Πλούτος γράφτηκε το 388 π.Χ. Με το έργο αυτό ο Αριστοφάνης διακωμωδεί την κακή διανομή του τυφλού Πλούτου.

2 Η Κρηνιά βρίσκεται στα σύνορα της βόρειας Θεσσαλίας και της νοτιοδυτικής Μακεδονίας ανάμεσα στα ανατολικά Χάσια Όρη και στο όρος Αμάρμπεη. Ανήκει στο νομό Λάρισας και συνορεύει με τους νομούς Κοζάνης και Γρεβενών.

3 Ωστόσο τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στο νεότερο τηλεοπτικό δημοσιογραφικό λόγο το φαινόμενο της μετάβασης από το δομικό και λειτουργικό περιορισμό των διαλέκτων στην εκ νέου χρήση τους.

4 Πηγάδια, Καρυά, Μύρνα, Λάπατα, Παλιμπράκι, Παναγιά-Νιάνισσα κ.α.

5 Ο γλωσσικός αυτός πλούτος συγκεντρώνεται σε «γλωσσάρι» στο τέλος της μετάφρασης, με τις σχετικές επεξηγήσεις.

Οι διάλεκτοι, οι ποικιλίες - Ορισμοί και περιορισμοί

Η γλώσσα δεν συνιστά ένα ομοιογενές και ομοιόμορφο σύνολο αλλά χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη διαφοροποιημένων μορφών που εμφανίζονται στο πλαίσιο ενός και του αυτού γλωσσικού κώδικα, υπό την επίδραση παραμέτρων όπως ο τρόπος, οι συνθήκες, ο σκοπός της επικοινωνίας κ.ά. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται γλωσσική ποικιλία (Μήτσης, 1996: 31). Η γλωσσική ποικιλία είναι ουσιαστικά η πραγμάτωση των διαφοροποιήσεων και των διαστρωματώσεων που χαρακτηρίζουν την κοινωνική οργάνωση, δεδομένου ότι η κοινωνία δεν είναι συμπαγής, ούτε επίπεδη. Στους κόλπους κάθε κοινωνικού συνόλου υπάρχουν υποσύνολα, ομάδες, στρώματα και τάξεις, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ιδιαίτερες ανάγκες. Οι συγκεκριμένες γλωσσικές παραλλαγές συγκροτούν το φαινόμενο της γλωσσικής ποικιλίας η οποία εμφανίζεται σε δύο διαστάσεις (Μήτσης, ό.π.: 90-1), ή, όπως θα καταδειχθεί παρακάτω, σε παραγωγική και ανθεκτική στο χρόνο διαπλοκή αυτών των διαστάσεων.

Η διάσταση του χώρου προσδιορίζει τη γεωγραφική ή οριζόντια ποικιλία που πραγματώνεται μέσω των διαλέκτων ή των τοπικών ιδιωμάτων, ενώ στο εσωτερικό του εκάστοτε κοινωνικού σώματος αναπτύσσεται η κοινωνική ή κάθετη ποικιλία, μέσω των επαγγελματικών γλωσσών, των διαλέκτων του περιθωρίου, της γλώσσας των νέων και όχι μόνον.⁶ Η ποικιλία των παραλλαγών μπορεί να υπηρετείται μέσω των διαλέκτων, των αλλολέκτων,⁷ των κοινωνικών διαλέκτων, των κοινωνικών αλλολέκτων,⁸ αλλά και της ύπαρξης των συνθηματικών γλωσσών⁹ (Φραγκουδάκη, 1999: 63-64). Επιπροσθέτως, εκτός από τις διαφοροποιήσεις στο επίπεδο της μορφής της γλώσσας (Μήτσης, ό.π.: 46), απαντώνται και διαβαθμίσεις στην εκμετάλλευση αυτού καθαυτού του συστήματος, με συνέπεια τα διαφορετικά επίπεδα ύψους.

Μολονότι τα γεωγραφικά και κοινωνικά ιδιώματα είναι ισοδύναμα και διαθέτουν τις ίδιες εκφραστικές δυνατότητες, εν τούτοις δεν απολαμβάνουν την ίδια κοινωνική καταξίωση. Ένα από αυτά, για λόγους ιστορικούς ή κοινωνικοπολιτικούς και οικονομικούς καθιερώνεται από την επίσημη εξουσία ως η επίσημη γλώσσα της οργανωμένης πολιτείας. Πρόκειται για την κοινή ή εθνική γλώσσα η οποία αφού περιβληθεί με κύρος και καλλιεργηθεί συστηματικά από τον τύπο και την λογοτεχνία,¹⁰ κωδικοποιείται επίσημα και επιβάλλεται στη συνείδηση των μελών της εκάστοτε κοινότητας, ως το εκφραστικότερο και τελειότερο μέσο. Συνέπεια είναι τα

⁶ Σύμφωνα με τους ορισμούς που απαντώνται για τη γεωγραφική και κοινωνική ποικιλία στο Χριστιδής, 2001:310,315:

-Γεωγραφική ποικιλία/ διάλεκτος είναι η γλωσσική ποικιλία που συνδέεται με συγκεκριμένο τόπο και διακρίνεται από την κοινή γλώσσα βάσει γεωγραφικών παραλλαγών που αφορούν όλα τα γλωσσικά επίπεδα.

-Κοινωνική ποικιλία/ κοινωνική διάλεκτος/ κοινωνιόλεκτος είναι η γεωγραφική ποικιλία που είναι χαρακτηριστική συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας.

⁷ Δηλαδή των γεωγραφικών παραλλαγών που δεν είναι αρκετά μεγάλες ώστε να αποτελούν διαλέκτους.

⁸ Με άλλα λόγια των κοινωνικών παραλλαγών που δεν είναι αρκετά διευρυμένες ώστε να αποτελούν διαλέκτους.

⁹ Όπως είναι για παράδειγμα οι γλώσσες των συντεχνιών, τα επιστημονικά τεχνικά ιδιώματα, αλλά και η λεγόμενη «αργκό».

¹⁰ Σήμερα, ίσως, θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και τη «νομιμοποίηση» μέσω της χρήσης από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας.

υπόλοιπα ιδιώματα και παραλλαγές, συμπεριλαμβανομένων και των εθνοτικών ποικιλιών,¹¹ να αντιμετωπίζονται με προκατάληψη, να αξιολογούνται ως υποδεέστερα και να χαρακτηρίζονται «κατώτεροι» όσοι τα μιλούν (Μήτσης ό.π.: 92). Ο Μήτσης βέβαια (ό.π.) σπεύδει να χαρακτηρίσει τέτοιου είδους αντιλήψεις, από γλωσσολογικής πλευράς, αντιεπιστημονικές, τονίζοντας ότι όλες οι φυσικές ανθρώπινες γλώσσες -άρα και οι διάλεκτοι και τα ιδιώματα- είναι το ίδιο αποτελεσματικές και εκφραστικές.

Τα διακριτά όρια μεταξύ διαλέκτου και ιδιώματος

Τα «Κρανιώτικα» θα μπορούσαν να οριστούν ως μία επιμέρους, ιδιόμορφη, ξεχωριστή περιορισμένη διάλεκτος μέσα στην κοινά αποδεκτή ομιλούμενη θεσσαλική διάλεκτο (Τζάρτζανος, 1909/2008) την οποία μιλάνε οι Έλληνες που κατοικούν βόρεια και πάνω από τη Λαμία και κυρίως στις περιοχές της Θεσσαλίας, της Δυτικής Μακεδονίας και σε μεγάλο μέρος της Ηπείρου (Μπαλής, 2012: 12). Στην πραγματεία του «Περί της συγχρόνου Θεσσαλικής Διαλέκτου» ο Αχιλλέας Τζάρτζανος αναφέρει ότι «την θεσσαλικήν ταύτην διάλεκτον θα ηδύνατο τις ίσως να ονομάση ανειμένην βόρειον νεωτέραν Ελληνικήν». Ωστόσο, αντιμετωπίζουμε με σκεπτικισμό το χαρακτηρισμό των κρανιώτικων ως «επιμέρους διάλεκτου», διακρίνοντας πρωτίστως την έννοια της διαλέκτου από αυτή του ιδιώματος. Καταρχάς, ιδίωμα είναι η γλωσσική ποικιλία που είναι χαρακτηριστική ενός τόπου, αλλά δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές με την κοινή, ώστε να θεωρείται διάλεκτός της.¹² Το τοπικό ιδίωμα μπορεί να ταυτιστεί με τη γεωγραφική ποικιλία. Απεναντίας, η διάλεκτος είναι ένα ιδίωμα με μεγάλη έκταση ή με σημαντικές διαφορές από την κοινή στην προφορά, στη μορφολογία, στη σύνταξη και στο λεξιλόγιο, αλλά δεν θεωρείται διαφορετική γλώσσα (ΛΚΝ: 358).¹³ Κατά συνέπεια τα κρανιώτικα δείχνουν να κινούνται στα όρια μεταξύ διαλέκτου και ιδιώματος. Ωστόσο, το γεγονός ότι αφομοιώνουν πλήρως τους γραμματικούς κανόνες της κοινής, παραπέμπει στην άποψη ότι έχουμε να κάνουμε περισσότερο με ένα γλωσσικό ιδίωμα που επηρεάζεται δραστικά από τη θεσσαλική διάλεκτο.

Τα «Κρανιώτικα» και τα «μαστόρικά» - ορισμοί

Η κρανιώτικη διάλεκτος διαθέτει λέξεις ιταλικής, σλαβικής, αρβανίτικης και τουρκικής προέλευσης, αλλά και αρχαιοελληνικές λέξεις. Η ιδιαιτερότητα της κρανιώτικης ντοπιολαλιάς σχετίζεται με την ενσωμάτωση των κουδαρίτικων λέξεων, δηλαδή των «μαστόρικων» (Σπανός, 2000). Τα «μαστόρικά» ή «κουδαρίτικα»¹⁴ μπορούν να χαρακτηριστούν ως μία φτωχή σε αριθμό λέξεων «γλώσσα», δεδομένου ότι ο αριθμός των λέξεων αυτών κυμαινόταν από 100 έως 300 περίπου. Τα «κουδαρίτικα» διακρίνονται για τον συνθηματικό, αλλά και λαϊκότροπο χαρακτήρα τους. Συγκροτούν μία κοινωνική ποικιλία καθώς μιλιόντουσαν από τους μαστόρους στην ευρύτερη περιοχή της Ηπείρου και μέσω αυτών διαχύθηκαν στους τόπους όπου αυτοί

¹¹ Για την έννοια της εθνοτικής ομάδας και εθνοτικής ταυτότητας βλ. στην έκδοση Γλωσσική Ανάπτυξη του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου, Πάτρα, 2001.

¹² Ιδιώματα της ελληνικής μπορούν να χαρακτηριστούν τοπικές παραλλαγές, όπως της Σύμης, της Χίου, των Δωδεκανήσων, του βορειοελλαδικού χώρου, των Κυκλάδων, της Σαμοθράκης. Για περισσότερα, βλ. και Χριστίδης, 2001 (επιμ.), 314.

¹³ Λόγου χάρη, η κυπριακή, ποντιακή, ρουμελιώτικη διάλεκτος. Στο επίπεδο της αρχαίας ελληνικής διάλεκτοι ήταν η ιωνική, η αττική, η αιολική και η δωρική (ΛΚΝ: ό.π.)

¹⁴ Βλ. και στο «Κουδαρίτικα της δουλειάς» στο Αρμολόι.

εργάζονταν. Από την Ήπειρο, πέρασαν στις περιοχές της Δυτικής Μακεδονίας και ορισμένα χωριά της Θεσσαλίας, οπότε συμπεραίνουμε ότι η κάθετη ποικιλία αρχίζει από ένα χρονικό σημείο και μετά να εξαπλώνεται οριζόντια και να αποκτά χαρακτηριστικά γεωγραφικής παραλλαγής. Η ποικιλία των μαστόρικων είχε το στοιχείο της μυστικότητας ή και της μυστικοπάθειας, δεδομένου ότι οι χρήστες της, τη χρησιμοποιούσαν με ενός είδους συνενοχή για να σχολιάσουν τα αφεντικά τους και θέματα της δουλειάς ειδικά μάλιστα όταν ξενιτεύονταν μακριά από τους δικούς τους και τα χωριά τους. Πρόκειται με άλλα λόγια για έναν επινοημένο γλωσσικό κώδικα (invented code) τον οποίο «μηχανεύονταν» οι ευρηματικοί χρήστες του, μια «φκιαχτή» (τεχνητή) λαλιά των μαστόρων, οικοδόμων και χτιστών, που διευκόλυνε τα μέλη του «ισναφιού» (σιναφιού) ή της «κούδας» να συνεννοούνται μεταξύ τους.

Μελετητές της περιοχής (Λάλος, 2013) κατατάσσουν τα μαστόρικά στις γλώσσες αργκό, ανάλογη με τα «ρεμπέτικα» ή τα «καλιαρντά». Ο χαρακτηρισμός ως «αργκό» δικαιολογείται ως προς την προφορική χρήση, το συνθηματικό χαρακτήρα της γλώσσας και την παραμόρφωση της καθομιλουμένης, αλλά όχι ως προς την προέλευση των χρηστών. Την αργκό ομιλούν κυρίως οι περιθωριακές ομάδες, ο υπόκοσμος, αλλά και οι νέοι (ΛΚΝ: 197). Αναφορικά με τα χαρακτηρισμό «καλιαρντά» αυτός χρησιμοποιείται περισσότερο με μεταφορική και όχι κυριολεκτική σημασία, καθώς η τσιγγάνικη ως προς την προέλευσή της αυτή λέξη¹⁵ αναφέρεται κυρίως στη γλώσσα των παθητικών ομοφυλοφίλων. Απεικονίζει βέβαια το στοιχείο της ελαφρότητας, δεδομένου ότι η χρήση των κουδαρίτικων υπηρετούσε τη διάθεση για λογοπαίγνια, αστεϊσμούς και παρομοιώσεις, μία διάθεση που απέχεθεματικά από τη σοβαροφάνεια και ασφαλώς την επισημότητα. Ιδού μερικά παραδείγματα: Τσιακάλω η ώρα, γιατί τρέχει σαν το τσ(ι)ακάλι, κούφιο το σπίτι, γιατί είναι άδειο, κούφια κοκόσα, δηλαδή κούφιο καρύδι κ.ά.

Αναφορικά με τη γραμματική, τα μαστόρικά αφομοιώνουν πλήρως τους γραμματικούς κανόνες της κοινής. Δεν διαθέτουν δικά τους άρθρα ή αριθμούς. Ειδικότερα για τους αριθμούς επινοούνται αναγραμματισμοί, όπως σέρατε, τέσερα. Η γλώσσα στηρίζεται στις ονοματικές και ρηματικές δομές.¹⁶ Επιπλέον, οι μαστορες/ομιλητές:

Α. Αντέστρεφαν τις συλλαβές των λέξεων, βάζοντας τις τελευταίες συλλαβές μπροστά και το αντίστροφο. Λ.χ. Ου κούδας νεί-πι ρο-νί αντί του Ου κούδας πίνει νιρό.

Β. Τοποθετούσαν τη συλλαβή το ή νι μπροστά από κάθε συλλαβή μιας λέξης μιλώντας μάλιστα γρήγορα, ώστε οι άλλοι να μην είναι σε θέση να κατανοήσουν τι έλεγαν. Λ.χ. το-ε, το-λα, το-να, το-σι, το-πω, το-κά, το-τι, με άλλα λόγια έλα να σι πω κάτι.

Γ. Προσέδιδαν με αυθαίρετο τρόπο τις δικές τους σημασίες στις κουδαρίτικες λέξεις, ενώ άλλες τις εμπλούτιζαν με περισσότερες από μία ερμηνείες (Μπαλής, ό.π.: 12-13), αποδεικνύοντας στην πράξη ότι η ένωση ήχων - σκέψεων είναι ένα μυστηριακό γεγονός και ότι ο δεσμός της ιδέας και του ήχου, του σημαίνοντος με το σημαινόμενο είναι ριζικά αυθαίρετος. Η έλλειψη αιτιολογημένης

¹⁵ Από τη λέξη 'caliarda', δηλαδή 'μαύρος'.

¹⁶ Για λόγους οικονομίας στην εργασία δεν περιλαμβάνονται εκτενείς αναφορές για τις διαφορές των μαστόρικων της Κρανιάς με τα αυτά της Ηπείρου. Όσοι ενδιαφέρονται για αυτές μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες στο Αρμολόι. Διαφορές παρατηρούνται και με τα κουδαρίτικα της Δεσκάτης, μολονότι αυτή απέχει από την Κρανιά Ελασσόνας μόνο 15 χιλιόμετρα, βλ. και Σπανός, 2000.

σχέσης ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμενο δεν εμπόδιζε στο παραμικρό τη μεταξύ τους επικοινωνία,¹⁷ στο βαθμό μάλιστα που τα γλωσσικά σημεία δεν αντικαθίσταντο στο σύνολό τους, ώστε το όλο σύστημα να μην χάνει το δεσμό του με την κοινότητα και τις κοινωνικές δυνάμεις. Μολονότι η «αυθαίρετη» σύμβαση έδινε την εντύπωση της απεριόριστης εκλογής, η εκλογή αυτή δεν μπορεί παρά να υφίστατο περιορισμούς, λόγω του χρόνου και της κοινότητας.¹⁸

Ο μεγάλος αριθμός των μαστόρων της Κρανιάς συντέλεσε στη διάχυση των κουδαρίτικων στην καθημερινή επικοινωνία. Το γεγονός μάλιστα ότι μετά το 1960-70 ένας μεγάλος αριθμός Κρανιωτών μετανάστευε για εποχιακές δουλειές στα χωράφια της Πιερίας, της Ημαθίας και της Καρδίτσας, οδήγησε στην περαιτέρω διάδοσή τους. Λέξεις όπως γαστρώνουμι, μούκου, μουτσιάνα, μισινάρια, μανεύου, μανώλι, ματσέβω, λαναρίζου, λιόκια, καφαλνώ-βάρσε κάψαλους χρησιμοποιήθηκαν και εκτός των ορίων των άλλοτε εσωστρεφών κουδαρίτικων ή μαστόρικων.

Η επίδραση της θεσσαλικής διαλέκτου

Το γλωσσικό ιδίωμα της Ξηροκρανιάς επηρεάζεται δραστικά από τη θεσσαλική διάλεκτο και τις (μικρο)παραλλαγές της (Νικόυλης, χ.χ.) Οι γραμματικοί, αλλά και συντακτικοί κανόνες που διέπουν το ιδίωμα είναι αυτοί της θεσσαλικής διαλέκτου. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούνται τα ακόλουθα φαινόμενα:

-Απάληψη των φωνηέντων και χρήση του υπόκωφου τελικού ι όταν δεν τονίζεται, λ.χ. έχς, σκλί, πλί, πλάδα, μπλάρ(ι), κτσάθκα, απλούτσους, τς αντί της,

-Μετατροπή α. του αρχικού και τελικού ε, αι σε ι, λ.χ. σι (αντί σε), είνι, έρχπι, πιριμένου, κριμασμένου, β. του ω σε ου, λ.χ. λέου, πιριμένου και γ. του αρχικού ο σε ε, έμουρφους, Έλυμπους κ.λπ.

-Μετατροπή του αρσενικού άρθρου ο σε η, π.χ. η Πλούτους, η μπάρμπα Μήτσιους, η Κώτσιους, η Τάκς, η παπάς, η πλάτανους.

-Προσθήκη του α στην αρχή λέξεων όπως αμπδώ, αμπντώ (στη θέση του πηδώ).

-Μετατροπή του π σε μπ, δηλαδή αμπδάει τσ' τρείς (για το αγώνισμα του άλματος τριπλούν), αμπήσει του σκουλειό.

-Προσθήκη του φ στην αρχή λέξεων, όπως φκιάνου.

-Μετατροπή του θ σε τχ, λ.χ. αλήτχεια (αλήθεια).

-Απάληψη του γ σε λέξεις όπως λέου αντί λέγω, πααίνου αντί πηγαίνω.

Αναζητώντας την αποτύπωση των επιδράσεων της θεσσαλικής διαλέκτου στην ξηροκρανιώτικη λαλιά στο μεταφραστικό έργο του Γ. Μπαλή, έχουμε να κάνουμε ορισμένες επισημάνσεις. Ο μεταφραστής χρησιμοποιεί τοπικές εκφράσεις με τοπωνύμια όπως τηράς σαν όρνιου τς χράπας, θα σι γκυλίσου στις χράπα κ.ά.¹⁹ Μεταξύ των τοπικών λέξεων που χρησιμοποιεί εντοπίζονται οι ακόλουθες: αλκίσιο (κόκκινο χρώμα, άλικο), αλπουζάγαρου (ο πονηρός που προσποιείται) ανάκαρα (κουράγιο), ασίσκτους (αυτός που δεν καταβάλλει κόπο),

¹⁷ Για το αυθαίρετο του γλωσσικού σημείου, βλ. στο Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας - F. D. Saussure.

¹⁸ Χαρακτηριστικό είναι το περιστατικό που αναφέρει ο Μπαλής (ό.π.) καταγράφοντας τη μαρτυρία ενός μάστορα. Σε σπίτι χωριού της Ελασσόνας όπου δούλευαν οι τεχνίτες, η σπιτονοικοκυρά τους έφερε πίδα να φάνε. Ο ένας τεχνίτης σχολίασε Όρματη η ζιούπινα κι ένας μάστορας συμπλήρωσε Όρματη είνι κι η μουχούσου. Η αφεντίκινα που γνώριζε κουδαρίτικα απάντησε: Η ζιούπινα για τ'ς κουδαράιοι κι η μουχούσου για το μουχό.

βαξταριά (σβάρνα και γλίστρημα στη γη), βρουντουκαλιά (δεντρογαλιά), γκαβουστήλας (τυφλός), γκιρικάτο (λάρυγκας), γκριντέλια (λίγα πρόβατα που τα βόσκουν κοντά στο χωριό), γουμαρτζάς (σωματώδης και άχαρος), ιντίκι (σκεύος), καμπούλι (εμπιστοσύνη), κάνω το χάσιο (κάνω ότι δεν ξέρω), καρδαμπόλια (μικροί βολβοί που τρώγονται), κατρατσιά (πονηρή πράξη), καταμουδλιά (απατεωνιά), κουρδέλια (γυναικεία παπούτσια με κορδόνια), κουκουλιάτα (νύφη), κουραδουφάης (ο τεμπέλης), κουλουμπώνου (περικυκλώνω), λατζαμπέρς (ακατάστατος) λουλουϊασμένους (παραζαλισμένος), σφαϊό (πόνος οξύς), πουνάει η ψυχή (πονάει η κοιλιά)²⁰, μίρμιρο (μεγάλο πλήθος), παλιτσέκουρου (αυτός που δεν κόβει το μυαλό του) κ.ά. Επίσης, απαντώνται ιδιωματισμοί όπως ζόπτες (χτυπήματα με το χέρι), παρασάνταλους (ο άνθρωπος με την παράξενη και αλλόκοτη συμπεριφορά), μούγκι (μόνο), πουτί (γιατί, διότι), αϊδέυτερου (κάτι που έγινε στο παρελθόν), πίβουλας (ο πονηρός). Εντοπίζονται σύνθετες λέξεις όπως ρουξαμπτίδου (αυτή που τριγυρίζει στους δρόμους, ρούγες). Συχνές είναι και οι εκφράσεις όπως παίρνου του κουντό (ακολουθώ κάποιον), μη πήρε τ' φέξη απ' τα μάτια (με μάλωσε άσχημα χωρίς να με αφήσει να πω λέξη), προυτύτερα απ' τα αρχήτερα (πριν από).

Η βιωματική σχέση με τη λαλιά

Η συνολική προσπάθεια του λαϊκού μεταφραστή έχει την αφετηρία της στη βιωματική του σχέση με την τοπική λαλιά και την αγάπη του για το χωριό του. Επιθυμεί να αποτινάξει το στίγμα της κοινωνικής κατωτερότητας που βαραίνει όποιον συνεχίζει να χρησιμοποιεί το τοπικό ιδίωμα σε βάρος της κοινής γλώσσας. Το έργο του εδράζεται και αποτελεί συνέχεια προηγούμενης εργασίας συγκέντρωσης των κρανιώτικων λέξεων (Λάλος, 1985) η οποία περιλάμβανε ένα σχετικά ολοκληρωμένο γλωσσάρι (Λάλος, 2012). Στο βιωματικό στοιχείο αποδίδεται και η εξοικείωση του λαϊκού μεταφραστή με τις μαστόρικες λέξεις, καθώς είχε το προνόμιο των ακουσμάτων αβίαστων, απρόκλητων και αυθόρμητων ομιλιών και συνομιλιών στη λεγόμενη ξηροκρανιώτικη ποικιλία. Ο λαϊκός μεταφραστής επιχειρεί με επιτυχία να ενσωματώσει τα κουδαρίτικα στη μετάφρασή του. Για την ακρίβεια κάνει μία δημιουργική εκμετάλλευση που αντικατοπτρίζει τις αντιστοιχίες και τις απεικονίσεις των όσων συμβαίνουν και ισχύουν στην ξηροκρανιώτικη ντοπιολαλιά.

Αντί επιλόγου

Η ελεύθερη μετάφραση της κωμωδίας από τον ερασιτέχνη και ανεπιτήδευτο μεταφραστή στο ιδιαίτερο κράμα γεωγραφικής και κοινωνικής ποικιλίας, εμπλουτισμένης με στοιχεία συνθηματικής γλώσσας και τεχνικών ιδιωμάτων, είναι μία πρωτοβουλία με έντονη παιδευτική λειτουργία και σημασία. Άλλωστε το πρώτο ερέθισμα για τη μεταφραστική πρωτοβουλία, όπως ο ίδιος ο λαϊκός μεταφραστής ομολογεί, έρχεται από το χώρο της εκπαίδευσης και την επαφή του με τη σπουδάζουσα νεολαία.²¹ Η μετάφραση του «Πλούτου» λειτουργεί ως μία φυσική και δημιουργική συνέχεια και συνέπεια της βιωματικής και συναισθητικής σχέσης του ανθρώπου με την τοπική λαλιά και τη ζώσα φωνή του τόπου του. Ο ενσυνείδητος και ένθερμος ομιλητής και συζητητής της διαλεκτικής ποικιλίας αφορμάται από βιοτικά γεγονότα, με τα οποία πιθανότατα τον συνδέουν

¹⁹ Χράπα είναι το όνομα μεγάλης χαράδρας που βρίσκεται βόρεια της Κρανιάς όπου φώλιαζαν όρνεα που ζούσαν από τα ψοφίμια.

²⁰ Για τους Κρανιώτες η ψυχή βρίσκεται στην κοιλιά.

έντονα συναισθήματα. Από την απλή λαϊκή ή και δημώδη ενασχόληση με τις τοπικές εκφράσεις εξικνείται στη δημιουργική εκμετάλλευσή τους και ακολούθως στη συστηματική πλέον παραγωγή ενός έργου που εύλογα χαρακτηρίζεται ως λαογραφική και λεξιλογική «κιβωτός» (Λάλος, 2013). Μάλιστα, η μεταφορά του έργου και σε άλλα επίπεδα, όπως λόγου χάρη το θεατρικό, από ντόπια καλλιτεχνικά σχήματα νέων, λειτουργεί ως εγκαρδίωση του δημιουργού και ενδυνάμωση της πρωτοβουλίας του. Επιπλέον, συντελεί στη διάδοση της διαλέκτου στις επόμενες γενιές, με αποτέλεσμα αυτή να μην αφανίζεται παράλληλα ή ταυτόχρονα με τη βιολογική απώλεια των φυσικών της ομιλητών, όταν μάλιστα η αστυφιλία και η αφομοίωση της κοινής γλώσσας έχει ως συνέπεια τη συρρίκνωση του λεξιλογίου της ξηροκρανιώτικης διαλέκτου.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές αιτίες και σηματοδοτήσεις όχι της απλής παρείσφρυσης, αλλά της δυναμικής και ανθεκτικής στο χρόνο διάχυσης πολυάριθμων και πολυειδών στοιχείων της ξηροκρανιώτικης ποικιλίας στο καθημερινό, οικείο και ανεπίσημο γλωσσικό ρεπερτόριο των κατοίκων παρουσιάζουν το δικό τους ενδιαφέρον. «Στη μάχη» της περίσωσης της διαλεκτικής ποικιλίας χρησιμοποιείται από τους κατοίκους του χωριού και ιδίως τους καλλιτέχνες, το διαδίκτυο και άλλα τεχνολογικά μέσα.²² Τη συγκρότηση της ευρύτερης πολιτισμικής και πολιτιστικής κουλτούρας της τοπικής κοινωνίας συμπληρώνει η συντήρηση και ανάδειξη σημαντικών ιστορικών μνημείων. Πρόκειται για δράσεις και πρωτοβουλίες που εισφέρουν στη διαφύλαξη της πολιτιστικής κληρονομιάς ενός τόπου, ο οποίος, μέσω της υποστήριξης της γλωσσικής ποικιλότητας, «αντιστέκεται» στις ισοπεδωτικές τάσεις και επιβαλλόμενες ομογενοποιήσεις του σημερινού παγκοσμιοποιημένου συστήματος. Άλλωστε αυτή η γλωσσική πολυμορφία προσφέρεται για α. διδακτική αξιοποίηση και δημιουργική εκμετάλλευση στο χώρο της εκπαίδευσης (Ντίνας & Ζαρκογιάννη, 2009) β. διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης (Μήτσης, 2004) και τελικά τη βαθύτερη κατανόηση και εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Μήτσης, 2012). Άλλωστε, η βιοποικιλότητα²³ της Κρανιάς ευνοεί τη γλωσσική ποικιλομορφία και θα ήταν καταστροφικό για τον τόπο η υποχώρηση της ποικιλίας των ειδών του ζωικού και φυτικού βασιλείου να συνοδευτεί με την απώλεια της γλωσσικής και γενικότερα πολιτισμικής ποικιλομορφίας του.²⁴

²¹ Μία εργασία που ανέθεσε στους φοιτητές μέλος Δ.Ε.Π. της Αγγλικής Φιλολογίας, σύμφωνα με την οποία έπρεπε να μεταφραστεί ένα σαιχηρικό σονέτο στη διάλεκτο που ο κάθε φοιτητής μιλούσε στον τόπο του.

²² Λόγου χάρη με ηχογραφήσεις σε cd των ξηροκρανιώτικων τραγουδιών.

²³ Το φαράγγι της Χράπας, ο ορεινός όγκος της Οξιιάς με υψόμετρο 1400 μ., ο πλούσιος σε χλωρίδα και πανίδα χείμαρρος «Μουράντα», τα αιωνόβια πουρνάρια, τα απόκρημνα ασβεστολιθικά βράχια όπου πάνω τους παλιότερα φώλιαζαν αετοί και όρνεα, κ.λπ.

²⁴ Περισσότερα για τη διασύνδεση βιολογικού και γλωσσικού/πολιτισμικού πλούτου βλ. στο <http://www.pnas.org/content/early/2012/05/03/1117511109.abstract?sid=e8749eef-2317-494c-975a-906e63b0423a>.

Βιβλιογραφία

- Αρμολόι** (1979). «Κουδαρίτικα της δουλειάς». Πυρσόγιαννης, τ.8-9.
- Λάλος, Ε.** (1985). Κρανιά – Λαογραφία – Ιστορία. Αυτοέκδοση.
- Λάλος, Π.** (2012). «Ο 'Πλούτος' σε ξηροκρανιώτικη ντοπιολαλιά». Εφημ. Ελευθερία Λάρισας, 12/7, 7.
- Λάλος, Π.** (2013). Τα μαστόρικα. Ανέκδοτες σημειώσεις.
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής.** Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]. Θεσσαλονίκη: Π. Ζήτη και Σία.
- Μαθήματα Γενικής Γλωσσολογίας - F. D. Saussure,** (1979). Μτφρ. Φ.Δ. Αποστολόπουλος. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μήτσης, Ν.** (1996). Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν.** (2004). Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν.** (2012). Το λεξιλόγιο. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλής, Γ.** (2012). Αριστοφάνη Πλούτος. Απόδοση – Ελεύθερη μετάφραση στη θεσσαλική διάλεκτο (Ξηροκρανιώτικη ντοπιολαλιά). Λάρισα.
- Νικούλης, Ν.** (χ.χ.). Ντοπιολαλιές Κρανιάς Ολύμπου. Κρανιά: Νικούλειο Ίδρυμα.
- Ντίνας, Κ. & Ζαρκογιάνη, Ε.** (2009). Διδακτική αξιοποίηση των νεοελληνικών διαλέκτων. Η περίπτωση του γλωσσικού ιδιώματος Αφάντου Ρόδου. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Σεάτος, Μ. χ.χ.** [1978]. «Το γλωσσικό ζήτημα και η καθιέρωση της δημοτικής στα πλαίσια της γενικής γλωσσολογίας». Στο Δημοτική Γλώσσα. Αθήνα: Γρηγόρης, 78-101.
- Σπανός, Κ.** (2000). Τα Μαστόρικα (Κουδαρίτικα) της Δεσκάτης. Δεσκάτη.
- Τζάρτζανος, Αχ.** (1909/2008). Περί της Θεσσαλικής Διαλέκτου- Πραγματεία. Τύρναβος: Δημοτική Αρχή Τυρνάβου.
- Φραγκουδάκη, Α.** (1999). Γλώσσα και ιδεολογία. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χριστίδης Α.Φ.** (2001)(επιμ.) Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

«Μερικοί στοχασμοί επί της κοινωνικής λειτουργίας και της φιλοσοφίας των νέων Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (ΠΠΣ)»

Απόστολος Κ. Καρύδας¹

Σχολικός Σύμβουλος Α/θμιας Εκπαίδευσης, karid@otenet.gr

ABSTRACT: The Law 3966/2011 defines a new framework for the educational role and/or social function of the so called Experimental Schools (ES) in Greece. According to the new framework the New Greek Experimental Schools should become schools of excellence, research and innovation. However, the ambiguity which is surrounding the concept of excellence gives us the right to claim that in relation to ES in Greece we are confronting two major challenges: a) the challenge that the ES pursue their educational excellence through a high performance students' selection mechanism or b) the challenge that the excellence is achieved through the establishment of a good school for all children and thus, exemplary school for other schools in the country. In this paper we provide arguments supporting the 2nd challenge (namely, the concept of the good school for all children and exemplary school for other schools).

KEY WORDS: Experimental Schools, excellence, research, innovation

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Ο Νόμος 3966/2011 ορίζει το νέο πλαίσιο λειτουργίας των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (ΠΠΣ). Σύμφωνα με το νέο πλαίσιο λειτουργίας τα ΠΠΣ οφείλουν να εξελιχθούν σε σχολεία αριστείας, καινοτομίας και έρευνας και έτσι να αποτελέσουν θετικό παράδειγμα για τα υπόλοιπα σχολεία της χώρας. Η ασάφεια η οποία υπάρχει γύρω από τη έννοια της αριστείας μας δίνει το δικαίωμα να ισχυριστούμε ότι με το νέο πλαίσιο λειτουργίας των ΠΠΣ βρισκόμαστε μπροστά σε μια σημαντική πρόκληση. Στην πρόκληση τα ΠΠΣ: α) να επιδιώξουν την μαθητική αριστεία μέσω της εγκαθίδρυσης ενός μηχανισμού επιλογής αριστούχων μαθητών και μαθητριών ή β) να επιδιώξουν την αριστεία του σχολείου, που σημαίνει να καταφέρουν να γίνουν καλά σχολεία για όλα τα παιδιά και με αυτό τον τρόπο παραδειγματικά σχολεία για τα υπόλοιπα σχολεία της χώρας. Στην εργασία θα παρουσιάσουμε επιχειρήματα που υποστηρίζουν ότι τα ΠΠΣ οφείλουν να υιοθετήσουν τη δεύτερη επιλογή, την επιλογή του καλού και παραδειγματικού σχολείου για όλα τα παιδιά έναντι του σχολείου ελίτ που αφορά σε αριστούχους μόνο μαθητές και μαθήτριες.

Λέξεις κλειδιά: Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία, αριστεία, καινοτομία, κοινωνική λειτουργία και φιλοσοφία.

¹ Ο Απόστολος Κ. Καρύδας έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές (PhD & MSc) στις Επιστήμες της Αγωγής και στις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση.

A. Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής

Ο κατά κοινή ομολογία πατέρας της Σύγχρονης Παιδαγωγικής Johann Amos Comenius (1592-1670) στο βιβλίο του Μεγάλη Διδακτική (Didactica Magna, 1631) υποστήριξε την προοπτική μιας «καθολικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά». Πιο συγκεκριμένα υποστήριξε την άποψη ότι «το σχολείο μπορεί και πρέπει να διδάξει σε όλα τα παιδιά όλα εκείνα τα πράγματα που είναι απαραίτητα για τη ζωή τους και μάλιστα να το κάνει με ένα τρόπο που να είναι ευχάριστος για τους μαθητές και τους δάσκαλους» (Comenius, 1967).

Τετρακόσια χρόνια μετά την έκδοση της Μεγάλης Διδακτικής το όραμα του Comenius για μια καθολική παιδεία για όλα τα παιδιά μοιάζει ανεκπλήρωτο. Και μοιάζει ανεκπλήρωτο, γιατί το σχολείο δεν φαίνεται να διδάσκει με τους ίδιους όρους όλα τα παιδιά και, επίσης, απέχει από το να είναι χαρούμενο, δημιουργικό και ανθρώπινο στο βαθμό, τουλάχιστον, που θα μπορούσε να είναι.

Προς ενίσχυση των ισχυρισμών αναφέρουμε πως εάν το όραμα του Comenius - η μεγάλη αυτή υπόσχεση της Παιδαγωγικής - είχε εκπληρωθεί, δεν θα υπήρχαν σχολεία «γκέτο» στα οποία συναντάμε έως και 80-90 % παιδιά αλλοδαπά, παλινοστούνα και Ρομά με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την ποιότητα της εκπαίδευσής τους (ΚΑΝΕΠ & ΓΣΕΕ, 2008, Λαζαρίδου, 2009, Μητακίδου, 2011, Τρέσσου, 2001). Έρευνες, επίσης, δεν θα έδειχναν ότι στη χώρα μας η επίδοση των μαθητών και μαθητριών εξαρτάται από την οικονομική και μορφωτική κατάσταση της οικογένειας (όταν αυτό π.χ. δεν συμβαίνει στη Φινλανδία και σε άλλες ευρωπαϊκές και μη χώρες) (Pisa, 2010). Τέλος, θα υπήρχε διαφορετική αντιμετώπιση για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες από αυτή που υπάρχει σήμερα. Γιατί γνωρίζουμε, βεβαίως, πως η πολιτική της ομαλής εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες στα πλαίσια ενός γενικού ενιαίου σχολείου για όλα τα παιδιά, ενός σχολείου στο οποίο θα εφαρμόζονταν εκτεταμένα προγράμματα συμβιωτικής ένταξης και σύγκλισης αυτών των παιδιών με τα υπόλοιπα παιδιά, δεν έχει ακόμα εδραιωθεί (Τζουριάδου, 2006, Καραγιάννη, 2008, Βοζίκη, 2011).

B. Τα ΠΠΣ & η υπόσχεση της Παιδαγωγικής

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται το εύλογο ερώτημα: Ποια η σχέση των ΠΠΣ με το όραμα του Comenius και την υπόσχεση της Παιδαγωγικής;

Η απάντηση μπορεί να διατυπωθεί με την εξής ερώτηση:

«Ποια σχολεία θα όφειλαν να εργαστούν (περισσότερο, ίσως, από άλλα) για να φέρουν σε πέρας το όραμα του Comenius και την υπόσχεση της Παιδαγωγικής, το όραμα για τη δημιουργία ενός ανθρώπινου, δημιουργικού και χαρούμενου σχολείου για όλα τα παιδιά, αν όχι τα ΠΠΣ;»

Ας πάρουμε, όμως, τα πράγματα με τη σειρά.

Γ. Ο Νόμος 3966/2011 για τα ΠΠΣ & το νέο πλαίσιο λειτουργίας τους

Στις 24 Μαΐου 2011 δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ο Νόμος (ΦΕΚ 118 Α', 24.05.2011) με τίτλο: «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις».

Ο Νόμος αυτός καθορίζει το νέο πλαίσιο λειτουργίας των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (ΠΠΣ).

Έτσι, στο Κεφ. Γ, Άρθρο 36 του συγκεκριμένου νόμου διαβάζουμε πως ο σκοπός της λειτουργίας των νέων ΠΠΣ είναι μεταξύ άλλων:

1. Η εξασφάλιση δημόσιας και δωρεάν παιδείας για όλους τους μαθητές
2. Η προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας στην πράξη, σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα των Α.Ε.Ι.
3. Η πρακτική άσκηση των φοιτητών των Α.Ε.Ι. (κυρίως των Παιδαγωγικών Τμημάτων και των καθηγητικών Σχολών)
4. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, σε συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. και το Ι.Ε.Π.,
5. Η υποστήριξη της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας (με τη δημιουργία ομίλων αριστείας στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν και μαθητές από άλλα δημόσια σχολεία της χώρας)
6. Η Εκπαίδευση των μαθητών με ιδιαίτερες μαθησιακές δυνατότητες και ταλέντα, αλλά και η υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, μέσω προγραμμάτων ενισχυτικής αγωγής

Όλα τα παραπάνω υποστηρίζεται πως θα επιτευχθούν με την πειραματική δοκιμή και εφαρμογή στα ΠΠΣ (Άρθρο 36, όπως πριν):

- 1) Ευέλικτων αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας,
- 2) Εκπαιδευτικού υλικού οποιασδήποτε μορφής,
- 3) Καινοτόμων και δημιουργικών διδακτικών πρακτικών και δράσεων,
- 4) Διαρκούς αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, δηλαδή αξιολόγηση δομών, υπηρεσιών και στελεχών και
- 5) Νέων μοντέλων διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου.

Με τη συστηματική εφαρμογή των παραπάνω προσδοκάται από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να εδραιωθεί σύντομα στα ΠΠΣ μία κουλτούρα επαγγελματισμού, αριστείας και αξιοκρατίας η οποία θα αποτελέσει παράδειγμα μίμησης για τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία της χώρας (Υφυπουργός Παιδείας, Μάρτιος 2013).

Δ. «Αριστεία»: η έννοια κλειδί των νέων ΠΠΣ

Αριστεία, καινοτομία, έρευνα, πειραματισμός, αξιολόγηση είναι οι βασικοί πυλώνες γύρω από τους οποίους αναπτύσσεται η πολιτική του Υπουργείου Παιδείας για τη λειτουργία και τον νέο κοινωνικό ρόλο των ΠΠΣ (Υφυπουργός Παιδείας, Μάρτιος 2013). Από όλες αυτές τις έννοιες αυτή που χρησιμοποιείται περισσότερο για να δηλώσει το νέο προσανατολισμό των ΠΠΣ είναι η έννοια ΑΡΙΣΤΕΙΑ. Η έννοια της αριστείας, όμως, είναι ασαφής και αμφίσημη και γι' αυτό το λόγο είναι ίσως η έννοια που εγείρει τις περισσότερες αντιδικίες και αντιπαραθέσεις.

Ας δούμε όμως την έννοια αριστεία από κοντά.

Στο Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Κέντρου Λεξικολογίας η αριστεία συνδέεται με τις πολεμικές επιχειρήσεις και σημαίνει: «διάκριση ήρωα στη μάχη» (Μπαμπινιώτης, 2005). Στο ηλεκτρονικό λεξικό του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, από την άλλη, δεν συναντούμε λήμμα σχετικό με τη λέξη αριστεία. Αντ' αυτής στο λεξικό υπάρχει η λέξη Αριστείο που σημαίνει: «βραβείο που απονέμεται για εξαιρετικές πράξεις ή επιδόσεις που αφορούν στα πεδία της ανδρείας, των επιστημών, των γραμμάτων και των τεχνών». Στο αγγλικό λεξικό Oxford Dictionary η λέξη αριστεία (excellence) συνδέεται σαφώς με την ποιότητα (quality). Συγκεκριμένα, το λεξικό αναφέρεται στην Αριστεία ως: «η ποιότητα του να είναι κάτι ή κάποιος εξαιρετικός ή ακραία καλός σε κάτι» (the quality of being outstanding or extremely good) (New Oxford Dictionary of English, 1998).

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς διακρίνουμε πως η λέξη αριστεία σχετίζεται κυρίως με τις έννοιες: «διάκριση», «ποιότητα», «βραβείο», «εξαιρετικές επιδόσεις» κ.ο.κ.

Ας δούμε όμως και πως χρησιμοποιείται η έννοια αριστεία στην εκπαίδευση. Οι Harvey και Green (1993) αναφέρουν ότι ο όρος αριστεία στην εκπαίδευση τις περισσότερες φορές συσχετίζεται με τον όρο ποιότητα. Για την ακρίβεια επισημαίνουν πως απαντώνται δύο εκδοχές της έννοιας αριστεία σε σχέση με την εκπαίδευση: α) η αριστεία που αφορά στην επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών στόχων από κάποιο εκπαιδευτικό οργανισμό και β) η αριστεία που αφορά στην καλή ποιότητα της εκπαίδευσης σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η δεύτερη εκδοχή, μας λένε, είναι σημαντικότερη και προϋπόθεση της πρώτης. Τονίζουν δε ότι απαραίτητο για την επίτευξη της δεύτερης εκδοχής της αριστείας είναι η συστηματική καλλιέργεια μιας κουλτούρας ποιότητας από τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Η Kathryn L. Allan (2007) διακρίνει και αυτή δύο παρόμοιες εκφάνσεις του όρου αριστεία στην εκπαίδευση. Μας λέει πως η αριστεία στην πρώτη εκδοχή της συνδέεται ευθέως με την επίδοση των μαθητών και μαθητριών και βοηθά στο να ξεχωρίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες των υψηλών επιδόσεων από τους μέτριους και χαμηλών επιδόσεων μαθητές και μαθήτριες. Ονομάζει αυτή την εκδοχή της αριστείας παραδοσιακή και επισημαίνει ότι αυτή η εκδοχή τείνει να δημιουργήσει νικητές και ηττημένους μεταξύ των μαθητών και μαθητριών. Υποστηρίζει ότι αυτή η εκδοχή εξυπηρετεί εντέλει την αγορά εργασίας η οποία έχει ανάγκη από διάφορους εργαζόμενους, από εργαζόμενους υψηλών και χαμηλών προσόντων, από εργαζόμενους που θα αναλάβουν εργασίες με ποικίλο κοινωνικό και οικονομικό στάτους. Στον αντίποδα αυτής της όψης της αριστείας η Allan διακρίνει μια δεύτερη εκδοχή την οποία ονομάζει μοντέρνα άποψη περί αριστείας (modernising view) ή αριστεία θετικού απολογισμού (positive-sum game). Η επιδίωξη αυτής της μορφής αριστείας, μας λέει, δίνει έμφαση στην ενίσχυση των γνωστικών ικανοτήτων όλων των μαθητών και μαθητριών (και όχι μόνο των λίγων) και βασίζεται στην υπόθεση ότι «περισσότερη και καλύτερη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά σημαίνει υψηλές γνωστικές και πνευματικές επιτεύξεις για το σύνολο της κοινωνίας» (Allan, 2007, pp. 9).

Με βάση τους παραπάνω ορισμούς και προσεγγίσεις στην έννοια αριστεία μπορούμε με σχετική ασφάλεια να καταλήξουμε στο ότι η αριστεία σε ένα σχολείο θα μπορούσε να επιτευχθεί με τους εξής δύο τρόπους:

1. Με την επιλογή (με κάποιες διαδικασίες αξιολόγησης) μόνο των αριστούχων μαθητών και

μαθητριών για να φοιτήσουν σε αυτό το σχολείο – οπότε μιλούμε για την επιδίωξη της αριστείας μέσω της δημιουργίας ενός σχολείου μαθητικής ελίτ.

2. Με την δημιουργία ενός καλού και ποιοτικού σχολείου για όλα τα παιδιά - περίπτωση στην οποία η έννοια αριστεία αφορά στην ποιότητα του σχολείου καθεαυτού, ήτοι στην ποιότητα των υποδομών, των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Θα υποστηρίξουμε ότι: α) είναι λογικά αίολη η επιλογή της πρώτης εκδοχής για τα ΠΠΣ και β) ότι η ελληνική κοινωνία στην τρέχουσα κοινωνική και οικονομική συγκυρία έχει νόημα να επενδύσει στη δεύτερη εκδοχή, στην εκδοχή του καλού σχολείου για όλα τα παιδιά και παραδειγματικού σχολείου για τα υπόλοιπα σχολεία της χώρας.

Ε. Τα ΠΠΣ ως σχολεία «μαθητικής ελίτ»: μια ανορθολογική επιλογή

Σύμφωνα με το Ν. 3966/2011(ΦΕΚ 118, τ. Α΄) και το συμπληρωματικό Ν. 4072/2012 (ΦΕΚ 86Α) μέρος του έργου των νέων ΠΠΣ είναι:

- 1) Η υποστήριξη της καινοτομίας
- 2) Η πρακτική άσκηση των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων και Καθηγητικών Σχολών
- 3) Η εφαρμογή νέων και αναμορφωμένων αναλυτικών προγραμμάτων

Όλα τα παραπάνω (στο βαθμό που πραγματωθούν) προτείνεται να προταθούν ως καλά εκπαιδευτικά παραδείγματα για τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία της χώρας. Θα δείξουμε ότι αυτό δεν είναι εφικτό αν τα ΠΠΣ (με την καθιέρωση εξετάσεων και τεστ επιλογής των μαθητών και μαθητριών) αποφάσιζαν ότι θέλουν να γίνουν σχολεία μαθητικής ελίτ.

α) Οι καινοτομίες

Βασική επιδίωξη του Ν. 3966/2011 είναι να καταστήσει τα ΠΠΣ σχολεία εκπαιδευτικών καινοτομιών. Ανάμεσα στις βασικές καινοτομίες που προτείνεται να εφαρμοστούν είναι η εφαρμογή νέων και αναμορφωμένων αναλυτικών προγραμμάτων, νέων μεθόδων διδασκαλίας και εν γένει η εφαρμογή καινοτομικών διδακτικών πρακτικών. Στις προθέσεις του νομοθέτη είναι όλες αυτές οι καινοτομίες, αφού εφαρμοσθούν και πιστοποιηθούν για τα καλά εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα στα ΠΠΣ, να προταθούν ως παράδειγμα προς μίμηση στα άλλα δημόσια σχολεία της χώρας (με τη δημιουργία ενδεχομένως μιας ψηφιακής τράπεζας καινοτομικών εκπαιδευτικών πρακτικών των ΠΠΣ).

Ο μοναδικός τρόπος για να γίνει δυνατή αυτή η επιδίωξη είναι ο μαθητικός πληθυσμός των ΠΠΣ να είναι αντιπροσωπευτικός και αντίστοιχος του μαθητικού πληθυσμού των υπόλοιπων δημόσιων σχολείων (τόσο ως προς την εθνική ή εθνοτική καταγωγή όσο και ως προς τις διαβαθμίσεις του κοινωνικού, οικονομικού και κυρίως του μορφωτικού επιπέδου των γονέων των μαθητών και μαθητριών). Μόνο σε αυτή την περίπτωση οι καινοτομίες που εφαρμόζονται στα ΠΠΣ θα μπορούσαν να προταθούν ως παραδείγματα και στα υπόλοιπα δημόσια σχολεία. Και αυτό γιατί, αν οι καινοτομίες εφαρμοστούν και επιτύχουν σε μια ελίτ μαθητών και μαθητριών τι εχέγγυα υπάρχουν ότι θα επιτύχουν και στους μαθητές και τις μαθήτριες στα υπόλοιπα σχολεία στα οποία ο μαθητικός πληθυσμός είναι ανομοιογενής τόσο ως προς την εθνική και εθνοτική προέλευση (αλλοδαποί, παλιννοστούντες, μεταναστώπουλα κ.ο.κ.) όσο και ως προς

το μορφωτικό επίπεδο.

β) Πειραματισμός & παιδαγωγική άσκηση των φοιτητών και φοιτητριών

Αν τα παραπάνω ισχύουν για τις καινοτομίες τα ίδια ακριβώς φαίνεται να ισχύουν και για τη λειτουργία των ΠΠΣ ως κέντρων για την πρακτική άσκηση των φοιτητών και φοιτητριών. Είναι φανερό πως δεν έχει νόημα να στείλει κανείς τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στα ΠΠΣ για να κάνουν τις πρακτικές τους ασκήσεις αν η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού των ΠΠΣ δεν είναι αντίστοιχη με εκείνης του γενικού μαθητικού πληθυσμού των άλλων σχολείων. Η κατάσταση που θα συναντήσουν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες στις κανονικές σχολικές τάξεις πρέπει να είναι κατά το δυνατόν συγκρίσιμη με αυτή στην οποία έκαναν τις πρακτικές τους ασκήσεις.

Γίνεται φανερό, επομένως, πως τα ΠΠΣ δεν μπορεί να είναι σχολεία των επίλεκτων μαθητών και μαθητριών μόνο. Αν αυτό συμβεί, η διάσταση του πειραματικού σχολείου ουσιαστικά καταστρέφεται. Και καταστρέφεται, γιατί είναι αδύνατο να βγάλεις αξιόπιστα ερευνητικά συμπεράσματα με σκοπό να τα εφαρμόσεις σε όλο το μαθητικό πληθυσμό, όταν η ομάδα που έχεις ερευνήσει είναι ένα επίλεκτο μαθητικό δυναμικό που προέρχεται συχνά από ένα ανάλογο κοινωνικό περιβάλλον (Ρεπούση, 2011).

γ) Μια υπόθεση εργασίας & μια διαπίστωση

Με τα παραπάνω συνδέεται και η εξής υπόθεση εργασίας:

Αν τα ΠΠΣ επέλεγαν να φοιτούν σε αυτά με διαδικασίες εξετάσεων μόνο οι αριστούχοι μαθητές και μαθήτριες, αν ταυτόχρονα διέθεταν τους καλύτερους εκπαιδευτικούς (εκπαιδευτικούς υψηλών ακαδημαϊκών προσόντων) και τις καλύτερες κτιριακές και τεχνικές υποδομές τι θα μπορούσαν να προτείνουν ως παράδειγμα προς τα άλλα δημόσια σχολεία της χώρας; Μήπως να κάνουν και αυτά εξετάσεις για να επιλέξουν τους καλύτερους μαθητές και μαθήτριες, να επιλέξουν με αυστηρές διαδικασίες αξιολόγησης τους καλύτερους εκπαιδευτικούς και να ανεβάσουν τα υλικοτεχνικά τους στάνταρς; Είναι φανερό πως μια τέτοια πρόταση μοιάζει όχι μόνο ουτοπική, αλλά στην παρούσα κοινωνική και οικονομική συγκυρία και προκλητική!

Σε αυτό θα άξιζε να προσθέσουμε και το εξής.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα Πειραματικά Σχολεία (όπως π.χ. το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ΠΣΠΘ) και πριν την ψήφιση του Ν. 3966/2011 ήταν ήδη σχολεία κοινωνικής διάκρισης και σχετικής μαθητικής ελίτ. Και αυτό γιατί, λόγω της αυστηρής οργάνωσης και του απαιτητικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος προσέλκυαν για να φοιτήσουν σε αυτά (μέσα από ένα άτυπο δίκτυο κοινωνικής κινητικότητας και πληροφόρησης) άλλοτε με εξετάσεις και άλλοτε χωρίς παιδιά της μεσαίας κοινωνικής τάξης και επάνω (Λιάμπας, 2009). Η αυστηροποίηση του τρόπου επιλογής των μαθητών και μαθητριών με τη διαδικασία των εξετάσεων και των τεστς, επομένως, το μόνο που θα μπορούσε να επιτύχει είναι να οξύνει και να εκλεπτύνει ακόμα περισσότερο τις ήδη υπάρχουσες κοινωνικές διακρίσεις στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού.

ΣΤ. Τα ΠΠΣ ως καλά και δημιουργικά σχολεία για όλα τα παιδιά και παραδειγματικά σχολεία για τα υπόλοιπα σχολεία της χώρας.

Συναθροίζοντας τις παραπάνω σκέψεις φαίνεται πως υπάρχει ελπίδα τα ΠΠΣ να δείξουν ότι με ένα διαφορετικό όραμα για την εκπαίδευση, με καλές περιπτώσεις εκπαιδευτικών, με άρτιες υποδομές, με έμφαση σε προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας και σε συνεργασία με

τα γειτονικά σχολεία μπορούν να γίνουν παραδείγματα καλής παιδείας για όλα τα παιδιά και πρότυπα προς μίμηση από τα άλλα σχολεία της χώρας.

Προϋπόθεση για να συμβεί αυτό είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες των ΠΠΣ (τόσο για τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο) να επιλέγονται με κλήρωση και όχι με εξετάσεις!

Τότε και μόνο τότε θα μπορούσαν τα ΠΠΣ να αποτελέσουν παράδειγμα ανθρώπινου και δημοκρατικού σχολείου (ΕΔΑΠΚΔ 2008 & Τσιάκαλος 2011). Τότε και μόνο τότε οι καινοτομίες που εφαρμόζονται σε αυτά (νέα αναλυτικά προγράμματα, εκπαιδευτικοί όμιλοι, ερευνητικές εργασίες κ.ο.κ.) θα ήταν δυνατόν να χρησιμοποιηθούν ως καλά εκπαιδευτικά παραδείγματα από τα άλλα σχολεία της χώρας .

Διαφορετικά, το μόνο για το οποίο τα ΠΠΣ θα μπορούσαν να επιχαιρούν θα ήταν το γεγονός ότι πολλοί αριστούχοι μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν σε αυτά επιτυγχάνουν σε πανεπιστημιακές σχολές υψηλού κύρους. Αυτή η ικανοποίηση όμως είναι εγωκεντρική και αυτόρεσκη και δεν συνεισφέρει στο δημόσιο καλό της χώρας.²

Εκτός και αν η μακροπρόθεσμη επιθυμία του Υπουργείου Παιδείας είναι η δημιουργία ενός παράλληλου προς το υπάρχον δικτύου σχολείων στο οποίο θα φοιτούν οι αριστούχοι μαθητές και μαθήτριες. Σ' αυτή την περίπτωση όμως η πολιτεία θα έπρεπε να δικαιολογήσει πειστικά την ανάγκη της δημιουργίας ενός τέτοιου δικτύου σχολείων και, μάλιστα, σε μια περίοδο που η χώρα και μαζί η εκπαίδευση δοκιμάζονται από την ισχυρότερη κοινωνική και οικονομική κρίση των τελευταίων δεκαετιών.

Και, εν πάση περιπτώσει, θα μπορούσε να γίνει κατανοητή η δημιουργία δύο - τριών θεματικών σχολείων για να φοιτούν σε αυτά παιδιά με εξαιρετικά talenta και ικανότητες σε ορισμένα γνωστικά πεδία (π.χ. καλλιτεχνικά μαθήματα, μαθηματικά, φυσικές επιστήμες κ.ο.κ.) με στόχο την αξιοποίηση και ανάπτυξη αυτών των ταλέντων . Όμως η ύπαρξη ολόκληρου παράλληλου δικτύου σχολείων αριστούχων μαθητών και μαθητριών ποια κοινωνική λειτουργία θα εξυπηρετούσε αλήθεια;

Z. Η ισότητα στην εκπαίδευση ως προϋπόθεση της γενικής κοινωνικής ευημερίας και προόδου

Στα προηγούμενα κεφάλαια προσπαθήσαμε να αναπτύξουμε επιχειρήματα για να δείξουμε ότι η επένδυση εκ μέρους της πολιτείας σε ποιοτικά σχολεία υψηλών εκπαιδευτικών στάνταρτς για όλα τα παιδιά (και ως τέτοια θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε και τα ΠΠΣ) αποτελεί προϋπόθεση για την αναβάθμιση της παιδείας στη χώρα.

Προς επίρρωση του ισχυρισμού αναφέρουμε πως σε έρευνα που διενήργησε η εταιρία «McKinsey & Company» για την κυβέρνηση των ΗΠΑ διαπίστωσε πως η αμερικάνικη πολιτεία χάνει δισεκατομμύρια δολάρια κάθε χρόνο από το γεγονός ότι δεν παρέχει ίση εκπαίδευση σε όλα τα αμερικανόπουλα. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι σε περίπτωση που οι ισπανόφωνοι και αφρικάνικης καταγωγής μαθητές και μαθήτριες λάμβαναν εκπαίδευση ανάλογη με την εκπαίδευση των λευκών μαθητών και μαθητριών και αν, επίσης, το ίδιο συνέβαινε και για την

² Δυστυχώς, και σε αντίθεση με τους παραπάνω ισχυρισμούς, η Διοικούσα Επιτροπή των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) έλαβε την απόφαση η είσοδος των μαθητών και μαθητριών στα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια και Λύκεια να γίνεται με εξετάσεις και τεστς δεξιοτήτων (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2013). Ο υπαρκτός κίνδυνος, βέβαια, με τις εξετάσεις και τα τεστς είναι τα ΠΠΣ να μετατραπούν βαθμιαία σε σχολεία μαθητικής και κοινωνικής ελίτ, αντί για καλά και ποιοτικά σχολεία για όλα τα παιδιά.

εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες, τότε στα επόμενα 80 χρόνια το αμερικάνικό έθνος θα είχε να κερδίσει περί τα 50 τρισεκατομμύρια δολάρια, ποσό ίσο με το τριπλάσιο του ετήσιου ακαθάριστου εθνικού προϊόντος των ΗΠΑ (McKinsey & Company, 2009).

Τα δεδομένα αυτής της έρευνας τα έλαβε σοβαρά υπόψη τόσο η κυβέρνηση όσο και το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ. Αποφάσισαν, πράγματι, στα επόμενα χρόνια να επενδύσουν μεγάλο μέρος των χρημάτων του εθνικού προϋπολογισμού στο σχέδιο της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης για όλα τα αμερικανόπουλα, χωρίς τις εξαιρέσεις και τους διαχωρισμούς του παρελθόντος που αφορούσαν στις ισπανόφωνες και στις αφρικάνικης καταγωγής κοινωνικές ομάδες. Η ίδια η επωνυμία του εθνικού στρατηγικού σχεδίου - «Για όλα τα παιδιά μαζί και για το καθένα χωριστά – μια στρατηγική για την ισότητα και την αριστεία στην εκπαίδευση» - το δηλώνει με τον πιο κατηγορηματικό τρόπο (U.S. Department of Education, 2013).

Η προσπάθεια της αμερικάνικης κυβέρνησης να προσφέρει ποιοτική και υψηλών προδιαγραφών παιδεία για όλα τα παιδιά χωρίς εθνικούς, εθνοτικούς ή άλλους διαχωρισμούς αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, ένα καλό παράδειγμα προς μίμηση για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Μία πολιτική που με επίκεντρο το σύνθημα «καλή και ποιοτική παιδεία για όλα τα παιδιά» θα έπρεπε να χαρακτηρίζει και την φιλοσοφία και τον κοινωνικό ρόλο των νέων ΠΠΣ.

Επίλογος

Με το Ν. 3966/2011 που ορίζει το νέο πλαίσιο λειτουργίας των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (ΠΠΣ) βρισκόμαστε μπροστά σε μια μεγάλη πρόκληση. Να αποφασίσουμε αν θέλουμε: α) ένα σχολείο που αφορά στους άριστους μαθητές και μαθήτριες, δηλαδή ένα σχολείο μαθητικής ελίτ ή αντίθετα β) ένα ποιοτικό και παραδειγματικό σχολείο έργο του οποίου θα είναι να προσφέρει υψηλού επιπέδου μορφωτικά αγαθά και αξίες σε όλα τα παιδιά (ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο, την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική ή άλλη καταγωγή). Διατυπώσαμε βάσιμους ισχυρισμούς ότι η ελληνική κοινωνία έχει ανάγκη από τη δεύτερη επιλογή, την επιλογή του καλού, ποιοτικού και δημιουργικού σχολείου για όλα τα παιδιά. Αυτή η επιλογή φαίνεται να αποτελεί προϋπόθεση για την μελλοντική προκοπή και την ευημερία του έθνους και αφορά τόσο στα ΠΠΣ όσο και στα υπόλοιπα σχολεία της χώρας. Ας ελπίσουμε ότι οι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό και τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής θα το λάβουν σοβαρά υπόψη. Η διάκριση και ο ελιτισμός, εξάλλου, δε ωφέλησε ποτέ την εκπαίδευση ούτε και την κοινωνία.

Βιβλιογραφία

- Allan, K., L (2007). Excellence: a new keyword for education? *Critical Quarterly*, 49 (1), pp. 54-78, 2007.
- Comenius, A., J. (1967). *The Great Didactic [Didactica Magna]*. New York: Russell & Russell. (Ανάκτηση 02.06.2013: <http://core.roehampton.ac.uk/digital/froarc/comgre/>).
- Harvey, L. and Green, D., (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), pp. 9-34.
- McKinsey & Company (2009). *The Economic Impact of the Achievement Gap in America's Schools* (April, 2009). Retrieved June 2013 from: <http://mckinseysociety.com/the-economic-impact-of-the-achievement-gap-in->

americas-schools/

New Oxford Dictionary of English (1998) J. Pearsall (ed.). Oxford: Oxford University Press.

U.S. Department of Education (2013). For Each and Every Child - A Strategy for Education Equity and Excellence. Washington, D.C., 2013.

PISA (2010). Έκθεση αποτελεσμάτων για την Ελλάδα Αθήνα: ΚΕΕ, 2010.

Βοζίκη, Α. (2011). Η Κοινωνική Κατασκευή της Αναπηρίας (Ανάκτηση 02.06.2013: <http://www.specialeducation.gr/frontend/article.php?aid=220&cid=66>)

Δ.Ε.Π.Σ. (2013) Εισαγωγή μαθητών και σχετικές ρυθμίσεις στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (Π.Π.Σ.) για το σχολικό έτος 2013-2014. Απόφαση 34520/Δ1/2013 (ΦΕΚ 600/τβ/14-3-2013). Αθήνα.

Επιτροπή Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Κυπριακή Δημοκρατία (ΕΔΑΠΚΔ) (2008). Αναλυτικό πρόγραμμα για τα δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας. Πρόταση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Κύπρος, 2008. Ανάκτηση 02.06.2013: http://www.paideia.org.cy/upload/1_12_2009_keimeno_epitropis_analytikon.pdf

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2008). Φτώχεια, εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. ΑΘΗΝΑ, 2008.

Καραγιάννη, Π. (2008). Αναπηρία, εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική. Στα Πρακτικά του 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη». Πάτρα, 2008. Ανάκτηση 02.06.2013 από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el&page706=1&itemid706=1078>)

Λαζαρίδου, Ε. (2009). Διο Σχολεία διο Κόσμοι: Συγκριτική μελέτη του 1ου και του 9ου Δημοτικού Σχολείου Καλαμαριάς κατά την εξατία 2002-2008. Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ/ΑΠΘ.

Λιάμπας Γ. (2009). Σχολικές επιδόσεις και εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο: Η περίπτωση του Γυμνασίου του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1950-1967). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ/ΑΠΘ.

Μητακίδου, Σ. (2011). Κρίσιμα θέματα στην εκπαίδευση Ρομά. Πρακτικά της ημερίδα με θέμα: "Δράσεις και παρεμβάσεις για την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο". Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ/ΑΠΘ. Ανάκτηση 02.06.2013 από: <http://roma.eled.auth.gr/sites/roma/docs/018.pdf>)

Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Νόμος 3966/2011. Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις. ΦΕΚ 118 Α', 24.05.2011.

Παπαθεοδώρου Θ. (2013). Απάντηση Υφ. Παιδείας στην ερώτηση με αριθμό 8436/13-3-2013 (Έγγραφο 11.04.2013/Αρ. Πρωτ. 50155/ΙΗ ΕΞ). Αθήνα: ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΒΟΥΛΗΣ.

Ρεπούση, Μ. (2011). Σκέψεις για τα πρότυπα και τα πειραματικά σχολεία. Πολιτική Επιθεώρηση, ηλεκτρονική εφημερίδα. Αθήνα, 2011.

Τζουριάδου, Μ. (2006). Προσαρμογές Αναλυτικών Προγραμμάτων για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρητικό Πλαίσιο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τρέσσου, Ε. (2001). Πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών Ρομά: Παρουσίαση του προγράμματος. Πρακτικά της ημερίδα με θέμα: "Δράσεις και παρεμβάσεις για την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο" (Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ/ΑΠΘ, 12/4/2011). (Ανάκτηση 02.06.2013 από: <http://roma.eled.auth.gr/sites/roma/docs/014.pdf>)

Τσιάκαλος, Γ. (2011). Δημόσιο, δημοκρατικό και ανθρωπινό σχολείο. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, Κυριακή 16 Ιανουαρίου 2011. (Ανάκτηση 02.06.2013 από: <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=241748>)

Οι πολιτικές της διδασκαλίας και το πλαίσιο των αρχών τους

Δημήτριος Νικολούδης

Δάσκαλος, Διδάκτωρ του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου, dniksis@yahoo.gr

Abstract

The purpose of the text is to present and to open to criticism the general categories of the pedagogical principles that affect the daily schooling practice. We believe that behind every teaching choice there is a particular perspective of the school, knowledge and the social subject. These three basic views are the traditional/technical, the liberal and the radical/critical with the latter formed through the lens of Critical Pedagogy in the USA. Our fundamental position is that the student - teacher - knowledge trinity does not constitute a closed system of relationships but is determined by a wide range of outside political, economical and cultural factors.

Εισαγωγικό σχόλιο

Το κείμενο που ακολουθεί εστιάζει στη συζήτηση γύρω από την εκπαιδευτική πρακτική εξετάζοντας όχι μόνο θεωρητικά ζητήματα σε ένα αφηρημένο επίπεδο, αλλά και, όπως παρατηρεί ο Michael Apple, εργαλεία χρήσης σε ένα επίπεδο εφαρμογών μεσαίας κλίμακας. Πιο συγκεκριμένα, στρέφουμε την προσοχή μας στο σύνολο των οργανωτικών αρχών που προσδιορίζει, σε διαφορετικές προσεγγίσεις, τις στρατηγικές διδασκαλίας. Επίσης, καταπιανόμαστε με το πρόβλημα των ιδεολογικών συνθηκών μάθησης οι οποίες εξειδικεύουν τους γενικούς εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η επιλογή αυτή επιτρέπει να εξεταστούν κριτικά οι προτεραιότητες της «κυρίαρχης» επιχειρηματολογίας για το συγκεκριμένο θέμα, καθώς αυτή έχει την τάση να απο-ιδεολογικοποιεί την διδακτική πράξη και να την αποτιμά στο τρίπτυχο δάσκαλος-μαθητής-γνώση. Η ανάλυσή μας δεν φιλοδοξεί να απαντήσει σε όλες τις διαστάσεις του προβλήματος που θέτει, αλλά να εμβαθύνει στην πολιτική προσέγγισή τους συγκροτώντας (στο μέτρο των αντικειμενικών δυνατοτήτων του κειμένου) τη σχέση των ευρύτερων κοινωνικών δομών με την καθημερινή διδακτική σκέψη και πρακτική, χωρίς τελικά να εκφυλίζεται σε ένα σύνολο διεξοδικών διδακτικών υποδείξεων. Η επιχειρηματολογία μας έχει, επίσης, υπόψη την ανάγκη για μια περαιτέρω εμβάθυνση στις καθημερινές πραγματικότητες που αφορούν το σχολείο μέσα από τους φακούς της κοινωνικής θεωρίας, η οποία ενθαρρύνει την κατανόηση των εκπαιδευτικών στόχων και των επιλογών σε όλα τα στάδια υλοποίησής τους. Ωστόσο, εδώ θα περιοριστούμε σε μια σύντομη (αλλά όχι επιφανειακή) διερεύνηση των βασικών θέσεων που διέπουν την τεχνοκρατική, φιλελεύθερη και κριτική/ριζοσπαστική οπτική για το ρόλο του εκπαιδευτικού και τις διδακτικές του προτεραιότητες.

Οι δεσπόζουσες οπτικές διδασκαλίας

Με βάση την συντηρητική/τεχνική αντίληψη¹ για την εκπαίδευση, η διδακτική πρακτική αντιμετωπίζεται ως λειτουργική, κανονιστική ακολουθία επιλογών και εφαρμογών που εισάγει στο εκπαιδευτικό πεδίο ένα σύνολο μεθοδολογικών αρχών, ικανών να ανταποκριθούν σε όλο το φάσμα των μαθησιακών περιπτώσεων. Ένα κανονιστικό μοτίβο παρεμβάσεων που

1 Για μια συντηρητική οπτική της διδασκαλίας της «πραγματικής» γνώσης βλ. Apple, 2002, 62-70.

θεμελιώνεται στη λογική του σχήματος μεταδίδω – αφομοιώνει, παρακάμπτοντας τις ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές διαμεσολαβήσεις. Στη συγκεκριμένη συζήτηση μπορεί να δει κάποιος να κυριαρχεί η παραδοχή ότι οι προτεινόμενες αρχές και τεχνικές εκφράζουν απαραβίαστες βεβαιότητες και έχουν καθολική ισχύ. Κοινή παραδοχή θεωρείται, επίσης, ότι ο δάσκαλος πρέπει να κατέχει δεξιότητες που εφαρμόζονται σε κάθε περίπτωση και σε οποιοδήποτε μαθησιακό περιβάλλον. Ένα στατικό και ομοιόμορφο πλαίσιο παιδαγωγικών προσεγγίσεων (βλπ. OECD, 2011, 30). Η συγκεκριμένη οπτική ξεκινάει δηλαδή από την αυστηρή υιοθέτηση μιας αθροιστικής σειράς τυπικών επιλογών και χειρίζεται τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων (ή ακόμη και των εκπαιδευτικών) σαν να είναι ουδέτερες κατασκευές. Με άλλα λόγια, είναι προσηλωμένη σε εκπαιδευτικά αποτελέσματα που πρέπει να κατακτηθούν ακόμη κι όταν αυτά συρρικνώνουν δραματικά τη διδακτική αυτονομία των εκπαιδευτικών ή την ικανότητα αναζήτησης των μαθητών. Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα είδος τυποποίησης προδιαγεγραμμένων παιδαγωγικών κανόνων παντού και πάντα στο πλαίσιο μίας καθολικής οντολογίας της διδασκαλίας (Freire, 1998, 27). Η διευρυμένη χρήση των τεστ και, γενικά, η επικράτηση ενός συστήματος εξεταστικών δοκιμασιών πρέπει να θεωρείται αντιπροσωπευτική επιλογή αυτής της τάσης, πράγμα που ενισχύει τον προηγούμενο ισχυρισμό. Εδώ, δίνεται έμφαση στη μετρησιμότητα των διδακτικών εισαγόμενων, στα προκατασκευασμένα σύνολα γνώσης και στο συμπεριφοριστικής έμπνευσης σχήμα: εισάγω ένα ερέθισμα για να προκαλέσω συγκεκριμένες αντιδράσεις, ώστε να φτάσω στο επιθυμητό αποτέλεσμα, το οποίο τελικά καθίσταται μετρήσιμο με βάση την παρατήρηση των παραγόμενων συμπεριφορών. Η θέση αυτή εμφανίζεται ταυτόσημη με την κυρίαρχη εκδοχή του ινστρουμενταλιστικού θετικισμού² που θεωρεί ότι όλες οι συμπεριφορές ποσοτικοποιούνται, κατηγοριοποιούνται και, επομένως, ο διδάσκων νομιμοποιείται να τις ιεραρχεί. Ενδεικτική της συγκεκριμένης πολιτικής στις ΗΠΑ, είναι η νομοθετική πρόταση *No Child Left Behind* (2002, <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>) στην οποία συμπυκνώνεται ο μετασχηματισμός της διδακτικής και μαθησιακής πράξης σε σχήμα «αντικειμενικής» και μετρήσιμης εφαρμογής με βάση την «παντοκρατορία» των τεστ (Leistyna, 2007, 98-99).

Ωστόσο, η ιδεολογία της μετρησιμότητας και της ιεράρχησης των εκπαιδευτικών επιδόσεων λειτουργεί προσηματικά και επικαλύπτει το βαθύ επιλεκτικό ρόλο του σχολείου ως μηχανισμού αναπαραγωγής κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας. Με άλλα λόγια, εξασφαλίζει μια επίφαση αντικειμενικότητας στο «ξεδιάλεγμα» των «καλών» από τους «κακούς». Η διδασκαλία, σε τελική ανάλυση, προσεγγίζεται ως τεχνική διαχείρισης προβλημάτων (*technical management*) και οι εκπαιδευτικοί ως τεχνικοί διεκπεραιωτές ενός έτοιμου σώματος ύλης. Υπό αυτή την έννοια, η εργαλειακή προσέγγιση της διδασκαλίας ενσωματώνει στοιχεία από τη νεοσυντηρητική εκπαιδευτική ιδεολογία συγχωνεύοντας σε μια ενιαία οντότητα τεχνικές του λειτουργικού γραμματισμού με μύθους του παραδοσιακού γραμματισμού (Apple, 2008, 123). Είναι συνηθισμένο, προγράμματα που θεμελιώνονται στις προηγούμενες θέσεις να αντιμετωπίζουν όχι μόνο τους εκπαιδευόμενους ως «άδεια δοχεία» που αναμένεται να γεμίσουν αλλά και τους εκπαιδευτικούς ως απρόσωπους τεχνικούς διαμεσολαβητές που θα γεμίσουν αυτά τα «δοχεία». Έτσι, υποβαθμίζουν τη μάθηση σε παθητική πρακτική και τα εμπλεκόμενα σε αυτή υποκείμενα σε παθητικούς δέκτες, εξασφαλίζοντας (όχι βέβαια απόλυτα) τον έλεγχο

² Σύμφωνα με τον Παυλιδη, η θετικιστική κατεύθυνση της επιστημολογικής σκέψης προέκρινε τον ουδέτερο επιστημονικό λόγο και περιόρισε τη γνώση στην περιγραφή και ταξινόμηση των υπαρχόντων κοινωνικών σχέσεων (2012: 200).

της παιδαγωγικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα πάντα και οι μαθητές τίποτα. Ωστόσο, η «παντογνωσία» αυτή προκύπτει από έναν παρόμοιο χειρισμό των εκπαιδευτικών ως «άδεια δοχεία», που πάλι αναμένεται να γεμίσουν με κεντρικό χαρακτηριστικό αυτής της «ανακυκλωτικής» δράσης την απώλεια του συνολικού ελέγχου της γνώσης. Δηλαδή, τη θεμελιακή αμφισβήτηση της θεωρητικής και επιστημονικής πληρότητας του εκπαιδευτικού και τη συνεπαγόμενη αδυναμία κατανόησης όλων των φάσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (παραγωγή γνώσης, εφαρμογή της και θεωρητικοποίηση όλων των βημάτων αυτής της πραγματικότητας). Ο Freire αποκαλεί αυτή την εκπαίδευση «πράξη αποταμίευσης», αφού στην ουσία απομονώνει τους πρωταγωνιστές της σχολικής μικρο-πολιτικής από τα μορφωτικά περιεχόμενα και τις επιχειρούμενες διαρθρωτικές αλλαγές (Φρέιρε, 1977, 78). Ο συγκεκριμένος τύπος εκπαίδευσης παραγνωρίζει το μορφωτικό/κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, την ταξική προέλευση των μαθητών και τη διαμεσολαβητική δύναμη όλων αυτών των μεταβλητών στη διαμόρφωση του μαθησιακού πλαισίου. Ουσιαστικά, αρνείται να συμπεριλάβει στο σκεπτικό του την αναγκαία σύζευξη των «εξωτερικών» (δομικών) χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης με τα «εσωτερικά» (θεσμικά) στοιχεία της και να τοποθετήσει τη μάθηση στο πλαίσιο των οργανωμένων συλλογικών διαδικασιών. Η υιοθέτηση των θέσεων της παραδοσιακής/τεχνικής εκπαιδευτικής μεθοδολογίας παράγει την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντεπεξέλθουν σε σύνθετα, περίπλοκα και πολύμορφα σχολικά περιβάλλοντα και τελικά επιφέρει την άκριτη (αυτό)-ενοχοποίησή τους (Giroux, 2004, 63). Η τεχνοκρατική οπτική της διδασκαλίας, αλλά και της επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, η οποία δίνει έμφαση στη γνώση ως ατομικό περιουσιακό στοιχείο, στην αποδοτικότητα και στην «αντικειμενική» μετρησιμότητα, ανιχνεύεται ιστορικά στα προγράμματα γραμματισμού των πρόσφατων δεκαετιών στις ΗΠΑ, αλλά και στην παλαιότερη οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, η οποία διατυπώθηκε στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα για το αναλυτικό πρόγραμμα και αντιστοιχούσε στην κυριαρχία του επιχειρηματικού μοντέλου ανάπτυξης (Γρόλλιος, 2011, 128).

Οι παραπάνω θέσεις φυσικά δεν πρέπει να εξαιρεθούν από το ιδεολογικό πλαίσιο και τους προσανατολισμούς των προγραμμάτων στήριξης του εκπαιδευτικού έργου που υιοθετεί η επίσημη πολιτεία στη χώρα μας μέσω της επιμορφωτικής πολιτικής της. Η διαπίστωση αυτή τεκμηριώνεται από την ανάλυση σχετικών επιμορφωτικών εμπειριών που έχουν κατά καιρούς οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστικό, ως προς αυτή την εμπειρία, είναι το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με τίτλο Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης υπό την ευθύνη του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (βλπ. Κουλαϊδής, 2007), σύμφωνα με το οποίο η κριτική και δημιουργική σκέψη αναπτύσσονται στο πλαίσιο της επιχειρηματικής καινοτομίας. Εκεί η διδακτική πράξη εμφανίζεται προσηλωμένη στις αρχές ελέγχου της γνώσης μέσα από τυποποιημένες διαδικασίες καθοδήγησης, οι οποίες σφραγίζουν τις σχολικές ρουτίνες και εμπεδώνουν ένα είδος ψυχολογικής εκδοχής της μάθησης.

Η θέση που θεωρεί τη διδασκαλία μία αυστηρά προκαθορισμένη περιοχή στην οποία παρεμβαίνουμε με «αντικειμενικά» κριτήρια δράσης για να φτάσουμε σε προκαθορισμένα αποτελέσματα έχει αποδοκιμαστεί δριμύτατα από τους υποστηρικτές της φιλελεύθερης τάσης εντός του κινήματος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης (Γρόλλιος, 2011, 148-149). Σύμφωνα με την «προοδευτική» αντίληψη, η διδασκαλία προσεγγίζεται ως κοινωνική, ηθική και πολιτική πρακτική-έρευνα. Εδώ, το κεντρικό ερώτημα που τίθεται για τον εκπαιδευτικό αφορά την κοινωνική και πολιτισμική σημασία των επιλογών του. Η διδασκαλία θεωρείται κάτι παραπάνω

από απλή εφαρμογή διατεταγμένων ενεργειών για την υλοποίηση ενός τελικού επιτεύγματος. Πάντα υπάρχουν ερωτήματα που αφορούν την κοινωνικο-πολιτική και ηθική διάσταση αυτών των εφαρμογών, καθώς και τη φύση του ιδιαίτερου πλαισίου στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν. Ο εκπαιδευτικός παρακινείται να στοχαστεί για τις επιλογές του, να διαμορφώνει συνολική κατόπτευση των αποφάσεων που απαιτούνται, αλλά και των συνεπειών που παράγουν αυτές οι αποφάσεις. Ο στοχασμός θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της διδακτικής δράσης και της επαγγελματικής αυτονομίας. Απαλλάσσει τον εκπαιδευτικό από τους περιορισμούς της «εγκαθιδρυμένης» θεωρίας και των προσυμφωνημένων δυνατοτήτων. Δεν διχοτομεί τη σκέψη από τη δράση, τα μέσα από τους στόχους προς όφελος της πρακτικής εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος. Αντίθετα, επιτρέπει την αλληλεπίδρασή τους στο πλαίσιο όμως μιας ιδιαίτερης προβληματικής και σε συγκεκριμένες συνθήκες έρευνας. Βέβαια, η αναστοχαστική αυτή προτροπή δεν καταφέρνει συχνά να απεγκλωβιστεί στο διδακτικό και ερευνητικό πεδίο από το φορμαλισμό των τυποποιημένων διδακτικών ακολουθιών. Συχνά παίρνει τη μορφή της λίστας στοιχείων, της ταξινόμιας που δοκιμάζεται στο επίπεδο της εφαρμογής και προσλαμβάνει τη μάθηση ως ατομική διεργασία που διευκολύνει την πρόσβαση σε συγκεκριμένα είδη κειμένων, αλλά όχι ως κοινωνικό φαινόμενο. Οι Ergaman και Riedler (2009, 212) διακρίνουν τύπους «στοχαστικής διδασκαλίας» που περιορίζονται στα ατομικά νοητικά σχήματα του εκπαιδευτικού, μια πραγματικότητα που στοιχειοθετείται από τις αστραπιαίες αντιδράσεις του, τις μετα-γνωστικές επισκοπήσεις, τις διορθωτικές παρεμβάσεις και τις τελικές εκτιμήσεις, ώστε να αναπαραχθεί ο μορφωτικός κύκλος της εκπαίδευσης. Στο σύνολο αυτών των εκδοχών, η «στοχαστική διδασκαλία» προσεγγίζεται σαν κατηγορία ατομικής δράσης, μία εσωτερική περιοχή της ικανότητας του εκπαιδευτικού και όχι ως ένα κοινωνικο-πολιτικό πρόβλημα. Εδώ, μπορεί να δει κάποιος μια κρυφή λειτουργία της προοδευτικής διδασκαλίας: τον περιορισμό του εκπαιδευτικού να σκεφτεί πολιτικά και απελευθερωτικά για τη δουλειά του. Η παιδαγωγική παράδοση πάνω στην οποία εδράζονται οι προσανατολισμοί των φιλελεύθερων αντιλήψεων για τη διδασκαλία και το ρόλο του εκπαιδευτικού δεν είναι άσχετη με το έργο του John Dewey, το οποίο επιχειρεί ένα είδος συγκερασμού της πραγματιστικής γνώσης με την ιδέα της δημοκρατίας. Σύμφωνα με τον Ira Shor, ο Dewey τονίζει τη συσχέτιση της Παιδαγωγικής και του περιεχομένου της εκπαίδευσης με την προαγωγή της δημοκρατίας χωρίς ωστόσο να ενδιαφέρεται για την ταξική συγκρότηση των καπιταλιστικών κοινωνιών (Shor, 1992, 127).

Για το ίδιο θέμα, οι Samuel Bowles και Herbert Gintis, στο γνωστό τους βιβλίο *Schooling in Capitalist America* (1976), αναφέρουν ότι οι φιλελεύθερες θέσεις για την εκπαίδευση κάνουν το λάθος να θεωρούν το σχολείο έξω από την κοινωνία, να το αντιμετωπίζουν ως υπόθεση κάποιων προοδευτικών ή συντηρητικών πολιτικών/παιδαγωγών. Η φιλελεύθερη αντίληψη θεωρεί το αστικό σχολείο μέσο επίτευξης ενός μοντέλου κοινωνικής ισότητας, κι όχι πεδίο αναπαραγωγής των κοινωνικών τάξεων. Βέβαια, ο Dewey δεν παραγνώριζε τον παραγωγικό και αναπαραγωγικό ρόλο της εκπαίδευσης στην αποφασιστική ενίσχυση των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων παραγωγής στην αρχή του 20ου αιώνα στις ΗΠΑ. Είχε επίγνωση της σκληρότητας αυτών των σχέσεων και των μορφών που λάμβαναν, όμως τις απέδιδε στην αποτυχία των εσωτερικών μεταρρυθμίσεων και στην απουσία ειδικών που θα δώσουν λύσεις. Πίστευε δηλαδή σε μια περισσότερο εξορθολογισμένη διορθωτική παρέμβαση, με έμφαση στις γνωστικές διαδικασίες και τις κοινωνικές δεξιότητες. Ο Dewey θεωρούσε ότι η έμφαση που έδινε το σχολείο στην επαγγελματική εκπαίδευση, με την επιλογή να προκρίνει την ανάδειξη των τριών R (reading, "riting, "rithmetic) σε κυρίαρχο στόχο, πρόδιδε την αδυναμία του συστήματος

να συνδέσει τη γνώση με την κοινωνική αλλαγή και τη δημοκρατία (Dewey, 2004, 20-21).

Τελικά, το πρόβλημα της διδασκαλίας, στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης, τίθεται εκτός των δυνατοτήτων συνάντησης των επιλογών του εκπαιδευτικού με τις ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις (πολιτική, ηθική, οικονομική, αισθητική κλπ.). Ουσιαστικά, η «προοδευτική» διδακτική πρόταση αδυνατεί να καταστήσει σαφείς τους τρόπους με τους οποίους η εξουσία διαπλέκεται με την κουλτούρα και τη μάθηση (McLaren, 2006, 41).

Μία κριτική οπτική για τη διδασκαλία

Η κριτική αμφισβήτηση των κυρίαρχων θέσεων της μηχανιστικής και φιλελεύθερης προσέγγισης ανοίγει το δρόμο σε μια τρίτη ανάγνωση του διδακτικού πλαισίου, αυτή της ριζοσπαστικής-κριτικής διδασκαλίας, όπως έχει θεμελιωθεί από τη συνεργασία του Freire με τους Αμερικανούς κριτικούς παιδαγωγούς Henry Giroux, Peter McLaren και Ira Shor. Η επιλογή αυτή δεν εγκλείεται στα όρια των ηγεμονικών παιδαγωγικών θεωρήσεων και δεν υποβαθμίζει τη διδασκαλία σε ένα σύνολο ουδέτερων τεχνικών προτάσεων. Δίνει έμφαση στην ανάδειξη των ιδεολογικών και ιστορικοπολιτικών προβλημάτων, έτσι ώστε να μεταφερθεί η συζήτηση για την εκπαιδευτική πράξη στο επίπεδο της πολιτικής αντιπαράθεσης. Από αυτή την άποψη, θεωρείται κρίσιμος ο απεγκλωβισμός της ματιάς του εκπαιδευτικού από το άμεσο μικρο-επίπεδο της σχολικής αίθουσας και η μετατόπισή της στο πλαίσιο των ευρύτερων κοινωνικών ανταγωνισμών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποκαλύπτονται οι ευρύτερες πολιτικές προϋποθέσεις ύπαρξης της σχολικής γνώσης που επηρεάζουν με αθέατο τρόπο τις καθημερινές παιδαγωγικές αποφάσεις του. Ο αναπροσανατολισμός αυτός θεωρείται κρίσιμος για την κατανόηση της εκπαίδευσης ως πεδίου όπου μεταφέρονται οι γενικότεροι κοινωνικο-οικονομικοί ανταγωνισμοί. Εδώ η διδασκαλία θεωρείται πράξη, δηλαδή συνειδητή παρέμβαση που συνδέεται με κοινωνικοπολιτικά, ηθικά και πρακτικά προβλήματα. Ο στοχασμός των κοινωνικών υποκειμένων δεν είναι ατομικό χαρακτηριστικό για την εκγύμναση του νου, αλλά προϊόν κοινωνικής δράσης και δεν εξετάζεται αποκλειστικά στο ασφυκτικό πλαίσιο των διυποκειμενικών επαφών. Υπερβαίνει τη δομή της άμεσης επαφής και βασίζεται στην ανάλυση των αντιθέσεων της σύγχρονης κοινωνίας, στην κριτική κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης για την αναπαραγωγή και νομιμοποίηση προϋπαρχόντων προτύπων. Όμως, η καρδιά αυτής της διαδικασίας δεν εντοπίζεται απλώς στα εκπαιδευτικά περιεχόμενα, στη μεταβίβαση πληροφοριών αλλά, κυρίως, στη μορφή: στις περίπλοκες κοινωνικές σχέσεις που διέπουν την εκπαίδευση (Giroux, 2010, 117-118).

Η διδασκαλία είναι μια ηθική πράξη, που επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να διαμορφώνουν εκτεταμένους δεσμούς ανάμεσα στην ατομική τους εμπειρία και στα κοινωνικά προβλήματα. Το ερώτημα που ανακύπτει είναι αν θέλουμε τα σχολεία να παράγουν παθητικές συνειδήσεις και πολίτες που προσαρμόζονται σε μια προϋπάρχουσα δομή ή να συγκροτούν δημόσιους χώρους που καλούν τους εκπαιδευόμενους να γίνουν δημοκρατικά σκεπτόμενοι πολίτες για τον κοινωνικό μετασχηματισμό και την προοπτική της δικαιοσύνης. Επομένως, η διδασκαλία θεωρείται μια ηθική διαλεκτική πράξη συνδεδεμένη με αυτό που είμαστε και αυτό που θέλουμε να γίνουμε. Οι διδακτικές ενέργειες, σύμφωνα με την κριτική προσέγγιση, είναι λάθος να υποβιβάζουν τη διαλογική κατάσταση σε μια απλή τεχνική για την επίτευξη γνωστικών αποτελεσμάτων. Ο παιδαγωγικός διάλογος πρέπει να επιδιώκει το μετασχηματισμό των κοινωνικών σχέσεων στην τάξη και την ανύψωση της ικανότητας για σύλληψη των ευρύτερων κοινωνικών σχέσεων. Έτσι, η αποταμιευτική ακαμψία των αυστηρά επιλεγμένων εισηγήσεων απορρίπτεται ως άγονη και

αποξενωτική. Αυτές οι μορφές παιδαγωγικής επικοινωνίας απομακρύνουν τον εκπαιδευόμενο από το προσκήνιο της μαθησιακής διαδικασίας και τον καταδικάζουν σε σιωπή. Αντίθετα, ο κριτικός παιδαγωγικός διάλογος τονίζει τη μορφωτική αξία της επικοινωνιακής πράξης και θέτει το στόχο να μετασχηματιστεί η διδακτική κατάσταση σε συνεργατική ερευνητική προοπτική (Shor & Freire, 1987, 11). Η προοπτική αυτή δεν είναι άσχετη με το στοχαστικό λόγο που απεγκλωβίζει τη σκέψη από την επιφανειακή πλευρά των πραγμάτων. Οι μαθητές με το δάσκαλο μπορούν να προβληματιστούν για τις γλωσσικές κωδικοποιήσεις και τους συμβολισμούς στο πεδίο της κουλτούρας. Η συγκεκριμένη πρόταση για την κατάκτηση της γνώσης θεωρεί αναγκαία την εμπλοκή όλων των υποκειμένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αρνείται να κατακερματίσει τη γλώσσα σε επιμέρους αποσπασματικές δραστηριότητες. Η παραπάνω οπτική συγκροτεί τη σχολική τάξη του κριτικού γραμματισμού στην αυθεντική μορφωτική ύλη, η οποία αντλείται από τον ευρύτερο κοινωνικό κόσμο, κι όχι σε ετοιμοπαράδοτα πακέτα γνώσης του εμπορίου. Σχετική με τα προηγούμενα πρέπει να θεωρείται η πρόταση του Paulo Freire για τη διερεύνηση των «παραγωγικών θεμάτων». Τα παραγωγικά θέματα εστιάζουν σε κοινωνικά προβλήματα που βιώνονται σε συλλογικό επίπεδο και προσφέρουν δυνατότητες για δράση. Τα θέματα μπορεί να αφορούν τον εθνικισμό, τη δημοκρατία, την ανάπτυξη, τον ιμπεριαλισμό, τις αγροτικές μεταρρυθμίσεις, τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, κ.ά. (Freire, 1996, 122). Ο Freire στα προγράμματα γραμματισμού που εφάρμοσε και στις εκπαιδευτικές προτάσεις που διατύπωσε συσχετίζει τη «λέξη» με τον «κόσμο», το κείμενο με το πλαίσιο. Είναι αδύνατο, γράφει, να μελετήσουμε τα βαθύτερα νοήματα του κειμένου χωρίς την ανάλυση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο εμφανίζεται (Freire, 1985, 19). Αυτή η σχέση ανάμεσα στη λέξη και τον κόσμο συνεισφέρει στη δομική αντίληψη των γεγονότων και εμπεριέχει δυνατότητες ιστορικού μετασχηματισμού των ανθρώπινων κοινωνιών. Εδώ, οι διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης δεν αντλούν το περιεχόμενό τους από το απλουστευτικό παραδοσιακό σχήμα μεταδίδω-αφομοιώνει. Η γνώση δεν είναι κάτι έτοιμο και αμετάβλητο (Apple & Bean, 1996, 13). Τοποθετείται στα ιστορικά της πλαίσια και αποβλέπει στην έννοια της πράξης, δηλαδή στη σύζευξη της σκέψης με τη δράση, ώστε ο ανθρώπινος νους, εντοπίζοντας σχέσεις γεγονότων κι όχι μεμονωμένα στοιχεία, να φτάσει στην οικειοποίηση των αντικειμενικών πραγμάτων.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας την προηγούμενη ανάλυση μπορούμε να θέσουμε πέντε κομβικά σημεία για τη γνώση και το πλαίσιο διδασκαλίας-μάθησης.

Πρώτον, το ενιαίο πλαίσιο διδασκαλίας-μάθησης είναι μια προσπάθεια κατανόησης των μεταβολών των αναπτυσσόμενων κοινωνιών. Εδώ η γνώση προσλαμβάνεται ως κινητήρια δύναμη που εξοικειώνει τον άνθρωπο με τη δημιουργική προσπάθεια να σκέφτεται και να δρα κριτικά. Η κριτική οπτική για τη διδασκαλία επισημαίνει ότι αντικείμενο της μάθησης είναι η κοινωνική πραγματικότητα και το σύστημα σχέσεων που αναπτύσσεται στο εσωτερικό της: η ζωή των ανθρώπων.

Δεύτερον, η διάσταση της μάθησης δεν είναι αμιγώς γνωστική, δεν συνιστά συσσώρευση γνώσεων ή πρακτικές αποστήθισης, αλλά πολιτική-πολιτισμική διαδικασία που φέρνει τους νέους σε επαφή με αξίες, πεποιθήσεις, κανόνες και αντιπαραθέσεις για τις ανθρώπινες σχέσεις και την οργάνωση του κοινωνικού κόσμου.

Τρίτον, η μάθηση είναι μια μορφωτική διαδικασία που βασίζεται στην έρευνα, το στοχασμό

και την ανακάλυψη και όχι μονόδρομη πρακτική εμφύτευσης γνώσεων από έναν ενήλικο σε έναν ανήλικο. Θέτει ερωτήματα του τύπου: ποιος μαθαίνει από ποιον, μέσα από ποιες διαδικασίες, για ποιο λόγο και σε ποιο σχολικό-κοινωνικό περιβάλλον. Η γνώση δε μεταδίδεται ως έτοιμη τροφή, δεν κατακτιέται με την ανάκληση γεγονότων στη μνήμη. Η κριτική διδασκαλία αρνείται να υποβιβάσει τη γνώση από μια ενδιαφέρουσα παραγωγική διαδικασία σε μια ρουτινιάρικη επαναλαμβανόμενη δραστηριότητα. Εμπλέκει-ενεργοποιεί το σύνολο των ανθρωπινων δυνάμεων.

Τέταρτον, σύμφωνα με τον Βραζιλιάνο παιδαγωγό Paulo Freire, το πλαίσιο διδασκαλία-μάθηση συνδυάζει τη θεωρία με την πρακτική, ενσωματώνοντας τις δύο αυτές στιγμές στην έννοια της πράξης. Πριν δράσω πρέπει να σκεφτώ, αλλά και η ίδια η δράση με αλλάζει, με κάνει να βλέπω τα πράγματα διαφορετικά. Ο Freire, με βάση τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφάρμοσε σε πολλές χώρες του κόσμου, υποστηρίζει ότι κάθε διανοητική προσπάθεια συνεπάγεται οπωσδήποτε δράση. Πρόκειται για την πραγματική μορφωτική διαδικασία που αποβλέπει, όχι στην προσαρμογή απλώς του νέου ανθρώπου σε μια δοσμένη κατάσταση, αλλά στην κατανόηση αυτής της κατάστασης, τη βαθιά αντίληψη των μεταβολών της κοινωνικής ζωής και των ιστορικών αιτιών που επενεργούν στην ανθρωπίνη υπόσταση (δίνουν δυνατότητες ή περιορίζουν), η οποία, τελικά, σηματοδοτεί το πέρασμα από την κοινή αντίληψη στην επιστημονική απόδειξη. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μία τέτοια ερμηνεία της παιδείας διευκολύνει τη συμμετοχή των ανθρώπων στις διαδικασίες αλλαγής και εξέλιξης του κόσμου, αφού ο κόσμος δεν αποτελεί μία αναλλοίωτη δομική κατασκευή, αλλά κάτι που βρίσκεται σε ασταμάτητη εξέλιξη.

Πέμπτον, επειδή η σημασία της Παιδαγωγικής και του παιδαγωγικού στοχασμού, όπως φάνηκε παραπάνω, έγκειται στη διαμόρφωση της σχέσης ατομικού - κοινωνικού, καθώς και στη συγκρότηση μιας οπτικής για τον κόσμο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η (επι)μορφωτική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να εγκλείεται στα στενά όρια του τρίπτυχου: δάσκαλος - γνώση - μαθητής, αλλά (χωρίς να το αγνοεί) να οικοδομεί ένα ευρύτερο πεδίο κατανόησης της συνθετότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Κατά συνέπεια, αφού η σημασία της συγκρότησης της συνείδησης του υποκειμένου και των νοητικών σχημάτων με βάση τα οποία ερμηνεύουμε το κοινωνικό είναι και γίνεσθαι (δηλαδή την επίδραση των υλικών πρακτικών εργασίας και κουλτούρας στην ταυτότητα του σύγχρονου ανθρώπου) αναδιατάσσεται από τις βαθιές τομές των καιρών μας (μια και η διανοητική εργασία αναδεικνύεται σε αποφασιστική δραστηριότητα της κοινωνικής ζωής), καθίσταται ιδιαίτερα γόνιμη η επαφή των εκπαιδευτικών με χειραφετητικές προοπτικές υπέρβασης μορφών διδακτικού πρακτικισμού. Στη βάση αυτής της λογικής, θεωρείται κρίσιμη η ανάπτυξη συλλογικών διαδικασιών μορφωτικής δράσης που καθιστούν ορατές τις ευρύτερες προϋποθέσεις παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης, καθώς και τις εκπαιδευτικές-κοινωνικές συνέπειες που έχει η σχολική χρήση ορισμένων εκδοχών αναλυτικού προγράμματος. Αν τελικά η παιδαγωγική επιστήμη, υπό μία ριζοσπαστική πρόσληψη του όρου, έχει ως αντικείμενά της: το πλαίσιο μόρφωσης του ανθρώπου, τη σχέση μορφής (πώς) και περιεχομένου (τι) της γνώσης, αλλά και τις κοινωνικές πρακτικές που διαπερνούν την παραπάνω σχέση, τότε αντίστοιχη πρέπει να είναι και η θεωρητική-πρακτική συγκρότηση του εκπαιδευτικού γι' αυτά τα ζητήματα.

Οι παραπάνω επισημάνσεις δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές με όρους φυσικών προδιαθέσεων και ατομικής βούλησης. Υπόκεινται σε συγκεκριμένους ιστορικούς περιορισμούς. Η παιδαγωγική παρέμβαση και η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών δεν εξαντλείται στις υποκειμενικές προταξινομήσεις και επιδιώξεις των εμπλεκόμενων στην πράξη της μάθησης. Η

μαθησιακή διαδικασία δεν είναι μονοδιάστατη υπόθεση ούτε της βούλησης του εκπαιδευτικού ούτε των φυσικών κλίσεων των μαθητών. Οριοθετείται από τους πρακτικούς περιορισμούς που γεννά αντικειμενικά η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία ως πλευρά της συνολικής πολιτικής κατάστασης και των συσχετισμών εξουσίας. Υπό αυτή την έννοια, οι αλλαγές στην εκπαίδευση συναρτώνται με τις ευρύτερες οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές ανακατατάξεις που σφραγίζουν την ιστορικότητα μιας εποχής. Αυτό, κατά τη γνώμη μας, συνιστά και το κρίσιμο διακύβευμα για τις εκπαιδευτικές-κοινωνικές αναμετρήσεις των ημερών μας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Been, J. & Apple, M.** (1995). *The Case for Democratic Schools*. In M. Apple & J. Bean (Eds), *Democratic Schools*. Virginia: ASCD Publications.
- Bowles, S. & Gintis, H.** (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Dewey, J.** (2004). *My Pedagogic Creed*. In D. Fliders & S. Thornton (Eds), *The Curriculum Studies Reader*. London: Routledge Farmer.
- Eryaman, M.E. & Riedler, M.** (2009). *From Interpretive Progressivism to Radical Progressivism in Teacher Education: Teaching as Praxis*. In M.E. Eryaman, Peter McLaren, *Education and the Struggle for Liberation*, New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Freire, P.** (1998). *Politics and Education*, Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications.
- Freire, P.** (1985). *Reading the World and Reading the Word: An Interview with P. Freire*. *Language Arts*, 62(1), 15-21.
- Freire, P.** (1996). *Letters to Cristina: Reflections on My Life and Work*. New York & London: Routledge.
- Leistyna, P.** (2007). *Neoliberal Non-sense*. In P. McLaren & J. Kincheloe (Eds.), *Critical Pedagogy: Where Are We Now*. New York: Peter Lang.
- McLaren, P.** (2006). *Fire and dust*. *International Journal of Progressive Education*, 1(3), 34-57.
- No Child Left Behind** (2002). Available at <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>
- OECD** (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Education Policy Advice for Greece*. OECD Publishing. Available at <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119581-en>.
- Shor, I. & Freire, P.** (1987). *What is Dialogical Method of Teaching*. *Journal of Education*, 169(3), 11-31.
- Shor, I.** (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Ελληνόγλωσση

- Apple, M.** (2002). *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple, M.** (2008). *Επίσημη Γνώση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γρόλλιος, Γ.** (2011). *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Giroux, H.** (2004). *Οι Εκπαιδευτικοί ως Διανοούμενοι της Αλλαγής*. *Ρωγμές Εν Τάξει*, τεύχ. 15.
- Giroux, H.** (2010). *Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Στο Γούναρη Π. & Γρόλλιος Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλαϊδής, Β.** (Επιμ.) (2007). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Παυλίδης, Π.** (2012). *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φρέιρε, Π.** (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

PEDAGOGY

theory & praxis



Issue 6