

3ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ
ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

4-8 Ιουλίου
2022
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

Η Κριτική Εκπαίδευση για την Ελπίδα και την Κοινωνική Χειραφέτηση

Πρακτικά Συνεδρίου

Επιμέλεια:

Γιώργος Γρόλλιος,
Γιάνα Κατσιαμπούρα,
Χριστίνα Νομικού

Θεσσαλονίκη 2023

<http://pcce.eled.auth.gr>

«Ιούλιος...», 2021 - τέμπερα/μαρκαδόροι. Ελισάβετ Α., Τάξη ΣΤ', 37ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

3^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η Κριτική Εκπαίδευση για την Ελπίδα και την Κοινωνική Χειραφέτηση

Πρακτικά Συνεδρίου

Επιμελητές: Γιώργος Γρόλλιος, Γιάννα Κατσιαμπούρα, Χριστίνα Νομικού

Εκδότης: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ISBN: 978-960-243-735-3

Πλήρης αναφορά

Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Νομικού, Χ. (2023). Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση για την Ελπίδα και την Κοινωνική Χειραφέτηση», σ.σ. ββ-γγ, <http://www.eled.auth.gr/>, ημερομηνία πρόσβασης.



Επιστημονική Επιτροπή

Συντονιστές: Γρόλλιος Γιώργος και Σκορδούλης Κώστας

Αϊδίνης Θανάσης, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Αλεξίου Βασίλης, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Γαλανάκη Ευαγγελία, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Γαλάνη Λία, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Γιώτη Λαμπρίνα, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Γκιόλμας Αριστοτέλης, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Γούναρη Παναγιώτα, Πανεπιστήμιο Μασαχουσέτης, Βοστώνη, ΗΠΑ
Δαφερμάκης Μανώλης, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Δεσλή Δέσποινα, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ζμας Αριστοτέλης, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Καλογήρου Τζίνα, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Κανατσούλη Μένη, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Καραγιάννη Γιώτα, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κατσαρού Ελένη, Τμήμα Φ.Κ.Σ., Πανεπιστήμιο Κρήτης
Κατσιαμπούρα Γιάννα, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Κουγιουμουτζάκη Φωτεινή, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Κουτρομάνος Γιώργος, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Κουτσοκλένης Θανάσης, Π.Τ.Δ.Ε., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Κωστούλη Τριανταφυλλιά, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Λενακάκης Αντώνης, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Λιάμπας Τάσος, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μαγουλά Ευγενία, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μαλαφάντης Κώστας, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μαυρικάκη Λίτσα, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μπέτσας Γιάννης, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μπαμπάλης Θωμάς, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Μπίμπου Ιωάννα, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μπονίδης Κυριάκος, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ντρενογιάννη Ελένη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Παπαδημητρίου Έφη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Πάτσιου Βίκυ, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Παυλίδης Περικλής, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Πολίτης Τάκης, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σούνογλου Μαρίνα, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Στεφανίδου Κωνσταντίνα, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Αθήνας
Τσάφος Βασίλης, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Τσιούμης Κώστας, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Τσώλη Νάντια, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Χαραλάμπους Δημήτρης, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Οργανωτική Επιτροπή

Συντονιστής: Κάσκαρης Γιάννης

Λασπίδου Αλίκη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Λιβιεράτου Ελένη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Ματζάρη Ακριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μητσιάλη Αλεξάνδρα, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Μπόϊκος, Ηλίας Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Νικολούδης Δημήτρης, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Νομικού Χριστίνα, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας
Ξεφτέρη Ελένη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Παυλίδου Έφη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Πριμεράκης Γιώργος, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Σαββίδου Ιωάννα, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Τσαλαπάτη Κωνσταντίνα, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο
Αθήνας
Χατζηθεοδωρίδου Μαίρη, Π.Τ.Δ.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περιεχόμενα

Γιώργος Γρόλλιος, Γιάννα Κατσιαμπούρα, Χριστίνα Νομικού	1
Εισαγωγή.....	1
Ελεονώρα Βεργιώτη, Ελένη Ξεφτέρη	6
Από την ευέλικτη ζώνη στα εργαστήρια δεξιοτήτων.....	6
Αικατερίνη Βισσαρίου, Κωνσταντίνα Γιαννακίδου	24
Σύνδεση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ενταξιακής εκπαίδευσης.....	24
Αικατερίνη Βισσαρίου, Δέσποινα Δεσλή	36
Μεταγνωστική διδασκαλία και ανάπτυξη κριτικής σκέψης στα Μαθηματικά: η περίπτωση της επίλυσης προβλήματος σε παιδιά Γ' τάξης	36
Ευαγγελία Βουρτσάκη, Βασιλική Καυκιά, Μαρία Χατζηθεοδωρίδου	53
Χειραφετικές δυνατότητες της Κριτικής Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης	53
Καλλιόπη Γεροστέργιου, Λαμπρίνα Γιώτη	72
Αναζητώντας τον/την εκπαιδευτή/τρια ενηλίκων του Freire στις προδιαγραφές ενός φορέα κοινοτικής εκπαίδευσης ενηλίκων: Η περίπτωση του «Πανεπιστημίου των Πολιτών του Δήμου Λαρισαίων».....	72
Ειρήνη Γεωργάκη-Κόλλια	91
Μαθησιακές διαδικασίες με κλειστά σχολεία: Κριτικός αναστοχασμός διδακτικής πρακτικής.....	91
Κατερίνα Γιωτοπούλου	105
Το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο: η ματιά των φοιτητριών και των φοιτητών φιλολογίας.....	105
Χριστίνα Γκούτσια	121
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των προσφυγόπουλων στην Ελλάδα.....	121
Ευφροσύνη Γρίμπιλα	137
Οι εικαστικές τέχνες ως γλώσσα διαπραγμάτευσης σε πολυπολιτισμικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το εικαστικό θέατρο σκιών.....	137
Μαλαματή Γρόλλιου	158
Κοινωνία της μάζας και θεωρητικές προσεγγίσεις των Μέσων.....	158

Γιώργος Δασκαλάκης	175
Κρήτη: Ένα νησί που ονειρεύεται.....	175
Ελένη Δελήπαλτα	188
Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικές Θεωρίες: σκοποί, στόχοι, τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγηση	188
Ελένη Ζάχου	205
«Διατελώ κατασπαζόμενη την δεξιάν σας» Από την Αικατερίνη Λασκαρίδου στο Νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα: ο αταλάντευτος προσανατολισμός προς τον εθνοθρησκευτικό φρονηματισμό και η ενσωμάτωσή του στο μεταμοντέρνο αφήγημα.....	205
Χρυσάνθη Καραμήτρου	218
Η παρουσίαση του αθεϊσμού στα εγχειρίδια (2011) και τους φακέλους (2017) του μαθήματος των Θρησκευτικών.....	218
Γιάννα Κατσιαμπούρα	231
Παραγωγή γνώσης και κοινωνικά κινήματα: η περίπτωση του φεμινιστικού κινήματος.....	231
Μαρία Κολτσίδα, Δήμητρα Μάρκου	243
«Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες»: Εντοπίζοντας τις ανάγκες των σχολικών εγχειριδίων.....	243
Δημήτριος Κοτσιφάκος	263
Η φαντασματική ου-τοπία της κριτικής παιδαγωγικής: προς μια υπέρβαση της εσσηνσιαλιστικής στρατηγικής για την εκπαίδευση.....	263
Φωτεινή Κουγιουμτζάκη	278
Η πανδημία και οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Προβληματισμοί και προκλήσεις.....	278
Γιώργος Κρεασίδης	293
Η στάση της ΕΔΑ απέναντι στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964.....	293
Αναστάσιος Λιάμπας	309
Η σχολική παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού μαθητών στο έργο των Antonio Gramsci και Paulo Freire.....	309
Ελένη Λιβιεράτου	323
Τα πανεπιστήμια στην υπηρεσία της αγοράς. Ανάλυση κειμένων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.....	323

Σταματή Μαγαλιού	341
Οι διδακτικές πρακτικές στην τάξη των μαθηματικών από την οπτική του κριτικού μαθηματικού γραμματισμού-εμπειρική μελέτη στην Ε και Στ τάξεις του δημοτικού.....	341
Δήμητρα Μάρκου	359
Εκπαίδευση Ενηλίκων - Αποκλεισμός ή Συμπερίληψη; Ο ρόλος του άγχους και της ντροπής στην επιστροφή στις σπουδές.....	359
Αλεξάνδρα Μητσιάλη	376
Οι τέχνες στο ελληνικό σχολείο. Μιλώντας για μορφωτικά και κοινωνικά σύνορα	376
Δημήτρης Νικολούδης	390
Η κριτική σκέψη στο πεδίο της παιδαγωγικής αντιπαράθεσης: μία αντίπαλη, ως προς τις δεσπόμενες οπτικές, πρόταση.....	390
Χριστίνα Νομικού	402
Προσεγγίσεις των εναλλακτικών εκπαιδευτικών σχεδίων στην εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Οι απόψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ	402
Ελευθερία Ξενάκη, Γιώτα Καραγιάννη	417
Η ευγονική στο σήμερα: Έρευνες για το IQ των Ρομά στην Ευρώπη.....	417
Κωνσταντίνος Οικονόμου, Αγγελική Λαζαρίδου	434
Εννοιολόγηση του <i>οργανισμού μάθησης</i> : οι κριτικές προσεγγίσεις – μια επισκόπηση	434
Στέλιος Πανταζίδης, Σοφία Μωυσιάδου	451
Μπορεί η μάθηση σε ένα Τμήμα Υποδοχής να προκύψει μέσα από την αυτοοργάνωση των παιδιών;.....	451
Ελένη Παπαδοπούλου	468
Η διδασκαλία της Ιστορίας στο μειονοτικό σχολείο-πεδίο εφαρμογής πολυπρισματικής, κριτικής διδασκαλίας και πεδίο αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων.....	468
Γεωργία Παπασταυρινίδου	488
Υποχρεωτικότητα σχολικής φοίτησης και ψυχοϊατρικές διαδικασίες ελέγχου στις ΣΜΕΑΕ: μια κριτική διερεύνηση.....	488

Περικλής Παυλίδης	505
Τέχνη και κριτική συνειδητοποίηση. Το ζήτημα της παιδαγωγικής αναγκαιότητας της τέχνης.....	505
Έφη Παυλίδου	516
Ο λόγος των παιδαγωγών στον «εξελληνισμό» των ξενόφωνων.....	516
Αικατερίνη Περπερίδου	532
Κριτική εκπαίδευση ή αυτονομία στην εκπαίδευση, για την απελευθέρωση;	532
Αθανασία Πολυζοπούλου	540
Οι φιλελεύθερες, συντηρητικές και σοσιαλιστικές ζυμώσεις πίσω από τον παιδαγωγικό λόγο της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917.....	540
Χρήστος Ρέππας	553
Εθνικές εξετάσεις, νεοφιλελευθερισμός και αγοραία μετάλλαξη της εκπαίδευσης: Οι εξετάσεις της «Ελληνικής PISA» του ΥΠΑΙΘ	553
Ιωάννα Σαββίδου	567
Η οπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης για το αναλυτικό πρόγραμμα και ο κριτικός γραμματισμός: μια διδακτική πρόταση.....	567
Αριστείδης Σγατζός, Κωνσταντίνος Τσιομπάνος	583
Περμακουλτούρα: Ένα χρήσιμο εργαλείο για την Κριτική Παιδαγωγική.....	583
Μαρία Σιάμ, Έφη Παπαδημητρίου	595
Κριτική ανάλυση του επίσημου εκπαιδευτικού λόγου για τη γλωσσική διδασκαλία στο γυμνάσιο.....	595
Μαρίνα Σούνογλου	612
Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (2021): μια κριτική προσέγγιση του Β' Θεματικού Πεδίου: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία.....	612
Πεφκούλα Σταγιά	631
Το πρόταγμα της δημοκρατίας και η φαντασία στο σχολείο	631
Δέσποινα Στεφανίδη, Βασίλειος Μοτσιόλας	646
Ο ρόλος της διάγνωσης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: Διακριτές δομές ειδικής αγωγής στη γενική εκπαίδευση.....	646
Μενέλαος Τζιφόπουλος	663
Παρατηρώντας τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς: «γραφειοκράτες του πνεύματος» ή (συν)διαμορφωτές ενός «απελευθερωτικού» σχολείου;.....	663

Λένα Τσιρίκου	678
Η σύγχρονη τέχνη στη σύγχρονη τάξη- Πώς η σύγχρονη τέχνη μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.....	678
Σωτήρης Τσιώλης	694
Το μεθοδολογικό πρόβλημα της αναπηρίας.....	694
Αναστασία Τσούνη	710
Η εργασιακή επισφάλεια των Ελλήνων αναπληρωτών εκπαιδευτικών και οι συνέπειές της στην οικογενειακή ζωή τους.....	710
Βασίλης Α. Φούκας	727
Πανεπιστήμιο, δημοκρατία και κοινωνική χειραφέτηση: Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-1931).....	727
Άγγελος Χατζηνικολάου	740
Με έμφαση στη φωνή των παιδιών Ρομά για μια κινηματική και κριτική εκπαιδευτική διαδικασία στο δημοτικό σχολείο.....	740
Μάγδα Χατζηστρατή	766
Η μεταφορά πολιτικής από τον ΟΟΣΑ στον ελληνικό χώρο μέσα από τη μεταρρύθμιση Αρσένη και η υλοποίηση ανάλογων πολιτικών διεθνώς κατά τη δεκαετία του 1990.....	766
Αντριανή Χριστοδούλου	784
Η φιλοσοφία της μεθόδου project. Πρακτικές εφαρμογές σε σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο και στην Ελλάδα.....	784

Εισαγωγή

Γιώργος Γρόλλιος, Γιάννα Κατσιαμπούρα, Χριστίνα Νομικού

Tο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης οργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης στις 4 - 8 Ιουλίου 2022. Η παράλληλη διεξαγωγή του με το 10^ο Διεθνές Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης, επίσης στη Θεσσαλονίκη, έδειξε ότι η κίνηση της Κριτικής Εκπαίδευσης έχει μέχρι σήμερα κατορθώσει να διατηρεί μια αξιόλογη επιρροή στη χώρα μας, με δεδομένο, μάλιστα, ότι στην Ελλάδα έχουν οργανωθεί τα 5 από τα 10 Διεθνή Συνέδρια Κριτικής Εκπαίδευσης.

Στο κέντρο της θεματολογίας του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης τοποθετήθηκε η κριτική κατανόηση του χαρακτήρα και των συνεπειών της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση, γεγονός που συνδέεται με τη σημασία της. Η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική κοινωνικοπολιτική αναδιάρθρωση είναι, πρωταρχικά, μια διεθνής επίθεση των δυνάμεων του κεφαλαίου εναντίον των δυνάμεων της εργασίας, με κύριο χαρακτηριστικό τη μείωση του κοινωνικού χαρακτήρα του κράτους και την ενίσχυση του κατασταλτικού του ρόλου. Περιλαμβάνει την επιχειρηματοποίηση της εκπαίδευσης, δηλαδή την αμεσότερη υπαγωγή της στις ανάγκες του κεφαλαίου, με βασικά στοιχεία: α) τη δραστική περικοπή των δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση, η οποία εκτός από μηχανισμό διευρυμένης κοινωνικής αναπαραγωγής αποτελεί και πολιτική-μορφωτική κατάκτηση των υποκείμενων σε εκμετάλλευση και καταπιεζόμενων κοινωνικών τάξεων, με στόχο την προώθηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης, β) τη διείσδυση επιχειρήσεων σε τομείς της δημόσιας εκπαίδευσης και την εφαρμογή ιδιωτικοοικονομικών κριτηρίων στη διοίκησή της, ώστε να λειτουργεί ευέλικτα, πειθαρχημένα και αποτελεσματικά προς όφελος των συμφερόντων της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης, γ) την έμφαση σε όσα γνωστικά αντικείμενα παρέχουν δεξιότητες για την αγορά εργασίας, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση εκείνων που έχουν κυρίως ανθρωπιστικό, καλλιτεχνικό και κοινωνικό περιεχόμενο, καθώς και την προώθηση της κατάρτισης έναντι της πολύπλευρης μόρφωσης, δ) την ενίσχυση

της διαφοροποίησης και του ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών μονάδων, ώστε η εκπαίδευση να λειτουργεί ως αγορά και ε) την ενίσχυση της ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης της εκπαίδευσης, των μαθητών και των εκπαιδευτικών με σκοπό τον ολοκληρωτικό ιδεολογικοπολιτικό έλεγχο τους. Τα αποτελέσματα της νεοφιλελεύθερης-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης για τη μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών είναι καταστροφικά: πτώση του ηθικού, πρόωρη εγκατάλειψη του επαγγέλματος, αύξηση των ωρών εργασίας, μειώσεις μισθών, απολύσεις, επέκταση των ελαστικών σχέσεων εργασίας. Για τη μεγάλη πλειονότητα των μαθητών, τα αποτελέσματα είναι αναλόγως αρνητικά: αντιμετώπισή τους ως εμπορεύματα, εμπέδωση των άτυπων διακρίσεων και εμποδίων εναντίον εκείνων που παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις από τη μεριά των διευθύνσεων για να μη βρεθούν στην κατηγορία των αποτυχημένων σχολείων τα οποία κλείνουν ή ιδιωτικοποιούνται, τυποποίηση και συντηρητικοποίηση των παιδαγωγικών πρακτικών με στόχο την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις των πολυάριθμων εξετάσεων (Γρόλλιος 2021).

Στην Ελλάδα, η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας προώθησε με αποφασιστικό τρόπο τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική κοινωνικοπολιτική αναδιάρθρωση μετά το 2019. Κατάργησε το Πανεπιστημιακό Άσυλο, ενίσχυσε τα ιδιωτικά κολέγια δίνοντας δικαίωμα διορισμού στη δημόσια εκπαίδευση στους αποφοίτους τους, καθιέρωσε την ελάχιστη βάση εισαγωγής στα Πανεπιστήμια, καθώς και την ελεγχόμενη πρόσβαση σ' αυτά με κλειστά κυκλώματα παρακολούθησης και κάρτες εισόδου, λειτουργία μονάδων και επιτροπών ασφάλειας και σύσταση ομάδων προστασίας πανεπιστημιακών ιδρυμάτων από ειδικούς φρουρούς που υπάγονται στην αστυνομία. Αύξησε τον αριθμό των μαθητών ανά σχολικό τμήμα, καθιέρωσε διαδικασίες εξωτερικής ιεραρχικής από τα πάνω αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ενισχυμένες εξουσίες των διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς και πανελλαδικές διαγνωστικές εξετάσεις στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών για τους μαθητές της Έκτης τάξης του Δημοτικού και της Τρίτης τάξης του Γυμνασίου. Αυτές οι νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές ρυθμίσεις συνυφαίνονται, αφενός υποβαθμίζοντας τη δημόσια εκπαίδευση και αφετέρου δρομολογώντας την αποστείρωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από κάθε μορφή συλλογικής δράσης και διεκδίκησης μέσω της συγκρότησης

ενός αυταρχικού δικτύου ελέγχου, αξιολόγησης, διαρκούς επιτήρησης και συμμόρφωσης. Για τους μαθητές, πολλαπλασιασμός των εξεταστικών διαδικασιών και Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής που συνεπάγονται την ενίσχυση της επιλεκτικής λειτουργίας της εκπαίδευσης σε βάρος εκείνων οι οποίοι προέρχονται από τις κατώτερες στην κοινωνική ιεραρχική πυραμίδα κοινωνικές τάξεις και αναγκαστική στροφή τους στις ποικιλώνυμες διαδρομές και τους αντίστοιχους μηχανισμούς της (κυρίως ιδιωτικής, με πληρωμή) κατάρτισης. Για τους φοιτητές και τους πανεπιστημιακούς, περιορισμός των ακαδημαϊκών ελευθεριών και ολοκληρωτικού τύπου ιδεολογικοπολιτικός έλεγχος με σκοπό την αποχή τους από κάθε είδους κριτική σκέψη. Για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επίσης ολοκληρωτικού τύπου ιδεολογικοπολιτικός έλεγχος με σκοπό τη μετατροπή τους σε πειθήνιους υποταγμένους εκτελεστές της κυρίαρχης κρατικής διδακτικής, σε άτομα τα οποία ενδιαφέρονται πρωτίστως για την ατομική τους εργασιακή επιβίωση (Γρόλλιος, Λιάμπας 2021).

Η αντιπαράθεση της Κριτικής Εκπαίδευσης με τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση συνεχίστηκε, βέβαια, και στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης με την ανάλυση εκπαιδευτικών πολιτικών διεθνών οργανισμών και κυβερνήσεων που προωθούν τα συμφέροντα της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης. Η σχέση των διεθνών οργανισμών με τις εγχώριες κυβερνήσεις, όπως έχει υπογραμμιστεί στην Εισαγωγή των Πρακτικών του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης, δεν είναι ανταγωνιστική αλλά συνεργατική. Ο εθνικισμός αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης στην Ελλάδα, διαπερνώντας την ιδεολογία των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, συνδυαζόμενος αρμονικά είτε (κυρίως) με τον ευρωπαϊσμό, είτε/και με τον αστικό κοσμοπολιτισμό (Γρόλλιος, Κατσιαμπούρα, Σκορδούλης 2022).

Στον παρόντα τόμο των Πρακτικών, οι αναγνώστες και οι αναγνώστριες μπορούν να διαπιστώσουν την επιμονή της κίνησης της Κριτικής Εκπαίδευσης στη θεμελίωσή της πρωταρχικά στη θεωρία και στις πρακτικές της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής του Paulo Freire και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Αυτό δεν συνεπάγεται την αποκλειστική θεμελίωσή της στις πρακτικές της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής του Paulo Freire και της

Κριτικής Παιδαγωγικής οι οποίες, άλλωστε, έχουν βασιστεί, με διαφορετικούς τρόπους, στην κριτική επανεξέταση προηγούμενων παιδαγωγικών θεωριών και στην αξιοποίηση κοινωνιολογικών, φιλοσοφικών και ψυχολογικών θεωρητικών εννοιών και ερευνητικών εργαλείων, καθώς και ιστορικών μελετών. Όσον αφορά τις τελευταίες, θεωρούμε ιδιαίτερα θετικό το γεγονός ότι στον παρόντα τόμο των Πρακτικών του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης περιλαμβάνονται αρκετές εργασίες που αναφέρονται στην Ιστορία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Διότι, εκτός της συμβολής της στον εμπλουτισμό της θεωρητικής παρακαταθήκης της κίνησης της Κριτικής Εκπαίδευσης, η μελέτη της Ιστορίας συμβάλλει αποφασιστικά στην επιβεβαίωση της βασικής τοποθέτησης που έχει υπογραμμιστεί στην Εισαγωγή των Πρακτικών του 2^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου (Γρόλλιος, Κατσιαμπούρα, Σκορδούλης 2022, 10), σύμφωνα με την οποία

Η κίνηση της Κριτικής Εκπαίδευσης αποσκοπεί στη χειραφέτηση των υφιστάμενων εκμετάλλευση και καταπιεζόμενων κοινωνικών τάξεων και ομάδων, γνωρίζοντας ότι αυτή η χειραφέτηση δεν μπορεί να προωθηθεί με αποφασιστικό τρόπο, να γίνει πράξη και να ολοκληρωθεί αποκλειστικά μόνο μέσω της αλλαγής των συνειδήσεων των ανθρώπων ή/και μέσω μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων των κοινωνικο-πολιτικών και εκπαιδευτικών δομών. Η δυνατότητα μιας γραμμικής πορείας κοινωνικο-πολιτικών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, η συσσώρευση των οποίων θα καταλήξει σε ριζικό κοινωνικο-πολιτικό μετασχηματισμό, είναι ανεδαφική, όπως και η άποψη ότι η εκπαίδευση παρέχει λύσεις για όλα τα κοινωνικά προβλήματα, αποτελώντας έναν παντοδύναμο θεσμό. Με άλλα λόγια, η χειραφέτηση των υφιστάμενων εκμετάλλευση και καταπιεζόμενων κοινωνικών τάξεων και ομάδων απαιτεί ριζικό κοινωνικο-πολιτικό μετασχηματισμό με σοσιαλιστική κατεύθυνση -η ανατροπή της αστικής κοινωνικοπολιτικής κυριαρχίας, ως κρίσιμη ιστορική μεταβολή, είναι απαραίτητη για την πραγματοποίηση ουσιαστικών εκπαιδευτικών αλλαγών.

Επίσης, ιδιαίτερα θετικό θεωρούμε το γεγονός ότι στον παρόντα τόμο των Πρακτικών αποτυπώνεται με πιο συστηματικό τρόπο το ενδιαφέρον της κίνησης της Κριτικής Εκπαίδευσης για τα ζητήματα της αναπηρίας και των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας. Η ενασχόληση με αυτά τα ζητήματα διευρύνει το

πεδίο της παρέμβασης που αναπτύσσουν οι κριτικοί παιδαγωγοί, χωρίς αυτό να σημαίνει υποβάθμιση της σημασίας των παρεμβάσεων τους σε συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα.

Όπως άλλωστε έχει υπογραμμιστεί στην Εισαγωγή των Πρακτικών του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της (Λιάμπας, Παυλίδης, 5),

Η Κριτική Εκπαίδευση διαμορφώνεται από τη διαλεκτική σχέση στοχασμού, παρέμβασης και δράσης, μεταξύ του πεδίου της θεωρίας και των κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών ανταγωνισμών που επενεργούν στον χώρο της εκπαίδευσης. Γι' αυτό, επανεξετάζει διαρκώς και θέτει υπό δοκιμασία τις θεωρητικές της αφετηρίες, με σκοπό να μορφώσει τους εκπαιδευτικούς ως εργάτες πολιτισμού και τους μαθητές ως κριτικά σκεπτόμενους και ενεργούς δρώντες, ώστε από κοινού και συλλογικά, να δημιουργούν το παρόν και το μέλλον τους με βάση τις αρχές της ισότητας, της αλληλεγγύης, της δημοκρατίας, της δικαιοσύνης και της κοινωνικής απελευθέρωσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γρόλλιος, Γ. (2021), «Η νεοφιλελεύθερη - νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η ΑΔΙΠΠΔΕ και η 'κριτική σχολική παιδαγωγική' του προέδρου της», *Κριτική Εκπαίδευση* τχ.1.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. (2021), «Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της Νέας Δημοκρατίας», *Κριτική Εκπαίδευση* τχ.2.

Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα Γ., Σκορδούλης, Κ. (2022), «Εισαγωγή» στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Ντρενογιάννη, Ε., Σκορδούλης, Κ. (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Προπομπός.

Λιάμπας, Τ., Παυλίδης, Π. (2019), «Εισαγωγή» στο Κατσιαμπούρα, Γ., Λιάμπας, Τ., Π., Παυλίδης (Επιμ.), *Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αναγκών. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης 20-22 Απριλίου 2018*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Από την Ευέλικτη Ζώνη στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων

Ελεονώρα Βεργιώτη

Δασκάλα

Διευθύντρια στο 5^ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

vergioti@sch.gr

Ελένη Ξεφτέρη

ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ-ΑΠΘ

exefteri@eled.auth.gr

Abstract

Three years have passed since the New Democracy party took over the government of the country. From the very beginning, education was at the center of the government's legislative interest. We believe that the pandemic and the continuous lockdowns was a great “opportunity” for the government to change the educational landscape in the country, radically. The weakness of the educational movement to react against these changes, due to the pandemic conditions, gave the government the chance to legislate undisturbed in a neoconservative-neoliberal direction. In this study, we engage with a sub-issue of the overall neoconservative-neoliberal education policy promoted through the government's legislative interventions, the Primary School «Skills Workshops».

Εισαγωγή

Στις αρχές του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022 ενσωματώνονται στα Ωρολόγια Προγράμματα (Ω.Π.) των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (Ε.Δ.), προκειμένου να αντικαταστήσουν την Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων (Ε.Ζ.), χωρίς καμία αιτιολόγηση. Τα Ε.Δ. εισάγονται πανηγυρικά από την κυβέρνηση και παρουσιάζονται σαν «μαγικό ραβδί», ικανό να αντιμετωπίσει τις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ήδη από τη

σχολική χρονιά 2020-2021, όταν άρχισε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών 218 σχολικών μονάδων που θα εφάρμοζαν πιλοτικά το πρόγραμμα, η υπουργός Παιδείας δήλωνε στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς ότι *«είμαστε όλοι μαζί σε αυτήν την προσπάθεια. Να κάνουμε το σχολείο μας ακόμη καλύτερο, να προσφέρουμε ακόμη περισσότερα στα παιδιά μας, να γυρίσουμε σελίδα και να επενδύσουμε σε ένα σχολείο που ΚΑΙ μεταλαμπαδεύει γνώση ΚΑΙ καλλιεργεί δεξιότητες με πιο συστηματικό και συνεκτικό τρόπο»* (Κεραμέως 2020).

Στην παραπάνω απεύθυνση της Υπουργού προς εκπαιδευτικούς που επρόκειτο να εφαρμόσουν πιλοτικά το νέο πρόγραμμα διαφαίνεται η βεβαιότητα ότι η πιλοτική εφαρμογή θα έχει θετικά αποτελέσματα. Στην ουσία δηλαδή, ήταν προαποφασισμένη η εφαρμογή των Ε.Δ. Η πιλοτική εφαρμογή απλά ενίσχυσε την εισηγμένη απόφαση, αφού προαναγγέλθηκαν τα θετικά αποτελέσματά της. Μάλιστα, αυτή η εφαρμογή συντελέστηκε σε μία εξαιρετικά δύσκολη σχολική χρονιά λόγω της πανδημίας, καθώς τα σχολεία λειτούργησαν με εξ αποστάσεως διδασκαλία στο μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και επομένως δεν υπήρχαν οι φυσικές συνθήκες διεξαγωγής της πιλοτικής εφαρμογής. Αυτό όμως δεν εμπόδισε το υπουργείο να θεωρήσει επιτυχή την πιλοτική εφαρμογή και να προχωρήσει στη γενίκευση και ένταξη των Ε.Δ. στο Ω.Π. την επόμενη σχολική χρονιά.

Στην παρούσα ανακοίνωση, μέσα από τη μελέτη των επίσημων κειμένων, προσπαθούμε να διερευνήσουμε τις επιδιώξεις των δύο προγραμμάτων, Ε.Ζ. και Ε.Δ., τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης μεταξύ τους και τον τρόπο που συνάδουν με τη γενικότερη νεοφιλεύθερη στροφή, που επιχειρείται να επιβληθεί στην εκπαίδευση τα τελευταία τριάντα χρόνια περίπου. Θεωρούμε λοιπόν, αναγκαία μια σύντομη επισκόπηση όσων έχουν συμβεί διεθνώς, αλλά και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την τελευταία τριακονταετία, για να κατανοήσουμε σε βάθος τις όποιες αλλαγές.

Η νεοφιλελεύθερη στροφή στην εκπαίδευση

Από τις αρχές του 1990 το διεθνές και ελληνικό κοινωνικοπολιτικό σκηνικό αλλάζει. Η κατάρρευση των καθεστώτων του «υπαρκτού σοσιαλισμού» και η κυριαρχία των αναπτυγμένων καπιταλιστικών χωρών συνιστούν τη «νέα τάξη» πραγμάτων. Η κυριαρχία του νεοφιλευθερισμού είναι καταλυτική. Κύριο χαρακτηριστικό αυτής

της περιόδου είναι η αμφισβήτηση και η αποδόμηση του Κράτους-Πρόνοιας από τις νεοφιλελεύθερες δυνάμεις. Αυτό οδηγεί και στη συρρίκνωση της δημόσιας εκπαίδευσης (Κάτσικας, Καββαδίας 1998, 67).

Μέσα στο κλίμα κυριαρχίας των νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων και στην Ελλάδα, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, έχουμε την πρώτη προσπάθεια ψήφισης νόμων στην εκπαίδευση προς αυτή την κατεύθυνση, από τη Ν.Δ. (νόμοι Κοντογιαννόπουλου, Σουφλιά), όμως οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού κινήματος κυρίως και η κυβερνητική αλλαγή στις εκλογές του 1993 σηματοδοτούν την ανακοπή των προσπαθειών εφαρμογής ενός νεοφιλελεύθερου προγράμματος εμπνευσμένου από την εμπειρία των Αγγλοσαξονικών χωρών της δεκαετίας του '80 (Γρόλλιος 1999, 8). Ο διάλογος για τον εκσυγχρονισμό και την κρίση στην εκπαίδευση είχε ανοίξει. Βέβαια, η διαδοχή των δύο κομμάτων στην εξουσία δε συνιστά ρήξη και ασυνέχεια, παρά τις μικρές διαφοροποιήσεις τους (νεοφιλελεύθεροι οι μεν, σοσιαλφιλελεύθεροι οι δε), αλλά συνέχεια και συναίνεση στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Άλλωστε, η «Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση», βασικό κείμενο της Ε.Ε. που δημοσιεύεται το 1994, «περιγράφει» μια συνολική αποδιάρθρωση και αναδιατύπωση της έννοιας της μάθησης και της εκπαίδευσης. Βασικό επιχείρημα είναι ότι οι παθιασμένες συζητήσεις για την εκπαίδευση έχουν πλέον τελειώσει αφού, όπως αναφέρει *«ο καθένας μας έχει πεισθεί για την ανάγκη σχεδιασμού στρατηγικών εκπαίδευσης και κατάρτισης που να ανταποκρίνονται στην αγορά και απασχόληση: απόδειξη το τέλος των μεγάλων ιδεολογικών διαφωνιών για τους σκοπούς της εκπαίδευσης»*. Βασική αλλαγή για την οποία *«ο καθένας μας είναι πεπεισμένος»* είναι το ξεπέραςμα των *«ιδεολογικών και πολιτισμικών φραγμών που χώριζαν την εκπαίδευση από τις επιχειρήσεις»*. Επίσης, σε Έκθεση του Ευρωκοινοβουλίου διαβεβαιώνεται ότι *«όλοι συμφωνούν»* για την ανάγκη της ριζικής αναδόμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Βελισσαρίου 2005).

Υπερεθνικοί οικονομικοί οργανισμοί (Ε.Ε., ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα) παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πανευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Επηρεάζουν αποφασιστικά σε διεθνές επίπεδο τη δομή και το περιεχόμενο της δημόσιας εκπαίδευσης (Καλημερίδης 2019).

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δεν αφορούν την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την ηθική υποχρέωση. Αντίθετα, νομιμοποιούνται στη βάση της αποτελεσματικότερης εκμετάλλευσης των ανθρωπίνων πόρων, αφού και οι μαθητές

αντιμετωπίζονται πλέον ως «ανθρώπινο κεφαλαίο» (Apple 2001), επιλογή που συγκροτεί το νέο μοντέλο της προόδου με στόχο την ανταγωνιστικότητα της ευρωπαϊκής οικονομίας στην παγκόσμια αγορά (Βελισσαρίου 2005).

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Δραστηριοτήτων

Η έκθεση του ΟΟΣΑ (1995) διαπιστώνει ότι «*Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δίνει προτεραιότητα σε μη δημιουργικούς και μονόπλευρους τρόπους διδασκαλίας και εμποδίζει την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα*». Προτείνεται η μεταρρύθμιση του προγράμματος μαθημάτων να στοχεύει στο γεφύρωμα αυτών των χασμάτων και ιδιαίτερα εκείνου που υπάρχει μεταξύ απομνημόνευσης και βασικών ικανοτήτων. Η ικανότητα για ανάλυση και η κριτική σκέψη πρέπει να είναι προτεραιότητες, όπως και η ικανότητα να παίρνει κανείς πρωτοβουλίες και να συνδυάζει θεωρία και πράξη. Ως λύση προτείνεται η αρχική και συνεχιζόμενη κατάρτιση η οποία θα πρέπει να εξοικειώσει τους εκπαιδευτικούς με δημιουργικούς τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας.

Η παραπάνω έκθεση του ΟΟΣΑ, καθώς και οι γενικές κατευθύνσεις του Λευκού Βιβλίου της Ε.Ε. για την εκπαίδευση, περνούν και στα κείμενα που αφορούν τις διαρθρωτικές αλλαγές στην ελληνική εκπαίδευση (Αλαχιώτης 2002^α, 3· Αλαχιώτης 2002^β, 8· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2002, 5). Κι εδώ, βασικοί παράγοντες που γεννούν την αναγκαιότητα αυτών των αλλαγών θεωρούνται η παγκοσμιοποίηση, η κοινωνία της γνώσης, η πολυπολιτισμική πραγματικότητα και το ανταγωνιστικό πνεύμα. Βλέπουμε μια συνειδητή προσπάθεια ν' αποτελέσουν τα «αντικειμενικά» κριτήρια βάση πάνω στην οποία θα γίνουν οι όποιες αλλαγές, χωρίς να ληφθεί υπόψη ότι τα ζητήματα αυτά απασχολούν και τις σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες και προσεγγίζονται με διαφορετικούς τρόπους από αναλυτές οι οποίοι καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα, μερικές μάλιστα φορές διαμετρικά αντίθετα (Γρόλλιος 2003).

Ένα άλλο κομβικό σημείο, που εμφανίστηκε ως μορφή Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) στα προηγούμενα ακόμα Α.Π., είναι ο καθορισμός των εκπαιδευτικών στόχων. Η παρουσίαση των Προγραμμάτων Σπουδών με τη μορφή στόχων προς επίτευξη είναι μια τρέχουσα πρακτική (όχι όμως η μοναδική) σε διεθνές επίπεδο

(Χαραλαμπόπουλος 2001). Υπάρχει μάλιστα έντονη διαφωνία μεταξύ των ειδικών της παιδαγωγικής για το αν πρέπει τα Προγράμματα Σπουδών να είναι στοχοκεντρικά (Βρεττός, Καψάλης 1994· Νούτσος 1983). Σύμφωνα με τον Apple (1983, 98), ο τομέας του Α.Π., περισσότερο από κάθε άλλο τομέα της εκπαίδευσης, έχει κυριαρχηθεί από μια προοπτική που θα μπορούσε να ονομαστεί «τεχνοκρατική», με την έννοια ότι ο κύριος στόχος που κατευθύνει την εργασία του περιορίζεται στην εύρεση του καλύτερου συνόλου μέσων για να επιτευχθούν προκαθορισμένοι στόχοι. Το κίνημα των μπιχεβιοριστικών αντικειμενικών στόχων επιδιώκει να ελαττώσει τη μαθητική δράση σε καθορισμένες μορφές φανεράς συμπεριφοράς, ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να προβλέπει το αποτέλεσμα. Το σχολείο θεωρείται μονάδα επεξεργασίας. Ο «μορφωμένος άνθρωπος» είναι το «προϊόν». Τα στοχοκεντρικά Προγράμματα Σπουδών κατακερματίζουν το διδασκόμενο αντικείμενο και δεν επιτρέπουν στους μαθητές να διαμορφώσουν μια σφαιρική αντίληψη.

Η παραπάνω παραδοχή φαίνεται να υιοθετείται εν μέρει κι από τους ίδιους τους συντάκτες των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2002, παρότι τα Προγράμματά τους είναι σχεδιασμένα με αυτή τη λογική. Συγκεκριμένα, στον πρόλογο του «Οδηγού για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης» ο τότε πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναφέρει ότι «η ευέλικτη ζώνη θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο καλύτερης προσέγγισης μιας άλλης γενικά αποδεκτής και προσδοκώμενης αντίληψης για το σχολείο, το οποίο πρέπει να γίνει χώρος χαράς και ζωής και όχι μόνο (η υπογράμμιση δική μας) διδασκαλίας και παθητικής αποδοχής αποσπασματικών γνώσεων» (Αλαχιώτης 2001). Ως απάντηση στα παραπάνω, εντάσσεται στο σχολικό πρόγραμμα η Ε.Ζ., έργο συγχρηματοδοτούμενο από Ε.Ε. και ΥΠΕΠΘ. Παρουσιάζεται ως καινοτομία βασισμένη στην αναμόρφωση του σχολικού χρόνου και στην καλλιέργεια πρωτοβουλιακής, συνεργατικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης, αλλά και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, της συλλογικής προσπάθειας και της βιωματικής δράσης του μαθητή μέσα από ανάλογες δραστηριότητες και σχέδια εργασίας (project) (Αλαχιώτης 2001).

Η εφαρμογή της Ε.Ζ.

Το Πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε τέσσερις φάσεις: προ-πιλοτική (2000-2001), πιλοτική (2001-2002), γενίκευση του Προγράμματος με το δικαίωμα της

προαιρετικότητας με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων (2002-2006) και τέλος, υποχρεωτική γενίκευση της Ε.Ζ. από το 2006-2007 για όλα τα σχολεία Π.Ε.

Μεταξύ των στοχεύσεων της Ε.Ζ. επισημαίνονται η διαθεματική προσέγγιση και χαλάρωση των διδακτικών γραμμών μεταξύ των διδασκόμενων μαθημάτων, η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα του παιδιού και τις πραγματικές καταστάσεις της ζωής, η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών, η ανάπτυξη συλλογικών μορφών συστηματοποιημένης δράσης και διαλεκτικής αντιπαράθεσης, η ανάπτυξη δεξιοτήτων, που απαιτεί η αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση και η δια βίου εκπαίδευση στην κοινωνία της πληροφορίας, της γνώσης και της τεχνολογίας, η ένταξη στη μαθητική ομάδα όλων των μαθητών, άσχετα από ακαδημαϊκές επιδόσεις, φύλο, φυλή, κοινωνική και πολιτισμική προέλευσή τους, η ανάπτυξη της χειροκατασκευαστικής ικανότητας των μαθητών και η εξοικείωσή τους με τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας, καθώς και ο εμπλουτισμός της σχολικής ζωής με συναίσθημα, ρυθμό, και φαντασία, με «*χρώματα και αρώματα*», όπως απαιτεί η ισόρροπη ανάπτυξη και η γενικότερη παιδεία του ατόμου.

Η Ε.Ζ. στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα

Είναι εντυπωσιακές οι προσδοκίες από την εφαρμογή της Ε.Ζ., ειδικά αν λάβουμε υπόψη τον χρόνο που προβλεπόταν να διατεθεί στο ωρολόγιο πρόγραμμα (Ω.Π.) των σχολείων για την εφαρμογή της, ο οποίος κυμαινόταν από 4 ώρες/εβδομάδα αρχικά και 3 ώρες στις επόμενες φάσεις για τις μικρές τάξεις, μέχρι 2 ώρες/εβδομάδα αρχικά και 1 ώρα στις επόμενες φάσεις για τις μεγάλες τάξεις (Φ 12/657/70691/Δ1/2016-ΦΕΚ 1324/Β/11-5-2016).

Θεματολογία

Σύμφωνα με τον υπεύθυνο του έργου, η Ε.Ζ. έχει «ανοιχτή» θεματική που προτείνεται από τους μαθητές και διαμορφώνεται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Τα θέματα που διερευνώνται στην Ε.Ζ. μπορεί να προέρχονται από ενδιαφέροντα των μαθητών, επίκαιρα ζητήματα του τόπου τους και του κόσμου, από ερεθίσματα που προσφέρουν τα μαθήματα του σχολείου και από τις απαιτήσεις και

τις συνθήκες της εποχής (Ματσαγγούρας 2002). Παράλληλα, προτείνεται ενδεικτικός κατάλογος με θεματικές περιοχές, όπου περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Ολυμπιακής Παιδείας, δραστηριότητες για τη χρήση του ευρώ, τεχνολογίας, διαχείρισης της πληροφορίας. Ταυτόχρονα εκδίδεται διδακτικό πακέτο που περιλαμβάνει εγχειρίδιο με τίτλο «Βλέπω τον σημερινό κόσμο» που παρουσιάζεται ως Πολυθεματικό Βιβλίο του Δημοτικού Σχολείου για την Ε.Ζ., το οποίο συνοδεύεται κι από δεύτερο εγχειρίδιο με τίτλο «Δημιουργικές - Διαθεματικές Δραστηριότητες για την Ευέλικτη Ζώνη στο Δημοτικό Σχολείο», καθώς και ο «Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης» με οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς. Φαίνεται ότι αναπαράγεται και στην Ε.Ζ. το μοντέλο των εγχειριδίων για τα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα: Βιβλίο Μαθητή, Τετράδιο Εργασιών και Βιβλίο για τον Δάσκαλο.

Διαδικασία υλοποίησης

Σύμφωνα με την Υ.Α. Φ.12.1/545/85812/Γ1 του 2005, υπεύθυνοι να εγκρίνουν και να εποπτεύουν κάθε δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο χρόνο της Ε.Ζ. ορίζονται οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Τα σχέδια εργασίας που μπορούν να αναπτυχθούν καθορίζονται σε 2-3 ανά τάξη και σχολικό έτος. Επίσης, αναφέρεται ρητά ότι «στην Ε.Ζ. δεν χρησιμοποιούνται μέθοδοι βαθμολογίας και αξιολόγησης κατά το πρότυπο των μαθημάτων του Συμβατικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, αλλά εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης», χωρίς όμως να καθορίζονται αυτές.

Το πρόγραμμα της Ε.Ζ., όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, με διακυμάνσεις ως προς τις ώρες εφαρμογής του και την υποχρεωτικότητα ή μη κάποιων θεματικών ενοτήτων, εξακολούθησε να εφαρμόζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αποτελώντας ρουτίνα στη σχολική καθημερινότητα μέχρι και το σχολικό έτος του 2020-2021, που το ΥΠΑΙΘ επέβαλε την αντικατάστασή της από μια «νέα καινοτομία», τα Ε.Δ.

Εργαστήρια δεξιοτήτων

Πριν περάσουμε στην παρουσίαση των Ε.Δ., θεωρούμε αναγκαίες κάποιες αναφορές στην έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD 2019), καθώς οι υπερεθνικοί οικονομικοί οργανισμοί

παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πανευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Η έκθεση έχει τίτλο «Το μέλλον της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων. Η εκπαίδευση το 2030». Σχεδιάστηκε με βάση την αξιολόγηση των δεξιοτήτων των ενηλίκων (PIAAC), αλλά και των μαθητών (PISA). Θεωρούμε ότι είναι η βασική «πηγή έμπνευσης» για τις αλλαγές που προτείνονται από το ΥΠΑΙΘ.

Σύμφωνα με την έκθεση, δεν αρκεί τα εκπαιδευτικά συστήματα να επικεντρώνονται στον γνωστικό τομέα και τις βασικές δεξιότητες των 3R,¹ αλλά πρέπει να προσανατολίζονται στις ατομικές ιδιότητες και συμπεριφορές των υποκειμένων, στην ανάγκη να είναι ευέλικτοι, να αναπροσανατολίζονται και να ανασχεδιάζουν ατομικά τον βίο τους προς όφελος της παγκόσμιας οικονομίας. Η στοχοθεσία των προγραμμάτων προσδιορίζεται βάσει των λεγόμενων δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.: δεξιότητες της ζωής, ήπιες δεξιότητες και δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης. Ενδεικτικά, οι σύγχρονες δεξιότητες περιλαμβάνουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία, την επικοινωνία, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, την πρωτοβουλία, την οργανωτική ικανότητα, την επιχειρηματικότητα, την ενσυναίσθηση και τις κοινωνικές δεξιότητες, την επίλυση προβλημάτων, τον ψηφιακό/τεχνολογικό γραμματισμό. Το ΥΠΑΙΘ, μέσω του Ι.Ε.Π., υιοθετεί την εργαλειοθήκη του ΟΟΣΑ (OECD 2019) και τη μεταφέρει αυτούσια στα Ε.Δ.

Τι είναι τα Ε.Δ.

Τα Ε.Δ. ορίζονται από τον φορέα υλοποίησής τους, το Ι.Ε.Π., ως καινοτόμος διδακτική και εκπαιδευτική δράση, κατά την οποία εισάγονται νέοι θεματικοί κύκλοι σε Νηπιαγωγείο, Δημοτικό και Γυμνάσιο, αξιοποιώντας μεθόδους διερευνητικής - ανακαλυπτικής μάθησης, με στόχο την ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές, σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου πλαισίου προγράμματος με δομή Ανοικτών, Ζωντανών Προγραμμάτων Σπουδών και Διαδικασιών (Ι.Ε.Π. 2021). Σκοπός τους είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα στους μαθητές, ενώ ως στόχοι των Ε.Δ. αναφέρονται η μάθηση μέσω ομαδοσυνεργατικής, δημιουργικής και

¹ Δεξιότητες των 3R: reading, writing, (a)rithmetic.

κριτικά αναστοχαζόμενης διδακτικής μεθοδολογίας², η ενίσχυση των δεξιοτήτων ζωής, διαμεσολάβησης και υπευθυνότητας, η ενίσχυση των δεξιοτήτων ψηφιακής μάθησης, τεχνολογίας και προγραμματιστικής σκέψης. Στο Δημοτικό, τα καινοτόμα Ε.Δ. αντικαθιστούν την καινοτόμο Ε.Ζ., καθώς ο σκοπός των δυο καινοτομιών ταυτίζεται. Επιδιώκουν και αυτά να αντισταθμίσουν την ανελαστικότητα, τις μονομέρειες και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου (Υ.Α. Αριθμ.Φ.31/94185/Δ1, ΦΕΚ3791/13-8-2021).

Τα Ε.Δ. στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα

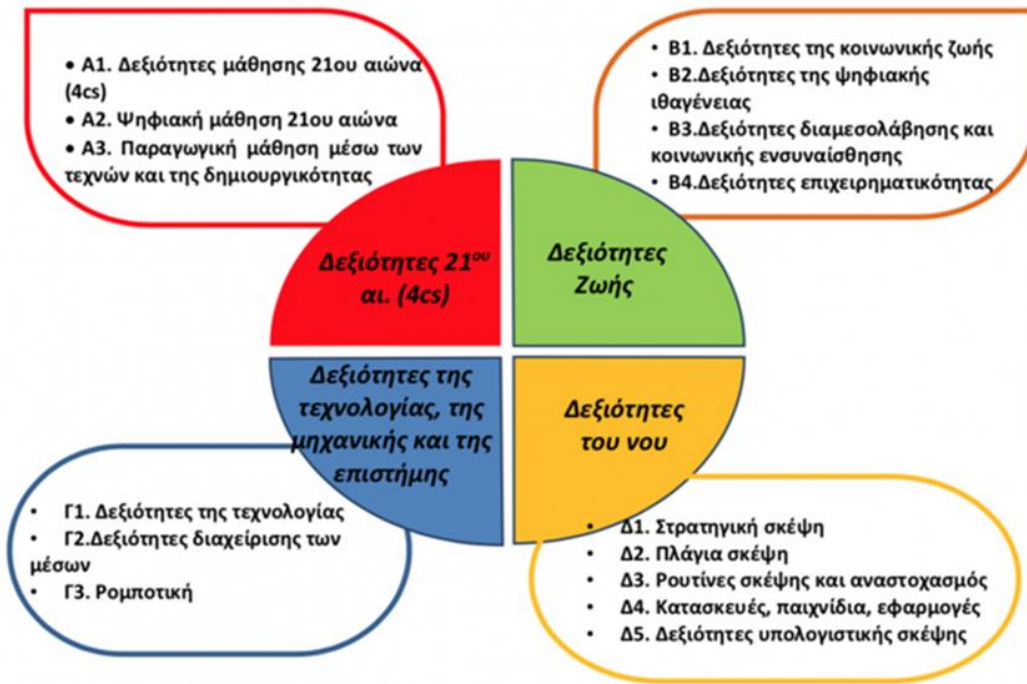
Στα εξαθέσια γενικά δημοτικά σχολεία προβλέπονται τρεις ώρες/εβδομάδα στις τάξεις Α', Β', δυο ώρες στις Γ', Δ' και μια ώρα στις Ε', ΣΤ' τάξεις, από τις οποίες αφαιρείται η μία από τις δυο ώρες Γεωγραφίας. Στα ολιγοθέσια σχολεία προβλέπονται τρεις ώρες/εβδομάδα στις τάξεις Α', Β', δυο ώρες συνδιδασκαλίας στις Γ', Δ' και μια ώρα/εβδομάδα στις Ε', ΣΤ' τάξεις. Στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. τα Ε.Δ. υλοποιούνται τρεις ώρες/εβδομάδα.

Θεματολογία

Στο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών των Ε.Δ. όλων των τύπων σχολικών μονάδων καθορίζονται:

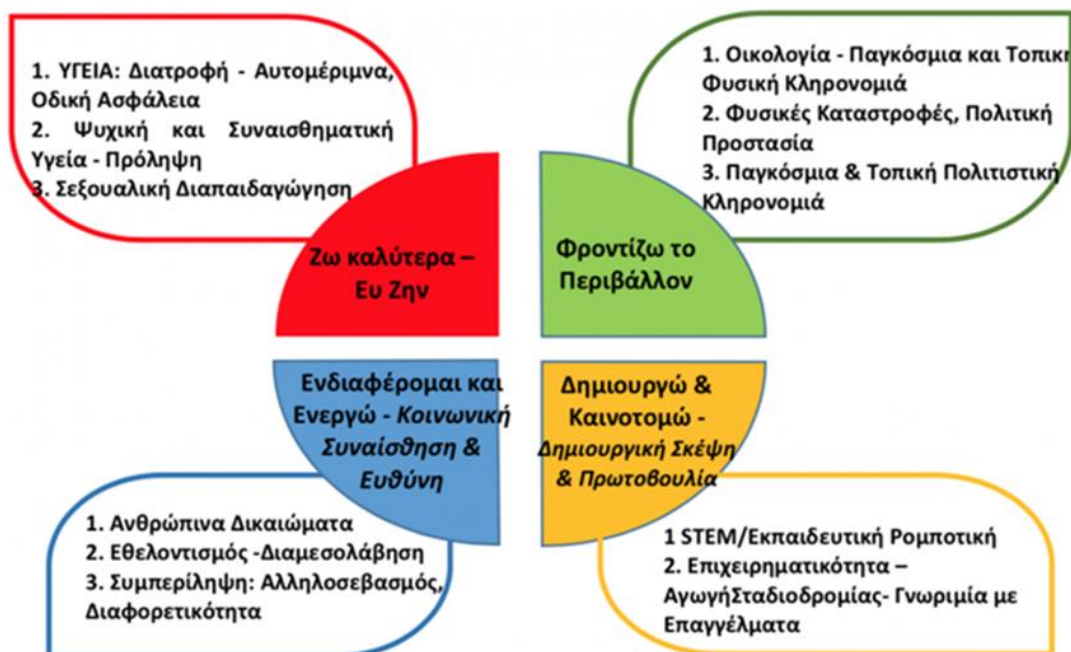
- Οι «στοχοθετημένες δεξιότητες» ομαδοποιημένες σε τέσσερις κύκλους στοχοθεσίας (εικόνα 1):

² Ο όρος μεθοδολογία αναφέρεται στο ΦΕΚ, παρόλο που η ομαδοσυνεργατική αποτελεί μορφή διδασκαλίας και όχι μέθοδο.



Εικόνα 1: Κύκλοι Στοχοθεσίας

- Οι Θεματικές Ενότητες μέσα από τις οποίες πρέπει να διδαχτούν οι παραπάνω δεξιότητες (εικόνα 2):



Εικόνα 2: Θεματικές Ενότητες

Οι Θεματικές Ενότητες προέκυψαν από τους Παγκόσμιους Δείκτες Αειφόρου Ανάπτυξης (περιβάλλον, ευ ζην, ασφάλεια, κοινωνία των πολιτών, σύγχρονη

τεχνολογία και επιχειρηματικότητα). Η θεματολογία διαμορφώθηκε στην τελική της μορφή από την πιλοτική εφαρμογή των Ε.Δ. το σχολικό έτος 2020-2021.

Εκπαιδευτικό Υλικό

Το εκπαιδευτικό υλικό των Ε.Δ. βρίσκεται στην ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα του Ι.Ε.Π. «Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+» από την οποία μπορεί να αντληθεί. Στο προτεινόμενο υλικό συστήνεται από το Ι.Ε.Π. να γίνουν διαφοροποιήσεις για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία, γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές ή άλλες δυσκολίες, οι οποίες όμως αφορούν μόνο αυτούς που φοιτούν στα γενικά σχολεία και όχι στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Υλοποίηση των Ε.Δ.

Για κάθε τάξη προσδιορίζονται συγκεκριμένες Θεματικές Ενότητες. Η διαδικασία υλοποίησης των Ε.Δ. απαιτεί μία εξαιρετικά περίπλοκη γραφειοκρατική διεκπεραίωση από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων, στους οποίους ανατίθεται η εποπτεία του συνολικού Σχέδιου Δράσης του Σχολείου και η ανάρτησή του στην ιστοσελίδα του.

Κάθε μαθητής στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης πρέπει να έχει διδαχτεί έννοιες και δεξιότητες από όλες τις θεματικές ενότητες.

Κατά τη λήξη του σχολικού έτους πρέπει να παρουσιαστεί το συνολικό Σχέδιο Δράσης του Σχολείου και να αναδειχτούν οι ικανότητες στις οποίες ενεπλάκησαν οι μαθητές, μέσα από τη διοργάνωση εκδηλώσεων.

Η αξιολόγηση των μαθητών στα Ε.Δ. είναι περιγραφική, προβλέπει τη σύνταξη φακέλου επιτευγμάτων για κάθε μαθητή και εφαρμόζεται και στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

Συγκλίσεις και αποκλίσεις των δύο προγραμμάτων

Ως προς τον ιδεολογικό προσανατολισμό

Και τα δυο προγράμματα έχουν νεοφιλελεύθερο προσανατολισμό με μήτρα τη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και κατάρτιση. Αντικατοπτρίζουν ιδέες και αντιλήψεις υπερεθνικών οικονομικών οργανισμών. Αμφότερα είναι ενταγμένα σε ΕΣΠΑ και

έχουν τον ίδιο φορέα υλοποίησης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) που μετονομάστηκε σε Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Αναγνωρίζουν ως βασική τους στόχευση την ανάγκη ευελιξίας/προσαρμογής του σύγχρονου πολίτη-εργαζόμενου στον διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο, αντιμετωπίζοντας τους μαθητές ως «ανθρώπινο κεφάλαιο».

Εμφανίζονται ως Καινοτόμα Προγράμματα με ταυτόσημες στοχεύσεις. Υιοθετούν αρχές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης τις οποίες υποβιβάζουν στο επίπεδο των «καλών πρακτικών» ως διαφορετικές τεχνικές για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της υπάρχουσας εκπαίδευσης. Και τα δύο προγράμματα διακηρύσσουν ότι επιδιώκουν να αντισταθμίσουν την ανελαστικότητα, τις μονομέρειες και τον πολυκερματισμό του παραδοσιακού σχολείου και να διαποτίσουν με τις καινοτόμες αρχές και πρακτικές τους την καθημερινή διδακτική πράξη. Διακήρυξη βέβαια, κενή περιεχομένου, αφού και στις δυο περιπτώσεις ο χρόνος που δίνεται σε σχέση με το συνολικό χρόνο του εβδομαδιαίου προγράμματος είναι ελάχιστος και μειώνεται σταδιακά στις μεγάλες τάξεις. Προφανώς, η σταδιακή ελάττωση του χρόνου στηρίζεται στη θεώρηση κατά την οποία οι αρχές της προοδευτικής εκπαίδευσης έχουν αξία και μπορούν να εφαρμόζονται κυρίως σε μικρά παιδιά. Όσο οι μαθητές μεγαλώνουν, η διαθεματική, βιωματική και επικοινωνιακή προσέγγιση της γνώσης θεωρείται λιγότερο αναγκαία και εκτιμώνται περισσότερο οι «θετικές πλευρές» της «παραδοσιακής παιδαγωγικής» (Γρόλλιος, Λιάμπας 2001).

Ως προς τη θεματολογία

Και τα δυο προγράμματα έχουν σε μεγάλο βαθμό κοινή θεματολογία. Ωστόσο, τα Ε.Δ. «εμπλουτίζουν» τη θεματολογία της Ε.Ζ., στρέφοντάς την σε περισσότερο νεοφιλελεύθερες στοχεύσεις (πχ. κουλτούρα επιχειρηματικότητας). Οι περισσότερες θεματικές ενότητες αποτελούσαν αντικείμενο μελέτης στα πλαίσια της Ε.Ζ. και των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Στα Ε.Δ. όμως, πρέπει να προσεγγιστούν μέσα από συγκεκριμένη στοχοθεσία: την καλλιέργεια δεξιοτήτων, έτσι όπως αυτές κατηγοριοποιούνται σε Δεξιότητες 21ου αιώνα, Δεξιότητες ζωής, Δεξιότητες τεχνολογίας, μηχανικής και επιστήμης και Δεξιότητες του νου.

Η διαφορά έγκειται στον τρόπο προσέγγισης του εκπαιδευτικού υλικού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς. Στην Ε.Ζ. το εκπαιδευτικό υλικό ήταν σε έντυπη και αργότερα και σε ψηφιακή μορφή, ενώ ακολουθούσε τη λογική των υπόλοιπων σχολικών εγχειριδίων, όπως ήδη αναφέραμε. Αντίθετα, το υλικό των Ε.Δ. είναι εξ ολοκλήρου ψηφιακό. Στην ιστοσελίδα του Ι.Ε.Π. υπάρχει αναρτημένη πρόσκληση προς Φορείς, Οργανισμούς, Ακαδημαϊκά, Ερευνητικά και Επιστημονικά Ιδρύματα που σχετίζονται με το χώρο της εκπαίδευσης να υποβάλουν συγκεκριμένα προγράμματα (<http://www.iep.edu.gr/el/prosklisi>). Στην ουσία λειτουργεί σαν ηλεκτρονικό «supermarket» έτοιμων προς εκτέλεση διδακτικών πακέτων, με τις ανάλογες διδακτικές/μεθοδολογικές οδηγίες, συχνά μάλιστα με αντίτιμο για τους μαθητές που θα το υλοποιήσουν. Σε διερεύνηση αυτού του υλικού από εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκαν και προγράμματα όπως της «Ελληνικής Εταιρείας Προγεννητικής Αγωγής», όπου αναπαρήγαγε τις υπερσυντηρητικές απόψεις της θεωρίας του «αγέννητου παιδιού» ενάντια στο νόμιμο δικαίωμα των γυναικών στην άμβλωση (Συντακτική ομάδα ert.gr 2022) ή της «Ελληνικής Αγωγής» του Άδωνη Γεωργιάδη (Πολυχρονιάδης 2022), τα οποία μετά το σάλο που δημιουργήθηκε αναγκάστηκε το Ι.Ε.Π. να αποσύρει.

Αξίζει να επισημάνουμε μια διαφοροποίηση μεταξύ των δύο προγραμμάτων σχετικά με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας. Ενώ στα κείμενα που αφορούν την Ε.Ζ. η έννοια αυτή επαναλαμβάνεται πολύ συχνά, στα κείμενα που αφορούν τα Ε.Δ. υποκαθίσταται πλήρως από την έννοια της συμπερίληψης με άξονες την διαφορετικότητα και τον αλληλοσεβασμό. Θεωρούμε ότι αυτή η απάλειψη συνάδει με τον ακροδεξιό αντιπροσφυγικό-αντιμεταναστευτικό λόγο που συχνά ακούμε από κυβερνητικά στελέχη, αλλά και από τις πολιτικές του ΥΠΑΙΘ που αποκλείουν προσφυγόπουλα από την εκπαίδευση, ιδιαίτερα εκείνα που προέρχονται από χώρες εκτός Ευρώπης. Επιπλέον, έννοιες όπως ειρήνη, αλληλεγγύη, κοινωνική ανισότητα και δικαιοσύνη δεν περιλαμβάνονται στη θεματολογία των Ε.Δ.

Σχετικά με τη συμπερίληψη και τα δύο προγράμματα μνημονεύουν εντελώς διεκπεραιωτικά τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρίες, προκειμένου να ανταποκρίνονται στην πολιτικά ορθή, αλλά ψευδεπίγραφη συμπερίληψή τους. Η διαφορά έγκειται στο ότι η Ε.Ζ. αναφερόταν σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των γενικών σχολείων μόνο, καθώς δεν προβλεπόταν η ένταξή της στο ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής) που

αφορά στις ΣΜΕΑΕ, ενώ τα Ε.Δ. εφαρμόζονται και στις ΣΜΕΑΕ χωρίς διαφοροποιήσεις ούτε στις θεματικές, ούτε στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών.

Ως προς την αξιολόγηση των μαθητών

Σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών, έχουμε ήδη αναφέρει ότι για την Ε.Ζ. προτεινόταν εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης των μαθητών χωρίς να απαιτούνται συγκεκριμένες αξιολογικές διαδικασίες από τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, στα Ε.Δ. δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση. Αυτό γίνεται φανερό και από την ονομασία του προγράμματος. Ο όρος δεξιότητες παραπέμπει στην μιχεβιοριστική θεωρία των αντικειμενικών διδακτικών στόχων και αφορά στην εκτέλεση μίας δραστηριότητας, ενός καθήκοντος ή μίας εργασίας μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα με ένα προκαθορισμένο και μετρήσιμο αποτέλεσμα. Όπως είδαμε παραπάνω, οι «στοχοθετημένες δεξιότητες» ομαδοποιούνται σε τέσσερις κύκλους στοχοθεσίας. Σε καθέναν από αυτούς ταξινομούνται οι επιθυμητές δεξιότητες και εξειδικεύονται σε επιμέρους συμπεριφορές (π.χ. ενσυναίσθηση, ευαισθησία, κριτική σκέψη, κτλ.). Διερωτόμαστε όμως, πώς είναι δυνατόν να μετρηθούν νοητικές λειτουργίες, εφόσον η καλλιέργεια νοητικών δεξιοτήτων, η δημιουργικότητα, η φαντασία δεν είναι μετρήσιμα μεγέθη. Αν τυποποιηθούν και επιδιωχθεί η μέτρησή τους συρρικνώνουν και απειλούν τη μαθησιακή διαδικασία, μετατρέποντας την τάξη σε άγονη έρημο, για εκπαιδευτικούς και παιδιά (Παυλίδης 2017).

Βέβαια, στη νομοθεσία που αναφέρεται στα Ε.Δ. επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση διαφέρει από την τυπική βαθμολόγηση του «παραδοσιακού» προγράμματος. Προκρίνεται η περιγραφική αξιολόγηση με τη χρήση του φακέλου επιτευγμάτων μαθητή (portfolio) και η δημιουργία φακέλου επιτευγμάτων τμήματος/τάξης, όπου θα υπάρχουν τα Προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων που θα εφαρμόζονται στο ίδιο τμήμα/τάξη σε όλη τη διάρκεια της φοίτησης των μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Το portfolio θα ακολουθεί κάθε μαθητή από το Νηπιαγωγείο έως τη Γ' Γυμνασίου. Θα αποτελεί τεκμήριο για τις ατομικές επιτεύξεις του, ένα είδος βιογραφικού και πιθανόν να προσμετράται στους διαγωνισμούς της PISA για να διαπιστωθούν οι «ήπιες» δεξιότητες που έχει κατακτήσει.

Στην ουσία πρόκειται γι' αυτό που ο Καλημερίδης (2019) αποκαλεί νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό τεχνοκρατισμό, ο οποίος επιμένει στον θετικισμό των λεγόμενων

μετρήσιμων «αντικειμενικών δεδομένων» και παραπέμπει στην οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, ενός εκπαιδευτικού ρεύματος για το Αναλυτικό Πρόγραμμα που πρωτοαναπτύχθηκε στην Αμερική του Μεσοπολέμου (1918) με προεξάρχοντα τον Bobbit και στη συνέχεια, στη διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου κυριάρχησε στην Αμερική (Γρόλλιος 2011). Την τελευταία τριακονταετία, με την κατίσχυση του νεοφιλελευθερισμού, παρουσιάζεται από την κυρίαρχη ιδεολογία ως η μοναδική παιδαγωγική πρόταση.

Συμπεράσματα

Επιχειρήσαμε μέσα από την παρουσίαση και σύγκριση των δύο «καινοτόμων» προγραμμάτων, να δούμε τα σημεία σύγκλισης και απόκλισής τους. Συμπερασματικά, αναφέρουμε ότι και τα δυο έχουν νεοφιλελεύθερο προσανατολισμό που ανάγεται στη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και κατάρτιση και αντικατοπτρίζουν ιδέες και αντιλήψεις υπερεθνικών οικονομικών οργανισμών. Οι όποιες αρχές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης υιοθετούνται, όπως επισημαίνουν οι Γρόλλιος και Λιάμπας (2001) σε σχέση με την Ε.Ζ., που κατά την άποψή μας ισχύει και στα Ε.Δ., χρησιμοποιούνται για τη νομιμοποίηση της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι για μια αλλαγή της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση του εκδημοκρατισμού των σχολικών λειτουργιών και της συμβολής τους στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων (Γρόλλιος, Λιάμπας 2001). Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως «ανθρώπινο κεφαλαίο» και μελλοντικοί εργαζόμενοι: πρέπει να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες και νοοτροπίες, σ' έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από έντονο οικονομικό ανταγωνισμό, ώστε να είναι επαρκείς και αποτελεσματικοί σε αυτόν τον ανταγωνισμό (Apple 2001, 51).

Βασικά σημεία απόκλισης αποτελούν εν μέρει η θεματολογία, κυρίως ως προς τον τρόπο εφαρμογής της και η αξιολόγηση. Αυτά τα δύο σημεία σηματοδοτούν τη νεοσυντηρητική κατεύθυνση της παρούσας κυβέρνησης, πέρα από τη νεοφιλελεύθερη, που όπως δείξαμε, την υπηρετούν εξίσου πιστά και τα δύο προγράμματα.

Σχετικά με τη θεματολογία, στην Ε.Ζ. διαπιστώνουμε μία «χαλαρότητα», καθώς παρέχεται και η δυνατότητα ανάπτυξης θεματικών περιοχών με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Αντίθετα, στα Ε.Δ. διατυπώνεται ρητά η

υποχρεωτικότητα συγκεκριμένων θεματικών περιοχών ανά τάξη και μάλιστα με εξειδίκευση των στοχεύσεων και των αποτελεσμάτων που επιδιώκονται.

Στο ζήτημα της αξιολόγησης παρατηρούμε ότι από «τα χρώματα και αρώματα» (Ματσαγγούρας 2002) και τον «αφελή παιδοκεντρισμό» που πιθανώς εξέφραζε ως ένα βαθμό η Ε.Ζ., μεταβαίνουμε στη «σκληρή» διατύπωση στοχεύσεων και ρητών επιδιώξεων, άμεσα μετρήσιμων και αποδείξιμων, που προφανώς συνάδουν και με το υπόλοιπο νομοθετικό πλαίσιο που αφορά στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών (Υ.Α.108906/ΓΔ4/2021).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apple, M (2001), *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*. Μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Apple, M., (1983), *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Μτφρ. Τάσος Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Αλαχιώτης, Σ. (2002α), «Εισαγωγικό Σημείωμα του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι..

Αλαχιώτης, Σ. (2002β), «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 7*: 7-18.

Αλαχιώτης, Σ. Ν. (2001), «Πρόλογος» στο *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης ζώνης. Βιβλίο για το Δάσκαλο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 5-7.

Βελισσαρίου, Σ. (2005), «Η Λευκή Βίβλος: ένα "κλασικό" κείμενο», *Η Κυριακάτικη Αυγή*, 05.03.2005.

Βρεττός, Γ., Καψάλης, Α. (1994), *Αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: ART of TEXT.

Γρόλλιος, Γ. (2011), *Προοδευτική εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γρόλλιος, Γ. (2003), «Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα 67*: 30-37.

Γρόλλιος, Γ. (1999), *Ιδεολογία, Παιδαγωγική, και Εκπαιδευτική Πολιτική. Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γρόλλιος Γ., Λιάμπας Α. (2021), «Η σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική της Νέας Δημοκρατίας», *Κριτική εκπαίδευση* 2: 014-029, <http://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/article/view/2304>, 20.01.2022
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α. (2001), «Ευέλικτη ζώνη και μέθοδος Project», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 60: 10-15.
- Ι.Ε.Π. (2021), «Πρόσκληση Εκδήλωσης Ενδιαφέροντος Για Ένταξη Στο Ανοικτό Μητρώο Εμπειρογνομόνων Του Ι.Ε.Π. Για Την Υποστήριξη Της Πράξης “Επιμόρφωση Των Εκπαιδευτικών Στις Δεξιότητες Μέσω Εργαστήριων”», *ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ*. <https://bit.ly/3LEXueY> 15.04.2021.
- Καλημερίδης, Γ. (2019), «Η κα Κεραμέως και η εκπαιδευτική πολιτική στον αστερισμό του κεφαλαίου και των υπερεθνικών οργανισμών», *Σελιδοδείκτης για την Εκπαίδευση και την Κοινωνία* <https://bit.ly/3DKTs2V> 12.03.2022
- Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ. Κ., (1998), *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεραμέως, Ν. (2020), «Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ξεκινούν στα σχολεία μας», Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. <https://www.minedu.gov.gr/news/46181-02-09-20-niki-kerameos-ta-ergastiria-deksiotiton-ksekinouyn-sta-sxoleia-mas> 02.09.2020.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μία εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο» στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, 6: 15-30.
- Νούτσος, Μ. (1983), *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικά προγράμματα*. Γιάννενα: Δωδώνη.
- OECD (2019), «*The future of education and skills. Education 2030*», OECD, Better Policies for Better Lives, <https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/>, 03.03.2022.
- ΟΟΣΑ (1995), «Έκθεση του ΟΟΣΑ Για Την Εκπαιδευτική Πολιτική Στην Ελλάδα», *Π.Ο.Σ.Δ.Ε.Π.-Α.Ε.Ι. Πανελλήνια Ομοσπονδία Συλλόγων Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού των ΑΕΙ*, <http://glotta.ntua.gr/posdep/concrete/OECD/2005-oosa.htm#ini>, 03.03.2022.
- Παυλίδης, Π. (2017), «Το τοπίο της δημόσιας εκπαίδευσης αλλάζει ριζικά», *Ελευθερία*. <https://www.eleftheria.gr/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/item/181793.html> 20.11.2017.

Πολυχρονιάδης, Δ. (2022), «Το ΙΕΠ διαφημίζει στα σχολεία την «Ελληνική Αγωγή» του Άδωνι Γεωργιάδη», *Alfavita*. <https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/370023-i-elliniki-agogi-toy-iep>, 05.02.2022.

Συντακτική ομάδα ert.gr. (2002), Μπλόκο από το ΙΕΠ σε βίντεο που αναπαράγουν τη θεωρία του «αγέννητου παιδιού» – Δήλωση Κεραμέως – Έντονες αντιδράσεις στο <https://www.ertnews.gr/eidiseis/ellada/kinonia/mploko-apo-to-iep-se-vinteo-poy-anaparagoy-n-ti-theoria-toy-agennitoy-paidioy-salos-sta-koinonika-diktya/>, 29.01.22.

Υπ. Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021 Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο (ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021)

Υπ. Απόφαση Φ 12/657/70691/Δ1/2016 Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου (ΦΕΚ 1324/Β/11-5-2016)

Υπ. Απόφαση Φ.12.1/545/85812/Γ1/31-08-2005 Γενίκευση εφαρμογής του Προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. (ΦΕΚ Β'/1280/13.9.2005).

Υπ. Απόφαση Φ.31/94185/Δ1 Εργαστήρια Δεξιοτήτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΦΕΚ 3791/Β/13-8-2021)

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2001), *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης ζώνης. Βιβλίο για το Δάσκαλο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2001), «Το Πρόγραμμα Σπουδών της γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο: μια κριτική προσέγγιση», στο Βάμβουκας, Μ., Χατζηδάκη, Α. (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά Συνεδρίου*. Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης 6-8 Οκτ. 2000, τόμος Β' Ρέθυμνο: Ατραπός.

Σύνδεση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ενταξιακής εκπαίδευσης

Αικατερίνη Βισσαρίου

Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.

aikaterinivissariou7@gmail.com

Κωνσταντίνα Γιαννακίδου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ

ntinag1@gmail.com

Abstract

The present paper aims to connect the theory and practice of differentiated teaching with the philosophy of intensive education. The differentiation of teaching constitutes a teaching approach resulting in efficient learning. Educational inclusion is an educational process or even better a philosophy, used as a means of restructuring the educational system and a consequence of a just society. The main concern of inclusion is the recognition of the diversity of all in an open and democratic community. Integration and differentiation of teaching are directly related to the aims and objectives. Both refer to the creation of specific educational practices and teaching approaches based on cooperation, equality, and effective learning for all.

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο σχολείο του 21^{ου} αιώνα οι μαθητές παρουσιάζουν διαφορές στα χαρακτηριστικά τους, είτε πρόκειται για ανθρωπογενετικά, είτε για ψυχοκινητικά, είτε για ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά (Δημητριάδου, Ευσταθίου 2008). Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο σχολείο, που αντανακλά τις συνεχείς κοινωνικοπολιτικές ανακατατάξεις και εμπλουτίζεται ολοένα και περισσότερο με διαπολιτισμικές και πολιτιστικές εισροές, το πλέον επιτακτικό

ζήτημα προς διαχείριση τείνει να αποτελεί η ετερογένεια της σχολικής τάξης. Η ποικιλομορφία στα πλαίσια του σημερινού σχολείου συνιστά αναντίρρητη πραγματικότητα. Μαθητές/τριες με διαφορετικό μαθησιακό προφίλ, διαφορετικούς ρυθμούς εργασίας και μάθησης, διαφορετική κουλτούρα, καταγωγή ή θρησκεία και διαφορετικά ενδιαφέροντα συνθέτουν τη σχολική τάξη (Βαλιαντή, Νεοφύτου 2017). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται προοδευτικά να διαχειριστούν αυτή την ετερογένεια της σύγχρονης σχολικής τάξης, η οποία αποτελείται από ένα ευρύ φάσμα μαθητών και μαθητριών με διακριτές διαφορές σε ποικίλα επίπεδα.

Η πολύπλοκη και διαφοροποιημένη σύνθεση της σχολικής τάξης δημιουργεί την ανάγκη αναθεώρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδακτικής πράξης. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελούν δύο σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση, οι οποίες με γνώμονα τον σεβασμό στις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού στοχεύουν στην παροχή μιας ολοκληρωμένης μαθησιακής εμπειρίας. Αμφότερες στοχεύουν στον επαναπροσδιορισμό των στόχων του σχολείου και στον εκσυγχρονισμό των διδακτικών μεθόδων και μέσων. Υπακούοντας στις μεταβολές της κοινωνίας συνολικότερα, προτείνουν μέσα και τρόπους που θα μεταβάλουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και θα επιτρέψουν στους μαθητές να διαπλάσουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες, λειτουργώντας ως πολίτες μιας πολιτισμικής και διαρκώς εξελισσόμενης κοινωνίας.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία

Ορισμός διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ορίζεται από την Tomlinson (2004), ως μια διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν το περιεχόμενο της μάθησης (αυτά που οι μαθητές χρειάζεται να μάθουν), τη διαδικασία (το πώς θα τα μάθουν) και το προϊόν μάθησης (τον τρόπο με τον οποίο θα εκφράσουν οι μαθητές αυτό που έμαθαν), με στόχο να διερευνηθούν οι πιθανότητες για κάθε μαθητή να μάθει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Η ονομασία της οφείλεται στη βασική της αρχή, που είναι η έννοια της

διαφοροποίησης της διδασκαλίας, ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή που είναι και αυτές διαφορετικές (Βαλιαντή 2017).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μία διαδραστική κατάσταση ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές, μέσα από την οποία ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, οι οποίοι πλέον καλούνται να συμμετέχουν ενεργά, να μαθαίνουν συνεχώς και να φτάνουν εκεί που εν δυνάμει μπορούν να φτάσουν (Tomlinson 1999, στο Παντελιάδου, Φιλίππātu 2013). «Διαφοροποίηση» δεν σημαίνει διαφορετικό πρόγραμμα για κάθε μαθητή, ούτε χωρισμό της τάξης σε ομοιογενείς ομάδες διαφορετικών επιπέδων. Επίσης, δεν συνεπάγεται ότι κάποιοι μαθητές θα κάνουν περισσότερες εργασίες από άλλους. Αντίθετα, πρόκειται για ποιοτική τροποποίηση των βημάτων εργασίας και των δραστηριοτήτων, η οποία βασίζεται στον προσεκτικό σχεδιασμό, την αναπροσαρμογή του μαθήματος και την αξιολόγηση ως μέσο ανατροφοδότησης των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών για να διαφοροποιήσει το περιεχόμενο, την επεξεργασία του και το τελικό προϊόν ανάλογα με το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών/τριών (Παντελιάδου 2007 · Tomlinson, Moon 2013).

Κριτήρια διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Στο σημείο αυτό γίνεται σύντομη αναφορά στα κριτήρια με βάση τα οποία διαφοροποιούνται οι μαθητές μιας σχολικής τάξης, στα οποία συγκαταλέγονται τα εξής (Βαλιαντή, Νεοφύτου 2017):

- Η μαθησιακή ετοιμότητα, δηλαδή, οι δυνατότητες του κάθε μαθητή, στις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να βασιστεί και να χτίσει.
- Τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τα ζητήματα που τους αφορούν και εγείρουν την περιέργειά τους.
- Το μαθησιακό στυλ (τύποι οπτικοί, ακουστικοί, κλπ).
- Η διαφορετικότητα των μαθητών/τριών ως προς την κουλτούρα και το πολιτισμικό υπόβαθρο.
- Το οικογενειακό τους περιβάλλον, το οποίο μπορεί να λειτουργεί υποστηρικτικά ή όχι.

Άξονες διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνιστά μια διαδικασία σύνθετη και έναν καινοτόμο τρόπο διδασκαλίας για τη μάθηση και δεν υφίσταται ένας και μόνος τρόπος για να προβούμε στη διαφοροποίηση (Tomlinson 2001). Οι βασικότεροι άξονες ως προς τους οποίους γίνεται η διαφοροποίηση (Κουτσελίνη, Πυργιωτάκης 2015), είναι:

- Το περιεχόμενο, το τι πρέπει, δηλαδή, να μάθει ο μαθητής.
- Το αποτέλεσμα στο οποίο πρέπει να καταλήγει η μαθησιακή διαδικασία με την απόκτηση και την εφαρμογή νέων γνώσεων. Οι στόχοι που τίθενται κάθε φορά στη διαφοροποιημένη διδασκαλία διαβαθμίζονται ανάλογα με το επίπεδο δυσκολίας και προσαρμόζονται σε συνάρτηση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις.
- Η αξιολόγηση, που αναφέρεται σε αξιολόγηση τόσο διαμορφωτική, όσο και τελική.
- Το μαθησιακό περιβάλλον, που αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης της τάξης για να διευκολύνει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σύμφωνα με την Tomlinson (2004), η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια φιλοσοφία σχετική με τη διδασκαλία και τη μάθηση που βασίζεται στις παρακάτω αρχές:

- Οι μαθητές που βρίσκονται στην ίδια ηλικία διαφέρουν ως προς την ετοιμότητα της μάθησης, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ, τις εμπειρίες και τις συνθήκες ζωής τους.
- Οι διαφορές ανάμεσα στους μαθητές είναι αρκετά σημαντικές ώστε να αποτελέσουν ένα βασικό παράγοντα σχετικά με το τι χρειάζεται να μάθουν, τον τρόπο κατά τον οποίο χρειάζεται να το μάθουν, καθώς και την υποστήριξη που χρειάζονται από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να το μάθουν καλά.
- Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν οι ενήλικες λειτουργούν υποστηρικτικά και παρεμβαίνουν όταν χρειάζεται επιπρόσθετη υποστήριξη.

- Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν μπορούν να συνδέσουν τα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος με τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους εμπειρίες.
- Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν οι μαθησιακές ευκαιρίες είναι φυσικές.
- Οι μαθητές μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά όταν οι τάξεις και το σχολείο δημιουργούν την αίσθηση της κοινότητας μέσα στην οποία καθένας αισθάνεται σημαντικός και άξιος σεβασμού.
- Κεντρική μέριμνα του σχολείου αποτελεί η αύξηση των ικανοτήτων κάθε μαθητή.

Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Οι στρατηγικές για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελούν στην πραγματικότητα μεθοδολογικές προτάσεις για την εφαρμογή της. Βασικά σημεία αναφοράς στις στρατηγικές για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αποτελούν τα εξής (Βαλιαντή & Νεοφύτου 2017):

- Καθορισμός με ακρίβεια και σαφήνεια του σκοπού του μαθήματος, των βασικών πυρηνικών γνώσεων που αναμένεται να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές, καθώς και των προαπαιτούμενων και των μετασχηματιστικών γνώσεων.
- Ιεράρχηση δραστηριοτήτων (Κατακόρυφη διαφοροποίηση).
- Διαβάθμιση δραστηριοτήτων (Οριζόντια διαφοροποίηση)
- Αξιολόγηση ως μέρος της διδασκαλίας. Συστηματική χρήση διαμορφωτικής αξιολόγησης με την αξιοποίηση πολλαπλών μεθόδων και μορφών αξιολόγησης.
- Ρουτίνα εργασίας των μαθητών: ατομική, ομαδική (ή ζευγάρια), ολομέλεια.
- Ασύγχρονη εργασία σύμφωνα με την ετοιμότητα και τον ρυθμό εργασίας των μαθητών.

Η ενταξιακή εκπαίδευση

Ορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης

Η προσπάθεια ορισμού της έννοιας της ένταξης συνιστά μια διαδικασία πολύπλοκη και σύνθετη (Ainscow 1997). Μια αναδρομή στην υπάρχουσα βιβλιογραφία αποκαλύπτει πληθώρα ορισμών, συχνά, με συγκεχυμένες και ασαφείς έννοιες. Διευκρινίζεται στο σημείο αυτό πως ως «ενταξιακή εκπαίδευση» αποδίδεται ο ξενόγλωσσος όρος «inclusive education». Η μετάφραση αυτή κατά τον Κουτσοκλένη (2017, στο Slee 2020) αποδίδει ορθότερα το περιεχόμενο του όρου «inclusive education», αντικατοπτρίζοντας το ενταξιακό παράδειγμα. Η ενταξιακή εκπαίδευση, σύμφωνα με το άρθρο 24 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες «περιλαμβάνει μια διαδικασία συστημικής μεταρρύθμισης που να υλοποιεί αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, στις διδακτικές μεθόδους, στις προσεγγίσεις, στις δομές, στις στρατηγικές στην εκπαίδευση για να υπερβληθούν τα εμπόδια με το όραμα να παρέχεται σε όλους τους μαθητές της ίδιας ηλικιακής ομάδας μια ισότιμη και συμμετοχική μαθησιακή εμπειρία κι ένα περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις προτιμήσεις τους. Η τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρίες μέσα στις γενικές τάξεις χωρίς συνοδεία δομικών αλλαγών, για παράδειγμα, στην οργάνωση, στο πρόγραμμα σπουδών, στη διδασκαλία και στις μαθησιακές στρατηγικές δεν συγκροτούν ένταξη».

Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004), ενταξιακή εκπαίδευση είναι «η εκπαίδευση που τους συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψιν τη διαφορετικότητα όλων... υποδηλώνοντας έναν διαρκή αγώνα για δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων». Ως εκ τούτου, σκοπός είναι η αλλαγή της φιλοσοφίας του σχολείου, με την ενταξιακή εκπαίδευση να συνιστά μέσο δομικής αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος, παρά αυτοσκοπό (Ζώνιου-Σιδέρη 2004).

Εξαιρετικά σημαντικό είναι να καταστεί κατανοητό το γεγονός πως η ένταξη δεν αποτελεί μια άλλη διατύπωση της έννοιας της ειδικής αγωγής. Πρόκειται για μια διαδικασία που διαφέρει συλλήβδην από την ειδική αγωγή και τη λογική της ενσωμάτωσης. Επί της ουσίας στην ενσωμάτωση συντελείται μια μονόδρομη διαδικασία κατά την οποία το «διαφέρον» άτομο» οφείλει να μεταβληθεί και να προσκολληθεί στο γενικότερο σύνολο. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα μοντέλο,

αφομοιωτικό, το οποίο στοχεύει στην ενσωμάτωση ενός ατόμου που θεωρείται μη κανονικό και υποτίθεται πως πρέπει να εναρμονιστεί με το υπόλοιπο κανονικό σύνολο (Ζώνιου-Σιδέρη 2004). Η έννοια της ενσωμάτωσης απαξιώνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, θεωρώντας πως η μοναδικότητα του καθενός συνιστά πρόβλημα κι όχι συνεισφορά για το περιβάλλον του (Cooper 2000). Σύμφωνα με τους Tilstone και Rose (2012) η ενσωμάτωση ως όρος συνδέεται με την «ομαλοποίηση», προσφέροντας χώρο για νέες διακρίσεις και αποκλεισμό και έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την ενταξιακή λογική.

Αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης

Η ένταξη δεν αφορά κάθε μαθητή και ιδιαιτέρως τις ευάλωτες ομάδες. Εκκινεί από την αναπηρία αξιοποιώντας την ως παράδειγμα και εν τέλει περικλείει κάθε μορφής διαφορετικότητα, πολιτισμική, κοινωνική ή θρησκευτική (Καραγιάννη 2018). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Barton (2012) η ένταξη συνιστά ένα ολοκληρωμένο, εναλλακτικό και καινοτόμο μοντέλο της παιδαγωγικής, το οποίο συνίσταται από στόχους, ιδέες και πρακτικές. Πρόκειται για μια φιλοσοφία και πρακτική με πολιτικό χαρακτήρα, που λειτουργεί ως βάση μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Κουτσοκλένης 2017, στο Slee 2020· Slee 2010). Η σύνδεση της ενταξιακής φιλοσοφίας με την εκπαιδευτική πολιτική ενός κράτους, είναι απαραίτητο στοιχείο για την αποτελεσματική εφαρμογή και λειτουργία της.

Κατά τη Ζώνιου-Σιδέρη (2004) είναι σημαντικό να γίνει κατανοητό το γεγονός πως η ένταξη δεν συνιστά τον ίδιο το σκοπό, παρά αποτελεί ένα ισχυρό μέσο για την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Επιπροσθέτως, δεν θα πρέπει να συγχέεται με την ειδική αγωγή και να θεωρείται συνέχεια αυτής, καθώς διαφέρει συλλήβδην. Τέλος, στην ενταξιακή εκπαίδευση ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται, δε λειτουργεί διεκπεραιωτικά, όπως συμβαίνει με τη συμβατική διδασκαλία, αλλά δημιουργικά και με ευελιξία (Ζώνιου- Σιδέρη 2004).

Προκλήσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης

Η ένταξη καλείται να αντιμετωπίσει πλήθος προκλήσεων και εμποδίων. Καταρχάς, η ενταξιακή εκπαίδευση συνιστά περισσότερο ένα κίνημα που συνδέεται με τις διαδικασίες αποκλεισμού στη σχολική κοινότητα και την κοινωνία και δεν παρουσιάζεται καθορισμένη και οριοθετημένη. Εγείρεται η ανάγκη για τη δημιουργία ενταξιακών ερευνητικών διαδικασιών, ώστε να παραχθεί επαρκές εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο, που θα επιτρέψει στη γνώση για την ένταξη σε τοπικό επίπεδο να έχει διαπολιτισμική αξία και επιρροή. Χρειάζεται να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ θεωρητικής γνώσης και εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Slee 2010).

Επιπρόσθετα, η ένταξη αποτελεί αλλαγή στάσεων ιδεών και αντιλήψεων μιας ολόκληρης κοινωνίας. Μια διαδικασία σύνθετη, η οποία απαιτεί χρόνο. Αναφέρεται σε άρση κοινωνικών διακρίσεων, στην αντίληψη της αναπηρίας από την κοινωνική σκοπιά και μια πλήρη μεταβολή της στάσης κάθε πολίτη απέναντι σε ενταξιακά ζητήματα (Ainscow 1997) . Πρόκειται για αντιμετώπιση του φόβου για το διαφορετικό και αποδοχή του.

Βασικός ανασταλτικός παράγοντας της ένταξης καθίσταται η υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία, η οποία ενισχύει τον κοινωνικό αποκλεισμό. Το ίδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι μέθοδοι αξιολόγησης στο σχολείο αποκλείουν μεγάλο μέρος των μαθητών, απαιτείται, επομένως, δομική και λειτουργική αλλαγή. Χρειάζεται να υποστηρίζεται η ένταξη και η ισότιμη πρόσβαση σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής και μετέπειτα της κοινωνίας, θεσμοθετημένα και παρέχοντας τους αναγκαίους πόρους.

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και ενταξιακή εκπαίδευση

Οι δύο παιδαγωγικές αυτές φιλοσοφίες και πρακτικές συμφωνούν ως προς τους στόχους και τις πρακτικές που προτείνουν. Τόσο στη διαφοροποιημένη διδασκαλία όσο και στην ενταξιακή εκπαίδευση ως προτεραιότητα τίθενται οι ανάγκες του μαθητή. Η λειτουργία του σχολείου στηρίζεται στην ισότητα των ευκαιριών και την ισότιμη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Ένταξη και διαφοροποίηση στοχεύουν στη δημιουργική σκέψη, την ερευνητική δράση και την κατασκευή της γνώσης, τοποθετώντας την έμφαση στην προσωπική

ολοκλήρωση αντί της επίδοσης. Συνιστούν τη βάση για την αλλαγή φιλοσοφίας στην εκπαίδευση. Προωθούν την αναμόρφωση του περιεχομένου, των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των μεθόδων και των αποτελεσμάτων, τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και το δημοκρατικό πνεύμα. Μια σχολική μονάδα που λειτουργεί σε ενταξιακή βάση, αξιοποιεί στην καθημερινή διδακτική πράξη τις στρατηγικές και τις τεχνικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθιστώντας τη σύνδεση των δύο αυτών πρακτικών αυταπόδεικτη.

Η διαφορετικότητα στους μαθητές δεν είναι πρόβλημα που χρήζει επίλυσης, αντίθετα συνιστά μια ευκαιρία για πιο ολοκληρωμένη και πλούσια διδασκαλία. Κάθε μαθητής, οι πολλαπλές προσωπικότητες που συνθέτουν τη σχολική τάξη αξιοποιούνται από τον εκπαιδευτικό, αντί να προσπαθούν να κανονικοποιηθούν και να ταιριάζουν σε ένα μέσο σύνολο. Αυτό συνιστά, ίσως, τον βασικότερο κοινό δείκτη της διαφοροποίησης και της ένταξης, τόσο σε επίπεδο θεωρίας όσο και σε επίπεδο πρακτικής.

Συζήτηση

Μέσω της προκειμένης εισήγησης επιχειρήθηκε η ανάδειξη των εκπαιδευτικών πρακτικών της διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της ένταξης. Ένταξη και διαφοροποίηση έρχονται να αλλάξουν την εκπαιδευτική σκοπιά και κυρίως τη διδακτική πρακτική. Ως θεωρίες και εκπαιδευτικές πρακτικές δύνανται να υποστηγάσουν το σχολείο που θα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές.

Πιο συγκεκριμένα, η νέα αυτή εκπαιδευτική σκοπιά αναφέρεται σε ένα σχολείο δομημένο με γνώμονα την ισότητα και τη συνεργασία. Αφορά επικοινωνία και συνεργασία ειδικοτήτων από ποικίλους χώρους όπως, για παράδειγμα, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι, ιατρικό προσωπικό, κοινωνικοί λειτουργοί, κλπ., αλλά και την ενεργητική συμμετοχή των γονέων, προκειμένου να επιτευχθεί η δημιουργία ενός ενταξιακού περιβάλλοντος. Ακόμη, αναγκαία προϋπόθεση είναι η μετάβαση από τον ανταγωνισμό και τις διαφωνίες σε μια σχέση συνεργασίας και καλής πίστης. Πρόκειται για μια συνένωση επιστημονικής γνώσης και πρακτικής από ειδικούς και εκπαιδευτικούς σε συνάρτηση με κάθε μέλος μιας κοινότητας που συνδέεται με τη σχολική μονάδα, είτε ως μαθητής είτε ως γονιός.

Βασικό συστατικό για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την ενταξιακή εκπαίδευση είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να μεταβάλλει τη στάση του. Η μονοδιάστατη διδασκαλία αποτελεί κυρίαρχο εμπόδιο στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Απαιτείται η μεταβολή στάσης, η διαλλακτικότητα και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε να σέβεται τις ανάγκες κάθε ατόμου, να επιτρέπει τον πειραματισμό και την αυτενέργεια και να οδηγεί σε ένα σχολείο αποτελεσματικό για όλους. Βέβαια, τίθεται στο σημείο αυτό το θέμα της αποτελεσματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που μέχρι σήμερα επικεντρώνεται σε θεωρητικές κυρίως γνώσεις και την κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών, με βασικό γνώμονα την προώθηση της κριτικής σκέψης και την ενσυναίσθηση απέναντι στη διαφορετικότητα.

Εντούτοις, η ομαλή λειτουργία ενός ενταξιακού συστήματος δεν επιτυγχάνεται εύκολα. Σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία που αφορούν επιτυχημένα ενταξιακά σχολικά περιβάλλοντα, σε αυτά οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν στάση και τα αναλυτικά προγράμματα αναμορφώνονται (Hehir et al. 2016). Οι εκπαιδευτικοί στα ενταξιακά πλαίσια λαμβάνουν κατάλληλη εκπαίδευση, διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους και προσπαθούν να βρουν τρόπους να συμπεριλάβουν αποτελεσματικά όλους τους μαθητές και να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των παιδιών, με αναπηρία και μη. Η διαφοροποίηση στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία καθίσταται αναγκαία, καθώς η διδασκαλία που προσανατολίζεται στο μέσο μαθητή δεν επιφέρει τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Βαλιαντή, Νεοφύτου 2017). Στον αντίποδα η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται στην παραδοχή ότι η διδακτική πράξη πρέπει να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται ανάλογα με την ποικιλομορφία, τις ανάγκες και την ατομικότητα όλων των μαθητών (Tomlinson, Imbeau 2010). Οι μαθητές, οι διαφορές και οι ιδιαίτερες δυσκολίες τους λειτουργούν ως έναυσμα για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να υιοθετήσουν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις.

Η συμπερίληψη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στο γενικό σχολείο και η ένταξή τους δεν συνιστά μια εύκολη διαδικασία. Ωστόσο, τα αποτελέσματα που επιφέρει για το σύνολο των μαθητών παρουσιάζονται θετικά. Σύμφωνα με τον Slee (2020) η ενταξιακή εκπαίδευση είναι ένα ζωντανό και κυρίαρχο σύστημα μεταρρυθμίσεων, στο οποίο ο διαχωρισμός μαθητών και η άνιση αντιμετώπισή

τους παύουν να ισχύουν στη σύγχρονη εποχή που διανύουμε. Η αναγνώριση του δικαιώματος κάθε μαθητή για εκπαίδευση στο γενικό σχολείο και η προώθηση ποιοτικής εκπαίδευσης από την κοινότητα των εκπαιδευτικών στην πράξη καθίσταται αναντίρρητη.

Συνοψίζοντας, εκπαιδευτικός που σκέπτεται και λειτουργεί υπό το ενταξιακό και διαφοροποιημένο πρίσμα, εφαρμόζοντας έστω και ψήγματα διαφοροποιημένων και ενταξιακών πρακτικών και τηρώντας μια κριτική παιδαγωγική ματιά ως προς το εκπαιδευτικό έργο, θα μπορούσε να θεωρηθεί επιτυχημένος. Αντίστοιχα, εκπαιδευόμενος που μπορεί να λαμβάνει εκπαίδευση σε αντίστοιχο περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί τυχερός, τουλάχιστον, με γνώμονα τα σημερινά ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ainscow, M. (1997), "Towards Inclusive Schooling", *British Journal of Education* 24(1): 3-6.
- Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Α. (2017), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Barton, L. (2012), «Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 31-49.
- Cooper, P., Jacobs, B. (2011), «From inclusion to engagement. Helping students engage with schooling through policy and practice», *American Journal of Education Research* 5(2): 1-23.
- Δημητριάδου, Κ., Ευσταθίου, Μ. (2008), «Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις», στο Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Υπ.Ε.Π.Θ., 67-85.
- Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, P., Borquaye, Y., Burke, S. (2016), *A summary of the evidence on inclusive education*. Cambridge: Abt Associates.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004), «Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 29-55.

- Καραγιάννη, Γ. (2018), «Μαρξισμός, Αναπηρία και Εκπαίδευση», *Τετράδια Μαρξισμού* 6: 145–155.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ., Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2015), *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., Φιλιππάτου, Δ. (2013), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. (2007), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.
- Slee, R. (2020), *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή, απλώς μυρίζει περίεργα*. Μτφρ. Μαρία Κοσφολόγου. Αθήνα: Gutenberg.
- Slee, R. (2010), «Σκέψεις πάνω στην ενταξιακή εκπαίδευση και πολιτική», στο Κουρκούτας, Η. Ε. (επιμ.), *Επιστήμες της Αγωγής. Ενταξιακές πολιτικές και σύγχρονη ειδική αγωγή: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρικές μελέτες* (θεματικό τεύχος): 33–38.
- Tilstone, C., Rose, R. (2012), «Από την πολιτική έως την πράξη: Ένταξη μέσω της εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο», στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 189–212.
- Tomlinson, C. A. (2004), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Μτφρ. Χρήστος Θεοφιλίδης, Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C. A., Imbeau, M. B. (2010), *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R. (2013), *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria, VA: ASCD.

Μεταγνωστική διδασκαλία και ανάπτυξη κριτικής σκέψης στα Μαθηματικά: η περίπτωση της επίλυσης προβλήματος σε παιδιά Γ' τάξης

Αικατερίνη Βισσαρίου

Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.

aikaterinivissariou7@gmail.com

Δέσποινα Δεσλή

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.

ddesli@eled.auth.gr

Abstract

The present study aims to examine the role of metacognitive instruction in the development of Year 3 children's critical thinking when solving mathematical problems. A new metacognitive instruction model is described, which draws from Tarricone's (2011) metacognitive scheme and Lee, Yeo and Hong's (2014) model of metacognitive instruction. The intervention lasted four months and highlighted the important role that the cultivation of children's metacognitive knowledge, skills and experiences had in their critical thinking development. The findings are discussed in light of the perspective of transformation that critical education seeks to achieve, while at the same time aiming to foster students' critical awareness.

Εισαγωγή

Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι, ανάμεσα σε άλλα, η καλλιέργεια κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης λαμβάνει χώρα όταν τα άτομα χρησιμοποιούν τις γνωστικές τους δεξιότητες ή στρατηγικές που οδηγούν στην επίτευξη ενός επιθυμητού αποτελέσματος (Black 2005· Halpern 1998· Kuhn & Dean 2004· Nickerson 1994· Schroyens 2005). Σύμφωνα με τον Schoen

(1983, 87), «μία πετυχημένη παιδαγωγική, που λειτουργεί ως βάση για την ανάπτυξη της σκέψης, πρέπει να ενσωματώνει ιδέες σχετικά με τον τρόπο που οι μαθητές και οι μαθήτριες οργανώνουν και αναπαριστούν τις γνώσεις τους και τον τρόπο που οι αναπαραστάσεις αυτές αλλάζουν ή ανθίστανται σε αλλαγές, όταν αναδύονται νέες πληροφορίες», άποψη που συνάδει με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τους τρόπους οργάνωσης της γνώσης, με άλλα λόγια, τη μεταγνώση.

Η μεταγνώση αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που απαντάται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης μάθησης. Μια σύντομη ανασκόπηση της ιστορικής εξέλιξης της μεταγνώσης αποκαλύπτει τη μακρά της πορεία και συμβάλλει στην κατανόηση της σύνδεσής της με τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Φιλόσοφοι, όπως ο Αριστοτέλης, ο Πλάτων, ο Ντεκάρτ, ο Αυγουστίνος, ο Σπινόζα, ο Λοκ, ο Dewey, ο Habermas κ.ά., καθώς και θεωρητικοί ψυχολόγοι, όπως οι James, Piaget και Vygotsky, θεωρούνται ότι έχουν συμβάλει σημαντικά στην περιγραφή της έννοιας της μεταγνώσης μέσω των θεωριών τους για τον στοχασμό (Brown 1987· Metcalfe 2008· Fox & Riconscente 2008· Tarricone 2011). Μολονότι στις θεωρίες τους δεν χρησιμοποίησαν όρους όπως «στοχασμός» και «μεταγνώση», οι μελέτες και οι απόψεις τους έθεσαν τα θεμέλια για την έρευνα σχετικά με τη μεταγνώση και τη μεταγνωστική επίλυση προβλήματος. Για παράδειγμα, ο Αριστοτέλης στην προσπάθειά του να περιγράψει τις διαδικασίες της μνήμης, κατέστησε φανερή τη σύνδεση μεταξύ νοητικής αναπαράστασης, στοχασμού και μεταγνώσης. Αιώνες αργότερα ο Αυγουστίνος υποστήριξε ότι η διαρκής προσπάθεια του ατόμου να γνωρίσει τον εαυτό του μέσω του αυτό-στοχασμού τον οδηγεί στην αυτογνωσία. Ο Ντεκάρτ θεώρησε ως αληθινή γνώση τη γνώση που απορρέει από τις διαδικασίες της σκέψης, του στοχασμού, της ενδοσκόπησης και του συλλογισμού (Tarricone 2011).

Ο Dewey (1933) αναφέρθηκε στη λειτουργία συγκεκριμένων στοχαστικών διαδικασιών που εμπλέκονται στη μάθηση και την επίλυση προβλήματος. Αναγνώρισε τη στοχαστική σκέψη ως τμήμα γνωστικών διαδικασιών, όπως η ενημερότητα, η παρακολούθηση και η ρύθμιση. Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι η κριτική σκέψη είναι τμήμα της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος ή της διαδικασίας διερεύνησης που απαιτεί στοχασμό πάνω στην υπάρχουσα γνώση,

στην κατανόηση και στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στη σκέψη του ατόμου. Περιέγραψε αυτήν τη μεταγνωστική διαδικασία ως αποτελούμενη από τρεις φάσεις της στοχαστικής-κριτικής σκέψης: η πρώτη φάση περιλαμβάνει μια κατάσταση αμφιβολίας, σύγχυσης και δισταγμού, στην οποία βρίσκεται το άτομο, όταν καλείται να λύσει ένα πρόβλημα ή να αντιμετωπίσει ένα ζήτημα. Η εν λόγω νοητική δραστηριότητα οδηγεί στη δεύτερη φάση, αυτήν της αναζήτησης και της διερεύνησης, προκειμένου το άτομο να ξεδιαλύνει την αμφιβολία και τη σύγχυση που βιώνει. Η στοχαστική-κριτική σκέψη είναι η βάση πάνω στην οποία οι διαδικασίες αυτές εξελίσσονται και αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της διαδικασίας επίλυσης προβλήματος. Η αμφιβολία που νιώθει το άτομο για μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα εκκινεί μια στοχαστική, εσωτερική διαλεκτική, που το οδηγεί, κατά την τρίτη φάση, σε κρίσεις και λήψη αποφάσεων, όπως συμβαίνει κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος. Οι συνεισφορές των παραπάνω φιλοσόφων δημιούργησαν ένα πλαίσιο συζήτησης για την ανάπτυξη της «γνώσης του εαυτού», που συνιστά θεμελιώδες στοιχείο της μεταγνώσης. Οι ερευνητές που ακολούθησαν μελέτησαν τη μεταγνώση εκλαμβάνοντας το έργο των προγενεστέρων τους ως σημείο αναφοράς, προκειμένου να οριοθετήσουν τη λειτουργία και την ανάπτυξη του μεταγιγνώσκουν στην ανθρώπινη συμπεριφορά, μάθηση και εξέλιξη (Brown 1987· Bråten 1991· Zimmerman 2001).

Μεταγνώση και κριτική σκέψη

Τη στενή σχέση κριτικής σκέψης και μεταγνώσης ανέδειξε στο μοντέλο της η Halpern (1998), σύμφωνα με την οποία μεταγνώση είναι η ικανότητα να χρησιμοποιεί κανείς τη γνώση του προκειμένου να αναπτύσσει και να βελτιώνει τις δεξιότητες της σκέψης. Όταν τα παιδιά σκέφτονται κριτικά, παρακολουθούν τις διαδικασίες της σκέψης τους, ελέγχουν την πορεία και την πρόοδό τους προς τον επιθυμητό στόχο, λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη χρήση του χρόνου και την προσπάθεια που θα καταβάλουν. Συνεπώς, η κριτική σκέψη παρουσιάζεται ως προϊόν της μεταγνώσης. Παρόμοια, ο Magno (2010) πρότεινε ένα μοντέλο στο οποίο η μεταγνώση χρησιμοποιείται ως δείκτης πρόβλεψης της κριτικής σκέψης, με την έννοια ότι η πρόβλεψη εξηγεί πώς η ικανότητα του

ατόμου να ελέγχει τις γνώσεις και τις διαδικασίες της σκέψης του το οδηγεί στο να σκέφτεται κριτικά.

Στη βιβλιογραφία απαντώνται πολλές έρευνες που υπογραμμίζουν τη σύνδεση της μεταγνώσης με την κριτική σκέψη (π.χ., Kogut 1996· Orion & Kali 2005· Kuhn & Dean 2004· Choy & Cheah 2009), στις οποίες αναδεικνύεται ότι η διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών και η αξιοποίηση μεταγνωστικών δραστηριοτήτων εν γένει προωθούν τον κριτικό τρόπο σκέψης, δεδομένου ότι πρόκειται για δεξιότητες υψηλού επιπέδου. Μάλιστα, σύμφωνα με την Brown (2004), χωρίς μεταγνώση η κριτική σκέψη είναι αδύνατο να επιτευχθεί. Αξίζει να σημειωθεί πως για την Tarricone (2011, 11), *«ο στοχασμός, ως το βασικό συστατικό της κριτικής σκέψης, είναι η πεμπουσία της μεταγνώσης»*. Η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να σκέφτεται κριτικά είναι ένας «τρόπος γνώσης» του εαυτού του. Περιέχει την κριτική γνώση για τον εαυτό του και κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι αντιλήψεις του, τα συναισθήματά του, οι γνώσεις του και οι στρατηγικές επιδρούν στις σύγχρονες ενέργειές του και επηρεάζουν τις αλλαγές σε μελλοντικές του ενέργειες. Με την αλληλεπίδραση στοχασμού και γνώσης του εαυτού αναπτύσσεται η κριτική γνώση, η οποία είναι μία μορφή μεταγνώσης, αναπαριστά την υπάρχουσα γνώση και την κατάκτηση νέας γνώσης στη βάση στοχαστικών διαδικασιών. Ως εκ τούτου, το άτομο γνωρίζει τον εαυτό του καθώς μαθαίνει, καθίσταται ενήμερο για τη γνωστική του λειτουργία και τις γνώσεις που αφορούν στις στρατηγικές που χρησιμοποιεί για να μάθει, στοιχεία που αποτελούν θεμελιώδη συστατικά της μεταγνώσης. Η γνώση του ατόμου για τον εαυτό του συνιστά την ουσία του κριτικού στοχασμού ή της κριτικής γνώσης και είναι ενεργή σε καταστάσεις επίλυσης προβλήματος.

Μεταγνώση και επίλυση προβλήματος

Η κριτική θεώρηση της μαθηματικής εκπαίδευσης αφορά, ανάμεσα σε άλλα, στη νοηματοδότηση της μαθηματικής εργασίας από τα παιδιά, τα οποία παρακολουθούν, ρυθμίζουν και ελέγχουν τον τρόπο που μαθαίνουν. Η παραγωγή και ο μετασχηματισμός της μαθηματικής γνώσης δεν δύνανται να υλοποιηθούν δίχως την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, τα ενδιαφέροντα και

τον προσωπικό τρόπο μάθησής τους (Andersson 2010). Πρόκειται για μία από τις βασικές πτυχές του κριτικού μαθηματικού γραμματισμού, η οποία ενισχύει την ανάγκη για ένα πολιτικό όραμα της διδασκαλίας των μαθηματικών ως μέσο για την καλλιέργεια κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, στη βάση των αρχών της δημοκρατίας (Frankenstein 2014) και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Skovmose 2016).

Όσον αφορά την επίλυση προβλήματος, ο κριτικός στοχασμός ή η κριτική σκέψη λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια επίλυσης προβλημάτων που δημιουργούν προκλήσεις και παρέχουν στους λύτες κίνητρα ενασχόλησης. Τέτοιου είδους προβλήματα είναι τα μη-τυποποιημένα προβλήματα (Elia, van den Heuvel-Panhuizen & Kolovou 2009· Vissariou & Desli 2019· Βισσαρίου & Δεσλή 2019α, 2019β, 2021), τα οποία απαιτούν από τους λύτες ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Η ευελιξία αναφέρεται στη χρήση και εναλλαγή στρατηγικών επίλυσης και διακρίνεται σε δύο είδη: στην ευελιξία στρατηγικής «εντός του έργου» (intra-task strategy flexibility), η οποία αφορά στην ευελιξία με εναλλαγή στρατηγικών σε ίδιου τύπου προβλήματα, και στην ευελιξία στρατηγικής «μεταξύ των έργων» (inter-task strategy flexibility), η οποία αναφέρεται στην ευελιξία με εναλλαγή στρατηγικών σε διαφορετικά προβλήματα.

Όπως τονίζει ο Demetriou (2004), τα άτομα που σκέπτονται πιο ευέλικτα είναι σε θέση να προσαρμόζονται καλύτερα σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και παράγουν περισσότερο δημιουργικές και κατάλληλες λύσεις στα προβλήματα. Η προσαρμοστικότητα αποδίδει έμφαση στην ικανότητα του ατόμου να επιλέγει και να χρησιμοποιεί, συνειδητά ή ασυνείδητα, την πιο κατάλληλη προσέγγιση για την επίλυση ενός συγκεκριμένου μαθηματικού προβλήματος, σε ένα δεδομένο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, τα άτομα που ασχολούνται με μη-τυποποιημένα προβλήματα καλλιεργούν στοχαστική-κριτική και δημιουργική σκέψη, αποτιμούν κριτικά τις εμπειρίες τους, αξιολογούν την υπάρχουσα γνώση και τις αντιλήψεις τους, με αποτέλεσμα να ευνοείται ο προσδιορισμός, η ανάπτυξη και η αξιοποίηση νέων αποτελεσματικών στρατηγικών επίλυσης.

Οι παραπάνω μεταγνωστικές δεξιότητες, που συνδέονται με τη γνώση και την κατανόηση του εαυτού, την αυτό-ενημερότητα, την αυτό-παρακολούθηση και

την αυτό-ανακάλυψη, είναι καθοριστικές για την επίτευξη των στόχων της κριτικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι αυτές βοηθούν το άτομο – λύτη να εξετάζει κριτικά τη γνώση και τον τρόπο που αυτή παράγεται και νομιμοποιείται στα σχολεία. Η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, συχνά ως αποτέλεσμα μεταγνωστικής διδασκαλίας, επιτρέπει στα παιδιά να κατανοήσουν τον τρόπο που μαθαίνουν, να αποδέχονται ή, αντίθετα, να απορρίπτουν ό,τι δεν συνιστά αποτέλεσμα κριτικής επεξεργασίας (Tarricone 2011). Συνεπώς, η μεταγνωστική διδασκαλία ενδυναμώνει τα παιδιά, καθώς δύναται να τα προετοιμάσει για την επίτευξη των στόχων της κριτικής εκπαίδευσης, που επιζητά κοινωνική δικαιοσύνη και αλλαγή μέσω της εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη του ρόλου της μεταγνωστικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης παιδιών Γ' τάξης κατά την επίλυση μαθηματικού προβλήματος. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα εκπαιδεύτηκαν στην επίλυση μη-τυποποιημένων προβλημάτων δύο τύπων, με και χωρίς κλιμάκωση των ερωτημάτων τους, στο πλαίσιο ενός νέου διδακτικού μοντέλου που συνοδευόταν από μεταγνωστικές ερωτήσεις σε όλες τις φάσεις της επίλυσης. Περιγράφεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του μοντέλου αυτού, καθώς και τα αποτελέσματά του στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών μέσω της καλλιέργειας της μεταγνώσης και της ικανότητας επίλυσης προβλήματος.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες: Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 38 παιδιά (20 αγόρια και 18 κορίτσια) Γ' τάξης, που προέρχονταν από δύο ισάριθμα τμήματα δύο δημόσιων δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης. Στην έναρξη της έρευνας, η μέση ηλικία των παιδιών ήταν τα 8 έτη και 4 μήνες, ενώ στην ολοκλήρωσή της ήταν τα 9 έτη. Τα παιδιά διέφεραν μεταξύ τους ως προς το κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο και τις σχολικές τους επιδόσεις και η επιλογή τους πραγματοποιήθηκε με δειγματοληψία ευκολίας (Bryman 2017).

Σχεδιασμός της έρευνας – Εργαλείο. Προκειμένου να εξεταστεί το γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο των συμμετεχόντων, σχεδιάστηκαν δώδεκα μη-τυποποιημένα προβλήματα δύο τύπων, με και χωρίς κλιμάκωση των

ερωτημάτων τους, και τέσσερις κατάλογοι αυτό-αναφοράς: ένας για τη μεταγνωστική γνώση (δηλωτική, διαδικαστική και υποθετική), ένας για τη ρύθμιση της γνωστικής λειτουργίας (δεξιότητες σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης) και δύο για τις μεταγνωστικές εμπειρίες (ο ένας πριν από την επίλυση και ο άλλος μετά την επίλυση). Τα παιδιά και των δύο σχολείων κλήθηκαν στην αρχή της σχολικής χρονιάς να λύσουν τα προβλήματα και να απαντήσουν στις δηλώσεις των καταλόγων, σε διαφορετικές συνεδρίες και κατά τη διάρκεια του μαθήματος των μαθηματικών. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε λίγο πριν από το τέλος της χρονιάς, αφού ολοκληρώθηκε η υλοποίηση μεταγνωστικής διδασκαλίας διάρκειας τεσσάρων μηνών στα παιδιά του ενός σχολείου (πειραματική ομάδα), δεδομένου ότι τα παιδιά του άλλου σχολείου συνέχισαν να λαμβάνουν παραδοσιακή διδασκαλία (ομάδα ελέγχου). Ωστόσο, δεδομένου ότι στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της συμβολής της μεταγνωστικής διδασκαλίας στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, οτιδήποτε σχετίζεται με την παραδοσιακή διδασκαλία δεν αναλύεται, καθώς είναι πέρα από τα όρια της παρούσας εργασίας.

Διαδικασία: Η μεταγνωστική διδασκαλία της πειραματικής ομάδας διήρκησε τέσσερις μήνες, βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της Tarricone (2011) για τη μεταγνώση και αποτελεί επέκταση του διδακτικού μεταγνωστικού μοντέλου των Lee, Yeo και Hong (2014), το οποίο επιχειρεί να διδάξει τις βασικές πτυχές της μεταγνώσης στην επίλυση μη-τυποποιημένων προβλημάτων, αποδίδοντας μεγάλη έμφαση στη φάση που αφορά την έναρξη της διαδικασίας επίλυσης. Το πρώτο στάδιο της παρέμβασης ήταν εισαγωγικό, δεδομένου ότι τα παιδιά δεν είχαν λάβει νωρίτερα διδασκαλία τέτοιου είδους και ήταν σημαντικό να κατανοήσουν έννοιες σχετικές με τη μεταγνώση και τα χαρακτηριστικά των μη-τυποποιημένων προβλημάτων. Ακολούθησε η επίλυση μεγάλου αριθμού προβλημάτων και των δύο τύπων, παρόμοιας μορφής και επιπέδου δυσκολίας με εκείνα της αξιολόγησης πριν από και μετά την παρέμβαση. Παράλληλα, κάθε πρόβλημα συνοδευόταν, σε κάθε φάση της επίλυσης, από μεταγνωστικές ερωτήσεις, με τις οποίες τα παιδιά εξοικειώνονταν να χρησιμοποιούν και να απαντούν γραπτώς (Βλ. Εικόνα 1). Έτσι, κατανοούσαν τα προβλήματα και τη διαδικασία της επίλυσης σε κάθε βήμα.

Συγκεκριμένα, στη φάση πριν από την επίλυση, τα παιδιά καλούνταν να επεξεργαστούν κριτικά τις πληροφορίες που δίνονταν στο πρόβλημα, να εντοπίσουν ποιες από αυτές είναι πιο σημαντικές για τη λύση, να κρίνουν το επίπεδο δυσκολίας του προβλήματος, να κατανοήσουν τον στόχο του, να διατυπώσουν το πρόβλημα με δικά τους λόγια, να προβλέψουν τον χρόνο και την προσπάθεια που θα χρειαστούν, να σχεδιάσουν τα βήματα που θα κάνουν, να επιλέξουν τη μέθοδο επίλυσης με την οποία θα ξεκινήσουν, κλπ. Παρόμοια, κατά τη φάση της επίλυσης, τα παιδιά καλούνταν να παρακολουθήσουν την πρόοδό τους, να αναθεωρήσουν όταν βρίσκονταν σε αδιέξοδο, να αλλάξουν στρατηγική επίλυσης όταν αυτή που εφαρμόζαν δεν ήταν η κατάλληλη, να εντοπίσουν τυχόν λάθη και να ξεκινήσουν από την αρχή προκειμένου να τα διορθώσουν, να ελέγξουν τον εναπομείναντα για τη λύση χρόνο, κλπ. Στη φάση μετά την επίλυση, τα παιδιά έκαναν απολογισμό όλης της διαδικασίας, καθώς έλεγχαν τις πράξεις, τα βήματα, τις ενέργειές τους και αποκτούσαν επίγνωση των συναισθημάτων που το πρόβλημα που έλυσαν τους προκάλεσε.

1. ΠΡΙΝ ΛΥΣΩ ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	B) Σχεδιάζω τη λύση του προβλήματος
<u>A) Κατανοώ το πρόβλημα</u>	
Δεδομένο/α	
1. Διαβάζω το πρόβλημα όσες φορές χρειαστεί μέχρι να το καταλάβω;.....	1. Ποιους τρόπους επίλυσης από τους παρακάτω θα μπορούσα να χρησιμοποιήσω για να λύσω αυτό το πρόβλημα; Υπογραμμίζω:
2. Κάνω ερωτήσεις ή σχέσεις σκέψεις για το πρόβλημα που πρέπει να λύσω;	-Σχεδιάζω εικόνες, κάνω λίστες, πίνακες ή διαγράμματα
Συμπληρώνω:	-Ψάχνω για ένα μοτίβο
• Το βρίσκω εύκολο ή δύσκολο;	-Μαντεύω και ελέγχω
Γιατί;.....	-Λύνω ένα πιο απλό πρόβλημα
.....	- Προσπαθώ να θυμηθώ παρόμοια προβλήματα που έχω λύσει στο παρελθόν
• Μου αρέσει ή όχι;..... Γιατί;.....	-Εργάζομαι αντίστροφα
.....	
• Χρειάζεται να προσπαθήσω πολύ ή λίγο για να το λύσω;.....	2. Τώρα που επέλεξα τον τρόπο/τους τρόπους που θεωρώ ότι ταιριάζει/αλλη καλύτερα για τη λύση του προβλήματος, μπορώ να σχεδιάσω τα βήματα που θα κάνω για τη λύση;
• Είμαι σίγουρος/ή ότι θα το λύσω σωστά ή όχι;.....	Τα γράφω με τη σειρά:
• Θα λύσω γρήγορα το πρόβλημα ή όχι;.....	Α)
• Φοβάμαι, αγχώνομαι, θυμώνω που έχω να λύσω ένα τέτοιο πρόβλημα;.....	Β)
3. Ποια/ες πληροφορίες μου δίνονται στο πρόβλημα;	Γ)
4. Υπογραμμίζω/κυκλώνω τις πληροφορίες που θεωρώ σημαντικές για τη λύση;	Δ)
5. Πώς μπορώ να συνδέσω τις πληροφορίες αυτές με ό,τι ήδη ξέρω;	Ε)
6. Μπορώ να διατυπώσω το πρόβλημα με δικά μου λόγια;	3. Πόσο χρόνο χρειάζομαι για να λύσω το πρόβλημα;
7. Έχω λύσει νεότερα παρόμοια πρόβλημα;	
Ζητούμενο/α	
1. Τι πρέπει να βρω σε αυτό το πρόβλημα; - Ποιος είναι ο στόχος μου;	
2. Τι πρέπει να θυμάμαι/να έχω στον νου μου για να πετύχω τον στόχο μου;	
3. Τι θα μπορούσα να σχεδιάσω/να ζωγραφίσω για να απεικονίσω αυτό το πρόβλημα;	

Εικόνα 1: Μεταγνωστικές ερωτήσεις διδασκαλίας στη φάση πριν από την επίλυση

Μετά την περάτωση της επίλυσης ενός προβλήματος, ακολουθούσε αντίστοιχη ανατροφοδότηση. Τα παιδιά αντάλασσαν απόψεις και συναισθήματα αναφορικά με την εμπειρία που αποκόμιζαν από κάθε πρόβλημα. Μάλιστα, ενώ στην αρχή της διδασκαλίας τα παιδιά χρειάζονταν περισσότερο χρόνο για την επίλυση των προβλημάτων και εξέφραζαν μεγαλύτερες δυσκολίες, σταδιακά ο χρόνος μειώθηκε και οι αρχικές εκδηλώσεις δυσκολίας αντικαταστάθηκαν από εκφράσεις επιτυχίας και ικανοποίησης.

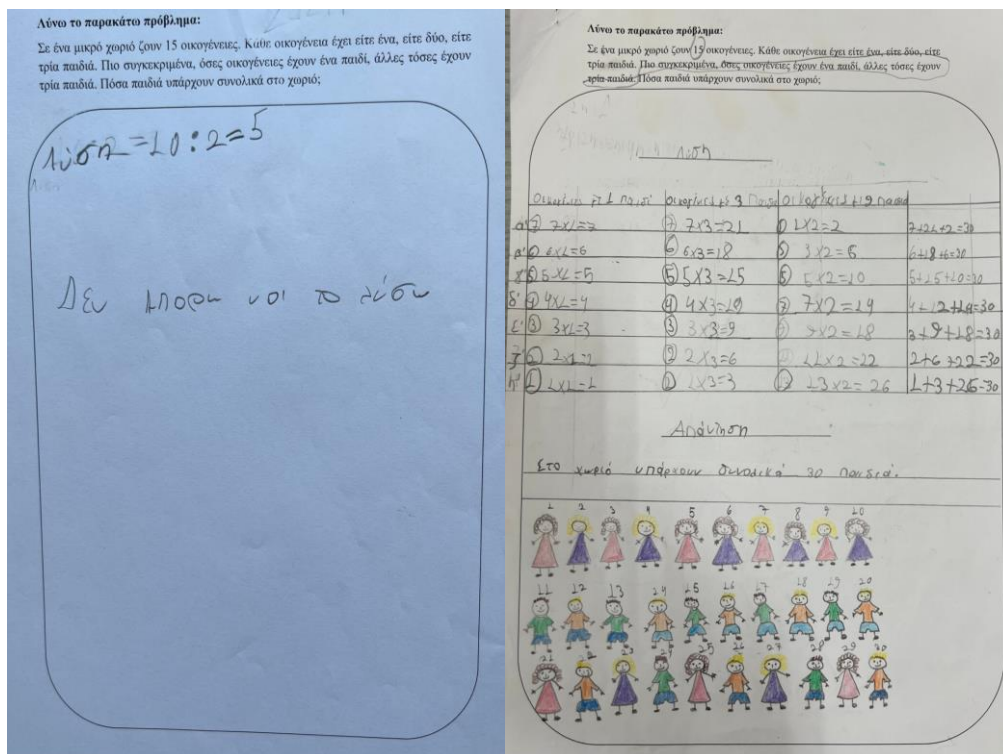
Αποτελέσματα

Σημαντικές διαφοροποιήσεις διαπιστώθηκαν τόσο στον βαθμό επιτυχίας επίλυσης των προβλημάτων όσο και στη μεταγνωστική τους επίδοση πριν από και μετά τη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη γνωστική επίδοση, πριν από την παρέμβαση η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών των δύο ομάδων δεν κατόρθωσε να λύσει τα προβλήματα, με ιδιαίτερα κυρίαρχη την τάση τους να επιδιώκουν τη λύση των προβλημάτων μέσα από την εκτέλεση μιας ή δύο αριθμητικών πράξεων, την απουσία βημάτων και στρατηγικών επίλυσης, την εύρεση μιας μόνο λύσης, και μάλιστα λανθασμένης, καθώς και την προσκόλληση στην αλγοριθμική κυρίως σκέψη. Αξίζει να σημειωθεί πως ορισμένα παιδιά δεν κατάφεραν να ξεκινήσουν τη διαδικασία επίλυσης, γεγονός που δείχνει ότι αντιμετώπισαν σοβαρές δυσκολίες κατά την έναρξη.

Αντίθετα, μετά την παρέμβαση τα περισσότερα προβλήματα και των δύο τύπων λύθηκαν σωστά από τα πιο πολλά παιδιά της πειραματικής ομάδας. Μάλιστα, στις γραπτές απαντήσεις όλων των παιδιών, ακόμη και αυτών που δεν τα έλυσαν σωστά, αποτυπώνονται ποιοτικά χαρακτηριστικά που δείχνουν ότι εργάστηκαν με μεθοδικότητα και ικανότητα ευελιξίας στην εφαρμογή στρατηγικών επίλυσης και προσαρμοστικότητας στις απαιτήσεις των προβλημάτων. Για παράδειγμα, αναζήτησαν περισσότερες από μία λύσεις, επινόησαν σχέδια επίλυσης, χρησιμοποίησαν σωστά αναπαραστάσεις των προβλημάτων, αναγνώρισαν τις σημαντικές πληροφορίες σε αυτά, κατανόησαν και αποσαφήνισαν τους στόχους των προβλημάτων, κλπ.

Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα μιας μαθήτριας της πειραματικής ομάδας να λύσει ένα μη-τυποποιημένο πρόβλημα κλασικού τύπου («Σε ένα μικρό χωριό

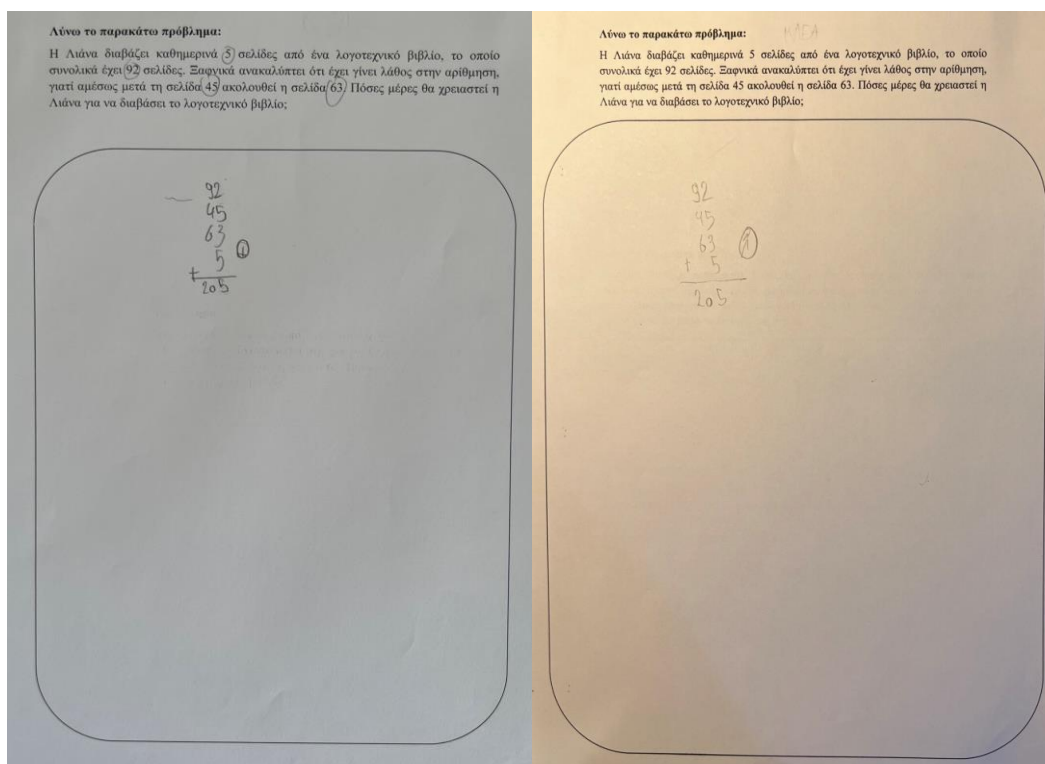
ζουν 15 οικογένειες. Κάθε οικογένεια έχει είτε ένα, είτε δύο, είτε τρία παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, όσες οικογένειες έχουν ένα παιδί, άλλες τόσες έχουν τρία παιδιά. Πόσα παιδιά υπάρχουν συνολικά στο χωριό;»), η οποία δεν κατανόησε το πρόβλημα και δεν μπόρεσε να το λύσει (Βλ. Εικόνα 2). Εκτέλεσε μία αριθμητική πράξη με δεδομένα που δεν προέρχονται από το πρόβλημα και μάλιστα λανθασμένη. Στη γραπτή της απάντηση φαίνεται ότι δεν είχε κάποιο σχέδιο λύσης ούτε χρησιμοποίησε κάποια στρατηγική που θα τη βοηθούσε στην επίτευξη του στόχου του προβλήματος. Όλες αυτές οι ελλείψεις την οδήγησαν σε αδιέξοδο, όπως δείχνει η πρόταση που έγραψε («Δεν μπορώ να το λύσω»), με την οποία δηλώνει την αδυναμία επίλυσης. Αντίθετα, μετά την παρέμβαση έλυσε το ίδιο πρόβλημα με επτά διαφορετικούς τρόπους και οδηγήθηκε σε σωστή λύση. Είναι σημαντικό που, για καθέναν από τους τρόπους της, σχεδίασε και τον αντίστοιχο πίνακα. Η χρήση της στρατηγικής αυτής οδήγησε τη μαθήτριά σε μία σειρά βημάτων και ενεργειών, της επέτρεψε να αποσαφηνίσει τον στόχο του προβλήματος και να το λύσει με επιτυχία. Ακόμη, η αναπαράσταση των δεδομένων επιβεβαιώνει την πολύ καλή κατανόηση του προβλήματος από την ίδια.



Εικόνα 2: Απαντήσεις μαθήτριάς της πειραματικής ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση σε μη-τυποποιημένο πρόβλημα κλασικού τύπου

Η εικόνα των γραπτών απαντήσεων των παιδιών της ομάδας ελέγχου παρέμεινε ίδια με εκείνη κατά την αρχική αξιολόγηση: η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών έλυσε λανθασμένα σχεδόν όλα τα προβλήματα. Τα χαμηλά ποσοστά επιτυχίας και οι γραπτές τους απαντήσεις μαρτυρούν ότι δεν κατανόησαν τα προβλήματα και, συνεπώς, δεν ήταν σε θέση να επινοήσουν κάποιο σχέδιο ή να εφαρμόσουν στρατηγικές επίλυσης.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα μιας μαθήτριας της ομάδας ελέγχου κατά την προσπάθειά της να λύσει ένα μη-τυποποιημένο πρόβλημα κλασικού τύπου («*Η Λιάνα διαβάζει καθημερινά 5 σελίδες από ένα λογοτεχνικό βιβλίο, το οποίο συνολικά έχει 92 σελίδες. Ξαφνικά ανακαλύπτει ότι έχει γίνει λάθος στην αρίθμηση, γιατί αμέσως μετά τη σελίδα 45 ακολουθεί η σελίδα 63. Πόσες μέρες θα χρειαστεί η Λιάνα για να διαβάσει το λογοτεχνικό βιβλίο;*»). Η μαθήτρια κύκλωσε τα αριθμητικά δεδομένα του προβλήματος και προχώρησε στην εφαρμογή μίας αριθμητικής πράξης (κάθετης πρόσθεσης) με αυτά (Βλ. Εικόνα 3). Συνεπώς, δεν εντοπίζονται στη γραπτή της απάντηση στοιχεία που να υποδηλώνουν την προσπάθειά της για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος με μεθοδικότητα.



Εικόνα 3: Απαντήσεις μαθήτριας της ομάδας ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση σε μη-τυποποιημένο πρόβλημα κλασικού τύπου

Παρόμοια, μετά την παρέμβαση, παρά το γεγονός ότι το συγκεκριμένο πρόβλημα θα μπορούσε να λυθεί με πολλούς τρόπους, η μαθήτριά δεν κατάφερε να βρει κάποιον από αυτούς. Θεώρησε, εσφαλμένα, ως λύση του προβλήματος την εκτέλεση μιας αριθμητικής πράξης και, μάλιστα, της ίδιας με αυτήν που έκανε πριν από τη διδασκαλία. Πέρα από την πράξη αυτή, δεν υπάρχει κάποιο άλλο στοιχείο που να προσδιορίζει την ικανότητα της συγκεκριμένης μαθήτριάς για επίλυση προβλήματος μετά τη διδασκαλία.

Αναφορικά με τη μεταγνωστική επίδοση, ενώ στην αξιολόγηση πριν από την παρέμβαση τα παιδιά και των δύο ομάδων φάνηκε πως έχουν χαμηλό επίπεδο μεταγνωστικής γνώσης, ρύθμισης της γνωστικής λειτουργίας και μεταγνωστικών εμπειριών, μετά τη διδασκαλία το μεταγνωστικό επίπεδο βελτιώθηκε μόνο στα παιδιά της πειραματικής ομάδας, ενώ στα παιδιά της ομάδας ελέγχου παρέμεινε σταθερό.

Συζήτηση – συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία κυριαρχεί η διαπίστωση ότι στην επιτυχία της επίλυσης προβλήματος επωφελήθηκαν σημαντικά μόνο τα παιδιά που έλαβαν μεταγνωστική διδασκαλία. Συγκεκριμένα, μετά τη διδασκαλία τα περισσότερα παιδιά της πειραματικής ομάδας έλυσαν με επιτυχία τα προβλήματα που τους παρουσιάστηκαν. Εμφάνισαν ποιοτικά χαρακτηριστικά υψηλού επιπέδου, όπως η κατανόηση και η αποσαφήνιση των στόχων των προβλημάτων, η αξιοποίηση εναλλακτικών στρατηγικών επίλυσης, η σωστή χρήση αναπαραστάσεων, η αναζήτηση περισσότερων από μία λύσεων, ο προσδιορισμός των σημαντικών πληροφοριών τους, κλπ. Αξιοσημείωτο είναι μάλιστα το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά αυτά παρατηρούνται σε όλα τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, ανεξαρτήτως επίδοσης: σε όλες τις γραπτές απαντήσεις, ακόμη και σε αυτές των παιδιών με χαμηλή επίδοση, είναι φανερό η αντιμετώπιση των προβλημάτων με ικανότητα ευελιξίας στην εφαρμογή στρατηγικών επίλυσης και μεθοδικότητα. Ακόμη και σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών που δεν έλυσαν σωστά κάποιο πρόβλημα, είναι εμφανής η προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων, ο ευέλικτος τρόπος σκέψης, η ικανότητα προσαρμοστικότητας

στις απαιτήσεις των προβλημάτων, καθώς και η εφαρμογή μεθοδευμένων βημάτων και ενεργειών.

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μαρτυρούν δεξιότητες υψηλού επιπέδου, οι οποίες δεν δύνανται να αναπτυχθούν χωρίς τη συνδρομή της κριτικής σκέψης. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης θεωρείται θεμελιώδες συστατικό της κριτικής εκπαίδευσης (Freire 1986), η οποία προετοιμάζει εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθήτριες για κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό μετασχηματισμό, μέσα από τον τρόπο παραγωγής και νομιμοποίησης της γνώσης στα σχολεία. Στην προετοιμασία αυτή καθοριστική μπορεί να αναδειχθεί η συμβολή της μεταγνώσης. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες δύνανται να συμβάλλουν σημαντικά στην επίτευξη των στόχων της κριτικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι αφορούν στον στοχαστικό τρόπο σκέψης, προκειμένου να επιτυγχάνεται η αυτό-ενημερότητα, η αυτό-ρύθμιση και ο αυτό-έλεγχος των διαδικασιών μάθησης του ατόμου.

Όλες αυτές οι ενέργειες προϋποθέτουν κριτική και στρατηγική σκέψη, προσεκτική εξέταση των πληροφοριών του προβλήματος, λήψη αποφάσεων, ευελιξία στην επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών επίλυσης και προσαρμογή της συμπεριφοράς στις απαιτήσεις του προβλήματος. Καθόλη τη διάρκεια της επίλυσης προβλήματος τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες αυτό-ενημερότητας, αυτό-παρακολούθησης και αυτό-ελέγχου. Σε κάθε βήμα άσκησαν αυτό-κριτική, προκειμένου στο τέλος να αξιολογήσουν τη νέα γνώση, ως προϊόν προσωπικής νοηματοδότησης. Τα παραπάνω στοιχεία της μεταγνωστικής διδασκαλίας, που αναμφίβολα ενδυναμώνουν τα παιδιά, ευνοούν, ανάμεσα σε άλλα, την κριτική σκέψη και ταυτόχρονα συνάδουν με τις αρχές της κριτικής εκπαίδευσης. Τα παιδιά, δεδομένου ότι έμαθαν να λειτουργούν μεταγνωστικά, κατανόησαν τον τρόπο που η νέα γνώση παράγεται και δεν αποτέλεσαν παθητικούς αποδέκτες της προϋπάρχουσας γνώσης. Αυτός ο ρόλος της μεταγνώσης μπορεί να παραλληλιστεί με τις αρχές της κριτικής εκπαίδευσης ως απελευθερωτικής παιδαγωγικής, που έχει ως πρωταρχικό σκοπό την απελευθέρωση των ατόμων και ποτέ την καταπίεσή τους. Με τη μεταγνώση το άτομο, καθώς αντιλαμβάνεται κριτικά τη διαδικασία της γνώσης, είναι σε θέση να λειτουργεί ως στοχαζόμενος και ενεργητικός πολίτης (Freire, Macedo, Koike, Oliveira, & Freire 2005).

Με βάση τα παραπάνω, αναδεικνύεται ο ρόλος της μεταγνωστικής διδασκαλίας και ταυτόχρονα η αναγκαιότητά της, προκειμένου να αναπτυχθούν οι μεταγνωστικές δεξιότητες (Vissariou & Desli 2019· Βισσαρίου & Δεσλή 2019α, 2019β, 2021), αναπόσπαστο τμήμα των οποίων είναι, όπως φάνηκε, η κριτική σκέψη και ο στοχασμός. Η διδασκαλία της μεταγνώσης διευκολύνει σημαντικά το δύσκολο έργο του κοινωνικού μετασχηματισμού, που η κριτική εκπαίδευση επιδιώκει να πετύχει. Στην επίτευξη του έργου αυτού δεν αρκεί μόνο ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι μόνο κριτικά σκεπτόμενοι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκπαιδεύσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να σκέφτονται κριτικά, αλλά απαιτείται και ο επανακαθορισμός του ρόλου του σχολείου, με στόχο τη θεμελίωσή του στις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ανθρώπινης ενδυνάμωσης (Schiro 2008). Με τη μεταγνωστική διδασκαλία, μέσω της οποίας η γνώση που παράγεται είναι αποτέλεσμα κριτικής σκέψης, αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου, η ανθρώπινη ενδυνάμωση που η κριτική εκπαίδευση οραματίζεται, δύναται να επιτευχθεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andersson, A. (2010), «Can a critical pedagogy in mathematics lead to achievement, engagement and social empowerment?», *Philosophy of Mathematics Education Journal* 25: 1–25.
- Βισσαρίου, Α., Δεσλή, Δ. (2019α), «Αξιολόγηση της μεταγνώσης μαθητών Στ' τάξης στα Μαθηματικά», στο Γούσιας, Φ. (Επιμ.), *Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Νέου Παιδαγωγού*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, 795–802.
- Βισσαρίου, Α., Δεσλή, Δ. (2019β), «Μεταγνωστικές ικανότητες κατά την επίλυση μη-τυποποιημένου μαθηματικού προβλήματος», στο Χρίστου, Κ. (Επιμ.), *Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ένωσης Ερευνητών Διδακτικής των Μαθηματικών*. Λευκωσία, Κύπρος: Εν.Ε.Δι.Μ., 353–361.
- Βισσαρίου, Α., Δεσλή, Δ. (2021), «Ο ρόλος των μη τυποποιημένων προβλημάτων στην επίλυση προβλήματος», στο Κανταρτζή, Ε., Παπαδημητρίου, Γ., Κωσταρής Χ. (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της*

καινοτομίας» Τόμος Α. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣ, 438-446.

Black, S. (2005), «Teaching students to think critically», *The Education Digest* 70(6): 42-47.

Bråten, I. (1991), «Vygotsky as precursor to metacognitive theory: The concept of metacognition and its roots», *Scandinavian Journal of Educational Research* 35(3): 179-192.

Brown, A. (1987), «Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters», *American Psychologist* 52(4): 399-413.

Brown, T. (2004), *Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers: Bloom's taxonomy and critical thinking*. Westport: Greenwood Press.

Bryman, A. (2017), *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Choy, S. C., Cheah, P. K. (2009), «Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education», *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 20(2): 198- 206.

Demetriou, A. (2004), «Mind intelligence and development: A cognitive, differential and developmental theory of intelligence», στο Demetriou, A., Raftopoulos, A. (Eds.), *Developmental change: Theories, models and measurements*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 21-73.

Dewey, J. (1933), *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston and New York: D. C. Heath and Company.

Elia, I., van den Heuvel-Panhuizen, M., Kolovou, A. (2009), «Exploring strategy use and strategy flexibility in non-routine problem-solving by primary school high achievers in mathematics», *ZDM* 41(5): 605-618.

Fox, E., Riconscente, M. (2008), «Metacognition and self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky», *Educational Psychology Review* 20(4): 373-389.

Frankenstein, M. (2014), «A different third R: Radical math», *Radical Teacher* 100: 77-82.

Freire, P. (1986), *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P., Macedo, D., Koike, D., Oliveira, A., Freire, A. M. A. (2005), *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach* (1st edition). New York: Routledge.

- Halpern, D. F. (1998), «Teaching critical thinking across domains: dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring», *American Psychologist* 53(4): 449–455.
- Kogut, L. S. (1996), «Critical thinking in general chemistry», *Journal of Chemical Education* 73(3): 218–221.
- Kuhn, D., Dean, D. (2004), «Metacognition: A bridge between cognitive psychology and educational practice», *Theory into Practice* 43(4): 268–273.
- Lee, N. H., Yeo, D. J. S., Hong, S. E. (2014), «A metacognitive-based instruction for primary 4 students to approach non-routine mathematical word problems», *ZDM* 46(3): 465–480.
- Magno, C. (2010), «The role of metacognitive skills in developing critical thinking», *Metacognition and Learning* 5(2): 137–156.
- Metcalfe, J. (2008), «Evolution of metacognition», στο Dunlosky, J., Bjork R. A. (Eds.), *Handbook of metamemory and memory*. New York and Hove: Psychology Press, Taylor and Francis, 29–46.
- Nickerson, R. S. (1994), «The teaching of thinking and problem solving», στο Sternberg, R. J. (Ed.), *Thinking and problem solving*. San Diego: Academic, 121–132.
- Orion, N., Kali, Y. (2005), «The effect of an earth-science learning program on students' scientific thinking skills», *Journal of Geoscience Education* 53(4): 387–394.
- Schiro, M. S. (2008), *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schon, D. (1983), *The reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schroyens, W. (2005), «Knowledge and thought: an introduction to critical thinking». *Experimental Psychology* 52(2): 163–164.
- Skovsmose, O. (2016), «What could critical mathematics education mean for different groups of students?», *For the Learning of Mathematics* 36(1): 2–7.
- Tarricone, P. (2011), *The taxonomy of metacognition*. Hove: Psychology Press.
- Vissariou, A., Desli, D. (2019), «Metacognition in non-routine problem solving process of Year 6 children», στο Jankvist, U. T., van den Heuvel-Panhuizen, M., Veldhuis, M. (Eds.), *Proceedings of the 11th Congress of the European Society for*

Research in Mathematics Education. Utrecht, the Netherlands: Freudenthal Group & Freudenthal Institute, Utrecht University and ERME, 519–526.

Zimmerman, B. J. (2001), «Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis», στο Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*. Hillsdale, NJ: LEA, 1–37.

Χειραφετικές δυνατότητες της Κριτικής Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης

Ευαγγελία Βουρτσάκη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Θεατρολόγος

vanavourtsaki1@gmail.com

Βασιλική Καυκιά

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

vkarta@gmail.com

Μαρία Χατζηθεοδωρίδου

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδακτόρισα του Π.Τ.Δ.Ε του Α.Π.Θ.

hajith@otenet.gr

Abstract

Critical educators today talk about the emancipatory potential of cinema, including Giroux, who argues that the combination of what a film represents and pedagogical practice can create an emancipatory discourse. By bringing films involving various social issues into the classroom and inviting students to discuss what they have seen, teachers can, through empathy and critical reflection, lead them to social emancipation. However, this can be further enhanced when students themselves become creators of alternative films that promote issues of equality and justice, as this creation will lead them to make many decisions about what to include or exclude, as well as how to represent reality, which is an important starting point for critical inquiry. In the present study, the emancipatory possibilities of film education are presented in the context of Critical Pedagogy. At the end, the three lecturers present indicative pedagogical practices and actions of critical film education through a project they carried out for autism.

Οι ταινίες ως δημόσια παιδαγωγική

Οι ταινίες και γενικά η κουλτούρα των μέσων παρέχουν τα υλικά από τα οποία πολλοί άνθρωποι δομούν την έννοια της τάξης, της εθνικότητας, της σεξουαλικότητας, του «εμείς» και «αυτοί». Η κουλτούρα των μέσων συμβάλλει στη διαμόρφωση της κυρίαρχης άποψης του κόσμου και των βαθύτερων αξιών, καθώς καθορίζει αυτό που θεωρείται καλό ή κακό, θετικό ή αρνητικό (Kellner 1995, 1), ενώ σύμφωνα με τον Giroux, δημιουργεί μια πολύ ισχυρή *δημόσια παιδαγωγική* (Kellner, Share 2005· 2007a, 3· 2007b, 59). Η *δημόσια παιδαγωγική*¹ ορίζεται ως ένας τρόπος διδασκαλίας που επεκτείνεται πέρα από τη σφαίρα της επίσημης εκπαίδευσης και σε πολλά άλλα πεδία μάθησης μέσα στις οργανωμένες κοινωνικές σχέσεις της καθημερινής ζωής, στα οποία έχει πρόσβαση το ευρύ κοινό, ένα από τα οποία είναι και ο κινηματογράφος (Bauer 2015, 8· Γρόλλιος 2009, 154).

Η ταινία ως μορφή δημόσιας παιδαγωγικής, συνδυάζει την ψυχαγωγία και την πολιτική και θέτει στη δημόσια μνήμη, αν και με αμφισβητούμενους τρόπους, την ύπαρξη σαφώς διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών σχηματισμών. Για τους προοδευτικούς εκπαιδευτικούς, αυτό μπορεί να σημαίνει να εκπαιδύσουμε τους/τις μαθητές/τριες να αναλύουν κριτικά πώς λειτουργούν οι ταινίες ως κοινωνικές πρακτικές που επηρεάζουν την καθημερινή τους ζωή και να τις τοποθετούν στους υπάρχοντες κοινωνικούς, πολιτισμικούς και θεσμικούς μηχανισμούς εξουσίας (Giroux 2011, 689).

Ο χειραγωγικός ρόλος του κινηματογράφου και η δημοφιλής κουλτούρα

Ο κινηματογράφος αποτελείται από αναπαραστάσεις της πραγματικότητας. Ωστόσο, αυτή η φαινομενική φυσικότητα «*συσκοτίζει το τέχνασμα*», καθώς έτσι «*μετατρέπεται σε έναν ιδανικό αγωγό μεταφοράς ιδεολογίας στις μάζες, όχι μόνο λόγω της αναβάθμισής του από τις τεράστιες επενδύσεις κεφαλαίων σε αυτόν, αλλά και λόγω της ίδιας της 'φύσης' του*», εφόσον έχει μεγάλη σχέση με την πραγματικότητα. Ο κινηματογράφος έχει το σημαντικό πλεονέκτημα να κρύβει

1 Οι Sandlin et al (2011) επισημαίνουν ότι ο όρος δημόσια παιδαγωγική πρωτοεμφανίστηκε το 1894, αναπτύχθηκε ευρέως θεωρητικά στην εκπαιδευτική έρευνα, ενώ από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και μετά, χρησιμοποιείται ολοένα και περισσότερο, από κριτικούς θεωρητικούς και φεμινίστριες.

τα υλικά από τα οποία κατασκευάζεται. Συγκεκριμένα, οι ταινίες που βλέπει η πλειοψηφία εμπίπτουν στον «κινηματογράφο χωρίς μοντάζ», όπως ονόμασε ο Andre Bazin την κυρίαρχη τάση που επικρατούσε στον χολιγουντιανό κινηματογράφο τη δεκαετία του 1930. Στην πραγματικότητα όμως, οι ταινίες αυτές δεν είναι αμοντάριστες, αλλά μέσα από κατάλληλες τεχνικές αποσκοπούν «να αποπροσανατολίσουν τον θεατή από τις 'ραφές' και τις αλλαγές των πλάνων, δημιουργώντας την εντύπωση μιας 'αυθόρμητης' ή 'φυσικής' συνέχειας και την αίσθηση ότι η ταινία είναι ένα ανεπιτήδευτο απόσπασμα πραγματικότητας». Άλλωστε, σε αυτές τις τεχνικές στηρίχτηκε ο εμπορικός κινηματογράφος, ενώ η επιμονή του να αναπαριστά ρεαλιστικά μια ιδανική πραγματικότητα, πέρα «από τη διαμόρφωση της κυρίαρχης αισθητικής, συμβάλλει στη συγκρότηση ενός πεδίου μεταβίβασης ιδεολογιών» (Αγραφιώτης 2018).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι ο κινηματογράφος συνιστά μια μορφή έκφρασης με επιρροή τόσο χειραγωγική όσο και κριτικά δυναμική. Ο νεοφιλελευθερισμός χρειάζεται τον κινηματογράφο για τις δυνατότητες χειραγώγησης που έχει. Παράλληλα όμως, ο κινηματογράφος εμπεριέχει και ανατρεπτικές δυνατότητες, καθώς μπορεί να ανατρέψει τον νεοφιλελευθερισμό, αντί απλώς να τον ενισχύει. Χαρακτηριστικά, ο κινηματογράφος μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την κριτική παιδαγωγική που οραματίστηκε ο Freire (2005), μια παιδαγωγική δηλαδή, που επιδιώκει να δημιουργήσει άτομα που θα είναι εφοδιασμένα με την απαραίτητη κριτική συνειδητοποίηση για να αντιταχθούν στην καταπιεστική εξουσία και να προστατεύσουν τη δημοκρατία (Stocchetti 2015).

Οι ιδεολογίες έχουν κοινωνικές διαστάσεις και δεν είναι απλά ατομικές προοπτικές που ανταγωνίζονται με ίσους όρους. Οι Durham και Kellner, διευκρινίζουν ότι η μελέτη της ιδεολογίας ενθαρρύνει τους «αναγνώστες να αντιλαμβάνονται ότι όλα τα πολιτισμικά κείμενα έχουν σαφείς προκαταλήψεις, ενδιαφέροντα και ενσωματωμένες αξίες, αναπαράγοντας την άποψη των παραγωγών τους και συχνά τις αξίες των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων» (Funk et al 2016, 4).

Ήδη από τη δεκαετία του 1930 έως και τη δεκαετία του 1960 ερευνητές της Σχολής της Φρανκφούρτης, με κυριότερους εκπροσώπους τους Adorno, Benjamin, Habermas, Horkheimer και Marcuse, βασιζόμενοι στη μαρξιστική

θεωρία, διέκριναν και αντιλήφθηκαν την έννοια της *δημοφιλούς κουλτούρας* (*popular culture*) που δημιουργείται διαμέσου των μέσων της εκάστοτε εποχής (ταινίες, έντυπα μέσα, ραδιόφωνο, το διαδίκτυο σήμερα κ.ά.), ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει ιδεολογική μεταβίβαση του μηνύματος από τις πολιτισμικές βιομηχανίες, όπου τα διάφορα μέσα μεταδίδουν τις κυρίαρχες ιδέες της κοινωνίας. Χρησιμοποιώντας την κριτική κοινωνική θεωρία ανέλυσαν το πώς η *δημοφιλής κουλτούρα* (*popular culture*) και τα νέα εργαλεία των τεχνολογιών επικοινωνίας διακινούν την ιδεολογία και τον κοινωνικό έλεγχο. Οι μαθητές/τριες εξετάζοντας τις ιδεολογικές υποθέσεις των μέσων, μπορούν να μάθουν να αμφισβητούν τι θεωρούν αυτοί/ές ως «φυσιολογικό» ή ως «κοινή λογική» (Funk et al 2016, 4).

Κριτική κινηματογραφική εκπαίδευση και η αναγκαιότητά της

Για να αντιταχθούμε στη χειραγώγηση του κινηματογράφου, χρειαζόμαστε μια κριτική παιδαγωγική της κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Ενώ ο Freire μπορεί να μην μίλησε άμεσα για τον εκπαιδευτικό ρόλο του κινηματογράφου, παρόλα αυτά υπάρχουν σημαντικά έργα κριτικών παιδαγωγών που έχουν εμπνευστεί από την παιδαγωγική του, όπως του Giroux, ο οποίος έχει συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στο πεδίο (Stocchetti 2015).

Η αναγκαιότητα να είναι κανείς κινηματογραφικά εγγράμματος είναι λιγότερο αναγνωρισμένη από την αναγκαιότητα να είναι εγγράμματος σε παραδοσιακές μορφές της τέχνης. Ενώ η λογοτεχνία, η μουσική και το θέατρο διδάσκονται ήδη σε σχολικό επίπεδο, ωστόσο, οι ταινίες σήμερα παρά το γεγονός ότι συμπληρώνουν τις παραπάνω διαφορετικές μορφές τέχνης, παρόλα αυτά μελετώνται μόνο από μία στενή ομάδα υποστηρικτών της σε ελάχιστα πανεπιστήμια. Υπάρχει επομένως, ανάγκη ανάπτυξης και διάδοσης της εκπαίδευσης για τον κινηματογραφικό γραμματισμό. Σύμφωνα με τον McCann, η ταινία πρέπει να διδάσκεται ως μία από τις απελευθερωτικές τέχνες, καθώς αντικατοπτρίζει τις συναισθηματικές μας ανάγκες, ενώ συγχρόνως συμβάλλει στην κατανόηση του εαυτού και της κοινωνίας (Gloton 2018, 1-2).

Τόσο στην παρούσα μελέτη όσο και γενικότερα στις παιδαγωγικές μας πρακτικές χρησιμοποιούμε την προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού στα

μέσα καθώς ο κριτικός κινηματογραφικός γραμματισμός αποτελεί μέρος του, που βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής. Αρχικά, λαμβάνουμε υπόψη την παραδοχή του Freire, της πολιτικής φύσης της εκπαίδευσης και του γραμματισμού που είναι απαραίτητη για τη μετασχηματιστική διδασκαλία και τη δημοκρατία. Ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα στηρίζεται σε βασικές έννοιες των πολιτισμικών σπουδών, της κριτικής θεωρίας και των νέων ψηφιακών γραμματισμών. Επιπλέον, παρέχει ένα πλαίσιο που ενθαρρύνει τους ανθρώπους να διαβάζουν τις πληροφορίες με κριτικό τρόπο, να δημιουργούν εναλλακτικές αντιληπτικές αναπαραστάσεις που αμφισβητούν την εξουσία και τις κοινωνικές αδικίες και να γίνουν δρώντες της αλλαγής (Funk et al 2016, 2).

Κρίνεται επομένως, αναγκαίο να κατανοήσουμε, να εμπλακούμε και να λάβουμε υπόψη μας αυτούς τους τρόπους μάθησης που διαμορφώνουν τις ταυτότητες των μαθητών/τριών έξω από το σχολείο (Giroux 2011, 690).

Ρόλος του κριτικού παιδαγωγού

Ο κριτικός παιδαγωγός συμπεριλαμβάνει στις πρακτικές του χαρακτηριστικά στοιχεία της παιδαγωγικής του Freire που συμβάλλουν στη χειραφετική εκπαίδευση, τα οποία είναι: α) η εκπαίδευση τοποθέτησης προβλήματος (*problem-posing education*), που έρχεται σε αντίθεση με το παραδοσιακό τραπεζικό μοντέλο, β) η διαλογική μάθηση μεταξύ δασκάλου και μαθητών/τριών που εγείρει χειραφετικές προσπάθειες, γ) το διαπραγματευόμενο πρόγραμμα σπουδών (*negotiated curriculum*), που σχετίζεται με την πραγματικότητα του/της μαθητή/τριας, δ) η ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης, ε) η έννοια της *Πράξης* που κατέχει κεντρική σημασία στην εκπαιδευτική διαδικασία, στ) η πολιτιστική δράση για την ελευθερία ως μηχανισμός κοινωνικής δράσης και ζ) η στοργή και η αγάπη που καθοδηγούν τις εκπαιδευτικές προσπάθειες (Melo 2018, 81-82).

Επιπλέον, ο κριτικός παιδαγωγός διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διαλογική μάθηση δουλεύοντας συνεργατικά με τους/τις μαθητές/τριες με μη αυταρχικό τρόπο, ώστε να προβληματιστούν και να λύσουν προβλήματα σχετικά με τη φύση της κοινωνικής τους πραγματικότητας. Σύμφωνα με τον Shor, ο κριτικός

παιδαγωγός εργαζόμενος με μαθητές/τριες μέσα στην τάξη, προσπαθεί να ανακαλύψει τις «ιδέες, λέξεις, συνθήκες και συνήθειες που είναι κεντρικές για τις καθημερινές τους εμπειρίες». Οι Galloway και Shor επισημαίνουν ότι αυτά τα «παραγωγικά θέματα» (οι γνωστές λέξεις, οι εμπειρίες, οι καταστάσεις και οι σχέσεις που είναι κεντρικές στη ζωή των ανθρώπων) αντιπροσωπεύουν τα πιο σημαντικά ζητήματα που επηρεάζουν τους/τις μαθητές/τριες και τις κοινότητές τους και χρησιμοποιούνται για να κωδικοποιήσουν τον κόσμο με τέτοιο τρόπο, ώστε να υποκινήσουν τον διάλογο που έχει κεντρική σημασία στις προσπάθειες χειραφέτησης (Melo 2018, 84).

Η Πράξη ως κριτική παιδαγωγική

Ενώ υπάρχουν πολλές ερμηνείες για την *Πράξη* στην ακαδημαϊκή κοινότητα, η ανάπτυξη μιας ακτιβιστικής παιδαγωγικής και το είδος της γραφής που περιβάλλει τον παιδαγωγικό ακτιβισμό επανεμφανίστηκε στο έργο του Paulo Freire. Ο Freire στο βιβλίο του *Παιδαγωγική του καταπιεζόμενου* ορίζει τι κάνουν οι ακτιβιστές εκπαιδευτικοί: «εκπαίδευση τοποθέτησης προβλήματος» (problem posing education). Για τον Freire, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάσκουν με επιδεξιότητα, έτσι ώστε οι μαθητές/τριές τους να μπορούν να γίνουν «παρουσίες στον κόσμο». Έτσι, η διδασκαλία, συνιστά μια προκαταρκτική μορφή ακτιβισμού και οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη να καθοδηγούν τις ταυτότητες των μαθητών/τριών σε ένα δίκαιο κοινωνικό πλαίσιο, ενώ αυτή η ευθύνη συνίσταται σε μια διαδικασία ανακάλυψης που σχετίζεται με τον αγώνα ενάντια στην αδικία. Αυτό πρέπει να αντιπαρατεθεί με την «τραπεζική εκπαίδευση», η οποία διδάσκει τους μαθητές να παρακολουθούν παθητικά την πραγματικότητα (Singh 2012, 421· βλ. και Φρέιρε 1977).

Στη χειραφετική εκπαίδευση, η διαδικασία της κριτικής συνειδητοποίησης, όταν ακολουθείται από ενέργειες για προοδευτική κοινωνική αλλαγή, συνιστά αυτό που ο Freire ονόμασε *Πράξη* (ή ενημερωμένη δράση). Ουσιαστικά, η *Πράξη* σχετίζεται με την παράθεση κριτικού στοχασμού και δράσης, με το καθένα να εμπλουτίζει διαλεκτικά το άλλο επιδιώκοντας την απελευθέρωση (Melo 2019, 9).

Παράδειγμα κριτικής κινηματογραφικής εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουμε στην κινηματογραφική εκπαίδευση, βασίζονται τόσο στην ανάλυση όσο και στην εναλλακτική παραγωγή αντι-ηγεμονικών ταινιών από τα παιδιά ως μορφή αντίστασης και παρέμβασης, ενώ αυτό επισημαίνεται και από τους οπαδούς του κριτικού γραμματισμού στα μέσα, καθώς έτσι θα μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα τις συμβάσεις των ταινιών και να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες στον κόσμο που ζουν στην προσπάθειά τους να τον κάνουν πιο δίκαιο και ισότιμο (Funk et al 2016, 3, 7, 12· Kellner, Share 2007a, 9· Kellner, Share 2007b, 61). Παράλληλα, κάθε πρόγραμμα κινηματογραφικής εκπαίδευσης το διεξάγουμε μέσα από projects, των οποίων η μεθοδολογία εντάσσεται επίσης στο θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια κάθε project κινηματογραφικής εκπαίδευσης, ενώ λαμβάνονται υπόψη τα βασικά στάδια του Frey (1986), ωστόσο, ακολουθείται η τυπολογία που προτείνουν οι Γρόλλιος κ.ά. (1998, 35-38) και οι Γρόλλιος και Λιάμπας (2002, 14), σύμφωνα με τους οποίους τα πιο σημαντικά στοιχεία της μεθόδου είναι: α) ο ορισμός της σύνθεσης των ομάδων (μικτές ομάδες), β) η ομαδική επιλογή υποθεμάτων και ο καταμερισμός της εργασίας, όπως και η συχνή εναλλαγή ρόλων μέσα σ' αυτές. Επίσης, κρίσιμο στοιχείο αποτελεί ότι από την αρχή της συγκρότησης των ομάδων, τίθεται ως βασικός στόχος να παραχθεί στο τέλος ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, το οποίο θα έχει κοινωνική επίδραση. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερη εστίαση δίνεται στην εμπάθυνση των επεξεργαζόμενων θεμάτων, όπως και στη συμμετοχή τόσο σε θεωρητικές, όσο και σε πρακτικές εργασίες.

Παράλληλα, το project στην παρέμβαση βασίζεται στη μέθοδο της «*τοποθέτησης προβλήματος*» του Freire, όπου εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες, χρησιμοποιώντας τον διάλογο προσπαθούν να δομήσουν ένα πρόγραμμα σπουδών που θα είναι βασισμένο σε κοινωνικά θέματα (Freire 2005· Φρέιρε 1977). Η παιδαγωγική του Freire οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες, να στοχάζονται τον τρόπο με τον οποίο έχει διαμορφώσει τη σκέψη και τη γλώσσα τους, να τη συνειδητοποιούν κριτικά και να αναλαμβάνουν δράση για να τη μετασχηματίσουν και να απελευθερωθούν (Λιάμπας 2019, 4).

Στην παρέμβαση εφαρμόστηκαν και δράσεις βασισμένες στο θέατρο του Boal, το οποίο αποσκοπεί πρωταρχικά στη συνειδητοποίηση της κοινωνικής

πραγματικότητας και στη συνέχεια στην αλλαγή της (MacDonald, Rachel 2001, 42).

Παρέμβαση για τον αυτισμό

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολείο της ανατολικής Θεσσαλονίκης, στο οποίο παρατηρήσαμε πως μπορεί τα παιδιά με αυτισμό να έχουν την αποδοχή, αλλά ουσιαστικά δεν συμμετέχουν σε όλες τις δράσεις του σχολείου. Για τον παραπάνω λόγο αποφασίσαμε να γυρίσουμε μία ταινία στο πλαίσιο ενός προγράμματος κινηματογραφικής εκπαίδευσης που εκπονούσαμε τη σχολική χρονιά 2021-2022, ώστε να συμβάλουμε στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην ενσυναίσθηση.

Για να φτάσουμε όμως στην παραγωγή της ταινίας, πρώτα από όλα μελετήσαμε τι σημαίνει «ενσυναίσθηση» (παραγωγικό θέμα). Οι ομάδες αφού προηγουμένως πραγματοποίησαν έρευνα σε βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, διαδίκτυο κατέληξαν πως *ενσυναίσθηση* είναι η ικανότητα να «μπαίνει» κάποιος/α στη θέση του άλλου και να μπορεί να κατανοεί τις σκέψεις και τα συναισθήματα του. *Κοινωνική ενσυναίσθηση* σημαίνει ότι είναι πια σε θέση να καταλάβουν το άλλο άτομο, να επικοινωνήσουν μαζί του και να το κάνουν να αισθανθεί καλύτερα.

Για να επιτευχθεί αυτό, κρίναμε πως υπάρχει ανάγκη να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με βιωματικές καταστάσεις, μέσα από τις οποίες θα νιώσουν ότι τα ίδια βρίσκονται σε μία άλλη, «διαφορετική» κατάσταση.

Δράσεις

1^η φάση

Ξεκινήσαμε με την προβολή των παρακάτω ταινιών μικρού μήκους που αναφέρονταν στο θέμα του αυτισμού, για να κατανοήσουν τα παιδιά τι σημαίνει αυτισμός (παραγωγικό θέμα) και να ανακαλύψουν τα ιδιαίτερα ταλέντα των μαθητών/τριών που βρίσκονται σε αυτό το φάσμα. Στα παιδιά άρεσαν οι ταινίες, τις παρακολούθησαν με ενδιαφέρον και ευαισθητοποιήθηκαν πάνω στο θέμα. Επίσης, παρατήρησαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον την ταινία «*άνθρωπος*», την οποία γύρισε άλλο σχολείο, καθώς γνώριζαν από την αρχή του project πως

στο τέλος θα δημιουργούσαν και τα ίδια μία ταινία για τον αυτισμό και έδειχναν να θέλουν να πάρουν ιδέες.

Ταινίες

- «άνθρωπος» - Ταινία Μικρού Μήκους του 12ου Δημοτικού Σχολείου Πατρών (2020), 10΄

<https://www.youtube.com/watch?v=IQq1wKrORf8>

- Ακαδημία των Ειδικών-του ιδρύματος Orange σε συνεργασία με τον Ισπανό καλλιτέχνη Miguel Gallardo, animation, 7:30΄

<https://www.youtube.com/watch?v=wwslynrpppE&t=18s>

- Ο μικρός μου αδελφός από το φεγγάρι - του Frédéric Philibert, animation, 5:56΄

<https://www.youtube.com/watch?v=CzZ6nTul5Mw>

2^η φάση

Παρατηρήσαμε τις κινήσεις των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, αφού προηγουμένως συζητήσαμε μαζί τους για την εκπαιδευτική μας δράση.

3^η φάση

α) Συζήτηση με ειδικούς

Συζητήσαμε μαζί τους με τη βοήθεια ειδικών παιδαγωγών και ψυχολόγων. Μέσα από αυτή τη δράση ανακαλύψαμε σημαντικές αλήθειες, όπως ότι τα παιδιά με αυτισμό χρειάζονται πρόγραμμα στην καθημερινότητα τους, καθώς τα τρομάζουν οι ξαφνικές αλλαγές. Μέσα από τον διάλογο συνειδητοποιήσαμε ότι τα παιδιά με αυτισμό είναι πιο αποτελεσματικά και λειτουργούν καλύτερα όταν υπάρχει σταθερότητα στο πρόγραμμα. Έτσι, όλοι/ες μαζί πήραμε την απόφαση ότι «μπορούμε να τα προειδοποιούμε όταν αλλάζει κάτι στο πρόγραμμα».

β) Παιχνίδι ενσυναίσθησης

Ως στόχοι του παιχνιδιού τέθηκαν η αποδοχή και η κατανόηση της διαφορετικότητας, η έκφραση συναισθημάτων και η μετάδοση μηνυμάτων με τη γλώσσα του σώματος. Κατά τη διαδικασία του παιχνιδιού δεν μιλούσε κανείς. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ζευγάρια. Το ένα παιδί έδεσε τα μάτια του με μαντήλι και το άλλο το οδηγούσε σε διάφορα σημεία στην αίθουσα, ώστε να μην

χτυπήσει. Σε μια δεδομένη στιγμή άλλαξαν απότομα κατεύθυνση. Αυτό επαναλήφθηκε πολλές φορές. Στη συνέχεια, με σήμα της εκπαιδευτικού, τα παιδιά άλλαξαν ρόλους. Ακολούθησε διάλογος μέσα από τις επόμενες ερωτήσεις: «Πώς αισθανθήκατε ως τυφλός;», «Πώς αισθανθήκατε ως οδηγός;», «Τι ήταν πιο δύσκολο για σας; Γιατί;», «Πώς επικοινωνούσατε αφού δεν μπορούσατε να μιλήσετε;», «Ποια μηνύματα λάβατε από αυτόν που σας καθοδηγούσε;», «Τι νιώθατε κάθε φορά που άλλαζε απότομα η κατεύθυνση;». Τα παιδιά εντόπισαν τις δυσκολίες και αναφέρθηκαν στη γλώσσα του σώματος, την επικοινωνία, τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη.

γ) Το ημερολόγιο

Τα παιδιά επανήλθαν στις ομάδες τους και ζητήθηκε από την κάθε ομάδα να καταγράψει σε ένα φύλλο χαρτί, το οποίο λειτουργούσε ως ημερολόγιο, τις σκέψεις και τα συναισθήματά της σε δύο άξονες: 1) αν βρίσκονταν τα ίδια στο φάσμα του αυτισμού και 2) αν ήταν συμμαθητές/τριες ενός παιδιού με αυτισμό. Συγκεκριμένα, δόθηκαν οι ακόλουθες οδηγίες για τον κάθε άξονα:

1) *«Είστε ένα παιδί που βρίσκεται σε φάσμα αυτισμού. Να γράψετε στο ημερολόγιο τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας γι' αυτό. Τι σκέφτεστε για τον εαυτό σας και τους άλλους/ες συμμαθητές/τριες ή ενήλικες; Τι φοβάστε; Γιατί δεν αντιδράτε καθόλου; Τι περιμένετε και από ποιους;».*

2) *«Είστε συμμαθητής/τρια ενός παιδιού με αυτισμό. Να γράψετε στο ημερολόγιο τις σκέψεις και τα συναισθήματά σας. Τι νιώθετε όταν βλέπετε τα παιδιά με αυτισμό; Τι θα μπορούσατε να κάνετε, για να βοηθήσετε;».*

Στη συνέχεια, κάθε ομάδα διάβασε τις απαντήσεις του ημερολογίου της στις υπόλοιπες ομάδες. Στον διάλογο που ακολούθησε μεταξύ των παιδιών, των ειδικών και της εκπαιδευτικού, εντοπίστηκαν θετικές και αρνητικές στάσεις στα παιδιά με αυτισμό. Παράλληλα, μέσα από προβληματισμό τα παιδιά οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι *«τα παιδιά με αυτισμό έχουν συναισθήματα αλλά δεν μπορούν να τα εκφράσουν λεκτικά».*

Είναι πιο εύκολο να φανερώσουν τα αισθήματά τους παρά να τα εκφράσουν λεκτικά». Έτσι, όλοι/ες μαζί αποφασίσαμε «να τα αφήνουμε όταν επιθυμούν να μας αγκαλιάσουν και να κατανοούμε πως όταν παίζουν μαζί μας ουσιαστικά μας φανερώνουν ότι μας αγαπάνε».

δ) Παιχνίδι για την αποδοχή

Ως στόχοι του παιχνιδιού τέθηκαν: η κατανόηση της σχέσης μεταξύ γενίκευσης και στερεοτύπων, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ενσυναίσθηση. Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν λεμόνια και μήλα.

Διαδικασία:

1) Αρχικά, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά ενός λεμονιού (κίτρινο, στρογγυλό, πικρό, ξινό κτλ.) και κατέγραφε τις απαντήσεις στον πίνακα.

2) Έδωσε στην κάθε ομάδα από ένα λεμόνι με την προτροπή να το γνωρίσουν καλύτερα, εξετάζοντάς το και παρατηρώντας όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και με την επισήμανση να μην το σημαδέψουν ή το παραμορφώσουν με οποιοδήποτε τρόπο. Επίσης, προέτρεψε τις ομάδες να δώσουν στο λεμόνι τους ένα όνομα, να δημιουργήσουν μια ιστορία και να αρχίσουν να το προσωποποιούν, σαν να είχε προσωπικότητα.

3) Ένα παιδί από κάθε ομάδα μίλησε στην ολομέλεια για το λεμόνι της ομάδας του και είπε την ιστορία του.

4) Η εκπαιδευτικός έβαλε όλα τα λεμόνια στο κέντρο του κύκλου και τα ανακάτεψε. Έπειτα, ζήτησε από κάποιο παιδί να έρθει να αναγνωρίσει και να πάρει το λεμόνι της δικής του ομάδας (αναμένονταν ότι μετά τη δουλειά που έγινε, θα του ήταν εύκολο).

5) Τα παιδιά έβαλαν ξανά όλα τα λεμόνια στο κέντρο του κύκλου. Η εκπαιδευτικός έβαλε δίπλα τους ένα κόκκινο μήλο και ρώτησε τα παιδιά αν αυτό το νέο φρούτο χωράει σε αυτόν τον λεμονόκοσμο. Οι απαντήσεις των ομάδων ήταν θετικές.

6) Στη συνέχεια, τέθηκαν στις ομάδες ερωτήσεις που αφορούσαν όλα τα στάδια του παιχνιδιού, όπως: *«Γιατί ήταν τόσο εύκολο να αναγνωρίσετε το λεμόνι σας;», «Είχατε ποτέ διαφορετική άποψη για κάποιο πρόσωπο που δεν ίσχυε πια όταν το γνωρίσατε;», «Είχε ποτέ κανείς διαφορετική άποψη για εσάς που την εγκατέλειψε όταν σας γνώρισε;» «Γιατί τα στερεότυπα είναι επικίνδυνα;», «Υπήρξατε ποτέ το άλλο φρούτο σε έναν λεμονόκοσμο; Πώς το χειριστήκατε;».*

Από τον διάλογο που ακολούθησε, τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα πως *«τα παιδιά με αυτισμό επιθυμούν να κάνουν φίλους/ες, αλλά δεν γνωρίζουν τον τρόπο. Όταν απομονώνονται, δεν σημαίνει πως επιθυμούν να μείνουν μόνα τους.»*

Πικραίνονται όταν τα απομακρύνουν από τις παρέες, επειδή ο τρόπος που προσεγγίζουν τα υπόλοιπα παιδιά δεν γίνεται κατανοητός. Είναι γεγονός πως ο τρόπος που επικοινωνούν είναι διαφορετικός».

Έτσι, όλοι/ες μαζί πήραμε τις αποφάσεις: 1) «Να τα βοηθήσουμε να προσεγγίζουν τα υπόλοιπα παιδιά και να θυμόμαστε πως επιθυμούν περισσότερο τα παιχνίδια που είναι δομημένα και έχουν κανόνες», 2) «Να φροντίζουμε ο ένας τον άλλον και να μάθουμε περισσότερα για τους/τις συμμαθητές/τριές μας». Επιπλέον, έχοντας την πεποίθηση πως οι άνθρωποι δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό σε ένα περιβάλλον που νοιάζεται γι' αυτούς, προβήκαμε και σε άλλη μία απόφαση: 3) «Κάθε εβδομάδα οι μαθητές/τριες να έχουν 15 λεπτά για να μιλήσουν για τις εβδομαδιαίες επιτυχίες και δυσκολίες τους», αποσκοπώντας αυτή η δραστηριότητα να αναπτύξει σύντομα την ενσυναίσθηση.

4η φάση: Η δημιουργία ταινίας

Μετά τις παραπάνω βιωματικές δράσεις, τα παιδιά αποφάσισαν να ασχοληθούν με τη δημιουργία της ταινίας τους για την οποία ήθελαν να έχει κοινωνική επίδραση, καθώς αυτό είχαν αποφασίσει εξ' αρχής ως τελικό αποτέλεσμα του project τους. Ενώ όμως σκέφτονταν ποιο θα είναι το πιθανό σενάριο της ταινίας τους, συνέβη ένα απρόσμενο γεγονός. Καθώς εκείνο το διάστημα, η εκπαιδευτικός που εκπονούσε το πρόγραμμα, η οποία είναι παράλληλα και θεατρολόγος-σκηνοθέτρια, ανέβαζε μία θεατρική παράσταση, προσεγγίστηκε από τον Βασίλη, ένα ενήλικο παιδί που βρισκόταν στο φάσμα του αυτισμού. Της ζήτησε βοήθεια. Επειδή η επιθυμία του ήταν να γίνει ηθοποιός, της απήγγειλε και έναν μονόλογο που έγραψε ο ίδιος. Τότε, η εκπαιδευτικός-θεατρολόγος αποφάσισε να συμμετέχει και ο Βασίλης στη θεατρική παράσταση. Χαρακτηριστικά, κάθε φορά πριν την έναρξη των παραστάσεων, ο Βασίλης απήγγειλε θεατρικά τον μονόλογό του, ενώ οι ηθοποιοί που βρίσκονταν στη σκηνή ήταν «παγωμένοι».

Ωστόσο, επειδή το project για τον αυτισμό ήταν σε εξέλιξη, κάποια στιγμή η εκπαιδευτικός-θεατρολόγος τον ρώτησε και εκείνος δέχθηκε να έρθει στο σχολείο να μιλήσει στα παιδιά για τον αυτισμό, όπου τους παρουσίασε τον

μονόλογό του. Απέδειξε στην πράξη ότι και ο ίδιος μπορεί να κάνει πράγματα όπως όλοι/ες και ότι δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως διαφορετικός.

Η επίσκεψη του Βασίλη στο σχολείο ευαισθητοποίησε τα παιδιά και αποφάσισαν αντί για ταινία μυθοπλασίας να δημιουργήσουν ένα ντοκιμαντέρ και να του πάρουν μία συνέντευξη. Αποφάσισαν το σενάριο που θα γράψουν να βασίζεται επάνω σε όλα όσα ο Βασίλης καταγγέλλει. Έπειτα, κατέγραψαν ομαδικά τις ερωτήσεις που θα του έκαναν, οι οποίες αφορούσαν όλα όσα πιστεύει, όσα πέρασε και όσα πολλά και σπουδαία προσπαθεί για τον κόσμο του/μας. Επιθυμία όλων ήταν να ακούσουμε μια κουβέντα για όλα όσα ονειρεύεται και σκέφτεται. Οι ερωτήσεις στις οποίες κατέληξαν ήταν οι εξής:

- 1) Το σχολείο είναι για όλα τα παιδιά ένας χώρος όπου μαθαίνουν τα πρώτα τους γράμματα και κάνουν παρέες. Για σένα τι ήταν το πρώτο σου σχολείο; Θυμάσαι κάποιον/α δάσκαλο/α;
- 2) Το σχολείο μπορεί να αγκαλιάσει όλα τα παιδιά;
- 3) Ένωσες ποτέ πως δεν σε καταλαβαίνουν; Πότε; Ένωσες πως οι άνθρωποι έχουν πάρει από σένα λάθος μήνυμα;
- 4) Έχεις κάνει σπουδές στην υποκριτική και κάνεις και πρακτική στο θέατρο. Γιατί θέλησες να γίνεις ηθοποιός;
- 5) Μιλάς ελεύθερα και δημόσια για τον αυτισμό σου. Πιστεύεις πως θα βοηθήσει παιδιά και ενήλικες που αντιμετωπίζουν μια παρόμοια κατάσταση;
- 6) Τι είναι αυτό που σε πονάει στον κόσμο μας; Τι θέλεις να αλλάξει;

Καθώς όμως ο Βασίλης δεν ήθελε πολύ κόσμο, τα παιδιά αποφάσισαν τη συνέντευξη να την πάρει μία εκπαιδευτικός (η δεύτερη συγγραφέας της παρούσας μελέτης), που είχε εμπειρία με αυτιστικά παιδιά, όπως κι έγινε. Έτσι, η συνέντευξη πάρθηκε στον χώρο του θεάτρου λίγο πριν την παράσταση. Παράλληλα, σκέφτηκαν ότι θα ήταν πολύ ωραίο να συμπεριλάβουν στην ταινία τους και τον μονόλογό του, όπως τον παρουσίαζε στην έναρξη της θεατρικής παράστασης. Την κινηματογράφηση την έκανε άλλη εκπαιδευτικός (η τρίτη συγγραφέας). Κατόπιν, δείξαμε στις ομάδες τη συνέντευξη και τον βιντεοσκοπημένο μονόλογο. Η ομάδα που ασχολούνταν με το σενάριο αποφάσισε να συμπεριλάβουν πρώτα τη συνέντευξη και μετά τον μονόλογο στην ταινία τους. Στη συνέχεια, επέλεξαν μία μουσική για να τη ντύσουν. Ως τίτλο της ταινίας επέλεξαν το «Γεννήθηκα...», την πρώτη λέξη από τον μονόλογο

του, ο οποίος παρατίθεται παρακάτω αυτούσιος, ακριβώς όπως τον έγραψε ο ίδιος.

Ο μονόλογος του Βασίλη

«Γεννήθηκα... Πώς αλλιώς Όλοι γεννηθήκαμε, αλλιώς δεν θα ήμασταν εδώ. Και ο δικός μου πρώτος ήχος ήταν ουά ουά ουά ουά, όπως και ο δικός σας. Δεν το θυμάμαι, αλλά μου είπε η μάνα μου ότι ήταν η πιο σπουδαία μέρα της ζωής της. Ο μπαμπάς μου από την άλλη δεν μου είπε λόγια με τα οποία θα ένιωθα τρυφερά. Μεγαλώνοντας φάνηκε ότι κάτι με διαφοροποιούσε και σιγά σιγά αυτό που με έκανε διαφορετικό άρχισε να έχει πιο μεγάλη σημασία από αυτά που με έκαναν όμοιο. Και ενώ οι περισσότεροι από εσάς απλά μιλήσατε εγώ αγωνιζόμουν να επικοινωνήσω με τον τρόπο που εσείς θέλετε παλεύοντας με φωνήεντα και σύμφωνα. Ουί, ουί, έοίο, μπαιιή χαά. Τότε τα καταλάβαινε μόνο η μάνα μου. Σκουφί, λεωφορείο, παιδική χαρά. Βλέπετε; Τώρα μιλάω όπως εσείς. Αλλά πάλι κρένομαι για το διαφορετικό. Θα με στραβοκοιτάξετε γιατί δεν χρωματίζω τις λέξεις όπως εσείς. Έχω και εγώ 2 χέρια και 2 πόδια. Καρδιά συκώτι και έντερα, ακριβώς όπως όλοι. Έχω εγκέφαλο που το ξέρω, δουλεύει αλλιώς. Νευροδιαφορετικότητα!!! Έχω και ψυχούλα. Που επιθυμεί. Και νιώθω πόνο όταν με χτυπάνε, ντροπή, όταν με προσβάλλουνε, τρόμο, όταν μου φωνάζουνε. Θυμό, πολύ θυμό... Θύμωσα μαζί σου επειδή δεν μου έδωσες τον χρόνο να σου εξηγήσω. Θύμωσα με εσένα όταν κατ' εξακολούθησεν μου μιλούσες ξινά και αδιάφορα, αλλά μου ζήτησες τον λόγο όταν τόλμησα να σου απαντήσω με τον ίδιο τρόπο. Θέλησες να με διώξεις από το σχολείο όταν αποφάσισα να αμυνθώ, θέλησες να με βάλεις σε γκέτο για να καλύψεις την ανικανότητά σου να με διδάξεις με 1 τρόπο που να μπορώ να διδαχτώ. Με έβαλες τιμωρία με το 1 πόδι ανίκανε δάσκαλε, μόνο και μόνο επειδή μουντζούρωσα το βιβλίο μου. Και διασκέδαζες όταν με απειλούσες ότι θα κάνω μαζί σου μάθημα χωρίς ντροπή. Αγαπητέ συμμαθητή δεν σου μάθανε οι περήφανοι γονείς σου ότι το να με εκφοβίζεις ανάβοντας αναπτήρες μπροστά στα μούτρα μου προσβάλει εσένα, και όχι εμένα που φοβόμουν. Αγαπητέ συνεπιβάτη το να με λες ψυχάκια αντί για Βασίλη στον δρόμο πηγαίνοντας για το σχολείο δείχνει το δικό σου ήθος και όχι το δικό μου. Θύμωσα πολύ πατέρα που δεν μου έδωσες την προσοχή που ήθελα και κοιτούσες μόνο την πάρτη σου, θύμωσα πολύ

όταν μου φώναζες ενώ εγώ δεν καταλάβαινα που είχα φταίξει... ξανά και ξανά. Απογοητεύτηκα όταν άντεξες μακριά μου 4 χρόνια και δεν είχα πατέρα να απευθυνθώ. Γιατί; Θύμωσα μαζί σου μάνα. Εσύ έχεις δικαίωμα να με φωνάζεις και εγώ δεν έχω. Εσύ έχεις δικαίωμα να απαιτείς ενώ εγώ δεν έχω, έχεις δικαίωμα να με συμβουλεύεις ενώ απέρριψες εσύ τη δική μου πρόταση. Με πιο δικαίωμα έρχεσαι και χτυπάς την πόρτα και λες θα σε γαμήσω κωλόπαιδο; Ρεζιλεύοντας με. Άμα εσύ είσαι τρελός εγώ είμαι θεότρελος ξεφώνιζες έξω από το σπίτι μου. Όχι κύριέ μου, δεν είμαι τρελός. Δεν ήξερα ότι με βλέπετε. Και ήμουν έτοιμος να ζητήσω συγνώμη. Είμαι έτοιμος να ζητήσω συγνώμη. Θέλω να καταλαβαίνω τον λόγο. Με έδιωξες από την καφετέρια σου. Γιατί; Σου χαλούσα την πιάτσα; Με έπιασες από τον γιακά, εσύ με έπιασες από τον γιακά. Εσύ απείλησες ότι θα με συλλάβεις με χειροπέδες κιόλας. Γιατί; Επειδή περπατάω διαφορετικά, και σου φάνηκα ύποπτος. Με μαζέψατε στο γραφείο του λιμενικού γιατί φτερούγιζα τα χέρια μου και πήγαινα πάνω κάτω. Λόγω του ότι σας φάνηκα παράξενος. Αυτός είναι ο τυπικός κόσμος σας; Βλέπετε ότι φέρομαι διαφορετικά. Αλλά όχι ότι πολλές φορές φέρομαι σοφότερα. Βλέπετε ότι περπατάω διαφορετικά, αλλά όχι ότι θέλω να περπατήσω πλάι σας. Ακούτε τη φωνή μου. Είναι επίπεδη και δυνατή. Ακούτε όμως τι σας λέω; Γεννήθηκα. Και γεννήθηκα εδώ. Λένε ότι οι αυτιστικοί ζουν στον κόσμο τους. Εγώ ο αυτιστικός Βασίλειος Μ. πιστεύω ότι όσοι ζουν στον κόσμο τους είναι επειδή δεν βρήκαν άνοιγμα να μπουν στον δικό σας. Έχετε χτίσει γύρω σας τοίχους ώστε να κρατήσετε μακριά το διαφορετικό. Εγώ ο αυτιστικός Μπιλάρας αντέχω ακόμα και προσπαθώ να σπάσω τον τοίχο και να σας δείξω ότι αυτά που μας κάνουν να διαφέρουμε είναι λιγότερα από αυτά που μας κάνουν να μοιάζουμε. Πονάω, αγαπάω, στενοχωριέμαι, χαίρομαι, ελπίζω. Ελπίζω πως μια μέρα θα μου δώσετε τον χρόνο μου, θα βρείτε τον τρόπο μου. Ελπίζω πως μια μέρα εγώ θα σταθώ δίπλα σας ως ίσος.

Εγώ ο διαφορετικός ο αυτιστικός Βασίλης Μ.».

Η ενασχόληση με τον Βασίλη έγινε επειδή τέθηκε από τους/τις μαθητές/τριες το ερώτημα «τι γίνονται τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού όταν μεγαλώνουν»; Ο Βασίλης, έδωσε αυτή την ευκαιρία. Ο Βασίλης μας βοήθησε να κατανοήσουμε ότι τα παιδιά με αυτισμό σκέφτονται χωρίς μεταφορές, πάντα κυριολεκτικά. Οι παρομοιώσεις τα μπερδεύουν.

Συμπεράσματα

Από τις παραπάνω δράσεις υπήρξαν πολλαπλά οφέλη προς όλες τις κατευθύνσεις:

Τα παιδιά εντόπισαν στις ταινίες τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις των ανθρώπων για τα αυτιστικά άτομα. Αναδείχτηκε η δύναμη του κινηματογράφου όταν το μέσο αυτό χρησιμοποιείται για να παραπλανήσει, αλλά κυρίως όταν χρησιμοποιείται στα πλαίσια της χειραφετικής εκπαίδευσης για να απελευθερώσει.

Κατανόησαν τη συμπεριφορά των παιδιών που βρίσκονται σε φάσμα αυτισμού, την αποδέχτηκαν και βελτιώθηκε σημαντικά ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ τους. Οι αποφάσεις που πήραν, να ενημερώνουν για ενδεχόμενη αλλαγή του προγράμματος τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, να τα επιτρέπουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να τα αποδέχονται, είναι μια αλλαγή στάσεων που βοηθά την ειλικρινή επικοινωνία. Από την άλλη, οι μαθητές/τριες που βρίσκονται σε φάσμα αυτισμού έκαναν πιο αισθητή την παρουσία τους μέσα στην τάξη και ο τρόπος επικοινωνίας τους έγινε πιο αποτελεσματικός.

Με τις δράσεις και τα θεατρικά παιχνίδια γεφυρώθηκε σε ένα μεγάλο βαθμό το χάσμα επικοινωνίας που υπήρχε ανάμεσα στα παιδιά. Είναι φανερό επίσης, πως η ενσωμάτωση του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδιαίτερα όταν στηρίζεται στο θέατρο του καταπιεσμένου του Boal, βοηθά και ενεργοποιεί τη συμμετοχή των μαθητών/τριών με ιδιαιτερότητες και αναπτύσσει τις κοινωνικές τους δεξιότητες, πέρα από τη βελτίωση του κλίματος της τάξης. Ταυτόχρονα όμως, βοηθά και τα άλλα παιδιά.

Όλα τα παιδιά συνειδητοποίησαν πως οι αποκλεισμοί όλων των ειδών πληγώνουν, όπως και ότι βοηθώντας συμμαθητές/τριές τους με ιδιαιτερότητες και παίζοντας όλοι/ες μαζί, αυτό δίνει χαρά σε όλη τη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, έμαθαν να σέβονται την ανάγκη τους να απομονωθούν για να αποφορτιστούν από τη φασαρία.

Τόσο από τις δράσεις όσο και από τη δημιουργία του ντοκιμαντέρ, έγινε φανερό πως τα παιδιά με αυτισμό μπορούν να διδαχτούν, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να εκφράζονται και να εμπλέκονται σε κοινωνικές δράσεις.

Επίσης, με τη δημιουργία της εναλλακτικής ταινίας τους, τα παιδιά μέσα από στοχασμό και δράση, οδηγήθηκαν στην *Πράξη*, στέλνοντας στον κόσμο το μήνυμα ότι η διαφορετικότητα δεν είναι τελικά τόσο διαφορετική και μπορεί να καταφέρει πολλά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγραφιώτης, Μ. (2018, Μάιος), «Ο μαθητής Χάρι Πότερ στο σύγχρονο σχολείο: Δραματοποίηση της Νεοφιλελεύθερης Εκπαιδευτικής Θεωρίας και Πολιτικής», *Σελιδοδείκτης*. <https://selidodeiktis.edu.gr/2018/05/20/%CE%BF-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AE%CF%82-%CF%87%CE%AC%CF%81%CE%B9-%CF%80%CF%8C%CF%84%CE%B5%CF%81-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%8D%CE%B3%CF%87%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%BF-%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB/> (30/08/2022)

Bauer, R. B. (2015), *Resisting the Resistance: The Emancipation of Students from the Hidden Curriculum of Commodified Resistant Narratives in Young Adult Dystopian Film Through Open Pedagogical Space and Culture-Jamming*. Thesis. Provo: Brigham Young University. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/5621>

Γρόλλιος, Γ., Κοτίνης, Χ., Σμήλιος, Η., Χατζηνικολάου, Α. (1998), «Πρακτικές ασκήσεις των φοιτητών και μέθοδος Project. Θεωρητικά προβλήματα και προοπτικές», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 46: 33-39.

Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ. (2002), «Ευέλικτη ζώνη και μέθοδος project», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 60: 10-15.

Γρόλλιος, Γ. (2009), «Κοινωνική δικαιοσύνη και δημόσια παιδαγωγική», *Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 150-163.

<http://www.eriande.edmedu.upatras.gr/?itemid706=1089&language=el§ion=985> (04/02/2019)

Frey, K. (1986), *Η «Μέθοδος Project» - Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Μτφρ. Κλεονίκη Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Freire, P. ([1970] 2005), *Pedagogy of the Oppressed*. Μτφρ. Myra Bergman Ramos. New York: Continuum.
- Funk, S., Kellner, D., Share, J. (2016), «Critical media literacy as transformative pedagogy», στο Yildiz, M. N., Keengwe, J. (Επιμ.), *Handbook of research on media literacy in the digital age*. USA: Information Science Reference - IGI Global, 1-30.
- Giroux, H. A. (2011), «Breaking into the movies: Public pedagogy and the politics of film», *Policy Futures in Education* 9(6): 686-695.
- Glotov, S. (2018), *Teaching film literacy for international educators*. Master's thesis. Tampere: University of Tampere.
- Kellner, D. (1995), *Media Culture: Cultural Studies, Identity and Politics Between the Modern and the Postmodern*. London: Routledge.
- Kellner, D. & Share, J. (2005, Sept.), «Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy», *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 26(3), 369-386.
- Kellner, D., Share, J. (2007a), «Critical Media Literacy, Democracy and the Reconstruction of Education», στο Macedo, D., Steinberg, S. R. (επιμ.), *Media literacy- A reader*. New York: Peter Lang, 3-23.
- Kellner, D., Share, J. (2007b), «Critical Media Literacy: crucial policy choices for a twenty-first-century democracy», *Policy Futures in Education* 5:1, 59-69.
- Λιάμπας, Τ. (2019), «Οι Επιστήμες της Αγωγής και η Παιδαγωγική ως η Επιστήμη της Εκπαίδευσης μέσα από το έργο των Herbart, Dewey και Freire», στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Ντρενογιάννη, Ε., Σκορδούλης, Κ. (επιμ.), Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης με θέμα: «*Η Κριτική Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη*». Αθήνα: Προπομπός, 210-220.
- MacDonald, S., Rachel, D. (2001), «Το Θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς (σημειώσεις από τα εργαστήρια στη Συνδιάσκεψη 2000 για το Θέατρο στην Εκπαίδευση)». Μτφρ. Μ. Κακαβά. *Εκπαίδευση & Θέατρο* 1: 41-49.
- Melo, V. (2018), *Pathways of Hope for the Favela Youth: A Case Study of Emancipatory Education as a Tool for Individual and Community Transformation*. Διδακτορική διατριβή. Los Angeles: UCLA.

- Melo, V. (2019), «Emancipatory education and youth engagement in Brazil: A case study bridging the theory and practice of education for social transformation», *Education Sciences* 9(1): 23.
- Sandlin, J. A., O'Malley, M. P., Burdick, J. (2011), «Mapping the complexity of public pedagogy scholarship: 1894–2010», *Review of Educational Research* 81(3): 338-375.
- Singh, N. K. (2012), «Exploration of praxis through personal and professional journey: Implications», *Journal for Critical Education Policy Studies* 10(2): 428-443.
- Stocchetti, M. (2015), «Critical Pedagogies & Film Education in Neoliberal Times: Notes for Educators who Haven't Given Up», στο Wilson, J. (eds), *Critical Pedagogies in Neoliberal Times/Cinema Journal Teaching Dossier* 3(2).
- Φρέιρε, Π. (1977), *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος.

**Αναζητώντας τον/την εκπαιδευτή/τρια ενηλίκων του Freire
στις προδιαγραφές ενός φορέα κοινοτικής εκπαίδευσης
ενηλίκων: Η περίπτωση του «Πανεπιστημίου των Πολιτών του
Δήμου Λαρισαίων»**

Καλλιόπη Γεροστέργιου

Υποψήφια Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Παιδαγωγική Σχολή
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
kgeroste@eled.auth.gr

Λαμπρίνα Γιώτη

Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαίδευσης Ενηλίκων
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Παιδαγωγική Σχολή
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
lgioti@eled.auth.gr

Abstract

Objective of this paper is the critical examination of the role of the adult educator, as it is reflected in the institutional discourse of the University of the Citizens of the Municipality of Larissa. At the same time we compare this role with the one defined by Freire. Our purpose is to examine, by means of qualitative content analysis, the extent that the role of the adult educator complies with the Freirean framework of the relationship of the educator with the community education (promoted by the Citizens' University) as well as the various currents of thought that are adopted for this role.

Εισαγωγή

Η κοινοτική εκπαίδευση αποτελεί μια υποκατηγορία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με την ταξινόμηση του Jarvis (2004, 2010) διακρίνεται σε τρεις μορφές: 1) την εκπαίδευση για τη δράση ή/και την ανάπτυξη της κοινότητας, 2) την εκπαίδευση εντός της κοινότητας και 3) την εκπαίδευση εκτός των τειχών. Η πρώτη κυρίως μορφή αντανακλά και σε σημαντικό βαθμό ταυτίζεται με το έργο του Freire. Ο συγγραφέας (Jarvis 2010) υποστηρίζει ότι πρόκειται για την εκπαίδευση που λειτουργεί ως αντίδοτο στην απογοήτευση που νιώθουν οι κοινότητες από πρωτοβουλίες χρηματοδοτούμενες από τις κυβερνήσεις. Για τον ίδιο, οι κοινότητες θεωρούνται ως πηγές γνώσης και η εκπαίδευση νοείται ως η βοήθεια του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων προς τους ανθρώπους ώστε να διεκδικήσουν τη δική τους συλλογική ιστορία για να φέρουν αλλαγές στις πολιτικές και κοινωνικές δομές.

Στη χώρας μας, οι ιστορικές συνθήκες δεν επέτρεψαν την ουσιαστική ανάπτυξη και εξέλιξη πρακτικών ή προγραμμάτων κοινοτικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να μην έχει διαμορφωθεί μια ανάλογη παράδοση ή κουλτούρα κοινοτικής εκπαίδευσης (Γιώτη 2019).

Το Σχέδιο Δράσης «Λάρισα, η Πόλη που Μαθαίνει», έχει αναπτύξει μία σειρά εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες φιλοδοξούν να αποτελέσουν ένα εγχείρημα εκπαίδευσης για την ανάπτυξη της κοινότητας (Δεληγιάννης 2020, 2021). Ειδικότερα, η θεσμοθέτηση του Πανεπιστημίου των Πολιτών (ΠτΠ), το οποίο ξεκίνησε τη λειτουργία του το 2018, έχει προωθήσει πρωτοβουλίες, δράσεις, θεσμούς και έργα που εκκινούν «από τη βάση» –σε σχέση με το ρόλο του κεντρικού κράτους. Από την άλλη, πρόκειται συγχρόνως και για μια πρωτοβουλία που ήρθε «από τα επάνω». Πρόκειται, δηλαδή, για μια δημοτική παρέμβαση, υπό την αιγίδα της UNESCO, που δεν γεννήθηκε εξολοκλήρου μέσα από τις ανάγκες και επιθυμίες των πολιτών.

Το Σχέδιο Δράσης «Λάρισα, η Πόλη που Μαθαίνει» και το Πανεπιστήμιο των Πολιτών ως φορέας ανάπτυξης κοινοτικής εκπαίδευσης, δεν έχουν αποτελέσει ακόμη αντικείμενο συστηματικής έρευνας. Η παρούσα εργασία είναι μία πρώτη απόπειρα μελέτης της ταυτότητας του εν λόγω θεσμού στο πλαίσιο της εκπόνησης μίας ευρύτερης μελέτης για το Πανεπιστήμιο των Πολιτών του Δήμου Λαρισαίων.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσουμε μία διάσταση του θεσμού συγκεκριμένα, κατά πόσο ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων προσανατολίζεται προς ένα φρεϊρικό πλαίσιο θεώρησης της σχέσης του/της εκπαιδευτή/τριας με την κοινοτική εκπαίδευση που προωθείται από το ΠτΠ. Για τον σκοπό αυτό θα μελετήσουμε τις σχετικές αναφορές για τον ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων στο θεσμικό λόγο του Πανεπιστήμιου των Πολιτών του Δήμου Λαρισαίων.

Θεωρητικό πλαίσιο: Ο Freire και ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας αντιμετωπίζεται ως εργαλείο και μέσο για την ανάπτυξη των ανθρώπινων πόρων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτές ενηλίκων να υιοθετούν κυρίως μία τεχνοκρατική αντίληψη για το ρόλο της (Brookfield 2005 στο Fleming 2005, 85-89· Brookfield & Holst 2010· Jarvis 2010· Γρόλλιος & Γούναρη 2016· Γιώτη 2019). Από τη σύλληψη όμως αυτή διαφοροποιείται η προσέγγιση που θεωρεί την εκπαίδευση ενηλίκων ως μέσο ατομικής και κοινωνικής χειραφέτησης, με στόχο την κοινωνική αλλαγή για μια δικαιότερη κοινωνία, χωρίς αποκλεισμούς. Στην κορυφή αυτής της προσέγγισης κατέχει περίοπτη θέση ο Freire, ο οποίος με το εκτενές έργο του (Freire 2009· 1994· 1977) ανέδειξε τη σημασία της εκπαίδευσης ενηλίκων και το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων, στο πλαίσιο της κοινοτικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα μίας κριτικής και απελευθερωτικής παιδαγωγικής, ώστε οι καταπιεζόμενοι να αφυπνιστούν και να αναλάβουν δράση προς την κατεύθυνση της μεταβολής των καταπιεστικών δομών εξουσίας.

Το έργο του Freire ενέπνευσε τους περισσότερους από τους θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων της σύγχρονης εποχής, όπως τους Mezirow (2007), Brookfield (Fleming 2005), Jarvis (2010), οι οποίοι συνδιαλέχτηκαν με τον ίδιο αλλά και μεταξύ τους. Ωστόσο, οι αντιλήψεις και το έργο των παραπάνω θεωρητικών διαπερνούνται από μία συγκεκριμένη φιλοσοφία και ιδεολογία για τη στοχοθεσία, το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία, την αξιολόγηση ενός προγράμματος, το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας, το κλίμα και τη σχέση στη

διδασκτική-μαθησιακή διαδικασία που αντανακλά διαφορετικές αντιλήψεις για τον άνθρωπο, τις πηγές της γνώσης, την ηθική, καθώς και για τη σχέση της εκπαιδευτικής-μαθησιακής διαδικασίας με την κοινωνία και τις σχέσεις εξουσίας σε αυτήν.

Σύμφωνα με τη Γιώτη (2010· 2017), το έργο του Freire εντάσσεται αμιγώς στη ριζοσπαστική και κριτική φιλοσοφική παράδοση της εκπαίδευσης ενηλίκων στον βαθμό που επιδιώκει θεμελιακές πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές στην κοινωνία και τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας σε αυτήν και πρεσβεύει ότι η κριτική συνειδητοποίηση και η χειραφέτηση των εκπαιδευομένων συμβάλει στην ενεργό εμπλοκή τους για τον ριζικό κοινωνικό μετασχηματισμό. Όμως, στη ρητορική του ΠτΠ οι αναφορές ή οι άμεσες και έμμεσες επιρροές του έργου του Freire διαφοροποιούνται -σε ορισμένες περιπτώσεις έως και θεμελιακά- από την εκπαιδευτική φιλοσοφία και ιδεολογία που χαρακτηρίζει το έργο του. Το έργο του Brookfield ταξινομείται σε σημαντικό βαθμό στην ίδια κατηγορία, αν και έχει και συνιστώσες του προσωποκεντρικού ανθρωπισμού, ενώ το έργο των Mezirow και Jarvis εντάσσεται κατεξοχήν στον προοδευτισμό με σημαντικές επιρροές -ιδιαίτερα στον πρώτο- από τον προσωποκεντρικό ανθρωπισμό με τον οποίο συντίθενται εκλεκτικά (Γιώτη 2010· 2017· 2019· Gioti, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη φρεϊρική παιδαγωγική (2009· 1994· 1977) στο πλαίσιο της κοινοτικής εκπαίδευσης ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων είναι να εισαγάγει ένα διαλεκτικό διάλογο που θα προωθήσει την ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης προς την κατεύθυνση α) της ανάληψης δράσης για ένα ριζικό μετασχηματισμό και ανατροπή των ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας και κατανομής προνομίων και β) της άρσης των αδικιών και των ανισοτήτων που αυτές επιφέρουν (Γιώτη 2019).

Για τον Freire (1977) η μόρφωση είναι άσκηση ελευθερίας που βοηθάει τους ανθρώπους να κατανοούν τα πραγματικά προβλήματα, να τα ερμηνεύουν, να θέτουν δηλαδή σε λειτουργία την κριτική τους συνείδηση και να συμβάλλουν στη «μεταμόρφωση» του κόσμου «σπάζοντας τη σιωπή τους». Επιπλέον, συνδέει την εκπαίδευση ενηλίκων με την «εξανθρώπιση», αλλά και με το πολιτικό του όραμα που είναι ο σοσιαλιστικός μετασχηματισμός της κοινωνίας,

αναπτυσσόμενος με τη δράση των ανθρώπων «από τα κάτω» (Γιώτη 2010· Freire 1997).

Δηλαδή, διερευνά και περιγράφει την αποστολή ενός ριζοσπαστικού εκπαιδευτή ενηλίκων (Elias και Merriam 2005), ο οποίος δημιουργεί μια βαθιά δημοκρατική και ισότιμη σχέση με τους εκπαιδευόμενους, καταδικάζοντας κάθε μορφή διάκρισης (Freire 1994). Για τον Freire (2009· 1977) η εκπαίδευση ενηλίκων δεν είναι ουδέτερη και η γνώση δεν είναι δεδομένη, αλλά μπορεί να μετασχηματίζεται, μέσα από τον κριτικό διάλογο και την ανάληψη της ευθύνης για τη γνώμη που εκφέρει η/ο καθημία/ένας (Γιώτη 2019). Συνεπώς, οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι είτε δρουν παθητικά ως «άδεια δοχεία», με «κενές συνειδήσεις», έτοιμες να γεμίσουν με «καταθέσεις γνώσεων» (Freire & Macedo 1987) και συμμορφώνονται στην υπάρχουσα τάξη πραγμάτων, όπως υπαγορεύεται από την κυρίαρχη ιδεολογία της άρχουσας τάξης, είτε απελευθερώνονται από αυτή (Freire & Schor 2011). Στη δεύτερη περίπτωση, οι εκπαιδευόμενοι προβληματοποιούν και συζητούν επίκαιρα και πραγματικά θέματα, αναπτύσσουν μεταξύ τους εμπιστοσύνη, εντοπίζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και δυσλειτουργικές παραδοχές και συγκρούονται με αυτές, συνειδητοποιώντας καταστάσεις και οδηγώντας τους εαυτούς τους σε λύσεις πραγματικών προβλημάτων. Πρόκειται για την κατανόηση του σύγχρονου κόσμου από τους εκπαιδευόμενους/πολίτες και την παρέμβασή τους σε αυτόν (Γρόλλιος 2005).

Συνεπώς, ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων είναι αποφασιστικής σημασίας όταν η παιδαγωγική που χρησιμοποιεί είναι κριτική και μετασχηματιστική, ενθαρρύνοντας μέσα από το λόγο της κριτικής την ελπίδα (Freire, Giroux, McLaren 1988). Ρόλος ο οποίος απουσιάζει όλο και περισσότερο από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που πολιορκούνται από τις νεοσυντηρητικές και νεοφιλελεύθερες δυνάμεις (Γρόλλιος, Γούναρη 2016).

Μέθοδος - Συλλογή δεδομένων

Ο θεσμικός λόγος που έχει παραχθεί και δημοσιευτεί για την ίδρυση και λειτουργία του Πανεπιστημίου των Πολιτών του Δήμου Λαρισαίων από το 2018 μέχρι και σήμερα περιλαμβάνει ένα εύρος κειμένων, όπως: αναρτήσεις στην

ιστοσελίδα του Δήμου και σε τοπικές δημοσιογραφικές ιστοσελίδες, ανακοινώσεις σε συνέδρια, καθώς και διάφορες άλλες δημοσιεύσεις. Στην εργασία μας μελετάμε και αναλύουμε αυτά τα κείμενα, εστιάζοντας στις περιγραφές των διαστάσεων και του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων τις οποίες συγκρίνουμε και συσχετίζουμε με την οπτική και τη θεώρηση του Freire.

Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιούμε την ανάλυση περιεχομένου και ειδικότερα την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Strauss, Corbin 1990). Με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επιδιώκεται η προσεκτική μελέτη των κειμένων και η αποκρυπτογράφηση μηνυμάτων που εμπεριέχονται σε αυτά, με έμφαση στα στοιχεία που φανερώνουν το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων. Ειδικότερα, ακολουθήθηκε μία από τις βασικότερες τεχνικές της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, αυτή της δόμησης περιεχομένου. Συγκεκριμένα, καθορίστηκε το υλικό, εντοπίστηκαν τα σημεία σχετικά με το θέμα που ερευνούμε και στη συνέχεια αποδελτιώθηκαν και ταξινομήθηκαν σε θεματικές κατηγορίες. Ακολούθησε κωδικοποίηση, τελική επεξεργασία κειμένων και ερμηνεία αποτελεσμάτων. Η συγκεκριμένη μέθοδος ενδείκνυται για τη μελέτη μας, καθώς δεν εξετάζει μόνο τη συχνότητα εμφάνισης ενός χαρακτηριστικού ή μιας λέξης, αλλά εστιάζει στο περιεχόμενο και υιοθετεί τη θέση ότι και οι αποσιωπήσεις που μπορεί να ενυπάρχουν στο κείμενο είναι καθοριστικής σημασίας. Με άλλα λόγια, δε μελετάμε μόνο το προφανές περιεχόμενο, αλλά και το άδηλο, το οποίο βοηθάει στη διατύπωση και ανάδειξη προσανατολισμών και προτάσεων σε σχέση με το υπό μελέτη περιεχόμενο.

Τα κείμενα τα οποία συμπεριλάβαμε και αναλύσαμε είναι τα εξής: Απόφαση αριθ. 212 από το υπ' αριθ. 7/2018 Πρακτικό Συνεδριάσεως του Δημοτικού Συμβουλίου Λαρισαίων με θέμα: Έγκριση λειτουργίας του Προγράμματος «Πανεπιστήμιο των Πολιτών» και του Καταστατικού του στα πλαίσια της «Πόλης που Μαθαίνει» (κωδικός κειμένου: ΔΣ1), Δεληγιάννης¹ 2021 (κωδικός κειμένου: Δ3), Δεληγιάννης 2020 (κωδικός κειμένου: Δ2), Δεληγιάννης 2019 (κωδικός κειμένου: Δ1), Fleming, Δεληγιάννης, Τσιούγκου, Γκούθα, Μουτσέλος

1 Σημειώνουμε ότι συμπεριλαμβάνουμε στα κείμενα και τις δημοσιεύσεις του Δημήτρη Δεληγιάννη, καθώς είναι ο Αντιδήμαρχος Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης του Δήμου Λαρισαίων και ο Συντονιστής του Σχεδίου Δράσης «Λάρισα η Πόλη που Μαθαίνει».

2021 (κωδικός κειμένου: Φ1), ιστοσελίδες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία μας (με κωδικούς κειμένου: A1, A2, A3, A4 αντίστοιχα).

Ανάλυση - Συζήτηση

Στα κείμενα που συγκροτούν το θεσμικό λόγο του Πανεπιστημίου των Πολιτών εντοπίζονται επιρροές τριών θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων: του Paulo Freire, του Jack Mezirow και του Peter Jarvis. Οι κύριες θεωρίες μάθησης τις οποίες το ΠτΠ επικαλείται -άλλοτε έμμεσα και άλλοτε άμεσα- στα κείμενα, είναι η θεωρία της μετασηματίζουσας μάθησης του Mezirow σε συνδυασμό με τη θεωρία της κοινωνικής αλλαγής του Freire. Ειδικότερα, έννοιες όπως αναστοχασμός, συνεργατική μάθηση, βιωματική προσέγγιση, διευκόλυνση της μάθησης και συναισθηματική ετοιμότητα για τη μάθηση φαίνεται να συνθέτουν το παιδαγωγικό πλαίσιο που προσδιορίζει το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων.

Αξιοποιώντας στη θεματική ανάλυση του υλικού μας δύο θεωρητικούς άξονες: 1) το έργο του Freire για το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων στο πλαίσιο της κοινοτικής εκπαίδευσης και 2) τα πέντε ευρέα φιλοσοφικά ρεύματα σκέψης από όπου απορρέουν οι εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Elias, Merriam 2005), διαμορφώσαμε τις ακόλουθες θεματικές:

α) Οι πτυχές προοδευτικής και ανθρωπιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στα παρακάτω αποσπάσματα διαπιστώνουμε ότι η συσχέτιση με τον Freire δεν είναι ευδιάκριτη, αν και η επιρροή του είναι σαφής. Πιο έντονα όμως εντοπίζεται η επιρροή του Mezirow. Ωστόσο, στην επιλεκτική αξιοποίηση των δύο θεωρητικών διαφαίνεται με σαφήνεια ένας προσανατολισμός που συντίθεται στην τομή της προοδευτικής και της ανθρωπιστικής φιλοσοφικής προσέγγισης της εκπαίδευσης ενηλίκων και του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων. Ειδικότερα:

1. Στο απόσπασμα κειμένου Δ1 χαρακτηριστικά περιγράφεται ότι το Πανεπιστήμιο των Πολιτών είναι: *«Ένας θεσμός που παραπέμπει στις παραδόσεις της ανθρωπιστικής θεώρησης της εκπαίδευσης ενηλίκων του 19^{ου} αιώνα...»*. Στο σημείο αυτό, δηλαδή, αναφέρεται στο φιλοσοφικό ρεύμα σκέψης της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης ενηλίκων, το οποίο

επιδιώκει την προσωπική ανάπτυξη και ωρίμανση και τη διευκόλυνση της αυτενέργειας του ατόμου (Elias & Merriam 2005) ενώ ως ένας από τους στόχους του νέου εγχειρήματος είναι «η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων, η αμφισβήτηση στερεοτυπικών ιδεών με τρόπο μετασχηματιστικό ... της ζωής» (Δ1). Συνεπώς, ο θεσμός υιοθετεί τις αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης.

2. Από την άλλη, σε άλλο σημείο υποστηρίζεται ότι «ο θεσμός προωθεί μια προοδευτική προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων, ενώ παραπέμπει στα *Λαϊκά Πανεπιστήμια ... των ευάλωτων ομάδων (Κόκκος, 2005)*» (Δ1). Δηλαδή, αναφέρεται στο φιλοσοφικό ρεύμα του προοδευτισμού (Elias, Merriam 2005), το οποίο πρεσβεύει την υποστήριξη της υπεύθυνης συμμετοχής των πολιτών στην κοινωνία και τη μετάδοση πρακτικής γνώσης και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων.
3. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το καταστατικό λειτουργίας του Πανεπιστημίου των Πολιτών οι στόχοι του είναι: «α) η οργάνωση και λειτουργία Κύκλων Μάθησης ... προγράμματος» (ΔΣ1).

Συνάγουμε, δηλαδή, ότι το Πανεπιστήμιο των Πολιτών, φιλοδοξεί να υλοποιήσει εκπαιδευτικές δράσεις που συνθέτουν εκλεκτικά μία προοδευτική και ανθρωπιστική προσέγγιση: α) προωθούν την υπεύθυνη συμμετοχή των πολιτών στα κοινωνικά δρώμενα, β) ασπάζονται τις αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης για την αλλαγή των αντιλήψεων των πολιτών, όχι όμως τη δέσμευσή τους στην ανάληψη δράσης για ριζικό κοινωνικό μετασχηματισμό, γ) εστιάζουν στη μάθηση με επίκεντρο το άτομο ως μέλος της κοινότητας, και όχι ως εκπαίδευση βασισμένη στην κοινότητα η οποία συνδέεται με το ριζοσπαστικό παράδειγμα που θεμελίωσε ο Freire, δ) δίνουν έμφαση στις ευάλωτες ομάδες, ε) προσδοκούν την εξωστρέφεια αλλά στα όρια μίας δημοκρατικότερης συμμετοχής και όχι ως δέσμευση στην ανάδειξη των αιτιών των κοινωνικών ανισοτήτων και στην ανάληψη δράσης για την άρση των κοινωνικών αδικιών που είναι εγγενή στο υφιστάμενο οικονομικό και κοινωνικοπολιτικό σύστημα (Elias, Merriam 2005· Γιώτη 2010, 2019).

4. Επιπλέον, όπως συνοψίζεται και στο παρακάτω απόσπασμα Φ1: «*Το Πανεπιστήμιο Πολιτών της Λάρισας ... παρέχει ευκαιρίες μάθησης ... ανάπτυξη της κριτικής σκέψης με τρόπο μετασχηματιστικό*». Στο ίδιο

κείμενο, ο Δήμαρχος Λαρισαίων, Απόστολος Καλογιάννης, τοποθετείται ως εξής: «*Η ανάδειξη της Λάρισας ως συντονίστρια πόλη της ομάδας εργασίας του Παγκοσμίου Δικτύου των Πόλεων που Μαθαίνουν (GNLC) της UNESCO ... ενεργών πολιτών*».

Ο ίδιος ο Δήμαρχος, δηλαδή, και οι εμπλεκόμενοι στο Πανεπιστήμιο των Πολιτών διατείνονται ότι επιθυμούν να προωθήσουν την κριτική σκέψη και την ενεργό πολιτειότητα, μεταμορφώνοντας την τοπική κοινωνία σε μια βιώσιμη κοινωνία και δίνοντας την ευκαιρία στους πολίτες να γίνουν ενεργοί και σκεφτόμενοι που μπορούν να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους, να δράσουν καταλυτικά, καταπολεμώντας τις ανισότητες, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζουν την παραμελημένη δυναμική της ενεργούς πολιτειότητας για την επίτευξη της δημοκρατίας (Fleming, Δεληγιάννης, Τσιούγκου, Γκούθα, Μουτσέλος 2021).

β) Ο υπονοούμενος ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων μέσα από το συνδυασμό θεωρητικών προσεγγίσεων από τους μεγάλους Freire, Mezirow, Jarvis.

Μια άλλη σημαντική διαπίστωσή μας είναι ότι ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων δεν περιγράφεται τόσο ρητά και με σαφήνεια, όσο υπονοείται. Ομαδοποιούμε ορισμένες σχετικές αναφορές που τις κρίνουμε σημαντικές για αυτόν τον «υπονοούμενο» ρόλο και τις παραθέτουμε εδώ:

1. «...ο Freire (1970) υποστήριζε ότι για να ενδυναμώνει, δεν φτάνει να είναι απλά ο εκπαιδευτής «δημοκρατικός» ... κοινωνικούς μηχανισμούς (πρβλ. και Deligiannis, Pavlakis, 2016)» (Δ1). Το σημείο αυτό μας παραπέμπει στο έργο του Freire (2009) «Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν», όπου ο μεγάλος θεωρητικός μιλάει για το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων στη διαμόρφωση ενός ελεύθερου και δημοκρατικού πολίτη, ο οποίος ενισχύεται μέσα από διεργασίες εκπαίδευσης, αλλά και μέσα από διαρκείς κοινωνικούς αγώνες, παραπέμποντας στον ελεύθερο πολίτη, όπως τον οραματίστηκε ο Αριστοτέλης.

2. «...οι εκπαιδευτές ... δεν είναι ουδέτεροι...» (Δ2). Εδώ εκφράζεται ξεκάθαρα ότι οι αποφάσεις που αφορούν στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών δεν είναι ζητήματα τεχνικού χαρακτήρα, αλλά επηρεάζονται από το την ιδεολογία και τις αξίες του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων (Freire, 2009). Το θέμα αυτό ενισχύεται και με τις θέσεις του Jarvis,

όπως αυτές αποτυπώνονται στο κείμενο Δ1: «Ωστόσο, σε μια κριτική ανάγνωση της πραγματικότητας ο Jarvis μιλά για τα αδιέξοδα της διά βίου μάθησης που προσδιορίζεται περιοριστικά από τις απαιτήσεις μιας οικονομίας της γνώσης ... όταν "εκπαιδεύονται" και αλλάζουν ... έχουν ιδεολογικό πρόσημο, δημοκρατικό και προοδευτικό» (Δ2). Αλλά και με τις θέσεις του Mezirow (1994, 231-232), όπως επίσης αποτυπώνονται στο ίδιο κείμενο Δ1, όπου περιγράφεται ότι «Αρκετοί είναι εκείνοι που κάνουν εδώ λόγο για κοινωνίες που επιβιώνουν όταν "εκπαιδεύονται" και αλλάζουν ... έχουν πολιτικό πρόσημο». (Δ1).

3. «Ο Peter Jarvis (2010, 29) αναγνωρίζει πως η έννοια μιας κοινότητας ανθρώπων που μαθαίνει είναι μια έννοια συγκεχυμένη, ...αλλά τη συνδέει με την έννοια της κοινωνικής αλλαγής». (Δ3). Στο σημείο αυτό αξιοποιούνται οι θέσεις του Jarvis σχετικά με τη σημασία της κοινωνικής αλλαγής, για να συνδεθούν σε απόσπασμα του κειμένου Δ2 και με τους Mezirow και Freire και τις θέσεις τους σχετικά με την κριτική σκέψη και διάθεση των πολιτών, τη χρήση του διαλόγου ως μέσου ενδυνάμωσης και ως αρχή για το μετασχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων: «Ο κανονισμός λειτουργίας που ψηφίστηκε ... παραπέμπει σε έννοιες γνωστές από σημαντικούς ... όπως ο Jack Mezirow και ο Paulo Freire: ... απόκτηση κριτικής διάθεσης και την ελεύθερη συμμετοχή στον ορθολογικό διάλογο (Mezirow 2009, 134)» (Δ2). Και εδώ τονίζεται η αξία του διαλόγου ως το μέσο που μπορεί να μετατρέψει την απόκτηση νέων γνώσεων σε μια συλλογική πράξη και να ενεργοποιήσει τους εκπαιδευόμενους, ώστε να κατανοήσουν κριτικά την πραγματικότητα.

4. Παρομοίως, άλλο απόσπασμα αναφέρεται στους εκπαιδευτές ενηλίκων ως εξής: «Τους αποκαλεί πολιτισμικούς ακτιβιστές, αφοσιωμένους στην κοινωνική δικαιοσύνη. Αναγνωρίζουν ότι όσοι ανήκουν στις ευάλωτες ομάδες ... δεν έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν με επιτυχία σε αυτόν το διάλογο ... τη στοχαστική δράση και τη μεγαλύτερη ενεργοποίηση των συμμετεχόντων...» (Δ1). Εντοπίζεται, δηλαδή, η έντονη επιρροή από τον Mezirow αναφορικά με τον τρόπο που ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους -και ιδιαίτερα τις ευάλωτες ομάδες- στην αμφισβήτηση της πραγματικότητας και στη συνέχεια -μέσω του κριτικού στοχασμού- στο μετασχηματισμό τους. Ο Freire (2009, 1994, 1977), όμως θεωρεί ότι δεν μπορεί να υπάρξει ουσιαστικός μετασχηματισμός δίχως την ανάληψη πολιτικής και κοινωνικής δράσης των

εκπαιδευομένων για τη ριζική αλλαγή της πραγματικότητας. Ο Mezirow (2007· 1991), αντίθετα, πιστεύει μεν στην αλλαγή μέσα από τα αποτελέσματα της μετασχηματίζουσας μάθησης, ταυτόχρονα όμως πιστεύει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να αφήνουν τους εκπαιδευόμενους ελεύθερους να επιλέξουν τρόπο σκέψης και δράσης.

Συνολικά, οι παραπάνω αναφορές δίνουν την αίσθηση ενός εκλεκτικού εγχειρήματος που εγγράφεται κυρίως σε ένα προοδευτικό και ανθρωπιστικό πλαίσιο εκπαίδευσης ενηλίκων (Γιώτη 2019), αξιοποιώντας το συνδυασμό θεωρητικών προσεγγίσεων από τους μεγάλους Freire, Mezirow, Jarvis. Και οι τρεις θεωρητικοί συμερίζονται την άποψη ότι τα χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων δε μπορούν να εμπεριέχονται σε ένα κατάλογο επιθυμητών εφοδίων και δεν υπάρχει μία κοινώς αποδεκτή κατηγοριοποίηση (Κόκκος 2005). Επίσης, συμφωνούν πως η εκπαιδευτική διεργασία δεν είναι ουδέτερη, ούτε ανεξάρτητη από αξίες και ιδεολογία (Γιώτη 2019). Θεωρούν πως ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων δεν πρέπει να λειτουργεί ως αυθεντία, επιβάλλοντας τις απόψεις του, αλλά ως εμπνευστής, έχοντας ρόλο υποστηρικτικό και διαμεσολαβητικό στη μετάδοση της μάθησης -αξιοποιώντας το διάλογο- ώστε οι εκπαιδευόμενοι να ερμηνεύουν αυτά τα δεδομένα στη βάση μιας κριτικής επεξεργασίας της πρότερης εμπειρίας τους και προς μια πορεία στοχασμού και αναστοχασμού (Freire 2009· Mezirow 2007· Jarvis 2007). Με άλλα λόγια, και οι τρεις συγκλίνουν, ως ένα βαθμό, ότι η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλει στη χειραφέτησή τους. Θα λέγαμε, λοιπόν, ότι -σε ένα πρώτο επίπεδο- στις παραπάνω διατυπώσεις «περιγράφεται» ένας φρεϊρικός τύπος αναμεμιγμένος με επιρροές από τους Mezirow και Jarvis.

γ) Ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων και ο ρόλος του/της στην κοινότητα.

Ακολουθεί μια άλλη ομάδα σημείων από τα κείμενα του ΠτΠ, στα οποία ξεχωρίζει μια «κοινωνική διάσταση» της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ειδικότερα, στα παρακάτω αποσπάσματα γίνονται αναφορές σε έννοιες όπως: διάλογος, συμμετοχή, συνέργειες, κοινωνικοί δεσμοί, κανάλια επικοινωνίας, καλές πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα:

1. «Παρά την έλλειψη κρατικών χρηματοδοτήσεων, η Λάρισα είδε την κρίση ως ευκαιρία για ενδυνάμωση των κοινοτικών δεσμών και αντιμετώπιση των προκλήσεων» (Δ1).
2. «...την αναζωογόνηση της μάθησης σε οικογένειες και κοινότητες..» (Α1).
3. «Επένδυσε ουσιαστικά σε μια διαδικασία μετασχηματισμού και αλλαγής, διαμορφώνοντας κανάλια επικοινωνίας και συνέργειες ανάμεσα στις τοπικές αρχές, τους φορείς και τους πολίτες»... «ενθάρρυνση του διαλόγου φορέων και ενεργών πολιτών». (Δ3).
4. «Οι αντίστοιχες αναφορές του Mezirow για ιδανικές συνθήκες διαλόγου ... πολιτική φιλοσοφία που υπονοεί ότι η ανοχή, η ισότητα, η εκπαίδευση και η δημοκρατική συμμετοχή ... συνθήκες της ανθρώπινης επικοινωνίας (Mezirow 1994, 226)» (Δ1).
5. «Φέραμε στην πόλη μας σημαντικούς διανοητές, όπως ο Ted Fleming, ο Peter Mayo και ο πολύ μεγάλος Peter Jarvis. Συνεργαστήκαμε με την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οργανώσαμε δράσεις ... η πρώτη ελληνική πόλη του παγκόσμιου δικτύου Learning Cities της UNESCO....» (Α2).
6. «Η συνάντηση θα περιλαμβάνει ... εργαστήρια όπου οι φορείς, σε ένα πλαίσιο δημοκρατικού διαλόγου, θα έχουν τη δυνατότητα να δουλέψουν ομαδικά ... πόλη που αλλάζει, μαθαίνει και εξελίσσεται» (Α4).

Από τα παραπάνω αποσπάσματα φαίνεται πάλι η επιρροή από τον Mezirow και τον Jarvis, αλλά και η αναγνώριση της σημασίας των κοινοτικών δεσμών, η αξία της συμμετοχής των πολιτών στους σχεδιασμούς, το ιδανικό της δημοκρατίας, αλλά και η μη αυτονόητη συνεργασία μεταξύ των φορέων. Παράλληλα, διαπιστώνεται η προώθηση μιας μορφής κοινοτικής εκπαίδευσης ως μιας διαδικασίας της κοινοτικής ανάπτυξης (Barr, Hamilton, Purcell 1996). Σε αυτή εμπλέκονται οι πολίτες, οι φορείς, οι τοπικές αρχές, οικοδομώντας κοινωνικά δίκτυα για την προώθηση συλλογικών δράσεων «από τα κάτω» (Γιώτη 2010· 2019· Freire 1977). Μας θυμίζει το παράδειγμα της Λαϊκής Εκπαίδευσης που θεμελίωσε με το έργο του ο Freire και βασίζεται στην παραδοχή ότι τα προβλήματα και οι λύσεις τους πηγάζουν από τις κοινότητες και εκβάλλουν σε αυτές (Γιώτη 2019).

Σε αυτή τη θεματική ενότητα, όπως και στην προηγούμενη, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων υπονοείται ενώ υπό προϋποθέσεις η σε μεγαλύτερο βαθμό εμπλοκή των ίδιων των πολιτών στην κοινότητα θα μπορούσε να συμβάλει στην αλλαγή των δομών εξουσίας που εμποδίζουν τους πολίτες να ρυθμίζουν εξελίξεις που αφορούν τη ζωή τους, να έχουν τη δική τους φωνή και να μπορούν να «διαβάσουν τον κόσμο» (Freire 1977). Ωστόσο, για να συμβεί αυτό, είναι ανάγκη οι διοργανωτές του Σχεδίου Δράσης να ξεκαθαρίσουν το ρόλο που θα υιοθετήσουν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτές ενηλίκων του ΠτΠ, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων να αντιληφθούν τον ρόλο τους, όχι μόνο σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους, αλλά και σε σχέση με την κοινότητα και την κοινωνία. Όπως επισημαίνει και ο Brookfield (Fleming 2005), η σχέση μεταξύ εκπαίδευσης ενηλίκων και κοινωνίας είναι στενή, στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή και ο εκπαιδευτής ενηλίκων συμβάλλει σε αυτό το αποτέλεσμα είτε έχει επίγνωση αυτού είτε όχι.

δ) Ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων και η επιμόρφωσή του/της.

Το ΠτΠ φαίνεται να επιθυμεί να επενδύσει στην επιμόρφωση των εκπαιδευτών του και συνολικά των εκπαιδευτών της κοινότητας, όπως αποτυπώνεται σε αποσπάσματα των κειμένων:

1. *«Ογδόντα περίπου εκπαιδευόμενοι ... Εργαστήριο εκπαίδευσης εκπαιδευτών ... οι αξιολογήσεις και στα τέσσερα προγράμματα μοιάζει να επιβεβαιώνουν την τήρηση των βασικών προδιαγραφών...» (Δ2).*
2. *«Το «Πανεπιστήμιο των Πολιτών» του Δήμου Λαρισαίων σε συνεργασία με την Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων ... στο πλαίσιο του Κύκλου Μάθησης με τίτλο: «Η Τέχνη στην Εκπαίδευση» για εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές ενηλίκων». (Α3).*
3. *«Ξεχωριστή μνεία χρειάζεται να γίνει για το πρόγραμμα που αποσκοπούσε στη στήριξη του εκπαιδευτικού κόσμου της πόλης στην πρόκληση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης».. «σε συνεργασία με την ... (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.).....» (Δ3).*

Στα παραπάνω αποσπάσματα -εκτός της επιρροής από το Mezirow- διαφαίνεται η τάση του ΠτΠ να επενδύει στις συνεργασίες και στον διάλογο, όχι μόνο μεταξύ τοπικών φορέων, αλλά και μεταξύ επιστημονικών οργανώσεων και ενώσεων, γεγονός που φαίνεται να επηρεάζει και το ρόλο του/της εκπαιδευτή/τριας

ενηλίκων, κάνοντάς τον -κατά την άποψή μας- πιο εξωστρεφή και δίνοντάς του την ευκαιρία συμμετοχής σε επιμορφώσεις για την αυτοβελτίωσή του και την εφαρμογή των όσων μαθαίνει στις ομάδες που αναλαμβάνει. Ο Freire ανέπτυξε μια προσέγγιση εκπαίδευσης ενηλίκων, στο επίκεντρο της οποίας βρίσκεται η συνειδητοποίηση μέσω του κριτικού στοχασμού (Κόκκος 2017, 42) και αυτό ακριβώς, όπως προκύπτει από τα παραπάνω αποσπάσματα, φαίνεται -σε ένα πρώτο επίπεδο- να είναι και η κεντρική ιδέα των επιμορφώσεων που κάνει το ΠτΠ στους ενεργούς ή εν δυνάμει εκπαιδευτές του, προσπαθώντας να παντρέψει αυτή την οπτική του Freire με τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση του Mezirow, η οποία ωστόσο επιδιώκει επιμέρους βελτιώσεις και αλλαγές στο πλαίσιο της λογικής της προοδευτικής φιλοσοφίας και όχι στην προοπτική ενός ριζικού κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού (Γιώτη 2010· 2017· 2019).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας την ανάλυσή μας διαπιστώνουμε τα εξής:

α) Τα θεσμικά κείμενα αντλούν και υιοθετούν σημαντικές θεωρητικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων, χωρίς όμως να προσδιορίζουν ένα σαφώς οριοθετημένο και συγκεκριμένο προφίλ. Στο Πανεπιστήμιο των Πολιτών, δηλαδή, υπάρχει μια τάση σύνθεσης και συγκερασμού διαφορετικών θεωριών μάθησης κυρίως των Freire, Mezirow και Jarvis, όπως αυτές μεταλαμπαδεύτηκαν στην Ελλάδα, μέσω μιας σειράς συγγραμμάτων που γράφτηκαν στο γύρισμα της χιλιετίας (Κόκκος 2005).

β) Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων διαφαίνεται να προσανατολίζεται προς ένα φρεϊρικό πλαίσιο θεώρησης της σχέσης του/της με την κοινοτική εκπαίδευση. Ωστόσο, διακρίνεται από έναν εκλεκτικό χαρακτήρα, με παράλληλες επιρροές από το έργο των Mezirow και Jarvis, κυρίως τις προοδευτικές και ανθρωπιστικές απόψεις του πρώτου, όπου ορισμένες φορές συσχετίζονται και με τις απόψεις του Freire, ως προς: την αμφισβήτηση της φαινομενικής ουδετερότητας της εκπαίδευσης και της εξουσίας του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων προς τους εκπαιδευόμενους, την κριτική στον τραπεζικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης.

γ) Στα θεσμικά αυτά κείμενα επιχειρείται να υιοθετηθεί ένας δημοκρατικός ρόλος για τον/την εκπαιδευτή/τρια ενηλίκων ο οποίος χαρακτηρίζεται ως: ενδυναμωτής, μετασχηματιστικός, μη ουδέτερος, πολιτισμικός ακτιβιστής, προαγωγός του γνήσιου και δημοκρατικού διαλόγου και επιδιώκει την κοινωνική αλλαγή με κοινωνική συναίνεση (Mezirow 2007· Freire 2009). Παράλληλα, ενδιαφέρεται για τους κοινοτικούς δεσμούς, συμβάλλει στη συνεργασία των τοπικών φορέων, εκπαιδεύεται και αυτοβελτιώνεται, προκειμένου να κάνει πράξη τη μετασχηματίζουσα μάθηση.

δ) Η ανθρωπιστική προσέγγιση είναι κυρίαρχη, ιδιαίτερα μέσα από την επιδίωξη της προσωπικής ανάπτυξης και ωρίμανσης, αλλά και της διευκόλυνσης των συμμετεχόντων να αυτενεργούν και να εκφράζονται ελεύθερα. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην προοδευτική διάσταση του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας, ο/η οποίος/α μέσα από το έργο που υλοποιεί προσπαθεί να προωθήσει την υπεύθυνη συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνία (Elias, Merriam 2005).

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις εκτιμούμε ότι είναι αναγκαία μία πιο συστηματική προσέγγιση του ρόλου του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων του Πανεπιστημίου των Πολιτών από τους διοργανωτές, ώστε να καταστεί σαφές το προφίλ του/της εκπαιδευτή/τριας ενηλίκων και το όραμα που τελικά υιοθετείται και προτείνεται για την κοινοτική εκπαίδευση. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτές δεν θα περιορίζονται στην εφαρμογή συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο διαφόρων εκπαιδευτικών αντικειμένων, ούτε θα εξαντλείται στη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό νέων κύκλων μάθησης, αλλά θα εισαγάγουν μέσω αυτών νέες μορφές μάθησης και κοινωνικών σχέσεων, θα εμπνέουν την πίστη σε δράσεις που προωθούν μια νέα ηθική και κοινωνική δικαιοσύνη. Η ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και η χειραφέτηση των εκπαιδευομένων, ικανοποιώντας πνευματικές και μορφωτικές αναζητήσεις των πολιτών, αποτελεί το πρώτο και αναγκαίο βήμα υπέρ της κοινωνικής και πολιτικής αξιοποίησης του νέου αυτού εγχειρήματος στην κοινότητα, τη στιγμή μάλιστα που τέτοιου είδους πρακτικές σπανίζουν στη χώρα μας.

Επιπλέον, αν το όραμα της ΠτΠ καθοδηγείται από μία απελευθερωτική προοπτική, θα πρέπει να καταστεί σαφές, ότι ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων δεν θα διαμεσολαβεί μόνο μεταξύ εκπαιδευομένων και τοπικών φορέων, ούτε

θα δουλεύει με τους εκπαιδευόμενους απλά μέσα από σχέσεις αλληλεγγύης, αλλά θα εστιάζει σε θέματα όπως, η καταπίεση, η αφύπνιση της συνείδησης, η πολιτική και κοινωνική δράση για την κοινότητα, η ανάπτυξη ειρηνικών και άλλων κινημάτων (Γιώτη 2019). Ο στόχος των εκπαιδευτών τότε θα είναι η διαμόρφωση κριτικής στάσης και συνειδητοποίησης των πολιτών, ώστε αυτοί να εισχωρούν στην πραγματικότητα και να στοχάζονται επάνω στα προβλήματα που βιώνουν, διερευνώντας τα αίτιά τους (Freire 2009). Μέσω της προβληματοποίησης και του διαλόγου, οι πολίτες θα μπορούν να αποκτήσουν βαθιά επίγνωση των κοινωνικών δυνάμεων που δρουν πάνω τους, δημιουργώντας νέα γνώση ή/και νέα διάσταση στην ήδη σχηματισμένη αντίληψη της πραγματικότητας που έχουν, προκειμένου να επέλθει η αλλαγή (Jarvis 2007, 366-367).

Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να συμβεί μέσω μίας εκπαίδευσης βασισμένης στην κοινότητα που αποσκοπεί στην ενημερότητα των πολιτών, στην ενδυνάμωση, χειραφέτηση και απελευθέρωσή τους, έτσι ώστε να νιώθουν ότι έχουν φωνή και αυτή ακούγεται (Freire 2009). Μίας εκπαίδευσης που θα αναδείξει τον κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα της μάθησης, αλλά και θα εμπνεύσει τα μέλη της κοινότητας, ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα να δράσουν πολιτικά αναζητώντας μεθόδους αποδόμησης και μετασχηματισμού αυτής της πραγματικότητας και ενισχύοντας τις προδιαγραφές μιας «άλλης» κοινωνίας (Γιώτη 2019). Μίας ριζοσπαστικής κοινοτικής εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση ανάληψης ενός συλλογικού πολιτικού αγώνα, που θα δημιουργήσει τις βάσεις για να εδραιωθεί μια κοινωνία η οποία προωθεί τη συμμετοχική και δίκαιη δημοκρατία, πολεμώντας κάθε μορφή κοινωνικού αποκλεισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barr, A., Hamilton, R., Purcell, R. (1996), *Learning for Change. Community education and Community Development*. London: Community Development Foundation.

Brookfield, S., Holst, J. (2010), *Radicalizing Learning. Adult Education for a just world*. San Francisco: Jossey-Bass

- Fleming, T. (2005), «The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching-Book Review», στο Curtis, E. (ed.), *The Adult Learner-The Journal of Adult and Community Education in Ireland 2005*. Dublin: AONTAS, 85-89.
- Gioti, L. (2010), «Adult Education Philosophies Guiding Educational Theory and Practice: The Case of Greek Primary Education Teacher Counsellors», *The International Journal of Learning* 17(2): 393-406.
- Γιώτη, Λ. (2010), *Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί: Θεωρήσεις και πρακτικές των Σχολικών Συμβούλων*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γιώτη, Λ. (2017), «Ρεύματα σκέψης που καθοδηγούν τις θεωρίες και τις πρακτικές των Σχολικών Συμβούλων ως εκπαιδευτών ενηλίκων», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 39: 5-16.
- Γιώτη, Λ. (2019), *Η Διαμόρφωση του Πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ
- Γρόλλιος, Γ. (2005), *Ο Paolo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π. (2016), *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές Διαδρομές και Προοπτική*. Αθήνα: GUTENGERG.
- Δεληγιάννης, Δ. (2020), «Πανεπιστήμιο των Πολιτών του Δήμου Λαρισαίων: ένας νέος θεσμός μάθησης για μία Πόλη που Μαθαίνει», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 47: 20-29.
- Δεληγιάννης, Δ. (2021), «Μια Πόλη που Μαθαίνει στα χρόνια της Πανδημίας», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Το πλαίσιο μιας πόλης που μαθαίνει σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 52-70.
- Δεληγιάννης, Δ. (2019), «Δημοκρατία και Πόλεις που Μαθαίνουν στα χρόνια της κρίσης: η περίπτωση της Λάρισας», στο Μπαγάκης Γ., Δεληγιάννης Δ., Κουλαουζίδης Γ., Ηλιοπούλου, Μ. (επιμ.), *Πόλεις που Μαθαίνουν. Καλές πρακτικές, μεθοδολογίες και πολιτικές στην Αθήνα, Θέρμη, Κόρινθο και Λάρισα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 59-92.
- Δελτίο Τύπου, (2018), «Έναρξη για το Πανεπιστήμιο των Πολιτών Δήμου Λαρισαίων», Πανεπιστήμιο των Πολιτών Δήμου Λαρισαίων, <https://www.larissanet.gr/2018/05/31/enarxi-gia-to-panepistimio-ton-politon-sti-larisa/> (31/05/2018 - κωδικός κειμένου: A1).

Δελτίο Τύπου (2018), «Τι συνιστά και τι όχι Μετασχηματίζουσα Μάθηση; Πώς αυτή λειτουργεί;», Πανεπιστήμιο των Πολιτών Δήμου Λαρισαίων, https://learninglarissa2016.files.wordpress.com/2018/12/metasxmath_dt.pdf (08/12/2018 - κωδικός κειμένου: A3).

Δελτίο Τύπου (2018), «Συνάντηση φορέων και επιτροπής «Λάρισα – πόλη που μαθαίνει»,

Ελευθερία, <https://www.eleftheria.gr/%CE%BB%CE%AC%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B1/item/316599.html> (18/06/2022 - κωδικός κειμένου: A4).

Elias, L.J., Merriam, S. (2005), *Philosophical Foundations of Adult Education*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Co.

Fleming, T., Δεληγιάννης, Δ., Τσιούγκου, Κ., Γκούθα, Β., Μουτσέλος, Α. (2021), *Εκπαίδευση στην Ενεργό Πολιτεϊότητα για Δημοκρατικές και Βιώσιμες Κοινότητες*, UNESCO, Τυπώθηκε από την Yeonsu-Gu.

Freire, P., D.P. Macedo (1987), *Literacy: Reading the Word & the World*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.

Freire, P., H. Giroux, P. McLaren (1988), *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, London: Bergin & Garvey.

Freire, P., Schor, I. (2011), *Απελευθερωτική Παιδαγωγική: Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Freire, P. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράππας.

Freire, P. (1994), *Pedagogy of hope*, New York: Continuum.

Freire, P. (2009), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Μτφρ. Τάσος Λιάμπας. Θεσσαλονίκη: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ ΑΕ.

Jarvis, P. (2010), *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and practice*. London and New York: Routledge.

Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*. Μτφρ. Αλεξάνδρα Μανιάτη. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Jarvis, P. (2007), «Paulo Freire», στο Jarvis, P. (επιμ), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων* Μτφρ. Αφροδίτη Θεοδωρακάκου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 355-375

- Κόκκος, Α. (2017), *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση. Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2007), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαστεργίου, Λ. (2021), «Λάρισα: Μια πόλη που μαθαίνει σε μια χώρα που δε θέλει να μάθει», Larissa Press, <https://www.larissapress.gr/2021/09/19/larisa-mia-poli-pou-mathainei-se-mia-chora-pou-den-thelei-na-mathei/> (19/09/2021 - κωδικός κειμένου: A2).
- Strauss, A. L., Corbin, J. (1990), *Basics of qualitative Research. - Grounded Theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.

Μαθησιακές διαδικασίες με κλειστά σχολεία: Κριτικός αναστοχασμός διδακτικής πρακτικής

Ειρήνη Γεωργάκη-Κόλλια

δασκάλα ΠΕ70, Υποψήφια Διδακτόρισα ΠΤΔΕ ΑΠΘ

gkollia@eled.auth.gr

Abstract

In March 2021, schools closed for the second time during the 2020-2021 academic year. Once again, pandemic restrictions and remote learning burdened the already disrupted school routine. Students and teachers of a second-grade class in a small mountain village created a school newspaper. The main reason behind this action and the creation of this paper was the need to give purpose to remote learning by defining its meaningfulness. Already acquired language and collaborating skills allowed students to manifest their interest in articles. Objective obstacles such as the lack of a supportive environment for underprivileged students were only partially overlapped by my intervention as the classroom teacher.

Πανδημία και τηλεκαίδευση

Η αναστολή λειτουργίας των σχολείων εξαιτίας της πανδημίας COVID και η μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προκάλεσε σειρά αρνητικών συνεπειών σε μαθητές/τριες, γονείς/κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς. Οι επιπτώσεις των κλειστών σχολείων ήταν ιδιαίτερα αρνητικές για τους/τις μαθητές/τριες χαμηλών εισοδημάτων, επιβαρύνοντας περαιτέρω τις μαθησιακές τους διαδρομές: ο ΟΟΣΑ εκτιμά πως οι ελλειπείς γνωστικές δεξιότητες του σημερινού μαθητικού (και αυριανού εργατικού) δυναμικού μπορούν να μειώσουν το ΑΕΠ μιας χώρας κατά μέσο όρο 1,5% για το υπόλοιπο του αιώνα (Hanushek, Woessmann 2020, 12-13). Τα μαθησιακά κενά, πιο έντονα στα κράτη χαμηλότερων εισοδημάτων, είναι εμφανή και για την

Παγκόσμια Τράπεζα: αναγνωρίζει την απότομη μετάβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την υποστήριξη που χρειάζονταν οι μαθητές/τριες για να συμμετέχουν, υποστήριξη που τελικά έλαβαν μόνο οι προνομιούχοι/ες. Συμπεραίνει ότι οι μακροπρόθεσμες συνέπειες των κλειστών σχολείων θα οδηγήσουν στη μικρότερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε λιγότερες ευκαιρίες στον εργασιακό τομέα και σε μειωμένο εισόδημα (Donelly, Patrinos 2020).

Οι έρευνες των παραπάνω διεθνών οργανισμών επικεντρώνονται στα μαθησιακά κενά και το οικονομικό τους αποτύπωμα και εστιάζουν στη μετατροπή της «κρίσης σε ευκαιρία», αναζητώντας επικερδείς και αποτελεσματικούς τρόπους κάλυψης αυτών των κενών. Αξιοποιούν την πανδημία για την προώθηση μεταρρυθμίσεων-τομών στην εκπαίδευση, αφού βλέπουν τις συνέπειες της τηλεκπαίδευσης με χρηματοοικονομικούς όρους ζημιάς-κέρδους. Στο κεφαλαιοκρατικό σύστημα παραγωγής η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως τομέας που παράγει υπεραξία ενώ παράλληλα προετοιμάζει γνωστικά και καταρτίζει πρακτικά το (μελλοντικό) εργατικό δυναμικό.

Οι Jandric και McLaren προτείνουν, αντί για τον αγώνα δρόμου για την κάλυψη των κενών, να αναγνωρισθεί το συλλογικό τραύμα της πανδημίας και των κλειστών σχολείων και να δοθεί χώρος και χρόνος στις απελευθερωτικές τάσεις που ενέχει η επούλωσή του (Jandrić, McLaren 2021, 4-7). Το κλίμα αποδοχής, η ευκαιρία για διάκριση σε μη ακαδημαϊκά περιβάλλοντα, το αίσθημα του ανήκειν και της αναγνώρισης από τους εκπαιδευτικούς επηρεάζει καθοριστικά τη μαθησιακή πορεία που, μετά την πανδημία, είναι εξίσου αν όχι περισσότερο σημαντικοί παράγοντες από τα διαγνωστικά τεστ (Berger 2021).

Αντίστοιχα χρειάζεται να δούμε και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, αφού με την έναρξη της πανδημίας είχαν να διαχειριστούν το προσωπικό άγχος για την πρωτόγνωρη κατάσταση που βίωνε η ανθρωπότητα και τα αρνητικά συναισθήματα γύρω από αυτήν, μαζί με την απότομη αλλαγή στην εργασία τους και τις αυξημένες ανάγκες των μαθητών/τριών τους. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2020-2021, 1 στους 4 εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ να σκέφτεται την αποχώρηση από το επάγγελμα μετά την πρώτη χρονιά πανδημίας, εξαιτίας της εξουθενωτικής εμπειρίας της τηλεκπαίδευσης και του φόβου για τις συνθήκες εργασίας μετά το άνοιγμα των σχολείων (Steiner, Woo

2021, 5-7· Kurtz 2020). Η τηλεκπαίδευση αναπαράγει τις προϋπάρχουσες ανισότητες, δημιουργεί ένα πλαίσιο μειωμένης αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή που καταλήγει στην υποβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συνθήκες παθητικής μάθησης χωρίς υποστήριξη (Λιάμπας 2021, 102-103).

Θεωρητικό πλαίσιο

Σε κάθε αναστολή λειτουργίας των σχολείων, οι συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποκάλυπταν την κλιμακούμενη συλλογική κόπωση από τον εγκλεισμό και τους περιορισμούς και την -αναμενόμενη- αναποτελεσματικότητα της τηλεκπαίδευσης. Έχοντας αυτήν την προσωπική εμπειρία, θα γίνει στην παρούσα εργασία απόπειρα για κριτικό αναστοχασμό της διδακτικής πρακτικής κατά την Τρίτη φάση αναστολής λειτουργίας.

Χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι η παρούσα εργασία δεν είναι συστηματική ερευνητική προσπάθεια, ούτε αποτελεί διδακτική πρόταση, αφού δεν έγινε σε συνθήκες πραγματικής διδασκαλίας. Η καταγραφή των δικών μου σκέψεων και πρακτικών, η ένταξή τους σε ένα θεωρητικό και ιδεολογικό πλαίσιο και τελικά το μοίρασμα αυτής της διαδικασίας με συναδέλφους και συναδέλφισσες ευελπιστώ ότι θα συντελέσει σε έναν προσωπικό μέσω του συλλογικού αναστοχασμό και ότι θα συμβάλει στη γεφύρωση μεταξύ θεωρίας και πράξης εκπαιδευτικών και ερευνητών/τριών. Αυτός είναι και ο δικός μου διττός ρόλος, ως εκπαιδευτικού και ως ερευνήτριας, με τις διδακτικές πρακτικές των νέων εκπαιδευτικών να αποτελούν κεντρικό άξονα των αναζητήσεών μου. Ο κριτικός αναστοχασμός της διδακτικής πράξης προϋποθέτει να έχουμε γνώση των ορίων που μας θέτει το δοσμένο πλαίσιο, επίγνωση για τον αντίκτυπο της προσωπικής μας δράσης και να αναρωτιόμαστε αν και κατά πόσο τελικά κάνουμε αυτά που πιστεύουμε, αν εφαρμόζουμε τις προσεγγίσεις που επικροτούμε, θέτοντας σε διαπραγμάτευση την κυριαρχία μας στην τάξη (Door 2014, 96-97).

Οι διδακτικές μας¹ πρακτικές εκκινούν από τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής και συγκεκριμένα την Απελευθερωτική Κριτική Παιδαγωγική. Η εκπαιδευτική διαδικασία υποκύπτει σε ιδεολογικά, πολιτισμικά, πολιτικά, κοινωνικά και πολιτικά όρια που πρέπει να συνυπολογίσουμε (Γρόλλιος 2005, 228-229). Αναγνωρίζουμε ότι η εκπαίδευση είναι πεδίο ιδεολογικών αντιπαραθέσεων και ταξικών συγκρούσεων, δυνάμει πεδίο κερδοφορίας για το κεφάλαιο. Ο ρόλος της εντός του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής είναι να διαμορφώσει το κατάλληλο εργατικό δυναμικό εξασφαλίζοντας την κοινωνική συναίνεση, έχοντας νομιμοποιήσει τις προϋπάρχουσες ανισότητες (Ράσης 1988, 243· Apple 1993, 221).

Η διδακτική πρακτική και οι μαθησιακές διαδικασίες

Στην Ελλάδα η σχολική χρονιά 2020-2021 ξεκίνησε με ανοιχτά σχολεία που ανά περιοχές έκλειναν ανάλογα με την πορεία των κρουσμάτων. Στα τέλη Νοέμβρη η αναστολή λειτουργίας ίσχυσε οριζόντια μέχρι τον Ιανουάριο, και αυτό επαναλήφθηκε τον Μάρτιο μέχρι τις αρχές Μαΐου. Ενώ στην έναρξη της πανδημίας η τηλεεκπαίδευση δεν είχε συγκεκριμένο ωρολόγιο πρόγραμμα και υποχρεωτικό χαρακτήρα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τη δεύτερη χρονιά της πανδημίας είχε σε κάθε περίοδο αναστολής λειτουργίας².

Στην ελληνική βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξαρτήθηκε από την ύπαρξη διαθέσιμων πόρων (σύνδεση στο διαδίκτυο, κατάλληλος εξοπλισμός) και την υποστήριξη των γονέων (να είναι παρόντες και διαθέσιμοι για βοήθεια) (Πανταγάκη 2021, 71-72· Γιάνναρης 2021, 96). Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τις πολλαπλές δυσκολίες και τη χαμηλή ποιότητα της εξ αποστάσεως

1 Εκτός από το α' πρόσωπο ενικού, θα χρησιμοποιείται και το α' πρόσωπο πληθυντικού για να μετριαστεί η αυτοαναφορικότητα και ταυτόχρονα να συμπεριλαμβάνονται τόσο οι πράξεις μου ως εκπαιδευτικού της τάξης, όσο και οι πράξεις των μαθητών/τριών.

2 Στις 10-9-2020 το ΙΕΠ απέστειλε εισήγηση στα σχολεία σχετικά με το ωράριο και την ακριβή διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης και στις 12-9-2020 με την υπ. Αριθμ. 120126/ΓΔ4 απόφαση *Παροχή σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2020-2021* το Υπουργείο Παιδείας νομοθέτησε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση «*όλως εξαιρετικά και(...) εφόσον παραμένει ο κίνδυνος διασποράς του κορωνοϊού COVID-19*» (ΦΕΚ 120126/ΓΔ4, 2020). Παρόλα αυτά, στις 30-9-2020 δημοσιεύεται το ΦΕΚ 131451/ΓΔ4 που καθιστά υποχρεωτική την η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε περίπτωση μαθητικών καταλήψεων και δυσμενών καιρικών συνθηκών και όχι «*όλως εξαιρετικά*» εξαιτίας της πανδημίας, όπως είχε νομοθετήσει αρχικά (ΦΕΚ 131451/ΓΔ4, 2020).

διδασκαλίας, τονίζουν την έλλειψη υποστήριξης του υπουργείου Παιδείας και τις ατομικές προσπάθειες που κατέβαλαν προκειμένου να ενισχύσουν την ψηφιακή τους κατάρτιση ώστε να ανταποκριθούν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, τη μεγιστοποίηση του φόρτου εργασίας (Γιάνναρης 2021, 95-97) Ταυτόχρονα, χρειάστηκε να στηρίξουν ψυχολογικά τους μαθητές/τριες τους, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους γονείς και να αναμετρηθούν με τον μεγάλο χρόνο προετοιμασίας των σύγχρονων μαθημάτων και το αίσθημα ανεπάρκειας που συνόδευε τις προσπάθειές τους (Κελεσίδης 2022, 113, 116-117).

Στην παρούσα εργασία οι διδακτικές πρακτικές και οι μαθησιακές διαδικασίες που θα αναφερθούν εντάσσονται στο πλαίσιο μιας τάξης Β' Δημοτικού σε 8/θέσιο σχολείο ορεινής κωμόπολης.

Επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο «μαθησιακές διαδικασίες» για να περιγράψουμε την παράλληλη εργασία μικρών ομάδων μαθητών/τριών που οδήγησε στο συλλογικό αποτέλεσμα δημιουργίας μαθητικής εφημερίδας. Το βάρος πέφτει στις ενέργειες των μαθητών/τριών, αναδεικνύοντάς τους/τες σε υποκείμενα με πρωταγωνιστικό ρόλο, που εργάστηκαν για την παραγωγή του τελικού αποτελέσματος σε σχετική ανεξαρτησία από την εκπαιδευτικό. Η απόσταση που μεσολαβούσε μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών-γονέων³, παρότι ήταν συνέχεια της παιδαγωγικής σχέσης που είχε διαμορφωθεί δια ζώσης, καθιστούσε a priori αδύνατο για εμένα να υποστηρίξω την υλοποίηση των εργασιών ή να κατανοήσω τις γνωστικές διεργασίες που επιτελούνταν. Έτσι, δεν είμαι σε θέση να γνωρίζω εξ ολοκλήρου σε ποιο βαθμό ενεργοποιήθηκαν οι μαθητές/τριες ή οι γονείς τους, ποια ήταν η συμβολή των μεγαλύτερων αδερφών ή άλλων σημαντικών προσώπων, ποια ήταν τα εμπόδια που ξεπεράστηκαν για να γραφτεί ένα άρθρο ή ποια προϋπάρχουσα γνώση αναδύθηκε (για παράδειγμα, μια μαθήτρια έγραψε ένα εκτεταμένο άρθρο στο word, δεξιότητα που δεν είχε διδαχτεί στο σχολείο και προκαλεί έκπληξη εξαιτίας της ηλικίας της και του μορφωτικού κεφαλαίου της οικογένειας).

Σε όλη τη διάρκεια ενασχόλησης με τη σχολική εφημερίδα, οι ορατές διαδικασίες που συνέβαιναν την ώρα της τηλεκπαίδευσης αφορούσαν τον συντονισμό, τη

³ Το 8/θέσιο σχολείο που αναφέρω απέχει πάνω από 300 χιλιόμετρα από τον τόπο μόνιμης κατοικίας μου και εργάστηκα σε αυτό ως αναπληρώτρια.

συζήτηση για το περιεχόμενο και τη δομή της εφημερίδας, όχι όμως τη συγγραφή. Ενδεικτικά, σε μια περίπτωση ομάδας μαθητριών που επιχείρησα εξ αποστάσεως να τις βοηθήσω στη συγγραφή, δεν τα καταφέραμε γιατί οι δυσκολίες που αντιμετώπιζε η ομάδα ήταν μεγάλες : ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, γονείς με ελλιπείς γνώσεις ελληνικών και πολύωρη εργασία εκτός σπιτιού, προέλευση από οικογένειες χαμηλών εισοδημάτων και διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Η δράση μου περιοριζόταν στον συντονισμό των εργασιών και υστερούσε σε καθοδήγηση ή υποστήριξη.

Στη δια ζώσης λειτουργία, οι διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της Γλώσσας περιλάμβαναν την επίλυση γραμματικών ασκήσεων στο σπίτι ή στην αρχή της διδακτικής ώρας. Σε ένα διδακτικό δίωρο, δινόταν βάση περισσότερο σε δραστηριότητες παραγωγής αυθεντικού λόγου στηριγμένες σε επικοινωνιακά γεγονότα ή θέματα που απασχολούσαν την ολομέλεια της τάξης, προφορικά ή γραπτά. Μερικά παραδείγματα είναι η συλλογική ή ατομική ανάγνωση προς την ολομέλεια της τάξης βιβλίων από τη σχολική βιβλιοθήκη, αφήγηση προσωπικών εμπειριών, επιχειρηματολογία (π.χ. γιατί μου άρεσε το βιβλίο που διάβασα, τι μου άρεσε και τι όχι στην ταινία που είδαμε), γράμμα για γρήγορη ανάρρωση σε συμμαθητή που αρρώστησε, κάρτα γενεθλίων στα γενέθλια συμμαθητών/τριών, λίστες, καταλόγους, ταμπέλες, αλληλοδιόρθωση γραπτών κειμένων κ.α. Επιζητώντας αφορμές για συγγραφή και διάλογο, είδαμε πως ο προφορικός και ο γραπτός λόγος των μαθητών/τριών σταδιακά παραγόταν με μεγαλύτερη ευκολία και με λιγότερο δισταγμό. Η επιδίωξη της συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών στις διαλογικές συζητήσεις αντιμετώπιζε τον περιορισμό της πανδημίας για υποχρεωτική μετωπική θέση των θρανίων, απαγορεύοντας την εργασία σε ομάδες πέραν της δυαδικής. Παρόλα αυτά, ο διάλογος γινόταν ολομελειακά με διαφορετικό/ή συντονιστή/στρια κάθε φορά.

Την πρώτη εβδομάδα εξ αποστάσεως επικοινωνίας στις 8/3/2021-12/3/2021 συνεχίστηκαν (εξαιτίας της αιφνιδιαστικής αναστολής λειτουργίας) κάποιες ρουτίνες της τάξης, όπως οι βιβλιοπαρουσιάσεις των βιβλίων που είχαν δανειστεί από τη σχολική βιβλιοθήκη. Παρατηρήσαμε ότι κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων κάθε μαθήτη/τριας οι υπόλοιποι/ες έχαναν γρήγορα το ενδιαφέρον τους αφού δυσκολεύονταν να παρακολουθήσουν. Παρά τις προτροπές για σχολιασμό και σκέψεις γύρω από το βιβλίο (αν έχουν διαβάσει

κάτι παρόμοιο, αν θα επέλεγαν να το δανειστούν όταν επιστρέψουμε) δεν προέκυπτε αντίστοιχο ενδιαφέρον συμμετοχής σε σχέση με τη συλλογική επεξεργασία στην ολομέλεια της τάξης. Η κόπωση και η αρνητική στάση όλων των εμπλεκόμενων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δημιούργησε σταδιακά ένα πιο χαλαρό πλαίσιο επικοινωνίας με πολλή συζήτηση, σαν μια μεγάλη ομαδική διαδικτυακή κλήση, αξιοποιώντας αφορμές για διάλογο, αναζήτηση στο διαδίκτυο για επίλυση αποριών, συλλογική διόρθωση των ασκήσεων για το σπίτι, ομαδικό χορό ή παιχνίδια. Σε αυτό το πλαίσιο, η δημιουργία μαθητικής εφημερίδας προέκυψε κατά τη διάρκεια επεξεργασίας της σχετικής ενότητας «Εφημερίδες! Εφημερίδες!» του γ' τεύχους του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Β' Δημοτικού (Γαβριηλίδου, Σφυρόερα, Μπεζέ 2003, 6-15).

Φάση μηδέν

Η εισαγωγή στη σχετική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου έγινε με την προτροπή να ψάξουν εφημερίδες (12/3/2021) για να τις δείξουν την επόμενη μέρα. Ο αρχικός σχεδιασμός της εκπαιδευτικού ήταν να εκτελεστούν οι γραμματικές ασκήσεις από τους/τις μαθητές/τριες, δεδομένου ότι τα κείμενα του Βιβλίου Μαθητή δεν εξυπηρετούσαν τους επικοινωνιακούς σκοπούς. Συνεπώς, δεν είχε σχεδιαστεί διδασκαλία με στάδια και φάσεις όπως προβλέπεται στο Βιβλίο Δασκάλου, ούτε και η παραγωγή μαθητικής εφημερίδας. Τελικά, κάποιες γραμματικές ασκήσεις της ενότητας από το Τετράδιο Εργασιών δόθηκαν προς επίλυση κατ' οίκον πριν την εισαγωγή στην ενότητα⁴ και κάποιες αφού ολοκληρώθηκε η συγγραφή και η επιμέλεια των άρθρων, προκειμένου να μην αποσπάσουν την προσοχή των μαθητών/τριών από τη διαδικασία της συγγραφής. Αντίστοιχα, τα κείμενα από το Βιβλίο Μαθητή δόθηκαν για κατ' οίκον εξάσκηση στην ανάγνωση.

Οι εφημερίδες που παρουσιάστηκαν ήταν πολύ λίγες, καθώς στον τόπο κατοικίας των μαθητών/τριών δεν γινόταν διανομή ημερήσιου τύπου, πέραν κάποιων ελάχιστων τοπικών εφημερίδων. Κατά τη διάρκεια της παρουσίας

⁴ Οι μαθητές/τριες και οι γονείς είχαν εξοικειωθεί με την προσφορά ασκήσεων προς επίλυση κατ' οίκον, ανεξάρτητα από την εισαγωγή ή όχι στην αντίστοιχη ενότητα, καθώς η ανάγνωση ή η επεξεργασία θεμάτων που απασχολούσαν δεν συνέπιπτε πάντα με τις ενότητες του σχολικού εγχειριδίου του Βιβλίου Μαθητή.

εφημερίδων από τους/τις μαθητές/τριες, ένας μαθητής πρότεινε τη δημιουργία εφημερίδας της τάξης μας. Πριν τη δημιουργία της δικής τους σχολικής εφημερίδας δεν είχαν έρθει σε επαφή με σχολικές εφημερίδες παρά μόνο από τις εικόνες του σχολικού εγχειριδίου. Η ιδέα έγινε δεκτή με ενθουσιασμό και το σχέδιο εργασίας ξεκίνησε χωρίς καθυστέρηση.

Πρώτη φάση- σχεδιασμός (12/3/2021- 19/3/2021)

Σε πρώτη φάση προτάθηκαν τα θέματα των άρθρων από τους μαθητές/τριες και καταγράφηκαν στην οθόνη διαμοιρασμού ώστε να έχουν πρόσβαση σε αυτά όλοι και όλες. Η εκπαιδευτικός όρισε το μέγιστο αριθμό των θεμάτων και τον αριθμό των ομάδων, όρισε ομάδες των δύο μαθητών/τριών με κριτήρια α) τη μικτή σύνθεση με βάση το φύλο και το μαθησιακό επίπεδο και β) σύνθεση με βάση το γλωσσικό επίπεδο στην ελληνική⁵ γ) τις διαφορετικές δεξιότητες ανάγνωσης που οφείλονται στη διαφορετική ταξική καταγωγή (Spinillo, Pratt 2009, 58-63). Η συγγραφή των άρθρων έγινε είτε ηλεκτρονικά στο πρόγραμμα Word και στάλθηκε στην εκπαιδευτικό με email, είτε υπαγορεύτηκε την ώρα της εξ αποστάσεως επικοινωνίας από τον/τη συγγραφέα στην εκπαιδευτικό, είτε με φωτογραφία του χειρόγραφου. Κάθε ομάδα ανέλαβε ένα θέμα (συνήθως το είχε προτείνει ένα από τα μέλη της) και δόθηκαν σαφείς προφορικές οδηγίες στους/στις μαθητές/τριες αλλά και στους γονείς⁶.

Οι οδηγίες μπορούσαν να ακολουθηθούν από γονείς που διάβαζαν ελληνικά και είχαν τον χρόνο και τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους, περιορισμοί που λήφθηκαν υπόψη κατά τη δημιουργία των ομάδων ώστε να λειτουργούν συμπληρωματικά οι «διαθέσιμοι» γονείς στους «μη διαθέσιμους». Ωστόσο, η αδυναμία συμμετοχής στην εξ αποστάσεως επικοινωνία ενός μαθητή (παρότι έγιναν συστηματικές προσπάθειες από το σχολείο για να ξεπεραστούν τα εμπόδια) δεν επέτρεψε τη συμμετοχή του στην ανασκόπηση των άρθρων,

5 Για παράδειγμα, μια ομάδα αποτελούνταν από δυο μαθήτριες με κοινή μητρική γλώσσα τα Αλβανικά αλλά με διαφορετικό επίπεδο κατάκτησης της ελληνικής.

6 Η επικοινωνία εκπαιδευτικού-γονέων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ήταν κατακτημένη από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιούνταν και οι δυο γλώσσες των γονέων της τάξης στα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Επειδή προβλέφθηκε η σύσταση των ομάδων να καλύπτει γνώστες και των δύο γλωσσών, με πρόσθετο όφελος τη συνεργασία μεταξύ των γονέων, οι οδηγίες ήταν μόνο στα ελληνικά.

περιορίσει τη συμμετοχή του στη συγγραφή και στη διαμόρφωση της τελικής μορφής της εφημερίδας. Τέλος, μετά από ψηφοφορία προέκυψε ο τίτλος της εφημερίδας να είναι «Η μικρή εφημερίδα της β' τάξης», τίτλος που υπερψηφίστηκε μεταξύ δεκατριών προτάσεων.

Δεύτερη φάση- υλοποίηση (19/3/2021-9/4/2021)

Οι επόμενες εβδομάδες ενασχόλησης περιλάμβαναν δύο ή τρεις από τις τέσσερις ώρες του ωρολόγιου προγράμματος της εξ αποστάσεως για την ανατροφοδότηση της ολομέλειας της τάξης από τις ομάδες σχετικά με την πρόοδο των άρθρων: ανάγνωση των άρθρων στην ολομέλεια της τάξης και συλλογική αναθεώρησή τους (Allal,Lopes, Lehraus, Forget 2009, 136-137), προτάσεις σχετικά με τον τίτλο ή περιεχόμενο του άρθρου, επιλογή στησίματος εφημερίδας και εικόνων για τα άρθρα. Εκτός από αυτές τις συλλογικές διαδικασίες, δεν έγινε περαιτέρω επιμέλεια των άρθρων από την εκπαιδευτικό και διατηρήθηκε ο αυθεντικός λόγος των μαθητών/τριών.

Επίσης, δύο ομάδες επικοινωνήσαν πρώτη φορά κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως σύνδεσης σε παράλληλο ψηφιακό δωμάτιο (breakout session). Η επιλογή των εικόνων έγινε α) συλλογικά, αλλά από προτάσεις της εκπαιδευτικού και επιλογή της επιθυμητής εικόνας από τους/τις συγγραφείς των άρθρων, β) με προσωπικές φωτογραφίες μαθητών/τριών και γ) με ζωγραφιές μαθητών/τριών. Επίσης, για να εξυπηρετηθεί το στήσιμο της εφημερίδας προστέθηκε ένα δισέλιδο «σαλόνι» με σταυρόλεξο, αινίγματα, λίμερικ, ανέκδοτα, γλωσσοδέτες και μια ζωγραφιά με τα μέλη της τάξης.

Τρίτη φάση- παρουσίαση

Μετά τη λήξη της αναστολής λειτουργίας των σχολείων στις 10/5/2021, η εκτύπωση, παρουσίαση και διανομή των εφημερίδων καθυστέρησε, παρότι είχε ήδη αποσταλεί ηλεκτρονικά στους γονείς των μαθητών/τριών. Οι συγκεκριμένες προδιαγραφές της εκτύπωσης δυσχέραιναν το μοναδικό τοπικό κατάστημα που αναλάμβανε πάσης φύσης εκτυπώσεις. Για τον λόγο αυτό, η εφημερίδα μοιράστηκε τέλος του μήνα Μαΐου στις υπόλοιπες τάξεις του

σχολείου, στιγμή που καθιστούσε αδύνατη την επιρροή τους για υλοποίηση αντίστοιχης εργασίας, άρα τη διάδοση του αποτελέσματος του σχεδίου εργασίας.

Κριτικός αναστοχασμός διδακτικής πρακτικής

Όπως αναφέραμε παραπάνω, το πλαίσιο επικοινωνίας καθόρισε την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητών/τριών. Σε ένα πλαίσιο που δεν προωθεί τον διάλογο, παρά τις κατακτημένες ρουτίνες διαλόγου της ολομέλειας, δεν θα μπορούσε να δοθεί επιπλέον χρόνος ή ψηφιακός χώρος για παράλληλη εργασία των ομάδων και συνεπικουρία της εκπαιδευτικού σε κάθε ομάδα. Η ηλικία των μαθητών/τριών δεν επέτρεπε τη δημιουργία πολλών ψηφιακών δωματίων που θα εργάζονταν ταυτόχρονα, αν και ούτε αυτό θα υποκαθιστούσε την ποιότητα της δια ζώσης επικοινωνίας. Επιπλέον, ο χρόνος ενασχόλησης με την εφημερίδα καταλάμβανε τη μισή διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος της τηλεεκπαίδευσης, αφού την ίδια στιγμή έπρεπε να διδαχθούν και μαθηματικά, επειδή το Υπουργείο Παιδείας δεν μείωσε αποτελεσματικά τη διδακτέα ύλη, έτσι η πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος ήταν υπαρκτή, παρά τις ιδιαίτερες συνθήκες. Στη δια ζώσης λειτουργία μπορούσα ως εκπαιδευτικός της τάξης να κατανείμω τον διδακτικό χρόνο πιο αποτελεσματικά, χωρίς να πρέπει να σταματάμε αναγκαστικά μια δραστηριότητα/εργασία επειδή τέλειωσε η διδακτική ώρα του εκάστοτε μαθήματος του ωρολογίου προγράμματος. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αυτό δεν ήταν δυνατό, παρότι συνέβαινε σε έναν βαθμό αναγκαστικά. Επίσης, θα ήθελα να εμπλακούν περισσότερο οι μαθητές και μαθήτριες με το τεχνικό κομμάτι της εφημερίδας, το στήσιμο, την επεξεργασία στο Word και την εκτύπωση. Αυτό που σίγουρα μετριάζει την, κατά τα άλλα ευχάριστη, ανάμνηση της περιόδου ενασχόλησης με την εφημερίδα ήταν η αδυναμία συμμετοχής ενός μαθητή και οι ανυπέρβλητες δυσκολίες που συνάντησαν δυο μαθήτριες. Σχεδόν σίγουρα, ο αντισταθμιστικός ρόλος του σχολείου και η συνοικοδόμηση νοημάτων μέσα στην τάξη (Kostouli 2002, 22) θα είχαν αποτρέψει αυτήν την εξέλιξη.

Σύμφωνα με τον Frey, η μέθοδος Project είναι ένας τρόπος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν τα μέλη μιας ομάδας και συνδιαμορφώνουν τη διδασκαλία καθαυτή (Frey 1986, 9). Στη δική μας

περίπτωση μπορούμε να αναγνωρίσουμε ορισμένα χαρακτηριστικά της μεθόδου Project, όπως την αρχική πρωτοβουλία για τη δημιουργία εφημερίδας της τάξης, την επιδίωξη για ικανοποίηση ατομικών και ομαδικών ενδιαφερόντων με την επιλογή θεματολογίας των άρθρων από τους/τις μαθητές/τριες, την αλληλοβοήθεια στα άρθρα που δεν προϋποθέτει το ατομικό ενδιαφέρον (ο.π., 10-11). Ακόμη, η πορεία της συλλογικής μας εργασίας έχει κοινά σημεία με τις φάσεις από το τρίτο παράδειγμα που δίνει ο Frey στο βιβλίο του: εύρεση/εκλογή θέματος, ορισμός καθηκόντων, εργασία σε μικρές ομάδες, κοινή σύσκεψη, ατομική και ομαδική εργασία, συζήτηση αποτελεσμάτων (ο.π. 13-14). Ωστόσο, οι διδακτικές πρακτικές και οι μαθησιακές διαδικασίες που περιγράψαμε παραπάνω δεν αποτελούν εφαρμογή της μεθόδου Project πρώτον γιατί απουσιάζουν σημαντικά στάδια, όπως η ζωντανή επικοινωνία όλων των μελών της ομάδας, η κριτική της συνολικής εργασίας και - το πιο σημαντικό- η από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης (ο.π., 22-25). Δεύτερον, η μέθοδος Project προϋποθέτει τον αφανή ρόλο του εκπαιδευτικού, που δρα παρασκηνιακά και συμμετέχει ισότιμα (ο.π., 57), ενώ παρεμβαίνει ελάχιστα αφού προωθείται η επίλυση των συγκρούσεων/προβλημάτων μέσα στην ολομέλεια της τάξης. Στη δική μας περίπτωση, η εκπαιδευτικός όρισε τις ομάδες, τον τρόπο και τον ρυθμό των εργασιών με σαφείς οδηγίες και χωρίς διάλογο, καθώς έκρινε πως η εξ αποστάσεως επικοινωνία δεν προσφερόταν για ισότιμο, δημοκρατικό και δημιουργικό διάλογο. Παρότι έγινε ψηφοφορία για τη λήψη απόφασης για τον τίτλο της εφημερίδας, εγώ ενέκρινα ή απέρριψα τις ιδέες των μαθητών/τριών για τα άρθρα και όρισα τον τελικό αριθμό των άρθρων βάσει του αριθμού των μελών της τάξης με γνώμονα την ισόποση κατανομή άρθρων-ομάδων. Σε άλλη περίπτωση κανονικής λειτουργίας, θα είχαν καταγραφεί όλες οι ιδέες, θα είχαν συζητηθεί για τη δυνατότητα επέκτασής τους σε άρθρα, θα είχε γίνει επιλογή από τις ομάδες για κάθε άρθρο αυτόνομα. Οι ομάδες συγγραφής θα αναλάμβαναν πάνω από ένα άρθρα και θα ήταν μεγαλύτερες, αφού ήδη είχε δουλευτεί ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας με ομάδες των δύο και η ολομέλεια ήταν έτοιμη να προχωρήσει σε μεγαλύτερες ομάδες. Τα άρθρα θα είχαν αναθεωρηθεί πρώτα εντός των ομάδων κι έπειτα στην ολομέλεια της τάξης, ενώ τελικά δεν ξέρουμε πώς έγινε η αναθεώρηση των άρθρων πριν φτάσουν να αναθεωρηθούν ξανά την ώρα της τηλεκπαίδευσης.

Η δημιουργία σχολικής εφημερίδας παραπέμπει συχνά στην παιδαγωγική του Celestin Freinet επειδή αποτελούσε ένα μέρος του τελικού αποτελέσματος της διδασκαλίας του με επίκεντρο τη σχολική εργασία. Ωστόσο, στην παιδαγωγική του Freinet οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν πολλά περισσότερα τεχνικά μέρη της εργασίας, η εργασία αποτελεί καθημερινή ρουτίνα και όχι ενασχόληση εβδομάδων ή ημερών και οι διαδικασίες αυτές γίνονται σε ένα δημοκρατικό, παιδοκεντρικό σχολικό πλαίσιο, με τον δάσκαλο να συνδράμει στην αυτοπραγμάτωση των μαθητών/τριών μέσω της δημιουργικότητάς τους (Βισβίκης 2020, 35-36).

Κλείνοντας, αναγνωρίζουμε ότι η δική μας συλλογική εργασία δεν εκπλήρωσε σε βάθος απελευθερωτικούς σκοπούς. Περισσότερο αποτέλεσε μια ιδιότυπη μορφή ευχάριστης και δημιουργικής αντίστασης στην τηλεκπαίδευση κι αυτό επειδή η πλατφόρμα της χρησιμοποιήθηκε για την επικοινωνία μας και όχι για τη μετωπική εξ αποστάσεως διδασκαλία των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allial L., Lopez M.L., Lehraus K., Forget A. (2009), «Κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές στις γνώσεις των παιδιών για τα κειμενικά είδη» στο Κωστούλη Τ. (επιμ.), *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Apple, M. (1993), *Εκπαίδευση και εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Berger, R. (2021), «*Our Kids Are Not Broken*», *The Atlantic* <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2021/03/how-to-get-our-kids-back-on-track/618269/> (4-2-2022)

Donnelly, R., Patrinos, H. A. (2020), «*Is the COVID-19 slide in education real? Education for Global Development*», World Bank. <https://blogs.worldbank.org/education> (18-2-2022)

Door, V. M. (2014), «Critical pedagogy and reflexivity: The issue of ethical consistency», *The International Journal of Critical Pedagogy* 2: 96-97.

- Frey, K. (1986), *Η "Μέθοδος Project", Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*. Μετάφραση: Κλεονίκη Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Hanushek, E. A., Woessmann, L. (2020), *The Economic Impacts of Learning Losses*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Jandrić, P., McLaren, P. (2021), «From learning loss to learning opportunity», *Educational Philosophy and Theory*, 1-9. doi: 10.1080/00131857.2021.2010544
- Kostouli, T. (2002), «Teaching Greek as L1: Curriculum and Textbooks in Greek Elementary Education», *Educational Studies in Language and Literature* 2:5-23.
- Kurtz, H. (2020), «Teacher morale and student enrollment declining under COVID-19, survey shows», *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/teacher-morale-and-student-enrollment-declining-under-covid-19-survey-shows/2020/09> (8-3-2022)
- Steiner, E. D., Woo, A. (2021), *Job-Related Stress Threatens the Teacher Supply: Key Finding from the 2021 State of the US Teacher Survey*. Rand Corporation https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1108-1.html
- Spinillo, A.G, Pratt, C. (2009), «Κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές στις γνώσεις των παιδιών για τα κειμενικά είδη», στο Κωστούλη Τ. (επιμ.), *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 57-93.
- Βισβίκης, Δ. (2020), *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών δημόσιας εκπαίδευσης στην Παιδαγωγική του Celestin Freinet. Η επίδραση του Προγράμματος στην εκπαιδευτική πράξη και στις στάσεις των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ., Μπεζέ, Λ. (2003), *Γλώσσα Β' Δημοτικού, Ταξίδι στον κόσμο της Γλώσσας* (Τόμ. Τ.Γ' 978-960-06-2489-2). (Ι. Τ. Διόφαντος, Επιμ.) Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Γιάνναρης, Γ. (2021), *Η εφαρμογή της Εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορωνοϊού COVID-19*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/52518>.
- Γρόλλιος, Γ. (2005), *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κελεσίδης, Ε. (2022), «Τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια των τριών περιόδων αναστολής στο δημοτικό σχολείο. Μια προσπάθεια αποτίμησης μέσα από την οπτική των πρωταγωνιστών της», στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο 11(1Α):105-119.

Λιάμπας, Τ. (2021), «Τηλεκπαίδευση: Το μέσο, το μήνυμα και η κριτική παιδαγωγική», *Κριτική Εκπαίδευση* 1: 99-112

Πανταγάκη, Ε. (2021), *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως παράγοντας αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων: ο γονεϊκός ρόλος*. Διπλωματική εργασία.

Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/51746>

Ράσης, Σ. (1988), «Η Θεωρία της Αντίστασης στην Εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 40: 243-253.

ΦΕΚ 303/Β/13-3-2003 (2003), *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών δημοτικού-γυμνασίου*.

Φρέιρε, Π. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.

Το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο: η ματιά των φοιτητριών και των φοιτητών φιλολογίας

Κατερίνα Γιωτοπούλου

φιλόλογος, δρ. λογοτεχνικής εκπαίδευσης

kgioto@hotmail.com

Abstract

This paper presents a study that explores the recollections, experience, and views of university students of Greek literature on teaching literature in high school, as well as identifying their reading habits. We developed a survey and collected responses from first-semester students of the Department of Philology of University of Athens during three academic years. Research data processing is in progress. We present some initial remarks on the students' comments, as we document their opinions a few months after they have graduated from high school and started studying literature at university level.

Εισαγωγικά

Ακαδημαϊκοί και θεσμικοί παράγοντες που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο, όπως πανεπιστημιακοί των φιλολογικών και παιδαγωγικών τμημάτων, καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, διατυπώνουν απόψεις και προτάσεις για το περιεχόμενο, τους στόχους και τις διδακτικές στρατηγικές του μαθήματος, καθώς και τη σχέση των μαθητών με τη λογοτεχνική ανάγνωση. Καθώς τα τελευταία τρία χρόνια συνεργάζομαι με πρωτοετείς φοιτητές φιλολογίας,¹ αποφάσισα να διερευνήσω τη γνώμη των μέχρι πρόσφατα μαθητών, νυν φοιτητών και μελλοντικών καθηγητών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τις πρακτικές που

¹ Ως αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Τμήμα Φιλολογίας του ΕΚΠΑ από τον Σεπτέμβριο του 2019.

ακολουθούνταν, όταν αυτοί ήταν στο σχολείο. Μια μεγάλης έκτασης έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου δημοσιεύτηκε το 2009 και αφορούσε τις απόψεις των φιλολόγων και των μαθητών για το μάθημα της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο (Αργυροπούλου, Πατούνα, Βαρέση 2009). Είναι επίσης σε εξέλιξη μια έρευνα, την οποία διεξάγουν η καθηγήτρια του πανεπιστήμιου Θεσσαλίας Μαρίτα Παπαρούση και η Μαρίνα Λουάρη, ΕΔΙΠ του ίδιου ιδρύματος, για το αναγνωστικό προφίλ φοιτητριών και φοιτητών του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής (Λουάρη, Παπαρούση 2022). Έχουν εκπονηθεί πολυάριθμες έρευνες που μελετούν την ανταπόκριση μαθητών και μαθητριών σε λογοτεχνικά κείμενα. Απουσιάζουν ωστόσο πρόσφατες εστιασμένες έρευνες που καταγράφουν τις απόψεις των νεαρών αναγνωστών για το σχολικό μάθημα και τις πραγματικές αναγνωστικές προτιμήσεις και συνήθειες εντός και εκτός σχολικού πλαισίου².

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Οι άνθρωποι στρέφονται στη λογοτεχνία γιατί τους βοηθά να ζήσουν, για να αποκτήσει ο κόσμος τους νόημα, να κατανοήσουν την ανθρώπινη ύπαρξη και τον εαυτό τους. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο είναι ένα μέσο για να ελευθερώσουν οι μαθητές το μυαλό τους, να μην αποδέχονται τις έτοιμες θεωρήσεις για τον κόσμο και να έρχονται αντιμέτωποι ακόμη και με δυσάρεστες αλήθειες, να μάθουν τελικά να σκέφτονται με έναν ανοιχτό ορίζοντα δυνατοτήτων (Τοντόροφ 2013, 88, Todorov 2007, 17, 25-31, Langer 2018, 35). Υπό αυτήν την έννοια το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο αποκτά μεγάλη παιδευτική σημασία.

Αντικείμενο της έρευνας αποτελούν πραγματικοί αναγνώστες (Παπαρούση 2019, 27), πρώην μαθητές και νυν φοιτητές, που βρίσκονται στο μεταίχμιο ανάμεσα στον έφηβο αναγνώστη, τον αναγνώστη στοχαστή, σύμφωνα με την

² Εκτός από την έρευνα των Παπαρούση-Λουάρη υπάρχουν διεθνείς έρευνες για εκπαιδευτικούς ή φοιτητές παιδαγωγικών σχολών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις αναγνωστικές τους συνήθειες πέραν των εκπαιδευτικών τους υποχρεώσεων, δηλαδή για ψυχαγωγία. Επίσης η τελευταία πανελλήνια έρευνα του ΕΚΕΒΙ για την αναγνωστική συμπεριφορά αφορά τις ηλικίες 15-24 κατά ένα μικρό μέρος (14% των ερωτώμενων) και δημοσιεύτηκε το 2010. Τις έρευνες αυτές λαμβάνουμε υπόψη στην επόμενη φάση της επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων, δεν εμπίπτουν όμως στην παρούσα παρουσίαση.

προσέγγιση του J. Appleyard, αυτόν που αναζητά στην ανάγνωση και στους συγγραφείς των βιβλίων το νόημα της ζωής και την αλήθεια για τον κόσμο (Appleyard 2017, 57, 61) και αυτόν που βρίσκεται στην αρχή της διαδρομής κατά την οποία μετατρέπεται σε αναγνώστη ερμηνευτή, που είναι φοιτητής ή απόφοιτος φιλολογίας, εκπαιδεύεται σε πιο επιδέξιους τρόπους μεθοδικής επεξεργασίας των κειμένων και γίνεται πιο εκλεπτυσμένος αναλυτής της λογοτεχνίας, μαθαίνει ότι το νόημα τοποθετείται σε ιστορικά πλαίσια και μέσα σε λογοτεχνικές γνώμες και πολιτισμικούς κώδικες (Appleyard 2017, 57, 61). Οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε πορεία αναγνωστικής ανάπτυξης και ωρίμανσης, η οποία εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, ένας εκ των οποίων είναι η εκπαίδευση (Appleyard 2017, 58). Ευρισκόμενοι σ' αυτή τη μετάβαση κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους για τη σχολική λογοτεχνική εκπαίδευση εντός της οποίας λειτουργούσαν μέχρι πρόσφατα. Η μελέτη του Appleyard για τη διαμόρφωση της αναγνωστικής εμπειρίας από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση αποτελεί ένα σημείο αναφοράς για την έρευνά μας.

Η έρευνα

Το χειμερινό εξάμηνο τριών διαδοχικών ακαδημαϊκών ετών 2019-20, 2020-21 και 2021-22 συγκεντρώθηκαν με τη μέθοδο του ερωτηματολόγιου δεδομένα από φοιτητές του Α' εξαμήνου του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου της Αθήνας που παρακολουθούσαν το μάθημα «Εισαγωγή στην Επιστήμη της Νεοελληνικής Φιλολογίας» και πιο συγκεκριμένα από αυτούς που παρακολουθούσαν το φροντιστηριακό μάθημα του οποίου είχα την ευθύνη. Τα ερωτηματολόγια είχαν ως στόχο να διερευνήσουν την πρόσληψη του σχολικού μαθήματος από τους νέους φοιτητές, οι οποίοι προέρχονται από ένα ευρύ γεωγραφικό, μορφωτικό και κοινωνικό περιβάλλον, καθώς και τη σχέση τους με την ανάγνωση.

Κατά τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή της έρευνας και την επεξεργασία των δεδομένων θέσαμε τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι απόψεις (έτσι όπως προκύπτουν από τις αναμνήσεις τους) των φοιτητών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο, δηλ. ποια είναι η

πρόσληψη των μαθητών του μαθήματος και των πρακτικών που ακολουθούνται;

- Ποια η σχέση τους με την ανάγνωση πέραν του εκπαιδευτικού (σχολικού και πανεπιστημιακού) πλαισίου;
- Ποιοι παράγοντες επέδρασαν ώστε να διαμορφώσουν τη συγκεκριμένη σχέση με την ανάγνωση; Και ποια η συμβολή του μαθήματος της λογοτεχνίας σ' αυτήν;

Με τα ερωτηματολόγια συγκεντρώσαμε τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά στοιχεία. Τα περισσότερα ερωτήματα ήταν κλειστού τύπου ή 'κλίμακας Likert' στα οποία οι συμμετέχοντες επέλεξαν απαντήσεις από ένα μεγάλο κατάλογο εκδοχών που τους δόθηκε. Μας παρείχαν ένα πλήθος ποσοτικών δεδομένων ώστε να συνδυάσουμε μετρήσεις με γνώμες. Τέθηκαν επίσης και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ώστε οι συμμετέχοντες να γράψουν ελεύθερα και πιο αναλυτικά τις απόψεις τους και έτσι συλλέξαμε επιπλέον σημαντικά ποιοτικά δεδομένα (Cohen, Manion, Morrison 2007, 426-431). Τα ερωτηματολόγια περιείχαν ερωτήσεις που αφορούν τη γνώμη τους για το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο, την ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού βιβλίου στο μάθημα, τους τρόπους επεξεργασίας των κειμένων και του βιβλίου στην τάξη, τις δραστηριότητες που γίνονταν στο μάθημα της λογοτεχνίας, τις ατομικές αναγνωστικές τους συνήθειες και προτιμήσεις κ.ά. Το ερωτηματολόγιο συγκέντρωσε επίσης δημογραφικά στοιχεία, καθώς και στοιχεία για το μορφωτικό προφίλ των οικογενειών τους και το πολιτισμικό κεφάλαιο του οποίου είναι φορείς.

Η επεξεργασία των απαντήσεων των φοιτητών στα τρία διαδοχικά ερωτηματολόγια είναι σε εξέλιξη. Χρησιμοποιούμε μια μορφή ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, τη θεματική ανάλυση δεδομένων. Μέσω της ανάγνωσης και επανάγνωσης των δεδομένων αναζητούμε 'θέματα' που αναδύονται ως σημαντικά σχετικά με το ζήτημα που ερευνάται και γίνονται οι κατηγορίες ανάλυσης (Braun, Clarke 2006, 4-7· Feredey, Cochrane 2006· Hsieh, Shannon 2005· Τσιώλης 2015, 479). Συνδυάζουμε τις απαντήσεις στις ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου και αναζητούμε τόσο επιφανειακά 'θέματα' όσο και βαθύτερες παραδοχές, νοηματοδοτήσεις και ιδεολογίες, χαρακτηριστικό που συνδέεται με το κονστρουκτουβιστικό παράδειγμα (Braun, Clarke 2006, 14). Ο

ερευνητής μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού παρατηρεί, συγκρίνει, ταξινομεί και τελικά ανακαλύπτει συσχετίσεις στα δεδομένα (Τσιώλης 2015, 483, 485-487).

Το 2019 συγκεντρώθηκαν 182 απαντήσεις, το 2020 οι απαντήσεις ήταν 156 και το 2021 ήταν 132. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε συμπεράσματα από την επεξεργασία ορισμένων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου του ακαδημαϊκού έτους 2019-20 (στο εξής ερωτηματολόγιο Α) και 2021-22 (στο εξής ερωτηματολόγιο Β).³

Στα δύο ερωτηματολόγια καταγράφεται ομοιότητα σε ορισμένα βασικά δημογραφικά στοιχεία, τα οποία αποτυπώνουν το προφίλ των συμμετεχόντων ως προς το φύλο, τον τόπο προέλευσης και το είδος του σχολείου που φοίτησαν. Στην πλειονότητα προσδιορίζονται ως γυναίκες (Α: 78,5% - Β: 80,3%), είναι από την Αθήνα (Α: 65% - Β: 67,4%), έχουν φοιτήσει σε δημόσιο σχολείο (Α: 95% - Β: 94,7%) και στο ερωτηματολόγιο Β που ρωτήθηκαν δήλωσαν ότι το Τμήμα ήταν η πρώτη τους επιλογή κατά 72%. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι το 2019 η λογοτεχνία δεν ήταν εξεταζόμενο μάθημα στις πανελλαδικές εξετάσεις για την εισαγωγή στα ΑΕΙ, ενώ το 2021 η εξέταση της λογοτεχνίας επανήλθε με τη μορφή ενός θέματος στην εξέταση του μαθήματος με τον τίτλο 'Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία'. Η παρουσία του μαθήματος στην εξέταση τροφοδοτεί τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, στοιχείο που θεωρούμε ότι έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προσδοκούσαμε να δούμε αν και με ποιο τρόπο αυτό διαφοροποιεί τη στάση τους απέναντι στο μάθημα. Επιπλέον, σημειώνουμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που τέλειωσαν το σχολείο το 2021 πέρασαν τη σχολική τους ζωή για 2 χρόνια εντός πανδημίας, επομένως με μεγάλα διαστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι εμπειρίες και οι απόψεις των φοιτητριών και των φοιτητών

Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες επιχειρούσαν να καταγράψουν συνοπτικά και γενικά τη στάση τους απέναντι στο μάθημα, εμφανίζονται τα παρακάτω ευρήματα:

³ Αποκλείσαμε προς το παρόν το ερωτηματολόγιο του έτους 2020-21 για τεχνικούς λόγους.

Ειδικότερα, στο ερώτημα «Το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο (γυμνάσιο και λύκειο) σου άρεσε σε γενικές γραμμές; (ναι, όχι, ήταν αδιάφορο)», στο ερωτηματολόγιο Α το 68,5% των απαντήσεων ήταν θετικές, το 9,4% αρνητικές και το 22,1% επέλεξαν την απάντηση ότι ήταν αδιάφορο. Στο ερωτηματολόγιο Β το 81,1% ήταν θετικές, πολύ λιγότερες οι αρνητικές και οι αδιάφορες απαντήσεις. Η διαφορά που εντοπίζεται μπορεί να συνδέεται με την παρουσία του μαθήματος στις εξετάσεις για την εισαγωγή στα ΑΕΙ και το αυξημένο επομένως ενδιαφέρον γι' αυτό. Καμιά ερώτηση του ερωτηματολογίου δεν συνδέεται με τις εισαγωγικές εξετάσεις, ωστόσο είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι η εμπειρία των εξετάσεων επηρεάζει σε κάποιο βαθμό τη στάση των μέχρι πριν λίγο καιρό υποψηφίων.

Στο ερώτημα «οι μαθητές στο μάθημα της λογοτεχνίας είχαν την ευκαιρία να εκφράζουν τις δικές τους απόψεις; (πάρα πολύ, πολύ, λίγο, καθόλου)» καταγράφηκαν κατά 69,6 % θετικές απαντήσεις (πολύ και πάρα πολύ) στο ερωτηματολόγιο Α και 75% στο ερωτηματολόγιο Β.

Στο ερώτημα «Οι μαθητές στο μάθημα της λογοτεχνίας έδειχναν ενδιαφέρον; (πάρα πολύ, πολύ, λίγο, καθόλου)» το 92,8% των απαντήσεων ήταν αρνητικές (λίγο και καθόλου) στο ερωτηματολόγιο Α και 79,5% στο ερωτηματολόγιο Β. Ανάλογα ήταν τα ευρήματα για την ερώτηση «Οι μαθητές στο μάθημα της λογοτεχνίας είχαν ενεργό συμμετοχή; (πάρα πολύ, πολύ, λίγο, καθόλου)», καθώς στο ερωτηματολόγιο Α υπήρχαν αρνητικές απαντήσεις κατά 88,4% και στο ερωτηματολόγιο Β 81.5%.

Διαπιστώνουμε ότι και στα δύο ερωτηματολόγια εμφανίζεται παρόμοια εικόνα. Η στάση των συμμετεχόντων απέναντι στο μάθημα είναι γενικά θετική, έτσι όπως φαίνεται από το ερώτημα «Το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο σου άρεσε σε γενικές γραμμές;». Επίσης δηλώνουν ότι υπάρχει ελευθερία έκφρασης στο μάθημα, ενθαρρύνεται ή επιτρέπεται η έκφραση ατομική γνώμης. Η θετική καταρχήν στάση όμως δεν είναι αρκετή για να υπάρχει κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και ενεργός συμμετοχή στο μάθημα.

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανοιχτού τύπου «Ποια είναι γενικά η γνώμη σου για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο;». Ομαδοποιήσαμε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων των δύο ερωτηματολογίων σε τρεις κατηγορίες: ρητά θετικές, ουδέτερες, ρητά

αρνητικές. Και επιχειρήσαμε να διακρίνουμε ορισμένα μοτίβα, δηλαδή θέματα που αναδύονται.

Στο ερωτηματολόγιο Α εντοπίσαμε ρητά διατυπωμένες θετικές απόψεις περίπου στο 14%. Στις απαντήσεις αρκετοί επέλεξαν μονολεκτικούς χαρακτηρισμούς, όπως «ευχάριστη», «ενδιαφέρουσα», «χαλαρή», «ελεύθερη». Οι δυο τελευταίοι χαρακτηρισμοί πιθανόν να σχετίζονται με τη σύγκριση με άλλα μαθήματα. Υπενθυμίζουμε ότι 2019 η λογοτεχνία δεν ήταν εξεταζόμενο μάθημα στις πανελλαδικές. Πολλές απαντήσεις επίσης αναφέρονται σε θετικές αναμνήσεις σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας με συγκεκριμένη αναφορά σε 'καλούς καθηγητές'. Ξεχωρίζουμε μια απάντηση:

- *«Μου άρεσε, γιατί δεν γινόταν με τον συνηθισμένο τρόπο. Στο δημοτικό κάναμε το μάθημα της φιλιαναγνωσίας, στο οποίο σχολιάζαμε και είχαμε προσωπική εμπειρία με κάποιον (δεν θυμάμαι) συγγραφέα, που μας είχε επισκεφτεί. Στο γυμνάσιο επίσης, μας είχε αναθέσει η δασκάλα μια εργασία-ιστορία (σαν αστυνομικό μυθιστόρημα) στην πλοκή της οποίας συνέλαβε όλη η τάξη χωρισμένη σε ομάδες. Αφού τελείωσε η σύνθεση της ιστορίας, η δασκάλα μας ηχογράφησε και μας βιντεοσκόπησε, γιατί θα παρουσίαζε τη δουλειά μας (στην οποία είχε ενεργό ρόλο) στους φοιτητές της. Στο λύκειο ήταν πιο συνηθισμένος ο τρόπος διδασκαλίας της λογοτεχνίας ανάγνωση-σχόλια-εξέταση». Πρόκειται για φοιτήτρια από αγροτική περιοχή, με γονείς απόφοιτους λυκείου, υπαλλήλους, αποφοίτησε από δημόσιο σχολείο, δήλωσε ότι διαβάζει λογοτεχνία, κόμικς-graphic novels και άρχισε να διαβάζει στην ηλικία των 7 ετών. Η ίδια σε άλλο ερώτημα, όπου καταγράφονται οι τρόποι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνταν στο μάθημα (ερώτημα που δεν παρουσιάζουμε εδώ αναλυτικά), σημείωσε μια μεγάλη ποικιλία μεθόδων που χρησιμοποιούνταν.*

Το 29% περίπου των απαντήσεων στην ερώτηση ανοιχτού τύπου ήταν ουδέτερες ή διατυπωμένες με τρόπο συγκαταβατικό. Οι περισσότερες ήταν μάλλον κεκαλυμμένες αρνητικές κρίσεις που εκφράζονται πιο ευγενικά, αποκαλύπτοντας μάλλον μια θετική προκατάληψη απέναντι στο μάθημα. Στις απαντήσεις αυτές δεν υπάρχουν ρητά απορριπτικές ή επαινετικές κρίσεις για το

μάθημα, αλλά σημειώνονται παρατηρήσεις του τύπου: «υπό την προϋπόθεση...», «πρέπει να...».

Το 57,14% των απαντήσεων ήταν αρνητικές απόψεις ρητά και κατηγορηματικά διατυπωμένες. Είναι αξιοσημείωτο ότι στην ερώτηση που παρουσιάσαμε πιο πριν για τη γενική τους στάση απέναντι στο μάθημα οι θετικές απαντήσεις ήταν το 68,5%. Σημείωσαν πολλούς μονολεκτικούς χαρακτηρισμούς, όπως «ελλιπής», «ανεπαρκής», «εντελώς λάθος», «όχι δημιουργική», «ανώφελη», «αδιάφορη», «μέτρια», «δουλειά βιαστική και χωρίς ουσία», «αισχρή», «χάλια», «βαρετή», «διδάσκεται με λάθος μέθοδο», «δεν είναι λογοτεχνία», «ανούσιο και ανώφελο», «είναι όλοι άχρηστοι», «απρόσωπη, τυπική, μονότονη». Πολλές απαντήσεις αναφέρονται στο γεγονός ότι, κατά τη γνώμη τους, είτε από το εκπαιδευτικό σύστημα είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από τους μαθητές δεν δίνεται σημασία στο μάθημα, είτε το μάθημα είναι εστιασμένο στις προαγωγικές εξετάσεις ή το ίδιο το μάθημα υποτιμάται, καθώς δεν εξετάζεται στις πανελλαδικές. Γίνεται αναφορά στις λίγες ώρες που διδάσκεται. Στο σημείο αυτό πιθανολογούμε ότι υποκρύπτεται η συνήθεια κάποιοι εκπαιδευτικοί να 'δανείζονται' ώρες από το μάθημα της λογοτεχνίας για να βγάλουν την ύλη άλλων μαθημάτων. Πολλές απόψεις αναφέρονται στη στάση των εκπαιδευτικών: «ανεπαρκής εκπαίδευση», «δεν ενδιαφέρονται», «δεν δίνουν ευκαιρία για έκφραση». Γίνεται αναφορά στον στόχο της φιλιαναγνωσίας που δεν επιτυγχάνεται και στην «ουσία της λογοτεχνίας» χωρίς να προσδιορίζεται το νόημα του όρου. Ορισμένες απαντήσεις κάνουν σύγκριση με το πανεπιστήμιο, γεγονός που μας δημιουργεί την υποψία ότι οι απόψεις που καταγράφονται έχουν ήδη επηρεαστεί από τη φοίτηση στο Α' εξαμήνου και την απορριπτική για το σχολείο στάση ορισμένων διδασκόντων σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Επίσης υπάρχουν πολλές αναφορές σε θέματα τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας. Ξεχωρίζουμε ενδεικτικά δυο απαντήσεις:

- *«Το μάθημα είναι συνδεδεμένο κυρίως με τις εξετάσεις και όχι με την ουσιώδη κατανόηση της λογοτεχνίας. Κατά τη γνώμη μου το μάθημα αυτό θα έπρεπε να γίνεται και σε εξωσχολικούς χώρους όπως σε βιβλιοθήκες, σε εργαστήρια πληροφορικής, σε εκθέσεις βιβλίων κλπ. Επίσης, το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο δεν μου έδωσε ποτέ κίνητρο να αγοράσω και να διαβάσω ένα λογοτεχνικό έργο. Αντιθέτως, ξεκίνησα να διαβάζω*

συστηματικά λογοτεχνικά βιβλία μετά τις Πανελλήνιες». Πρόκειται για φοιτήτρια από την Αθήνα, με γονείς που έχουν τελειώσει το γυμνάσιο και το πανεπιστήμιο, υπάλληλος και άνεργη, απόφοιτη δημόσιου σχολείου, διαβάζει λογοτεχνία, ιστορία, βιβλία τέχνης, κόμικς-graphic novels και άρχισε να διαβάζει συστηματικά στα 18. Η ίδια σε άλλο ερώτημα για τους τρόπους διδασκαλίας αναφέρει μια περιορισμένη ποικιλία διδακτικών μεθόδων στο μάθημα.

- *«Μηχανιστική μάθηση, παπαγαλία, την τελευταία χρονιά εντελώς τυπική διδασκαλία, χωρίς ενδιαφέρον, και υπαγόρευση του καθηγητή από ένα βοήθημα. Τα προηγούμενα χρόνια υπήρξαν και καλύτεροι καθηγητές, με αγάπη για εμάς, για το μάθημα και τη γνώση που προωθούσαν εφευρετικούς τρόπους διδασκαλίας (π.χ. προβολή οπτικο-ακουστικού υλικού στην τάξη, κατασκευές κ.λπ.), πάντοτε όμως σε μια γενική ατμόσφαιρα παρακμής και διάλυσης, που κατά τη γνώμη μου χαρακτηρίζει την ελληνική εκπαίδευση ευρύτερα, και ιδίως στην επαρχία και στις δυσπρόσιτες περιοχές».* Πρόκειται για μια φοιτήτρια από αγροτική περιοχή, γονείς που έχουν ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές και το γυμνάσιο, εκπαιδευτικός και δημόσιος υπάλληλος, απόφοιτη δημόσιου σχολείου, διαβάζει λογοτεχνία και άρχισε να διαβάζει συστηματικά *«από τα μωρουδιακά μου στάδια».* Και σχετικά με τις εμπειρίες της από το μάθημα επίσης αναφέρει μια μικρή ποικιλία διδακτικών μεθόδων.

Στο ερωτηματολόγιο Β για την ίδια ανοιχτή ερώτηση καταγράφονται θετικές απαντήσεις κατά 19% περίπου, πολύ κοντά στο αντίστοιχο ποσοστό του πρώτου ερωτηματολογίου (14%). Οι συμμετέχοντες σε αυτό το ερωτηματολόγιο επίσης ανασύρουν αναμνήσεις από τη διδασκαλία και κάνουν λόγο για 'καλούς καθηγητές'. Χρησιμοποιούν χαρακτηρισμούς για τη διδασκαλία, όπως «ευχάριστη», «ενδιαφέρουσα», «ελεύθερη». Κι εδώ γίνεται σύγκριση με το πανεπιστήμιο, κάτι που φανερώνει ότι οι πανεπιστημιακές τους σπουδές ήδη επηρέασαν τις απόψεις τους για το μάθημα: *«Το μάθημα ήταν ευχάριστο και ιδιαίτερα ενδιαφέρον αλλά ύστερα από μερικά μαθήματα στο πανεπιστήμιο συνειδητοποίησα ότι χρειάζεται μια διαφορετική προσέγγιση ως προς τα λογοτεχνικά κείμενα».*

Διατυπώθηκαν ουδέτερες απόψεις κατά 25% περίπου, ποσοστό παρόμοιο με το 29% του ερωτηματολογίου Α.

Το 56,8% των απαντήσεων είναι ρητά διατυπωμένες αρνητικές απόψεις, ακριβώς το ίδιο ποσοστό με το ερωτηματολόγιο Α. Υπενθυμίζουμε ότι στην ερώτηση για τη γενική τους αξιολόγηση του μαθήματος καταγράφηκαν κατά 81.1% θετικές απαντήσεις. Αρκετοί από τους συμμετέχοντες παρουσιάζοντας την αρνητική τους άποψη σημείωσαν μονολεκτικούς σύντομους χαρακτηρισμούς, όπως «ελλιπής», «επιφανειακή-παραπλανητική», «δεν κινούσε το ενδιαφέρον», «δεν προσελκύει στον κόσμο της λογοτεχνίας», «(δεν είναι) διαδραστικό και ευχάριστο», «πολύ δύσκολο», «επιφανειακή επεξεργασία», «μέτρια», «δεν συμβαδίζει με τις ανάγκες των μαθητών», «τυποποιημένη», «χάνεται το ενδιαφέρον», «λάθος στόχευση», «τεχνοκρατική», «δεν γίνεται σωστά». Οι χαρακτηρισμοί σε αυτή την περίπτωση είναι πιο μεστοί σε σύγκριση με ερωτηματολόγιο Α όπου οι χαρακτηρισμοί είναι πιο επιθετικοί. Αρκετές απαντήσεις είναι αρκετά συγκροτημένες και στοχαστικές. Πολλοί αναφέρθηκαν στο γεγονός ότι δεν δίνεται σημασία στην 'ουσία' του μαθήματος είτε από το εκπαιδευτικό σύστημα είτε από τους εκπαιδευτικούς είτε από τους μαθητές, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζουν με κάποιο τρόπο ποια είναι αυτή η ουσία, και ότι η διδασκαλία είναι εστιασμένη στις εξετάσεις. Στο ερωτηματολόγιο Β υπάρχουν πιο πολλές και πιο συγκεκριμένες αναφορές σε θέματα ύλης και εξεταστικού μοντέλου σε σύγκριση με το ερωτηματολόγιο Α που οι αναφορές ήταν πιο αόριστες, κάτι που είναι εύλογο λόγω της εισαγωγής του μαθήματος στις πανελλαδικές εξετάσεις. Αρκετές απαντήσεις ανέφεραν συγκεκριμένα τη στάση των εκπαιδευτικών, όπως «ανεπαρκής εκπαίδευση», «δεν έχουν πάθος», «δεν δίνουν ευκαιρία για έκφραση». Εμφανίζονται αναφορές για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, δηλαδή τι είδους κείμενα διδάσκονται. Και εδώ υπάρχουν απαντήσεις που εμπεριέχουν σύγκριση με το πανεπιστήμιο και είναι ακόμη πιο έντονες οι ενδείξεις επιρροής από τις πρώτες τους πανεπιστημιακές εμπειρίες. Υπάρχουν ακόμη πάρα πολλές αναφορές στους τρόπους διδασκαλίας. Παραθέτουμε δύο παραδείγματα απαντήσεων.

- *«Σε γενικές γραμμές θεωρώ ότι η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στα σχολεία έχασε πολλά, καθώς γινόταν μια κακώς εννοούμενη "συστηματοποίηση" του μαθήματος για τις πανελλαδικές εξετάσεις και οι περισσότεροι μαθητές*

προσπαθούσαν να αποστηθίσουν όσα περισσότερα μπορούσαν για τους κειμενικούς δείκτες και τι δηλώνουν, για τα λογοτεχνικά ρεύματα κτλ. χάνοντας το νόημα πολλές φορές αυτών και μη αξιοποιώντας την κριτική τους σκέψη. Θα έλεγα πως στάθηκα τυχερή καθώς οι περισσότεροι δικοί μου καθηγητές έδιναν μεγαλύτερη αξία στο να μας κάνουν να χρησιμοποιήσουμε την κριτική μας σκέψη και να αγαπήσουμε το μάθημα και τη λογοτεχνία γενικότερα, παρά να μας "φέρουν στα μέτρα" των εξετάσεων». Αυτή είναι η άποψη μιας φοιτήτριας από την Αθήνα, με γονείς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, άνεργος και baby sitter, έχει φοιτήσει σε δημόσιο σχολείο, δεν διαβάζει βιβλία και η εμπειρία της από τη διδασκαλία του μαθήματος υποδηλώνει την περιορισμένη ποικιλία διδακτικών μεθόδων.

- «Θεωρώ πως στο μάθημα της λογοτεχνίας δεν είχε δοθεί η απαιτούμενη βαρύτητα και πως μόνο όταν επιλέχθηκε να δίνεται ως πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα ξεκίνησε να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών. Κατά κύριο λόγο έως και την Α' Λυκείου το μάθημα ήταν βαρετό. Οι μαθητές ήμασταν παθητικοί και άκριτοι αποδέκτες των λεγόμενων του διδασκάλου χωρίς τη δυνατότητα να διαφοροποιείται η άποψη μας. Στη Β και Γ λυκείου αφενός προστέθηκε η προσωπική γνώμη του μαθητή όμως η έννοια αυτή μόνο θεωρητική μπορεί να είναι καθώς όταν η άποψη θεωρείται πως δεν κινείται στις ιδέες του κειμένου αυτή θεωρείται λανθασμένη. Ωστόσο βρίσκω θετικό την ανάλυση ποιημάτων και κειμένων από τον μαθητή σε συνδυασμό με τον εντοπισμό κειμενικών δεικτών που δίνουν τη δυνατότητα βαθύτερης ενδοσκόπησης στο κείμενο καθώς και τη δυνατότητα του μαθητή να εκφράζει -έστω και αν θεωρείται λανθασμένη- την άποψη του!». Έτσι ξεδιπλώνει την άποψή του ένας φοιτητής από αγροτική περιοχή, με γονείς απόφοιτους λυκείου, ναυτικός και οικιακά, από δημόσιο σχολείο, ο οποίος δεν διαβάζει βιβλία εκτός των τυπικών υποχρεώσεών του και όταν αναφέρεται στις εμπειρίες του από το μάθημα επίσης αναφέρει τη χρήση ενός μικρού ρεπερτορίου συμβατικών διδακτικών μεθόδων.

Μερικές σκέψεις

Καθώς μελετούμε την ανταπόκριση των συμμετεχόντων στα συγκεκριμένα ερωτήματα της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι οι απαντήσεις τους και στα δύο ερωτηματολόγια έχουν επηρεαστεί από τις πρώτες εβδομάδες των πανεπιστημιακών τους σπουδών και της επαφής τους με την επιστήμη της φιλολογίας, καθώς η άποψή τους αλλάζει και υιοθετούν πιο αυστηρή στάση προς τη σχολική διδασκαλία. Επίσης πιθανόν να επηρεάζονται από τις απόψεις πανεπιστημιακών, οι οποίοι με παρηρησία εκφράζονται υποτιμητικά για τη σχολική λογοτεχνική εκπαίδευση. Οι φοιτητές προχωρούν προς την αναγνωστική ωρίμανση, δεν έχουν ωστόσο ακόμη αυτονομηθεί.

Υπάρχει διαφοροποίηση σε ορισμένα σημεία στις απαντήσεις των δύο ερωτηματολογίων, όσον αφορά τη λογοτεχνία ως εξεταζόμενο μάθημα στις πανελλαδικές εξετάσεις, καθώς στο ερωτηματολόγιο Β υπάρχουν πιο πολλές σχετικές αναφορές σε σύγκριση με το Α. Η απουσία ή η ένταξη του μαθήματος στις εισαγωγικές εξετάσεις διαφοροποιούν την αξιολόγηση των συμμετεχόντων σε επιμέρους σημεία. Ωστόσο δεν διαφοροποιεί τη γενική αποτίμηση για το μάθημα και η εξάρτηση από τις εξετάσεις δεν ανατρέπει τη γενική εικόνα. Ούτε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση φάνηκε ότι είναι παράγοντας που διαφοροποιεί τη γενική ανταπόκριση των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο Β.

Επισημαίνουμε το εύρημα ότι η θετική γενικά στάση των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα δεν αποτελεί ικανή συνθήκη για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και την ενεργό συμμετοχή σ' αυτό.

Είναι σημαντικό να αναφερθούμε επίσης στην απόκλιση που παρατηρήθηκε και στα δύο ερωτηματολόγια ανάμεσα στις ερωτήσεις κλειστού τύπου που παρουσιάσαμε και αποτυπώνουν μια γενικά θετική στάση απέναντι στο μάθημα, και την ανοιχτή ερώτηση στην οποία η πλειονότητα των απαντήσεων εμπεριέχει απορριπτικά σχόλια. Οι συμμετέχοντες φαίνεται ότι έχουν καταρχήν θετική στάση απέναντι στη λογοτεχνία και ως εκ τούτου και στο μάθημα. Όταν όμως καλούνται να καταγράψουν λεπτομερώς εμπειρίες και απόψεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην πράξη, τότε αναδύονται οι επικριτικές παρατηρήσεις.

Στην ανοιχτή ερώτηση στην οποία ξεδίπλωσαν πιο αναλυτικά τη γνώμη τους για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο, σχεδόν όλες οι θετικές απαντήσεις

συνδέονται με θετικές εμπειρίες ως προς τη διδακτική, δηλαδή τη μεγάλη ποικιλία μορφών διδακτικής μεθοδολογίας, την πρωτοτυπία και τον καινοτόμο χαρακτήρα τους. Αντιθέτως όλες σχεδόν οι αρνητικές τοποθετήσεις συσχετίζονται με την τυποποίηση και την απουσία ποικιλίας στη διδακτική μεθοδολογία. Οι αρνητικές τοποθετήσεις έχουν σχέση με την οργάνωση, τη στόχευση, τη στρατηγική, τη μεθοδολογία του σχολικού μαθήματος και τη διδακτική στάση των δασκάλων τους, δηλαδή αξιολογούν τον τρόπο που οργανώνεται και πραγματοποιείται το μάθημα και όχι μόνο τη δική τους στάση. Μετά τη μελέτη των παραπάνω ερευνητικών δεδομένων το θέμα που εγείρεται σχετικά με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι η ανάπτυξη διδακτικής μεθοδολογίας, καθώς ανεξαρτήτως της φυσιογνωμίας των προγραμμάτων σπουδών που ισχύουν κάθε φορά, στην τάξη αυτό που κάνει τη διαφορά είναι οι διδακτικές στρατηγικές που οι φιλόλογοι εφαρμόζουν. Η διδακτική μεθοδολογία δεν αποτελεί έναν τρόπο προσέλευσης του ενδιαφέροντος των μαθητών και των μαθητριών, δεν είναι απλά το δόλωμα. Συγκροτεί μια σειρά βημάτων που συναποτελούν μέρος μιας διαδικασίας μέσω της οποίας οι μαθητές και οι μαθήτριες βρίσκουν δρόμους και τρόπους ουσιαστικής εμπλοκής με τα κείμενα, ώστε μέσω αυτών να διερευνήσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο, διαφορετικές πολιτισμικές κατηγορίες, αναπαραστάσεις και αξίες, να αναγνωρίσουν την ιδεολογική διάσταση των κειμένων, επομένως να διαμορφώσουν κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα που προέρχονται από αυτά.

Ανακύπτουν ποικίλοι προβληματισμοί, ένας εκ των οποίων αφορά τις κατευθύνσεις της βασικής εκπαίδευσης των φιλολόγων. Αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι υπάρχουν λίγες θέσεις ΔΕΠ για το αντικείμενο της διδακτικής της λογοτεχνίας, κι αυτές κυρίως σε παιδαγωγικά τμήματα που συνήθως προσφέρουν το μάθημα αυτό στους φοιτητές των φιλολογικών τμημάτων (Αποστολίδου 2022), διαφαίνεται ότι εν πολλοίς δεν αναγνωρίζεται η διδακτική του μαθήματος ως σημαντικό αντικείμενο για την επιστημονική κατάρτιση των φιλολόγων και μελλοντικών εκπαιδευτικών, στάση που πιθανόν να υποκρύπτει τελικά την απαξίωση της διδακτικής της λογοτεχνίας ως διακριτό επιστημονικό αντικείμενο.

Η εκπαίδευση και συστηματική εξάσκηση, θεωρητική και πρακτική, επί της διδακτικής μεθοδολογίας των μελλοντικών φιλολόγων και εκπαιδευτικών παραμένει ελλιπής. Από τα φιλολογικά τμήματα των πανεπιστημίων προέρχεται το μεγαλύτερο μέρος των φιλολόγων που υπηρετούν ή θα υπηρετήσουν στην εκπαίδευση. Οι φιλολογικές σπουδές έχουν ανανεωθεί και στην Ελλάδα σε σημαντικό βαθμό τις τελευταίες δεκαετίες μεταφέροντας το ενδιαφέρον πέραν από τη γραμματολογική και την ιστορική προσέγγιση στη λογοτεχνική θεωρία, στις πολιτισμικές σπουδές και στις αναγνωστικές θεωρίες κομίζοντας πολλά χρήσιμα εργαλεία ανάγνωσης στη σχολική διδασκαλία. Ωστόσο η εκπαίδευση των μελλοντικών φιλολόγων ακόμη ταυτίζεται σχεδόν αποκλειστικά με την ακαδημαϊκή φιλολογική κατάρτιση, διαιωνίζοντας έτσι την πραγματικότητα και τη θέση ότι η σχολική λογοτεχνική διδασκαλία στηρίζεται επιστημολογικά μόνο στη φιλολογία (Πασχαλίδης 2018· Φρυδάκη 2003, 74-85· Φρυδάκη, Παπαγεωργάκης 2022, 23-27). Δεν συνομιλούν με το επιστημολογικό παράδειγμα της παιδαγωγικής και των κλάδων της, δεν έχει «κατορθωθεί η ώσμωση της επιστήμης της φιλολογίας και της θεωρίας της λογοτεχνίας με την εκπαιδευτική έρευνα [...] που βασίζεται στις κοινωνικές επιστήμες» (Αποστολίδου 2022).

Η πραγματικότητα αυτή -μαζί με άλλους παράγοντες- έχει μακροχρόνια επίπτωση στην 'επιτυχία' του μαθήματος της λογοτεχνίας στο σχολείο.

Η περαιτέρω επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας θα μας οδηγήσει σε πιο στέρεα συμπεράσματα. Επίσης σχεδιάζουμε την επέκταση της έρευνας με την οργάνωση συνεντεύξεων με τη μέθοδο της βιογραφικής αφηγηματικής συνέντευξης, δηλαδή την απροσχεδίαστη αφήγηση των μαθητικών αναγνωστικών εμπειριών τους (Τσιώλης 2006). Οι συνεντεύξεις θα περιλαμβάνουν και φοιτητές που συμμετείχαν στο ερωτηματολόγιο Α το 2019 και σήμερα φοιτούν στο Ζ' εξάμηνο του Τμήματος, ώστε να διερευνήσουμε τις σημερινές απόψεις τους για το μάθημα. Προσδοκάμε ότι θα συγκεντρώσουμε δεδομένα που θα μας επιτρέπουν να εμβαθύνουμε περισσότερο στα ζητούμενα της έρευνας και να φωτίσουμε τη στάση και τη θέση των πραγματικών αναγνωστών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αποστολίδου, Β. (2022), «Η λογοτεχνική εκπαίδευση σήμερα: Το επιστημονικό πεδίο και η σχολική πραγματικότητα», *Νέα Παιδεία* 181: 20-28.
- Appleyard, J. (2017), *Η διαμόρφωση του αναγνώστη. Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αργυροπούλου, Χ., Πατούνα, Α., Βαρέση, Ε., (2009), *Πανελλαδική Έρευνα για το Μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevna_logot_argyrop.pdf (19-10-2022).
- Braun, V., Clarke, V. (2006), «Using thematic analysis in psychology», *Qualitative Research in Psychology* 3: 77-101.
- Cohen L., L. Manion, K. Morrison (2007), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μτφρ. Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Feredey, J., Cochrane, E. M. (2006), «Demonstrating Rigor Using Thematic Analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development», *International Journal of Qualitative Methods* 5(1): 80-92.
- Hsieh, H., Shannon, S. (2005), «Three Approaches to Qualitative Content Analysis», *Qualitative Health Research* 15(9): 1277-1288.
- Langer, J. A. (2018), «Ο ρόλος της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα». Μτφρ. Άλκηστη Χρονάκη, στο Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ. Γ., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 27-36.
- Λουάρη, Μ., Παπαρούση, Μ. (2022, Μάιος), «Δημιουργεί ευχαρίστηση η λογοτεχνική ανάγνωση; Αναγνωστικές συνήθειες υποψήφιων εκπαιδευτικών», Ανακοίνωση στο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπαρούση, Μ. (2019), *Η λογοτεχνία στη διδακτική πράξη. Αναγνωστικές και κριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασχαλίδης, Γ. (2018), «Σύγχρονες απολογίες της λογοτεχνικής εκπαίδευσης», στο Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ. Γ., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, 37-48.

- Todorov, T. (2007), «What Is Literature For?», *New Literacy History* 38 (1): 13-32.
- Τοντόροφ, Τ. (2013), *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. Μτφρ. Χρύσα Βαγενά. Αθήνα: Πόλις.
- Τσιώλης, Γ. (2006), *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιώλης, Γ. (2015), «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες», στο Πυργιωτάκης, Γ., Θεοφιλίδης, Χρ. (επιμ.), *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο, 473-498.
- Φρυδάκη, Ε. (2003), *Η θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε., Παπαγεωργάκης, Δ. (2022), *Διαλογικότητα και λογοτεχνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των προσφυγόπουλων στην Ελλάδα

Χριστίνα Γκούτσια

Εκπαιδευτικός

goutsiaxr@gmail.com

Abstract

This paper is related with the education for refugee children during the pandemic. The pandemic of coronavirus has created the need to utilize new technological ways in the educational process under unexpected circumstances. A standardized questionnaire was used to collect the data. The sample consisted of 52 Primary school teachers from Greece. The results showed that teachers were not prepared enough for distance education but they managed to come up with this in a good way. Also, there was lack of technological support to both students and teachers. The existence of theoretical training for teachers and the low participation of refugees in distance learning were also revealed.

Πρόλογος

Τα τελευταία τρία χρόνια έχει δημιουργηθεί στη χώρα μας, όπως και παγκοσμίως, μια πρωτόγνωρη κατάσταση για όλους. Η υγειονομική κρίση του κορονοϊού, που ξεκίνησε από την πόλη Ουχάν της Κίνας, ταξίδεψε και κυριάρχησε σε όλον τον κόσμο και ανέτρεψε τα μέχρι τώρα δεδομένα. Από τον πρώτο καιρό με την επιβολή της υποχρεωτικής καραντίνας, η Ελλάδα πέρα από την οικονομική και υγειονομική κρίση αντιμετώπισε και την εκπαιδευτική κρίση. Η αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων προκάλεσε μεγάλη σύγχυση στο εκπαιδευτικό κοινό, στους διευθυντές των σχολείων, στους μαθητές και στους γονείς τους. Όλοι κλήθηκαν να προσαρμοστούν στα νέα

δεδομένα της τηλεεκπαίδευσης χωρίς συχνά πολλοί από αυτούς να έχουν ξανά ακούσει τι είναι η τηλεεκπαίδευση, τι ονομάζουμε εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που, πώς και πότε αυτή εφαρμόζεται. Οι δυσκολίες και τα προβλήματα, όπως αποδείχτηκε, ήταν πολλά, αλλά κάποιοι εκπαιδευτικοί φάνηκαν αντάξιοι στο έργο τους.

Εισαγωγή

Με τον όρο «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» θεσμοθετείται η δυνατότητα πραγματοποίησης και παρακολούθησης μαθημάτων χωρίς τη φυσική παρουσία στην τάξη τόσο του διδάσκοντα όσο και των διδασκομένων (Pregowska, Masztalerz, Garlinska, Osial 2021· Allen, Seaman 2018). Με την πάροδο του χρόνου και την εξέλιξη της τεχνολογίας, αυτή πραγματοποιείται μέσα από ηλεκτρονικούς υπολογιστές και το διαδίκτυο (Λιοναράκης 2001· Allen, Seaman 2018). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται μέσω του διαδικτύου και παρέχει εμπειρίες μάθησης σε άτομα όλων των ηλικιών, από μικρά παιδιά μέχρι και ενήλικες (Watts 2016· Yilmaz 2019).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει οργανωμένη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση για μαθητές/ μαθήτριες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ούτε έχουν δημιουργηθεί ποτέ τα αποκαλούμενα «εικονικά σχολεία». Σύμφωνα με τον νόμο Ν.2552/1997, η ελληνική εξ αποστάσεως διδασκαλία πραγματοποιείται θεσμοθετημένα μονάχα στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Σε περίπτωση που κάποιος/α μαθητής/ρια απουσιάσει για οποιονδήποτε λόγο από το σχολείο, δε θα μπορέσει να αναπληρώσει τη διδακτέα ύλη. Η κάλυψη των κενών και της ύλης που χάθηκε μπορεί να γίνει μόνο μέσα από τη βοήθεια της οικογένειάς του/της μαθητής/ριας ή εάν ο/η ίδιος/α συγκεντρώσει τις απορίες του/της και τις συζητήσει με τον διδάσκοντα σε κάποιο διάλειμμα του σχολείου (Δουκάκης, Μιχαλοπούλου 2016).

Ειδικότερα, όσον αφορά την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων στην Ελλάδα, αυτή είναι πολύ σημαντική και μάλιστα αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση, καθώς τα προσφυγόπουλα έχουν βιώσει πολλές δύσκολες καταστάσεις και

κουβαλούν μέσα τους ψυχικά τραύματα, εικόνες πολέμου, θανάτου, βίας. Οι γονείς τους για τους ίδιους λόγους, αλλά και επειδή δεν έχουν συνήθως ως σκοπό τους να μείνουν μόνιμα στην Ελλάδα, συχνά δεν ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/ριες στην εκπαίδευση. Έχει μεγάλη σημασία να μπορέσουν αυτά τα παιδιά να πηγαίνουν στο σχολείο και να λαμβάνουν την απαραίτητη εκπαίδευση. Τα προσφυγόπουλα χρειάζεται να παρακολουθούν μαθήματα, να συναναστρέφονται με άλλα παιδιά της ηλικίας τους, να ενταχθούν ομαλά στα νέα κοινωνικά δεδομένα χωρίς, όμως, να αποκόπτονται από τα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία και το παρελθόν που κουβαλούν (Δοκοπούλου, Τρούκη 2019).

Είναι σκόπιμο να καταστεί σαφές ότι η εκπαίδευση των προσφυγόπουλων στην Ελλάδα δεν έχει να κάνει μονάχα με τη διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε αυτά, αλλά σχετίζεται και με την επίτευξη των συναισθηματικών στόχων, όπως είναι η θετική στάση απέναντι στο διαφορετικό, η αποδοχή της ποικιλομορφίας και της μοναδικότητας του καθενός και την προσπάθεια ένταξης των παιδιών στη νέα κατάσταση που βιώνουν. Επομένως, είναι διττός ο ρόλος της εκπαίδευσης τους.

Έρευνα

Με αφορμή τις ραγδαίες εξελίξεις και τα γεγονότα που συμβαίνουν στο σύγχρονο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον, κρίθηκε μείζονος σημασίας η διερεύνηση της κατάστασης που επικράτησε εν μέσω πανδημίας για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων, καθώς τα ίδια αποτελούν μια ιδιαίτερα ευάλωτη κοινωνική ομάδα. Στο άρθρο, λοιπόν, αυτό θα διατυπωθεί ο σκοπός και η αναγκαιότητα πραγματοποίησης της έρευνας και θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα αποτελέσματά της.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν εργαστεί με πρόσφυγες μαθητές/ριες κατά τη διάρκεια της αναγκαστικής τηλεκπαίδευσης. Σε αυτήν, εξετάζεται το αν και κατά πόσο ήταν σε ετοιμότητα οι εκπαιδευτικοί του Ελλαδικού χώρου για την υλοποίηση της τηλεκπαίδευσης, πως ανταποκρίθηκαν οι ίδιοι και οι μαθητές/ριες στη διαδικασία της και ποιες ήταν τελικά οι τεχνολογίες που

αξιοποιήθηκαν. Ακόμη, καταγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών από αυτήν την εμπειρία και οι προτάσεις για τη βελτίωση της τηλεκπαίδευσης. Να σημειωθεί ότι η έρευνα απευθύνθηκε μόνο σε εκπαιδευτικούς που έχουν εργαστεί σε ΔΥΕΠ, σε Τάξεις Υποδοχής ή σε διαπολιτισμικά σχολεία που φιλοξενούν πρόσφυγες μαθητές/ ριες.

Η υπόθεση που διατυπώνεται είναι εάν ήταν σε ετοιμότητα οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την πραγματοποίηση της τηλεκπαίδευσης στα προσφυγόπουλα και εάν επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι που τέθηκαν μέσα από αυτήν. Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα, είναι τα ακόλουθα:

- 1) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε προσφυγόπουλα;
- 2) Οι εκπαιδευτικοί ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι για να ανταπεξέλθουν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσω των πλατφορμών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
- 3) Επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι στη διδασκαλία των προσφυγόπουλων μέσω της τηλεκπαίδευσης;
- 4) Τι πρέπει να αλλάξει/ βελτιωθεί στην τηλεκπαίδευση;

Μεθοδολογία της έρευνας

Πρόκειται για μια δειγματοληπτική έρευνα που βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων (Robson 2007). Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν ανώνυμα στο ερωτηματολόγιο, από το οποίο θα ληφθούν οι απαντήσεις και θα βγουν κάποια συμπεράσματα. Ειδικότερα, αφού έγινε η απαιτούμενη βιβλιογραφική ανασκόπηση, σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε το ερωτηματολόγιο από την ερευνήτρια. Επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς, διότι εξυπηρετεί τη συλλογή δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και ταυτόχρονα διευκολύνει την κωδικοποίηση και την ανάλυση των δεδομένων (Ζαφειρόπουλος 2015). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η αποστολή του μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, αλλά και μέσα από άλλες πλατφόρμες και από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα του Lime Survey που προσφέρεται από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση

του, καθώς επίσης και για τη συγκέντρωση και την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

Η επιλογή του ερωτηματολογίου έγινε, με σκοπό να περιγραφούν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια οι στάσεις, οι γνώμες και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Η μορφή του ερωτηματολογίου είναι τέτοια, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ανωνυμία. Συνεπώς δεν υπήρξε δέσμευση στους εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στη συγκεκριμένη έρευνα και οι ίδιοι ήταν σε θέση να απαντήσουν με απόλυτη ειλικρίνεια. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν ως επί το πλείστον κλειστού τύπου, όπως είναι οι ερωτήσεις απλής και πολλαπλής επιλογής, κλίμακας Likert, διαβαθμισμένης κλίμακας, ερωτήσεις βαθμονόμησης αλλά και οι διχοτομικές (ναι/ όχι).

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αυτό δομήθηκε σε έξι ομάδες ερωτήσεων, καθεμία από τις οποίες περιλάμβανε πλήθος άλλων ερωτήσεων. Η ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε με την αποκωδικοποίηση των αποτελεσμάτων, τη στατική ανάλυσή τους και τη σχηματική απεικόνιση αυτών με πίνακες και γραφήματα.

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα θεωρούνται αναγκαίοι όροι στην πραγματοποίηση μιας έρευνας (Ουζούνη, Νακάκης 2011). Στη συγκεκριμένη έρευνα προκειμένου να υπάρξει αξιοπιστία και εγκυρότητα, έγιναν κάποιες ενέργειες. Ειδικότερα, κατά την αποστολή του ερωτηματολογίου υπήρχε ένα συνοδευτικό εισαγωγικό κείμενο που εξηγούσε στους συμμετέχοντες τον σκοπό της έρευνας, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου αλλά και το κοινό στο οποίο απευθυνόταν. Δεν μπορούσαν όλοι να λάβουν μέρος. Τηρήθηκαν όλα τα στάδια στην πραγματοποίηση της έρευνας και οι ερωτήσεις με τις προσφερόμενες απαντήσεις εξετάστηκαν ενδελεχώς. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο εξετάστηκε ως προς τη σαφήνεια, την πληρότητα, τη συνοχή και την καταλληλότητα της δομής του (Παρασκευόπουλος, Γιαννίτσας 1999). Επίσης, διασφαλίστηκε η ανωνυμία των αποκρινόμενων, ώστε να υπάρχει απόλυτη ελευθερία στην έκφραση. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν ήταν υποχρεωμένος να λάβει μέρος και να απαντήσει στο ερωτηματολόγιο, επομένως, η συμμετοχή γινόταν εθελοντικά. Η αποστολή του ερωτηματολογίου έγινε με ηλεκτρονικό τρόπο.

Σχετικά με τη διασφάλιση της εγκυρότητας και με σκοπό να υπάρχει μεγάλη ποικιλία στις προσφερόμενες απαντήσεις, στο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε η κλίμακα Likert στις περισσότερες από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, ενώ παράλληλα υπήρξε και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου προκειμένου να αυξηθεί η εγκυρότητα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από 6 Δεκεμβρίου 2021 έως και 10 Ιανουαρίου 2022. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που κατοικούν στην Ελλάδα και που έχουν εργαστεί με προσφυγόπουλα. Η δειγματοληψία έγινε με τυχαίο τρόπο. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 95 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν εργαστεί σε ΔΥΕΠ, σε Τάξεις Υποδοχής ή σε Διαπολιτισμικά σχολεία που φιλοξενούν πρόσφυγες μαθητές. Ωστόσο, μόνο οι 52 συμπλήρωσαν πλήρως το ερωτηματολόγιο. Συνεπώς, θα ληφθούν υπόψη μόνο οι απαντήσεις αυτών.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στον παρακάτω πίνακα αποτυπώνονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Η ανάλυση των παρακάτω στοιχείων έδειξε ότι οι γυναίκες αποτέλεσαν το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού που συμμετείχαν με ποσοστό 73.08% (n= 38), ενώ μόλις το 26.92% (n=14) ήταν οι άντρες.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Χαρακτηριστικά	Κατηγορία	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	14	26.92%
	Γυναίκα	38	73.08%
Ηλικία	25-35 ετών	26	50.00%
	36-45 ετών	12	23.08%
	46-55 ετών	10	19.23%
	56 ετών και άνω	4	7.69%

Χρόνια προϋπηρεσίας	1-10 έτη	35	67.31%
	11-20 έτη	7	13.46%
	21-30 έτη	6	11.54%
	Περισσότερα από 30 έτη	4	7.69%
Ύπαρξη πιστοποιημένων γνώσεων πληροφορικής/ επιμορφώσεων ΤΠΕ	ΝΑΙ	47	90.38%
	ΟΧΙ	5	9.62%
Είδος επιμόρφωσης	Πτυχίο πληροφορικής ΑΕΙ	3	6.38%
	Πτυχίο πληροφορικής ΤΕΙ	4	8.51%
	Επιμόρφωση Α επιπέδου (βασικές γνώσεις και δεξιότητες ΤΠΕ)	14	29.79%
	Επιμόρφωση Β επιπέδου	6	12.77%
	Πτυχίο ECDL/ Global Cert/ SuccesCert/ άλλου φορέα	27	57.45%
N		52	

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται οι ερωτήσεις με τις απαντήσεις που αποδεικνύουν ποια είναι η σχέση των εκπαιδευτικών με την τηλεκπαίδευση. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε πως ήταν η πρώτη φορά που αξιοποίησε τη χρήση των νέων τεχνολογιών με σκοπό να διδάξει εξ αποστάσεως στην περίοδο της πανδημίας (73.08%, n=38).

Στη συνέχεια προκειμένου να φανερωθεί ποια ήταν η σχέση με τις σύγχρονες πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης, στο ερώτημα «Πόσο συχνά αξιοποιήσατε καθεμία από τις παρακάτω εφαρμογές τηλεδιάσκεψης κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας», ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (55.77%, n=29) απάντησε πως χρησιμοποίησε σε καθημερινή βάση το Webex, ενώ για το BigBlueButton (78.85%, n=41), το Zoom (36.54%, n=19) και το Skype (53.85%, n=28) οι περισσότεροι αποκρίθηκαν πως δεν τα αξιοποίησαν στην τηλεκπαίδευση.

Ακολουθως, στο ερώτημα «Πόσο συχνά αξιοποιήσατε τις παρακάτω εφαρμογές εικονικών τάξεων/ LMS κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας», οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως χρησιμοποίησαν το E-class σε καθημερινή βάση, ενώ οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποίησαν σχεδόν ποτέ στην τηλεκπαίδευση το Moodle, το Google classroom, το e-me και το Microsoft Teams.

Έπειτα ακολούθησε η εξής ερώτηση: «Σε ποιες από τις παρακάτω χρήσεις θεωρείτε ότι η τηλεκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας σας διευκόλυνε ή σας δυσκόλεψε σε σχέση με τη δια ζώσης διδασκαλία;». Όσον αφορά τη χρήση της τηλεκπαίδευσης για την ανάθεση των καθηκόντων στους/στις μαθητές/ριες, το 50.00% των συμμετεχόντων απάντησε πως τους διευκόλυνε αρκετά, όπως και στην πραγματοποίηση επαναληπτικών δραστηριοτήτων. Απεναντίας σημειώθηκε μια δυσκολία στη διδασκαλία των νέων μαθημάτων, στην επικοινωνία και στην επαφή με τους/τις μαθητές/ριες, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως δυσκολεύτηκαν αρκετά στην επίλυση των αποριών και κάποιων δύσκολων φαινομένων. Η επικοινωνία με τους γονείς των παιδιών φάνηκε πως σε κάποιες περιπτώσεις αποτέλεσε τροχοπέδη στην τηλεκπαίδευση, ενώ σε κάποιες άλλες όχι.

Στο τρίτο μέρος των ερωτήσεων, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους σε καθεμία από τις προτάσεις-θέσεις που αφορούσαν την ανταπόκριση των μαθητών στην τηλεκπαίδευση.

Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς (32.69%, n=17) δήλωσαν πως διαφωνούν με τη θέση ότι «Οι μαθητές/ριες δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα, καθώς ήταν εξοικειωμένοι/ες με τη διαδικασία πραγματοποίησης της τηλεκπαίδευσης λόγω της εξοικείωσης τους με τις νέες τεχνολογίες», ενώ αρκετοί ήταν κι εκείνοι που δεν ήταν σίγουροι για το αν συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με την παραπάνω θέση (23.08%, n=12). Οι εκπαιδευτικοί και σε αυτό το ερώτημα έπρεπε να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους στις θέσεις που τους δόθηκαν. Η πρώτη πρόταση «Με την πραγματοποίηση της τηλεκπαίδευσης μπόρεσα να αντεπεξέλθω και να διδάξω τους/τις μαθητές/ριες στον ίδιο βαθμό επιτυχίας με τη δια ζώσης διδασκαλία» βρήκε τους εκπαιδευτικούς να διαφωνούν σε ποσοστό 53.85% (n=28) με αυτήν τη θέση, γεγονός που επιβεβαιώνει τις δυσκολίες που βίωσαν οι ίδιοι κατά την πραγματοποίηση της

εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για πρώτη φορά. Στη συνέχεια, η δεύτερη πρόταση ήταν: «Ο τρόπος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας βελτιώθηκε μέσα από τα οπτικοαουστικά ερεθίσματα των ΤΠΕ στην τηλεεκπαίδευση», όπου και πάλι βρήκε τους εκπαιδευτικούς να διαφωνούν σε σημαντικό βαθμό (44.23%, $n=23$), ενώ λιγότεροι ήταν εκείνοι που μάλλον συμφωνούσαν με την παραπάνω πρόταση (19.23%, $n=10$).

Σε αυτήν την ομάδα ερωτήσεων, σκοπός είναι να διερευνηθούν οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των προσφυγόπουλων αλλά και με τα ίδια κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης. Ειδικότερα, στο ερώτημα εάν οι γονείς των μαθητών/ριών είχαν τη διάθεση να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (61.54%) απάντησαν πως «ναι, είχαν τη διάθεση επικοινωνίας μαζί μας», ενώ λιγότεροι ήταν εκείνοι που δεν κατάφεραν να επικοινωνήσουν μαζί τους (38.46%).

Η έκτη ομάδα ερωτήσεων αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την τηλεεκπαίδευση αλλά και την ετοιμότητα των ίδιων να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα. Στο ερώτημα «Πώς θα βαθμολογούσατε συνολικά την ετοιμότητα σας για την πραγματοποίηση της τηλεεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας του covid-19;» ένας ικανοποιητικός αριθμός εκπαιδευτικών (36%) απάντησε πως βρέθηκε σε μέτριο βαθμό ετοιμότητας, ενώ μια εξίσου σημαντική μερίδα του πληθυσμού (35%) αποκρίθηκε πως ήταν αρκετά καλή η κατάσταση της ετοιμότητάς τους. Αρκετά λιγότεροι ήταν εκείνοι που δήλωσαν τον ανεπαρκή (10%) ή τον άριστο βαθμό της εγρήγορσής τους (11%).

Η επόμενη ερώτηση ήταν η εξής: «Πώς θα χαρακτηρίζατε συνολικά την απόδοσή σας στην πραγματοποίηση της τηλεεκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας του covid-19;». Το 56% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησε πως η απόδοση τους συνολικά ήταν αρκετά καλή, κάτι που φανερώνει την άμεση ανταπόκριση και κινητοποίησή τους με απώτερο σκοπό να προσαρμοστούν οι ίδιοι στα νέα δεδομένα και να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/ριες τους στην τηλεεκπαίδευση. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τη θετική ή την αρνητική τους άποψη για το εάν κατάφεραν να υποστηρίξουν τους μαθητές/ριες τους κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης. Η συντριπτική πλειοψηφία εξέφρασε τη θετική στάση της, καθώς, όπως φαίνεται, μπόρεσε να παρέχει στήριξη στους μαθητές και στις μαθήτριες. Όσοι από τους

εκπαιδευτικούς απάντησαν αρνητικά στο προηγούμενο ερώτημα, συνέχισαν στην επόμενη ερώτηση «*Τι ήταν αυτό που σας εμπόδισε από την επίτευξη του στόχου;*», δηλαδή στη διερεύνηση των πιθανών αιτιών που αποτέλεσαν εμπόδιο στην υποστήριξη των μαθητών/ριών. Το 100% των ερωτηθέντων αποκρίθηκαν πως η πιθανότερη αιτία που αποτέλεσε εμπόδιο στην υποστήριξη των μαθητών/ριών ήταν η προβληματική σύνδεση στο διαδίκτυο. Κάποια νοικοκυριά αντιμετώπισαν προβλήματα με το δίκτυό τους και παράλληλα πολλά άλλα αντιμετώπιζαν συχνά δυσκολίες στη συνδεσιμότητα. Επίσης, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (85.71%) ανέφερε πως δεν ήταν επαρκής η τεχνολογική υποστήριξη, γεγονός που δυσκόλεψε την τρέχουσα κατάσταση. Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς υποστήριξαν πως αντιμετώπισαν δυσκολία στην επικοινωνία με τα παιδιά, αλλά και ότι υπήρξε δυσκολία των παιδιών στην κατανόηση των νέων εννοιών μέσα από τις διαδικτυακές παρουσιάσεις. Τέλος, ελάχιστοι ήταν εκείνοι που δήλωσαν την αρνητική στάση των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης με αποτέλεσμα τη μη συμμετοχή τους.

Πίνακας 2: Πιθανοί λόγοι αποτυχίας στην υποστήριξη των μαθητών/ριών

Αιτίες που εμπόδισαν την επίτευξη του στόχου	Ποσοστό (%)
Δυσκολία στην επικοινωνία με τα παιδιά	57.14%
Δυσκολία στην κατανόηση των νέων εννοιών μέσα από τις διαδικτυακές παρουσιάσεις	57.14%
Αρνητική στάση των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης	14.29%
Ανεπαρκής τεχνολογική υποστήριξη	85.71%
Προβληματική σύνδεση στο διαδίκτυο	100.00%

Ακολούθησε η επόμενη ερώτηση: «*Ποια προβλήματα συναντήσατε στην πραγματοποίηση της τηλεκπαίδευσης;*». Η προβληματική σύνδεση στο διαδίκτυο συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις ως το μείζον ζήτημα (73.08%). Ακολούθως, η συχνή απουσία των μαθητών/ριών (55.77%), η απουσία του

κατάλληλου υλικοτεχνικού εξοπλισμού (53.85%), η δυσκολία στο να αντιληφθούν οι μαθητές/ριες τι πρέπει να κάνουν και πώς να δουλέψουν μέσα από τον υπολογιστή (51.92%), καθώς επίσης και η μικρή ανταπόκριση των μαθητών/ριών στις ερωταποκρίσεις του/της εκπαιδευτικού (50.00%) διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στην τηλεκπαίδευση και παρεμπόδισαν την πραγματοποίησή της σε περισσότερους από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα. Λιγότεροι από τους μισούς δασκάλους ανέφεραν ότι καίριο ζήτημα αποτέλεσε η έλλειψη γνώσης και κατάλληλου εξοπλισμού από την πλευρά των παιδιών και των γονέων (48.08%), αλλά και η ελλιπής τεχνική υποστήριξη αμφότερων (46.15%). Πέραν αυτών, σε μικρότερο βαθμό υπήρξαν προβλήματα που σχετίζονταν με την έλλειψη των αναγκαίων γνώσεων από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού (25.00%) και η ύπαρξη πιεστικού προγράμματος (19.23%) με αποτέλεσμα να μην μπορούν να είναι τόσο αποδοτικοί όσο επιθυμούσαν. Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές/ριες δεν μπόρεσαν να διαχειριστούν με αποτελεσματικότητα τον χρόνο τους (25.00%), ενώ σε κάποιες άλλες η πλατφόρμα (το λογισμικό) που χρησιμοποίησαν δεν ήταν η κατάλληλη για τη συγκεκριμένη περίπτωση και έτσι δεν μπόρεσαν να πετύχουν τον στόχο τους (19.23%).

Η προτελευταία ερώτηση είχε να κάνει με το ενδεχόμενο αξιοποίησης των εργαλείων και μετά την τηλεκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η ερώτηση ήταν η ακόλουθη: «*Μετά την πανδημία θα συνεχίσετε να χρησιμοποιείτε κάποια από τα εργαλεία που αξιοποιήσατε κατά τη διάρκειά της και στη δια ζώσης διδασκαλία;*».

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών (51.92%) εξέφρασε την αμφισημία του αναφορικά με τη μελλοντική αξιοποίηση, έστω και κάποιων από τα εργαλεία που χρησιμοποίησαν στην τηλεκπαίδευση, στη δια ζώσης διδασκαλία. Κάποιοι ήταν περισσότερο σίγουροι απαντώντας θετικά (34.62%), ενώ πολύ λίγοι ήταν εκείνοι που είπαν πως «*όχι, δε θα τα χρησιμοποιούσαμε*» (13.46%).

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου ήταν ανοικτού τύπου. Σε αυτήν οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να καταγράψουν τις δικές τους σκέψεις και προτάσεις σχετικά με το τι χρειάζεται να αλλάξει ή να βελτιωθεί στην τηλεκπαίδευση, έτσι ώστε να μην προκύψουν αντίστοιχα προβλήματα σε περίπτωση εφαρμογής της ξανά στο μέλλον.

Πίνακας 3: Προτάσεις εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της τηλεεκπαίδευσης

Προτάσεις εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της τηλεεκπαίδευσης
Αναγκαία η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη χρήση των ΤΠΕ και η παροχή βιωματικών εργαστηρίων, όχι μόνο θεωρίας
Αναγκαία η πληροφόρηση των γονέων για την τηλεεκπαίδευση και τη σπουδαιότητά της
Αναγκαία η ενημέρωση των παιδιών για τη χρήση των πλατφορμών τηλεεκπαίδευσης
Παροχή υλικοτεχνικού εξοπλισμού σε μαθητές και εκπαιδευτικούς
Παροχή καλής και δωρεάν σύνδεσης στο διαδίκτυο αλλά και αναβάθμισή του
Ύπαρξη κατάλληλου και οργανωμένου εκπαιδευτικού υλικού διαθέσιμου προς χρήση
Τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για την εξΑΕ
Αναγκαιότητα μετάφρασης των πλατφορμών
Παροχή καλύτερης τεχνικής υποστήριξης- Δημιουργία ομάδας υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των μαθητών/ριών
Να μην ξανά γίνει τηλεεκπαίδευση
Ύπαρξη διερμηνέων ή εκπαιδευτικών που μιλούν τη γλώσσα των προσφυγόπουλων
Δημιουργία καταλληλότερων πλατφορμών τηλεεκπαίδευσης

Συμπεράσματα

Αναντίρρητα το κλείσιμο των σχολείων και η υποχρεωτική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό τη συνέχιση της διδασκαλίας μέσα από τον εξ αποστάσεως τρόπο, έφερε στο προσκήνιο μια σειρά προβλημάτων και δυσκολιών. Οι εκπαιδευτικοί όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων βρέθηκαν απροετοίμαστοι μπροστά σε μια τόσο μεγάλη πρόκληση (Αναστασιάδης 2020). Βίωσαν τις ποικίλες αλλαγές που έγιναν και στον ρόλο τους, καθώς έπρεπε να γίνουν εμψυχωτές, συντονιστές και αρωγοί της τηλεεκπαίδευσης, να αποκτήσουν άμεσα τις γνώσεις αξιοποίησης της, αλλά και να τις μεταδώσουν στους μαθητές και στις μαθήτριά τους. Μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα χρειάστηκε να μετατοπίσουν την εκπαιδευτική δραστηριότητα από την πρόσωπο με πρόσωπο διαδικασία μέσα από την οθόνη ενός υπολογιστή. Μείζονος σημασίας ήταν τα προβλήματα στη συνδεσιμότητα του διαδικτύου, στην έλλειψη πολλών κινητών συσκευών, όπως tablet, laptop ή ακόμη και smartphone σε κάθε οικογένεια, καθώς δεν ήταν μόνο τα παιδιά που έπρεπε να αξιοποιήσουν τα τεχνολογικά μέσα για την εκπαίδευσή τους αλλά και

οι γονείς για την τηλεργασία τους (Λιακοπούλου, Σταυροπούλου 2021). Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας απαιτούσε κατάλληλη προετοιμασία και έναν ειδικό σχεδιασμό των μαθημάτων, κάτι που έλειπε στις περισσότερες περιπτώσεις από την έκτακτη εξΑΕ (Αρμακόλας, Παναγιωτακόπουλος 2020). Τα παιδιά που φοιτούσαν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν μικρής ηλικίας και δεν μπορούσαν μόνο τους να διαχειριστούν το νέο τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων τους. Γι' αυτό ήταν αναγκαία και η στήριξη από την οικογένειά τους (Σουρέλη, Παγγέ 2021). Από τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται πως υπήρξε ικανοποιητικός βαθμός συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών σε αρκετές περιπτώσεις, καθώς υπήρχε διάθεση και από τις δύο πλευρές. Ωστόσο, υπήρξαν και οι περιπτώσεις γονέων που δεν επικοινωνήσαν ποτέ. Παρά την ύπαρξη των προβλημάτων, αρκετοί εκπαιδευτικοί κατάφεραν σε έναν βαθμό να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα άμεσα και αποτελεσματικά, να αποτελέσουν στήριγμα για τους μαθητές αλλά και για τους γονείς σε αρκετές περιπτώσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα ήταν η πρώτη φορά που οι εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να αξιοποιήσουν μαζικά τις γνώσεις τους στις νέες τεχνολογίες (Φώτη 2021). Όπως αποδεικνύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών διέθεταν τις αναγκαίες γνώσεις στις ΤΠΕ ή είχαν λάβει έστω κάποια επιμόρφωση ή πιστοποίηση, αλλά δεν τις είχαν εφαρμόσει σχεδόν ποτέ ξανά για να διδάξουν αποκλειστικά μέσα από αυτές. Το θετικό στοιχείο είναι ότι υπήρξε μεγάλος βαθμός αλληλοβοήθειας και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των δασκάλων με απώτερο στόχο το καλό του μαθητικού συνόλου. Από τις πλατφόρμες που αξιοποιήθηκαν, φάνηκε πως οι περισσότεροι από τους διδάσκοντες επέλεξαν το Webex και το E-class για την πραγματοποίηση των μαθημάτων. Τα παραπάνω ίσχυαν για σχεδόν όλα τα παιδιά. Υπήρξαν κάποιοι μαθητές και κάποιες μαθήτριες που εξαιτίας του γεγονότος ότι ανήκαν στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, δεν μπόρεσαν να έχουν τον απαιτούμενο υλικοτεχνικό εξοπλισμό για την πραγματοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Πρόκειται για τα προσφυγόπουλα. Δεδομένου των δυσκολιών που έχουν βιώσει τα προσφυγόπουλα σε όλο το ταξίδι τους μέχρι να φτάσουν και να εγκατασταθούν σε μια χώρα, αλλά και των ιδιαίτερων συνθηκών ειδικότερα κατά τη διάρκεια της πανδημίας, όπως είναι η περιθωριοποίηση σε κάποιες περιπτώσεις, ο

αποκλεισμός, η «γκετοποίηση» και η απομόνωση, κάποια από αυτά μπόρεσαν να γίνουν μαθητές/ριες και να παρακολουθήσουν ακόμη και εξ αποστάσεως μαθήματα, ενώ κάποια άλλα δεν τα κατάφεραν. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την αρνητική στάση αρκετών εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση της τηλεκπαίδευσης στη διδασκαλία των προσφυγόπουλων, καθώς οι περισσότεροι δήλωσαν πως δεν μπόρεσαν να αντεπεξέλθουν και να διδάξουν στους/στις μαθητές/ριες στον ίδιο βαθμό επιτυχίας με τη δια ζώσης διδασκαλία. Ακόμη, ο τρόπος διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας δε φάνηκε να βελτιώθηκε μέσα από τα οπτικοαουστικά ερεθίσματα των ΤΠΕ στην τηλεκπαίδευση. Όμως, πέρα από αυτά, αξίζει να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εξέφρασαν πως κατάφεραν να έχουν μια αρκετά καλή απόδοση και να υποστηρίξουν τα προσφυγόπουλα, παρά τον μέτριο βαθμό της ετοιμότητας στην οποία βρέθηκαν εξαιτίας των γεγονότων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρότειναν κάποιες ενέργειες που θα φανούν χρήσιμες σε μια ανάλογη περίσταση στο μέλλον. Πρωταρχικό μέλημα των αρμόδιων του ελληνικού κράτους πρέπει να αποτελέσει ο εμπλουτισμός των σεμιναρίων και η πραγματοποίηση ακόμη περισσότερων επιμορφώσεων βιωματικού χαρακτήρα για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές αλλά και τις οικογένειές τους. Επιπλέον, χρειάζεται να παρέχεται δωρεάν πρόσβαση στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό -και για τους εκπαιδευτικούς και για τους μαθητές- και δωρεάν σύνδεση στο διαδίκτυο. Ειδικότερα, για τα προσφυγόπουλα χρήζει άμεσης ανάγκης η ύπαρξη διερμηνέων, η μετάφραση των πλατφορμών της τηλεκπαίδευσης, η αλλαγή στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις μεθόδους διδασκαλίας.

Αντί επιλόγου

Καταληκτικά, εξαιτίας της υγειονομικής κρίσης του κορονοϊού αποδείχθηκε για άλλη μια φορά ότι οι ευάλωτες και μη ευνοημένες ομάδες κινδυνεύουν να αποκοπούν από το σύνολο και να μην μπορέσουν να συμμετάσχουν στην τηλεκπαίδευση (Ψηφίδου, Κυριακοπούλου, Κατσίκης 2021). Ωστόσο, τα σχολεία είναι σήμερα ανοιχτά σε όλη την Ελλάδα και οι αρμόδιοι του ελληνικού κράτους μπορούν να αξιολογήσουν τις δράσεις που έγιναν, να τις τροποποιήσουν και να δημιουργήσουν νέες και ευνοϊκότερες συνθήκες για όλα τα παιδιά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allen, I. E., Seaman, J. (2010), *Class differences. Online education in the United States*. Newbury Port. MA: Babson Survey Research Group.
- Αναστασιάδης, Π. (2020), «Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης», *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία* 16(2): 20-48.
- Αρμακόλας, Σ. Ι., Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2020), «Εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω τηλεδιάσκεψης: οι επιδράσεις των τεχνολογικών παραγόντων», *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία* 16(1): 22-43.
- Δοκοπούλου, Μ., Τρούκη, Ε. (επιμ.) (2019), *Εκπαίδευση παιδιών προσφύγων: Επιμορφωτικές και Υποστηρικτικές δράσεις για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Δουκάκης, Σ., Μιχαλοπούλου, Γ. (2016), «Η ένταξη προγραμμάτων e-tutoring στην ελληνική σχολική εκπαίδευση. Το Pierce e-tutoring online program. Αποτίμηση της λειτουργίας του», *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία* 12(2): 143-165.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015), *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία:: επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Λιακοπούλου, Ε., Σταυροπούλου, Ε. (2021), «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους», *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου - Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες* 1: 331-341.
- Λιοναράκης, Α. (2001), «Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού», στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός, 33-52.

- Ουζούνη, Χ., Νακάκης, Κ. (2011), «Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες», *Νοσηλευτική* 50(2): 231-239.
- Παρασκευόπουλος, Ι., Γιαννίτσας, Ν. Δ. (1999), *Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής*. Ελληνικά Γράμματα.
- Pregowska, A., Masztalerz, K., Garlinska, M., Osial, M. (2021), «A Worldwide Journey through Distance Education—From the Post Office to Virtual, Augmented and Mixed Realities, and Education during the COVID-19 Pandemic», *Education Science* 11: 118.
- Robson, C. (2007), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Μτφρ. Βασιλική Νταλάκου, Κατερίνα Βασιλικού. Αθήνα: Gutenberg.
- Σουρέλη, Α., Παγγέ, Τ. (2021), «Η Εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία και οι κοινωνικοί παράγοντες που την επηρεάζουν», στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), Πρακτικά του 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11(7A): 85-92. <https://doi.org/10.12681/icodl.3492>
- Yilmaz, A. B. (2019), «Distance and face-to-face students' perceptions towards distance education: A comparative metaphorical study», *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* 20(1): 1302-6488.
- Watts, L. (2016), «Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature», *Quarterly Review of Distance Education* 17(1): 23-32.
- Φώτη, Π. Ε. (2021), «Εποχή COVID-19 και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών», *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία* 17(2): 92-115.
- Ψηφίδου, Ρ., Κυριακοπούλου, Α., Κατσίκης, Ι. (2021), «Εξ αποστάσεως επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κατά την πανδημία: προσαρμογές και προκλήσεις για εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές στην Ευρώπη», στο Σοφός, Α., Κώστας, Α., Φούζας, Γ., Παράσχου, Β. (επιμ.), Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου - Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες. Ηλεκτρονική έκδοση: Ελληνικό Κέντρο τεκμηρίωσης, (1): 85-93.

**Οι εικαστικές τέχνες ως γλώσσα διαπραγμάτευσης σε
πολυπολιτισμικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
Το εικαστικό Θέατρο Σκιών**

Ευφροσύνη Γρίμπιλα

Εκπαιδευτικός/Διευθύντρια του Δημοτικού Σχολείου Νέου Ικονίου Περάματος,
διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος ΑΠΘ
frosgr@gmail.com

Abstract

We present an activity that took place during the third quarter of the school year 2013-14 in the 4th grade of a primary school in the area of Perama-Piraeus. The project was developed in cycles following the action research methodology. It was designed and developed gradually, taking into account the interests of the children, with the involvement of the teachers and a local folk artist in the role of intellectuals/mediators in the artistic practice. Through authentic texts, children literature books, knowledge and multimodal texts, appropriate stimuli were created to express their personal experiences. Combining visual arts-with improvised/prototype figures and the theories of intercultural education, in the visual arts workshop, "*Doings with shadows and colours*" with the help of the theatre of the oppressed, it was demonstrated that through the co-creation and improvisation of their visual artworks, the children were led to recognise the unequal social and cultural status in which they operate on a daily basis as the cause of their school failure, while learning how to negotiate their individual cultural identity. Through artistic empathy, teachers/artists/students cultivated mutual understanding, mutual respect, critically reflected and jointly negotiated their role in the art practice.

Keywords: visual arts, shadow theatre, intercultural education, socio-cultural identities, artistic empathy, mutual respect, mutual understanding.

Εισαγωγή

Οι Adorno και Horkheimer (2019), θεωρούν ότι τα έργα εικαστικής τέχνης περιέχουν τρία χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικοστοχαστικής σκέψης: α) Χαρακτηρίζονται από εσωτερική συνοχή των στοιχείων τους β) Εμπεριέχουν μια δική τους αλήθεια και έχουν αντισυμβατική υφή γ) Το πνευματικό τους υπόβαθρο, βρίσκεται σε μια συνεχή διαλεκτική σχέση με τη μορφολογική του δομή και αποδίδεται σε μια ολιστική διάσταση δ) Μέσα από αυτή τη διαλεκτική σχέση μορφής και περιεχομένου αλληλεπιδρούν τόσο όλα τα δομικά και νοητικά στοιχεία του εικαστικού έργου όσο και το κάθε στοιχείο ξεχωριστά με το σύνολο (Adorno 2000).

1. Οι εικαστικές τέχνες ως επιστήμη της παιδαγωγικής

1.1. *Η σημασία του κριτικού στοχασμού, της αυτοέκφρασης και της καλλιτεχνικής ενσυναίσθησης, στην εικαστική εκπαίδευση*

Σκοπός της εικαστικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι να απελευθερώνει τις δημιουργικές ικανότητες του παιδιού και να το οδηγεί σε μια εσωτερική απελευθέρωση, στην αυτοέκφραση και στην αφύπνιση των ικανοτήτων του για δράση (Read 1978). Έτσι, για να βοηθήσουμε τα παιδιά να διαμορφώσουν την πολιτισμική ταυτότητά τους, οφείλουμε να τα αφυπνίσουμε με τις δικές τους ερωτήσεις, να τα ενθαρρύνουμε να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα, αφού δεν μαθαίνουν πραγματικά, αν δεν αναρωτηθούν (Greene 1995 στο Goldman 2010). Εδώ εισέρχεται ο ρόλος του/της δασκάλου/ας και η εκπαιδευτική παρέμβαση (Charman 1993). Μέσα από τα κριτικά ερωτήματα και τον αναστοχαστικό διάλογο, που συνοδεύει την παρατήρηση του εικαστικού έργου, οι μαθητές/τριες οδηγούνται στον κριτικό στοχασμό για να μετασχηματίσουν τελικά, τις δογματικές, στατικές, και στερεότυπες ιδέες και πεποιθήσεις τους (Freire 2006· Freire, Shor 2011· Kokkos 2010· Λιάμπας, Κάσκαρης 2005· Mezirow 2000).

Ο Freire (1977), μελέτησε τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και προσπάθησε να κατανοήσει σε βάθος τις αιτίες της καταπίεσής τους, μέσα από την “κριτική συνειδητοποίηση”. Χρησιμοποιούσε σκίτσα, από ειδικούς/ές σκιτσογράφους και προκαλούσε διάλογο με τους/τις εκπαιδευομένους/ες του. Έτσι, με τη

διαμεσολάβηση τους, δημιουργούσε μια διαλεκτική, δημοκρατική σχέση, που να λαμβάνει υπόψη τα προβλήματα και τις ανάγκες τους και να τα συνδέει με ερωτήματα του τύπου: ποιος/ποια, πού, πώς, τι, γιατί. Με τον τρόπο αυτό, θα βοηθήσουμε τους/τις μαθητές/-τριες να συνειδητοποιήσουν την όποια προβληματική κατάσταση στο σχολικό περιβάλλον ώστε, στη συνέχεια, οι ίδιοι/ες να προσπαθήσουν, μέσα από τα εικαστικά, να την αλλάξουν, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για τη σχολική κοινότητα (Freire 2006· Freire, Shor 2011· Mezirow 1990).

Έτσι, παρατηρώντας ένα εικαστικό έργο μέσα από τον κριτικό αναστοχασμό της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου που έδρασε ο/η καλλιτέχνης, θα προβληματιστούν και θα λειτουργήσουν αναστοχαστικά και μετασχηματιστικά, μπαίνοντας στη θέση του/της καλλιτέχνη ως «άλλου/ης», τον τρόπο που αποφάσισε να εκφράσει τα συναισθήματά του, δημιουργώντας στη συνέχεια-ως καλλιτέχνης-τον συγκεκριμένο πίνακα (Arnheim 1991· Chapman 1993· Freire 2006· Goleman 2011· Mezirow 2007· Smith 2004).

Συνεπώς, προτεραιότητα, του/της εκπαιδευτικού είναι να αναπτύξει μια στενή σχέση με τους/τις μαθητές/τριες, να μπορεί να τους/τις αφουγκραστεί και να δημιουργήσει τον κατάλληλο αισθητικό γραμματισμό. Να αναδείξει επίσης το στοιχείο (Chapman 1993) της ποικιλίας, της διαπολιτισμικότητας που καλλιεργεί μια τέτοια προσέγγιση της τέχνης, όταν τα παιδιά δηλαδή ενθαρρύνονται να εκφράζονται με βάση τον πολιτισμό του «σπιτιού» τους, ώστε να αναδύονται και να αναδεικνύονται οι ιδέες τους, για να μετασχηματιστούν κριτικά και αναστοχαστικά μέσα από την καλλιτεχνική πράξη. Σε μια τέτοια δράση, η τάξη εκτίθεται σε πολλές διαφορετικές ερμηνείες και οπτικές στο ίδιο θέμα (Freire, Shor 2011· Greene 1981 στο Κοκκίδου 2010).

2. Εικαστικές τέχνες και κυρίαρχη κουλτούρα

2.1. Ο εικαστικός διάλογος ως “μέσο” αμφισβήτησης και κριτικού αναστοχασμού στο σχολείο

Στο χώρο της σχολικής πραγματικότητας, πρέπει να υπάρξει «συνειδητοποίηση» της υπάρχουσας πολιτισμικής πραγματικότητας, που είναι μια βασική διάσταση της συνειδητής δράσης του/της μαθητή/τριας-εικαστικού-καλλιτέχνη.

Τα παιδιά είναι αναγκαίο να: δρουν/αντιλαμβάνονται/αναστοχάζονται/γνωρίζουν/αναδημιουργούν. Αυτό θα συμβεί μέσα από μια συνειδητή πολιτική-πολιτισμική επανάσταση, όπου επικρατεί η λαϊκή κουλτούρα στην εικαστική δράση και αναδημιουργία η οποία θα φέρει στοιχεία από την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν (Freire 2006).

Η δε λαϊκή κουλτούρα αναπτύσσεται «από κάτω» από τους/τις ίδιους/ες τους/τις μαθητές/τριες, που είναι ο ίδιος ο λαός, και σαν τέτοια είναι ισχυρή/αυτοδύναμη/αυτοδημιούργητη. Γίνεται φορέας της πολιτισμικής-εικαστικής της κληρονομιάς που εμπεριέχει τη γλώσσα «γραπτή-προφορική», τη λαϊκή εικαστική έκφραση, αλλά και τις πεποιθήσεις, στάσεις, συμπεριφορές και πολιτισμικές δράσεις του κοινωνικού-πολιτισμικού τους περιβάλλοντος (Θεριανός 2010).

Κατά αυτό τον τρόπο, ο ρόλος του/της δασκάλου/ας των εικαστικών τεχνών, αντίστοιχα, αναβαθμίζεται (Freire 2006). Ένας εικαστικός διάλογος ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τον/τη μαθητή/τρια, λειτουργεί με σκοπό να προάγει την καλλιτεχνική δημιουργία, που προκύπτει από τη συνεχή παρατήρηση, τον αναστοχασμό πάνω στην πραγματικότητα και τη συνεχή προσπάθεια του (Freire 2006).

Ο/Η εκπαιδευτικός δε, ως διαμεσολαβητής/τρια είναι απαραίτητο να γνωρίζει τον υλικό κόσμο που ζουν οι μαθητές/τριες του/της, την κουλτούρα μέσα στην οποία λειτουργεί η αισθητική, η γλώσσα, η σύνταξη, η σημασιολογία και η προφορά τους. Δημιουργείται επομένως μια κουλτούρα από κοινού, αφού από κοινού δάσκαλος/α και μαθητές/τριες, συνδιαμορφώνουν μια νέα εικαστική-πολιτισμική πραγματικότητα (Freire 2006). Σαν τέτοια θα εγκαθιδρύει ένα κλίμα εικαστικής και πολιτισμικής δημιουργικότητας που θα βασίζεται πάνω σε αυτές τις διαφορές και θα τονίζει την αναμφισβήτητη υποστήριξη που δίνει η μία στην άλλη (Freire 1977).

3. Οι εικαστικές/εφαρμοσμένες τέχνες στη σχολική τάξη

3.1. Τα αναλυτικά προγράμματα για τη διδασκαλία του μαθήματος των εικαστικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σύμφωνα με τους Faulkner & Woodhead (1999), το να προσφέρουμε στους/στις μαθητές/τριες μόνο μια εκπαιδευτική εμπειρία «κατάλληλη για παιδιά» υποτιμά τις ικανότητές τους. Ένα παιδί είναι σημαντικό να έρχεται σε άμεση επαφή με το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον που ζει. Η διαδικασία αυτή εξελίσσεται ομαλά, όταν ανταποκρίνεται στο περιβάλλον του, με συνειδητό και κριτικό τρόπο. Για να συνειδητοποιήσουν όμως όλα τα ερεθίσματα που δέχονται καθημερινά-ακουστικά, οπτικά-οφείλουμε να αναπτύξουμε την αντίληψη και την ικανότητα να κρίνουν και να διακρίνουν.

Επομένως, ως εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουμε τα παιδιά να ανακαλύψουν και να χρησιμοποιήσουν την εικαστική «γραφή» ως «ακατέργαστο υλικό». Δημιουργούμε συνθήκες ώστε να χρησιμοποιήσουν τα εικαστικά μέσα, αντλώντας πληροφορίες μέσα από τις προηγούμενες εικαστικές εμπειρίες του άμεσου κοινωνικού και πολιτισμικού τους περιβάλλοντος. Τα ωθούμε να ζωγραφίσουν και να κατασκευάζουν μόνα τους τα έργα τους από διάφορα άχρηστα υλικά, συνδυάζοντας τα με άλλα υλικά και εικαστικά μέσα, με αφορμή θέματα της καθημερινής τους ζωής. Τους δίνουμε ερεθίσματα, ώστε να παρατηρήσουν κριτικά και να χρησιμοποιήσουν το εφευρετικό τους πνεύμα, για να παράγουν διαφορετικές φιγούρες, κινήσεις και εικαστικές φόρμες ή να μετασχηματίσουν παλαιότερες οικείες τους (Merédiu 1981). Ενθαρρύνουμε την αυτοέκφραση και εικαστική δημιουργία τους μέσα στο χώρο του σχολείου.

Έτσι, είτε ανήκει στον ευρωπαϊκό/αφρικανικό/ασιατικό/αμερικανικό χώρο, ο/η μαθητής/τρια, για να εκφραστεί μέσα από τις εικαστικές τέχνες, αρκεί μόνο να χρησιμοποιήσει τα απλά υλικά που διαθέτει μια σχολική κοινότητα: μαρκαδόρους, λαδοπαστέλ, κηρομπογιές, ξυλομπογιές, κιμωλίες, κάρβουνα, νερομπογιές, χαρτί του μέτρου, χαρτί φωτοτυπίας, χρωματιστό κανσόν, άχρηστα υλικά από προϊόντα εμπορίου, κόλλες, ψαλίδια, πινέλα, πλαστελίνες, πηλό (Lemon, Garvis 2013). Η ενεργή συμμετοχή σε ένα εικαστικό εργαστήριο κάνει το παιδί να εφευρίσκει τα «εικαστικά» μέσα εκ του μη όντος.

3.2. *Οι εικαστικές τέχνες του περιθωρίου: μια μορφή εικαστικών έργων του παιδιού*

«Η τέχνη δεν αναπαράγει το ορατό, αλλά μάλλον το καθιστά ορατό». Με την αρχή αυτή ο Κλέε αναφέρεται στα ιδιαίτερα εικαστικά χαρακτηριστικά που είχαν ο/η πρωτόγονος/η, το παιδί και τα άτομα με ιδιαίτερες πνευματικές ικανότητες, ως καλλιτεχνικές ομάδες ενός «ενδιάμεσου κόσμου» που εκφράζεται εικαστικά μεταξύ των κόσμων που αντιλαμβάνονται οι αισθήσεις μας. Αυτοί/ές κατά τον καλλιτέχνη, έχουν ανακαλύψει από την αρχή, έχουν επαναπροσδιορίσει, την ικανότητα, μιας «όρασης» με αθωότητα και την ένταση του φόβου ενός υποκειμένου που είναι χαμένο στον χώρο (Κλέε 1978).

Τα εικαστικά έργα των πρωτόγονων, των παιδιών, των λαϊκών/ναϊφ καλλιτεχνών ανήκουν στις μορφές πηγαίας έκφρασης λεγόμενες ως «τέχνες του περιθωρίου». Τα έργα αυτά έχουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά: είναι παραμορφωτικά, με χαρακτηριστικές εικαστικές τεχνικές, με διακριτό ύφος-στυλ. Αναφέρονται συνήθως σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό τοπικό περιβάλλον εκφράζοντας την ιδιαιτερότητα της κουλτούρας τους, μέσα από την προσωπική εικαστική «γλώσσα» και πράξη του/της κάθε εικαστικού καλλιτέχνη ξεχωριστά.

Από μορφολογικής άποψης, τα βασικότερα χαρακτηριστικά της «τέχνης του περιθωρίου» είναι ο αντινατουραλιστικός και αντιρεαλιστικός χαρακτήρας της καλλιτεχνικής εικαστικής πράξης, η έλλειψη προοπτικής, οι δυσαναλογίες και οι παραμορφώσεις που αλλοιώνουν την εικόνα της πραγματικότητας μετατρέποντας τη σε υποκειμενικό τους βίωμα προερχόμενο συνήθως από τις άμεσες ή έμμεσες ρεαλιστικές ή συναισθηματικές τους εμπειρίες. Δίνεται, επίσης, έμφαση στην ιδιαίτερη πολιτισμική κουλτούρα κάθε εικαστικού καλλιτέχνη/ιδας μέσα από τα έργα του. Αυτό στα σύγχρονα εικαστικά έργα του εικοστού αιώνα θεωρήθηκε πρωταρχικής σημασίας (Brodskaya 1999).

Ως προς τον όρο, ο Kandinsky (1986), όταν χαρακτηρίζει κάποιο έργο ναϊφ δεν αναφέρεται στην κυριολεκτική σημασία της λέξης που σημαίνει αφελής, αλλά στην «εσωτερική, πρωτογενή αυθορμησία» που πρέπει να χαρακτηρίζει την εικαστική τέχνη. Στην περίπτωση αυτή η τέχνη είναι αποκαλυπτική και ελέγχεται από το συναίσθημα και το κριτικό πνεύμα του/της δημιουργού, που

εκφράζει την πολιτισμική του ιδιαιτερότητα, και σαν τέτοια είναι μεγάλης σημασίας για τον/την εικαστικό καλλιτέχνη/ίδα και την τέχνη γενικά.

Ως προς τα εικαστικά θέματα, πολλοί/ές από τους/τις ναΐφ/λαϊκούς καλλιτέχνες/ιδες αρκούνται στην εικονογράφηση αναμνήσεων και βιωμάτων, ικανοποιώντας μια ενδόμυχη αφηγηματική διάθεση που συγγενεύει άμεσα με το παραμύθι. Άλλοι/ες περιστρέφονται γύρω από ένα εθνικό ή μυθικό ανδραγάθημα και κάποιοι/ες αρκούνται στην εικαστική εικονογράφηση των προσωπικών τους οραμάτων ανασκαλεύοντας τα όνειρα ή τα οράματά τους σαν σε μια παράλληλη πραγματικότητα. Όλοι/ες, όμως, έχουν την τάση να εκφράζονται δυναμικά ανεξάρτητα από προσωπικές σπουδές, κουλτούρα, κοινωνική θέση, πνευματικό και κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο (Λυδάκης 1987).

3.3. Οι εικαστικές τέχνες ως μέσο κριτικού πολιτισμικού/αισθητικού γραμματισμού στη διαπραγμάτευση των κοινωνικοπολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών/τριών της μαθητικής κοινότητας

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως καλλιτέχνη συνδημιουργού στην εικαστική πράξη είναι να θέτει τον προβληματισμό στους/στις μαθητές/τριες, χωρίς να παίζει τον ρόλο του/της καλλιτέχνη/ιδας-αυθεντίας, αφήνοντας ταυτόχρονα τα παιδιά-δημιουργούς να κρίνουν και να εκφραστούν ελεύθερα μέσα από το εικαστικό δρώμενο. Επεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την ανάφλεξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, δημιουργώντας παράλληλα μέσα στην τάξη κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, για να μπορούν οι μαθητές/τριες-συνδημιουργοί να νιώσουν άνετα και να εκφραστούν ελεύθερα.

Οι Μητακίδου-Τρέσσου (2002, 25), δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο της γλώσσας στη μάθηση μέσα από την κοινωνιο-πολιτισμική προσέγγιση (Vygotsky, 1962), όπου η γλώσσα δεν αναγνωρίζεται από τα παιδιά ως αφηρημένο σύστημα συμβόλων, αλλά ως ένα εργαλείο που καταλαβαίνουν και χρησιμοποιούν στις αλληλεπιδράσεις τους με τον κόσμο. Αντίστοιχα συμβαίνει με τα εικαστικά έργα, με τα καλλιτεχνικά σύμβολα, τα παιδιά δραστηριοποιούνται ενεργητικά, εκφράζονται ατομικά και συλλογικά μέσα από τις διαφορετικές πολιτισμικές τους ταυτότητες.

Έτσι, με την κριτική και διαπολιτισμική παιδαγωγική και με γέφυρα το εικαστικό έργο, οι μαθητές/τριες μπορούν να μαθαίνουν μέσα από τους/τις εικαστικούς καλλιτέχνες που μελετούν, τη θέση της κυρίαρχης εικαστικής «γλώσσας». Ταυτόχρονα δε, αξιολογούν θετικά τη δική τους εικαστική «γλώσσα», μέσα από μια διαδικασία που αμφισβητεί τη δικαιοσύνη, τη δημοκρατικότητα του κατεστημένου της σχολικής τάξης και της κοινωνίας γενικότερα. Αναπτύσσουν λεξιλόγιο ορολογίας που αναφέρεται στην εκτέλεση της ιστορίας και στο εικαστικό δρώμενο. Χρησιμοποιούν αυτό το λεξιλόγιο κατά τη διάρκεια δημιουργικών διαδικασιών και κριτικής-το είδος του εικαστικού έργου που παράγουν, ποιοι και πώς θα χρησιμοποιήσουν τα εικαστικά μέσα, χρόνος-διάρκεια της εικαστικής δράσης, τι περιεχόμενο θα έχουν, ποιοι και πώς θα δράσουν, για ποιο λόγο και πώς. Ασκούν εποικοδομητική κριτική πάντα με σεβασμό στο έργο. Βελτιώνουν την αυτοεκτίμησή τους και την εκτίμηση στις αξίες της συνολικής δουλειάς μέσα από τις διαπροσωπικές και σχέσεις αλληλοβοήθειας που αναπτύσσουν (Greene στο Thayler-Bacon 2010).

Οι εκπαιδευτικοί ως μέλη της ομάδας δράσης προσεγγίζουν, την αυτοέκφραση των μαθητών/τριών από την ατομική και ομαδική εργασία των εικαστικών έργων, μέσα από αυτοσχέδιες-πρωτότυπες τεχνικές και όχι αντιγράφοντας το πρωτότυπο έργο του/της εικαστικού καλλιτέχνη, και αποδομούν από κοινού τον ρόλο τους στην εικαστική πράξη (Greene στο Gulla 2018). Εισάγουν την έννοια των πολυμέσων στην παραγωγή θεατρικών δρώμενων και αναζητούν από κοινού με τους/τις μαθητές/τριες τρόπους κριτικής εφαρμογής στις εικαστικές δράσεις. Μελετούν και αποκωδικοποιούν τη χρήση της αυτοέκφρασης στην εικαστική πράξη, μέσα από την παρατήρηση σε έργα-γνωστών και μη-εικαστικών καλλιτεχνών και ανακαλύπτουν μέσα από τον κριτικό στοχασμό με ποιο τρόπο εκφράζονται, για ποιο λόγο (Freire 1977). Η έκφραση του λόγου είναι ελεύθερη μέσα στην εικαστική δράση και ρέει αβίαστα και φυσικά ως καλλιτεχνική έκφραση χωρίς περιορισμούς από τη γραμματοσυντακτική μορφή της γλώσσας (Μητακίδου-Τρέσσου 2002, 51).

Έτσι, με αφορμή μια ζωγραφιά ή κατασκευή, τα παιδιά εκφράζουν τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς τους κόσμους. Παράλληλα, χρησιμοποιούν τη σύνθεση προφορικών/γραπτών ιστοριών για να εξερευνήσουν πλευρές της ταυτότητάς τους (Burgess-Macey 1999). Μέσω των ατομικών ή συλλογικών

ιστοριών τους μπορούμε να δούμε πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό σε σχέση με την κοινότητα, την κοινωνία και την κουλτούρα τους (Ahn, Filipenko 2006), καθώς για τα παιδιά οι ιστορίες μπορούν να παίξουν το ρόλο ενός καθρέφτη που αντιπροσωπεύει και επικυρώνει την πολιτισμική τους ταυτότητα (Cox, Galda 1990).

Όταν ένα παιδί ακούει/διαβάζει την ιστορία ενός άλλου παιδιού, διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, ενώ παράλληλα συμμετέχει στην εικαστική πράξη, έχει την ευκαιρία να εισέλθει σε ένα νέο χώρο εμπειριών (Cox, Galda 1990), να γίνει μέρος της ιστορίας (Barton, Booth 1990), να ανακαλύψει τον κόσμο των άλλων και να εμπλακεί σε αυτόν (Τσιλιμένη, Σταυρουλάκη 2007). Μέσω αυτής της διαδικασίας, το παιδί συνειδητοποιεί ότι υπάρχουν και άλλα παιδιά με όμοια συναισθήματα και εμπειρίες με αυτό. Μαθαίνει για τις ζωές των άλλων, για τις σκέψεις τους, αποκτά νέες ιδέες (Τσιλιμένη, Σταυρουλάκη 2007· Barton, Booth 1990).

4. Παιδαγωγικές/θεατρικές/εικαστικές σχολές από όπου αντλήσαμε ιδέες για το σχεδιασμό των δράσεων στο εικαστικό εργαστήριο

4.1.α. Το εικαστικό εργαστήριο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η ομάδα έρευνας δράσης και η ερευνήτρια, θεώρησε παιδαγωγικά ορθό να πραγματοποιούνται οι δράσεις των εικαστικών, στο «εικαστικό εργαστήριο» της τάξης που οι μαθητές/τριες περνούν το μεγαλύτερο μέρος της σχολικής τους ημέρας. Εκεί δημιουργήθηκαν τα αντίστοιχα «παραγωγικά» θέματα και οι αντίστοιχες ενότητες.

Το εικαστικό εργαστήριο βασίστηκε κατά πολύ στη θεωρία του P. Freire. Ο όρος «παραγωγικά θέματα» χρησιμοποιείται στη θεωρία του, καθώς θεωρούσε ότι ο/η εκπαιδευτικός, οφείλει να σέβεται τις απόψεις των μαθητών/τριών για τον κόσμο και τις εμπειρίες του και να τις λαμβάνει σοβαρά υπόψη του, όταν οργανώνει το προγραμματικό περιεχόμενο της εκπαιδευτικής δράσης (Φρέιρε 1977). Μέσα από τα πολυτροπικά κείμενα, η ερευνήτρια προσπάθησε να εμπλέξει τα παιδιά σε μια ενεργή γλωσσική ανάγνωση κριτικού γραμματισμού με σκοπό παράλληλα την παραγωγή προφορικού και γραπτού κριτικού λόγου, ατομικά ή ομαδικά. Απώτερος σκοπός της ήταν οι μαθητές/τριες να γίνουν

άτομα που είναι σε θέση να αναλάβουν την ευθύνη της μαθησιακής διαδικασίας, να ενσωματώσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες στη μάθηση, να κρίνουν την κοινωνική πραγματικότητα και τις καθημερινές αδικίες που τους/τις οδηγούν στην υποτέλεια, να διαπραγματευτούν τις πολιτισμικές τους ταυτότητες και τελικά να αναλάβουν κοινωνική δράση και μέσα από τις εικαστικές τους δημιουργίες (Banks 2004).

4.1.β. Το απελευθερωτικό θέατρο του καταπιεσμένου του A. Boal. Το θέατρο φόρουμ

Ο Boal επισημαίνει ότι για να κατανοήσουμε την ποιητική του/της καταπιεσμένου/ης, δεν πρέπει να ξεχνάμε τον βασικό σκοπό της που είναι να μεταβάλλει το λαό-θεατή, παθητικό άτομο του θεατρικού φαινομένου, σε υποκείμενο-ηθοποιό ικανό/ή να επιδράσει πάνω στη θεατρική πράξη. Στο βιβλίο του, δε, «*Το θέατρο του Καταπιεσμένου*», αντιπαραθέτει την ποιητική του Αριστοτέλη-κατά την οποία ο/η θεατής εξουσιοδοτεί τον/την ηθοποιό να σκέφτεται και να δρα γι' αυτόν/ή-με την ποιητική του Μπρεχτ-όπου ο/η θεατής εξουσιοδοτεί τον/την ηθοποιό να παίζει για αυτόν/ή, διατηρώντας όμως το δικαίωμα να σκέφτεται ο/η ίδιος/α για αυτόν/ή-ενώ πολλές φορές οι σκέψεις του/της έρχονται σε αντίθεση με τις πράξεις του/της ηθοποιού (Boal 1979). Επομένως, το «*θέατρο του Καταπιεσμένου*», σε όλες του τις μορφές, αποσκοπεί πάντα στη συνειδητοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας και στη συνέχεια στον μετασχηματισμό της (Babbage 2004· Boal 2006).

Ειδική αναφορά εδώ γίνεται στο *θέατρο φόρουμ*, τεχνική στην οποία βασιστήκαμε κατά τις δράσεις του προγράμματος. Σύμφωνα με την τεχνική αυτή, δίνεται η ευκαιρία στον/στη δάσκαλο/α ή σε ένα/μία μαθητή/τρια θεατή να διηγηθεί μια ιστορία με ένα πρόβλημα κοινωνικό ή πολιτικό που τον/την αφορά. Κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί/μαθητές/τριες, αυτοσχεδιάζουν σχετικά με αυτό το θέμα, δίνοντας μια σύντομη παράσταση, στην οποία αποφασίζουν να παρουσιάσουν μία λύση στο πρόβλημα. Στο τέλος της παράστασης η ομάδα ξεκινά μια συζήτηση με το κοινό που παρακολουθεί, αν συμφωνεί ή διαφωνεί με τη λύση της ιστορίας που μόλις παρακολούθησε (Παναγιωτίδου 2018).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση το εικαστικό/θέατρο φόρουμ, δημιουργήθηκε και παίχτηκε μέσα από το θέατρο σκιών στο αντίστοιχο εικαστικό εργαστήρι της τετάρτης τάξης, με τίτλο, «Με λένε Καραγκιόζη Καραγκιοζόπουλο. Εσένα;». Τα παιδιά με τη βοήθεια της εικαστικής φιγούρας του θεάτρου σκιών, σε ρόλους κοινού και πρωταγωνιστών διαπραγματεύτηκαν και επαναπροσδιόρισαν την πολιτισμική τους ταυτότητα, (Boal 1979). Όλες οι θεατρικές/εικαστικές δράσεις, είχαν στόχο να δημιουργήσουν κλίμα ευχάριστης συνεργασίας, καλλιτεχνικής ενσυναίσθησης και αυτοέκφρασης στα μέλη της ομάδας της τάξης μέσα από τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

4.1.γ. Τα πολυτροπικά κείμενα

Ο όρος *πολυτροπικότητα* αναφέρεται στο συνδυασμό ποικίλων σημειωτικών τρόπων (*modes*), που καθένας παρέχει το δικό του νόημα, ενώ σε συνδυασμό μεταξύ τους προσδίδουν ένα νόημα, με τα δικά του χαρακτηριστικά, καθώς και κάτι περαιτέρω. Ένα πολυτροπικό σημειωτικό προϊόν αποτελείται από επιμέρους σημειωτικούς τρόπους, που επηρεάζονται και διαπλέκονται μεταξύ τους (Kress 2000).

Τέτοιου είδους τρόποι, που μπορούν να συνδυαστούν σε ένα σημειωτικό προϊόν, είναι ο γραπτός λόγος, ο προφορικός λόγος, η εικόνα, η φωτογραφία, το σχέδιο, το σχεδιάγραμμα, το χρώμα, η γραμματοσειρά, η κινούμενη εικόνα, η μουσική, ο ήχος, ο ρυθμός και οι χειρονομίες. Τα στοιχεία, τα οποία πηγάζουν από αυτή την επίδραση και τη διαπλοκή, είναι αυτά που αποτελούν την πολυτροπικότητα. Αξίζει να αναφερθεί, πως ένα αποτέλεσμα της πολυτροπικής αναπαράστασης είναι ότι, επιτρέπει να εκφράζονται τα αντιφατικά νοήματα σε ένα κείμενο, χωρίς να είναι εντελώς παράδοξο (Παπαδημητρίου 2012).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η διδασκαλία μέσω των πολυτροπικών κειμένων, έχει στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων, που θα επιτρέψουν στους/στις μαθητές/τριες, να είναι ενσυνείδητα και ενεργά πρόσωπα. Δίνεται έμφαση στην κοινωνική εμπειρία των μαθητών/τριών, ώστε με βάση αυτή να μπορούν να κατασκευάσουν κοινωνικοπολιτισμικό νόημα (Χαραλαμπίδης 2003).

Στις συγκεκριμένες καλλιτεχνικές πράξεις βοήθησαν επιλεγμένα πολυτροπικά κείμενα, που αποτελούνταν από αποσπάσματα λογοτεχνικών/επιστημονικών

βιβλίων, ποιημάτων, συνεντεύξεων, άρθρων εφημερίδας, φωτογραφικού υλικού, αποσπασμάτων ταινιών/ντοκυμαντέρ, μουσικών κομματιών, τραγουδιών. Με αφορμή τα κείμενα αυτά οι μαθητές/τριες άντλησαν ερεθίσματα και οδηγήθηκαν σε συζητήσεις με σκοπό την κριτική σκέψη, τον αναστοχασμό, και τον αυτοπροσδιορισμό της κοινωνικοπολιτισμικής τους ταυτότητας.

5. Το λαϊκό θέατρο σκιών

5.1.α. Η εικαστική διάσταση του θεάτρου σκιών

Μια από τις κύριες διαστάσεις του θεάτρου σκιών είναι η εικαστική διάσταση, που αποτελείται από τα δομικά υλικά του θεάτρου σκιών: τα σκηνικά και τις φιγούρες. Τα δομικά αυτά υλικά αποκτούν σημαντική υπόσταση ως σκιές χάρη στο φως, ώστε να ζωντανεύουν τα δρώμενα (Μόλλας 2002). Σαν αναπόσπαστο μέρος του θεάτρου κινούνται οι εικαστικές/ζωγραφικές φιγούρες του θεάτρου σκιών που εμπυχώνονται από τον/την καλλιτέχνη. Τέτοιες φιγούρες είναι κυρίως ανθρώπινες-κυρίως οι πρωταγωνιστές/τριες της παράστασης, συμμετοχές διαφόρων προσώπων με ολιγόχρονη συμμετοχή, φιγούρες ζώων, ακόμα και εξωπραγματικών προσώπων-αν αυτές εξυπηρετούν τις ανάγκες του δρώμενου (Κοταρίδης 2002). Σε όλες τις εικαστικές τεχνικές τους είναι ζωγραφισμένες πλάγια, τεχνική που παραπέμπει σε μια αρχαϊκή μορφή (Αγραφιώτης 2008· Καϊμης 1990).

Σε όλα τα δομικά υλικά του συγκεκριμένου θεάτρου εντοπίζονται εικαστικές τεχνικές, ζωγραφισμένες σε προφίλ, με αναλογίες σε άμεση σχέση με την τεχνική των παραστάσεων στα αρχαϊκά αγγεία. Με τις ίδιες εικαστικές τεχνικές, οι φιγούρες αναδεικνύονται πάνω στο πανί, το οποίο λόγω φωτισμού λειτουργεί σαν κυρτό επίπεδο (Μόλλας 2002· Χατζάκη 2006). Ακολουθώντας τη λαϊκή ζωγραφική δεν υιοθέτησε τη δυτικότερη εικαστική τεχνική της φωτοσκίασης και της αντικειμενικής απόδοσης του μεγέθους, σχήματος, χρώματος και εμφάνισης. Έτσι, εμμένοντας στον αρχικό του εικαστικό σχεδιασμό διαφύλαξε την αρχική και θεμελιώδη απλότητά του ως προς το ζήτημα της απεικόνισης των μορφών και των σκηνικών (Ιερωνυμίδης 1998). Χρωματικά δε και ως τεχνοτροπία, οι φιγούρες και τα σκηνικά του νεοελληνικού

θέατρου σκιών έχουν ενσωματώσει αρκετά στοιχεία της μεταβυζαντινής λαϊκής ζωγραφικής εικονογραφίας (Χατζάκη 2006).

5.2.β. Η διαπολιτισμική διάσταση του εικαστικού θεάτρου σκιών

Είναι πολύ δύσκολο να προσδιορίσουμε αν και κατά πόσο υπήρξε ένας λαός/χώρα ή πολλοί λαοί/χώρες ταυτόχρονα που ασχολήθηκαν με το θέατρο σκιών (Puchner, 1989). Κυρίαρχη είναι η θεωρία πως το θέατρο σκιών κατάγεται από την Ινδία, την Ιάβα ή την Κίνα (Μυστακίδου 1982). Τον 11ο αιώνα μ.Χ. η πρώτη-έως τις μέρες μας-γραφτή μαρτυρία περί θεάτρου σκιών τοποθετεί την καταγωγή του από την Κίνα, στη δυναστεία των Σουγκ και χάνεται στα βάθη των αιώνων. Κατά την άποψη του Αγραφιώτη (2008), ο ελληνικός πολιτισμός, υπήρξε πάντοτε συνυφασμένος-και ως γεωγραφική θέση- με τον ευρύτερο γεωγραφικό/πολιτισμό της Ανατολής. Διατυπώθηκαν απόψεις που τόνισαν την πιθανή σχέση του με τα Ομηρικά έπη, τα Ελευσίνια μυστήρια και κυρίως με το Σπήλαιο του Πλάτωνα (Μόλλας 2002). Στην Αλγερία ο πρωταγωνιστής του θεάτρου σκιών Καραγκούς, αγαπημένος ήρωας των κατοίκων, σε ρόλο πατριώτη/εθνεγέρτη εξεγειρόταν με τα έργα του εναντίον των κατακτητών Γάλλων, γεγονός που οδηγούσε συχνά σε προβλήματα με την εξουσία (Καπετανίδης 2021). Από όλες τις Αραβικές χώρες και τις χώρες της Βόρειας Αφρικής στην ευρύτερη περιοχή της Μεσογείου, είναι αδιαμφισβήτητη η παρουσία του στη χώρα της Αιγύπτου (Μυστακίδου 1998). Εκτός από την αισθητική και το χιούμορ τους, ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσιάζουν και κοινωνικοπολιτισμικά για την αναφορά τους στα ήθη/έθιμα της χώρας, της περιόδου αυτής. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι Οθωμανοί κατακτητές γνώρισαν το θέατρο Σκιών στην Αίγυπτο και το μετέφεραν αργότερα στην Κωνσταντινούπολη. Λαμβάνοντας υπόψη τον πολυεθνικό χαρακτήρα της Οθωμανικής αυτοκρατορίας το θέατρο σκιών παιζόταν τόσο από Τούρκους, όσο και από Αρμένιους, Εβραίους και Έλληνες που αποτελούσαν τις κύριες μειονότητες της περιόδου αυτής. Συνεπώς δεν θα μπορούσε να ονομαστεί εθνικό (Αγραφιώτης 2008). Ως προς την κοινωνικοπολιτισμική του ταυτότητα δε, ο Τούρκος Καραγκιόζ-ως πρωταγωνιστής της κυρίαρχης κουλτούρας- ανήκει στη μεσαία αστική τάξη, είναι καλοντυμένος και φορά παπούτσια. Σε αντίθεση ο

Έλληνας Καραγκιόζης-υποτελής της οθωμανικής αυτοκρατορίας- είναι φτωχός, κουρελής, ξυπόλητος και ανήκει στην κατώτερη λαϊκή τάξη (Αγραφιώτης 2008). Ωστόσο, ως προς τα θέματα του, τόσο το Οθωμανικό, όσο και το Ελληνικό θέατρο σκιών, δανείζεται στοιχεία του βυζαντινού μιμοθέατρου, είτε μέσω των αστείων, άσεμνων και αισχρών διαλόγων των ηρώων, είτε με το ξυλοφόρτωμα μεταξύ τους ή με τον ξυπόλυτο Καραγκιόζη και την οικογένεια του (Αγραφιώτης 2008). Ιδιαίτερα δε, ο Καραγκιόζης του Ελληνικού θεάτρου σκιών, διασώζει/ενσωματώνει στοιχεία του βυζαντινού μεσαιωνικού Πτωχοπρόδρομου του 12^{ου} αιώνα, διαπιστώνοντας πως και οι δύο ήρωες υποφέρουν από την πείνα και την κοινωνική/πολιτισμική καταπίεση, από την κυρίαρχη κουλτούρα/εξουσία της εποχής τους. Το δε νεοελληνικό θέατρο σκιών εμφανίζεται αρχικά και εξελίσσεται σταδιακά χρονικά με την εμφάνιση του νεοελληνικού κράτους μετά την Επανάσταση του 1821 (Αγραφιώτης 2008).

6. Εικαστικό εργαστήριο: «Καμώματα με σκιές και χρώματα»

Χρόνος δράσης: 10 δίωρες συναντήσεις/διάρκεια 90 λεπτά

6.1. Το δυναμικό της τάξης

Την ομάδα των παιδιών της τέταρτης τάξης αποτελούσαν δεκαπέντε μαθητές/τριες, από τους/τις οποίους/ες: τέσσερεις, ελληνο-αλβανικής/αλβανικής/συριακής/ουκρανικής καταγωγής, έξι ελληνικής καταγωγής: μονογονεϊκής οικογένειας/με ειδικές ικανότητες/γονέα ιερέα/μάρτυρα του Ιεχωβά/με ψυχολογικά προβλήματα, πέντε ελληνικής καταγωγής, χωρίς ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα

6.2. Οι δηλώσεις των μαθητών/τριών πριν τις δράσεις

Τα περισσότερα παιδιά, δήλωναν πως: τα εικαστικά τους αρέσουν για να περνούν ευχάριστα την ώρα τους/το θέατρο σκιών έχει πλάκα, αλλά δεν ξέρουν αν θα μπορούσαν να φτιάξουν φιγούρες/σκηνικά και να παίξουν/δεν γνωρίζουν αν θα μπορούσε η τάξη τους να γίνει εικαστικό εργαστήριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης/δεν θα ήθελαν να κάνουν παρέα με παιδιά από άλλη χώρα-με έμφαση σε έγχρωμα παιδιά από ανατολικές χώρες/δεν τους αφορά καμία

γλώσσα εκτός της ελληνικής/έχουν βιώσει συχνά στιγμές προσωπικής αδικίας με αρνητικά συναισθήματα/έχουν δεχθεί βία κι έχουν ανταποδώσει βία προκειμένου να διαπραγματευτούν την πολιτισμική τους ταυτότητα και αυτό είναι άσχημο μεν, αλλά αναγκαίο για να συνυπάρχουν σε μια σχολική τάξη.

Τα ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η έρευνα

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση:

- βοηθά στην καλλιτεχνική αυτοέκφραση των παιδιών;
- συντελεί στην καλλιέργεια σχέσεων αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης ανάμεσα σε παιδιά από ευάλωτες ομάδες και παιδιά από την κυρίαρχη ομάδα της σχολικής τάξης;

Τα θέματα των συναντήσεων κατά χρονική σειρά ήταν: «Εισαγωγή στο θέατρο σκιών»/«Η ιστορία του εικαστικού Καραγκιόζη»/«Ο τοπικός καραγκιοζοπαίχτης Σταμάτης Γενεράλης-«Στάμος»/ «Οι εικαστικές φιγούρες του Στάμου»/ «Οι εικαστικές ρεκλάμες του Στάμου»/ «Αυτο-Σχεδιάζουμε εικαστικές φιγούρες για το θέατρο σκιών»/ «Χρωματίζουμε/συναρμολογούμε τις εικαστικές φιγούρες του θεάτρου σκιών»/ «Στο ρόλο της εικαστικής φιγούρας του θεάτρου σκιών»/ «Εικαστικός μπερντές/εικαστικές ρεκλάμες»/ «Εμένα με λένε Καραγκιόζη Καραγκιοζόπουλο. Εσένα;»/θέατρο φόρουμ του θεάτρου σκιών-«Έπαιξαν οι εικαστικές φιγούρες»

6.3. Υλικά που χρησιμοποιήθηκαν

Για τις ανάγκες των συναντήσεων χρησιμοποιήθηκαν: χαρτί A4/A3/μολύβια απλά/χρωματιστά/μαρκαδόροι μαύροι/μπλε/λεπτοί/χοντροί/ψαλίδια/διαφάνειες A3/πλαστικοποιητής/διακορευτής/τρουκς/θρανία/μουσικά όργανα orff/υφάσματα διαφόρων μεγεθών/χρωμάτων/ξύλινη κατασκευή μπερντέ/λευκή πλαστική μπογιά/τέμπερες διαφόρων χρωμάτων/πλαστικά χρώματα διαφόρων χρωμάτων/πινέλα ζωγραφικής/χρωματίσματος/λευκό/χρωματιστό ύφασμα/λάμπες ηλεκτρικές/φιγούρες θεάτρου σκιών/σούστες

6.4. Δράσεις κατά τη διάρκεια των συναντήσεων

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων οι μαθητές/τριες: διαβάζουν/σχολιάζουν/παρακολουθούν, τις αγαπημένες τους ιστορίες με τον Καραγκιόζη/τους ήρωες/την υπόθεση/εκφράζουν τις απόψεις τους/μύθους και στερεότυπα. Ανακαλύπτουν την ιστορία του θεάτρου σκιών μέσα από οπτικοακουστικά υλικά/προβληματίζονται σχετικά με την πολυπολιτισμική/διαπολιτισμική του διάσταση. Πληροφορούνται για τη ζωή και το έργο του τοπικού καλλιτέχνη, Σταμάτη Γενεράλη-«Στάμου», μέσα από τις προσωπικές αφηγήσεις του γιού του και βοηθού καραγκιοζοπαίχτη, Στέλιου Γενεράλη. Διατυπώνουν ερωτήσεις ποιος, που, τι, γιατί, προβληματίζονται και οδηγούνται σε καλλιτεχνική ενσυναίσθηση για τον λαϊκό καλλιτέχνη της γειτονιάς τους/γνωρίζουν το εικαστικό έργο του καλλιτέχνη, μέσα από το προσωπικό αρχείο του γιού του. Στοχάζονται/προβληματίζονται/διατυπώνουν απόψεις/σχεδιάζουν κλασικές/πρωτότυπες εικαστικές φιγούρες για το θέατρο σκιών της τάξης/αυτοεκφράζονται. Δημιουργούν πρωτότυπες εικαστικές φιγούρες για το θέατρο σκιών της τάξης. Συμμετέχουν ενεργά ως δημιουργοί με τις ατομικές/ομαδικές εικαστικές τους φιγούρες, πρωτότυπες/κλασικές.

Επαναδιαπραγματεύονται τους/τις πρωταγωνιστές/τριες του θεάτρου σκιών/ασκούν κριτική στους/στις πρωταγωνιστές/τριες του λαϊκού θεάτρου/προτείνουν ρόλους/δράσεις. Ζωγραφίζουν τις ατομικές/ομαδικές πρωτότυπες εικαστικές φιγούρες/συμμετέχουν ως ενεργά μέλη-φιγουροπαίχτες/ηθοποιοί/θεατές στο θέατρο φόρουμ/διαπραγματεύονται την ατομική και ομαδική κοινωνικοπολιτισμική τους ταυτότητα, με σκοπό να: καλλιεργήσουν την εικαστική τους αυτοέκφραση/εκφράσουν /επαναδιαπραγματευτούν την κοινωνικοπολιτισμική τους ταυτότητα/ εντοπίσουν/ασκήσουν κριτική στα στερεότυπα με τα οποία τους/τις τοποθετεί στο περιθώριο η κυρίαρχη κουλτούρα/διερευνήσουν αν και κατά πόσο αυτό είναι δίκαιο ή άδικο για την ομάδα αυτή. Παρουσιάζουν τη λαϊκή παράσταση/θέατρο φόρουμ στα πλαίσια εορταστικών εκδηλώσεων της σχολικής κοινότητας.

6.5. Στο τέλος της παράστασης

Οι μαθητές/τριες κάνουν έκθεση στο χώρο του σχολείου με τις εικαστικές τους φιγούρες. Εξηγούν στους/στις συμμαθητές/τριες τους της σχολικής μονάδας το πώς, τι, που, ποιος/α/ό, γιατί δημιουργήθηκε το δικό τους θέατρο σκιών. Με τη βοήθεια των συντελεστών των δράσεων διαπραγματεύονται τις απόψεις τους.

4.6. Συζήτηση/Συμπεράσματα από τις συναντήσεις της ομάδας

Τα περισσότερα παιδιά, άσκησαν κριτική στο σύνολο των δράσεων και δήλωσαν πως τα εικαστικά-εκτός από ευχαρίστηση-τους έδωσαν την ευκαιρία να: αυτοεκφραστούν/δημιουργήσουν/επικοινωνήσουν σε ατομικό/ομαδικό επίπεδο. Η τάξη τους έγινε ένα ευχάριστο/δημιουργικό εικαστικό εργαστήριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το θέατρο σκιών με τις εικαστικές του φιγούρες τους έδωσε την ευκαιρία να δημιουργήσουν εικαστικά έργα και τα βοήθησε να: ασκήσουν κριτική/αναστοχαστούν/εκφράσουν/διαπραγματευτούν την πολιτισμική τους ταυτότητα. Δήλωσαν πως θα έκαναν παρέα με παιδιά από άλλη χώρα-με έμφαση σε έγχρωμα παιδιά από ανατολικές χώρες. Εξακολουθεί να τους/τις αφορά το θέμα της γλώσσας, αλλά πάντα υπάρχουν τρόποι επικοινωνίας μέχρι να αποκατασταθεί το υπάρχον θέμα. Δεν χρειάζεται να βιώνουμε και να νιώθουμε αρνητικά συναισθήματα λόγω καταστάσεων προσωπικής αδικίας, καθώς όλοι/ες είμαστε ίσοι/ες και διαφορετικοί/ές με το δικαίωμα της αυτοέκφρασης και αυτοπροσδιορισμού της πολιτισμικής ταυτότητας. Συμφωνούν ότι η βία δεν είναι η λύση για τη διαπραγμάτευση της πολιτισμικής μας ταυτότητας, αλλά με τη βοήθεια του διαλόγου/της αυτοέκφρασης μπορούμε να συν δημιουργήσουμε μια ομάδα αρμονικής συνύπαρξης/συμπερίληψης μέσα στη σχολική τάξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγραφιώτης, Θ. (2008), *Το νεοελληνικό θέατρο σκιών ως μέσο αγωγής των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Adorno, W.T. (2000), *Αισθητική θεωρία*. Μτφρ. Αναγνώστου Λευτέρης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Adorno, W.T., Horkheimer, M. (2019), *Towards a New Manifesto*. London: Verso.
- Ahn, J., Filipenko, M. (2006), «Narrative, imaginary play, art and self: Intersecting words» *Early Childhood Education Journal* 34(4): 279-289.
- Babbage, F. (2004), *Augusto Boal*. Routledge London: New York.
- Banks, J.A. (2004), *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Μτφρ. Νικηφόρος Σταματάκης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Barton, B., Booth, D. (1990), *Stories in the classroom: Storytelling, reading aloud and role playing with children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Boal, A. (1979), *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A. (2006), *The Aesthetics of the Oppressed*. London-New York: Routledge.
- Brodskaya, N. (1999), *Naive Art*. Parkstone International.
- Burgess-Macey, C. (1999), «Classroom literacies: young children's explorations in meaning making in the age of the literacy hour», *Reading* 33(3): 120- 125.
https://www.researchgate.net/publication/229788400_Classroom_literacies_young_children's_explorations_in_meaning_making_in_the_age_of_the_literacy_hour
- Charman, L.H. (1993), *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Μτφρ. Ανδρέας Λαπούρτας. Αθήνα: Νεφέλη.
- Cox, S., Galda, L. (1990), «Multicultural literature: Mirrors and windows on a global community», *The Reading Teacher* 43(8): 582- 589.
- Faulkner, D., Woodhead, M. (1999), *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. Μτφρ. Μαρία Παπαδοπούλου. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Freire, P. (1977), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Μτφρ. Σωτήρης Τσάμης Αθήνα: Καστανιώτης.
- Freire, P. (2006), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν*. Μτφρ. Τάσος Λιάμπας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Freire, P., Shor, I., (2011), *Απελευθερωτική παιδαγωγική: διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Goldman, L. K. (2010), «Maxine Greene: Influences on the Life and Work of a Dynamic Educator», *Journal of Educational Controversy* 5(1).
<https://cedar.wvu.edu/jec/vol5/iss1/14>
- Goleman, D. (2011), *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Μτφρ. Άννα Παπασταύρου. Αθήνα: Πεδίο.

Κοκκίδου, Μ. (2010), «Περί Αισθητικής Αγωγής και Αισθητικού Γραμματισμού: ιστορική επισκόπηση και ζητήματα επικαιρότητας», *Μουσικοπαιδαγωγικά* 2010(8): 5-25.

https://www.eeme.gr/images/stories/documents/dkoniari/Mousikopaidagogika/Mousikopaidagogika_8_2010/mp08-1_Kokkidou_5-25.pdf

Greene, M. (1995), *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Θεριανός, Κ. (2010), «Εθνογραφία στην Εκπαίδευση και Κριτική Παιδαγωγική», στο Πουρκός, Α., Δαφέρμος, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος, 699-723.

Ιερωνυμίδης, Μ. (1998), *Πίσω από τον μπερντέ- Ηχητικά και οπτικά τεχνάσματα στο ελληνικό θέατρο σκιών*. Αθήνα: Άμμος.

Καϊμης, Ι. (1990), *Καραγκιόζης. Ή η αρχαία κωμωδία στην ψυχή του θεάτρου σκιών*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.

Καπετανίδης, Π. (2021), «Το φως της σκιάς. Μια αναδρομή στην παγκόσμια ιστορία του θεάτρου Σκιών», *Clio Turbata*,

<https://clioturbata.com/%CE%B1%CF%80%CF%8C%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82/kapetanides-shadow-play/>

Κλέε, Π. (1978). *Παιδαγωγικό σημειωματάριο*. Μτφρ. Β. Λαγοπούλου. Θεσσαλονίκη: Πάνας.

Κοταρίδης, Ν. (2002), *Φιγούρες και σκηνικά του θεάτρου σκιών*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Kandinsky, W. (1986), *Τέχνη και καλλιτέχνες*. Μτφρ. Γιώργος Δ. Κεντρωτής. Αθήνα: Νεφέλη.

Kokkos, A. (2010), «Transformative Learning through Aesthetic Experience: Towards a Comprehensive Method», *Journal of Transformative Education* 8: 153-177.

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1541344610397663>

Kress, G. (2000b), «Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον», Μτφρ. Κώστας Κανάκης. *Γλωσσικός Υπολογιστής 2*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/glossika/print/kress/>

Λιάμπας Α., Κάσκαρης Ι. (2005), «Η κριτική διδασκαλία και ο προοδευτικός δάσκαλος στο έργο του Paulo Freire», Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνέδριου της ΕΤΕΑΔ, Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας (ΕΤΑΔ), 366-375.

<https://search.lib.auth.gr/Record/ikey-232293>

Λυδάκης, Σ. (1987), *Οι Έλληνες ναΐφ ζωγράφοι*. Αθήνα: Ίδρυμα Παναγιώτη και Έφης Μιχελή.

Lemon, N., Garvis, S. (2013), «What is the Role of the Arts in a Primary School?: An Investigation of Perceptions of Pre-Service Teachers in Australia», *Australian Journal of Teacher Education* 38 (9): 1-9. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss9/1>

Μητακίδου, Σ., Τρέσσου, Ε. (2002), *Διδάσκοντας Γλώσσα και Μαθηματικά με Λογοτεχνία. Μια δημιουργική συνάντηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Μόλλα, Δ. (2002), *Ο Καραγκιόζης μας- Ελληνικό Θέατρο Σκιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Μυστακίδου, Α. (1998), *Οι μεταμορφώσεις του Καραγκιόζη*. Αθήνα: Εξάντας.

Μυστακίδου, Κ. (1982), *Το θέατρο σκιών στην Ελλάδα και στην Τουρκία*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Meredieu, F. (1981), *Το Παιδικό Σχέδιο*. Μτφρ. Δημήτρης Ψυχογιός. Αθήνα: Υποδομή.

Mezirow, J. (1990), *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2000), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2007), *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παναγιωτίδου, Μ. (2018), *Το θέατρο ως μέθοδος διευθέτησης κοινωνικών ζητημάτων: Η περίπτωση του "Θεάτρου του Καταπιεσμένου" του Augusto Boal*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Παπαδημητρίου, Φ. (2012), «Εισαγωγή» στο Παπαδημητρίου, Φ. (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του Γλωσσικού Γραμματισμού. Από τη Γνωστική Προσέγγιση στο Διευρυμένο Πλαίσιο των Νέων Γραμματισμών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 11-22.

- Puchner, W. (1989), *Λαϊκό θέατρο στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια*. Επιμ. Σταμάτης Μ. Κώστας. Αθήνα: Πατάκη.
- Read, H. (1978), *Η φιλοσοφία της μοντέρνας τέχνης*. Μτφρ. Στέφανος Ροζάνης. Αθήνα: Κάλβος.
- Smith, R. (2004), «Aesthetic education: Questions and issues», στο Eisner, E., Day, M. (επιμ.), *Handbook of Research and Policy in Art Education*. New York: Routledge, 171-194.
- Τσιλιμένη, Τ. Δ., Σταυρουλάκη, Ε. (2007), «Αφήγηση ιστοριών: φυσικός τρόπος μέσα από τον οποίο μαθαίνουμε τον κόσμο μας», στο Τσιλιμένη, Τ. Δ. (επιμ.), *Αφήγηση και εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και Μελετήματα*. Βόλος: Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 77-88.
- Thayer-Bacon, B. J. (2010), «Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change by Maxine Greene», *Journal of Education Controversy* 5(1): Article 24 <https://cedar.wvu.edu/jec/vol5/iss1/24>
- Φρέιρε, Π. (1977), *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.
- Χαραλαμπόπουλος, Α. (2003), «Νέες τεχνολογίες, πολυτροπικότητα στη γλώσσα», *Φιλολογος* (113): 392-403.
<https://ejournals.lib.auth.gr/1107-5392/article/view/2969>
- Χατζάκης, Μ. (2006), «Η συμβολική γλώσσα του Θεάτρου Σκιών», *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας: Παγγλωσία*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας, 225-234.
- Vygotsky, L. S. (1962), *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Κοινωνία της μάζας και θεωρητικές προσεγγίσεις των Μέσων

Μαλαματή Γρόλλιου

Υποψήφια διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του
Α.Π.Θ. – εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
matinagrolliou@gmail.com

Abstract

The term “mass” is mostly known for its negative connotations. More specifically, the advent and dissemination of media such as radio and television brought massive communication to new heights. The term “mass” became closely related to the negative effects of the media, thus disdained and demonized. However, there are voices which support and highlight its power and value in reforming and shaping society according to social justice and real democracy. This paper aims at shedding light on the ways that massive culture has been viewed under the prism of basic media theories, as well as discussing the findings’ pedagogical extensions.

Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Τι ονομάζουμε «επικοινωνία»;

Επιχειρώντας να ορίσουμε την επικοινωνία συναντούμε όλα εκείνα τα εμπόδια και προβλήματα που ανακύπτουν όταν έχουμε να κάνουμε με τη σαφήνεια των όρων που χρησιμοποιούσαν και χρησιμοποιούν οι κοινωνικές επιστήμες για να ορίσουν τα πολύπλοκα φαινόμενα τα οποία μελετούν. Επειδή μάλιστα εμπλέκονται και ζητήματα ιδεολογίας στις διαδικασίες προσδιορισμού τους, οι όροι στις κοινωνικές επιστήμες έχουν συχνά πολλές σημασίες. Οι σημασίες αυτές συνδέονται κάθε φορά με τα αξιολογικά κριτήρια των διαφόρων συγγραφέων, οπότε κρίνεται σημαντικό και καθόλα ουσιώδες να διευκρινίζεται καλά το πώς χρησιμοποιείται στην εκάστοτε προσέγγιση ένας όρος.

Αναφορικά με την έννοια της επικοινωνίας που τη βρίσκουμε στον όρο «Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας», μπορεί να ειπωθεί πως δεν υφίσταται ένας κοινά

αποδεκτός ορισμός της. Η ποικιλία μάλιστα των ορισμών της έχει προκαλέσει και συνεχίζει να προκαλεί και στις μέρες μας συζητήσεις. Αν ξεκινήσουμε πάντως ετυμολογικά, η ετυμολογία της λέξης παραπέμπει στη συμμετοχή και μέθεξη στην κοινωνία, κι επομένως στο μοίρασμα, στην ανταλλαγή, στη διατήρηση και ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων, στην πληροφόρηση (μετάδοση μηνυμάτων, κωδικοποίηση και αποκωδικοποίησή τους) και εντέλει στην αναπαράσταση γλωσσικών και συμβολικών μορφών. Επίσης, δε μπορούμε να αγνοήσουμε και την παραπομπή της λέξης «επικοινωνία» στην αλληλόδραση ανάμεσα στον άνθρωπο και στο περιβάλλον του, αλληλόδραση που συνεπάγεται τη σύγχρονη μεταβολή των δύο αυτών παραγόντων (άνθρωπος και περιβάλλον του), μιας και οι ανταλλαγές μηνυμάτων και εμπειριών τρέφουν κοινωνικές και πολιτισμικές δυναμικές.

Σα γενική εικόνα πάντως, διαπιστώνουμε ότι η επικοινωνία στις σύγχρονες κοινωνίες γίνεται όλο και πιο τεχνολογική με την ηλεκτρονική επεξεργασία των πληροφοριών, αλλάζοντας μια για πάντα και ριζικά το τοπίο (Βρύζας 2012).

Επικοινωνία στις σύγχρονες κοινωνίες και βασικά χαρακτηριστικά των ΜΜΕ

Η ανάπτυξη των Μέσων συνδέεται οργανικά με την εμφάνιση και διαμόρφωση των σύγχρονων κοινωνιών. Αυτό συμβαίνει γιατί τα Μέσα συνυφαίνονται με τη συμβολική και άλλες μορφές εξουσίας (οικονομική, πολιτική και στρατιωτική) καθώς και γιατί χρησιμοποιούνται από άτομα και συλλογικότητες για την προώθηση ποικίλων σκοπών. Επίσης, η χρήση τους διαμορφώνει νέες μορφές δράσης και αλληλόδρασης, όπως και νέα είδη κοινωνικών σχέσεων, αλλάζοντας στην ουσία τη χωρική και χρονική οργάνωση της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων.

Τα Μέσα μεταβάλλονται με τη σειρά τους από την κοινωνία, αποκτώντας νέες δυνατότητες ή εξελίσσοντας τις ήδη υπάρχουσες, φέρουν όμως και κάποια βασικά χαρακτηριστικά. Μεταξύ των βασικών χαρακτηριστικών τους είναι ότι, πρώτον, βασίζονται σε συγκεκριμένα τεχνικά μέσα παραγωγής και διάχυσης. Είναι με άλλα λόγια βιομηχανίες που ασχολούνται με το να εκμεταλλεύονται για εμπορικούς σκοπούς τις τεχνικές επινοήσεις οι οποίες επιτρέπουν στις

συμβολικές μορφές να παράγονται και να διαχέονται γενικευμένα. Δεύτερον, τα Μέσα καθιερώνουν ένα χάσμα ανάμεσα στην παραγωγή συμβολικών μορφών και στην πρόσληψή τους, το οποίο οφείλεται στην ασύμμετρη και κατά κανόνα μονής κατεύθυνσης ροή των μηνυμάτων τους, με τη δυνατότητα των ληπτών τους να παρέμβουν στη διαδικασία παραγωγής των μηνυμάτων να περιορίζεται εντός αυστηρά καθορισμένων ορίων. Τρίτον, τα Μέσα επεκτείνουν το κατά πόσο είναι διαθέσιμες οι συμβολικές μορφές στο χώρο και στο χρόνο, μιας και διατίθενται σε μεγαλύτερο αριθμό ατόμων σε μεγαλύτερες αποστάσεις και με σημαντικά πιο μεγάλη ταχύτητα απ' όσο πριν τη δημιουργία και ανάπτυξή τους. Τέλος, βασικό χαρακτηριστικό των Μέσων συνιστά το ότι τα Μέσα εξασφαλίζουν τη δημόσια κυκλοφορία των συμβολικών μορφών, αν και τελικά αυτές κυκλοφορούν σε ένα μόνο και περιορισμένο τμήμα πληθυσμού (Thompson 1999).

Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας ως αντικείμενο έρευνας

Τα Μέσα δεν αποτελούσαν ξεχωριστό αντικείμενο έρευνας για σημαντικό χρονικό διάστημα. Παρά δηλαδή το γεγονός ότι η μαζική επικοινωνία είχε εμφανιστεί ήδη αρκετά νωρίς και ιδιαίτερα μετά την εφεύρεση της τυπογραφίας και τη διάδοση του Τύπου και των βιβλίων, η μελέτη των Μέσων συστηματοποιήθηκε με την εμφάνιση και εξάπλωση του ραδιοφώνου κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου και της τηλεόρασης στη μεταπολεμική περίοδο.

Με τη συστηματική μελέτη τους λοιπόν να συνδέεται με την εμφάνιση Μέσων τα οποία μεταδίδουν μεγάλες ποσότητες πληροφοριών, σε ικανό αριθμό ανθρώπων, σε μικρό χρονικό διάστημα, τα Μέσα συνιστούν ένα φαινόμενο που συνδέεται στενά με τη μετάβαση στον καπιταλισμό και την κυριαρχία του ως κοινωνικοοικονομικού συστήματος. Αν ανατρέξουμε μάλιστα στο ιστορικό παρελθόν, βλέπουμε πως η χρήση του ραδιοφώνου από το ναζιστικό καθεστώς κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου κατέστη το έναυσμα για την έρευνα πάνω στο ρόλο και την επιρροή των Μέσων.

Όπως αποδείχθηκε και αργότερα, η μαζική μετάδοση πληροφοριών, ιδεών και απόψεων επηρεάζει καίρια τις γνώσεις και τις στάσεις των ανθρώπων για μια σημαντική ποικιλία θεμάτων, όπως η κοινωνία, η πολιτική, η οικονομία, η

διασκέδαση, η τέχνη και ο ελεύθερος χρόνος. Υπό αυτήν την έννοια, τα Μέσα αποτελούν μηχανισμούς μετάδοσης γνώσεων και αξιών ανάλογους με την οικογένεια, το σχολείο ή την εκκλησία, με την εξέλιξή τους σε ξεχωριστό αντικείμενο έρευνας να δίνει χώρο στη συστηματική προσέγγιση και ανάδειξη θεμάτων όπως α) το οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργούν, β) ο έλεγχος της λειτουργίας αυτής και οι σκοποί της, γ) η τεχνολογία που χρησιμοποιούν, δ) το περιεχόμενο των μηνυμάτων που μεταδίδουν καθώς και ε) η επιρροή που ασκούν στους ανθρώπους, ζήτημα το οποίο συνδέεται με την αναπαράσταση της πραγματικότητας, την παραγωγή νοήματος και την απόκτηση γνώσης (Λυριντζής 1989).

Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και η έννοια της «μάζας»

Η κλασική χρήση του όρου «μάζα» όπως αυτός εμπεριέχεται ως επίθετο στον όρο «Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας», παραπέμπει σε ένα αδιαφοροποίητο κοινό όσον αφορά την κοινωνική τάξη, τη φυλή και το κοινωνικό φύλο. Ο άλλος πόλος, αυτός που παράγει τα μηνύματα, παραμένει αδιευκρίνιστος, ωστόσο υπονοείται ως το αντίθετο της μάζας. Κατά συνέπεια, η βιομηχανία που παράγει και μεταδίδει τα μηνύματα υπονοείται πως αποτελεί δικαίωμα μιας ελίτ ανθρώπων, με τη μάζα να δέχεται και να «καταναλώνει» τα μηνύματά της.

Η διάκριση μεταξύ των λίγων (εκλεκτών) και των πολλών ενυπάρχει στον όρο μαζική επικοινωνία και στους τρόπους με τους οποίους αυτός χρησιμοποιείται. Συνδέεται, επίσης, με θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί μέσα στα χρόνια για την κοινωνία και για τα Μέσα, διαμορφώνοντας μια ευρεία και ετερογενή παράδοση συζήτησης πάνω στη λεγόμενη «κοινωνία της μάζας», με απόψεις να προέρχονται από πεδία όπως αυτό της θεωρίας του πολιτισμού, της πολιτικής θεωρίας, της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας (Matthew Arnold, T.S. Eliot, Friedrich Nietzsche, Jose Ortega Y Gasset, John Stuart Mill, Alexis Tocqueville, Gustave Le Bon, Wilhelm Reich, Hannah Arendt, Vilfredo Pareto και Gaetano Mosca).

Η προαναφερθείσα συζήτηση επί του πώς μπορούμε να ορίσουμε και να κατανοήσουμε τη μάζα και την κοινωνία που αυτή διαμορφώνει ξεκινά περίπου στα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Οι απόψεις που διατυπώνονται όμως δε μπορούν να

συνοψιστούν ως μια ενιαία θεωρία αλλά ως μια άποψη που χαρακτηρίζεται από μεταξύ τους συνδεδεμένα θέματα, όπως η παρακμή της οργανικής κοινότητας, η δημιουργία μιας νέας μαζικής κουλτούρας, η κοινωνική ομογενοποίηση και ο ατομισμός.

Όλα αυτά τα θέματα διαμόρφωσαν ένα τοπίο αρνητικών και απαισιόδοξων στάσεων απέναντι στη βιομηχανοποίηση, την αστικοποίηση, τη διεύρυνση της πολιτικής δημοκρατίας, τη λαϊκή εκπαίδευση και την ανάπτυξη των Μέσων. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν απόψεις σαν του John Stuart Mill στην Αγγλία, ο οποίος εντόπιζε σαν αιτία της ομοιομορφίας της κοινωνίας την επέκταση των δικαιωμάτων της πλειοψηφίας, τη λαϊκή εκπαίδευση και τα Νέα Μέσα, ενώ στην ηπειρωτική Ευρώπη οι Friedrich Nietzsche και Jose Ortega y Gasset απέδιδαν την κυριαρχία της στην ίδια τη δημοκρατία, συνδυαστικά με τη λαϊκή εκπαίδευση και τα νέα Μέσα. Επιπλέον, εκφράστηκαν απόψεις όπως της Arendt, που ήθελαν την κοινωνία της μάζας να συνιστά πρόσφορο έδαφος για χειραγώγηση από ολοκληρωτικά κινήματα και κόμματα.

Εντούτοις, παρά τα εννοιολογικά προβλήματα γύρω από τη «θεωρία της μάζας», η συγκεκριμένη θεωρία υπήρξε, με την εξαίρεση του μαρξισμού, πιθανότατα η θεωρία με τη μεγαλύτερη επιρροή στο δυτικό κόσμο, σύμφωνα με τον Αμερικανό καθηγητή κοινωνιολογίας Daniel Bell. Ειδικότερα, στο έργο του Bell γίνεται κατανοητό το πώς η φιλελεύθερη-πλουραλιστική παράδοση της κοινωνικής θεωρίας προκύπτει από την κριτική επί της θεωρίας της μάζας. Εδώ η ενσωμάτωση των μαζών στην πολιτική ζωή αντιμετωπίστηκε με θετικό πρόσημο, περιορίζοντας τις κυβερνώσες ελίτ με τρόπο που να μην κυριαρχεί καμία από τις ανταγωνιζόμενες ομάδες πίεσης εντός της κοινωνικής δομής. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα Μέσα, από αρνητικοί συντελεστές της κοινωνίας της μάζας έφτασαν να θεωρούνται και να αντιμετωπίζονται ως οι παραγνωρισμένοι και αγνοημένοι ήρωες του φιλελευθερισμού-πλουραλισμού (Μπένετ 1989).

Θεωρητικές προσεγγίσεις των Μέσων και η «κοινωνία της μάζας»

Η εμφάνιση, εδραίωση και κυριαρχία των Μέσων στις σύγχρονες κοινωνίες συνοδεύτηκε, όπως ήταν λογικό, από ποικίλες θεωρήσεις πάνω στα Μέσα και τις λειτουργίες που αυτά επιτελούν οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά και

πολιτισμικά. Στο σημείο αυτό παραθέτουμε στοιχεία των βασικότερων θεωρητικών προσεγγίσεων που έχουν διατυπωθεί για τα Μέσα, φωτίζοντας ιδιαίτερα το πώς θεάται η κοινωνία της μάζας από την καθημία.

Η θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης

Η πλέον γνωστή θεωρία που επηρεάστηκε έντονα από την παράδοση της κοινωνίας της μάζας ασκώντας κατά κανόνα δριμεία κριτική εναντίον της υπήρξε η θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης. Αν και ήταν μια κατά κύριο λόγο συντηρητική παράδοση, η θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης επέδρασε καθοριστικά στην ανάπτυξη μαρξιστικών θεωριών για τα Μέσα, δεδομένου ότι ο Marx και ο Engels δεν ασχολήθηκαν συστηματικά μαζί τους. Είναι λοιπόν ασφαλές να πούμε πως η κριτική της βιομηχανίας της κουλτούρας που θεμελιώθηκε από τη «Σχολή της Φρανκφούρτης» αποπειράται να συγκλίνει την παράδοση της κοινωνίας της μάζας με τον μαρξισμό.

Αναλυτικότερα, ο όρος «Σχολή της Φρανκφούρτης» χρησιμοποιείται συνήθως για το έργο των Theodor Adorno, Max Horkheimer και Herbert Marcuse οι οποίοι συνδέθηκαν με το Ινστιτούτο Κοινωνικής Έρευνας που ιδρύθηκε στη Φρανκφούρτη το 1923. Η ομάδα αυτή κοινωνικών και πολιτικών μελετητών επιχείρησε να κρατήσει ζωντανή την παράδοση του μαρξισμού ενόψει των σκοτεινών χρόνων τα οποία έβλεπαν να έρχονται. Η απογοήτευσή τους όμως από τη μη επέκταση της επανάστασης του 1917 στη δυτική Ευρώπη, η εμπειρία του ναζισμού που τους ανάγκασε να εγκαταλείψουν τη Γερμανία το 1933 μετά την άνοδο των ναζί στην εξουσία και η πολιτική σταθερότητα η οποία κυριάρχησε στον μεταπολεμικό δυτικό κόσμο, τους οδήγησε στο να συμπεράνουν ότι η προοπτική της ριζικής κοινωνικής αλλαγής είχε απομακρυνθεί διότι, μέσα από μηχανισμούς υποταγής των διανοητικών δυνάμεων αντίστασης των ανθρώπων, είχε υπονομευθεί η συνειδητοποίηση του πόσο αναγκαία είναι μια τέτοια αλλαγή.

Πιο συγκεκριμένα, χαρακτηριστική του τρόπου θέασης των Μέσων και της (μαζικής) κουλτούρας που αυτά δημιουργούν στο πλαίσιο της θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης είναι η άποψη του Marcuse πως τα Μέσα προσδιορίζουν τους τρόπους με τους οποίους στοχάζονται (ή δε στοχάζονται) οι

άνθρωποι. Αυτό, σύμφωνα με τον Marcuse, συμβαίνει λόγω του περιορισμού των όρων της δημόσιας συζήτησης αναφορικά με τις τεχνικές διαχείρισης του οικονομικού και κοινωνικού συστήματος, της ταύτισης των προσώπων με τις λειτουργίες, καθώς και της κυριαρχίας της γλώσσας των εικόνων η οποία και αντιμάχεται την έκφραση και ανάπτυξη εννοιολογικών εργαλείων, όλα στοιχεία τα οποία προωθούνται από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας.

Έτσι, σύμφωνα με τη θεώρηση της Σχολής της Φρανκφούρτης, τα Μέσα ενσαρκώνουν μια υπαρκτή απειλή, που έγκειται στο ότι παρεμποδίζουν αυτήν καθαυτή τη σκέψη, υπονομεύουν την παραδοσιακή υψηλή ή αστική κουλτούρα, καθιστώντας την ευρύτερα προσιτή μέσω της αφαίρεσης της κριτικής διάστασης που αυτή εμπεριέχει. Από τη μία πλευρά δηλαδή βρίσκεται η ανόθευτη υψηλή-παραδοσιακή αστική κουλτούρα που εμπεριέχει σημαίνουσα κριτική διάσταση και οδηγεί στη ριζική κοινωνική αλλαγή, ενώ από την άλλη έχουμε τη νοθευμένη μορφή της, τη μαζική κουλτούρα που προωθούν τα Μέσα, όπου η κριτική σκέψη και η επιθυμία για κοινωνική αλλαγή απουσιάζει.

Η φιλελεύθερη-πλουραλιστική θεωρία για τα Μέσα

Η φιλελεύθερη – πλουραλιστική θεωρία για τα Μέσα υποστηρίζει πως την κοινωνία συγκροτεί ένα σύμπλεγμα ανταγωνιστικών ομάδων και συμφερόντων, αν και καμία από αυτές τις ομάδες δεν είναι σταθερά κυρίαρχη. Στα πλαίσια της φιλελεύθερης – πλουραλιστικής θεωρίας τα Μέσα είναι σχετικά αυτόνομοι οργανισμοί, με την έννοια ότι δεν ελέγχονται ή χειραγωγούνται από το κράτος, από κόμματα και ανταγωνιζόμενες ομάδες. Αποτελούν οργανισμούς που ελέγχονται από μια ελίτ διευθυντικών στελεχών η οποία δίνει μεγάλο βαθμό ευελιξίας στους επαγγελματίες τους, κυρίως στους δημοσιογράφους.

Όσον αφορά το κοινό, η φιλελεύθερη - πλουραλιστική θεωρία για τα Μέσα θεωρεί πως κοινό και Μέσα βρίσκονται σε μια κατάσταση ισορροπίας, μιας και η σχέση μεταξύ τους είναι εθελοντική και ισότιμη. Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι που αποτελούν το κοινό χειρίζονται τα Μέσα ποικιλοτρόπως, πάντοτε όμως με βάση τις δικές τους ανάγκες και (προ)διαθέσεις, διατηρώντας τη δυνατότητα να συμφωνούν, να προσαρμόζονται ή να απορρίπτουν τι θα παρακολουθήσουν. Διαφωτιστική είναι και η τοποθέτηση της Κωνσταντινίδου, η οποία επισημαίνει

πως η φιλελεύθερη - πλουραλιστική θεωρία «θεωρεί ως κύριο χαρακτηριστικό των ΜΜΕ τη δυνατότητα ύπαρξης πληθώρας πηγών και ποικιλίας απόψεων, την ελεύθερη και ανοιχτή κυκλοφορία των ιδεών, την ελεύθερη και αντικειμενική ενημέρωση του κοινού και την ποικιλομορφία μηνυμάτων τα οποία διανέμονται ανάλογα με την ελεύθερη επιλογή των πομπών και δεκτών» (Κωνσταντινίδου 2002, 142).

Βάσει των προηγούμενων, δύναται να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι στα πλαίσια της φιλελεύθερης - πλουραλιστικής θεωρίας για τα Μέσα η έννοια της μάζας αντιμετωπίζεται με θετικό πρόσημο, με το κοινό και κατ' επέκταση την κοινωνία να συνιστούν μια αρμονική ολότητα όπου ο βασικός στόχος εντοπίζεται στην ενίσχυση της κοινωνικής και πολιτισμικής ενότητας και αλληλεγγύης, καθώς και στην προαγωγή της ενσωμάτωσης και προσαρμογής στους κανόνες και τις αξίες των σύγχρονων κοινωνικών σχηματισμών (Κωνσταντινίδου 2002, 143).

Η λειτουργιστική θεωρία για τα Μέσα

Η λειτουργιστική προσέγγιση συνδέεται με τη φιλελεύθερη - πλουραλιστική προσέγγιση για τα Μέσα, παρουσιάζοντας αρκετές ομοιότητες με αυτήν. Ο λειτουργισμός βασίζεται σε μια βιολογική αναλογία, σύμφωνα με την οποία η κοινωνία θεωρείται ως ένα σύστημα μερών που συνδέονται μεταξύ τους και το καθένα επιτελεί συγκεκριμένες δραστηριότητες, σχεδιασμένες για να διατηρούν τη σταθερή λειτουργικότητα της κοινωνίας. Οι εν λόγω δραστηριότητες ονομάζονται λειτουργίες. Όποια αναστάτωση τυχόν διασαλεύσει τις ισορροπίες, είναι δουλειά των μερών της κοινωνίας να τις επαναφέρουν, αποκαθιστώντας τη λειτουργικότητά της (Perse 2001).

Αναφορικά με τα Μέσα, ο λειτουργισμός θεωρεί πως οι κοινωνικές πρακτικές και οι θεσμοί βρίσκουν εξήγηση στις ανάγκες της κοινωνίας και των ατόμων, ανάγκες οι οποίες ικανοποιούνται από τα Μέσα και την (κανονιστική) ενημέρωση, τη συνέχεια (σφυρηλάτηση και συντήρηση κοινών αξιών), την ολοκλήρωση, την κοινωνικοποίηση, την ψυχαγωγία και την κινητοποίηση που αυτά προωθούν. Πιο αναλυτικά, στα πλαίσια του λειτουργισμού τα Μέσα συνιστούν ένα υποσύστημα του λειτουργικού κοινωνικού συστήματος το οποίο φροντίζει να ικανοποιεί τις απαιτήσεις των ατόμων και των θεσμών, ενώ

παράλληλα αυτοπροσδιορίζεται και αυτορυθμίζεται ως μηχανισμός κοινωνικής συντήρησης και μικρής κλίμακας μεταρρυθμίσεων (ΜακΚουέλ 1997).

Όπως προκύπτει από τα προηγούμενα, ο λειτουργισμός κινείται σε γενικές γραμμές στο ίδιο μήκος κύματος με τη φιλελεύθερη - πλουραλιστική προσέγγιση. Αυτό σημαίνει ότι στον λειτουργισμό η έννοια και παράδοση της «κοινωνίας της μάζας» δεν προσεγγίζεται αρνητικά, παρά συνιστά παράγοντα εξασφάλισης και διασφάλισης της σταθερής λειτουργίας της κοινωνίας.

Η θεωρία του τεχνολογικού ντετερμινισμού

Μία σημαντική προσθήκη στην ομάδα των θεωρητικών προσεγγίσεων για τα Μέσα υπήρξε, παράλληλα με τη φιλελεύθερη - πλουραλιστική και τη λειτουργιστική προσέγγιση, η προσέγγιση του τεχνολογικού ντετερμινισμού. Η θεωρία αυτή, που εκφράστηκε κυρίως από τον Marshall McLuhan, υποστηρίζει πως τα Μέσα συνιστούν προεκτάσεις των αισθήσεων (είναι τα ίδια φύση) που μεταβάλλουν το φυσικό περιβάλλον, τις κοινωνικές δομές και σχέσεις.

Κεντρικό στοιχείο στον τεχνολογικό ντετερμινισμό αποτελεί η άποψη πως σε κάθε εποχή το κυρίαρχο Μέσο και το αντίστοιχο κάθε φορά υλικό προσδιορίζουν την κοινωνική οργάνωση, οπότε τα Μέσα είναι αυτά που ουσιαστικά καθορίζουν την οργάνωση της εξουσίας ανεξαρτήτως του περιεχομένου του μηνύματος που μεταδίδουν. Για παράδειγμα, η διάδοση του παπύρου συνδέεται με την άνοδο της Ρωμαϊκής αυτοκρατορίας και τη γραφειοκρατική εξουσία, η περγαμινή και η χρήση της με την ενίσχυση της θρησκευτικής εξουσίας λόγω περιορισμού της γνώσης στα μοναστήρια, και η άφιξη του χαρτιού από την Κίνα με την ανάπτυξη του εμπορίου σε Ιταλία και Βόρεια Ευρώπη.

Η εμφάνιση των ηλεκτρονικών Μέσων, σύμφωνα με τη θεωρία του τεχνολογικού ντετερμινισμού, άφησε πίσω την κοινωνική κουλτούρα που είχε διαμορφωθεί με την κυριαρχία της τυπογραφίας (γραμμικότητα, ομοιομορφία και συνέχεια). Έτσι, χάρη στον απελευθερωτικό τους ρόλο υπάρχει ισορροπία στον κόσμο των αισθήσεων και προωθείται η εννοιακή - διαισθητική σκέψη, ενώ παράλληλα συμπυκνώνουν και ενοποιούν, αντικαθιστώντας την

κατακερματισμένη και συγκεντρωτική οργάνωση της εργασίας και της κοινωνίας με μια οργάνωση νέα, συνενωτική και αποκεντρωτική.

Τα παραπάνω στοιχεία οδηγούν με αρκετή ασφάλεια στο συμπέρασμα ότι ο τεχνολογικός ντετερμινισμός διατηρεί θετική στάση απέναντι στην «κοινωνία της μάζας», με τα Μέσα να υλοποιούν το όραμα του πλανητικού χωριού και ενός νέου ενωμένου κόσμου, όπου τα Μέσα είναι παντού και τα πάντα είναι Μέσα (Βρύζας 2012).

Νεότερες μαρξιστικές αναλύσεις για τα Μέσα

Το σώμα των μελετών που συναποτελούν τις νεότερες μαρξιστικές αναλύσεις για τα Μέσα αντιπαρατίθεται τόσο στη φιλελεύθερη - πλουραλιστική θεωρητική προσέγγιση και την προσέγγιση του τεχνολογικού ντετερμινισμού όσο και στις απλουστευτικές αναγωγές στην οικονομική βάση και την απαισιόδοξη στάση της Σχολής της Φρανκφούρτης. Οι αναλύσεις αυτές της δεκαετίας του 1970 επιχείρησαν να δώσουν απαντήσεις στην εμφάνιση των νέων κοινωνικών κινημάτων, στους λόγους που αυτά διαμόρφωσαν και στην παρουσίασή τους από τα Μέσα, τα οποία είχαν αναπτυχθεί και διαδραμάτιζαν όλο και πιο καθοριστικό ρόλο στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων αναπαράγοντας τις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες.

Χαρακτηριστική είναι η προσπάθειά τους να τοποθετήσουν το πολιτισμικό πεδίο και τη διανοητική παραγωγή στο πλαίσιο της υλικής τους βάσης, αποτελώντας συνάμα γενικότερες κοινωνικές θεωρήσεις που θα εμπλούτιζαν τη μαρξιστική θεωρία.

Έτσι, παρά τις σημαντικές διαφορές μεταξύ τους που οδήγησαν και στη διάκρισή τους σε τρεις (3) τάσεις (δομική προσέγγιση, προσέγγιση της πολιτικής οικονομίας και μελέτες της κουλτούρας), οι μαρξιστικές αναλύσεις για τα Μέσα της δεκαετίας του 1970 έχουν έναν σημαντικό κοινό σημείο: την έμφαση που έδωσαν σε μια ολιστική θεώρηση του πολιτισμικού - ιδεολογικού επιπέδου και την τοποθέτηση του επιπέδου αυτού στο πλαίσιο ορισμένων κοινωνικοοικονομικών σχέσεων, κάνοντας χρήση συγκεκριμένων εννοιών όπως ο τρόπος παραγωγής, η ιστορική διαμόρφωση των κοινωνικών δυνάμεων, η

κουλτούρα, η ιδεολογία και οι μηχανισμοί επιρροής και αναπαραγωγής τους (Λυριντζής 1989).

Βάσει των προηγούμενων, όσον αφορά τον τρόπο που προσεγγίζουν την έννοια της μάζας και κατ' επέκταση της μαζικής κουλτούρας, οι νεότερες μαρξιστικές αναλύσεις για τα Μέσα συγκλίνουν στην αποφυγή του εξωραϊσμού αυτής και του ρόλου της (κοινωνία ως αρμονική ολότητα) και σε μια ρεαλιστική αλλά όχι απαισιόδοξη προσέγγισή της. Με άλλα λόγια, η μαζική κουλτούρα, όπως και τα Μέσα, δεν αντιμετωπίζεται ιδεαλιστικά αλλά ως ένα φαινόμενο οργανικά συνδεδεμένο με την οικονομία, την ιδεολογία και την πολιτική.

Νεότερες μαρξιστικές αναλύσεις για τα Μέσα: Η περίπτωση των πολιτισμικών σπουδών

Ιδιαίτερα σημαντική και κρίσιμη σημασία για την ένταξη της μαζικής/δημοφιλούς κουλτούρας υπήρξε η προσέγγιση των πολιτισμικών σπουδών (μελέτες της κουλτούρας), η οποία προέκυψε μέσα από τις εργασίες για την κουλτούρα, τη σχέση της με την ιστορική κίνηση και τις ταξικές συγκρούσεις και συνδέεται με τις μελέτες των Raymond Williams και Edward Thompson.

Εδώ η έννοια της εμπειρίας (ως τρόπος βίωσης της πραγματικότητας, ως καθημερινή συνήθεια και ρουτίνα) είναι κρίσιμη, διότι δείχνει επικέντρωση στη δημιουργικότητα των ιστορικών υποκειμένων και αποτελεί βάση για τη διαμόρφωση της συνείδησης. Συνεπώς τα Μέσα, επειδή αποτελούν τμήμα του σύγχρονου τρόπου ζωής, αναδεικνύονται σε βασικούς μηχανισμούς διαμόρφωσης της συνείδησης των ανθρώπων (Λυριντζής 1989).

Αναλυτικότερα, οι πολιτισμικές σπουδές, αν και στηρίχθηκαν μεν στην κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης για τους τρόπους με τους οποίους η δημοφιλής κουλτούρα και τα νέα εργαλεία του χώρου της τεχνολογίας των επικοινωνιών εξασκούν ιδεολογικό και κοινωνικό έλεγχο, απέρριψαν τον ελιτισμό και την απαισιοδοξία της και πρόσθεσαν στις ανησυχίες περί ιδεολογίας μια πιο εκλεπτυσμένη κατανόηση και αντιμετώπιση του κοινού. Εδώ λοιπόν το κοινό συμμετέχει ενεργά στην παραγωγή νοήματος και δεν λειτουργεί απλώς σαν ένας καθρέπτης της εξωτερικής πραγματικότητας.

Μαζί με αυτή τη διαφορετική και λιγότερο πεσιμιστική κατανόηση και αντιμετώπιση του κοινού, στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών ήταν που εξελίχθηκε ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η ανάλυση των Μέσων και της δημοφιλούς κουλτούρας, κυρίως ένεκα της ένταξης και χρήσης εννοιών από τον χώρο της σημειωτικής, του φεμινισμού, της πολυπολιτισμικότητας, του μεταμοντερνισμού, καθώς και μέσω μιας διαλεκτικής αντίληψης για την πολιτική οικονομία και την κειμενική ανάλυση.

Σε τελική ανάλυση, οι πολιτισμικές σπουδές ανέσυραν από την αφάνεια, την περιθωριοποίηση και την κατακραυγή τη μαζική/δημοφιλή κουλτούρα και τα Μέσα, ώστε να αρθούν ως δυναμικοί λόγοι, γιατί μπορεί μεν να αναπαράγουν κυρίαρχες ιδεολογίες αλλά ταυτόχρονα ψυχαγωγούν, μορφώνουν και προσφέρουν δυνατότητες παραγωγής εναλλακτικού αντι-ηγεμονικού περιεχομένου (Kellner 1995, στο Kellner & Share 2007b).

Παιδαγωγικές προεκτάσεις

Η παραπάνω συζήτηση διαθέτει ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον, καθότι η εισαγωγή της μαζικής/δημοφιλούς κουλτούρας (και άρα της κουλτούρας των Μέσων) στην ατζέντα των ερευνητών των πολιτισμικών σπουδών τόσο ως πεδίο ανάλυσης υπό την οπτική γωνία της ηγεμονίας και της ιδεολογίας όσο και ως εργαλείο αντίστασης κατά ηγεμονικών πρακτικών, άνοιξε το δρόμο για μια νέα διευρυμένη θεώρηση της παιδαγωγικής.

Δημόσια παιδαγωγική

Η δύναμη της δημοφιλούς κουλτούρας να εκπαιδεύει έχει γίνει γενικώς κι ευρέως γνωστή υπό τον όρο «δημόσια παιδαγωγική» και τη βρίσκουμε να πραγματώνεται κυρίως μέσα από τους τρόπους με τους οποίους αναπαριστά ανθρώπους και θέματα, καθώς και από τα είδη λόγων που δημιουργεί και διαχέει στην κοινωνία (Tisdell et al 2008).

Πιο συγκεκριμένα, αναλογιζόμενοι τα Μέσα, μπορούμε να δούμε ότι ασκούν αξιοπρόσεκτη επιρροή, διεισδύοντας σε ποικιλία εκφάνσεων της ανθρώπινης ζωής έτσι όπως αυτή έχει διαμορφωθεί με τη ραγδαία ανάπτυξη της

τεχνολογίας και τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ανακατατάξεις.

Όπως επισημαίνει ο Πασχαλίδης, τα Μέσα έχουν παιδαγωγικό ρόλο, ο οποίος «δεν περιορίζεται στην απλή επιμόρφωση ή ενημέρωση του κοινού τους, αλλά καλύπτει, όπως ακριβώς και η σχολική αγωγή, το ευρύτερο πεδίο διαμόρφωσης κοινωνικών συμπεριφορών και στάσεων, ηθικών αξιών, γλωσσικών και αισθητικών προτύπων» (Πασχαλίδης 2000, 116).

*Δημόσια παιδαγωγική και συμπερίληψη της μαζικής/δημοφιλούς κουλτούρας
στην παιδαγωγική διαδικασία*

Όπως μας πληροφορεί ο Woodhams, οι πρώτες προσπάθειες για ένταξη της μαζικής/δημοφιλούς κουλτούρας στην παιδαγωγική διαδικασία είχαν πραγματοποιηθεί κάποια χρόνια πρωτότερα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπου είχαν εργαστεί και οι Raymond Williams, Richard Hoggart και E.P. Thompson. Αρχικά, κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνταν στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων, άρχισαν να εντάσσουν συστηματικά στη διδασκαλία τους τη δημοφιλή κουλτούρα και τα Μέσα, με το έργο τους να επηρεάζει σύγχρονους ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης, οι οποίοι υποστήριζαν με θέρμη τις ισχυρές επιδράσεις της δημοφιλούς κουλτούρας στις απόψεις των ανθρώπων (Sandlin, Schultz, Burdick 2010).

Η ανάδειξη και καθιέρωση όμως της δημόσιας παιδαγωγικής μέσα από το έργο του Giroux ήταν αυτή που έδωσε ώθηση στην ένταξη της μαζικής/δημοφιλούς κουλτούρας στα σχολεία. Ο Giroux, συνδέοντας τους χώρους των πολιτισμικών σπουδών και της παιδαγωγικής επιστήμης, επικέντρωσε την προσοχή του στη δημόσια παιδαγωγική ως μέσο παραγωγής κριτικών αναλύσεων και παρεμβάσεων στο πλαίσιο της μαζικής κουλτούρας και των Μέσων, με το έργο αυτό να αποτελεί πηγή έμπνευσης μελετητών οι οποίοι επιδόθηκαν στη μελέτη ποικίλων μορφών επιμορφωτικής (και μη) δημοφιλούς κουλτούρας.

Το πεδίο όμως δεν έμεινε στις μελέτες και τις προτάσεις/θέσεις του Giroux αλλά διευρύνθηκε, με μια μερίδα ερευνητών να εξερευνά κριτικές και αντι-ηγεμονικές δυνατότητες της δημοφιλούς κουλτούρας. Έτσι, η συζήτηση εστιάστηκε στους

τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η δημοφιλής κουλτούρα ως πεδίο δράσης για κοινωνική δικαιοσύνη, πολιτισμική κριτική και αληθινά δημοκρατική διαβίωση.

Δημόσια παιδαγωγική και επίσημη εκπαίδευση

Ιδιαίτερης σημασίας αναδεικνύεται το ζήτημα της σχέσης της δημόσιας παιδαγωγικής με την επίσημη εκπαίδευση, με πολλές έρευνες να στρέφονται στην εξέταση του εν λόγω ζητήματος. Όπως υπογραμμίζει και η Sandlin (Sandlin et al 2011), η ιδέα ότι οι ρίζες της δημόσιας παιδαγωγικής βρίσκονται στην επίσημη εκπαίδευση, που παρέχεται στα πλαίσια του σχολικού θεσμού, έχει απασχολήσει την ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα, με αρκετούς ακαδημαϊκούς κι εκπαιδευτικούς να εργάζονται μέσα σ' αυτό το πλαίσιο σύζευξης επίσημων εκπαιδευτικών μέσων και εξωσχολικών χώρων.

Έτσι, το εννοιολογικό πλαίσιο της δημόσιας παιδαγωγικής μπορεί από τη μια μεριά να αμφισβητεί την ταύτιση της εκπαίδευσης με την παιδαγωγική, από την άλλη όμως, μια τέτοια αναγνώριση δεν ακυρώνει την αξία της επίσημης εκπαίδευσης. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Giroux, η αναγνώριση εγκυρότητας της δημόσιας παιδαγωγικής ενισχύει και διευρύνει την επίσημη εκπαίδευση: «...Η παιδαγωγική του δημοφιλούς θα πρέπει να απασχολεί πλέον το ίδιο το σχολείο [...] χωρίς βέβαια αυτό να σημαίνει πως η δημόσια και ανώτερη εκπαίδευση είναι απαλλαγμένες από την επιρροή οικονομικών επιχειρήσεων και κυρίαρχων ιδεολογιών, αλλά πως τέτοια μοντέλα εκπαίδευσης, στην καλύτερη περίπτωση, παρέχουν τους χώρους και τις συνθήκες για να τεθούν σε προτεραιότητα κοινωνικές αξίες παρά εμπορικά συμφέροντα (δηλαδή εκπαιδεύουν συνειδητά μελλοντικούς πολίτες ικανούς να συμμετέχουν και να αναπαράγουν μια δημοκρατική κοινωνία). Παρά την παρούσα εμπόλεμη κατάστασή του και τους αντιφατικούς ρόλους του, ο θεσμός του σχολείου κατέχει ξεχωριστή θέση για να προετοιμάζει τους μαθητές και να κατανοούν και να επηρεάζουν τις ευρύτερες εκπαιδευτικές δυνάμεις που επιδρούν στη ζωή τους» (Giroux 2010, 489).

Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Όλα όσα αναφέραμε μας οδηγούν στο να τονίσουμε εκ νέου την αξία της εισαγωγής και μελέτης της δημοφιλούς κουλτούρας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Κι αυτό γιατί το άνοιγμα στη μαζική/δημοφιλή κουλτούρα και τα Μέσα, η σοβαρή και συστηματική μελέτη τους, δεν αποτελούν μάταια εγχειρήματα, αλλά δείχνουν το δρόμο προς την απάντηση καίριων ερωτημάτων, όπως τα εξής:

- Τι είδους συνδέσεις αντιλαμβάνονται οι μαθητές μεταξύ των σχολικών εργασιών και της καθημερινής ζωής τους;
- Είναι δυνατόν να ενσωματωθούν στη σχολική τάξη οι καθημερινές πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών χωρίς απλώς να επιβεβαιώνονται όσα έχουν μάθει εκτός της;
- Μπορεί η μελέτη της δημοφιλούς κουλτούρας να μειώσει την αξία αντικειμένων και κειμένων που είναι σημαντικά για τους μαθητές;
- Υπάρχει η δυνατότητα η μελέτη των Μέσων να λαμβάνει χώρα χωρίς να ενισχύει υπάρχουσες ιεραρχήσεις και κοινωνικές διαστρωματώσεις με βάση τη φυλή, το φύλο και την κοινωνική τάξη; (Schwoch, White, Reilly 1992).

Η δημόσια παιδαγωγική που εντάσσει στη σχολική τάξη τη δημοφιλή κουλτούρα διαθέτει επιπλέον το πλεονέκτημα πως μπορεί να κερδίσει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών. Έτσι, η αποφυγή δαιμονοποίησης και υποτίμησής της με παράλληλη συστηματική, οργανωμένη και κριτική αντιμετώπισή της μπορεί να προσπορίσει πολύπλευρα οφέλη για τους μαθητές, απευθυνόμενη στην οικεία καθημερινότητά τους μέσα από την καλλιέργεια αισθημάτων και στάσεων κοινωνικής δικαιοσύνης και πραγματικής δημοκρατίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βρύζας, Κ. (2012), *Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και Ανάπτυξη της Ανθρώπινης Κοινωνίας. Από τη Γραφή στα Ψηφιακά Δίκτυα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κωνσταντινίδου, Χ. (2002), «Τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και η Παραγωγή Νοήματος. Θεωρητικές προσεγγίσεις και προοπτικές – Α' μέρος», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 108-109: 139-188.

- Λυριντζής, Χ. (1989), «Θεωρητικές Προσεγγίσεις στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας», στο Κομνηνού, Μ., Λυριντζής, Χ. (επιμ.), *Κοινωνική Εξουσία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Παπαζήσης, 15-48.
- ΜακΚουέιλ, Ν. (1997), *Εισαγωγή στη Θεωρία της Μαζικής Επικοινωνίας*. Μτφρ. Στέλιος Παπαθανασόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μπένετ, Τ. (1989), «Θεωρίες για τα Μέσα, Θεωρίες για την Κοινωνία. 'Μαζικός', 'Μέσα', 'Επικοινωνία';», στο Κομνηνού, Μ., Λυριντζής, Χ. (επιμ.), *Κοινωνική Εξουσία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Παπαζήσης, 49-88.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000), «Εκπαίδευση και Μαζική Επικοινωνία: Όροι και προοπτικές της διδασκαλίας των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 30: 111-136.
- Giroux, H. (2010), «Neoliberalism as Public Pedagogy», in Sandlin J.A., Schultz B.D., Burdick, J. (eds.), *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning Beyond Schooling*. New York: Routledge.
- Kellner, D., Share, J. (2007b), «Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education», in Macedo, D., Steinberg, S.R. (eds.), *Media literacy: A reader*. New York: Peter Lang Publishing, 3-23.
- Perse, E. (2001), *Media Effects and Society*. London: Lawrence Erlbaum.
- Sandlin, J.A., Schultz, B.D., Burdick, J. (2010), «Understanding, Mapping and Exploring the Terrain of Public Pedagogy», in Sandlin, J.A., Schultz B.D., Burdick, J. (eds.), *Handbook of Public Pedagogy: Education and Learning Beyond Schooling*. New York: Routledge, 1-6.
- Sandlin, J.A., O'Malley, M.P., Burdick, J. (2011), «Mapping the Complexity of Public Pedagogy Scholarship: 1894–2010», *Review of Educational Research* 81(3): 338-375.
- Schwoch, J., White, M., Reilly, S. (1992), «Conclusion: Pedagogy, Popular Culture, and Critical Citizenship», in Schwoch, J., White, M., Reilly, S. (eds.), *Media Knowledge: Readings in Popular Culture, Pedagogy, and Critical Citizenship*. New York: State University of New York Press, 121-130.
- Thompson, J. (1999), *Νεωτερικότητα και Μέσα Επικοινωνίας*. Μτφρ. Γιώτα Καραμπίνη – Σώκου. Αθήνα: Παπαζήσης.

Tisdell, E. J., Thompson, P. M., Guy, T. C., Sandlin, J., Wright, R. R. (2008), *The Role of Media and Popular Culture in the Mis/Education of Adults*. Adult Education Research Conference. Ανακτήθηκε από:
<https://newprairiepress.org/aerc/2008/symposia/2>

«Κρήτη: Ένα νησί που ονειρεύεται»

Γιώργος Δασκαλάκης

Εκπαιδευτικός, Εκπρόσωπος του Συλλόγου Νεανικής Δημοσιογραφίας

«Τύπος και Ουσία» www.typoskaiousia.gr

georgedaskalakis19@gmail.com



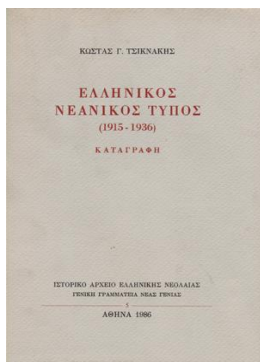
Εικόνα 3

Abstract

Student press is an important chapter in the history of primary and secondary education and can be considered as a perpetual diary of a school, the most durable "trace" in time regarding the educational life of students and teachers. Important inter-school publications appear in Crete, such as "To Kritikopoulo" (1935-36), "Ta Haniotakia" (1983-present) and "Ta Kritikopoula" (issue 1/2018, issue 2/2022). These publications are briefly presented, while through their study proposals are formulated for the consistent utilization of the student press as a scientific object of study at the Schools of Primary Education and as a basic element of school life.

Εισαγωγή

Θα σας παρουσιάσουμε το θέμα μας, κάνοντας αναφορά στα διασχολικά μαθητικά-νεανικά έντυπα της Κρήτης. Στηριχθήκαμε στις καταγραφές και προσεγγίσεις που έχουν γίνει μέχρι τώρα και κυρίως το ερευνητικό πρόγραμμα του Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής Νεολαίας (ΙΑΕΝ) της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς της περιόδου 1830-1945 από τους ερευνητές Κώστα Τσικνάκη, Αγγελική Πανοπούλου, Μάρθα Καρποζήλου και Οντέτ Βαρόν (εικ.2).



Εικόνα 2

Η εξειδίκευση στα κρητικά έντυπα ανά νομό και η βαθύτερη έρευνα στον τοπικό μαθητικό Τύπο πραγματοποιήθηκε από τον δάσκαλο – ιστορικό ερευνητή Γιώργο Πιτσιτάκη, από τη Νέα Χώρα Χανίων, ο οποίος απεβίωσε πρόσφατα και στον οποίο αφιερώνεται και ολόκληρη η παρουσίαση αυτή, αφού αν ζούσε θα την κάναμε παρέα.

Η δημιουργία ενός μαθητικού-νεανικού εντύπου προκύπτει από την ανάγκη έκφρασης, επικοινωνίας και ψυχαγωγίας των παιδιών και των νέων. Αυτό αποτελεί τον πυρήνα της σκέψης από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα, όταν ξεκίνησαν να πρωτοεμφανίζονται τα παιδικά περιοδικά σε ορισμένες χώρες της Ευρώπης (Αγγλία, Γαλλία, Ρωσία, Ισπανία) μέχρι σήμερα.

Στη χώρα μας τον Σεπτέμβριο του 1836 εμφανίζεται το πρώτο ελληνικό παιδικό περιοδικό με τίτλο **«Παιδική Αποθήκη, περιοδικόν σύγγραμμα εκδιδόμενον δις του μηνός διά τα παιδιά της Ελλάδος υπό Δημ. Πανταζή Αθηναίου»** (εικ.3).



Εικόνα 3

Στην Κρήτη, την περίοδο της Αυτόνομης Κρητικής Πολιτείας που αρχίζει να υπάρχει οργανωμένη εκπαίδευση, το πρώτο, μέχρι τώρα, καταγεγραμμένο παιδικό περιοδικό είναι η «**Εφημερίς των μικρών**» (6 τεύχη) και η συνέχειά του, η «**Εφημερίς των παιδών**» (5 τεύχη), δεκαπενθήμερα περιοδικά, που εκδίδονταν στο Ηράκλειο στα 1911 και 1912, από τον Γ.Ι. Καφφετζάκη (εικ.4). Εκεί δηλώνεται ότι σκοπός του περιοδικού είναι να εξυπηρετηθεί το υψηλό έργο της διαπαιδαγώγησης της νέας γενιάς που γίνεται στο σχολείο και την οικογένεια και να μεταδώσει γνώσεις που έχουν άμεση σχέση με τη ζωή.



Εικόνα 4

Μετά την ένωση της Κρήτης το 1913 και μέχρι το τέλος της δεκαετίας αυτής, δεν έχουν ανευρεθεί μέχρι τώρα δείγματα μαθητικών-νεανικών εντύπων.

Θα αναφερθώ -κατ' εξαίρεση- στα παρακάτω μεμονωμένα έντυπα, επειδή αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα πρώτης δημόσιας γραφής σημαντικών προσωπικοτήτων της Κρήτης, όπως ο Εμμανουήλ Κριαράς και ο Στέλιος Καψωμένος, οι οποίοι μετέπειτα συνδέθηκαν με το Πανεπιστήμιο που μας φιλοξενεί σήμερα, το Αριστοτέλειο.

Μια ιδιαίτερη εφημερίδα: «Ο Λιχούδης»

Στο Ρέθυμνο το 1919 βλέπει το φως η χειρόγραφη προσωπική εφημεριδούλα «**Λιχούδης**» του 14χρονου Γιώργη Ανδρουλιδάκη (1905-1974), μετέπειτα σημαντικού Ρεθεμνιώτη δημοσιογράφου. Ως περιεχόμενο είχε πληροφορίες του σπιτιού και του γενικότερου οικογενειακού περιβάλλοντος. Κατά προτίμηση σε ποια θέση του σπιτιού ήταν κρυμμένα τα γλυκά, ποια αδέρφια ή ξαδέλφια έφαγαν ξύλο, πότε θα δινόταν παράσταση Καραγκιόζη από μέλη της οικογενείας κ.ά. χαριτωμένα. Το τιράζ κάλυπτε ένα φύλλο, που φυσικά δινόταν με κάποιο σχετικό αντίτιμο. Πολύ αργότερα, σε μαρτυρία του για τα πρώτα

«δημοσιογραφικά» του βήματα, έλεγε: «...Όλοι γύρω μου ρωτούσαν: “τι τον έπιασε το Γιώργη;”. Κείνο που με είχε “πιάσει” ήταν η πρώτη ενστικτώδης εκδήλωση των κλίσεών μου, που προσδιόρισε τον μετέπειτα επαγγελματικό εγκλωβισμό μου, χωρίς τότε να το καταλαβαίνω...».

**Ακριβώς η ίδια ανάγκη είναι η κεντρική ιδέα της παιδικής προσωπικότητας του*



Hλία Σειλαϊδή, του πρωταγωνιστή της ταινίας «Ο Ψύλλος» του Δημήτρη Σπύρου (εικ.5).

Εικόνα 5

Στο Ρέθυμνο επίσης το 1923 εκδίδεται από ομάδα νέων το φιλολογικό περιοδικό «**Αθηνά**» (εικ.6) με φιλόδοξους στόχους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα πρωτόλεια δημοσιεύματα του Παντελή Πρεβελάκη, που ήταν αρχισυντάκτης με το ψευδώνυμο Παντελής Αποσπερίτης.

Στα Χανιά το 1923 κυκλοφορεί το μηνιαίο περιοδικό «**Λογοτεχνικές Σελίδες**» από συντροφιά νέων, με επικεφαλής τον Στέλιο Καψωμένο, αργότερα καθηγητή στο Α.Π.Θ., για να δώσουν, όπως γράφουν, «*μια γερή ώθηση των νέων στη λογοτεχνία*» και να δημιουργήσουν «*λίγη φιλολογική ώθηση στο νησί*».



Εικόνα 6



Εικόνα 7

Περιοδικό «Αυγερινός» (εικ.7)

Τον Αύγουστο του 1924 εκδίδεται από τον Κρητικό Φιλολογικό Σύλλογο το δεκαπενθήμερο περιοδικό «Αυγερινός». Επικεφαλής και υπεύθυνος ύλης ήταν ο τότε 18χρονος και αποβιώσας το 2014 (σε ηλικία 108 ετών), Εμμανουήλ Κριαράς, κορυφαίος δημοτικιστής, καθηγητής στο ΑΠΘ και Δάσκαλος του γένους, όπως απεκλήθη. Στα 14 τεύχη του περιοδικού βρίσκουμε διηγήματα γνωστών και νέων λογοτεχνών, ποιήματα νέων λογίων, δυο ανέκδοτα (τότε) ποιήματα του Κ. Καβάφη (τχ. 10), μεταφράσεις, αναλύσεις λογοτεχνικών έργων, βιβλιοκρισίες κ.ά. Με σαφή θέση υπέρ του δημοτικισμού εντυπωσιάζει η δημοσιευμένη σε τρεις συνέχειες μελέτη «Πραγματεία επί της γλώσσης» του Παναγιώτη Κορνάρου από το Σφακοπηγάδι, μετέπειτα αρχισυντάκτη του Ριζοσπάστη, που τον φυλάκισε κι εξόρισε ο Μεταξάς και αργότερα εκτέλεσαν οι Γερμανοί την Πρωτομαγιά του 1944 στο Σκοπευτήριο της Καισαριανής με τους 200 πατριώτες κομμουνιστές, μαζί με τον Ναπολέοντα Σουκατζίδα από το Ηράκλειο και τον Νίκο Μαριακάκη από τα Χανιά. Μεταξύ των πολλών επιχειρημάτων του, γράφει: «[...] Ποια γλώσσα αποδείχτηκε στο να εκφράζει τα ψυχικά συναισθήματα και διανοήματα πιο κατάλληλη [...] η δημοτική ή η καθαρεύουσα; [...] Δείξτε μου καλύτερο ποίημα στην καθαρεύουσα από το Δημοτικό περιώνυμο εκείνο: “Αυγίτσα θε να σηκωθώ απ’ του βουνού τη ρίζα,/ να πάρω να ξημερωθώ βουνό μου στην κορφή σου/ να κάμω κύκλο στο βουνό, βόλιτα στη μαδάρα [...]».

Περιοδικό «Το Κρητικόπούλο» (εικ.8)

Ξεκινώντας από τα έντυπα που απευθύνονται σε μαθητές του δημοτικού σχολείου, θα κάνουμε ένα άλμα στον χρόνο πηγαίνοντας στο 1935, για να μιλήσουμε για το μοναδικό «Κρητικόπούλο».

Τον Νοέμβριο του 1935 «σ’ ένα μικρό δωμάτιο του 7^{ου} Δημοτικού Σχολείου Χανίων» γεννιέται «Το Κρητικόπούλο», ένα ξεχωριστό περιοδικό που θα μας απασχολήσει λίγο περισσότερο. Πώς «γεννήθηκε» το Κρητικόπούλο; Την απάντηση τη βρίσκουμε στο δεκαπενθήμερο εκπαιδευτικό περιοδικό «**Παιδαγωγικές Σελίδες**», που βγαίνει από τον Οκτώβρη του 1934 από φωτισμένους προοδευτικούς δασκάλους των Χανίων, όπως ο Μάνος Μασούρης,

ο Παντελής Βαβουλές, η Αγλαΐα Κυρμιζάκη, ο Γιάννης Φιωτάκης και πολλοί άλλοι. Αυτοί, μπολιασμένοι με τις ιδέες των μεγάλων δασκάλων και οραματιστών του Εκπαιδευτικού Ομίλου και ακολουθώντας τις νέες αντιλήψεις για την Αγωγή του Σχολείου Εργασίας, αγωνίζονταν να τις εξαπλώσουν και, όπως γράφουν: «[...] Ο δάσκαλος κάθε μέρα και ξεσκλαβώνεται από την πλήξη του παλιού σχολείου της λογοκοπίας και τραβάει το δρόμο που φωτίζουν οι νέες αντιλήψεις της παιδαγωγικής και της διδακτικής». Σ' αυτό το πλαίσιο κατανοούν και την αναγκαιότητα έκδοσης ενός μαθητικού περιοδικού. Στο 6^ο τεύχος των «Παιδαγωγικών Σελίδων» τον Δεκέμβρη του 1934, αφού πρώτα επισημαίνουν ότι τα περιοδικά που κυκλοφορούσαν μέχρι εκείνη τη στιγμή αφορούσαν μαθητές της Μέσης Εκπαίδευσης, γράφουν: «[...] Έτσι το δημοτικό σχολείο στερείται αποκλειστικά δικού του περιοδικού. Κι όμως ξέρουμε, πως σήμερα με τις νέες διδακτικές αρχές το περιοδικό παίζει ένα σπουδαίο ρόλο στο μορφωτικό, ηθικοπλαστικό όσο και ψυχαγωγικό σκοπό του σχολείου. Δίνει ευκαιρίες στον ελεύθερο πλουτισμό των γνώσεων του παιδιού και στην ανάπτυξη της αγάπης προς το βιβλίο.[...] Ύστερα από πολλές σκέψεις [...] παίρνομε την πρωτοβουλία για την έκδοση ενός παιδικού περιοδικού συμπληρώνοντας το κενό.[...] Το περιοδικό για ν' ανταποκριθεί στις πνευματικές απαιτήσεις των μικρών μας παιδιών θα γράφεται και θα διευθύνεται από παιδιά. Θα καταρτισθή επιτροπή από 5 παιδιά που με την εποπτεία μας θα αναλάβη το έργο της εξεύρεσης και της κριτικής της ύλης.[...]. Το περιοδικό αυτό θα καθρεφτίζει στο μεγαλύτερό του μέρος τη σχολική εργασία και τη ζωή του παιδιού-μαθητή της περιφέρειάς μας με ανταποκρίσεις από τ' άλλα σχολεία της Κρήτης και της Ελλάδας. [...] Την εκλογή του τίτλου την αφήνομε στα παιδιά[...]. Το περιοδικό στο πρώτο του τεύχος, χαιρετίζοντας τα Κρητικόπουλα, αναφέρει: «... Το Κρητικόπουλο θα γίνη το όμορφο βιβλίο που όταν το διαβάζομε βλέπομε με το νου μας όλους σας να μας μιλείτε φιλικά για ωφέλιμα πράγματα. Θα σας βλέπομε με τη φαντασία μας, πώς εργάζεστε, πώς παίζετε, πως ζείτε στο σχολειό και στον τόπο σας...».

«Στην Κρήτη πρωτοείδα το φως του ήλιου και γι' αυτό Κρητικόπουλο με βάπτισαν. Τη γνώρισα καλά την ιδιαίτερη πατρίδα μου γιατί έφτασα και στο μικρότερο χωριό της. Είμαι ενθουσιασμένο γι' αυτήν και δεν την απαρνιούμαι ποτέ. Μη νομίσετε όμως πως δε μ' ενδιαφέρει η πιο πλατειά πατρίδα μας, η

λατρευτή Ελλάδα! Άρχισα να πηγαίνω και στην Αθήνα, στη Μεσσηνία, στο Λεωνίδι, στην Αιτωλοακαρνανία, στη Θεσσαλονίκη έτσι όπως με βλέπετε με τα βρακάκια μου, με τ' άσπρα ποδηματάκια μου, με την κατσούνα μου. Μ' αρέσει η φορεσιά μου πολύ, μα αν πηγαίνω συχνά στα ελληνικά αυτά μέρη, μπορεί να την αλλάξω και τότε θα ονομαστώ ΕΛΛΗΝΟΠΟΥΛΟ. Τι λέτε;».

Μοναδική είναι η μαρτυρία του σημαντικού λαογράφου των Σφακιών αλλά και γενικότερα, του Κανάκη Γερωνυμάκη, ο οποίος αναφέρει: «Τα χρόνια εκείνα (1935-36) ήμουν μαθητής στο δημοτικό σχολείο του Βουβά κι είχαμε ένα σπουδαίο δάσκαλο, τον Γιώργη Μανταδάκη. Το σχολείο είχε δυο μόνο βιβλία (Άπασα ύλη για τη γ'-Δ' και για Ε'- Στ'). Δεν είχαμε αριθμητήριο. Μαζέψαμε 100 καρούλια από τις κλωστές των μανάδων μας και ο δάσκαλός μας έφτιαξε ένα. Μια μέρα, μας έφερε στη τάξη ένα περιοδικό που λέγονταν το Κρητικόπουλο κι είχε μια φωτογραφία μιανού κοπελιού ντυμένου με την κρητική φορεσιά. Τα παιδιά το έπαιρναν και το διάβαζαν. Δημοσίευε εκθέσεις από διάφορα σχολεία της Κρήτης. Μας άρεσε πολύ και περιμέναμε με ανυπομονησία να 'ρθει το επόμενο για να το διαβάσουμε».

Το «Κρητικόπουλο» του 1935-36 λοιπόν είναι από κάθε άποψη πρωτοπόρο, αποτελεί το πρώτο διασχολικό, παγκρήτιας εμβέλειας περιοδικό για μαθητές Δημοτικού Σχολείου και είναι ο πρόγονος για τα «Χανιωτάκια» (1983) και τα «Κρητικόπουλα» (2018 και 2022).



Εικόνα 8



Εικόνα 9

Περιοδικό «Τα Χανιωτάκια» (εικ.9)

*(φορέας έκδοσης: Σύλλογος Δασκάλων-Νηπιαγωγών Νομού Χανίων)

Στη δεκαετία του 1980 υπάρχει μια εκδοτική έκρηξη στον νομό Χανίων, με έναν εντυπωσιακό αριθμό μαθητικών εφημερίδων και εντύπων από σχολεία, τάξεις σχολείων ή διασχολικά. Το εναρκτήριο λάκτισμα δίνει ο Σύλλογος Δασκάλων. Τον Φλεβάρη του 1983 έκαναν την εμφάνισή τους «Τα Χανιωτάκια», περιοδικό για παιδιά, ως τετρασέλιδο ένθετο στην εφημερίδα του Συλλόγου Δασκάλων «Συνδικαλιστικά Νέα», υλοποιώντας μian ιδέα που ξεκίνησε *«από την αγάπη και την έγνοια των δασκάλων των Χανίων για τα παιδιά»*.

Ένα διασχολικό περιοδικό που η ύλη του ήταν γραμμένη από μαθητές των σχολείων του Νομού. Η έκδοση του περιοδικού αποτέλεσε, μεταξύ των άλλων, το ερέθισμα για έντονη εκδοτική δραστηριότητα. Στην πορεία του χρόνου, τα «Χανιωτάκια» εξελίσσονται. Το λεπτεπίλεπτο τετρασέλιδο αύξανε τις σελίδες του, απόκτησε εξώφυλλο, μεγάλωνε, ομόρφαινε, γινόταν καλύτερο και τελικά αυτονομήθηκε. Από την αρχή η συντακτική επιτροπή προσπάθησε να ανανεώσει το περιοδικό, ξεκινώντας από την εμφάνισή του. Είμαστε ήδη στην τεχνολογία με τις offset μηχανές (1993-1994), που είχαν αντικαταστήσει τη λινοτυπία. Οι δυσκολίες που αντιμετώπιζε η συντακτική ομάδα στη σελιδοποίηση των 4 πρώτων τευχών, μοντάροντας τα ριζόχαρτα, ξεπερνιούνταν από το όμορφο κλίμα που επικρατούσε και τις διαρκείς αναζητήσεις για καλύτερη αισθητική με σφραγίδα ποιότητας.

*Για το διάστημα 1991-1995 εκδίδονταν παράλληλα με το τεύχος των Δημοτικών σχολείων και τα «Χανιωτάκια στο Νηπιαγωγείο».

Η επιτροπή δούλευε ως εξής: Έστελνε στους μαθητές ένα γράμμα που τους πρότεινε θέματα που θα μπορούσαν ν' ασχοληθούν, χωρίς αυτό να είναι δεσμευτικό. Η μέθοδος απέδωσε κι ένας τεράστιος όγκος εκλεκτής ύλης συγκεντρωνόταν στα γραφεία των δασκάλων, με συνέπεια τη δυσκολία επιλογής. Οι σελίδες αναμορφώθηκαν και πολλές νέες στήλες καθιερώθηκαν. «Τα Οικολογάκια» για το περιβάλλον και την περιβαλλοντική εκπαίδευση, Μικροί Λογοτέχνες, Ματιές στον κόσμο, Κόκκινη κλωστή δεμένη, Αγαπημένο μου βιβλίο, Τα σχολεία δημιουργούν, Αισθητική γωνιά, Ντο ρε μι η κυρία Μουσική, Μικροί ποιητές, Διαγωνισμός κόμικς, Ιστορικά μνημεία του τόπου μας,

Μικρός αθλητής, Εικονοϊστορίες, Τα μουσεία μας, Ταινιοπαρουσίαση, Διάφορα αλλά όχι... αδιάφορα, Μουσικά ταξίδια, Ελάτε να παίξουμε και η Αλληλογραφία. Πραγματοποιήθηκαν συνεργασίες με πολλούς συγγραφείς παιδικών βιβλίων και καλλιτέχνες καθώς και συνεντεύξεις που παρουσίαζαν το έργο τους. Τίμησαν την Παγκόσμια ημέρα παιδικού βιβλίου για 3 συνεχή έτη με τριήμερες και 4ήμερες εκδηλώσεις σε συνεργασία με την Παιδική Βιβλιοθήκη του δήμου Χανίων. Οργάνωσαν εκθέσεις βιβλίου και αποκριάτικης μάσκας και χαρταετού.

Σύλλογος Νεανικής Δημοσιογραφίας: Διαγωνισμός Δημοσιογραφικών Δεξιοτήτων (εικ.10)

Κεντρική δράση του πρωτοπόρου αυτού Συλλόγου, αποτελεί εξ αρχής η υλοποίηση του Διαγωνισμού Δημοσιογραφικών Δεξιοτήτων σε συνεργασία με τους Συλλόγους Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τις Ε.Λ.Μ.Ε. της Κρήτης. Μία σχετική επιστολή στην αρχή κάθε σχολικού έτους ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς των σχολείων και καλεί τους μαθητές Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων να αποστείλουν τις εργασίες τους, οι οποίες στη συνέχεια αξιολογούνται και επιβραβεύονται.

Οι κατηγορίες του Διαγωνισμού είναι:

- A) Εντύπου
- B) Ρεπορτάζ-φωτορεπορτάζ
- Γ) Συνέντευξης
- Δ) Άρθρου
- E) Σκίτσου-γελοιογραφίας

Από το 2012 έως το 2014 ο διαγωνισμός διεξαγόταν στα σχολεία του νομού Ηρακλείου και από το σχολικό έτος 2014-2015 επεκτάθηκε και στους τέσσερις νομούς της Κρήτης.



Εικόνα 10



Εικόνα 11

Εκδόσεις του Συλλόγου Νεανικής Δημοσιογραφίας «Τύπος και Ουσία»:

Περιοδικό «Τα Κρητικόπουλα», τεύχος 1, Νοέμβρης 2018 (εικ.11)

Από τις συμμετοχές στον διαγωνισμό επιλέχθηκαν -με μεγάλη δυσκολία είναι η αλήθεια- τα πιο χαρακτηριστικά κείμενα που αποτέλεσαν και την ύλη του περιοδικού «Τα Κρητικόπουλα», τεύχος 1, τον Νοέμβριο του 2018. Ενδεικτικά σας αναφέρω από τα περιεχόμενα:

- «Εκδοτικός οίκος εντός σχολείου: Γυμνάσιο Πλατανιά Χανίων».
- «Η βιομηχανική κληρονομιά της πόλης του Ηρακλείου» (6^ο ΕΠΑ.Λ. Ηρακλείου).
- «Οι διαφορετικές συμμαθήτριες»: Συνέντευξη μαθητών του 5^{ου} Γυμνασίου Χανίων σε Σύριες συμμαθήτριές τους.
- «Οι δυο Βαγγελιές: Βαγγελιώ Αρμενάκη και Βαγγελιώ Φωτιάδου, δυο εικοσάχρονες ηρωίδες στο Ηράκλειο του Εμφυλίου». Ομάδα μαθητριών του Πειραματικού Λυκείου Ηρακλείου.
- «Ο Πύργος του Δαμολίνου»: Τοπική ιστορία από το Λύκειο Αλικιανού Χανίων με πηγή παρόμοιο άρθρο από το «Κρητικόπουλο» του 1935-36.
- «Αλμυρές πατάτες για τους Ναζί»: Άγνωστη ιστορία της Κατοχής που καταγράφεται σε συνέντευξη μαθήτριας από τη γιαγιά της, η οποία έφυγε από τη ζωή λίγους μήνες μετά.

- Το σαλόνι του περιοδικού αποτελείται από 50 πρωτοσέλιδα μαθητικών εντύπων, ένα μέρος από τον συνολικό αριθμό που είχε κατατεθεί στον διαγωνισμό.
- «Μαθητικά-νεανικά έντυπα της Κρήτης: Ένας αιώνας ιστορία. Παντελής Πρεβελάκης, Εμμανουήλ Κριαράς και Μιχάλης Ράπτης (Πάμπλο) μεταξύ των δημιουργών των πρώτων νεανικών εντύπων του Νησιού». Άρθρο του Γιώργου Πιτσιτάκη, αποτέλεσμα πολύχρονης έρευνας στον μαθητικό Τύπο της Κρήτης.

Περιοδικό «Τα Κρητικόπουλα», τεύχος 2, Μάρτιος 2022 (εικ.12)

Πρωτοβουλία ανάδειξης της πραγματικότητας του σεισμού της 27^{ης} Σεπτεμβρίου στην ευρύτερη περιοχή του Αρκαλοχωρίου και η σχολική και κοινωνική καθημερινότητα μετά απ' αυτό. Θεματικό τεύχος, το οποίο κυκλοφορεί ως ένθετο με τις εφημερίδες «Πατρίς» του Ηρακλείου και «Χανιώτικα Νέα» ταυτόχρονα, στο σαββατιάτικο τεύχος τους της 19^{ης} Μαρτίου 2022.

Το τεύχος 2 του περιοδικού «Τα Κρητικόπουλα» αποτέλεσε ένα επόμενο, εξελικτικό βήμα στοχευμένης μαθητικής δημοσιογραφίας.

Με βάση την πρωτόγνωρη για την Κρήτη επικαιρότητα του σεισμού της 27^{ης} Σεπτεμβρίου 2021, οι μαθητές γράφουν για τις τραγικές συνέπειες στη σχολική και την καθημερινή πραγματικότητα. Μια πραγματικότητα, όμως, αμείλικτη και διαχρονική. Οικογένειες μόνιμα άστεγες, αποζημιώσεις που καθυστερούν στα γρανάζια της γραφειοκρατίας, μάθημα σε προσωρινές συνθήκες που θα καταστούν μόνιμες για κάποια χρόνια και, κυρίως, σοβαρές ψυχολογικές επιπτώσεις στις οικογένειες, που κανείς δεν ασχολείται με αυτό.

Όλα αυτά αποτυπώνονται με τον πιο αυθεντικό τρόπο, μέσα από τις γραφές των μαθητών του Νηπιαγωγείου Αγίων Παρασκιών -μεταστεγασθέν μετά τον σεισμό- των Δημοτικών Σχολείων Θραψανού και 2^{ου} Αρκαλοχωρίου και του Γυμνασίου Αρκαλοχωρίου.

Το τεύχος «ντύνει» εικαστικά για δεύτερη φορά ο σκιτσογράφος Μιχάλης Κουντούρης της «Εφημερίδας των Συντακτών», μαγεύοντας μικρούς και μεγάλους στην Κρήτη με την πρωτοτυπία και την εφευρετικότητα του

εξωφύλλου, όπως και στο τεύχος 1, με τη χαρακτηριστική φιγούρα του Κρητικόπουλου.

Με βάση την προηγηθείσα παρουσίαση προκύπτουν οι ακόλουθες προτάσεις του Συλλόγου (εικ.15) για τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς φορείς:

- 1) Η σταθερή, ετήσια προσπάθεια έκδοσης μαθητικής εφημερίδας σε επίπεδο τάξης ή σχολείου ως το πλέον σταθερό αποτύπωμα της κάθε σχολικής χρονιάς. Στην ύλη της, εκτός από τις μεμονωμένες μαθητικές γραφές, είναι σημαντικό να καταγράφονται περιληπτικά και οι ομαδικές δραστηριότητες της σχολικής μονάδας (θεατρικές παραστάσεις, σημαντικές επισκέψεις, περιβαλλοντικές εργασίες, διακρίσεις κ.ά.), έτσι που να αποτελεί το ετήσιο χρονολόγιο του σχολείου και σταθερό σημείο αναφοράς των μαθητών ακόμα και μετά την αποχώρησή τους από αυτό.
- 2) Η έκδοση διασχολικού τεύχους σε κάθε νομό με φορέα τον Σύλλογο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τα Δημοτικά και τα Νηπιαγωγεία και την τοπική Ε.Λ.Μ.Ε. για τη Δευτεροβάθμια.
- 3) Την ένταξη του μαθητικού Τύπου στα μαθήματα των σπουδαστών των παιδαγωγικών σχολών, ως μεθοδολογία καλλιέργειας του γραπτού λόγου και της έκφρασης των μαθητών.
- 4) Τον συνδυασμό της σχολικής εφημερίδας -με βάση τις νέες τεχνολογίες- με τη ραδιοφωνική ή την κινηματογραφική έκφραση (εκπομπές ή κινηματογραφικές παραγωγές, που ούτως ή άλλως πραγματοποιούνται όλο και περισσότερο με την ευκολία στην ηχογράφηση ή την εικονοληψία, που γίνεται εύκολα πια με τη χρήση κινητών τηλεφώνων ή τάμπλετ).

Επίλογος

Τελειώνοντας, θα αφήσω ένα ανοιχτό παράθυρο για το μέλλον, που είναι οι πρωτοβουλίες παρέμβασης σε κοινωνικό επίπεδο, με παιδαγωγικό μοχλό τον μαθητικό τύπο, σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (π.χ. μιας φυσικής καταστροφής όπως κατέδειξαν τα Κρητικόπουλα τεύχος 2), σε προσφυγικές δομές για την εφαρμογή πολιτικής ενσωμάτωσης, ακόμα και σε περιοχές με ιδιαίτερη παραβατικότητα για τον περιορισμό παθογενών κοινωνικών δεδομένων...

Απόλυτα εφικτό κι απόλυτα αποτελεσματικό με προϋπόθεση την άσκηση από μέρους της πολιτείας ή των τοπικών φορέων, μιας προοδευτικής κοινωνικής πολιτικής...

Βιβλιογραφικές αναφορές

Καρποζήλου, Μ. (1987), *Ελληνικός Νεανικός Τύπος 1830-1914. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Πανοπούλου, Α., Τσικνάκης, Κ. (1992), *Ελληνικός Νεανικός Τύπος 1915-1936. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Πιτσιτάκης, Γ., Δασκαλάκης, Γ. (2013), *Αφιέρωμα στα 30 χρόνια του περιοδικού «Τα Χανιωτάκια» (1983-2013)*. (Ομιλία στη Δημοτική Πινακοθήκη Χανίων, 05/04/2013)

Σύλλογος Νεανικής Δημοσιογραφίας «Τύπος και Ουσία»: www.typoskaiousia.gr (προσπελάστηκε στις 15/07/2022)

Τσικνάκης, Κ. (1986), *Ελληνικός Νεανικός Τύπος 1915-1936. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και Παιδαγωγικές Θεωρίες: σκοποί, στόχοι, τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγηση

Ελένη Δελήπαλτα

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

elena.delipalta@gmail.com

Abstract

This article examines the composition of the current National Curriculum (DEPPS and APS, 2003) of compulsory Primary and Secondary education ('*dimotiko*' and '*gymnasio*'). The aim of this work is twofold. Firstly, I attempt an analysis of the content of the National Curriculum, in order to reveal its ideological and political character. Secondly, I seek to identify the perspective used to write the current Curriculum. The term perspective of curriculum development refers to the design process used to define its necessary structural elements, and more specifically, its purpose and content. In order to meet these aims, qualitative research methods are implemented, specifically, Content Analysis.

Ιστορικό και Κοινωνικό Πλαίσιο

Με την είσοδο της Ελλάδας στην ΕΟΚ το 1981 ξεκινά μία σειρά αλληπάλληλων μεταρρυθμίσεων σε οικονομία και εκπαίδευση. Το ΠΑΣΟΚ στην πρώτη του τετραετία (1981-1985) έκανε σημαντικές προσπάθειες τόνωσης της λαϊκής οικονομίας. Το πρόγραμμά του, το 1977, χαρακτηριζόταν από μία ριζοσπαστική ρητορική με το σύνθημα της «Αλλαγής». Το πρόγραμμα του 1981 βασίστηκε, επίσης, στην ιδέα της «Αλλαγής». Ονομάστηκε «Κοινωνικό Συμβόλαιο» και περιλάμβανε τις κοινωνικοποιήσεις των τραπεζών και συγκεκριμένων εταιρειών που προωθούσαν παραγωγικές επενδύσεις, αυξάνοντας τη δύναμη

των καταναλωτριών (Grollios, Kaskaris 2003). Στη δεύτερη τετραετία αναπροσανατόλισε, όμως, την πολιτική του, εγκαταλείποντας το εγχείρημα μεταβολής του συστήματος εξουσίας. Μετατράπηκε από κόμμα με αυτονομία έναντι του κρατικού μηχανισμού και της αστικής τάξης, σε ένα νεοφιλελεύθερο αστικό κόμμα. Αποδέχτηκε, δηλαδή, τη συλλογιστική της αστικής τάξης, η οποία «ως αντίδοτο στην κρίση» προωθούσε την ανατροπή των συσχετισμών δύναμης ανάμεσα στο κεφάλαιο και στην εργασία, μέσω της αναδιανομής του εισοδήματος υπέρ του κεφαλαίου, της μείωσης των κοινωνικών παροχών, της καθιέρωσης ευλύγιστων μορφών εργασιακών σχέσεων, της χειραγώγησης του συνδικαλιστικού κινήματος και της απαξίωσης των εργατικών αγώνων (Γρόλλιος, Γούναρη 2016).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, η κυριαρχία του νεοφιλελευθερισμού - νεοσυντηρητισμού σταθεροποιήθηκε διεθνώς, λόγω του διεθνούς στάτους των νεοφιλελεύθερων ανακατατάξεων την περίοδο της παλινδρόμησης των αριστερών ιδεολογιών και της ισχυρής κρίσης στο εσωτερικό της ελληνικής Αριστεράς (Grollios, Kaskaris 2003). Με την πτώση της Σοβιετικής Ένωσης, ο καπιταλισμός προβλήθηκε ως το μοναδικό και φυσικό κοινωνικοπολιτικό σύστημα διεθνώς (Γρόλλιος, Γούναρη 2016). Η αναγέννηση της Δεξιάς αποκάλυψε τις δυνατότητες του νεοφιλελεύθερου εκσυγχρονισμού (Grollios, Kaskaris 2003), ο οποίος ενισχύθηκε επίσης σημαντικά από την επιρροή της πορείας της ευρωπαϊκής ενοποίησης, η οποία, με τη σειρά της, επιταχύνθηκε με τη συνθήκη του Μάαστριχτ και την Οικονομική και Νομισματική Ενοποίηση (ONE). Η συμμετοχή στην ONE έγινε η νέα Μεγάλη Ιδέα της ελληνικής αστικής τάξης, η οποία συνδέθηκε στενά με την τεχνοκρατική εκσυγχρονιστική ρητορική (Γρόλλιος, Γούναρη 2016).

Η περίοδος 1989-1993 αποτελεί, για την Ευρωπαϊκή Ένωση, περίοδο προσωρινής οικονομικής ανάκαμψης, πολιτικών επιτυχιών και περίοδο ανόδου για τον νεοφιλελευθερισμό στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Γρόλλιος 2005). Στη διάρκεια της δεκαετίας του 1990 η Ευρώπη αποκτά νομική υπόσταση μέσω της υπογραφής της Συνθήκης του Μάαστριχτ, αρχίζει να προσδιορίζεται ως όλον (τόσο ως προς τις εσωτερικές της σχέσεις, όσο και προς τις εξωτερικές της) και αποκτά ενιαίο πρόσωπο και χαρακτήρα στον διεθνή χώρο (Πασιάς, Παντίδης 2018). Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές της Ένωσης, φαίνεται επίσης να αποδίδουν

προτεραιότητα στην εκπαίδευση, την ίδια εποχή. Η σχέση της Ένωσης με την εκπαίδευση αποκτά επίσημο και θεσμικό χαρακτήρα κυρίως μέσα από την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ, μέσω της οποίας για πρώτη φορά η εκπαίδευση διαφοροποιείται από την κατάρτιση, αναγνωρίζεται επίσημα ως τομέας πολιτικής της Ένωσης και θεσμοθετείται η δυνατότητα παρέμβασης της επιτροπής στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2004).

Τον Απρίλιο του 1990 σχηματίζει κυβέρνηση η Νέα Δημοκρατία (1990-1993) με πρωθυπουργό τον Κωνσταντίνο Μητσοτάκη. Η κυβέρνηση της Νέας Δημοκρατίας έκανε προσπάθειες εξάλειψης των καθυστερήσεων στην προώθηση της καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης της δεύτερης τετραετίας του ΠΑΣΟΚ (1985-1989). Η κλιμακούμενη, όμως, κρίση οδηγεί τη Νέα Δημοκρατία σε εσωκομματική κρίση και σε νίκη το ΠΑΣΟΚ το 1993. Η ανάληψη της ηγεσίας του ΠΑΣΟΚ από τον Κωνσταντίνο Σημίτη, μετά την ασθένεια του Παπανδρέου, οδήγησε το πολιτικό σκηνικό σε μία ακόμη πιο συντηρητική κατεύθυνση. Το τελευταίο, σε συνδυασμό με την ενίσχυση της νεοφιλελεύθερης σκέψης και την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ αποτέλεσαν τους όρους για τη δρομολόγηση της «μεταρρύθμισης Αρσένη» (Γρόλλιος, Γούναρη 2016). Η μεταρρύθμιση Αρσένη περιέγραφε τη κοινωνία με όρους που συνδέονταν με τις «τρεις μεγάλες τάσεις της εποχής» (την παγκοσμιοποίηση, την κοινωνία της πληροφορίας και την επιτάχυνση της επιστημονικό-τεχνικής επανάστασης) (Γρόλλιος 2005) και ήθελε να προετοιμάσει τις νέες σύμφωνα με τα πρότυπα της ευρωπαϊκής ταυτότητας, αποσκοπώντας στην «ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης». Είχε νεοφιλελεύθερη και νεοσυντηρητική έμπνευση και περιλάμβανε έννοιες όπως αυτές της αποτελεσματικότητας και της ανταγωνιστικότητας, σε συνδυασμό με την τεχνοκρατική συνιστώσα της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας. Οι ρυθμίσεις προκάλεσαν αντιδράσεις στον εκπαιδευτικό και μαθητικό κόσμο, οι οποίες εκδηλώθηκαν με απεργίες και καταλήψεις από το 1997 έως και το 1999, γεγονότα που οδήγησαν τη μεταρρύθμιση Αρσένη σε πλήρη αποτυχία (Γρόλλιος, Γούναρη 2016).

Οι μεταρρυθμίσεις των Προγραμμάτων Σπουδών 1997-2005

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1997-2007 θεωρείται η μεγαλύτερη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980. Η μεταρρύθμιση κρίθηκε επιβεβλημένη εξαιτίας σημαντικών προβλημάτων και προκλήσεων, όπως οι αλλαγές στο περιβάλλον και τον ρόλο της Ελλάδας ως επίσημου μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Φλουρής, Πασιάς 2009). Το 1997 εισάγεται το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ.). Στόχος της αναμόρφωσης των Προγραμμάτων Σπουδών ήταν η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Το Ε.Π.Π.Σ. επεδίωκε την ανανέωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης, την προσαρμογή στις σύγχρονες κοινωνικές εξελίξεις (Κασσωτάκης 2000). Η μεταρρύθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών συνδέθηκε με τη διαδικασία πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και δέχθηκε οξύτατη κριτική. Η κριτική αφορούσε τον ρηχό και βιαστικό σχεδιασμό, την έλλειψη βασικής επιστημονικής δομής και βιβλιογραφίας του πεδίου των Αναλυτικών Προγραμμάτων, την εμμονή στην αξιολόγηση (Νούτσος 2000).

Την περίοδο από το 2001 έως και το 2003, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προέβη σε μεταρρυθμίσεις του Ε.Π.Π.Σ. που αφορούσαν διορθωτικές παρεμβάσεις στο χώρο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με τη διαμόρφωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.). Κύριοι άξονες της μεταρρύθμισης ήταν η σύνταξη του νέου Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. με την εισαγωγή της διαθεματικότητας, αλλαγές στο περιεχόμενο και τις διαδικασίες συγγραφής και εκπόνησης των σχολικών εγχειριδίων και τη θέσπιση της Ευέλικτης Ζώνης στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο (Φλουρής, Πασιάς 2007). Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και στα Α.Π.Σ. συμπυκνώνεται ο κοινός ιδεολογικός σκοπός της Ένωσης για την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών της και οι διαδικασίες με τις οποίες αυτός υιοθετείται. Αρχίζει να φαίνεται όλο και πιο έντονα ότι το σχολείο, υπό την κυριαρχία της παγκόσμιας αγοράς, «οφείλει» να διαμορφώσει στις μαθήτριες συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες που να ταιριάζουν με τα πρότυπα της ευρωπαϊκής δημοκρατικής κοινωνίας και, κυρίως, οικονομίας, την οποία δεν θα αμφισβητούν. Βάσει αυτών των σκοπών επαναπροσδιορίστηκαν οι στόχοι της εκπαίδευσης και ό,τι σχετίζεται με αυτούς (Κάτσικας, Θεριανός 2004).

Ιδεολογία

Έθνος και Εθνικισμός

Μελετητές, όπως ο Anderson και ο Hobsbawm, ορίζουν τα έθνη κράτη ως «φαντασιακές» πολιτικές κοινότητες με επινοημένες κοινές παραδόσεις, οι οποίες επικαλούνται μία επικοινωνία με ένα φανταστικό παρελθόν, από το οποίο απορρέει η κοινή καταγωγή (Anderson 1997· Hobsbawm 1994α· Μιχαήλ 2015). Στη σχέση έθνους και εθνικισμού από τη μία πλευρά βρίσκεται μία «πραγματικότητα», το έθνος, και από την άλλη μία «ιδεολογία», ο εθνικισμός. Μία προσπάθεια ορισμού του εθνικισμού μπορεί να περιλαμβάνει διάφορες έννοιες, όπως είναι ο λαός, η πόλη, η υπηκοότητα κ.ά. (Balibar 1991). Ο εθνικισμός είναι κυρίως ένα «πολιτισμικό δόγμα» και μία πολιτική ιδεολογία. Αυτή η πολιτική ιδεολογία βασίζεται στην αυτοδυναμία του κράτους (γιατί το κάθε έθνος αποτελεί ένα κράτος), το οποίο καθορίζεται από τους ανθρώπους και τον πολιτισμό του έθνους. Όλα τα παραπάνω είναι αυτά τα οποία, εν τέλει, συντελούν μία μορφή εθνικής ταυτότητας (Smith 1991). Αλλού, συνδέεται και με την κοινή γλώσσα και την εθνική συνείδηση. Οι Γάλλοι, για παράδειγμα, θεωρούσαν ως βασικό στοιχείο για την πολιτογράφηση την αποδοχή από την πλευρά των πολιτών της εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας (Hobsbawm 1994β). Από τότε η γλώσσα άρχισε να αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την αναγνώριση της εθνικότητας και για τον διαχωρισμό από άλλα έθνη (Kedourie 1994).

Στον εθνικισμό η εθνικιστική ταυτότητα αρχίζει να μεταδίδεται δια μέσου της ιστορίας και της συμμετοχής στις επινοημένες παραδόσεις και την οικογένεια και, έπειτα, συνεχίζεται από το σχολείο. Επομένως, είναι διαδικασία ψυχολογικού χαρακτήρα και δεν μπορεί να θεωρείται ούτε δεδομένη, ούτε εγγενής. Η ίδια η έννοια της «ταυτότητας» αναφέρεται σε μία διαδικασία συλλογικού χαρακτήρα, όπου ένα πλήθος ατόμων βρίσκεται στη διαδικασία ταυτοποίησης με βάση κάποια κοινά χαρακτηριστικά, σε ένα συλλογικό «εμείς», το οποίο εξυπηρετεί απόλυτα το σκοπό της ενότητας (Μιχαήλ 2015). Η ταυτοποίηση με μία συγκεκριμένη ομάδα προσφέρει ένα είδος φαντασιακής και συμβολικής ενότητας, στη βάση μίας κοινής καταγωγής, σε άτομα που δεν θα βρεθούν ποτέ όλα μαζί στον ίδιο χώρο (Balibar 1991).

Η διαδικασία ταύτισης με μία εξιδανικευμένη ταυτότητα συμβάλλει στη δημιουργία ενός ιδανικού εαυτού, ελκυστικού και επιθυμητού μεν, ανέφικτου,

όμως, δε. Η εξιδανίκευση και η ταύτιση με ένα εξιδανικευμένο παρελθόν αποτελεί ύψιστο σκοπό της. Η ταυτότητα που δημιουργείται είναι μία ψευδαισθητική ταυτότητα που στοχεύει στην υποστήριξη της κλυδωνιζόμενης αίσθησης ασφάλειας και στην αποποίηση ενός κατώτερου, περιφρονημένου και εξαρτώμενου εαυτού (Δραγώνα 1997). Για τον εθνικισμό, το σχολείο είναι ο βασικός θεσμός για τη δημιουργία ταυτοτήτων για την προαγωγή της ενότητας στο εσωτερικό του έθνους. Έτσι, η παραγωγή της εθνικής ταυτότητας γίνεται κυρίως από το σχολείο μίας εθνικής εκπαίδευσης. Μόνο αυτή έχει τους πόρους για να «φτιάξει» έτοιμες πολίτες, σύμφωνα με τα πρότυπα της εθνικής ταυτότητας (Gellner 1994). Η εθνική διαπαιδαγώγηση παίρνει τη μορφή της διαπαιδαγώγησης της πολίτη, αποτελώντας απαραίτητη προϋπόθεση για την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας, με κεντρικό μηχανισμό το ίδιο το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αβδελά 1997). Ο σκοπός της εθνικιστικής εκπαίδευσης δεν είναι παιδαγωγικός, δεν σκοπεύει, δηλαδή, στη μεταφορά ακαδημαϊκών γνώσεων και αξιών. Ο σκοπός της είναι καθαρά πολιτικός: η εθνικιστική εκπαίδευση σκοπεύει στη διάπλαση της βούλησης των νέων ώστε να την υποτάξει στη θέληση του έθνους. Στην ουσία πρόκειται για μία εκμηδένιση του πραγματικού εαυτού, με μία ατελή ελευθερία επιλογής ταυτότητας (Kedourie 1999).

Ευρωπαϊκή Ταυτότητα

Η αρχική σχέση της κοινότητας με την εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από μεγάλη ασάφεια. Τα πρώτα χρόνια δεν υπήρχε συγκεκριμένη μνεία από την πλευρά της για την εκπαίδευση και θεωρούνταν ως αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών μελών (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2004· Husen 1999). Κατά τη δεκαετία του 1980, όμως, ξεκινά μία σειρά αποφάσεων για την εκπαίδευση. Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές της δεύτερης γενιάς φαίνεται να αποδίδουν προτεραιότητα στην εκπαίδευση, στα πλαίσια του νέου ρόλου του κράτους (Γρόλλιος 2005). Στα πλαίσια της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης, το σχολείο αποκτά οικονομική διάσταση, με εκπαιδευτικούς στόχους που το συνδέουν με την ελεύθερη αγορά και προσδιορίζονται από τις απαιτήσεις αυτής και τις κοινωνικές ανάγκες. Αυτή η «οικονομίστικη λογική» για την εκπαίδευση δίνει

μία κατευθυντήρια γραμμή για την εκπαιδευτική πολιτική των χωρών της Ένωσης, η οποία θα εμφορείται από την «ανελέητη οικονομική λογική» και θα απαιτεί μεγαλύτερη ανταγωνιστικότητα και επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο, αλλά και στις επιχειρήσεις (Καζαμιάς 1995).

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική δίνει μεγάλη βάση στη συγκρότηση της ταυτότητας της ευρωπαϊκής πολίτη. Ο όρος της ευρωπαϊκής πολίτη άρχισε ήδη να εμφανίζεται στα ευρωπαϊκά κείμενα από τη δεκαετία του 1970. Η έννοια της πολίτη συνδέθηκε στενά με τη συμμετοχή στα κοινά, στα πλαίσια της «αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας» της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η ιδέα και η ταυτότητα της Ευρώπης και η συγκρότηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας απέκτησε ιδιαίτερο σημασιολογικό ενδιαφέρον λόγω των αλλαγών στους σκοπούς, τις αρμοδιότητες, τις δομές και τις λειτουργίες της Κοινότητας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990. Μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ εκτός από τη θεσμική και νομική υπόσταση που απέκτησε η Ένωση, επικράτησε ένα είδος οικονομικής ευρωπαϊκής υπηκοότητας στο πλαίσιο της εγκαθίδρυσης της ενιαίας εσωτερικής αγοράς της Ένωσης (Παντίδης, Πασιάς 2003· Πασιάς, Παντίδης 2018). Κατά τη δεκαετία του 2000, οι έννοιες της ταυτότητας της πολίτη απέκτησαν νέο ιδεολογικό περιεχόμενο (Πασιάς, Παντίδης 2018), άμεσα επηρεαζόμενες από τις «τρεις μεγάλες τάσεις της εποχής» (Γρόλλιος 2005). Οι τρεις αυτές τάσεις συνδέθηκαν πολλαπλά με την εσωτερική και εξωτερική ταυτότητα της Ένωσης (Πασιάς, Παντίδης 2018) και είναι βασικές για το σύγχρονο λόγο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση, ο οποίος, ενσωματώνει μέσα του τις απόψεις του νεοφιλελευθερισμού της δεύτερης γενιάς για την εκπαίδευση και την παιδαγωγική (Γρόλλιος 2005).

Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η Οπτική της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας

Η οπτική της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας θεμελιωνόταν στον πολιτικό σκοπό της προώθησης της αποτελεσματικότητας της υπάρχουσας καπιταλιστικής οικονομικοκοινωνικής οργάνωσης. Ο εκπαιδευτικός της σκοπός αφορούσε την προσαρμογή των μαθητριών σε αυτή την οργάνωση, και στην

προετοιμασία τους για τις ποικίλες δραστηριότητες της πραγματικής ζωής μέσω της θεμελίωσης του Αναλυτικού Προγράμματος στην ανάλυση των δραστηριοτήτων (job analysis) (Γρόλλιος 2011).

Η οπτική της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας διακήρυττε την κοινωνικοπολιτική της ουδετερότητα. Με τον όρο «ουδετερότητα» εννοείται, ότι η οπτική είναι τόσο γενική, που μπορεί να συμπεριλάβει οποιονδήποτε στόχο και να εφαρμοστεί σε οποιαδήποτε φιλοσοφία και πολιτισμό (Bloom 1964). Ωστόσο, η οπτική της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας ήρθε ως απάντηση στο σκοπό της δημιουργίας ενός εργατικού δυναμικού με δυνατότητες προσαρμογής «σε μία κοινωνία που συνεχώς αλλάζει», έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στη συνεχώς εναλλασσόμενη ποικιλία εργασιών. Είναι φανερό ότι η οπτική της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας αντιστοιχούσε τόσο στα άμεσα οικονομικά συμφέροντα της κυρίαρχης μερίδας της καπιταλιστικής τάξης, επομένως, κάθε άλλο παρά ουδέτερη μπορεί να χαρακτηριστεί.

Ένα ακόμη σημαντικό σημείο σχολιασμού της συγκεκριμένης οπτικής είναι η αδυναμία χαρακτηρισμού της ως ολοκληρωμένης παιδαγωγικής θεωρίας. Αυτό γιατί δεν υπάρχουν σε αυτήν θέσεις για το ζήτημα των μεθόδων και των μορφών διδασκαλίας, γεγονός που συνδέεται άμεσα με τους σκοπούς της που αναφέρθηκαν παραπάνω. Πρώτη και τελευταία μέριμνα της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας ήταν, και είναι, η επίτευξη των στόχων διδασκαλίας, οι οποίοι θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της καπιταλιστικής κοινωνίας και στην προσαρμογή των ατόμων σε αυτή (Γρόλλιος 2020).

Σκοποί και Στόχοι

Η θεμελίωση των στόχων, όπως τους ξέρουμε σήμερα, έγινε από τον Franklin Bobbitt με τη διατύπωση λεπτομερών και σαφών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος, ως τη βάση για την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Οι στόχοι αυτοί θεμελιώνονταν στην ανάλυση των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων, διαδικασία που έγινε αργότερα γνωστή ως job analysis, και απετέλεσε την «ουσία της κληρονομιάς των υποστηρικτών της επιστημονικής κατασκευής του Αναλυτικού Προγράμματος» (Γρόλλιος 2011, 134). Το πρώτο που έπρεπε να

κάνει εκείνη που ακολουθεί την επιστημονική κατασκευή ενός Αναλυτικού Προγράμματος, κατά τον Bobbitt, ήταν να ανακαλύψει τα «κοινωνικά ελλείμματα» (social deficiencies) που προέρχονται από έλλειψη εμπειριών (Bobbitt 1918). Καθοριστικής σημασίας έργο για την εξέλιξη του πεδίου του Αναλυτικού Προγράμματος ήταν το βιβλίο του Tyler που δημοσιεύτηκε το 1949 με τίτλο *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Η λογική του Tyler (Tyler's rationale) επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τη συζήτηση για την κατασκευή του Αναλυτικού Προγράμματος και μετά τη δημοσίευση του βιβλίου του, σχεδόν, ανακηρύχτηκε σε δόγμα (Γρόλλιος 2011). Οι στόχοι ενός Αναλυτικού Προγράμματος θα έπρεπε να συστήνονται από συγκεκριμένες ομάδες ειδικών του Αναλυτικού Προγράμματος και να είναι συγκεκριμένοι, αντικειμενικοί, μετρήσιμοι και εκφρασμένοι με όρους ανθρώπινης συμπεριφοράς, η οποία αναμένεται να έχει υιοθετηθεί μετά το πέρας της διδασκαλίας (Tyler 2013).

Τον τρόπο διατύπωσης των στόχων υιοθέτησε και ο Bloom στην Ταξινομία των Στόχων που εισήγαγε. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι στόχοι λειτουργούν ως οδηγός για τη διδασκαλία και έπειτα για την αξιολόγηση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν καλά τους στόχους διδασκαλίας, να ξέρουν πώς να τους επιτύχουν, και τότε και γιατί αποτυγχάνουν. Είναι, λοιπόν, απαραίτητη η συνεχής οργάνωση της διδασκαλίας, των στόχων της και η μέτρηση του επιπέδου των μαθητριών. Η διαδικασία αυτή αποτελεί έναν επαναλαμβανόμενο κύκλο, ως προϋπόθεση για μία επιτυχημένη και αποτελεσματική διδασκαλία (Bloom 1944). Η αρχική ιδέα του Bloom και της ομάδας του ήταν ένα τρίτομο έργο που θα συμπεριλάμβανε τον Γνωστικό, τον Συναισθηματικό και τον Ψυχοκινητικό τομέα. Τελικά, συντάχθηκαν μόνο οι τόμοι του Γνωστικού και του Συναισθηματικού τομέα (Bloom 1956, 1964).

Αξιολόγηση

Για τον Tyler (2013), η αξιολόγηση είναι βασική διαδικασία για να μετρηθεί το κατά πόσο οι αλλαγές στη συμπεριφορά έχουν επιτευχθεί. Με την αξιολόγηση διερευνάται το πόσο αποτελεσματική ήταν η διδασκαλία και πόσο αποτελεσματικά υιοθετήθηκε η αναμενόμενη συμπεριφορά από τις μαθήτριες (Γρόλλιος 2011). Η αξιολόγηση, βέβαια, δεν αφορά μόνο τον έλεγχο της

επιτυχημένης αλλαγής της συμπεριφοράς των μαθητριών, αλλά και τη βελτίωση του Αναλυτικού Προγράμματος (Tyler 1942). Η αξιολόγηση για τις μαθήτριες έχει και διαγνωστικό χαρακτήρα, ώστε να εντοπίσει και να περιγράψει πιθανές αδυναμίες. Η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί συνέχεια της μάθησης και της διδακτικής διαδικασίας, να βασίζεται σε σημαντικούς στόχους και σε συχνά λάθη και παρανοήσεις. Τα τεστ που χρησιμοποιούνται γι' αυτόν το λόγο, πρέπει να αποκαλύπτουν τον τρόπο σκέψης για να εντοπίζουν το λάθος, να προτείνουν «τρόπους θεραπείας του» και να καλύπτουν μεγάλο μέρος της μάθησης (Tyler 1966). Σε μία συνέχεια όσων είπε για την αξιολόγηση ο Tyler, ο Bloom εισάγει τη διαμορφωτική αξιολόγηση, στα πλαίσια της διδακτικής πρακτικής της mastery learning. Η διδακτική πρακτική αυτή στηρίζεται στην ιδέα ότι η κοινωνία αξιοποιεί ένα μικρό αριθμό εργαζομένων στην αγορά εργασίας και επενδύει περισσότερο στην πρόβλεψη και επιλογή ταλέντων, παρά στην ανάπτυξή τους (Bloom 1971).

Όλες οι πρακτικές της mastery learning βασίζονται στο ότι, σχεδόν, όλες οι μαθήτριες μπορούν να φτάσουν στον ύψιστο βαθμό γνώσης. Αυτό υπό την προϋπόθεση να δίνεται βοήθεια όπου υπάρχουν «προβλήματα μάθησης», να υπάρχει συστηματική καθοδήγηση, ικανός χρόνος για να φτάσει κάποια στην άρτια εκμάθηση και να είναι σαφή τα κριτήρια του τι είναι η άρτια εκμάθηση (Bloom 1973). Ο Bloom, χρησιμοποιώντας πρώτος τον όρο «διαμορφωτικός» (formative), εισάγει στη διαδικασία μάθησης ένα είδος αξιολόγησης η οποία βασίζεται σε διαμορφωτικά τεστ με «διορθωτικές» ασκήσεις και δραστηριότητες, με σκοπό τη «θεραπεία» των δυσκολιών των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση θα παρείχε πληροφορίες στις μαθήτριες μέσω της ανατροφοδότησης για το τι έχουν μάθει καλά, μέχρι ποιο επίπεδο και πώς να τις διορθώσουν (Bloom, Hastings, Madaus 1971), όχι για να τις αξιολογήσει με έναν βαθμό και να τις κρίνει (Bloom 1973, 54).

Ανάλυση - Συζήτηση Υλικού

Από την έρευνα των Προγραμμάτων Σπουδών (Γλώσσας και Λογοτεχνίας, Ιστορίας, Αρχαίων Ελληνικών, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και Μελέτης Περιβάλλοντος) φάνηκε ότι οι αναφορές τους τοποθετούνται σε δύο ιδεολογικά

πλαίσια: αυτά του εθνικισμού και της ιδεολογικής διάστασης της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το ιδεολογικό πλαίσιο του εθνικισμού εμφανίζεται με αναφορές στο ένδοξο παρελθόν της πατρίδας, στις αρχαίες ρίζες της γλώσσας και τη συγχρονικότητά της και στους δεσμούς αίματος μεταξύ των Ελλήνων. Στο τι, δηλαδή, συνιστά την εθνική ταυτότητα. Η ιδεολογική διάσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης εμφανίζεται μέσω των επιμέρους στοιχείων της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση, την οποία συνιστούν ουσιαστικά η ταυτότητα της ευρωπαϊκής πολίτη και τα χαρακτηριστικά της. Και οι δύο ταυτότητες, τόσο αυτή της ευρωπαϊκής πολίτη όσο και αυτή της εθνικής ταυτότητας, έχουν ως σκοπό τη δημιουργία μιας ενότητας, μιας «φαντασιακής κοινότητας». Οι αναφορές αυτές εμφανίζονται κυρίως στους σκοπούς και στους στόχους, και σπάνια στα χωρία της αξιολόγησης και των τρόπων διδασκαλίας.

Η εθνική ταυτότητα δίνει την ασφάλεια και τη σιγουριά στο υποκείμενο ότι ανήκει κάπου. Η ύπαρξή της στα Προγράμματα Σπουδών, δικαιολογείται από την πρόθεση της Ένωσης για τη διατήρηση της ταυτότητας των εθνών στο εσωτερικό της. Οι αρχέγονες ρίζες, η κοινή γλώσσα και ο πολιτισμός, τα οποία εμπεριέχει η ιδεολογία του εθνικισμού, προσφέρουν την αίσθηση ότι το άτομο ανήκει σε μία κοινότητα με παλαιές ρίζες. Τα τελευταία συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην αίσθηση του ανήκειν, και γι' αυτό αποτελούν σημαντικό μέρος των αναφορών που σχετίζονται με τον εθνικισμό. Η εκπαίδευση με εθνικιστικό πρόσημο σκοπεύει στη διάπλαση των ταυτοτήτων των νέων, ώστε να διαμορφώσει τη βούλησή τους και να τους υποτάξει στα πλαίσια του έθνους. Υποτάσσει, έτσι, την ατομική βούληση στα συμφέροντα του τελευταίου, παραπλανώντας παράλληλα τα άτομα, ώστε να πιστεύουν ότι η βούληση είναι όντως δική τους. Η εκπαίδευση της εθνικιστικής ιδεολογίας, έτσι, μετατρέπεται σε μία καθαρά πολιτική υπόθεση, η οποία «αγκαλιάζει» τα πάντα: τη γλώσσα, τις γνώσεις, τις σκέψεις, το παρόν, το παρελθόν, το μέλλον (Kedourie 1999).

Η συνέχεια της εθνικής ταυτότητας είναι η ταυτότητα της Ευρωπαϊκής πολίτη και ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ευρωπαϊκή ενοποίηση είναι σημαντικός. Η εκπαίδευση προετοιμάζει τις νέες για την ανταγωνιστική αγορά εργασίας, προετοιμασία η οποία μετουσιώνεται στα χαρακτηριστικά της ευρωπαϊκής πολίτη. Η μέριμνα της Ένωσης για την εκπαίδευση είχε πάντα οικονομικό πρόσημο. Οικονομικό πρόσημο έχει και τώρα, απλά στην περίπτωση αυτή

«συγκαλύπτεται» από τη ρητορική της Ευρωπαϊκής Διάστασης στην Εκπαίδευση, μέσω του σκοπού της ενότητας και της ευρωπαϊκής πολίτη. Σκοπός είναι, για άλλη μια φορά, να αισθανθεί το άτομο ότι ανήκει σε μία ομάδα ανθρώπων, την οποία δεν θα συναντήσει ποτέ, και που εργάζεται η μία για την άλλη, για κοινά συμφέροντα και αξίες. Ουσιαστικά, όμως, δεν είναι παρά μία άλλη φαντασιακή ενότητα για την προώθηση αλλότριων συμφερόντων.

Ο ρόλος της παρουσίας της εθνικής και ευρωπαϊκής ταυτότητας είναι κοινωνικός, και προπάντων πολιτικός. Σκοπός αυτής της αίσθησης του «ανήκειν», την οποία θέλουν να δημιουργήσουν τα Προγράμματα Σπουδών, είναι η δημιουργία απατηλών ταυτοτήτων, που η μία συμπληρώνει την άλλη, για να αποφύγουν την οποιαδήποτε αλλαγή της υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης. Η εθνική ταυτότητα δημιουργεί την αίσθηση μίας οικογένειας εξ' αίματος και μίας ασφάλειας, την οποία προσφέρει αυτή η ψευδαίσθηση. Η ευρωπαϊκή ταυτότητα, από την άλλη, προσφέρει την οικονομική ασφάλεια λόγω της «ελεύθερης αγοράς εργασίας» και της -υποτιθέμενης- ελευθερίας κινήσεων που αυτή φέρει. Και οι δύο ταυτότητες συμπληρώνουν η μία την άλλη για την κάλυψη των μεταξύ τους κενών, ώστε να εξυπηρετηθούν τα συμφέροντα του νεοφιλελευθερισμού. Τα συμφέροντα αυτά μετουσιώνονται στους στόχους και σκοπούς για τη διαμόρφωση συνειδήσεων των Προγραμμάτων Σπουδών, των επιδιώξεων, δηλαδή, που αφορούν τις αξίες και τις δεξιότητες τις οποίες αναμένεται να έχουν αποκτήσει οι μαθήτριες μετά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους.

Σε αυτό το σημείο εντοπίζεται η σύνδεση μεταξύ της ιδεολογίας των Προγραμμάτων Σπουδών και της οπτικής του σχεδιασμού τους. Οι κατηγορίες των σκοπών και των στόχων στις οποίες περιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά των ταυτοτήτων, που περιγράψαμε παραπάνω, έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με τον πολιτικό και εκπαιδευτικό σκοπό της οπτικής της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι δραστηριότητες της πραγματικής ζωής αφορούν δεξιότητες, ικανότητες και αξίες, οι οποίες αντιστοιχούν στους εκπαιδευτικούς σκοπούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για τη γρήγορη και ευέλικτη προσαρμογή στην «ελεύθερη» και «παγκοσμιοποιημένη» αγορά εργασίας και στην ιδεολογία του εθνικισμού. Ουσιαστικά, πρόκειται για την άμεση σύνδεση του σχολείου με την αγορά, σύνδεση η οποία υποβοηθείται

άμεσα από τη χρήση της συγκεκριμένης οπτικής. Η χρήση της, φυσικά, δεν είναι τυχαία. Παρ' όλο που ο Bloom την παρουσιάζει στα βιβλία του ως ουδέτερη, είναι φανερό ότι αντιστοιχεί στα συμφέροντα της κυρίαρχης καπιταλιστικής τάξης. Αυτό συμβαίνει γιατί εκτός από το γεγονός ότι προωθεί την επαγγελματική κατάρτιση των μαθητριών στα πρότυπα της υπάρχουσας αγοράς εργασίας, τα οποία θέλουν να μπορεί η εργαζόμενη να προσαρμόζεται σε «μία κοινωνία που συνέχεια αλλάζει», παράλληλα προσφέρει ένα έτοιμο μοντέλο κατασκευής Αναλυτικών Προγραμμάτων. Το μοντέλο κατασκευής Αναλυτικών Προγραμμάτων της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας διευκολύνει συγκεκριμένες ιδεολογικές και πολιτικές επιλογές για τη διατήρηση της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης πραγμάτων, μέσω της υιοθέτησης των νεοφιλελεύθερων πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση.

Ακόμη, η αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών, συνέχεια της οποίας αποτελούν οι επιλεγμένοι τρόποι διδασκαλίας, έρχεται να επικυρώσει τα προηγούμενα. Οι τρόποι διδασκαλίας και οι μορφές αξιολόγησης που προτείνονται αντιστοιχούν στις δραστηριότητες διάγνωσης και θεραπείας του λάθους, τις οποίες προτείνει ο Bloom. Εκτός από την αποφυγή σπατάλης διδακτικού χρόνου με σκοπό τη μέγιστη αποτελεσματικότητα, στην οποία αποσκοπούν οι διαγνωστικές αυτές δραστηριότητες, δείχνουν και τη μέγιστη ανάγκη «διάγνωσης» οποιασδήποτε συμπεριφοράς παρεκκλίνει από τις συμπεριφορές που επιδιώκονται με τους διδακτικούς στόχους. Το λάθος πρέπει να «θεραπευτεί» άμεσα, ώστε να υιοθετηθεί αποτελεσματικά η εκάστοτε συμπεριφορά. Τα πάντα στη συγκεκριμένη οπτική κινούνται γύρω από την αποτελεσματική εκπλήρωση των στόχων, εφόσον οι διδακτικοί στόχοι εκφράζουν εκείνες τις συμπεριφορές που πρέπει να υιοθετηθούν για την ομαλή, χωρίς παρεκκλίσεις, ενσωμάτωση στην κυρίαρχη κοινωνική τάξη πραγμάτων.

Η σύζευξη των ταυτοτήτων που προαναφέρθηκαν, σε συνδυασμό με τη νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση, ανάγονται σε μία πολιτική ενός «άγριου» νεοφιλελευθερισμού, ο οποίος οξύνει τις κοινωνικές αντιθέσεις. Στα πλαίσια αυτά, υπάρχει η ανάγκη για την παρουσία παραδοσιακών αξιών (που, στην περίπτωση μας, φέρει η ιδεολογία του εθνικισμού), οι οποίες θα συμβάλουν στην ομαλότερη αποδοχή των προτεινόμενων μέτρων προώθησης της αγοράς. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί πολύ καλύτερα, από το «φαινόμενο» του συντηρητικού

εκσυγχρονισμού που εξήγησε και ανέλυσε, σε πολλά του βιβλία, ο Michael Apple. Πρόκειται για το «αόρατο χέρι της αγοράς», το οποίο θα οδηγήσει αναπόφευκτα σε μία καλύτερη εκπαίδευση, λύνοντας όλα της τα προβλήματα. Οι αγορές, όμως, προωθούνται και νομιμοποιούνται μέσα από μία στρατηγική αποπολιτικοποίησης και παρουσιάζονται ως ουδέτερες, διεπόμενες από τους κανόνες της ατομικής προσπάθειας και αξίας. Ο νεοφιλελευθερισμός απαιτεί μία συνεχή τεκμηρίωση ότι οι άνθρωποι μετατρέπουν τους εαυτούς τους σε επιχειρήσεις και, έτσι, η εκπαίδευση μετατρέπεται σε εμπορεύσιμο προϊόν προς πώληση, όπου ισχύουν οι ίδιες αξίες και οι ίδιοι κανόνες με την αγορά. Πρόκειται για μία στρατηγική νομιμοποίησης και αποπολιτικοποίησης, η οποία επιχειρείται και στην εκπαίδευση. Στην περίπτωση της εκπαίδευσης, βέβαια, τα αποτελέσματά της πρέπει να ανάγονται σε τυποποιημένους δείκτες αποδοτικότητας, τους σκοπούς και τους στόχους διδασκαλίας. Αυτοί οι δείκτες αποδοτικότητας αποτελούν τη βάση για την εγκαθίδρυση, από την πλευρά του νεοφιλελευθερισμού, των συγκεκριμένων αξιών και χαρακτηριστικών που εκείνος θεωρεί, βάσει της φιλοσοφίας του, ως τα πιο κατάλληλα για τις πολίτες του αύριο (Apple 2002).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, B. (1997), *Φαντασιακές Κοινότητες: στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*. Μτφρ. Παναγιώτα Χαντζαρούλα. Αθήνα: Νεφέλη.
- Apple, M. (2002), *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*. Μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Balibar, E. (1991), «Η μορφή έθνος: ιστορία και ιδεολογία», στο Balibar, E., Vallerstein, I. (επιμ.), *Φυλή, Έθνος, Τάξη: Οι διαφορούμενες ταυτότητες*. Μτφρ. Άγγελος Ελεφάντης, Ελένη Καλαφάτη. Αθήνα: Πολίτης, 132-161.
- Bloom, B. (1944), Some Major Problems in Educational Measurement. *The Journal of Educational Research*, 38(2) 139-142, DOI: [10.1080/00220671.1944.10881321](https://doi.org/10.1080/00220671.1944.10881321)
- Bloom, B. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay.

- Bloom, B. (1964), *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook II: The Affective Domain*. New York: Longman.
- Bloom, B. (1971), «Mastery Learning», στο Block, J. (eds.), *Mastery Learning: Theory and Practice*. New York: Holt, Reinhart and Winston, 47-63.
- Bloom, B. (1973), «Recent Developments in Mastery Learning», *Educational Psychologist* 10(2): 53-57, DOI: [10.1080/00461527309529091](https://doi.org/10.1080/00461527309529091)
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., Madaus, G. (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bobbitt, F. (1918), *The Curriculum*. Boston; New York; Chicago: Houghton Mifflin Company.
- Gellner, E. (1994), *Έθνη και Εθνικισμός*. Μτφρ. Δήμητρα Λαφαζάνη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Grollios, G., Kaskaris, I. (2003), «From Socialist - Democratic to “Third Way” Politics in Greek Education», *Journal for Critical Education Policy Studies* 1(1): 151-170.
- Hobsbawm, E. (1994α), «The Nation as Invented Tradition», στο Hutchinson J., Smith, A. D. (Eds.), *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press, 76-82.
- Hobsbawm, E. (1994β), *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα: πρόγραμμα μύθος, πραγματικότητα*. Μτφρ. Χρύσα. Νάντρις. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Husen, T. (1999), «Η εκπαίδευση στη σύγχρονη Ευρώπη: Τα ζητήματα και οι παράμετροί τους», στο Καλογιαννάκη, Π., Μακράκη, Β. (επιμ.), *Ευρώπη και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Kedourie, E. (1994), «Nationalism and Self-determination», στο Hutchinson, J., Smith, A. (eds.), *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press, 49-54.
- Kedourie, E. (1999), *Ο Εθνικισμός*. Μτφρ. Σπύρος Μαρκέτος. Αθήνα: Κατάρτι.
- Smith, A. (1991), *National identity*. London: Penguin Books.
- Smith, A. (1994), «The Origins of Nations», στο Hutchinson, J., Smith, A. (eds.), *Nationalism*. Oxford: Oxford University Press, 147-153.
- Tyler, R. (1942), «General Statement on Evaluation», *The Journal of Educational Research* 35(7): 492-501, DOI: [10.2307/27528279](https://doi.org/10.2307/27528279)
- Tyler, R. (1966), «Asserting the Progress of Education», *Science Education* 50(3): 239-242, DOI: [10.1002/sce.3730500312](https://doi.org/10.1002/sce.3730500312)

Tyler, R. (2013), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Αβδελά, Ε. (1997), «Η Συγκρότηση της Εθνικής ταυτότητας στο Ελληνικό Σχολείο: 'εμείς' και οι 'άλλοι'», στο Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.), «*Τί είν' η πατρίδα μας*»: εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 27-49

Γρόλλιος, Γ. (2005), *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg

Γρόλλιος, Γ. (2011), *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γρόλλιος, Γ. (2020), «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Παιδαγωγική και Νεοφιλελεύθερη Αναδιάρθρωση», *Τετράδια Μαρξισμού* 12. (<https://tetradia-marxismou.gr/>)

Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π. (2016), *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές Διαδρομές και Προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg

Δραγώνα, Θ. (1997), «Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: Ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης», στο Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (επιμ.), «*Τί είν' η πατρίδα μας*»: εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 72-105.

Καζαμίας, Α. (1995), «Νεοευρωπαϊκός εκσυγχρονισμός και εκπαίδευση: Διαλογισμοί και πολιτικές στη φαντασιακή Ευρώπη», στο Καζαμίας, Α., Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση. Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος, 550-586.

Κασσωτάκης, Μ. (2000), «Οι προκλήσεις της εποχής μας και η πρόσφατη μεταρρύθμιση στην Ελληνική Εκπαίδευση», στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Ιστορικο-συγκριτικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ. (2004), *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: από την ίδρυση του Ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κορομπόκης, Δ. (2008), *Τεχνοκρατική ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στον 20ο αιώνα: όρια και αντιφάσεις*. Διδακτορική διατριβή. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μιχαήλ, Δ. (2015), *Έθνος, Εθνικισμός και Εθνική συνείδηση: μία ανθρωπολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Λεβιάθαν.

- Νούτσος, Μ. (2000), «Μια κριτική του λεγόμενου Ένιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών'», *Εκπαιδευτική Κοινότητα* 53: 24-27. (<http://edu.pep.uoi.gr/cnoutsos/epps.html>)
- Παντίδης, Σ., Πασιάς, Γ. Κ. (2003), *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πασιάς, Γ., Παντίδης, Σ. (2018), *Η ιδέα της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2004), *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: Συγκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης - Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φλουρής, Γ., Πασιάς, Γ. (2007), «Πολιτικές της Γνώσης και Μεταρρυθμίσεις στα Προγράμματα Σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005). Μία Κριτική Προσέγγιση», στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική, Παρελθόν, Παρόν, Μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 209-246.
- Φλουρής, Γ., Πασιάς, Γ. (2009), «Σχολικά Εγχειρίδια και Προγράμματα Σπουδών. Αλλαγή Παραδείγματος στις πολιτικές Γνώσης στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1997-2007)», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* 13: 17-54.

**«Διατελώ κατασπαζόμενη την δεξιάν σας»
Από την Αικατερίνη Λασκαρίδου στο Νηπιαγωγείο του 21^{ου}
αιώνα: ο αταλάντευτος προσανατολισμός προς τον
εθνικοθησκευτικό φρονηματισμό και η ενσωμάτωσή του στο
μεταμοντέρνο αφήγημα**

Ελένη Ζάχου

Νηπιαγωγός

Eleni.zachou917@gmail.com

Abstract

The ethnocentric orientation has been a statutory condition for Greek kindergartens especially since 1897, when Aikaterini Laskaridou took over the Didaskalio (college) of Kindergartens, whose graduates worked with the aim of Hellenizing the populations that lived before 1912 in the Ottoman territory Empire.

Since 1990 the massive influx of immigrants makes Greece a host country and brings preschool education face to face with the contradiction of the nationalistic purity of the traditionally prevailing educational discourse and the emerging dominant pedagogical discourse on globalization and interculturalism that does not manage to become hegemonic.

In addition, the adoption of the country's political commitments towards the Lisbon Treaty for education in the direction of neoliberalism, is reflected in the curriculums.

These perceptions constitute fundamental features of postmodernism and hide the underlying social and political conflicts.

Ο εθνικοθησκευτικός φρονηματισμός αποτελεί καταστατική συνθήκη για το ελληνικό νηπιαγωγείο κυρίως από το 1897 όταν η Αικατερίνη Λασκαρίδου

ανέλαβε το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών θεμελιώνοντας την εκπαίδευση των Νηπιαγωγών προς αυτή την ιδεολογική κατεύθυνση. Πρόκειται για τη χρονιά που ιδρύεται από την Ένωση των Ελληνίδων, της οποίας πρόεδρος ανέλαβε η Λασκαρίδου, το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών στο οποίο λειτούργησε Οικοτροφείο για τις μαθήτριες (Δημητριάδη 2012, 208). Οι απόφοιτές του εργάστηκαν από την Ήπειρο έως τη Θράκη, με στόχο να προωθηθεί η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και συνακόλουθα της ελληνικής ταυτότητας σε πληθυσμούς που διαβιούσαν πριν το 1912 στην επικράτεια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, αλλά αποτελούσαν το μήλο της έριδας για διάφορα βαλκανικά κράτη, ιδίως την Ελλάδα και τη Βουλγαρία (Δημητριάδη 2011, 52- 53).

Το μαθητικό δυναμικό του Διδασκαλείου αποτελούνταν από άπορα κορίτσια που φοιτούσαν χωρίς δίδακτρα ανταλλάσσοντας το αντίτιμο των σπουδών τους με το «υποσχετικόν» (αρχείο ΕΛΙΑ ό.π: 226) με το οποίο δεσμεύονταν να δουλέψουν στις εσχατιές με μοναδικό σκοπό να εξελληνίσουν τους ξενόγλωσσους πληθυσμούς.

Η αλληλογραφία που διασώζεται ανάμεσα στις απόφοιτες και τη Λασκαρίδου καθώς και οι επιστολές των αποφοίτων στα πρακτικά Λογοδοσίας της Ένωσης Ελληνίδων περιγράφουν ανάγλυφα μια πατερναλιστική σχέση. Η χειριστική αυτή σχέση και η αδιάλειπτη εποπτεία καταγράφονται επίσης στην ανταλλαγή εγγράφων κι επιστολών ανάμεσα σε αξιωματούχους της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη Λασκαρίδου τόσο ως καταγραφή γενικών οδηγιών, περιγράφοντας το προφίλ της «ιδανικής» νηπιαγωγού όσο και στην επίκριση που εκφράζεται για όσες νηπιαγωγούς εγκατέλειπαν την εργασία που τους είχε ανατεθεί μη μπορώντας να ανταπεξέλθουν στις δύσκολες πολιτισμικές και υλικές συνθήκες που αντιμετώπιζαν.

Κατά την περίοδο του μεσοπολέμου η εθνικιστική ιδεολογική συγκρότηση του Νηπιαγωγείου εντείνεται (Τσιούμης 2002, 914). Εκτός του πρώτου Διδασκαλείου που είχε έδρα την Αθήνα, μέχρι το 1940 τα υπόλοιπα πέντε βρίσκονται στη Βόρεια Ελλάδα (Έδεσα, Ιωάννινα, Φλώρινα, Κοζάνη, Σέρρες). Με τον νόμο 4397 του 1929 τα νηπιαγωγεία εντάσσονται στη στοιχειώδη εκπαίδευση και λειτουργούν υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, ενώ διευκρινίζεται ότι: «μέχρι τούδε νηπιαγωγεία ιδρύοντο μόνο εις τας περιφέρειάς των ξενοφώνων πληθυσμών προς προπαρασκευή ιδίως γλωσσικήν των νηπίων

δια την ευχερεστέραν παρακολούθησιν των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου» (Χαρίτος 1998, 221). Με την ίδια εκπαιδευτική στόχευση ιδρύονται μεταπολεμικά και άλλου τύπου ιδρύματα όπως τα Εθνικά αγροτικά Νηπιοτροφεία που συνδύαζαν και την προνοιακή φροντίδα.

Η ίδια αφομοιωτική εκπαιδευτική σκοποθεσία ακολουθείται και κατά τη μετεμφυλιακή περίοδο για τα σλαβόφωνα, αλβανόφωνα και βλαχόφωνα χωριά. Μέχρι το 1960 η κατανομή των νηπιαγωγείων στην επικράτεια αποτυπώνει την πολιτική του εθνικοφρονηματισμού, με κύριο άξονα ιδεολογικής ένταξης στη δημιουργία του Έθνους, τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Μακεδονικό Ζήτημα, Βαλκανικοί Πόλεμοι, Μικρασιατική Καταστροφή, ανταλλαγή των πληθυσμών (1923), η Κατοχή και ο Εμφύλιος, οριοθετούν το πλαίσιο των εθνικισμών μέσα στο οποίο το νηπιαγωγείο λειτουργεί, με τη συντριπτική πλειοψηφία τους να ιδρύονται στη Μακεδονία, στην Ήπειρο και στη Θράκη (Δαλακούρα 2004, 283). Η πολιτική του εθνικοθρησκευτικού φρονηματισμού συνεχίζεται κατά τη διάρκεια της δικτατορίας ενώ από το 1970 σταδιακά υποχωρεί ως ρητό κυρίαρχο πρόταγμα στα αναλυτικά προγράμματα ωστόσο παραμένει ισχυρός και δεδομένος προσανατολισμός έχοντας ήδη διαμορφώσει με το περιεχόμενό του τους παιδαγωγικούς σκοπούς του νηπιαγωγείου. Το 1980 το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρώνεται στους παλιννοστούντες ομογενείς κυρίως Ελλήνων της Γερμανίας με τη θεσμοθέτηση των τάξεων υποδοχής (Τσιούμης 1999, 920).

Από το 1990 η μαζική εισροή μεταναστών από τις Βαλκανικές και τις χώρες της πρώην ΕΣΣΔ καθιστά την Ελλάδα χώρα υποδοχής και φέρνει την προσχολική εκπαίδευση αντιμέτωπη με την αντίφαση της εθνοθρησκευτικής καθαρότητας του εμπεδωμένου παραδοσιακού εκπαιδευτικού λόγου και του αναδυόμενου κυρίαρχου παιδαγωγικού λόγου περί παγκοσμιοποίησης και διαπολιτισμικότητας που δεν καταφέρνει να γίνει ηγεμονικός. Η πολιτική που εφαρμόζεται στο νηπιαγωγείο παραμένει προσηλωμένη στο εθνοθρησκευτικό ιδεώδες και δεν υιοθετείται κανένα θεσμικό μέτρο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας.

Επιπλέον η υιοθέτηση των πολιτικών δεσμεύσεων της χώρας απέναντι στη συνθήκη της Λισσαβόνας και ευρύτερα της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹ για την εκπαίδευση προς την κατεύθυνση του νεοφιλελευθερισμού, αποτυπώνεται στα αναλυτικά προγράμματα της προσχολικής αγωγής, ήδη απ' το 2000, με δομικές αλλαγές περιεχομένου εισάγοντας τις αρχές της κοινωνικής αποτελεσματικότητας και των μετρήσιμων επιδόσεων. Στο επίπεδο της επίσημης ρητορείας δίνεται έμφαση στην «κοινωνία της γνώσης» και στα δικαιώματα του «πολίτη του κόσμου» που στα αναλυτικά, διαθεματικά, προγράμματα εκφράζεται με γνώσεις, δεξιότητες, συμπεριφορές και στάσεις που ο μαθητής θα πρέπει να αποκτήσει προκειμένου να ανταπεξέλθει στις παγκοσμιοποιημένες εργασιακές συνθήκες κι απαιτήσεις. Δημιουργείται έτσι ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, μερικά εκ των οποίων είναι: ο κατακερματισμός κι η αποσπασματικότητα της γνώσης, η έλλειψη θεμελιωδών εννοιολογικών συνδέσεων, η αποδόμηση της πρόσληψης μιας ενιαίας εικόνας του κόσμου, ο υποβιβασμός του κοινωνικού και της συλλογικής προσπάθειας στο όνομα του ατομικού δικαιώματος της επιλογής για κάθε «πολίτη του κόσμου» και την ανοχή της διαφορετικότητας στο πλαίσιο της συμβίωσης των μελών των δημοκρατικών κοινωνιών. Οι αντιλήψεις αυτές συγκροτούν θεμελιώδη γνωρίσματα του μεταμοντερνισμού καθώς αποκρύπτουν τις κοινωνικές και πολιτικές συγκρούσεις που υποβόσκουν και στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου συγκροτούν ένα πεδίο αντιφάσεων στο οποίο συνυπάρχουν ο εθνικισμός και η πολυπολιτισμικότητα, όπως επίσης η επιστημονική γνώση και η μεταφυσική.

Πολυπολιτισμικός εθνικισμός και μεταμοντέρνο

Ο Ramon Flecha (1999, 150) παρατηρεί ότι ο Ευρωπαϊκός αντιρατσιστικός λόγος διατυπώνεται συγκεχυμένος μη μπορώντας να αποσαφηνίσει εάν πρεσβεύει τον σχετικισμό του μεταμοντερνισμού που εκφράζεται από τους Foucault και Derrida ή τη διαλογική προσέγγιση των Freire και Habermas.

¹ Με τη στρατηγική της Λισσαβόνας στην ανανεωμένη της εκδοχή του 2006, συνδέεται για πρώτη φορά η οικονομία με την εκπαίδευση μετατρέποντας τη γνώση σε οικονομική δύναμη προκειμένου να καταστεί η οικονομία της ΕΕ «στην πλέον ανταγωνιστική και δυναμική του κόσμου» (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2006,6-17 στο Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2010: 4).

Σύμφωνα με τη μεταμοντέρνα σχετικιστική αντίληψη οι διαφορετικότητες θα πρέπει να συνυπάρχουν διατηρώντας ακέραια τα εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους καθώς κάθε ώσμωση θα επιφέρει αλλοίωση στις ταυτότητές τους. Μέσω της κομβικής έννοιας της αποδόμησης (Derrida 1998, 78) η ισότητα και η ανισότητα παύουν να απασχολούν ως παράμετροι για τις οποίες αξίζει να αγωνιστούν οι άνθρωποι προσδοκώντας τη χειραφέτησή τους συλλογικά. Η φυλετική ανισότητα απλά υπάρχει και θα συνεχίσει να υπάρχει ενώ η έμφαση πρέπει να δοθεί στην προστασία και διατήρηση της διαφορετικότητας. Η θεώρηση αυτή εκτός από το αποτέλεσμα των διαφορετικών σχολείων για κάθε εθνικότητα όπως ευρέως συμβαίνει στην Αμερική, ενίσχυσε και την άνοδο του φασισμού στην Ευρώπη. Όσο για τις περιπτώσεις που στην Ευρώπη λειτουργούν σχολεία μικτών εθνικοτήτων αναπαράγουν την κοινωνική ανισότητα και τον ελιτισμό της Ευρωπαϊκής κουλτούρας. Σε αντιδιαστολή με τη μεταμοντέρνα θεώρηση, η διαλογική οπτική του Freire προτείνει μια εκπαίδευση που αναγνωρίζει μέσα στη διαφορετικότητα την ισότητα και την αναγκαιότητα να αλλάξουν όλα τα μέρη προκειμένου να συνθέσουν μια κοινωνία που αγωνίζεται συλλογικά για τη χειραφέτηση των μελών της (Flecha 1999, 157).

Ο ηγεμονικός λόγος για το Νηπιαγωγείο μας ενημερώνει ότι πρόκειται για ένα περιβάλλον μάθησης που σέβεται τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας του μαθητή, συνδεδεμένο με την παιγνιώδη αντίληψη για τη μάθηση, με χαλαρή περιχάραξη των γνωστικών αντικειμένων και χαλαρούς χρόνους βηματισμού πρόσκτησης της γνώσης βασισμένο στα αυθόρμητα ενδιαφέροντα των μαθητών. Στην πράξη όμως παρατηρούμε ότι από τις 177 ημέρες διδασκαλίας του διδακτικού έτους που αντιστοιχούν στους 9 μήνες φοίτησης των μαθητών, τα διδακτικά θέματα που αναφέρονται στα θρησκευτικά και εθνικά ζητήματα, γιορτές κι επετείους καταλαμβάνουν δυσανάλογα μεγάλο μέρος (πάνω από 90 ημέρες) έναντι των υπολοίπων και μάλιστα χωρίς να εκκινούν από κανένα αυθόρμητο ενδιαφέρον εκ μέρους των μαθητών. Με τις ρητές εντολές των αναλυτικών προγραμμάτων για τη γνωριμία και την επαφή των μαθητών με την παράδοση και την ιστορία του τόπου τους, στο Νηπιαγωγείο οργανώνονται γιορτές που απαιτούν μακροχρόνια προετοιμασία καθώς οι μαθητές δεν είναι ικανοί ακόμα να αντιληφθούν την έννοια του ιστορικού χρόνου αλλά ούτε και τα

γεγονότα που περιλαμβάνονται στο υπό εξέταση ιστορικό γεγονός, η διδασκαλία δεν μπορεί παρά να ακολουθήσει μια μανιχαϊστική λογική μέσα από μεγάλες αφαιρέσεις και γενικεύσεις. Ταυτόχρονα η έλλειψη εκ μέρους του υπουργείου παραγωγής σύγχρονου εκπαιδευτικού υλικού σχετικά με το γνωστικό περιεχόμενο διδασκαλίας κι η αντίστοιχη έλλειψη εποπτικού υλικού οδηγεί στην άρρητη ασφαλή επιλογή χρήσης του υλικού και του γνωστικού περιεχομένου που παραμένει अपαράλλαχτο από την εποχή της χούντας (Μπονίδης 2004, 69- 84). Ταυτόχρονα εμφολωρούν καθημερινά ρουτίνες, τελετουργικά και εθνοθησκευτικά σύμβολα όπως οι προσευχές κι οι αναρτημένες θρησκευτικές εικόνες και ενώ ο ιδεολογικός του προσανατολισμός παραμένει συντηρητικός κι εθνοθησκευτικός, ο λόγος προσπαθεί να δείχνει προοδευτικός με το επιχείρημα πως αφού ανεχόμαστε την εθνική διαφοροποίηση των αλλοδαπών μαθητών μας, αποτελεί πολιτική ορθότητα να διδάσκονται οι Έλληνες μαθητές του Νηπιαγωγείου την ιστορία της πατρίδας τους σύμφωνα με την αρχή του αυτοπροσδιορισμού και της συμπερίληψης των ταυτοτήτων. Πρόκειται για ένα αδιέξοδο σκεπτικό που οδηγεί στη συνεπαγωγή ότι το ελληνικό Νηπιαγωγείο θα έπρεπε να σέβεται και να διδάσκει όλους τους διαφορετικούς «εθνικισμούς» των μαθητών του αλλά ωστόσο στην πράξη επειδή δεν διδάσκεται άλλος πέραν του ελληνικού κι επειδή η αποδοχή των διαφορετικών εθνικών ταυτοτήτων των άλλων εξαντλείται στην αναγκαστική ανοχή, στην αποξενωμένη παράλληλη ύπαρξη τους μέσα στην τάξη, με το πρόσχημα «όλες οι απόψεις είναι σεβαστές» συμβιώνουν μια αδύναμη δημοκρατία για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες με μια εθνικιστική παιδαγωγική αντίληψη υπέρ του Ελληνικού έθνους και δίνεται επαρκής χώρος στον ελληνικό φασισμό να εμφολωρήσει και να αναπτυχθεί περαιτέρω. Η πρόσφατη ιστορία της ανόδου του φασισμού στη χώρα μας και οι διώξεις που υπέστησαν πολλοί εκπαιδευτικοί, ανάμεσά τους και νηπιαγωγοί, για τη μη ορθή εφαρμογή της αντίληψης «όλες οι απόψεις είναι σεβαστές», ισοδυναμεί στην ουσία με τη διδασκαλία του ελληνικού εθνοθησκευτικού ιδεώδους καθώς η τιμωρητική τακτική του υπουργείου παιδείας δεν αφήνει περιθώρια παρερμηνείας για την ανοχή του εκπαιδευτικού συστήματος απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το 132^ο Δημοτικό Σχολείο της Γκράβας, για τις διαπολιτισμικές δράσεις του οποίου η διευθύντρια,

απομακρύνθηκε από τη θέση της λαμβάνοντας από υπηρεσιακούς παράγοντες την απάντηση «πολύ ωραία αυτά που κάνετε, αλλά για τους μετανάστες, και όχι για τους Έλληνες» (Καθημερινή, 09/2009 στο Λαγουδάκος) ενώ κατηγορήθηκε από εθνικιστικούς κύκλους για εθνική προδοσία. Η εκπαιδευτικός μετά από δικαστική διαμάχη αθώωθηκε το 2010. Άλλο ένα παράδειγμα αντιπροσωπευτικό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που εφαρμόζει το ελληνικό κράτος αποτελεί η περίπτωση του 1ου Νηπιαγωγείου Νυδρίου Λευκάδας στο οποίο το 2012 για μια ζωγραφιά Αλβανού μαθητή με τη σημαία της πατρίδας του κατά τη σχετική διδασκαλία για τη γιορτή της σημαίας την 28^η Οκτωβρίου, η νηπιαγωγός απομακρύνθηκε και υποβλήθηκε σε ΕΔΕ για τη διερεύνηση αντεθνικής συμπεριφοράς για την οποία τελικά αθώωθηκε. Οι εκπαιδευτικοί που κατάφεραν να απαλλαγούν από τις πειθαρχικές διώξεις, αν και επικαλέστηκαν τα προτάγματα του αναλυτικού προγράμματος που εφάρμοσαν, δαπάνησαν μεγάλο χρονικό διάστημα με εναγόνιες προσπάθειες και ψυχική φθορά ενώ χρειάστηκαν συμπαραστάσεις από συλλόγους εκπαιδευτικών αλλά και της διδασκαλικής ομοσπονδίας και των συλλόγων γονέων γιατί η διοικητική γραφειοκρατία που υλοποιεί την εκπαιδευτική πολιτική τούς έκρινε κατ' αρχήν ελεγκτέους, δηλαδή υιοθέτησε τον ακροδεξιό εθνικιστικό λόγο.

Επιστήμη και μεταφυσική

Ο μεταμοντέρνος λόγος, με τις αμφισημίες και τα πολυσημαινόμενά του συγκροτείται από ένα θεωρητικό συνονθύλευμα αποπλαισιωμένων σπαραγμάτων με τα οποία η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία χτίζει τη ρητορεία μιας φαινομενικά έγκυρης και αποδεδειγμένης επιστημονικής γνώσης. Ο επιστημονικός συγκρητισμός που εντοπίζεται στα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής αγωγής δεν αφορά μόνο στην παιδαγωγική θεωρία που επικαλούνται αλλά και στα γνωστικά περιεχόμενα και στις διδακτικές πρακτικές με τις οποίες υποτίθεται ότι υπηρετούνται (Λιάμπας, Κάσκαρης 2007).

Το συνολικό εγχείρημα του ηγεμονικού παιδαγωγικού λόγου αποτελεί ένα συμπίλημα θεωρητικών δανείων που για κάθε διαφορετική επιλογή γνωστικού περιεχομένου, παιδαγωγικού σκοπού και στόχου επικαλείται, κυρίως τον Piaget,

χρησιμοποιώντας εμβόλιμα, αποπλαισιωμένα κι αποσπασματικά οποιονδήποτε θεωρητικό από τον Freire έως τον Vygotsky κι από τον Bernstein έως τον Bourdieu προκειμένου να πείσει για την εγκυρότητά του ενώ επικαλείται ερευνητικά δεδομένα αμφίβολης εγκυρότητας (Οδηγός Νηπιαγωγού 2006). Η τακτική αυτή περιγράφεται από τον Macedo (2013, 3-4) ως επιστημονισμός που προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη μηχανοποίηση του πνευματικού έργου που συχνά οδηγεί στη διάσπαση της ενότητας της γνώσης προς χάριν μιας «σφαιρικής ολότητας» (Γρόλλιος, Κάσκαρης 1998, 102), στην έμφαση της αυτονομίας, την αδυναμία συνειδητοποίησης της απουσίας θεωρητικών και εννοιολογικών συνδέσεων και τη φετιχοποίηση, και αφορά τη συνολική ευρύτερη διαδικασία που ο ίδιος περιγράφει ως «επιστημονισμό της ηλιθιοποίησης» και η οποία νομιμοποιείται στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών. Διδακτικά πακέτα, εργαστήρια δεξιοτήτων και «καλές διδακτικές πρακτικές» διοχετεύουν μια διαφορετική σχέση του εκπαιδευτικού και του μαθητή με τη γνώση. Η υποκειμενική πρόσληψη της γνώσης και του κόσμου, η αποσιώπηση του ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου εντός των οποίων λαμβάνουν χώρα αυτά τα γνωστικά περιεχόμενα αποσιωπώνται, αγνοούνται, και στη θέση τους εμπεδώνεται η αποσύνδεση του μαθητή (και του εκπαιδευτικού) από την ίδια του την κοινωνική εμπειρία και από τη δυνατότητά του να αναπτύσσει συλλογιστική τακτική εκφράζοντας ερωτήματα κι απορίες κατά τη διαδικασία αποκάλυψης της γνώσης.

Αυτό που καταφέρνει με αυτή την τακτική ο κυρίαρχος λόγος είναι η συνύπαρξη της μαγικής σκέψης με την επιστήμη. Δεισιδαιμονίες ανάγονται σε παιδαγωγική ορθότητα. Στερεότυπα επενδύονται με προσδευτικό χειραφετικό λόγο και ο θρησκευτικού τύπου ανθρωπισμός παίρνει τη θέση της κοινωνικής αλληλεγγύης και του συλλογικού αγώνα για την κοινωνική χειραφέτηση των όλων. Όλα γίνονται στο όνομα των «παιδαγωγικά καλών πρακτικών» και της προσαρμογής των περιεχομένων στο αναπτυξιακό στάδιο των νηπίων «μέσω του παραμυθιού», της αφαίρεσης και του συμβολικού. Είναι όμως άλλο πράγμα η απλοποίηση και η εκλαΐκευση της γνώσης και εντελώς άλλο η ανορθολογική θεώρηση του κόσμου. Είναι άλλο πράγμα το συμβολικό παιχνίδι και ο λόγος του κι άλλο πράγμα η αντικατάσταση της πραγματικότητας με το εξωπραγματικό. Είναι άλλο πράγμα να μετατρέπεται το συμβολικό-φανταστικό σε ερμηνεία

κατανόησης του πραγματικού κόσμου και της κοινωνίας. Στο Νηπιαγωγείο η ασυνέχεια της γνώσης, η έλλειψη εννοιολογικών συνδέσεων για την εικόνα που σχηματίζει το παιδί για τον κόσμο, την κοινωνία, τη φύση αποτελεί κανόνα. Έτσι λοιπόν στο Νηπιαγωγείο μετά την ενδεδειγμένη διδασκαλία του φυσικού φαινομένου της βροχής αυτή οφείλεται ταυτόχρονα σε δυο αιτίες: είτε κλαίει ο θεός άρα οι σταγόνες αποτελούνται από τα θείκα δάκρυα είτε το φαινόμενο παράγεται από την εξάτμιση του νερού. Η προσφιλή απάντηση της πλειοψηφίας των μαθητών είναι η πρώτη. Στο Νηπιαγωγείο διδάσκεται το φαινόμενο της βροχής αλλά στην ουσία ισχύουν ταυτόχρονα και οι δυο εκδοχές γιατί η διδασκαλία δεν καταφέρνει να συνδεθεί ούτε με τα βιώματα και την πραγματικότητα των μαθητών με σκοπό την «ακριβή κατανόηση της πραγματικότητας» (Κάσκαρης, Λιάμπας 2007, 3). Σε μια άλλη περίπτωση μια νηπιαγωγός αφηγείται πως αφού διάβασε στους μαθητές το παραμύθι «Ο γατοβουτηχτής», στο οποίο ένας γάτος συνδέεται με βαθιά φιλία με ένα ψάρι, ρώτησε τα παιδιά «γιατί ο γάτος δεν έφαγε το ψάρι;» για να πάρει απάντηση από έναν μόνο μαθητή: «γιατί είναι φίλος του. Δεν μπορεί να φάει τον φίλο του! Τον φίλο του τον αγαπάει!» διατυπώνοντας την απογοήτευσή της ότι τα σημερινά παιδιά δεν μπορούν να κάνουν απλές συνδέσεις (Ζάχου 2022, 335). Με τέτοια δόμηση κριτηρίων σκέψης οδηγούνται μαθητές στο τέλος του Λυκείου να γνωρίζουν ό,τι χρειάζεται για να πετύχουν στις εξετάσεις, ακόμα και αριστεύοντας, αλλά να μη γνωρίζουν τίποτα. Να πιστεύουν πως «δεν υπάρχει καμιά βεβαιότητα, όλα είναι σχετικά και τίποτα δεν αποκλείεται», υιοθετώντας τα προτάγματα του new age, μη συμμετέχοντας σε κοινωνικές συλλογικές διαδικασίες αφού δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέρος της κοινωνίας, προσανατολισμένοι από νωρίς «στη νοοτροπία της ατομικής ευδαιμονίας» κι ευάλωτοι στον ανορθολογισμό. Η κριτική σκέψη ως βασικό ζητούμενο συγκρότησης του δημοκρατικού πολίτη, κληρονομιά των προταγμάτων του Διαφωτισμού εγκαταλείπεται κι οι μαθητές κατά την πορεία της ενηλικίωσής τους δεν είναι ικανοί πια να ξεχωρίσουν τον μύθο από την πραγματικότητα και τη γνώση από την προπαγάνδα, δεν εφοδιάζονται από την εκπαίδευση με κριτήρια διάκρισης ανάμεσα σε αντικρουόμενους ισχυρισμούς και πολιτικές απόψεις ώστε να συμμετέχουν (Arendt 196 στο Aronowitz 2008, 34). Η

πρακτική προώθησης της αμάθειας έχει παρατηρηθεί ευρύτερα στα εκπαιδευτικά συστήματα των βιομηχανικών χωρών² (Μισεά 2002, 13).

Επίσης η εκτροπή της συζήτησης για την κοινωνική τάξη, τη δομική φτώχεια και την κοινωνική αναπαραγωγή που συντελείται στη βασική εκπαίδευση ευνοήθηκε από την κριτική του μεταμοντερνισμού που καταφέρνοντας να μετασχηματίσει και να αντικαταστήσει τις έννοιες της κοινωνικής τάξης και δομής με τις έννοιες της κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας και την έννοια των εργασιακών σχέσεων σε διαχείριση παραγωγικών δυνάμεων τροφοδότησε τον νεοφιλελευθερισμό (Aronowitz 2003, 164-165) με τον καλύτερο τρόπο.

Ο πατέρας του μαθητή που ξενυχτάει γιατί έχει εφημερία στη χειρουργική κλινική εξισώνεται με τον πατέρα του Βούλγαρου μαθητή που ξενυχτάει γιατί δουλεύει ανασφάλιστος λάντζα στο σουβλατζίδικο. Κι οι δυο μαθητές καθυστερούν κάθε πρωί να προσέλθουν στο Νηπιαγωγείο γιατί οι γονείς τους είναι «άυπνοι» αλλά παρατήρηση για την αργοπορία δέχεται μόνο ο πατέρας του Βούλγαρου.

Η Λασκαρίδου το είχε πει ξεκάθαρα στις συμβουλές προς τις νηπιαγωγούς που είχε εκπαιδεύσει: «σκοπός σας είναι να τα καταστήσετε φανατικά ελληνόπουλα» (Δημητριάδη 2012, 219). Έχει αλλάξει από τότε και πόσο αυτή η αρχική και πρωτεύουσα οδηγία της Γενικής Διδακτικής; Ο ιδεολογικός κορμός της Γενικής Διδακτικής παραμένει ίδιος, επενδυμένος με τον μεταμοντέρνο λόγο περί του ατομικού δικαιώματος έκφρασης άποψης και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας (Νούτσος 2021, 136). Κι αφού το σχολείο τους χωράει όλους τότε χωράει και τους μετανάστες (πολιτισμική ετερότητα) και τους ακροδεξιούς, χωράει τη δημοκρατία, χωράει και το φασισμό με βάση τη λογική των ίσων αποστάσεων.

Η αντίληψη αυτή σχετικά με τους οικονομικούς μετανάστες και τους πρόσφυγες, σημαίνει στην καλύτερη περίπτωση, ανοχή και σε καμιά περίπτωση

² Ο Μισεά (2002, 13) περιγράφει την έννοια της αμάθειας ως αδυναμία του ατόμου να κατανοήσει τον κόσμο στον οποίο καλείται να ζήσει και να παρέμβει συνειδητά ώστε να τον αλλάξει. Η αμάθεια προκύπτει ως αποτέλεσμα της εξάλειψης βασικών γνώσεων από τη σχολική εκπαίδευση σε συνδυασμό με την εξασθένηση της θεμελιώδους δεξιότητας κριτικής σκέψης μέσω της επικράτησης μιας «νεογλώσσας». Ως αποτέλεσμα της παραπάνω διαδικασίας έχουμε άτομα που μπορούν να μάθουν τα πάντα και να μην καταλαβαίνουν τίποτα. Ο ισχυρισμός του κυρίαρχου λόγου ότι «το επίπεδο ανεβαίνει» δεν ανταποκρίνεται στην κατεύθυνση ενδυνάμωσης του Ορθού Λόγου και γι' αυτό παρατηρείται το φαινόμενο η μαθητιώσα νεολαία να υιοθετεί τα προϊόντα της δεισιδαιμονίας παρουσιάζοντας μειωμένες διανοητικές αντιστάσεις απέναντι στο μιντιακό και ευρύτερα δημόσιο λόγο.

αποδοχή κι ενσωμάτωση. Σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει, συνύπαρξη κι αποδοχή όλων των αντιθέσεων για να συνθέσουμε από κοινού κοινωνική ταυτότητα στη βάση της ισοτιμίας. Σημαίνει παράλληλη κατηγοριοποιημένη ύπαρξη ακόμα κι όταν επιδεικνύοντας τον ανθρωπισμό μας στεκόμαστε αλληλέγγυοι. Ακόμα, κι ιδιαίτερα, όταν σ' αυτό το πλαίσιο υπερασπιζόμαστε τις «πολιτισμικές διαφορές» προς «όφελός τους» προς ενίσχυση των στερεοτύπων όπως στην περίπτωση των τσιγγανοπαίδων που η εγκατάλειψη του σχολείου για τα κορίτσια στα 12 είναι αποδεκτή αφού εκφράζει την πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα να αναλαμβάνουν αναπαραγωγικά καθήκοντα. Το να επιμένουμε να συνεχίσουν το σχολείο σημαίνει προσβολή της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας (Flecha 1999, 160).

Στην περίπτωση όμως των ακροδεξιών σημαίνει, στην καλύτερη περίπτωση, ανεκτικότητα και στη χειρότερη σκόπιμη παράβλεψη υποκινούμενη από το φόβο προς αποσόβηση ενδεχόμενης σύγκρουσης που οδηγεί στην ενσυνείδητη αυτολογοκρισία των νηπιαγωγών ώστε να μην «προκαλέσουν» καθώς το να συμπορεύονται με το ήδη συντηρητικό ιδεολογικό πλαίσιο λειτουργίας του Νηπιαγωγείου δεν είναι αρκετό για να προστατευθούν. Οι τακτικές αυτές μέσα στο Νηπιαγωγείο έδωσαν χώρο στις ακροδεξιές αντιλήψεις να επικρατήσουν ακόμα περισσότερο, κι όχι μόνο στα Νηπιαγωγεία αλλά στο σύνολο της βασικής εκπαίδευσης, δοκιμάζοντας σε ακραίες κοινωνικές συνθήκες τους εκπαιδευτικούς και μαθητές ζώντας δραματικές στιγμές με την άνοδο της ακροδεξιάς.

Σε κάθε περίπτωση το Νηπιαγωγείο έχει να προσφέρει σημαντικά στην κριτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια στους μαθητές εάν αντιμετωπίσει τον κυρίαρχο λόγο που παροπλίζει τις πολιτικές και κοινωνικές παραμέτρους της παιδαγωγικής θεωρίας, παρουσιάζοντάς το ως χώρο που κυβερνάται από μια ουδέτερη επιστήμη και μια ουδέτερη πολιτική που ενδιαφέρονται μόνο για «το καλό των παιδιών».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aronowitz, S. (2003), *How class works*. New Haven: Yale University Press.

Aronowitz, S. (2007), *Against Schooling: Toward an education that matters*. London: Paradigm Publishers.

Γρόλλιος, Γ., Κάσκαρης, Γ. (1998), «Εκπαιδευτική πολιτική, “μεταμοντέρνο” και “κριτική παιδαγωγική”. Τα αδιέξοδα μιας σχέσης και τα “όπλα της κριτικής”», *Ουτοπία* 25:101- 118

Δημητριάδη, Ε. (2012), *Η συμβολή της Αικατερίνης Λασκαρίδου στην ανάπτυξη της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ζάχου, Ε. (2022), *Διδακτικές πρακτικές στο μάθημα της γλώσσας και κατηγοριοποίηση των μαθητών: η περίπτωση του ΔΕΠΠΣ στο Νηπιαγωγείο*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Λαγουδάκος, Μ. «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα», 2ο Π.Ε.Κ. Αθήνας (ανακτήθηκε 30/4/2022)

http://www.2pek.gr/DHMOSIEYSEIS_ARTHRA/diapolitismik%20lagoudakos.pdf

Λιάμπας, Α., Κάσκαρης, Γ. (2007), «Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική και τα ιδεολογικά σχήματα του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση», *Θέσεις* 99 (ανακτήθηκε 21/4/2022)

http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=975&Itemid=29

Macedo, D. (2013), «Education Matters: Beyond the Fetishization of the Banding Model», *Education Matters* 1:3- 25.

Μισεά, Ζαν Κλωντ. (2002), *Η εκπαίδευση της αμάθειας και οι σύγχρονες συνθήκες της*. Μτφρ. Άγγελος Ελεφάντης. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Μπονίδης, Κ. (2004), «Όψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: οι εθνικές επέτειοι της 28^{ης} Οκτωβρίου και της 25^{ης} Μαρτίου», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 134: 69- 84.

Νούτσος, Χ., (2021). «Διδακτική και Ιδεολογία (Σημειώσεις για μια έρευνα)», *Κριτική Εκπαίδευση* 1: 132- 143.

Σταμέλος, Γ. και Βασιλόπουλος, Α. (2010), «Η ευρωπαϊκή στρατηγική για την Εκπαίδευση», στο Σακελλαρόπουλος, Θ. (επιμ), *Η κοινωνική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης*. Αθήνα: Διόνικος.

Τσιούμης, Κ. (2002), «Θεσμοί προσχολικής εκπαίδευσης και κοινωνικής πρόνοιας και ξενόφωνοι πληθυσμοί στη μεταπολεμική Ελλάδα», *Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου «Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας»*, τόμος Β. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 914-920.

Flecha, R. (1999), «Modern and Postmodern Racism in Europe: Dialogic Approach and Anti- Racist Pedagogies», *Harvard Educational Review* 69:150-171.

Η παρουσίαση του αθεϊσμού στα εγχειρίδια (2011) και τους φακέλους (2017) του μαθήματος των Θρησκευτικών

Χρυσάνθη Καραμήτρου

Δασκάλα (ΠΕ70)/ υπ. διδακτόρισα ΠΤΔΕ-ΑΠΘ

chrisakaram@gmail.com

Abstract

In our text we investigate to what extent and in what way atheism is presented in the books of the Religion Education course. We emphasize that despite efforts towards the modernization of the course, Religion Education in Greece remains confessional, oriented to the presentation of Christianity as a revealed “truth” and teaching, and not as an intellectual phenomenon that has specific historical and social roots and causes. As we discovered in the examined books the references to the atheistic ideas are rather pretentious. Our examination of the presentation of atheistic ideas in Religion Education course books is based on the view that it is necessary the knowledge of religion acquired by students to include the critical understandings of religion formulated by various currents of philosophy and social theory, including those of atheism.

Θα ξεκινήσουμε θέτοντας κάποια ερωτήματα τα οποία θα μας απασχολήσουν στην ανάλυσή μας και θα τα απαντήσουμε εξετάζοντας την παρουσίαση του αθεϊσμού στα βιβλία των Θρησκευτικών του 2011 και τους φακέλους του μαθήματος του 2017 για τις τάξεις του Λυκείου. Έχει θέση λοιπόν η κριτική της θρησκείας στο μάθημα των Θρησκευτικών; Μπορεί να έχει εκπαιδευτική σημασία η αναφορά στις αθεϊστικές ιδέες και παραδόσεις εντός ενός μαθήματος που αφορά το θρησκευτικό φαινόμενο;

Στο εγχείρημα αυτό εκκινούμε από την πεποίθηση ότι οι θρησκευτικές ιδέες, οι οποίες επηρέασαν και επηρεάζουν σημαντικά τις συμπεριφορές των ανθρώπων, θα πρέπει να εξετάζονται κριτικά, να αναδεικνύονται δηλαδή οι κοινωνικές και

ιστορικές συνθήκες οι οποίες οδήγησαν στην εμφάνισή τους και επηρέασαν την εξέλιξή τους, και ταυτόχρονα να αποκαλύπτονται οι αντιφάσεις τους και οι προβληματικές πτυχές τους όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτούν και προσανατολίζουν την ανθρώπινη ζωή. Ως εκ τούτου, θεωρούμε απαραίτητο οι γνώσεις περί θρησκείας που αποκτούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να περιλαμβάνουν και τις κριτικές αντιλήψεις για τη θρησκεία, όπως διατυπώθηκαν από διάφορα ρεύματα της φιλοσοφίας και κοινωνικής θεωρίας, συμπεριλαμβανομένων φυσικά και των αθεϊστικών.

A. Εξετάζοντας τα εγχειρίδια Θρησκευτικών του Λυκείου του 2011 διαπιστώνουμε ότι αναφορά στον αθεϊσμό γίνεται μόνο στο βιβλίο της Β΄ Λυκείου στο κεφάλαιο 23 με τίτλο «Το φαινόμενο της αθεΐας» και μπορούμε με ασφάλεια να κάνουμε τις παρακάτω επισημάνσεις:

- Το θρησκευτικό φαινόμενο παρουσιάζεται εδώ ως φυσικό και αυτονόητο: *«Εφόσον η θρησκευτικότητα είναι έμφυτη, συνάγεται ότι η θρησκεία είναι πανανθρώπινο φαινόμενο» (Δρίτσας κ.α. 2011, 30).*
- Σχετικά με την εμφάνιση του αθεΐας, δίνουν μια καθαρά μυθολογική ερμηνεία της: *«Από τότε που οι πρωτόπλαστοι αρνήθηκαν να υπακούσουν στο θέλημα του Θεού έκανε την εμφάνισή του το φαινόμενο της αθεΐας» (Δρίτσας κ.α. 2011, 187).*
- Ως πρώτο αίτιο της αθεΐας δηλώνεται ότι είναι: *«ο εγωισμός του ανθρώπου, ο οποίος υπερηφανεύεται για τις δυνάμεις και τις δυνατότητές του» (Δρίτσας κ.α. 2011, 188).*
- Δημιουργείται η εντύπωση της ανηθικότητας του αθεϊσμού και των εκπροσώπων του, ότι πρόκειται δηλαδή για κάτι ακραία ανήθικο και επικίνδυνο: *«Έτσι, στα πλαίσια της αθεϊστικής θεωρίας η ανυπαρξία του Θεού θα έδινε τη δυνατότητα στον άνθρωπο να συμπεριφέρεται χωρίς φραγμούς και ηθικές αναστολές και να εφαρμόζεται η άποψη του Καραμαζόφ στον Ντοστογιέφσκυ: 'εάν δεν υπάρχει Θεός, όλα επιτρέπονται'» (Δρίτσας κ.α. 2011, 188). ... «Στο βάθος του Θεού οι οπαδοί του υλιστικού ευδαιμονισμού και της ατομικής χρησιμοθηρίας τοποθετούν και λατρεύουν τα είδωλα της σαρκολατρίας και της ηδονιστικής εγωπάθειας. Οι αρνητικές και πολλές φορές καταστροφικές συνέπειες της πρακτικής αθεΐας*

επηρεάζουν έντονα τη νεαρή ηλικία, αλλά και πολλές πτυχές της οικογενειακής και κοινωνικής ζωής» (Δρίτσας κ.α. 2011, 188).

Η παρουσίαση των αθεϊστικών ιδεών γίνεται με δεδομένη την απολύτως θεολογική προσέγγιση της θρησκείας κι επομένως η αθεϊστική κριτική στη θρησκεία παρουσιάζεται υπό το πρίσμα της θεολογικής και συνεπώς προκατειλημμένης και παραμορφωτικής, σχεδόν γελοιογραφικής, οπτικής. Όπως διαπιστώνουμε οι συγγραφείς του βιβλίου πασχίζουν να προβάλουν την αντίληψη ότι δεν υπάρχει ηθική εκτός της θρησκείας και συνεπώς κάθε αμφισβήτηση του θεού και των θρησκευτικών αντιλήψεων καταφάσκει την ανηθικότητα.

Στη συνέχεια στην ενότητα του ίδιου κεφαλαίου με τίτλο «Οι σπουδαιότερες αθεϊστικές απόψεις» σε συνολικά 6 σελίδες (189-194) παρουσιάζονται ως βασικές αθεϊστικές θεωρίες:

- η «ανθρωπιστική αθεΐα» του Λούντβιχ Φόιερμπαχ,
- η «κοινωνικοπολιτική αθεΐα» του Καρλ Μαρξ,
- η «βιταλιστική - μηδενιστική αθεΐα» με εκπρόσωπο τον Νίτσε
- και η «ψυχαναλυτική αθεΐα» του Φρόυντ.

Η παρουσίασή τους είναι καθαρά προσχηματική, καθώς μετά από τη σύντομη παρουσίαση της καθεμιάς ακολουθεί κείμενο που τις ανασκευάζει, περιγράφοντας τις ανεπάρκειές τους.

Για παράδειγμα η αθεϊστική θεωρία του Φόιερμπαχ περιγράφεται σε 8 σειρές (σελ. 189), ενώ 9 σειρές αφιερώνονται στην κριτική της. Η αθεϊστική θεωρία του Μαρξ παρουσιάζεται σε 23 σειρές, ενώ 30 σειρές αφιερώνονται στην κριτική της. Η αθεϊστική θεωρία του Νίτσε παρουσιάζεται σε 20 σειρές, ενώ 18 σειρές αφιερώνονται στην κριτική της. Η αθεϊστική θεωρία του Φρόυντ παρουσιάζεται σε 16 σειρές, ενώ 14 αφιερώνονται στην κριτική της.

Στην περίπτωση, για παράδειγμα, της κριτικής των ιδεών του Μαρξ αναφέρεται ότι *«Ίσως ο Μαρξ να είχε κάποιο δίκιο, όταν έγραφε ότι η θρησκεία είναι το 'όπιο των λαών', γιατί είχε υπόψη του τα δεδομένα της εποχής του, τη θρησκευτική κατάσταση στη Δύση, στην οποία η Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία είχε τον απόλυτο έλεγχο της ζωής των ανθρώπων, και η έντονη κληρικοκρατία είχε ωθήσει το λαό στο περιθώριο» (Δρίτσας κ.α. 2011, 190).*

Είναι εμφανώς παραπλανητική η στάση των συγγραφέων του εγχειριδίου, όταν προσπαθούν να χρεώσουν στον ρωμαιοκαθολικισμό την κριτική του Μαρξ στη θρησκεία, τη στιγμή που ο Μαρξ αναφερόταν στη θρησκευτική συνείδηση, εν γένει, ανάγοντάς τη στις αλλοτριωτικές και εκμεταλλευτικές σχέσεις της ταξικής κοινωνίας, θεωρώντας την τελευταία παγκόσμιο φαινόμενο.

Εξίσου παραπλανητική είναι η συμπερασματική δήλωση των συγγραφέων του εγχειριδίου αναφορικά με τις ιδέες του Μαρξ: *«Είναι λαθεμένη, όμως, η γενίκευση να απορρίπτει παντελώς τη θρησκεία και πολύ περισσότερο το Θεό, εξαιτίας των αρνητικών φαινομένων, που οφείλονται σε ανθρώπινα λάθη»* (Δρίτσας κ.α. 2011, 190), δεδομένου ότι είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι ο Μαρξ έχει υπ' όψη όχι απλώς κάποια ανθρώπινα λάθη, αλλά ιστορικές συνθήκες που νομοτελειακά γενούν τη θρησκεία ως συνείδηση ενός κόσμου θεμελιωμένου στην εκμετάλλευση.

Αξίζει να αναφέρουμε και τη στρεβλωτική παρουσίαση των ιδεών του Φόιερμπαχ για τη θρησκεία. Ως γνωστόν ο Γερμανός φιλόσοφος αντελήφθη τον Θεό ως εξιδανικευμένη προβολή του ανθρώπου, με άλλα λόγια ως δημιούργημα από τους ανθρώπους μιας εξιδανικευμένης εικόνας του εαυτού τους η οποία λειτουργεί καθοδηγητικά ως πρότυπο συμπεριφοράς.

Στο εγχειρίδιο των Θρησκευτικών η παραπάνω ιδέα του Φόιερμπαχ παρουσιάζεται με εξαιρετικά λιτό και μη κατανοητό τρόπο. Αναφέρεται δηλαδή ότι σύμφωνα με τον Φόιερμπαχ *«Η έννοια του Θεού είναι πλασματική και νοείται ως αυτοπροβολή του ανθρώπου προς τα έξω. Ο λόγος για το Θεό είναι λόγος για τον άνθρωπο»* (Δρίτσας κ.α. 2011, 189).

Η δε κριτική της άποψης αυτής του Φόιερμπαχ είναι εμφανώς παραπλανητική: *«Η άποψη αυτή δεν έχει σοβαρά επιστημονικά και θρησκευολογικά ερείσματα. Στο μάθημα για τη θρησκεία δείξαμε ότι αυτή είναι πανανθρώπινο φαινόμενο. Επομένως, δε στέκει η άποψη του Φώιερμπαχ ότι η έννοια του Θεού και η θρησκεία είναι έκφραση και προβολή των υποκειμενικών επιθυμιών και τάσεων κάθε ανθρώπου»* (Δρίτσας κ.α. 2011, 189). Ο Φόιερμπαχ όμως δεν έκανε καμία αναφορά σε ατομικές-υποκειμενικές επιθυμίες των ανθρώπων παρά ακριβώς σε ένα πανανθρώπινο φαινόμενο προβολής στην εικόνα του Θεού της εξιδανικευμένης εικόνας που δημιούργησαν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους.

Συμπερασματικά, στο κεφάλαιο απουσιάζει κάθε αναφορά στην ιστορία του αθεϊσμού, στον αθεϊσμό της αρχαίας φιλοσοφίας και του Διαφωτισμού, όπως και στις αθεϊστικές παραδόσεις των μη ευρωπαϊκών λαών. Η ίδια δε παρουσίαση των αθεϊστικών θεωριών γίνεται με τρόπο προπαγανδιστικό, διακρινόμενο από χονδροειδώς εσφαλμένες δηλώσεις.

Β. Όσον αφορά τους φακέλους του μαθήματος των Θρησκευτικών του 2017, αναφορά στις αθεϊστικές ιδέες γίνεται στον φάκελο της Β΄ Λυκείου. Στην 1η ενότητα κειμένων του φακέλου με τίτλο «Θεός» περιλαμβάνεται υποενότητα με τίτλο «Αθεΐα», συνολικής έκτασης μόλις 6 σελίδων (39 έως 44).

Σε αυτή την υποενότητα τα αποσπάσματα κειμένων που αφορούν αθεϊστικές ιδέες είναι εξαιρετικά λίγα και μικρά.

- απόσπασμα μιας συνέντευξης του Ρίτσαρντ Ντόκινς με τίτλο «Εξέλιξη και περί Θεού αυταπάτη: Μια συνέντευξη»,
- δύο μικρά αποσπάσματα (συνολικά 10 σειρών) από κείμενα του Φόιερμπαχ,
- δύο σειρές του Μαρξ από τις περιβόητες «Θέσεις για τον Φόιερμπαχ»
- και το ποίημα του Μπρεχτ «Ύμνος στο Θεό».

Στην ίδια ενότητα δίνονται κείμενα που επιχειρούν να ανασκευάσουν τις αθεϊστικές ιδέες, όπως:

- το απόσπασμα από τους «Αδελφούς Καραμαζόφ» του Ντοστογιέφσκι (25 σειρές),
- το απόσπασμα (22 σειρών) με κριτική στις ιδέες του Μαρξ από το εγχειρίδιο «Καριώτογλου Α., Κεσόπουλος Α., Παπαευαγγέλου Π., Τσανανάς Γ., *Χριστιανισμός και Θρησκευματα*, Β΄ Λυκείου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1991»
- και το απόσπασμα από το βιβλίο «Μπερντιάεφ, Ν., *Αλήθεια και Αποκάλυψη*. Εισαγωγή-μετάφραση-σημειώσεις Χ. Μαλεβίτσης, Δωδώνη, Αθήνα, 1967, σελ. 153 και 154», στο οποίο ασκείται κριτική στην προσπάθεια του αθεϊσμού να αντλήσει από την επιστήμη επιχειρήματα για να υποστηρίξει την ανυπαρξία του Θεού.

Ο προβληματικός χαρακτήρας της αναφοράς στον αθεϊσμό στον φάκελο της Β΄ Λυκείου οφείλεται στο ότι το ρεύμα αυτό παρουσιάζεται σε εξαιρετικά περιορισμένη κλίμακα και με τρόπο που δεν βοηθά στην κατανόηση των ιδεών του. Ο τρόπος αυτός αφορά το γεγονός ότι ο φάκελος δεν αποτελεί ενιαίο σύγγραμμα πραγμάτευσης πτυχών του θρησκευτικού φαινομένου, δεν συνιστά εγχειρίδιο μεθοδολογικά συγκροτημένων γνώσεων οι οποίες φωτίζουν το θρησκευτικό φαινόμενο, συμβάλλοντας στην κατανόησή του. Πρόκειται για συνονθύλευμα σπαραγμάτων από ποικίλες πηγές, τα οποία απλώς παραθέτουν γνώμες και προσφέρονται μόνο για διατύπωση γνώμων.

Αρκετά από αυτά τα σπaráγματα, δεδομένου ότι δίνονται αποσπασματικά, χωρίς καμία επεξήγηση, είναι εντελώς δυσνόητα. Για παράδειγμα, στη μόνη αναφορά ιδεών του Μαρξ για τη θρησκεία που συναντάμε στον εν λόγω φάκελο δίνεται η δήλωση: «*O Feuerbach ξεκινά από το δεδομένο της θρησκευτικής αλλοτρίωσης, του αναδιπλασιασμού του κόσμου σε έναν θρησκευτικό και έναν εγκόσμιο*» (Βουλγαράκη κ.α. 2017, 4) η οποία δήλωση αφενός δεν είναι κομβικής σημασίας για την κατανόηση της κριτικής του Μαρξ στο θρησκευτικό φαινόμενο, αφετέρου είναι δυσνόητη.

Μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η επιλογή των φακέλων μαθήματος για τα θρησκευτικά ως τρόπου ανανέωσης της διδασκαλίας του μαθήματος σηματοδοτεί την απόπειρα μετακίνησης από ένα καθαρά δογματικό, κατηχητικό μάθημα προς ένα μάθημα γενικής συζήτησης και διατύπωσης γνώμων. Ωστόσο με τη λύση αυτή δεν αντιμετωπίζεται το ζήτημα της κατανόησης του θρησκευτικού φαινομένου.

Η κατανόηση του θρησκευτικού φαινομένου είναι συνυφασμένη με την κατανόηση των αιτίων του, κάτι που δεν μπορεί να προκύψει από την απλή παράθεση και εξέταση αποσπασματικών δηλώσεων. Αυτό σημαίνει ότι η θρησκευτική συνείδηση θα πρέπει να εξετάζεται κριτικά, ως φαινόμενο το οποίο καθορίζεται από συγκεκριμένους κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι οδήγησαν στην εμφάνιση και εξέλιξή της. Ως εκ τούτου η κατανόηση του θρησκευτικού φαινομένου είναι ασύμβατη με τη θεολογική αντίληψη και παρουσίασή του, η οποία το εκλαμβάνει ως αυτονόητο και μάλιστα έμφυτο για τον άνθρωπο.

Βάσει των παραπάνω θεωρούμε ότι το μάθημα των Θρησκευτικών δεν μπορεί να μην περιλαμβάνει τις παραδόσεις του ρεύματος αθεϊσμού, οι οποίες είδαν κριτικά και επιστημονικά τις θρησκευτικές ιδέες.

- Ο αθεϊσμός είναι κάτι περισσότερο από απλή απόρριψη της θρησκευτικής συνείδησης. Αποτελεί οργανικό στοιχείο του φιλοσοφικού και επιστημονικού στοχασμού ο οποίος αποσκοπεί στην κριτική εξέταση του θρησκευτικού φαινομένου, στην ανακάλυψη των αιτίων του, στην κατανόηση των ιδεολογικών, κοινωνικών και πολιτικών συνεπειών του.
- Ο αθεϊσμός αντιτάχθηκε στην αποδοχή των θρησκευτικών αντιλήψεων ως δεδομένων και αυτονόητων και πολύ περισσότερο ως θεόπνευστων. Επιχείρησε να δείξει με ποιο τρόπο οι άνθρωποι, βάσει ποιων αναγκών και διαμέσου ποιων διαδικασιών, δημιούργησαν τους θεούς και τις θρησκευτικές αντιλήψεις που τους πλαισιώνουν.
- Ο αθεϊσμός συνιστά φιλοσοφικό και επιστημονικό στοχασμό ο οποίος αποσκοπώντας στην κριτική εξέταση και κατανόηση του θρησκευτικού φαινομένου συμβάλλει συνάμα στην κατανόηση του ανθρώπου, ως δημιουργού αυτού του φαινομένου. Ο αθεϊσμός αποτελεί οργανικό στοιχείο της προσπάθειας της σκέψης να κατανοήσει βαθύτερα τον άνθρωπο, τη σχέση του με τη φύση, τις κοινωνικές του σχέσεις και την ιστορική του πορεία, τη συνείδησή του και τις λειτουργίες της, τα υπαρξιακά και ηθικά του προβλήματα.
- Ο αθεϊσμός συμβάλλει στην ανίχνευση των αιτίων και των τρόπων δια των οποίων προκύπτουν οι ανορθολογικές ιδέες, οι αντιλήψεις για το μεταφυσικό-υπερφυσικό, οι ποικίλες υποστασιοποιήσεις πλασμάτων της φαντασίας.
- Ο αθεϊσμός είναι στενά συνδεδεμένος με τον υλισμό, το φιλοσοφικό ρεύμα που προέταξε την αυθυπαρξία της φύσης, τη φυσικο-ιστορική διάσταση όλων των κοινωνικών φαινομένων, συμπεριλαμβανομένης της συνείδησης, και την ορθολογική μελέτη του φυσικού και κοινωνικού κόσμου του ανθρώπου.

Ο αθεϊσμός αποτελεί φαινόμενο όχι μόνο της ευρωπαϊκής σκέψης, αλλά παγκόσμιο. Όπως σημειώνει ο Tim Whitmarsh «Δεν χρειάζεται κανείς τη δυτική επιστήμη για να αμφισβητήσει τη δύναμη της προσευχής, να αρνηθεί τη θεότητα του ήλιου, να απορρίψει την πίστη στη μετά θάνατον ζωή, να θεωρήσει ότι οι ιερείς του είναι τσαρλατάνοι» (Whitmarsh 2015, 54). Οι ρίζες του φιλοσοφικού αθεϊσμού βρίσκονται στη σκέψη της Αρχαίας Ελλάδας και Ρώμης, όπου γνώρισε σημαντική ανάπτυξη. Ο Whitmarsh επισημαίνει ότι «για τη μεγαλύτερη περίοδο της ελληνορωμαϊκής αρχαιότητας μέχρι την εποχή που η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία ασπάστηκε τον Χριστιανισμό, ο αθεϊσμός δεν θεωρούνταν κάτι προβληματικό. Το να είναι κανείς δύσπιστος αναφορικά με την ύπαρξη των θεών θεωρούνταν από πολλούς αναπόσπαστο στοιχείο του να είναι κανείς διερευνητικός άνθρωπος» (Whitmarsh 2015, 56). Η κατάσταση αυτή βεβαίως άλλαξε άρδην στα τέλη του 4ου αιώνα μ.Χ., με την ανάδειξη του χριστιανισμού σε επίσημη θρησκεία-ιδεολογία της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας.

Η αθεϊστική σκέψη εμφανίζεται εκ νέου στην πρώιμη Αναγέννηση και κινήθηκε στην κατεύθυνση ανάδειξης της απειρότητας της ύλης (Mori 2018, 92). Σημείο καμπής του αθεϊσμού αποτελεί ο Γαλλικός Διαφωτισμός. Ο αθεϊσμός του Ντιντερό και του Χόλμπαχ καθίσταται μαχητικός, εκφράζοντας την αποφασιστικότητα των διανοουμένων να απαλλάξουν τη φυσική γνώση από τον θεολογικό προσανατολισμό. Η ιδέα του θεού έπρεπε να αποκλειστεί απολύτως από το πεδίο των αποδείξεων και της εξήγησης στη φυσική φιλοσοφία (Allen 1994, 168). Για τον Διαφωτισμό θεμελιώδης είναι η ιδέα της δυναμικής ύλης, η οποία δεν χρειάζεται τον Θεό για να τη θέσει σε κίνηση και να τη ρυθμίσει, δεδομένου ότι στη φύση της είναι να κινείται και να αναπτύσσεται (Allen 1994, 176).

Σημαντικά βήματα στην ανάπτυξη της αθεϊστικής σκέψης έγιναν τον 19ο αιώνα. Η δημοσίευση το 1859 του έργου του Κάρολου Δαρβίνου, *Η καταγωγή των ειδών*, δεν αποτέλεσε μόνο ένα από τα πιο σημαντικά γεγονότα στην ιστορία της επιστήμης, αλλά και ένα πολύ σημαντικό γεγονός στην ιστορία του αθεϊσμού. Η θεωρία της εξέλιξης διαμέσου της φυσικής επιλογής του Δαρβίνου έδωσε επιστημονική απάντηση στο αίνιγμα της ύπαρξης της ζωής, που για χιλιάδες χρόνια οι άνθρωποι απαντούσαν δια της αναφοράς στον «Θεό», και έτσι όχι μόνο αμφισβήτησε το επιχείρημα του σχεδιασμού, αλλά το ακύρωσε

παρέχοντας μια λογική, βασισμένη σε στοιχεία εναλλακτική εξήγηση της εξέλιξης της ζωής (LeDrew 2012, 75).

Τον 19ο αιώνα όμως εκτός από τον αθεϊσμό που θεμελιώθηκε στις ανακαλύψεις των θετικών επιστημών (με κορυφαία βεβαίως τη θεωρία της φυσικής επιλογής του Δαρβίνου) μια άλλη κατεύθυνση του αθεϊσμού έκανε την εμφάνισή της. Αυτή προέκυψε από την κριτική προσέγγιση του Διαφωτισμού και τη διαπίστωση της αδυναμίας του να αντιληφθεί τις κοινωνικές και συναισθηματικές αιτίες που οδήγησαν στη δημιουργία του θρησκευτικού φαινομένου. Οι στοχαστές αυτής της κατεύθυνσης απομακρύνθηκαν από τα οντολογικά ερωτήματα σχετικά με την ύπαρξη του Θεού, θεωρώντας δεδομένη την ανυπαρξία του, και καταπατήστηκαν κυρίως με τη μελέτη των κοινωνικών αιτίων που προκάλεσαν και στήριξαν την πίστη στον Θεό (LeDrew 2012, 77).

Αν η πρώτη κατεύθυνση του αθεϊσμού προέκυψε από τις θετικές επιστήμες, η δεύτερη κατεύθυνση, η οποία κατανοεί τη θρησκεία ως κοινωνικό και ψυχολογικό φαινόμενο προέκυψε από τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (LeDrew 2012, 78).

Η δεύτερη κατεύθυνση ξεκίνησε με τον Λουδοβίκο Φόιερμπαχ ο οποίος συνέδεσε το θείο με την αλλοτρίωση και την οδύνη, επικεντρώνοντας έτσι τη μελέτη του θρησκευτικού φαινομένου στην ανθρωπότητα και τα επίγεια προβλήματά της. Η συμβολή του Φόιερμπαχ στην ανάπτυξη του αθεϊσμού ήταν η αντίληψή του για τον Θεό ως προβολή του ανθρώπινου στο θείο, που είναι μια προβολή αλλοτρίωσης. Η θρησκεία για τον Φόιερμπαχ είναι αποτέλεσμα της αλλοτρίωσης του ανθρώπου από τον εαυτό του, η οποία θέτει τον Θεό μπροστά του ως αντίθεση του εαυτού του. Ό,τι δηλαδή, εμφανίζεται ως στοιχείο του Θεού προκύπτει ως αποξένωση από την ανθρωπότητα:

«Το θεϊκό όν δεν είναι τίποτε άλλο απ' την ανθρώπινη ουσία ή πιο σωστά η ουσία του ανθρώπου ξεκομμένη απ' τα όρια του ατομικού ανθρώπου» (Φόιερμπαχ, 53-54), «όλοι οι προσδιορισμοί του θεϊκού όντος, είναι προσδιορισμοί της ανθρώπινης ουσίας» (Φόιερμπαχ, 54).

Ο αθεϊσμός του Φόιερμπαχ επεδίωξε να διεκδικήσει εκ νέου τις θεϊκές ιδιότητες για την ανθρωπότητα, αποκαλύπτοντας τον ανθρώπινο χαρακτήρα του Θεού. Ο Φόιερμπαχ πίστευε ότι για να κατανοήσουμε τη θρησκεία και να ασκήσουμε

αποτελεσματική κριτική πρέπει να κατανοήσουμε τις συνθήκες ζωής που τη δημιουργούν (LeDrew 2012, 78).

Αυτή η προσέγγιση αναπτύχθηκε από τον Μαρξ, ο οποίος τόνισε ότι η θρησκεία δεν μπορεί να κατανοηθεί χωρίς την εξέταση των υλικών συνθηκών της κοινωνικής ζωής που παράγουν το αλλοτριωμένο υποκείμενο (LeDrew 2012, 78). Για τον Μαρξ η θρησκεία είναι αληθινή όχι με τη θεολογική έννοια, αλλά με την έννοια ότι είναι μια πραγματική έκφραση και εκδήλωση της ανθρώπινης εμπειρίας της αλλοτρίωσης. Έτσι, η κριτική της θρησκείας πρέπει να είναι η κριτική ενός άδικου και καταπιεστικού κόσμου ο οποίος γεννά τη θρησκεία (LeDrew 2012, 79). Από την κριτική του άδικου και καταπιεστικού κόσμου προκύπτει η συνειδητοποίηση της ανάγκης ανατροπής του, της αλλαγής όλων των συνθηκών στις οποίες ο άνθρωπος είναι ένα σκλαβωμένο και καταφρονεμένο ον, ως συνέπεια της οποίας θα εξαλειφθεί και η αναγκαιότητα της θρησκείας (LeDrew 2012, 79).

Στο πλαίσιο των ιδεών που διατύπωσε ο Μαρξ για τη θρησκεία εμφανίστηκε στην ΕΣΣΔ (αργότερα και τις άλλες σοσιαλιστικές χώρες) μια ιδιαίτερη μορφή αθεϊσμού που αποκαλούνταν «επιστημονικός αθεϊσμός». Ο σοβιετικός «επιστημονικός αθεϊσμός» δεν αποτελούσε απλώς κριτική μεμονωμένων θρησκευτικών δογμάτων αλλά συνολική φιλοσοφική, επιστημονική και ιστορική αμφισβήτηση όλων των θρησκειών και ταυτόχρονα ένα σύστημα επιστημονικά υλιστικών απόψεων που βασίζεται στην απόρριψη κάθε πίστης στον Θεό ή τους θεούς ή γενικά σε υπερφυσικές δυνάμεις. Για τη σοβιετική σκέψη ο αθεϊσμός τοποθετούνταν απέναντι στη θρησκεία όπως η ορθή-επιστημονική γνώση απέναντι στην εσφαλμένη και αυθαίρετη φαντασία (Blakeley 1964, 281). Ο σοβιετικός «επιστημονικός αθεϊσμός» θεωρεί τη θρησκεία μορφή κοινωνικής συνείδησης στην οποία τα φαινόμενα του πραγματικού κόσμου αντικατοπτρίζονται με ψευδή και παραμορφωμένο τρόπο. Η θρησκεία ενσωματώνεται στη λατρεία ενός Θεού ή θεών, αντανακλά τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης και, κωδικοποιείται στα δόγματα της εκκλησίας. Έτσι, και η θρησκεία είναι βασικά μια μορφή γνώσης και η φιλοσοφική αντίθεση μεταξύ αθεϊσμού και θρησκευτικής ιδεολογίας αποτελεί μέρος της αντίθεσης μεταξύ υλισμού και ιδεαλισμού (Blakeley 1964, 281).

Για τον «επιστημονικό αθεϊσμό» το βασικό ερώτημα όλης της φιλοσοφίας αφορά το τι θεωρείται πρωταρχικό: η ύλη ή το πνεύμα, με τους υλιστές φιλοσόφους να υποστηρίζουν ότι η ύλη είναι πρωταρχική και ότι το πνεύμα (επομένως, ο Θεός, η ψυχή κ.λπ.) είναι δευτερεύον ή παράγωγο και τους ιδεαλιστές να υποστηρίζουν ότι το πνεύμα (επομένως, ο Θεός κ.λπ.) είναι πρωταρχικό και η ύλη δευτερεύουσα. Ο υλισμός είναι συνυφασμένος με τον αθεϊσμό δεδομένου ότι η αντίληψή του για τον υλικό κόσμο δεν αφήνει χώρο για την ύπαρξη του Θεού, ενώ ο ιδεαλισμός υπονοεί αναγκαστικά τη θρησκεία.

Βασική ιδέα του «επιστημονικού αθεϊσμού» είναι αυτή της αυτάρκειας του ανθρώπου, η οποία καθιστά περιττή την ύπαρξη του Θεού. Ο Θεός δεν μπορεί να είναι ο δημιουργός του ανθρώπου επειδή ο άνθρωπος δημιουργείται μόνος του διαμέσου της παραγωγικής εργασίας. Ο άνθρωπος παράγεται κατά τη διάρκεια των προσπαθειών του να διαμορφώσει τον υλικό κόσμο. Ο άνθρωπος εξανθρωπίζει τον εαυτό του κατά τη δραστηριότητα εξανθρωπισμού του υλικού κόσμου και ως αποτέλεσμα αυτού (Blakeley 1966, 31). Επομένως, για δύο λόγους ο άνθρωπος δεν χρειάζεται δημιουργό. Ως το αποκορύφωμα της εξέλιξης του υλικού κόσμου, διακρίνεται και αυτός από την αυτάρκεια και τον αυτοδυναμισμό της ύλης· ως αυτοδημιουργικός, είναι ο ίδιος ικανός να εξηγήσει την ύπαρξή του (Blakeley 1966, 31).

Η ύπαρξη της θρησκείας εξηγείται από τον «επιστημονικό αθεϊσμό» ως συνέπεια της αποξένωσης, του ανταγωνισμού και της εκμετάλλευσης που κυριαρχούν στις ταξικές κοινωνίες. Αδυνατώντας οι άνθρωποι να ξεφύγουν από τα βάρη της ταξικής κοινωνίας αναζήτησαν τη διαφυγή και τη λύτρωση σε έναν κόσμο που δημιούργησε η φαντασία τους, σε έναν φανταστικό ιδεώδη άνθρωπο που πρόβαλαν, αντικειμενοποίησαν και λάτρευσαν. Αυτός είναι ο λόγος που ο Θεός έγινε ο μηχανισμός διαφυγής από τα βάρη της ταξικής κοινωνίας (Blakeley 1966, 32).

Εν κατακλείδι ...

Βάσει των παραπάνω θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η παρουσία στα εγχειρίδια και το μάθημα των θρησκευτικών των ιδεών που ασκούν κριτική στη θρησκεία, των φιλοσοφικών και επιστημονικών παραδόσεων του αθεϊσμού

είναι εξαιρετικά μικρή, σχεδόν δεν υφίσταται. Αυτό είναι ενδεικτικό του γεγονότος ότι το θρησκευτικό φαινόμενο διδάσκεται με θεολογικό τρόπο. Οι όποιες αναφορές στις αθεϊστικές ιδέες είναι προσχηματικές. Συνακόλουθα, οι μαθητές και οι μαθήτριες που έρχονται σε επαφή με το μάθημα των Θρησκευτικών, δεν έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν τις ιδέες του χριστιανισμού αλλά και των άλλων θρησκειών από κριτική σκοπιά.

Δεδομένης αυτής της κατάστασης η οποία δεν συμβάλλει ούτε στο ελάχιστο στην κατανόηση του θρησκευτικού φαινομένου, θεωρούμε αναγκαία την αλλαγή του περιεχομένου του μαθήματος στην κατεύθυνση της διαθρησκειακής αγωγής, αλλά και της διδασκαλίας των θρησκειών βάσει της κοινωνιολογικής και ιστορικής θεώρησής τους. Έχουμε υπόψη ένα μάθημα που θα παρουσιάζει εξίσου τις θρησκευτικές ιδέες με αυτές που άσκησαν κριτική στο θρησκευτικό φαινόμενο, τις ποικίλες εκδοχές αθεϊσμού, ανταποκρινόμενο στις αρχές της πλουραλιστικής και κριτικής μετάδοσης της γνώσης.

Θεωρούμε ότι η διδασκαλία στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών των θρησκευτικών ιδεών και παραδόσεων μαζί με τις ιδέες και παραδόσεις του αθεϊσμού θα προάγει τον κριτικό αναστοχασμό και την κατανόηση του θρησκευτικού φαινομένου, συμβάλλοντας στην εκπαίδευση δημιουργικά σκεπτόμενων μαθητών και μαθητριών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βουλγαράκη, Ε., Γκαργκάνα, Σ., Ψαρογιώργου, Ε. (επιμ.) (2017), *Θρησκεία και Κοινωνία. Φάκελος μαθήματος (Έντυπο υλικό στα Θρησκευτικά) Β΄ Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Δρίτσας, Δ., Μόσχος, Δ.Ν., Παπαλεξανδρόπουλος, Στ. Α. (2011), *Χριστιανισμός και Θρησκευόμενα*, Β΄ Γενικού Λυκείου. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Φόιερμπαχ, Λ. (19--), *Η ουσία του χριστιανισμού*. Μτφρ. Γιάννης Βιστάκης. Αθήνα: εκδόσεις Αναγνωστίδη.

Allen, B. (1994), «Atheism, relativism, Enlightenment and truth», *Studies in Religion / Sciences Religieuses* 23(2): 167-177.

Blakeley, T. J. (1964), «Scientific Atheism: An Introduction», *Studies in Soviet Thought* 4(4): 277-295. URL: <https://www.jstor.org/stable/20098146>.

Blakeley, T. J. (1966), «Marxist-Leninist scientific atheism», *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy* 9(1-4): 30-46. doi: 10.1080/00201746608601449.

LeDrew, S. (2012), «The evolution of atheism: Scientific and humanistic approaches», *History of the Human Sciences* 25(3): 70-87. doi: 10.1177/0952695112441301.

Mori, G. (2018), «Atheism, Religion, and Politics in Early Modern Europe», *Etica & Politica / Ethics & Politics*, 20(3): 91-94. DOI 10.13137/1825-5167/22590.

Whitmarsh, T. (2015), «Battling the gods», *British Academy Review* 26: 54-57.

Παραγωγή γνώσης και κοινωνικά κινήματα: η περίπτωση του φεμινιστικού κινήματος

Γιάννα Κατσιαμπούρα

Επίκουρη καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

katsiaioan@primedu.uoa.gr

Abstract

This approach fits within the framework of Cultural Studies in Science, extremely fruitful in terms of discussing the function of science and the production of scientific knowledge.

The field of Cultural Studies in Science approaches Science from a multidisciplinary perspective, based on a critical theory that has been enriched by the issues raised by the politics of social movements. In this context, the study of the role of social movements of cultural resistance is central, since the study of cultural resistances to institutions and cultures is a component of the field. Scientific knowledge is considered a cultural manifestation that must be understood through an examination of the processes underlying its constitution, the social situations to which it responds, and the ways in which it transforms these situations and influences others.

It is in this context, and from this perspective, that this paper examines the position of feminist movements in the production of knowledge, which becomes a central issue for reflection.

Εισαγωγικά- το πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών στην επιστήμη

Η παρούσα προσέγγιση εντάσσεται στο πλαίσιο των Πολιτισμικών Σπουδών στην επιστήμη, εξαιρετικά γόνιμες όσον αφορά τη συζήτηση για τη λειτουργία της επιστήμης και την παραγωγή της επιστημονικής γνώσης.

Αφετηριακό σημείο των προσεγγίσεων αυτών αποτελεί η θέση ότι στο στάδιο της τρίτης τεχνολογικής επανάστασης,¹ η επιστημονική δραστηριότητα εντάσσεται στη διαδικασία παραγωγής ως παραγωγική δύναμη.

Το πεδίο των Πολιτισμικών Σπουδών στην Επιστήμη προσεγγίζει την Επιστήμη μέσα από μια πολυθεματική οπτική, έχοντας ως βάση μια κριτική θεωρία η οποία έχει εμπλουτιστεί και από τα ζητήματα που θέτει η πολιτική των κοινωνικών κινήματων. Στο πλαίσιο αυτό η μελέτη του ρόλου των κοινωνικών κινήματων πολιτισμικής αντίστασης είναι κεντρική, αφού η μελέτη των πολιτισμικών αντιστάσεων απέναντι σε θεσμούς και κουλτούρες είναι συστατικό στοιχείο του πεδίου (Barker 2003).

Παράλληλα, η πολιτισμική προσέγγιση εγκύπτει στην ίδια τη φύση της επιστήμης υποστηρίζοντας ότι η επιστήμη (μέσα ή έξω από το εργαστήριο) συγκροτείται ως πολιτισμικός σχηματισμός με συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές, γλωσσικές παραδόσεις, εγκαθίδρυση ταυτοτήτων και κοινοτήτων (Σκορδούλης 2002).

Η επιστημονική γνώση θεωρείται μια πολιτισμική έκφανση που πρέπει να κατανοηθεί μέσω της εξέτασης των διαδικασιών στις οποίες βασίζεται η συγκρότησή της, των κοινωνικών καταστάσεων στις οποίες ανταποκρίνεται, καθώς και των τρόπων με τους οποίους μετασχηματίζει τις καταστάσεις αυτές και ασκεί επίδραση σε άλλες.

Σε αυτό το πλαίσιο, η θέση των κοινωνικών κινήματων στην παραγωγή γνώσης, όπως προαναφέρθηκε, καθίσταται κεντρικό θέμα προβληματισμού.

Κοινωνικά κινήματα και γνώση

Οι σχέσεις μεταξύ κοινωνικών κινήματων και επιστήμης τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στο χώρο των ακτιβιστών έχουν αναδειχθεί σε πεδίο μελέτης το τελευταίο διάστημα. Τα κοινωνικά κινήματα τείνουν να μελετώνται είτε ως οριοθετημένα εμπειρικά φαινόμενα που κινητοποιούν διάφορα είδη πολιτικών

¹ Η τρίτη τεχνολογική επανάσταση συνδέεται με την εισαγωγή του αυτοματισμού στην παραγωγή και αφετηριακό σημείο της θεωρείται η ανακάλυψη του τρανζίστορ (1948). Η πρώτη τεχνολογική επανάσταση συνδέεται με την ατμομηχανή και η δεύτερη με τον ηλεκτροκινητήρα. Για τις συνέπειες της τρίτης τεχνολογικής επανάστασης στην οργάνωση της παραγωγής, ο/η αναγνώστης/τρια μπορεί να προστρέξει στο έργο του Ερνέστ Μαντέλ *Ο ύστερος καπιταλισμός* (Μαντέλ 1975, Κεφ. 8).

πόρων ή ως νέοι κοινωνικοί φορείς που αρθρώνουν τη μία ή την άλλη πολιτική ιδεολογία ή συλλογική ταυτότητα — αυτή είναι η λεγόμενη θεωρία των νέων κοινωνικών κινημάτων (βλ. Della Porta and Diani 1999 για μια εισαγωγή στο πεδίο).

Στο πλαίσιο της μελέτης της επιστήμης, της τεχνολογίας και της κοινωνίας, το πρόγραμμα STS όπως είναι γνωστό (Science, Technology, Society), από την άλλη πλευρά, τα κοινωνικά κινήματα είναι ένας μάλλον υποβαθμισμένος τομέας ενδιαφέροντος. Αποτελούν ένα ασαφές υπόβαθρο για τα κύρια αντικείμενα της έρευνας (Jamison 2006). Αν και έχουν καταβληθεί, τα τελευταία χρόνια, πολλές προσπάθειες να διερευνηθεί ο ρόλος συγκεκριμένων κινημάτων σε σχέση με συγκεκριμένα πεδία επιστημονικής έρευνας, τα κοινωνικά κινήματα παραμένουν περιθωριακά σε αυτό το πλαίσιο, κάτι που έρχονται να αναδείξουν οι πολιτισμικές σπουδές.

Είναι γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες, τα κοινωνικά κινήματα έχουν αμφισβητήσει και πολλές φορές αναπροσανατόλισαν την επιστημονική παραγωγή. Από τα αντιιμπεριαλιστικά και φοιτητικά κινήματα της δεκαετίας του 1960 και τα περιβαλλοντικά και γυναικεία απελευθερωτικά κινήματα της δεκαετίας του 1970 έχουν προκύψει μια σειρά εναλλακτικών ιδεών για την επιστήμη, σε μορφή, περιεχόμενο και νόημα, που οδήγησαν σε νέες θεωρίες, ακαδημαϊκά πεδία και τεχνολογικές εξελίξεις.

Τα νέα κοινωνικά κινήματα, που αναδείχθηκαν στην ύφεση μιας περιόδου βιομηχανικής επέκτασης και οικονομικής ανάπτυξης, ήρθαν σε αντίθεση με την κυρίαρχη κοινωνική τάξη πραγμάτων και το ηγεμονικό της γνωσιακό καθεστώς, το οποίο είχε καθιερωθεί σε μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια και αμέσως μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Κατσιαμπούρα 2020). Ο πόλεμος οδήγησε σε έναν θεμελιώδη μετασχηματισμό στις σχέσεις μεταξύ επιστήμης και πολιτικής και σε μια νέα, πιο στενή σύνδεση μεταξύ της επιστήμης και της οικονομικής παραγωγής. Σε αντίθεση με τις προηγούμενες φάσεις της εκβιομηχάνισης, στις οποίες η επιστήμη και η μηχανική είχαν παράλληλες αλλά ξεχωριστές ταυτότητες, ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος εγκαινίασε την εποχή της «τεχνοεπιστήμης» (Elzinga and Jamison 1995), που η χρήση της είχε συστηματοποιηθεί και, καθώς οι συνέπειες της νέας τάξης έγιναν πιο ορατές, αναπτύχθηκαν νέες μορφές κριτικής και διαμαρτυρίας (Jamison 2001).

Έτσι, από τη δεκαετία του 1970, μια σειρά από νέα κοινωνικά κινήματα, άρχισαν να εφαρμόζουν εναλλακτικές προσεγγίσεις στην επιστήμη και την τεχνολογία (Dickson 1974). Οι διανοούμενοι των νέων κοινωνικών κινήματων άρθρωσαν ένα σύνολο γνωστικών ενδιαφερόντων, που περιλάμβαναν μια θεμελιώδη κριτική της εκμεταλλευτικής στάσης της σύγχρονης επιστήμης απέναντι στη φύση και της υποταγής της στο «στρατιωτικό-βιομηχανικό σύμπλεγμα», καθώς και ένα εναλλακτικό οργανωτικό ιδανικό – ένα δημοκρατικό ή συμμετοχικό ιδανικό για την παραγωγή γνώσης.

Επιστήμες και φεμινιστικό κίνημα

Ο φεμινιστικός κριτικός λόγος στις επιστήμες θεμελιώθηκε στη διττή αρχή ότι τόσο το φύλο όσο και η επιστήμη είναι κοινωνικά νοηματοδοτούμενες κατηγορίες (Fox Keller 1985): Επιστήμη αποκαλείται ένα σύνολο πρακτικών και γνώσεων περιγραφόμενο από μια κοινότητα, μια κοινωνική δραστηριότητα ιστορικά εντοπισμένη, που νοηματοδοτείται στο πλαίσιο όπου πραγματοποιείται (Sharin 2003) ενώ η αρρενωπότητα (masculinity) και η θηλυκότητα (femininity) είναι κατηγορίες συγκροτούμενες και νοηματοδοτούμενες από τους εκάστοτε πολιτισμούς, όχι βιολογικές αναγκαιότητες. Η αναλυτική κατηγορία «φύλο» (=gender) λοιπόν χρησιμοποιείται με την έννοια του κοινωνικού φύλου, που περιγράφει τα χαρακτηριστικά που οφείλει να φέρει το κάθε βιολογικό φύλο (άνδρας-γυναίκα) στον εκάστοτε κοινωνικό σχηματισμό, εννοιολογείται δηλαδή αντιουσιακρατικά, ως πολιτισμική και κοινωνική κατασκευή, με συγκεκριμένο κάθε φορά αλλά και μεταβαλλόμενο περιεχόμενο στην ιστορικότητά του (Αβδελά 2003). Άρα, σύμφωνα με τη φεμινιστική προσέγγιση, στόχος του ερευνητικού προγράμματος είναι η ανάδειξη της συγκρότησης των επιστημών σε άμεση σύνδεση με την αρρενωπότητα και ταυτόχρονα σε αντιδιαστολή με τη θηλυκότητα, με συνέπεια τις έμφυλες διακρίσεις που ισχύουν μέχρι σήμερα (Ρεντετζή 2008).

Στη δεκαετία του 1970 διατυπώθηκαν μια σειρά φεμινιστικές θεωρίες στο χώρο των επιστημών και γυναίκες επιστήμονες στο χώρο του STEM άρχισαν να ερευνούν τις έμφυλες πτυχές των φυσικών και των επιστημών της μηχανικής.

Τα τμήματα γυναικείων σπουδών αντιπροσώπευαν μια σημαντική προσθήκη σε πολλά πανεπιστήμια των ΗΠΑ, παρ' όλο που άργησαν να εμφανιστούν στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο. Και πέρα από τις ίδιες τις γυναικείες σπουδές, ο φεμινισμός ή οι θεωρίες του φύλου παρείχαν μια σημαντική νέα διάσταση στις ευρύτερες πολιτικές συζητήσεις για την επιστήμη και την τεχνολογία στην κοινωνία (Jamison 2006).

Το γυναικείο κίνημα έθεσε νέα θέματα προς διερεύνηση και βοήθησε να αλλάξουν οι ερευνητικές προτεραιότητες και η ατζέντα σε ολόκληρη τη σφαίρα της τεχνοεπιστήμης. Σε πολλά πανεπιστήμια, γυναίκες επιστήμονες από το χώρο του STEM ανέπτυξαν ερευνητικά προγράμματα για τις τεχνολογίες της καθημερινής ζωής, καθώς και για τις σχέσεις μεταξύ γυναικών και τεχνολογίας. Ειδικότερα, οι αναπαραγωγικές τεχνολογίες και τα ζητήματα που σχετίζονται με τη γενετική έγιναν ένας τομέας όπου οι φεμινίστριες μελετήτριες είχαν θεμελιώδη συνεισφορά. Σε ένα περισσότερο θεωρητικό ή εννοιολογικό επίπεδο, οι φεμινίστριες θεωρητικοί, όπως η Evelyn Fox Keller, βοήθησαν να κατευθυνθεί η προσοχή στις μεταφορές και, γενικότερα, στις γλωσσικές συμβάσεις της επιστήμης, ειδικά στη γενετική (Fox Keller 1985). Τα γραπτά της Sandra Harding και της Donna Haraway έχουν ασκήσει ισχυρή επιρροή στην επιστημολογία και βοήθησαν στην ευαισθητοποίηση σε θέματα φύλου (Harding 1998). Η Haraway υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική στην εννοιολόγηση υβριδικών μορφών πραγματικότητας, ή σε αυτό που έχει ονομάσει *cyborgs*, και στην ανάπτυξη προσεγγίσεων που προσπαθούν να σπάσουν τις παλιές διχοτομίες μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου, του προσωπικού και του κοινωνικού, και, κυρίως, του ανθρώπινου και μη ανθρώπινου (Haraway 2013).

Φεμινιστική επιστημολογία

Σε αυτό το πλαίσιο κριτικής αμφισβήτησης των μέχρι τότε κυρίαρχων αντιλήψεων ετέθη το ζήτημα της ανάδειξης του ανδροκεντρικού χαρακτήρα των επιστημών, όπως είχαν συγκροτηθεί παραδοσιακά (Κατσιαμπούρα 2008). Βασική παραδοχή του προγράμματος αυτού ήταν αφ' ενός η ανάδειξη των ορίων του επιστημονικού «ορθολογισμού», όπως είχε διαμορφωθεί από τις επιστήμες της Νεωτερικότητας, αφ' ετέρου η ισχύς των έμφυλων διακρίσεων

που ίσχυαν στον χώρο από την αρχή της συγκρότησής του. Εμβληματικά εδώ αναφέρεται η μεταφορά της φύσης ως γυναίκας και η καθυπόταξη της από τον άνδρα επιστήμονα, που είχε χρησιμοποιήσει ο R. Bacon. Η εικόνα της φύσης ως γυναίκας έπαιξε, σύμφωνα με μια άποψη, καταλυτικό ρόλο στον αποκλεισμό των γυναικών, ενώ ο κοινωνικός ρόλος του γυναικείου φύλου συνδέεται άμεσα με το ρόλο των γυναικών στον επιστημονικό χώρο (Merchant 1983).

Τρία φεμινιστικά επιστημολογικά προγράμματα, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που πρωτοεπιχείρησε η Sandra Harding, στο βιβλίο της *The Science Question in Feminism* (Harding 1986), θέτουν ως στόχο τους να αντικαταστήσουν τις παραδοσιακές θεωρίες γνώσης: φεμινιστικός εμπειρισμός, φεμινιστική επιστημολογία της σκοπιάς και μεταμοντέρνος φεμινισμός. Οι διαφορετικές αυτές προσεγγίσεις αντανακλούν τις ποικίλες επιστημολογικές αρχές, καθώς και τις διαφορετικές ιδεολογικές και πολιτικές αφετηρίες στο χώρο της επιστημολογίας γενικότερα και των σπουδών φύλου και του φεμινιστικού κινήματος, που είχαν την αρχή τους στη συζήτηση που άνοιξε επί του ζητήματος από τη δεκαετία του 1960 και συνεχίζεται μέχρι σήμερα, με την ανάδυση ολοένα και νεότερων προβληματικών.

Οι φεμινιστές/ίστριες φιλόσοφοι ενδιαφέρονται για τον τρόπο με τον οποίο το κοινωνικό φύλο ιεραρχεί τα γνωστικά αντικείμενα, και στοχεύουν να εξηγήσουν πώς θα υπερνικηθούν οι ανεπάρκειες στη γνώση, στην αντικειμενικότητα και την επιστημονική μεθοδολογία, να εξηγήσουν γιατί η είσοδος των γυναικών και των φεμινιστών επιστημόνων μέσα σε διαφορετικούς ακαδημαϊκούς επιστημονικούς κλάδους έχει παραγάγει νέα ερωτήματα, θεωρίες και μεθόδους, να επιδείξουν τον τρόπο με τον οποίο το κοινωνικό φύλο έχει διαδραματίσει έναν αιτιώδη ρόλο σε αυτούς τους μετασχηματισμούς και να υπερασπίσουν την άποψη ότι οι αλλαγές αυτές θα επιφέρουν κοινωνική και γνωσιακή πρόοδο (Anderson 1995).

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει ότι υπάρχουν αντικρουόμενες και ποικίλες τάσεις στον τομέα της φεμινιστικής επιστημολογίας, και η καθεμία από αυτές έχει τα δικά της προβληματικά σημεία, καθώς και τις δικές της προσεγγίσεις όσον αφορά ζητήματα που αφορούν τη συγκρότηση των φύλων, των φυλών και των τάξεων. Παρ' όλα αυτά, κρίνεται σημαντική η συνεισφορά τους όσον αφορά την ανάδειξη των σύγχρονων αντιφάσεων στα ζητήματα της ταυτότητας, της

γνώσης, της επιστήμης. Αν θεωρηθεί ότι, όπως τονίζει η Fox Keller, όταν κατανοήσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο η επιστήμη αφ' εαυτή συνδέεται με μυθολογίες και ανάρμοστες δεσμεύσεις, τότε μπορεί και να προσπαθήσει για τη δυνατότητα άρθρωσης λόγου πιθανόν λιγότερου βεβαρημένου από τέτοιες εμπλοκές (Fox Keller 1985). Κι εδώ είναι πολύ σημαντική η άποψη της Sandra Harding (Harding 1986), ότι το ζήτημα που πρωτοτέθηκε ως το γυναικείο ερώτημα στην επιστήμη σήμερα μεταβάλλεται σε ερώτημα περί επιστήμης στο φεμινισμό, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε πολύ πιο ριζοσπαστικές προσεγγίσεις της πραγματικότητας. Το επιστημολογικό πρόβλημα που τίθεται από το φεμινισμό είναι η ερμηνεία μιας φαινομενικά παράδοξης κατάστασης: ο φεμινισμός είναι ένα πολιτικό κίνημα που στοχεύει σε κοινωνική αλλαγή. Ωστόσο, πολλαπλές ερευνητικές προσεγγίσεις εκκινούμενες από φεμινιστικά προτάγματα στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, της βιολογίας και της κοινωνιολογίας των επιστημών εμφανίζονται πολύ πιο εύλογες από τις υπάρχουσες παραδεδομένες απόψεις που θέλουν να αντικαταστήσουν.

Προοπτικές και στόχοι

Στο πλαίσιο αυτό, σημαντική είναι η ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους η αρρενωπότητα λειτούργησε ως μεταφορά στην κατασκευή των ιδεωδών της ορθολογικότητας και της αντικειμενικότητας, συγκροτητικών στοιχείων της σύγχρονης επιστήμης (Bordo 1990· Lloyd 1994). Επιπλέον, έχει ιδιαίτερη σημασία η άποψη ότι τα δίπολα φύση/πολιτισμός, ορθολογικό/ανορθόλογο, αντικειμενικότητα/υποκειμενικότητα και αρρενωπότητα/θηλυκότητα χαρακτηρίζουν τις επιστημολογικές προσεγγίσεις και στόχος της φεμινιστικής προσέγγισης είναι η αποδόμησή τους (Hekman 1990). Αυτού του είδους η αμφισβήτηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνον με την άρνηση αυτών των διχοτομιών από τα φεμινιστικά προγράμματα.

Η σύγχρονη επιστήμη έχει εμπλακεί έντονα στη δημιουργία έμφυλων προτύπων και σε έμφυλες και άλλες μορφές καταπίεσης. Δύο από τους πολλούς τρόπους με τους οποίους έχει λειτουργήσει η ανδροκεντρική οπτική εντός και μέσω της τεχνοεπιστήμης αφορούν τον έλεγχο της γυναικείας εμφάνισης, και τις νέες μορφές επιτήρησης και αυτοεπιτήρησης. Επιπλέον, οι αφηγήσεις των ίδιων των

γυναικών επιστημόνων κάνουν εμφανείς τους περιορισμούς που υφίστανται. Ως εκ τούτου, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι πολλές φεμινίστριες ακτιβίστριες και μελετητές/ήτρίες θέτουν υπό αυστηρό έλεγχο (Balsamo 1999) τη σύγχρονη τεχνοεπιστήμη (McNeil 2008).

Τα νέα πεδία έρευνας που αναδεικνύονται από τις πολιτισμικές σπουδές στο φύλο και τις επιστήμες αφορούν τις σχέσεις εξουσίας και τα ιστορικά πρότυπα και την κοινωνική δικαιοσύνη, τα οποία ουσιαστικά στοιχειοθετούν το τεχνοεπιστημονικό status quo.

Βέβαια, ενδεικτικά των εσωτερικών δυσκολιών που έχει να αντιμετωπίσει προς αυτή την κατεύθυνση η φεμινιστική κριτική αλλά και της γονιμότητας ταυτόχρονα του πεδίου είναι τα ακόλουθα πέντε σημεία:

Πρώτον, η πολλαπλότητα των κατευθύνσεων. Έχουμε ταυτόχρονα μελέτες α) ισότητας, β) χρήσης των επιστημών (βιολογίας, κοινωνικών επιστημών) και των συσχετιζόμενων τεχνολογιών με σεξιστικούς, ρατσιστικούς, ομοφοβικούς και ταξικούς κοινωνικούς σκοπούς, γ) δυνατότητας ύπαρξης «καθαρής» επιστήμης, δηλαδή επιστήμης με θεωρήσεις και διεργασίες που δεν είναι ανδροκεντρικές και ανδροκρατούμενες, δ) έμφυλης νοηματοδότησης επιστημονικών κειμένων, δηλαδή των κρυφών έμφυλων συμβολισμών και θεματικών που εντοπίζονται στα επιστημονικά κείμενα, ε) επιστημολογίας που μελετά τη σχέση μεταξύ γνώσης και είναι ή πώς οι πεποιθήσεις μας εδράζονται στην κοινωνική εμπειρία και ποιες από αυτές τις πεποιθήσεις μπορούμε να χαρακτηρίσουμε γνώση.

Δεύτερον, η έρευνα εστιάζεται κυρίως στην ανάδειξη-περιγραφή των προβλημάτων και όχι στην ανάπτυξη μιας θεωρίας γύρω από το φύλο και την επιστήμη.

Τρίτον, το φύλο προσεγγίζεται μονοδιάστατα και οι μελέτες ισότητας, ενώ αναδεικνύουν το διαχρονικό χάσμα ευκαιριών εκπαίδευσης και εργασίας μεταξύ ανδρών και γυναικών, δεν εντοπίζουν και δεν αναλύουν τα αίτια, που μεταξύ των άλλων εντοπίζονται στις διαφορετικές προσδοκίες της κοινωνίας για γυναίκες και άνδρες με βάση τον τρόπο παραγωγής αλλά και τον έμφυλο συμβολισμό της επιστήμης.

Τέταρτον, μερίδα των φεμινιστικών κριτικών αντιμετωπίζει τις έμφυλες διαφορές ως πολιτικά και ηθικά συμμετρικές (ενώ η πολιτική δύναμη και η ηθική αξία αποτελούν «μονοπώλιο» των ανδρών). Τέλος, συχνά αναδεικνύονται

αντικρουόμενες θέσεις για το σκοπό της φεμινιστικής κριτικής και τις στρατηγικές που πρέπει να ακολουθηθούν ώστε να εξαλειφθεί η πατριαρχία από τη διαδικασία της γνώσης, με τις απόψεις να διατρέχουν ένα ευρύ φάσμα από μια επιστήμη για τις γυναίκες σε μια επιστήμη για το φεμινισμό και εντέλει μια επιστήμη όπου όλοι/ες θα λειτουργούν με πολλαπλές και αλληλοσυμπληρούμενες ταυτότητες (Harding 1986).

Σε αυτό το πλαίσιο ευρύτερης φεμινιστικής κριτικής, ίσως είναι αναγκαία η συγκρότηση μιας φεμινιστικής θεωρίας για τις επιστήμες που θα απαντά στο ερώτημα πώς ένα πολιτικό κίνημα με στόχο την κοινωνική αλλαγή (όπως το φεμινιστικό κίνημα) μπορεί να αυξήσει την αντικειμενικότητα της επιστήμης υποστηρίζοντας ότι κάποιες μορφές δεσμευμένης έρευνας (έρευνας που ξεκινά από συγκεκριμένο αξιακό υπόβαθρο) θα μπορούσαν να έχουν μέγιστη αξιοπιστία, όπως π.χ. έρευνα με αντισεξιστικό πρόσημο έναντι έρευνας που αγνοεί το φύλο.

Ο έμφυλος χαρακτήρας της επιστήμης διαπερνά όλα τα στάδια παραγωγής γνώσης από τις θεωρίες και τις υποθέσεις που εξετάζονται, τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται, τα συμπεράσματα που εξάγονται και την ίδια τη γλώσσα που χρησιμοποιείται για την έκφραση και τη διάχυσή τους (Harding 2004· Hirsh et al. 1995).

Άλλα σημαντικά ερωτήματα αναφέρονται στα εξής κρίσιμα σημεία για την επιστημονική έρευνα: Ποιος/α καθορίζει το πλαίσιο χρηματοδοτήσεων των ερευνητικών προγραμμάτων; Ποιος/α καθορίζει πού και για ποιον θα εφαρμοστούν οι προκύπτουσες τεχνολογίες; Ποιος/α πραγματοποιεί την έρευνα αν όχι κάποιος/α που διαμόρφωσε την έμφυλη ταυτότητά του/ης σε μια κοινωνία με έμφυλη δομή και επικοινωνεί (μελετά, γράφει, συζητά) μέσα από έμφυλους συμβολισμούς; Σε ποιο βαθμό αυτός/ή κατανοεί την επίδραση όλων αυτών των παραγόντων στη δουλειά και την καθημερινότητά του/ης; Η επιστήμη είναι έμφυλη και άρα το αφήγημα περί αντικειμενικότητάς της δεν είναι παρά αφήγημα. Η έλλειψη αντικειμενικότητας δεν αντιμετωπίζεται όμως απλώς αυξάνοντας τη γυναικεία εκπροσώπηση.

Πώς μπορεί να αυξηθεί ή και να μεγιστοποιηθεί η αντικειμενικότητα της επιστήμης; Η Harding, με το πλαίσιο της φεμινιστικής σκοπιάς, καλεί τους/ις ερευνητές/τριες και το γενικότερο κοινωνικό σύνολο να κατανοήσουν τους

μηχανισμούς που επιβάλλουν και συντηρούν μια έμφυλη επιστήμη. Το ερώτημα κατά τη Harding δεν πρέπει να είναι πώς να εξαλείψουμε την πολιτική από την επιστήμη αλλά ποιες πολιτικές προωθούν και ποιες εμποδίζουν τη γνώση και ποιες ομάδες εντέλει αφορά (Harding 2004).

Απαντώντας σε αυτά τα ερωτήματα, κοινωνικές ομάδες και πολιτικά κινήματα μπορούν να προάγουν τη γνώση και να αυξήσουν την αντικειμενικότητα της επιστήμης. Κατακτώντας αυτή τη βάση θα μπορούν επίσης να οραματιστούν μια εναλλακτική επιστήμη χωρίς διακρίσεις. Ίσως κάτι τελείως διαφορετικό από αυτό που ισχύει σήμερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anderson, E. (1995), «Knowledge, Human Interests, and Objectivity in Feminist Epistemology», *Philosophical Topics* 23: 27-58.

Balsamo, A. (1999), *Technologies of the Gendered Body*. Durham: Duke University Press.

Barker C. (2003), *Cultural Studies. Theory and Practice*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

Bordo, S. (1990), *The Flight to Objectivity: Essays on Cartesianism and Culture*. Albany: SUNY Press.

Della Porta, D., Diani, M. (1999), *Social Movements. An Introduction*. Oxford: Blackwell.

Dickson, D. (1974), *Alternative Technology and the Politics of Technical Change*. London: Fontana.

Elzinga, A., Jamison, A. (1995), «Changing policy agendas in science and technology», στο Jasanoff, S. et al. (επιμ.), *Handbook of Science and Technology Studies*. London: Sage Publications.

Fox Keller, E. (1985), *Reflections on Gender and Science*. New Haven and London: Yale University Press.

Haraway Donna (2013), *Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature*. New York: Routledge.

Harding, S. (1986), *The Science question in feminism*. USA: Cornell University Press.

- Harding, S. (2004), «A socially relevant philosophy of science? Resources from standpoint theory's controversiality», *Hypatia* 19(1): 25-47.
- Hekman, S. (1990), *Gender and Knowledge: Elements of a Postmodern Feminism*. Boston: Northeastern University Press.
- Hirsh E., Olson G.A., Harding, S. (1995), «Starting from Marginalized Lives: A Conversation with Sandra Harding», *JAC: A Journal of Composition Theory* 15(2): 193-225.
- Jamison, A. (2001), *The Making of Green Knowledge. Environmental Politics and Cultural Transformation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jamison, A. (2006), «Social movements and science: Cultural appropriations of cognitive praxis», *Science as Culture* 15(1): 45-59.
- Lloyd, G. (1984), *The Man of Reason: "Male" and "Female" in Western Philosophy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McNeil, M. (2008), *Feminist Cultural Studies of Science and Technology*. London: Routledge.
- Merchant, C. (1983), *The Death of Nature. Women, Ecology and the Scientific Revolution*. San Francisco: Harper Collins.
- Shapin, S. (2003), *Η Επιστημονική Επανάσταση*. Μτφρ. Μ. Ασημακόπουλος. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Αβδελά, Έ. (2003), «Ιστορία του φύλου στην Ελλάδα: από τη διαταραχή στην ενσωμάτωση;». Συνέδριο «Το φύλο, τόπος συνάντησης των επιστημών: ένας πρώτος ελληνικός απολογισμός». Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, Μυτιλήνη, 11-12.10.2003 (http://www.aegean.gr/gender-postgraduate/documents/Praktika_Synedriou/%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%BF%20%CE%91%CE%B2%CE%B4%CE%B5%CE%BB%CE%AC.pdf.)
- Κατσιαμπούρα, Γ. (2008), «Το φύλο στην ιστορία των επιστημών», στο Σκορδούλης, Κ. (επιμ.), *Ιστορία και φιλοσοφία των επιστημών της φύσης*. Αθήνα: Τόπος.
- Κατσιαμπούρα, Γ. (2020), *Επιστήμες και πολιτική δέσμευση. Ιστορίες του 20ού αιώνα*. Αθήνα: Προπομπός.

Μαντέλ, Ε. (1975), *Ο ύστερος καπιταλισμός*. Μτφρ. Κ. Χατζηαργύρη. Αθήνα: Gutenberg.

Ρεντετζή, Μ. (2008), «Φύλο και φυσικές επιστήμες: έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτικές στρατηγικές υπονόμευσής τους», στο Σκορδούλης, Κ. (επιμ.), *Ιστορία και φιλοσοφία των επιστημών της φύσης*. Αθήνα: Τόπος.

Σκορδούλης, Κ. (2002), «Το οικοπολιτισμικό παράδειγμα στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών», *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* 24: 11-12.

«Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες»: Εντοπίζοντας τις ανάγκες των σχολικών εγχειριδίων

Μαρία Κολτσίδα

Διδασκτόρισα Θεατροπαιδαγωγικής ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ, Εκπαιδευτικός
mkoltsida@eled.auth.gr

Δήμητρα Μάρκου

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ ΑΠΘ (με κατεύθυνση «Σπουδές για την
Αναπηρία»), Εκπαιδευτικός
dkmarkou@gmail.com

Abstract

School textbooks constitute a prominent tool in teaching and learning and play a significant guiding role in the domestic educational process, while Curricula legitimize a particular form of knowledge and define it as official. Acknowledging textbooks and Curricula as political and cultural products which produce a discourse based on dominant ideology, their content presents a reality defined by power relations. Disability, as a social category that constitutes the subject of school textbooks, has been shaped through different socio-political practices and discourses that have been produced about it in specific historical contexts. In the present study, an investigation is attempted of the representations of disability in the chapter “People with special needs”, which can be found in the 1st Grade Environmental Studies textbooks, Student and Teacher’s Book, and the corresponding Curriculum. Having Disability Studies and Critical Pedagogy as a theoretical background, and Critical Discourse Analysis as a methodological tool of analysis, the discourse that is (re)produced through verbal and non-verbal elements is investigated, along with the way in which it contributes to the shaping of disabled identity and the production of specific perceptions, attitudes, and social interactions. In this context, disability, detached from its sociopolitical

aspect, is constructed as a distinct and special category, a medical and individual issue, which is underpinned by ableism.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1. Προσεγγίζοντας την αναπηρία

Ιστορικά, ένας από τους κυρίαρχους τρόπους προσέγγισης της αναπηρίας βασίζεται σε παραδοσιακές ιατρικές και ατομικιστικές ερμηνείες του ζητήματος. Το λεγόμενο ιατρικό-ατομικό μοντέλο ταυτίζει την έννοια της αναπηρίας με τη βλάβη, ερμηνεύοντάς την ως «πρόβλημα» το οποίο αποτελεί ατομική ευθύνη του ατόμου που φέρει τη βλάβη. Οποιαδήποτε αλλαγή, σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, οφείλει να αφορά και να προσανατολίζεται στο ίδιο το άτομο (Oliver 2009). Τα ανάπηρα άτομα, ως περιθωριοποιημένη ομάδα, αποτέλεσαν, ακόμη, υποκείμενα-στόχους δραστηριοτήτων και δράσεων φιλανθρωπικού χαρακτήρα, οι οποίες αναπτύχθηκαν ήδη από τον 19^ο αιώνα και εκτείνονται μέχρι σήμερα. Τα κοινωνικά «προβλήματα» της εποχής, όπως αυτό της αναπηρίας, αποτέλεσαν πεδίο ανάπτυξης συγκεκριμένων λόγων και δράσεων φιλανθρωπικού χαρακτήρα με σκοπό τον κοινωνικό έλεγχο (Καραγιάννη, Παπασταυρινίδου 2019). Η κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας, από την άλλη, βασισμένη σε υλιστικές προσεγγίσεις και αρθρωμένη από το ίδιο το αναπηρικό -βρετανικό- κίνημα, επανατοποθετεί το ζήτημα, πραγματοποιώντας διάκριση μεταξύ αναπηρίας και βλάβης (UPIAS 1976). Η αναπηρία, έτσι, συνιστά κοινωνική καταπίεση που πηγάζει από τις διακρίσεις, την αποστέρηση και τον αποκλεισμό των αναπήρων από την παραγωγική διαδικασία. Συνεπώς, η αναπηροποίηση προκύπτει από συγκεκριμένους κοινωνικο-οικονομικούς τρόπους οργάνωσης και δομές που βασίζονται σε εκμεταλλευτικές και εξουσιαστικές σχέσεις. Οι εκδηλώσεις και όψεις των διακρίσεων και της καταπίεσης σε βάρος των ανάπηρων ατόμων συνοψίζονται στην έννοια του *μισαναπηρισμού (disablism)* ο οποίος αναφέρεται στον «κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό, και κοινωνικο-συναισθηματικό αποκλεισμό των ατόμων με σωματικές, αισθητηριακές ή/και νοητικές βλάβες» (Goodley 2014, όπ. αναφ. στο Κουτσοκλένης 2020, 15). Ο νεολογικός όρος παραπέμπει, με τη μεταφορά του στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, σε άλλες μορφές διακρίσεων και καταπίεσης όπως ο σεξισμός, ο

ρατσισμός, ο ηλικιακός ρατσισμός (Καραγιάννη 2014). Ο μισαναπηρισμός, ως υπαρκτό φαινόμενο, αφορά, συνεπώς, σε κοινωνικές διακρίσεις, καθώς η κοινωνία δεν λαμβάνει υπόψη ή λαμβάνει ελάχιστα υπόψη τα άτομα με βλάβες. Οι μισαναπηρικές εκδηλώσεις υποστυλώνονται από την *εξιδανικευμένη κανονικότητα (ableism)*, δηλαδή από ένα σύνολο ιδεών, πρακτικών, θεσμών, κοινωνικών σχέσεων οι οποίες θεωρούν δεδομένη την αρτιμέλεια, οπότε, σε αυτό το πλαίσιο, τα άτομα με βλάβες γίνονται αντιληπτά ως περιθωριακά και αποκλίνοντα, ως αόρατοι «άλλοι» (Κουτσοκλένης 2020). Το σχολείο, ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους (Αλτουσέρ 1999), υποστυλώνει την εξιδανικευμένη κανονικότητα και συμβάλλει στην κατασκευή της αναπηρίας¹. Μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη ερευνάται ο λόγος που (ανα)παράγεται στα σχολικά εγχειρίδια, μέσα από λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο συμβάλλει στην παραγωγή συγκεκριμένων αντιλήψεων, στάσεων και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σχετικά με την αναπηρία και τη βλάβη.

1.2. Σχολικά Εγχειρίδια

Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν σημαντικά μέσα διδασκαλίας, μάθησης και πληροφορίας. Η σύγχρονη βιβλιογραφία καταδεικνύει, ανάμεσα στους κυριότερους λόγους που τα καθιστούν σημαντικά, τον κατευθυντικό ρόλο που κατέχουν στην πορεία της διδασκαλίας (ορίζουν τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και τα περιεχόμενα μάθησης) και την αναγνώρισή τους ως κύρια πηγή πληροφόρησης και γνώσης τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τις/-ους μαθήτριες/-ες. Ταυτόχρονα, το σχολικό εγχειρίδιο λειτουργεί ως μέσο κοινωνικοποίησης των μαθητών/-τριών *«καθώς επιχειρείται μέσω αυτού η εξοικείωση των μαθητών/-τριών με την κοινωνική πραγματικότητα και τις κοινωνικές αξίες»* (Μπονίδης 2004, 2).

1 Σύμφωνα με τον Αλτουσέρ (1999), υπάρχουν δύο μηχανισμοί με βάση τους οποίους η κυρίαρχη τάξη ελέγχει και διατηρεί τις υφιστάμενες σχέσεις παραγωγής: οι *καταπιεστικοί μηχανισμοί* οι οποίοι λειτουργούν με βία και οι *ιδεολογικοί μηχανισμοί* οι οποίοι λειτουργούν με ιδεολογία. Η ιδεολογία, σε αυτό το πλαίσιο, δεν αποτελεί αφηρημένη έννοια αλλά αφορά στο σύνολο των ιδεών που (ανα)παράγονται από την κυρίαρχη τάξη κάθε ιστορικής περιόδου με σκοπό την υποτέλεια και καταπίεση των υπόλοιπων τάξεων.

Στην ανάλυσή του για το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, ο Μπονίδης (2009) αναφέρει πως, ανάλογα με το ιδεολογικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο κάθε ιστορικής στιγμής, τα σχολικά εγχειρίδια «κατασκευάζουν μια πραγματικότητα με ένα συγκεκριμένο τρόπο και ταυτόχρονα ενισχύουν κάποιες συγκεκριμένες όψεις της πραγματικότητας προς όφελος κάποιων συγκεκριμένων ομάδων» (91). Ταυτόχρονα, μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο που προάγει τις ηγεμονικές αντιλήψεις της κοινωνίας, τα σχολικά εγχειρίδια προωθούν την «κυρίαρχη ανάγνωση» της πραγματικότητας.

Στον χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα των θεωριών για τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών² (εφεξής: ΑΠΣ), οι μεταδομιστικές προσεγγίσεις έχουν αναλύσει θεωρητικά ζητήματα φύλου, θρησκείας, εθνικότητας, ιστορικών και πολιτικών πλαισίων, ενώ λίγος χώρος έχει δοθεί στην κριτική ανάλυση της αναπηρίας. Έρευνες, ωστόσο, στο πεδίο των Σπουδών για την Αναπηρία συζητούν το πώς παρουσιάζεται η αναπηρία στα ΑΠΣ, εξετάζοντας πώς αυτά παράγουν ένα κανονικοποιητικό λόγο και διαπραγματεύονται τη δόμηση της αναπηρικής ταυτότητας μέσα από την αφήγηση του μη ανάπηρου, κανονικού σώματος (Erevelles 2005). Με αυτό τον τρόπο, η υπερ-προβολή συγκεκριμένων τύπων σωμάτων ή εμπειριών μη ανάπηρων ατόμων και η αποσιώπηση των σωματικών και άλλων διαφοροποιήσεων και των αυθεντικών εμπειριών ανάπηρων ατόμων συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αναπηρικής ταυτότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, η κανονικότητα συνδέεται με τα μη ανάπηρα άτομα, ενώ τα ανάπηρα άτομα συνδέονται με το μη κανονικό, το αφύσικο, το χωλό, το αποκλίνον.

Η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων μπορεί να πραγματωθεί σε διάφορα πεδία, ανάλογα με τη λειτουργία των εγχειριδίων που επιθυμεί να εξετάσει ο/η εκάστοτε ερευνητής/ρια. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να εξετάσει το κοινωνικο-πολιτικό περιεχόμενο των εγχειριδίων, τις αντιλήψεις αναφορικά με την αναπηρία και τη διαμόρφωση της κυρίαρχης ομάδας του «εμείς» έναντι των «άλλων». Χωρίς να παραβλέπεται η παιδαγωγική και διδακτική αξία των σχολικών εγχειριδίων, επιλέγεται η εστίαση στη κοινωνικοποιητική τους λειτουργία, αναγνωρίζοντας πως η ανάδειξη των προβληματικών σημείων του

² Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος εμφανίζεται εντός του κειμένου εν συντομία με την ένδειξη ΑΠΣ. Στη βιβλιογραφία εμφανίζεται η αναπτυγμένη παραπομπή.

περιεχομένου τους μπορεί να συμβάλλει στη διαπραγμάτευση και επίλυση κοινωνικών προβλημάτων.

2. Μεθοδολογία

Το υπό διερεύνηση υλικό της μελέτης αυτής αφορά στα σχολικά εγχειρίδια της Μελέτης Περιβάλλοντος της Α' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή (εφεξής: Β.Μ.) και Βιβλίο Δασκάλου (εφεξής: Β.Δ.), και στο αντίστοιχο ΑΠΣ³. Ως εργαλείο μεθόδου ανάλυσης των συγκεκριμένων εγχειριδίων αξιοποιήθηκε η Κριτική Ανάλυση Λόγου, σύμφωνα με την οποία οι πρακτικές του λόγου συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων οι οποίες συνιστούν άνισες σχέσεις εξουσίας (Fairclough 1992). Μεταξύ των διαφόρων ιδεολογικο-γλωσσικών μηχανισμών, οι κυρίαρχοι είναι αυτοί που φυσικοποιούν τις ιδεολογίες, τις παρουσιάζουν ως μη ιδεολογίες και τις μετατρέπουν ως κοινή λογική (Phillips, Jørgensen 2009). Η επιλογή ενός λόγου και η απόρριψη ενός άλλου αποτελεί μια κοινωνικο-πολιτική πράξη. Με αυτή την έννοια, τα κείμενα που διδάσκονται και αξιοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον συνιστούν προϊόντα και παράγοντα κοινωνικών διαδικασιών, ανάγοντας το σχολείο σε έναν μηχανισμό ιδεολογικής αναπαραγωγής.

3. Συζήτηση

3.1. Σύντομη ανασκόπηση των σχολικών εγχειριδίων



Εικόνα 1

³ Τα σχολικά εγχειρίδια της Μελέτης Περιβάλλοντος Μαθητή και Δασκάλου εμφανίζονται εντός του κειμένου εν συντομία με τις ενδείξεις Β.Μ. και Β.Δ. αντίστοιχα. Στη βιβλιογραφία εμφανίζονται οι αναπτυγμένες παραπομπές των δύο σχολικών εγχειριδίων.



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4



Εικόνα 5

2. Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες



Εικόνα 6

Εξετάζοντας το σύνολο των σχολικών εγχειριδίων της Μελέτης Περιβάλλοντος της Α' Δημοτικού, διαπιστώθηκε πως τα ανάπηρα άτομα απουσιάζουν από το κοινωνικό περιβάλλον και τον «κόσμο» τον οποίο γνωρίζουν οι μαθητές/τριες μέσα από το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Σχετικά με το Β.Μ., οι λόγοι

(οπτικοί και λεκτικοί) περιορίζονται σε 6 απεικονίσεις (Εικόνα 1-6), όπου οι συγγραφείς επιδιώκουν μέσα από την αναπαράσταση ανάπηρων ατόμων να προωθήσουν την αναγνώριση της διαφορετικότητας και την ευαισθητοποίηση (*«Στην εκτεταμένη πολυμελή οικογένεια της Άννας, το ένα από τα παιδιά βρίσκεται σε αναπηρικό καροτσάκι (ευαισθητοποίηση απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες)»*) (Β.Δ., 38).

Οι συγκεκριμένες απεικονίσεις περιλαμβάνουν αυστηρά χρήστες/-ριες αμαξιδίων, αναπαράγοντας τη στερεοτυπική αντίληψη πως η αναπηρία αφορά κατεξοχήν σε κάποια κινητική βλάβη. Η προβληματική σε αυτή τη λογική δεν είναι η μη διάκριση/κατηγοριοποίηση των βλαβών, αλλά η αβάσιμη ταύτιση της αναπηρίας ή των «ειδικών αναγκών» (όπως αναφέρουν οι συγγραφείς του εγχειριδίου) με συγκεκριμένες βλάβες, αποσιωπώντας με αυτόν τον τρόπο άλλες ταυτότητες. Σε άλλη περίπτωση, η εικόνα (Εικόνα 2) συνοδεύεται με στόχους όπως *«η επόμενη εικόνα ενθαρρύνει τη συμμετοχή των παιδιών με ειδικές ανάγκες και εμπλουτίζει το λεξιλόγιο των παιδιών»* (Β.Δ., 75). Τα ανάπηρα άτομα παρουσιάζονται ως ένα θέαμα, «μία ειδική περίπτωση», όπου η ικανότητα συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες αποτελεί σημείο αναφοράς, αντί για αυτονόητη καθημερινή δραστηριότητα.

Παράλληλα, υπάρχει ένα σύνολο δραστηριοτήτων οι οποίες προβλέπονται ειδικά για τη συμμετοχή ανάπηρων ατόμων. Σύμφωνα με το Β.Δ., η συνεχής χρήση πολυαισθητηριακής μάθησης προάγει τη συμμετοχή ανάπηρων ατόμων. Όπως αναφέρεται συγκεκριμένα, *«η αξιοποίηση των αισθήσεων για την κατανόηση του κόσμου (πολυαισθητηριακή μάθηση) επιχειρείται από την αρχή του βιβλίου που λειτουργεί ενισχυτικά στη συμμετοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες»* (Β.Δ., 75). Ωστόσο, ο τρόπος εφαρμογής του συγκεκριμένου εργαλείου, όπως προβλέπεται από το Β.Δ., δεν αποτελεί ενταξιακή πρακτική αλλά εργαλείο προώθησης της εξιδανικευμένης κανονικότητας. Συγκεκριμένα, στόχος δραστηριότητας κατανόησης του περιβάλλοντος με πολυαισθητηριακό τρόπο αποτελεί η αναγνώριση της σπουδαιότητας της όρασης (οι μαθητές/-ριες καλούνται να κλείσουν τα μάτια με μαντήλι και να αναγνωρίσουν αντικείμενα του περιβάλλοντος). Τα τυφλά άτομα κατέχουν τον ρόλο του παραδείγματος προς αποφυγή, καθώς η εξερεύνηση του χώρου μέσα από διάφορες αισθήσεις στοχεύει στην κατανόηση της σπουδαιότητας της όρασης και την αναγνώριση

των δυσκολιών που προκύπτουν σε άτομα με οπτικές βλάβες («προβλέπει τη συμμετοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες και καταδεικνύει πόσο σημαντική είναι η όραση») (Β.Δ., 72). Η αναπηρία στη συγκεκριμένη περίπτωση παρουσιάζεται ως προσωπική τραγωδία και ατομική παθολογική κατάσταση. Επιπρόσθετα, η θεώρηση πως η αισθητηριακή κατανόηση του κόσμου αποτελεί θέμα οικείο, προσβάσιμο και θεμιτό για τα ανάπηρα άτομα, αποτελεί μια ιατρικοποιημένη και ατομικιστική προσέγγιση της αναπηρίας. Η σύνδεση της κατανόησης του κόσμου με τις αισθήσεις, επικεντρώνει την ευθύνη επικοινωνίας με το περιβάλλον στο άτομο, ενώ αποσιωπάται η κοινωνική ευθύνη στην κατανόηση ή μη κατανόηση του κόσμου. Η κατανόηση αυτή δεν επιτυγχάνεται μόνο με την ανάπτυξη της απτικής αντίληψης, αλλά και με τη δόμηση ενός κοινωνικού περιβάλλοντος όπου η «αφή» θα αποτελεί εξίσου σημαντική λειτουργία με την «όραση».

Ταυτόχρονα, οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται ως εξαιρετικά διαμορφωμένες για τη συμμετοχή ανάπηρων ατόμων απευθύνονται σε άτομα με κινητική ή οπτική βλάβη («Φροντίσαμε να υπάρχουν δραστηριότητες και για άτομα με ειδικές ανάγκες όπως για παράδειγμα δραστηριότητες που χρειάζονται την αφή (ερ. Τι πιάνεις;, ερ. Περιέγραψε πώς είναι αυτό που πιάνεις, κατασκευές από πηλό κ.α.)») (Β.Δ., 15), (φανταστική περιήγηση στη γειτονιά η οποία «βοηθά τη συμμετοχή παιδιών με ειδικές ανάγκες») (Β.Δ., 54). Συνεπώς, αυθαίρετα τα ανάπηρα άτομα παρουσιάζονται ως μία ομοιογενής ομάδα που φέρει κινητικές ή αισθητηριακές βλάβες. Παράλληλα, οι εικόνες που χρησιμοποιούνται για να γνωρίσει ο μαθητικός πληθυσμός το σώμα και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ορίζουν το τί είναι «σώμα», ενώ τα παιδιά καλούνται μέσα από αυτές να το περιγράψουν και να το αναπαράγουν, πραγματοποιώντας δραστηριότητες (περιγραφή εικόνων, ζωγραφιές, καταγραφή χαρακτηριστικών). Η αποσιώπηση της ποικιλομορφίας των σωμάτων και η μη αναπαράστασή τους κατασκευάζουν την έννοια του κανονικού και του μη κανονικού σώματος. Ο μη ανάπηρος μαθητικός πληθυσμός μπορεί να αναγνωρίσει και να ταυτιστεί με τις αναπαραστάσεις των σωμάτων στα σχολικά εγχειρίδια. Ωστόσο, γίνεται κατανοητό πως για τις ανάπηρες μαθήτριες και τους ανάπηρους μαθητές ακυρώνεται η ύπαρξή τους, μέσα από την απόκρυψη των σωμάτων τους.

3.2. Κεφάλαιο 2: «Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες»

Τόσο στα ΑΠΣ, στα σχολικά εγχειρίδια (εκπαιδευτικού και μαθητικού πληθυσμού) όσο και στους νόμους περί της ειδικής εκπαίδευσης έχει επιλεχθεί η χρήση του όρου «άτομα με ειδικές ανάγκες». Η χρήση του συγκεκριμένου όρου αντικατοπτρίζει την προσέγγιση της αναπηρίας ως μιας ατομικής παθολογικοποιημένης κατηγορίας, όπου οι «ειδικές ανάγκες» αφορούν το άτομο και τις βλάβες που φέρει⁴. Ο συγκεκριμένος όρος έχει προκύψει από μια ιδεολογία η οποία μετατοπίζει την ευθύνη της κοινωνίας στο άτομο και, όταν χρησιμοποιείται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, εστιάζει στη βλάβη ως εμπόδιο συμμετοχής και όχι στην ευθύνη των ΑΠΣ, των σχολείων, των εκπαιδευτικών πρακτικών και του πολιτισμικού πλαισίου (στάσεις, απόψεις, αξίες) που αποκλείουν τα ανάπηρα άτομα (Vehmas 2010). Με βάση την παραπάνω συλλογιστική, αν υπήρχε μια κοινωνία και μια εκπαίδευση οργανωμένη και δομημένη στη βάση των αναγκών όλων των ατόμων με στόχο τον μη αποκλεισμό οποιασδήποτε κοινωνικής ομάδας, τότε δε θα γινόταν λόγος για «ειδικές ανάγκες».

Το Κεφάλαιο 2: «Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες» από την ενότητα «Οι ανάγκες του ανθρώπου» δεν περιέχεται στο ΑΠΣ. Ωστόσο, στόχοι και ενδεικτικές δραστηριότητες που αφορούν το συγκεκριμένο κεφαλαίο, βρίσκονται στη θεματική ενότητα «Γνωρίζω το σώμα μου» και δεν διαφοροποιούνται από αυτά που προτείνονται τόσο στο Β.Δ. όσο και στο Β.Μ. Για τον παραπάνω λόγο, η παράθεση και ανάλυση των ΑΠΣ γίνεται συνδυαστικά και παράλληλα με την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων.

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου κεφαλαίου, οι μαθητές/-ριες, σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους που τίθενται στο Β.Δ., καλούνται:

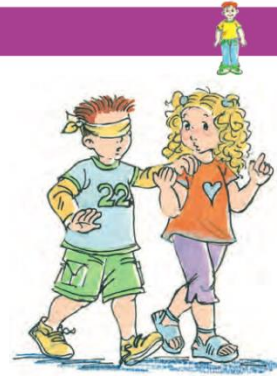
⁴ Όπως αναφέρεται στο Νόμο 3699/2008, «[μ]αθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες».

- Να αναγνωρίσουν ότι γύρω μας υπάρχουν άνθρωποι με ειδικές ανάγκες
- Να αναγνωρίσουν ότι οι άνθρωποι με ειδικές ανάγκες έχουν ιδιαίτερες ανάγκες άλλα και δυσκολίες
- Να καλλιεργήσουν θετικές στάσεις και αξίες απέναντι στους ανθρώπους αυτούς (Β. Δ., 69).

Δραστηριότητα 1: Άσκηση προσομοίωσης

2. Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες

Γινόμαστε ζευγάρια. Ο ένας γίνεται οδηγός. Ο άλλος κλείνει τα μάτια και ακολουθεί.



Εικόνα 7

Η πρώτη δραστηριότητα του κεφαλαίου παραπέμπει σε μια άσκηση προσομοίωσης όπου οι βλέποντες μαθητές/-ριες καλούνται να κλείσουν τα μάτια και να κινηθούν στο απόλυτο σκοτάδι χωρίς καμία οδηγία για τις απτικές τεχνικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για τη χαρτογράφηση του χώρου (Εικόνα 7). Ακολουθώντας τις θεωρίες μάθησης που προβλέπονται για το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, σύμφωνα με το Β.Δ., η παρούσα δραστηριότητα ακολουθεί την εμπειρική-βιωματική μάθηση, όπου τα παιδιά κατακτούν γνώσεις μέσα από τη βίωση αυθεντικών καταστάσεων. Μέσα από την εν λόγω δραστηριότητα, που αποτελεί ευρέως χρησιμοποιούμενη άσκηση στο πεδίο του θεάτρου στην εκπαίδευση, οι μαθητές/-ριες «θα μπουν στη θέση του ατόμου που δεν βλέπει (ενσυναίσθηση) και θα αρχίσουν να προβληματίζονται για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει» (Β.Δ., 69). Ωστόσο, η επιλογή της συγκεκριμένης δραστηριότητας αποτελεί μια μη αυθεντική αποτύπωση της βιωμένης πραγματικότητας των τυφλών ατόμων. Ο μοναδικός τρόπος κατανόησης της βιωμένης εμπειρίας των ανάπηρων ατόμων είναι μέσα από τις ίδιες τις φωνές τους. Η χρήση ασκήσεων προσομοίωσης προάγει μία διαστρεβλωμένη κατανόηση της εμπειρίας και προκαλεί συναισθήματα λύπης, οίκτου και δυσκολίας προσανατολισμένης στη βλάβη. Η συγκεκριμένη δράση

αποτελεί μια μη πραγματική συνθήκη (απόλυτο σκοτάδι, κίνηση στον χώρο δίχως λευκό μπαστούνι, δίχως οδηγό όδευσης τυφλών, δίχως οδηγίες και τεχνικές προσανατολισμού). Δεν υπάρχουν οδηγίες που να ανταποκρίνονται στην ασφαλή και αυτόνομη κίνηση των μαθητών/τριών, γεγονός που μπορεί να δημιουργεί συναισθήματα ανασφάλειας και φόβου. Ταυτόχρονα, η εν λόγω δραστηριότητα, αναπαράγει την κυριαρχία του ιατρικού-ατομικού μοντέλου καθώς η αίσθηση της όρασης αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα κατανόησης της αναπηρίας. Η τάξη, όπως και η κοινωνία, έχει δομηθεί από μη ανάπηρα άτομα και απευθύνεται σε μη ανάπηρα άτομα. Η δυσκολία επικεντρώνεται στην απώλεια της όρασης, ενώ αποκρύπτονται όλοι οι κοινωνικοί, δομικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες που ορθώνουν εμπόδια και δυσκολίες στα άτομα με βλάβες.

Όπως αποτυπώνεται μέσα από το Β.Δ., η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιδιώκει την ενσυναίσθηση, παραπέμποντας σε μια φιλανθρωπικού τύπου προσέγγιση της αναπηρίας, αναπαράγοντας στερεότυπα σχετικά με την εξάρτηση και τις δυσκολίες των ανάπηρων ατόμων. Όπως αναφέρεται στο Β.Δ., *«[π]ροκειμένου να υπογραμμιστεί η σημασία της εμπιστοσύνης και της συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας, προτείνεται η άσκηση αυτή να γίνει στην αρχή χωρίς να βοηθούνται τα παιδιά από κάποιο συμμαθητή τους»* (69). Η βαρύτητα που δίνεται στον συμμαθητή-οδηγό και η διαφοροποίηση της δραστηριότητας με την ύπαρξη ή τη μη ύπαρξή του, παράγει και αναπαράγει τη στερεοτυπική θεώρηση του ανάπηρου ατόμου ως εξαρτώμενου ατόμου. Η «εμπιστοσύνη» και η «συνεργασία» αποτελούν θετικές διαστάσεις μίας σχέσης, ανεξάρτητα από τις ταυτότητες των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτή (ανάπηρα και μη). Ωστόσο, η συγκεκριμένη δραστηριότητα πραγματεύεται την αναπηρία, παρουσιάζοντας τη βλάβη ως δυσκολία και τη βοήθεια ως το μοναδικό πλαίσιο συνεργασίας. Η προσπάθεια δημιουργίας σχέσης μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων ατόμων μέσα από τέτοιες πρακτικές αναπαράγει την ιδεολογία της εξάρτησης των ανάπηρων ατόμων σε επίπεδο αυτοεξυπηρέτησης. Σε αντίθεση με τους επαγγελματίες της υγείας που συχνά εξαντλούν την προοπτική ενός ανεξάρτητου βίου στο ζήτημα της αυτοεξυπηρέτησης, οι ίδιοι οι ανάπηροι την ορίζουν διαφορετικά, *«βλέποντας την περισσότερο ως την ικανότητα να έχουν τον έλεγχο και να παίρνουν*

αποφάσεις για τη ζωή τους, παρά να κάνουν πράγματα μόνοι τους ή χωρίς τη βοήθεια των άλλων» (Oliver 2009, 201).

Το πρώτο σκίτσο της άσκησης προσομοίωσης (Εικόνα 7) λειτουργεί ως οπτική απεικόνιση της δραστηριότητας που προτείνεται στο βιβλίο του μαθητή. Σύμφωνα με το Β.Δ. η προσέγγιση που ακολουθείται για την πρώτη τάξη, ειδικά για την περίοδο που οι μαθητές/-ριες δε γνωρίζουν ανάγνωση, είναι η χρήση των εικόνων ως κείμενα. Έτσι, στη συγκεκριμένη περίπτωση το σκίτσο δημιουργήθηκε για την οπτική περιγραφή της προτεινόμενης δραστηριότητας.

Ερώτηση-συζήτηση



Συζητάμε

Ποιες δυσκολίες έχουμε όταν δε βλέπουμε;

Εικόνα 8

Στο μέρος της συζήτησης μετά τη δραστηριότητα της προσομοίωσης παρατίθεται η ερώτηση «Ποιες δυσκολίες έχουμε όταν δεν βλέπουμε;» (Β.Μ., 78), η οποία εξυπηρετεί συγκεκριμένο στόχο του ΑΠΣ («Να γνωρίσουν τις δυσκολίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες») (314-315). Στο ίδιο πνεύμα με τη δραστηριότητα, η ερώτηση που προτείνεται ως εφαλτήριο για να συζητήσουν οι μαθητές/-ριες τις δυσκολίες των τυφλών ατόμων, επικυρώνει την αναπαραγωγή του ιατρικού-ατομικού μοντέλου, εφόσον η αναπηρία ταυτίζεται με τη δυσκολία και η βλάβη ανάγεται σε ατομικό πρόβλημα («όταν δε βλέπουμε»). Παράλληλα, η χρήση του α' πληθυντικού, καλεί τους/τις μαθητές/-ριες να φανταστούν τους εαυτούς τους ως τυφλά άτομα και να συζητήσουν για τα προβλήματα της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Ο λόγος δεν δίνεται στους ίδιους τους ανάπηρους αλλά η γνωμοδότηση περί της συγκεκριμένης εμπειρίας αφορά σε εξ ορισμού μη ανάπηρα άτομα, τους/τις μαθητές/-ριες μιας τυπικής τάξης.

Δραστηριότητα 2: Ελληνική Νοηματική Γλώσσα



Εικόνα 9

Η φωτογραφία (Εικόνα 9) προέρχεται από το αρχείο της Ομοσπονδίας Κωφών Ελλάδος και αποτελεί κεντρικό οργανωτή της δραστηριότητας, απεικονίζοντας τη λέξη «αγάπη» στο ελληνικό δακτυλικό αλφάβητο. Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, οι μαθητές/-ριες καλούνται να χρησιμοποιήσουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (εφεξής: ΕΝΓ) και να μάθουν τη λέξη «ΑΓΑΠΗ» στο δακτυλικό αλφάβητο. Ακολουθώντας τη στοχοθεσία της προηγούμενης δραστηριότητας σχετικά με την ενσυναίσθηση, η παρακάτω δράση σε συνδυασμό με την επιλογή της λέξης «ΑΓΑΠΗ» επιδιώκει να προκαλέσει τη συμπάθεια του μαθητικού πληθυσμού ως προς τα Κωφά άτομα. Η επιβεβλημένη πρόκληση θετικών συναισθημάτων, συναισθημάτων συμπάθειας ή θαυμασμού επιβεβαιώνει την υπόρρητη θεωρία της προσωπικής τραγωδίας. Οι μη ανάπηροι/ες μαθητές/-ριες καλούνται υποχρεωτικά να φέρουν συγκεκριμένα θετικά συναισθήματα, αναγνωρίζοντας τα ανάπηρα άτομα είτε ως θύματα της προσωπικής τους τραγωδίας, είτε ως ήρωες.

Παράλληλα, ενώ η ΕΝΓ έχει νομικά αναγνωριστεί ως επίσημη γλώσσα της κοινότητας των Κωφών από το 2000 (ν. 2817/2000) και ως ισότιμη γλώσσα με την ελληνική από το 2017 (ν. 4488/2017), στα σχολικά εγχειρίδια αναφέρεται άλλοτε ως «ιδιαιτέρος κώδικας επικοινωνίας» (Β.Δ., 69) και άλλοτε ως «άλλη γλώσσα» (Β.Μ., 78). Η ανακολουθία αυτή φανερώνει την επιφανειακή προσέγγιση της εξοικείωσης των μαθητών/-ριών με την ΕΝΓ, γεγονός που επιβεβαιώνεται ταυτόχρονα από την ασάφεια του νοήματος που αποτυπώνεται στη συνοδευτική εικόνα: σημαίνει αγάπη ή αγκαλιά;

Το ΑΠΣ θέτει ως στόχο την ανάπτυξη τρόπων επικοινωνίας με ανάπηρα άτομα («[ν]α καλλιεργούν το σεβασμό απέναντί τους και να αναπτύξουν τρόπους επικοινωνίας μαζί τους») (315). Ωστόσο, η επιλογή της εξοικείωσης με την ΕΝΓ μέσα από τη μεμονωμένη χρήση συγκεκριμένων γραμμάτων του δακτυλικού

αλφαβήτου ανάγει τη γλώσσα σε ένα θέαμα αποσπασματικό. Η γλώσσα παρουσιάζεται δίχως τη γραμματική, τη σύνταξη και τη συνέχειά της, διαρρηγνύοντας έτσι την ολότητά της.

Το δεύτερο σκίτσο δεν συνοδεύει απλά τη δεύτερη δραστηριότητα, αλλά αποτελεί μέρος της δραστηριότητας χωρίς ωστόσο να δίνονται σαφείς οδηγίες για τη χρήση του. Συγκεκριμένα, το σκίτσο απεικονίζει ένα αγόρι και ένα κορίτσι που νοηματίζουν τη λέξη «αγκαλιά» στην ΕΝΓ. Η σημασία του νοήματος δεν προσφέρεται ούτε στο Β.Μ. ούτε στο Β.Δ. Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως και στις δύο περιπτώσεις τα σκίτσα απεικονίζουν παιδιά δίχως κάποια ορατή βλάβη, οι μη ανάπηροι μαθητές/-ριες μπορούν να ταυτιστούν με τις εικόνες και να νιώσουν, ως αποδέκτες/-ριες, πως το περιεχόμενό τους απευθύνεται σε αυτούς. Παρά το γεγονός πως το Β.Δ. εκφράζει ρητά την προώθηση συμμετοχής ανάπηρων ατόμων στις συγκεκριμένες δραστηριότητες, οι ανάπηροι/-ες μαθητές/-ριες αποκλείονται από τα σκίτσα.

Ερωτήσεις-συζήτηση



Συζητάμε

Συζητάμε για τα παιδιά ή τους μεγάλους με ειδικές ανάγκες που έχουμε γνωρίσει. Τι σκεφτόμαστε και τι αισθανόμαστε για αυτούς;
Τι αισθάνονται εκείνοι για μας;
Τι μπορούμε να κάνουμε για να ζούμε όλοι μαζί καλά;

Εικόνα 10

Οι μαθητές/-ριες καλούνται να συζητήσουν για τα αισθήματα των ανάπηρων ατόμων αλλά και για τα δικά τους ως προς τη συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία. Η παραπάνω δραστηριότητα αποτελεί ταυτόχρονα και ενδεικτική πρόταση του ΑΠΣ («Συζητούν για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και τη στάση που πρέπει να έχουν απέναντί τους») (314). Ωστόσο, η προτεινόμενη διαπραγμάτευση επί των σκέψεων και των συναισθημάτων από και για τα ανάπηρα άτομα περιορίζεται στον λόγο των μη ανάπηρων μαθητών/-τριών ο οποίος τροφοδοτείται και εκφράζεται διαμεσολαβημένος από τις κυρίαρχες αναπαραστάσεις. Αναγνωρίζοντας την κοινωνική περιθωριοποίηση και τον εκπαιδευτικό διαχωρισμό των ανάπηρων ατόμων, είναι αναμενόμενο πως οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα των μαθητών/-τριών δεν προκύπτουν από βιωματικές, πραγματικές αλληλεπιδράσεις και εμπειρίες. Παράλληλα, μέσα από

την ερώτηση «*Τι αισθάνονται εκείνοι για μας;*» (B.M., 78), περιθωριοποιείται η φωνή των ανάπηρων ατόμων, γεγονός που καθιστά το σύνθημα «τίποτα για εμάς, χωρίς εμάς» πιο επίκαιρο από ποτέ.

Παράλληλα, οι αναφορές τόσο στο B.M. όσο και στο B.Δ. αφορούν σε λέξεις όπως «δυσκολίες», «εμπόδιο», «ιδιαιτερότητα», «ειδικές ανάγκες», ενώ σκοπός της συζήτησης είναι η ανάδειξη των θετικών συναισθημάτων των μαθητών/-τριών και της ιδιαιτερότητας και των δυσκολιών των αναπήρων. Σε αυτό το πλαίσιο, η μοναδική κοινωνική διάσταση που δίνεται στην αναπηρία εκφράζεται από τη μεμονωμένη αναφορά περί «*έλλειψης αποδοχής από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο*» (B.Δ., 69). Τόσο οι επιλεχθέντες όροι όσο και ο στόχος ανάδειξης θετικών συναισθημάτων, ακολουθούν την ιατροκεντρική προσέγγιση των προηγούμενων δραστηριοτήτων, όπου η βλάβη εξισώνεται με τη δυσκολία και το ανάπηρο άτομο παρουσιάζεται ως υποκείμενο θαυμασμού ή λύπησης.

Στη συνέχεια, το B.Δ. προτείνει συζήτηση σχετικά με σημαντικά ανάπηρα άτομα από τον χώρο των τεχνών, του πολιτισμού και των επιστημών, με σκοπό οι μαθήτριες/-ές «*να κατανοήσουν ότι οι αναπηρίες δεν αποτελούν παρά ένα μικρό εμπόδιο στην ολότητα ενός ανθρώπου και πως συχνά γίνονται κίνητρο για βελτίωση και αντισταθμίζονται από σημαντικά χαρίσματα και θαυμαστά έργα στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου*» (B.Δ., 69-70). Στο συγκεκριμένο χωρίο, οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τον όρο αναπηρία, ακολουθώντας την ιατρική-ατομική προσέγγιση που ταυτίζει την αναπηρία με τη βλάβη, με την ίδια να χαρακτηρίζεται ως εμπόδιο. Τόσο η αναφορά σε σημαντικές προσωπικότητες όσο και το καταληκτικό συμπέρασμα που προτείνει το B.Δ., υποτιμούν την εμπειρία των ανάπηρων ατόμων που δεν είναι «θαυμαστοί». Παράλληλα, προτάσσουν την απόρριψη της αναπηρικής ταυτότητας, καθώς οι συγγραφείς προτείνουν την αντιστάθμιση της «μειονεξίας» της βλάβης μέσα από την παραγωγή θαυμαστών έργων.

Τέλος, με την ερώτηση «*Τι μπορούμε να κάνουμε για να ζούμε όλοι μαζί καλά;*», οι μαθητές/-ριες προβληματίζονται σχετικά με τη «*συμπεριφορά όλων μας απέναντι στους ανθρώπους με ειδικές ανάγκες*» (B.Δ., 70). Με τη χρήση του όρου «απέναντι», τα ανάπηρα άτομα κατηγοριοποιούνται ως «άλλοι» και ο προβληματισμός περιορίζεται στην αλλαγή της ατομικής συμπεριφοράς, ενώ παραβλέπονται οι δομικοί παράγοντες αναπηροποίησης των ατόμων με βλάβες.

Η κατηγοριοποίηση «εμείς» και οι «άλλοι» επικυρώνεται μέσα από το ίδιο το ΑΠΣ το οποίο τοποθετεί τη συζήτηση της αναπηρίας στη θεματική ενότητα «Οι Άλλοι άνθρωποι (άτομα με ειδικές ανάγκες και χαρίσματα)» και χρησιμοποιεί εκ νέου το τοπικό επίρρημα «απέναντι» («*Συζητούν για τα άτομα με ειδικές και τη στάση που πρέπει να έχουν απέναντί τους*») (ΑΠΣ, 314).

Ανακεφαλαίωση



Εικόνα 10

Ακολουθώντας τη στρατηγική του σχολικού εγχειριδίου, η ενότητα ολοκληρώνεται με ένα γενικό συμπέρασμα το οποίο συγκεφαλαιώνει τα ζητήματα που συζητήθηκαν στις προηγούμενες δραστηριότητες. Οι αναφορές στο σημείο αυτό παραπέμπουν εκ νέου στην ιατρικοποιημένη προσέγγιση της αναπηρίας με χρήση λέξεων όπως «αντιμετωπίζουν», «προβλήματα», «ειδικές ανάγκες» (B.M., 78). Η αναπηρία εξισώνεται με ένα πρόβλημα και αποτυπώνεται ως αιτιατό, με το αίτιο (χρήση συνδέσμου: επειδή) να είναι οι «ειδικές ανάγκες» των ίδιων των ατόμων. Στο σημείο της ανακεφαλαίωσης πραγματοποιείται ευκρινής διάκριση μεταξύ του «εμείς» και οι «άλλοι». Η κοινότητα της τάξης αναγνωρίζεται μεν ως ένα ανομοιογενές σύνολο («ο καθένας μας είναι διαφορετικός») αλλά διαχωρίζεται από την ειδική κατηγορία των ανάπηρων ατόμων. Οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων χρησιμοποιούν το α' πληθυντικό («μας») για την αναγνώριση των μη ανάπηρων μαθητών/-τριών ως το πρότυπο «εμείς» το οποίο απομονώνεται από το ιδιαίτερο «άλλο». Σε αυτό συνηγορεί και ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται τα κεφάλαια της Ενότητας 1 «Οι ανάγκες του ανθρώπου». Πιο συγκεκριμένα, οι συγγραφείς διαχωρίζουν την ενότητα σε δύο διακριτά κεφάλαια (Κεφάλαιο 1: Ποιες είναι οι ανάγκες του

ανθρώπου;, Κεφάλαιο 2: Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες) όπου οι ανάγκες του ανθρώπου διακρίνονται από τις ανάγκες των ανάπηρων ατόμων.

Σε σχέση με τα οπτικά κείμενα, σύμφωνα με την «οπτική γραμματική» που ανέπτυξαν οι Kress και Van Leeuwen (2010), οι οπτικές δομές συνδέονται με «συγκεκριμένες ερμηνείες της εμπειρίας και μορφές κοινωνικής διάδρασης» (43). Έτσι, η επιλογή των απεικονιζόμενων στοιχείων, τα χρώματα και οι διαφορετικές δομές σύνθεσης παράγουν συγκεκριμένα νοήματα, τα οποία διαμορφώνονται και ερμηνεύονται στο εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο. Η φωτογραφία (Εικόνα 10) προέρχεται από το προσωπικό αρχείο των μελών της συγγραφικής ομάδας. Η φωτογραφία απεικονίζει επτά άτομα που συμμετέχουν σε αγώνα μπάσκετ, εκ των οποίων οι τέσσερις είναι χρήστες/-ριες αμαξιδίου. Με τη συγκεκριμένη επιλογή στο σημείο της ανακεφαλαίωσης οι συγγραφείς επικυρώνουν την υπόρρητη θεώρηση που ακολουθεί όλο το κεφάλαιο, σχετικά με τη συσχέτιση των ανάπηρων ατόμων με τις κινητικές βλάβες. Η φωτογραφία σε συνδυασμό με το κείμενο που τη συνοδεύει αντί να «προωθεί το σεβασμό και την ισότιμη συνύπαρξη» (Β.Δ., 70), ανάγει τη βλάβη σε πρόβλημα και την ισότιμη συνύπαρξη σε ατομικό ζήτημα, παραβλέποντας οποιοδήποτε δομικό εμπόδιο. Η ανακεφαλαίωση προωθεί συναισθήματα υποχρεωτικής αγάπης και σεβασμού, χωρίς να παρουσιάζονται οι λόγοι που παρακωλύουν τη συνύπαρξη ανάπηρων και μη ανάπηρων ατόμων, συνεπώς και οι προοπτικές μετασχηματισμού αυτών των σχέσεων. Το αποπλαισιωμένο πρόταγμα για σεβασμό και ισότιμη συνύπαρξη, δε μπορεί παρά να αποτελεί ένα κενού νοήματος, νεοφιλελεύθερο, φιλανθρωπικό σλόγκαν.

4. Αντί επιλόγου

Τα σχολικά εγχειρίδια, ως πολιτικά και πολιτισμικά προϊόντα, παράγουν έναν λόγο (discourse) που βασίζεται στην κυρίαρχη ιδεολογία ενώ το περιεχόμενό τους καταλήγει να παρουσιάζει μια «φυσικοποιημένη» ιδεολογία ως την ισχύουσα «κοινή λογική» (Μπονίδης 2009). Με αυτή την έννοια οι γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, αξίες που αυτά προωθούν, δεν μπορούν παρά να αποτελούν μια όψη της κοινωνικής πραγματικότητας, ορισμένη από τις ομάδες που έχουν την εξουσία να το πράξουν.

Τόσο οι ρητές όσο και οι άρρητες αναφορές των σχολικών εγχειριδίων παρουσιάζουν τα ανάπηρα άτομα ως μία «ανοίκεια», «έξω από μας» ομάδα. Τα σχολικά εγχειρίδια είναι διαμορφωμένα με τρόπο που απευθύνονται σε μη ανάπηρα άτομα, δημιουργώντας μία ομάδα, ένα «εμείς», που οφείλει να δείξει ενσυναίσθηση για τους «άλλους», προωθώντας έτσι την εξιδανικευμένη κανονικότητα. Η ιατρική-ατομική προσέγγιση της αναπηρίας η οποία διατρέχει τα υπό εξέταση σχολικά εγχειρίδια, η αποσιώπηση του αναπηρικού βιώματος και η υπερ-εκπροσώπηση μη ανάπηρων φωνών αποτελούν λόγους, οι οποίοι κανονικοποιούν, εξιδανικεύουν και νομιμοποιούν ένα συγκεκριμένο ανθρώπινο πρότυπο. Σώματα λεπτά, σώματα δίχως βλάβες, σώματα λευκά, σώματα παραγωγικά, σώματα που δεν ξεφεύγουν από το δίπολο άντρας-γυναίκα, λόγοι και αναπαραστάσεις που εν πολλοίς αναδεικνύουν και εγκαθιδρύουν τις ηγεμονικές ιδεολογίες της πατριαρχίας, του ρατσισμού, του νεοφιλελευθερισμού και της εξιδανικευμένης κανονικότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλτουσέρ, Λ. (1999), *Θέσεις*. Μτφρ. Ξενοφών Γιαταγάνας. Αθήνα: Θεμέλιο.
- «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Μελέτης Περιβάλλοντος» (2003), http://ebooks.edu.gr/info/cps/12deppsaps_mel_per.pdf
- Erevelles, N. (2005), «Understanding curriculum as normalizing text: Disability studies meet curriculum theory», *Curriculum Studies* 37(4): 421-439. <https://doi.org/10.1080/0022027032000276970>
- Fairclough, N. (1992), *Discourse and social change*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Καραγιάννη, Γ. (2014), «Πρόλογος: Σπουδές για την αναπηρία και παιδαγωγική της ένταξης», στο Barnes, C., Oliver, M., Barton, L. (επιμ.), *Οι σπουδές για την αναπηρία σήμερα*. Μτφρ. Μαρίνα Κόφφα, Επιμ. Γιώτα Καραγιάννη. Αθήνα: Επίκεντρο, 9-38.
- Καραγιάννη, Γ., Παπασταυρινίδου, Γ. (2019), «Φιλανθρωπικά ιδρύματα και ειδικά σχολεία: πειθαρχική εξουσία και εκπαίδευση αναπήρων», στο Κατσιαμούρα, Γ., Λιάμπας, Α., Παυλίδης, Π. (επιμ.), *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης - Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αλλαγών*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 287-306.

Κουτσοκλένης, Α. (2020), «Πρόλογος στην ελληνική έκδοση», στο Κουτσοκλένης, Α. (επιμ.), *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή, απλώς μυρίζει περίεργα*. Μτφρ. Αλίκη Κοσσυφολόγου. Αθήνα: Gutenberg, 11-18.

Kress, G., Van Leeuwen, T. (2010), *Η ανάγνωση των εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Μπονίδης, Κ. (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές παρατηρήσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2009), «Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα» ανάλυσης», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση* 13: 86-122.

Νόμος 2817/2000, «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000)

Νόμος 3699/2008, «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ)», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008).

Νόμος 4488/2017, «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις Δημοσίου και λοιπές ασφαλιστικές διατάξεις, ενίσχυση της προστασίας των εργαζομένων, δικαιώματα ατόμων με αναπηρίες και άλλες διατάξεις», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 137/Α/13-09-2017).

Oliver, M. (2009), *Αναπηρία και πολιτική*. Μτφρ. Θάλεια Μπεκερίδου. Αθήνα: Επίκεντρο.

Phillips, L., Jørgensen, M. (2009), *Ανάλυση λόγου. Θεωρία και μέθοδος*. Μτφρ. Αλέξανδρος Κιουπκιολής. Αθήνα: Παπαζήση.

Πλακίτση, Α., Κοντογιάννη, Α., Σπυράτου, Ε., Μανώλη, Β., Μπάλλα, Ε., Σταράκης, Ι. (2015), *Μελέτη Περιβάλλοντος Α' Δημοτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

Πλακίτση, Α., Κοντογιάννη, Α., Σπυράτου, Ε., Μανώλη, Β. (2015), *Μελέτη Περιβάλλοντος Α' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

UPIAS (1976), *Fundamental Principles of Disability*. London: UPIAS.

Vehmas, S. (2010), «Special needs: a philosophical analysis», *International Journal of Inclusive Education* 14(1): 87-96.

<https://doi.org/10.1080/13603110802504143>

Η φαντασματική ου-τοπία της κριτικής παιδαγωγικής: προς μια υπέρβαση της εσσενσιαλιστικής στρατηγικής για την εκπαίδευση

Δημήτριος Κοτσιφάκος

Καθηγητής Ηλεκτρονικής Επαγγελματικού Λυκείου

Post-Doc, PhD, MSc

Τμήμα Πληροφορικής

Πανεπιστήμιο Πειραιώς

kotsifakos@unipi.gr

Abstract

The present article focuses on the one hand on the redefinition of the value frame of reference of education, and the other hand, on the emancipatory reinterpretations of today's teaching practices. For critical pedagogy, no struggle within the school context has any meaning if it does not lead directly to the improvement of the learning and living conditions of the protagonists of the educational activity. The article attempts to contribute and propose alternative perspectives in these directions, going beyond the established and imposed "essentialist strategy" for education, setting the conditions for the "implementation" of the imaginary "utopia" of critical pedagogy.

Εισαγωγή

Στην τελευταία ταινία του Ken Loach «Δυστυχώς απουσιάζατε» παρουσιάζονται οι συνθήκες εργασιακής εξαθλίωσης ενός ζευγαριού της βρετανικής εργατικής τάξης των ημερών μας (Loach 2019). Ο άνδρας μοιράζει πακέτα της Amazon και η γυναίκα είναι κατ' οίκον φροντίστρια σε ηλικιωμένους, που δεν μπορούν να διαβιώσουν αυτόνομα. Οι συνθήκες εργασίας και των δύο είναι τρομακτικές. Βρίσκονται διαρκώς απειλούμενοι, αλλά δεν μπορούν να διαμαρτυρηθούν γιατί

θα απολυθούν (Εριμπόν 2022). Στα πλαίσια ίδιων, ανάλογων, ίσως και σε κάποιες περιπτώσεις και χειρότερων συνθηκών, τα τελευταία χρόνια στη «μεταμνημονιακή» Ελλάδα γίνεται μία ιδιαίτερη έντονη συζήτηση για κρίσιμα ζητήματα της εκπαίδευσης όπως ο επαγγελματισμός και η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών, η εμπορευματοποίηση ή όχι της σχολικής εκπαίδευσης, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι πολλαπλές δυνατότητες παρέμβασης των γονέων στο σχολείο. Οι συζητήσεις αυτές παρακολουθούν εξελίξεις σε εθνικό και σε ευρωπαϊκό επίπεδο και προσπαθούν να εισαγάγουν εντός της εκπαιδευτικής ζωής θεσμικές εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις διαφόρων τύπων, από τα αναλυτικά προγράμματα μέχρι τις δομές λειτουργίας. Αυτό συμβαίνει επειδή η εκπαίδευση ως δομή είναι στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής αναδιάρθρωσης στην Ευρώπη αλλά και παγκόσμια. Επιπλέον, παρατηρούμε, ότι οι τεχνολογικές εξελίξεις και οι επιδράσεις που αυτές έχουν στη διδακτική των γνωστικών αντικειμένων, η χρήση ψηφιακών εργαλείων όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι ψηφιακές τάξεις, διαμορφώνουν ένα νέο βαθμό έντασης στα ερωτήματα για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, αν συνυπολογίσουμε τα χαρακτηριστικά των επικαιροποιημένων μορφωτικών όρων και τις προοπτικές αποφοίτησης των μαθητών και μαθητριών, καταλήγουμε στο ότι βρισκόμαστε μπροστά σε μία ριζική αλλαγή του μορφωτικού υπεδάφους της εκπαίδευσης, τουλάχιστον όπως τη γνωρίσαμε τα τελευταία χρόνια. Οι πολλαπλές επιδράσεις αυτής της αλλαγής επαναφέρουν μοντέλα «εσσηνσιαλιστικής» σκέψης εντός της εκπαίδευσης. Με το παρόν άρθρο στεκόμαστε απέναντι σε αυτά τα φαινόμενα, και θέτουμε καίρια ερωτήματα από την οπτική της κριτικής παιδαγωγικής. Πώς οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εστιάζουν, πέρα από την αποτελεσματικότητα των σημερινών αναλυτικών προγραμμάτων, στο αξιακό πλαίσιο αναφοράς της διδασκαλίας, αλλά και στις χειραφετικές επανανοηματοδοτήσεις σε όσα εφαρμόζουν ή θα πρέπει να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να δομούν σε καθημερινό επίπεδο μία νέου τύπου απελευθερωτική εκπαιδευτική προσέγγιση στην Ελλάδα; Στόχος της κριτικής παιδαγωγικής δεν είναι, και δεν πρέπει να είναι μόνο η γραμμική «αποκατάσταση της συνέχειας» στα προγράμματα σπουδών αλλά η ανάδειξη των προσεγγίσεων που θα επιδρούν θετικά στην καθημερινότητα των μαθητών, των μαθητριών και των εκπαιδευτικών. Για την κριτική παιδαγωγική κανένας

αγώνας εντός του σχολικού πλαισίου δεν έχει νόημα αν δεν οδηγεί ευθέως στη βελτίωση των όρων μάθησης και διαβίωσης των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής πράξης (Κοτσιφάκος 2019). Το άρθρο επιχειρεί να συμβάλει και να προτείνει εναλλακτικές προοπτικές σε αυτές τις κατευθύνσεις, θέτοντας τους όρους για την «εφαρμογή» μιας φαντασματικής ου-τοπίας της κριτικής παιδαγωγικής.

Πέραν της εισαγωγής το άρθρο οργανώνεται με βάση τα επόμενα τρία βασικά μέρη: το δεύτερο μέρος αφορά την καθ' αυτό ουσία της κριτικής σκέψης και πιο συγκεκριμένα την κριτική σκέψη, η οποία εφάπτεται στις καταβολές της κριτικής παιδαγωγικής, όπως αυτή έχει οροθετηθεί τα τελευταία χρόνια. Το τρίτο μέρος αφορά την τάση εισαγωγής μοντέλων «εσσενσιαλιστικής» σκέψης εντός της εκπαίδευσης, πάντα σε παραλλαγές που επιλέγει ο νεοφιλελευθερισμός. Τέλος, το τέταρτο μέρος, αφορά την εναλλακτική προσέγγιση της ου-τοπικής κριτικής παιδαγωγικής των ημερών μας, είτε ως επαγγελία, είτε ως εφαρμοζόμενη στρατηγική (κάτι που θα πρέπει να δομηθεί), απέναντι στα φαινόμενα απαξίωσης της ίδιας της εκπαίδευσης από τις νεοφιλελεύθερες επιταγές. Το άρθρο κλείνει με ένα πέμπτο μέρος το οποίο αφορά την οικοδόμηση στρατηγικών αντίστασης στον εκβαρβαρισμό της εκπαίδευσης με τις κύριες στοχεύσεις σχετικά με το τι θα πρέπει οι εν ενεργεία μαχόμενοι εκπαιδευτικοί να επιδιώκουν, ποιες στρατηγικές αντίστασης να εφαρμόζουν στην υπάρχουσα κατάσταση, και τι πρέπει να τίθεται ως τακτική προτεραιότητα.

Προσδιορισμός των όρων της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση

Αν επιδιώκαμε να προσδιορίσουμε τους όρους της κριτικής σκέψης ακόμη και πέρα από την εκπαίδευση θα συμπεριλαμβάναμε αρχικά συγκεκριμένες δεξιότητες ανάλυσης επιχειρημάτων, εξαγωγής συμπερασμάτων χρησιμοποιώντας επαγωγικούς ή απαγωγικούς συλλογισμούς, κρίσεις ή αξιολογήσεις σχετικά με λήψεις αποφάσεων ή επιλογές για την επίλυση ενός προβλήματος. Για την άσκηση της κριτικής σκέψης η γνώση του ιστορικού για το ζήτημα που εστιάζουμε μπορεί να φαίνεται απαραίτητη, αλλά συνήθως δεν αποτελεί επαρκή συνθήκη για την ενεργοποίησή της. Πέρα από τις γνωστικές

δεξιότητες, η κριτική σκέψη προϋποθέτει την κριτική διάθεση αυτού που θα την ασκήσει. Αυτή η διάθεση μπορεί να θεωρηθεί ως στάση ή ως συνήθεια του νου, και περιλαμβάνει «ανοιχτή και δίκαιη σκέψη», «περιέργεια», «ευελιξία», «τάση αναζήτησης λογικής», «επιθυμία για καλή πληροφόρηση» και «σεβασμό και προθυμία» για να διασκεδαστούν διαφορετικές απόψεις. Παρόλα αυτά, η λέξη κριτική η οποία προέρχεται από το ελληνικό «κρίνειν» και το λατινικό «cernere» τα οποία περίπου σημαίνουν «θραύω», με την έννοια του «κομματιάζω» ακόμα και του «εγκληματώ», περιβάλλεται από μία αχλή μυστηρίου και ανατροπής είτε από αυτόν που την ακούει, είτε από αυτόν που τη χρησιμοποιεί (Flusser 2011). Τουλάχιστον από την εποχή του διαφωτισμού, και αναφερόμενοι ιδιαιτέρως στα έργα του Kant, αυτό που έγινε σαφές ήταν ότι η κριτική βλέπει το κρινόμενο αντικείμενο ως κάτι «εγκληματικό» (Kant 2002). Αυτό που περιμένουμε συνήθως από μία κριτική ανάγνωση είναι η αποκάλυψη ενός ψέματος, μίας ανακρίβειας, ακόμα κι αν τελικά, αυτός ο οποίος κρίνεται δεν έχει συνείδηση του σφάλματός του. Η κριτική προσέγγιση σε ένα θέμα «διαβάζει» τις γραμμές προς την αντίθετη κατεύθυνση, πίσω από τα συμφραζόμενα, στο συγκεκριμένο (Gardner 2003). Μία κριτική προσέγγιση αποκαλύπτει αυτό που κάποιος/α «νομίζει» ότι είναι αληθές, μία άστοχη εξιδανίκευση, ή κάποια μη αναγνωρίσιμη προκατάληψη. Αυτή η στάση, ιδιαίτερα εμφανής σε καλλιτεχνικά έργα, από τη λογοτεχνία και την ποίηση μέχρι τον κινηματογράφο, το θέατρο και τα εικαστικά, ασκεί μια τεράστια επίδραση στην πνευματική ζωή και επεκτείνεται μέχρι τη φιλοσοφία, την επιστήμη και την πολιτική σκέψη. Η συνήθης στάση της άσκησης κριτικής είναι ο κριτικός σχολιασμός να εκπορεύεται από ένα «αντί – κείμενο» ή μία θέση, ενώ η κριτική ως λόγος εισδύει σε αυτό το «αντι-κείμενο» ή σε αυτή τη θέση, και πορεύεται διαμέσου του/της αποκαλύπτοντας το ψεύδος του (Beck 1963). Με μία γενικότερη μεθοδολογική προσέγγιση η ιστορία του διαφωτισμού θα μπορούσε να περιγραφεί ως μία πρόοδος αυτής της διείσδυσης. Ο πρώτος διδάξας στην κριτική σκέψη, ο Kant (Smith 2003), στρέφεται εναντίον επιστημονικών και φιλοσοφικών κειμένων και θέσεων, ο Rousseau (Gourevitch 2018), εναντίον πολιτικών και αισθητικών και τέλος, μέσω των κειμένων του Marx (Bloch 2018), και του Freud (1989), ολοκληρώνεται η αποκάλυψη όλων των ψεμάτων. Το ακραίο παράδειγμα και ίσως το τελευταίο αυτών των τάσεων (Καβουλάκος 2007), αποτελεί η Σχολή της Φρανκφούρτης (Auernheimer 1993).

Για την εκπαίδευση διακρίνουμε γενικές και ειδικές πτυχές της κριτικής σκέψης. Η εμπειρική έρευνα προτείνει ότι οι άνθρωποι μπορούν να αρχίσουν να αναπτύσσουν ικανότητες κριτικής σκέψης σε πολύ νεαρή ηλικία. Αν και οι ενήλικες συχνά παρουσιάζουν ελλιπή συλλογιστική, θεωρητικά όλοι οι άνθρωποι μπορούν να διδαχθούν να σκέφτονται κριτικά. Οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και μέσα από τα επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών παροτρύνονται να παρέχουν σαφείς οδηγίες για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους μαθητές και τις μαθήτριες, να διδάξουν πώς η κριτική σκέψη μεταφέρεται στα διδακτικά πλαίσια, ακόμη και πώς να χρησιμοποιούνται συνεργατικές ή ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι άσκησης κριτικών προσεγγίσεων. Αυτά μάλιστα, σε κάποιες διδακτικές μεθοδολογίες τίθενται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Παπαδόπουλος 2016). Κατά την κατασκευή αξιολογήσεων της κριτικής σκέψης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χρησιμοποιούν εργασίες ανοιχτού τύπου, πραγματικές ή «αυθεντικές» προβληματικές συνθήκες, αλλά και κακώς δομημένα προβλήματα που απαιτούν από τους μαθητές και τις μαθήτριες να υπερβούν τα όσα έχουν ήδη μάθει, αλλά έχουν πάψει να ισχύουν (Fullan, Langworthy 2014). Η επόμενη μαθησιακή συνθήκη είναι να προταθούν από τους εκπαιδευτικούς προς τους/τις μαθητές/τριες επαρκή πρόσθετα υλικά για την υποστήριξη πολλαπλών εναλλακτικών προοπτικών. Τέλος, με αντίστοιχες εργασίες αξιολόγησης θα πρέπει να γίνει ορατό το αποτέλεσμα της κριτικής προσέγγισης απαιτώντας από τους/τις μαθητές/τριες να παρέχουν αποδεικτικά στοιχεία ή λογικά αντεπιχειρήματα προς υποστήριξη κρίσεων, επιλογών, ισχυρισμών ή κριτικών διαφοροποιήσεων. Αυτή τη σχετικά συμβατική αντίληψη στην άσκηση κριτικής στη διδακτική πράξη και στην εκπαίδευση τη διακρίνουμε ως πυρήνα από την Montessori (2014), έως τον Alexander Sutherland Neill (Saffange 1994), και από τον Ματσαγγούρα (2005), μέχρι τον Ivan Illich (Kahn, Kellner 2008). Τι συμβαίνει όμως, όταν ακόμη και αυτά τα βασικά αρχετυπικά για την εφαρμογή της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση όχι μόνο ανατρέπονται, αλλά οπισθοχωρούν βίαια από την εφαρμογή μοντέλων «εσσηνσιαλιστικής» σκέψης, τα οποία επιβάλλονται ως μη αμφισβητήσιμη εκδοχή νεοφιλελεύθερων επιταγών; Τι συμβαίνει όταν και αυτή η ίδια η κριτική σκέψη όχι μόνο

αποβάλλεται, αλλά αντικαθίσταται από δομές ακραίων και ολοκληρωτικών κατευθύνσεων για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα;

Μοντέλα «εσσηνσιαλιστικής» σκέψης εντός των νεοφιλελεύθερων επιταγών στην εκπαίδευση (738/800)

Την πρώτη προσέγγιση της «εσσηνσιαλιστικής» σκέψης την ανακαλύπτουμε στα κείμενα του Αριστοτέλη και ειδικότερα στο βιβλίο του *«Μετά τα Φυσικά»* (Τουλιάτος 2018). Στην αριστοτελική «μεταφυσική», κάθε είδος έχει τη δική του ιδιαίτερη φύση ή ουσία η οποία του παρέχει ένα ιδιαίτερο τέλος (έναν απώτερο στόχο) που σηματοδοτεί ολιστικά την ύπαρξη του. Για τον Αριστοτέλη ο άνθρωπος διαφοροποιείται ως είδος από άλλα ζώα εξ αιτίας της ικανότητάς του στον λόγο (logos), η οποία περιλαμβάνει αυτό που οι Λατινικοί συγγραφείς ονόμασαν αργότερα ratio (ορθολογικότητα) (Σηφάκης 2010). Αυτό το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αναγνωρίζεται ως ουσιώδες (essential) και τοποθετείται πάνω από τα επιμέρους επιφανειακά χαρακτηριστικά ή ιδιότητες. Για την άποψη του Αριστοτέλη μόνο η γνώση της συγκεκριμένης ουσίας κάθε είδους μπορεί να προσφέρει τον επιστημονικό του ορισμό.

Όπως και με δεκάδες άλλες έννοιες και συνθήκες η συζήτηση για το ουσιώδες συνεχίστηκε μετά από πολλούς αιώνες. Στο τρίτο βιβλίο του δοκιμίου του για την ανθρώπινη κατανόηση, ο Locke (Hoerl 2017) διέκρινε μεταξύ της ονομαστικής και της πραγματικής ουσίας των ειδών. Η πραγματική ουσία ήταν το υποκείμενο, η μικροδομή η οποία εξηγεί την ίδια τη φύση των ειδών. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Locke ο ανθρώπινος νους δεν μπορεί να αποκτήσει πρόσβαση στην κρυμμένη δομή των σωματιδίων που αποτελούν την πραγματική ουσία των πραγμάτων. Ο ανθρώπινος νους έχει πρόσβαση μόνο στα επιφανειακά χαρακτηριστικά, δηλαδή στις ονομαστικές ουσίες των ειδών. Μια τέτοια εμπειριστική θεώρηση του κόσμου οδήγησε άμεσα στον νομιναλισμό. Για τη θέση του Locke (Nidditch, 1975), αν η ανθρωπότητα είναι καταδικασμένη να αγνοεί τις πραγματικές ουσίες, τότε τα σχήματα ταξινόμησής θα είναι αναγκαστικά συμβατικά ή ακόμα και αυθαίρετα. Επομένως, *«τα είδη δεν αντιστοιχούν σε συλλογές οντοτήτων με μια πραγματικότητα πέρα από εμάς, αλλά είναι κατασκευάσματα του νου»*.

Η συζήτηση για την ουσιοκρατική φιλοσοφία αναζωπυρώθηκε στην εποχή μας, αφού ξεπέρασε τις φάσεις φυλετικής καθαρότητας και συσχετισμού με ολοκληρωτικές ιδεολογίες. Παρ' όλα αυτά θα πρέπει να σημειωθεί ότι η άνοδος της σύγχρονης ουσιοκρατικής στη φιλοσοφία απέχει πολύ από το να είναι απλώς μια αναβίωση του ουσιοκρατισμού του Αριστοτέλη (Ellis 2001). Η αριστοτελική θεώρηση ξεκινά από την κατά προσέγγιση γνώση της κοινής λογικής (δόξα) και προχωρά, έχοντας ως στόχο την εφαρμογή της Πλατωνικής «διαλλαγής» (Λαμπρέλης 1995), μέσα από τη ρητορική, τη διαλεκτική, και τη λογική, στην ανακάλυψη της πραγματικής φύσης των πραγμάτων. Η σύγχρονη σκέψη βασίζεται κατά κύριο λόγο στην επιστήμη της οποίας η φύση είναι κατά βάση πειραματική. Τα αποστάγματα ή τα συμπεράσματα από μία αναζήτηση ή μία έρευνα μπορούν να προβλεφθούν από τις εμπειρικές τους εκδηλώσεις αλλά πρέπει να εκτιμηθεί η ύπαρξή τους πειραματικά. Επομένως, για τη σύγχρονη σκέψη οι ορισμοί των φυσικών ειδών είναι εκ των υστέρων κατηγορίες. Πέρα όμως και από αυτό, η υιοθέτησή τους από την επιστημονική κοινότητα δεν συνεπάγεται ότι παύουν να υπόκεινται σε διαρκή και συνεχή επιστημονικό έλεγχο. Υπερβαίνοντας την Καρτεσιανή «στατική» αμφιβολία μια «μελλοντική έρευνα σε ένα πεδίο, μπορεί να αναστρέψει ακόμη και το πιο 'σίγουρο' παράδειγμα» (Κοτρόγιαννος 1999). Οι δομές της ουσιοκρατικής σκέψης ακολουθούν τις διαδρομές της φιλοσοφίας της επιστήμης, είτε τους «ορθολογιστές» (Cottingham 1988), είτε τους «εμπειριστές» (Carlsen-Jones 1990).

Τα τελευταία χρόνια, και παράλληλα με την επιβολή των αλλαγών στις εργασιακές σχέσεις, την εγκαθίδρυση ενεργών πολεμικών ζωνών σε όλα τον κόσμο, την ενεργειακή και την κλιματολογική κρίση, αλλά και τη γενικευμένη κρίση λόγω της διασποράς του covid-19 και των παραλλαγών, έχουν ενεργοποιηθεί σχήματα και ιδεολογίες ολοκληρωτισμού παίρνοντας τη μορφή κοινωνικού ουσιοκρατισμού. Είναι πέραν οποιασδήποτε αμφιβολίας ότι ο κοινωνικός ουσιοκρατισμός παρέχει όχι μόνο μια επιστημονικά ανακριβή περιγραφή του κόσμου, αλλά αξιώνει την αποδοχή αντιεπιστημονικών προκαταλήψεων. Αυτού του τύπου οι αναλύσεις αντιμετωπίζουν ισοπεδωτικά της κοινωνικές πεποιθήσεις και συνδέονται μονολιθικά με την υποτίμηση και την προκατάληψη. Οι προτεινόμενοι μηχανισμοί που συνδέουν τον

ουσιοκρατισμό με τα κάθε λογής στερεότυπα είναι ξεκάθαροι και αφορούν κυρίως προσδοκίες ομογένειας και καθαρότητας εντός κάποια κοινωνικής ή ταξικής κατηγορίας. Αποτέλεσμα αυτών των θεωρήσεων είναι και η εφαρμογή αυστηρών και άκαμπτων οριοθετήσεων σχετικά με τις επιρροές και τις αλληλεπιδράσεις. Ένας ουσιοκρατούμενος μηχανισμός οριοθέτησης αρνείται τις σχέσεις μεταξύ των ομάδων, κοινωνικών κατηγοριών, ακόμη και φύλων και σεξουαλικών επιλογών, και εντατικοποιεί την απαγόρευση υπερβάσεων (Phillips 2010). Για την ολοκληρωτική χρήση της ουσιοκρατίας η θέαση των ορίων των κατηγοριών είναι αντικειμενική, διακριτή και άκαμπτη. Η αλληλεπίδραση με μέλη άλλων ομάδων είναι απαγορευμένη. Οι θέσεις αυτές ξεκινούν από ζητήματα σεξουαλικής ταυτότητας ή προτιμήσεων, και καταλήγουν μέχρι και την απαγόρευση των εκτρώσεων. Είναι υπόθεση της εκπαιδευτικής κοινότητας όχι μόνο να αντισταθεί σε περιπτώσεις εφαρμογής προπαγάνδας και διάδοσης αντιεπιστημονικών αντιλήψεων, αλλά να προτείνει ένα ισχυρό αντίπαλο δέος σε κάθε λογής προκαταλήψεις (Sayer 1997).

Κλείνοντας την ενότητα για το πώς τα μοντέλα «εσσηνσιαλιστικής» σκέψης εισέρχονται στην εκπαίδευση αναπλαισιωμένα εντός της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας, θα επαναφέρουμε ένα ξεχασμένο αλλά σε διαρκή ισχύ ερμηνευτικό σχήμα: αν η καταστρατήγηση των εργασιακών σχέσεων στο κόσμο της εργασίας είναι ήδη εδραιωμένη από τη λαίλαπα των νεοφιλελεύθερων επιλογών, και επενεργεί στη βάση του κοινωνικού ιστού, στο ιδεολογικό εποικοδόμημα λειτουργούν αντανάκλαστικά ως παραφρασμένα μοντέλα επιλογών από τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία τα μοτίβα της «εσσηνσιαλιστικής» σκέψης. Τα μοντέλα αυτά, και τα μοτίβα επιλεκτικής ανάλυσης της ουσιοκρατίας, δεν λειτουργούν απλώς απολογητικά για την εδραίωση και την ισοπέδωση του κόσμου της εργασίας και της εκπαίδευσης, αλλά επιτάσσουν τις προσωπικές διαδρομές του καθενός και της κάθε μίας από εμάς στους μηχανισμούς κοινωνικής αναπαραγωγής και κοινωνικού αποκλεισμού, με τελικό στόχο την αποδοχή των πολλαπλών μορφών που παίρνει η αστική κυριαρχία. Απέναντι σε αυτά τα φαινόμενα τι θα μπορούσαν άραγε να αντιπροτείνουν οι δυνάμεις της εργασίας και της εκπαίδευσης; Ως μελέτη περίπτωσης θα αναλύσουμε τη φαντασματική ου-τοπία της κριτικής παιδαγωγικής, καθώς από την εποχή του Thomas More (2006), μέχρι τη σύγχρονη σχεδόν οικειοποίηση

του όρου από τους George Orwell (1978), Aldus Huxley (2004), και Yevgeny Zamyatin, (2021), («αρνητική ουτοπία»), η ου-τοπία ποτέ δεν έπαψε να συγκροτεί μιν οντική κατηγορία, έναν συστατικό όρο της οντολογίας του ανθρώπου, της γλώσσας και των βαθύτερων προσδοκιών και νοημάτων του.

Η φαντασματική ου-τοπία της κριτικής παιδαγωγικής (800)

«Ένα φάντασμα πλανιέται από πάνω από τις καταστροφικές επιλογές του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση: *το φάντασμα της κριτικής παιδαγωγικής*»! Η κριτική παιδαγωγική ως πρόταση εμφανίζεται ως θεωρητικό παιδαγωγικό ρεύμα στις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Giroux 2020). Ως κίνημα διαμορφώθηκε και γνώρισε μεγαλύτερη ανάπτυξη κατά τη δεκαετία του 1980 με ηγετικές μορφές τους Freire, Apple, Giroux, Aronowitz (Γούναρη, Γρόλλιος 2010). Η βάση ανάπτυξης της κριτικής παιδαγωγικής δεν είναι απλώς η καλύτερευση των όρων διδασκαλίας και μάθησης. Ήταν και παραμένει η ου-τοπία της δημιουργίας μίας νέας δομής, ενός νέου «κόσμου» (Giroux 2018). Για του ρέκτες και τους/τις συμμετέχοντες του κινήματος της κριτικής παιδαγωγικής η δημιουργία αυτή δεν είναι η ομαλή μετεξέλιξη κάποιων προηγούμενων αλλά «*το αστάθμητο αποτέλεσμα της συνάντησης διαφορετικών στοιχείων με ανεξάρτητη μεταξύ τους ιστορία*» και ο επανακαθορισμός μίας νέας χειραφετικής πραγματικότητας (Αλτουσέρ 1983). Ποιες συνέπειες έχει για την κριτική παιδαγωγική η αποδοχή της ετερότητας και η συνάντηση με τον/την «άλλο/η»; Μπορούμε να κάνουμε λόγο για ενιαία παιδαγωγική φιλοσοφία ή οφείλουμε να αναζητήσουμε μια νέα πρακτική της φιλοσοφίας για τη διδασκαλία σε ένα φαντασματικό αλλά καθόλα εφικτό, επιλέξιμο και πραγματοποιήσιμο μη τόπο;

Για όσους/ες αντιστέκονται στη νεοφιλελεύθερη λαίλαπα η φαντασματική ου-τοπία και το πνεύμα της αποτελεί ζωτικό φραγμό ενάντια στην καταστροφική ψευδαίσθηση των ολοκληρωτικών ισοπεδωτικών εσσηνσιαλιστικών θεωρητικών παραλλαγών οι οποίες αλλοτριώνουν την ανθρώπινη και φυσική σφαίρα και την απειλούν με άμεσο αφανισμό (Ροζάνης 2003). Η ου-τοπική στρατηγική της κριτικής παιδαγωγικής και η κριτική των αντιδραστικών ιδεολογιών, παραμένουν οι συστατικοί όροι για την ελπίδα και τις αξιώσεις που

διατηρούν ζωντανά σε εγρήγορση τα προτάγματα της χειραφέτησης και ελευθερίας (Kellner 1997). Για την κριτική παιδαγωγική η προθετικότητα του στοχασμού και του αναστοχασμού περί του υπάρχοντος και της ουτοπικής συγκρότησης του ανθρώπινου νου, δεν έγκειται στο ερώτημα «τι είναι υπάρχον», αλλά αντίθετα «τι πρέπει να είναι υπάρχον» (Löwy, Besancenot 2018), πώς δηλαδή, η παιδαγωγική θα όφειλε να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του ανθρώπου για ευτυχία και ελευθερία, για βίωση και ανάταση, για πληρότητα της ανθρώπινης ύπαρξης (McLaren στο Pruyt, Huerta Charles 2016). Η στρατηγική των ου-τοπικών προταγμάτων (Nancy 2021), τα οποία δεν βρίσκονται σε κάποιο «τόπο», αλλά είναι εν δυνάμει παρόντα -not yet- (Blechman 2008), σημαίνουν ακριβώς εκείνα τα ενεργήματα που θα δημιουργήσουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές συνθήκες που θα επιτρέψουν στους φοβισμένους, στους καταπιεσμένους και στους αποκλεισμένους να πουν τις δικές τους ιστορίες, να συγκροτήσουν τον κόσμο με τους δικούς τους παράγοντες, τις δικές τους αφηγήσεις, να αρθρώσουν τελικά και να αναγνωρίσουν τη δική τους φωνή μέσα σε έναν κόσμο ο οποίος καταδυναστεύεται από τα συναισθήματα της «ηττοπάθειας» και της «οπισθοχώρησης» (Gkiolmas, Stefanidou, Skordoulis, 2020). Αυτού του τύπου τη μεταβατική διεκδίκηση (Howells 2015), στοχάζονται όσοι/ες συμμερίζονται την απελευθέρωση της ανθρώπινης αυτενέργειας του κοινωνικοποιημένου ανθρώπινου υποκειμένου (Bartsidis 2014).

Για την οικοδόμηση στρατηγικών αντίστασης στον εκβαρβαρισμό της εκπαίδευσης – αντί επιλόγου

Στις ημέρες μας μέσα στον κοινωνικό ιστό επικρατεί ένας βαθύς συντηρητισμός, που αναδύθηκε ακόμη πιο έντονα τα τελευταία χρόνια. Η ανεργία, η επισφάλεια, η φτώχεια δεν ευνοούν καθώς ένας επισφαλής εργαζόμενος δεν θα κάνει προβολές για το μέλλον. Σύμφωνα με τον Μπουρντιέ, η συνήθεια, η έξη [habitus] της επισφάλειας δεν ενθαρρύνει κάποιον να ελπίζει, να δει με αισιοδοξία το μέλλον να ζει (Costa, Murphy 2015). Παράλληλα στους χώρους της εκπαίδευσης η ιστορική μνήμη τείνει να διαγράφεται και ο πολιτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης απορρίπτεται στο όνομα της αποδοχής ενός λόγου μέτρησης και

ποσοτικοποίησης (Apple 2002). Οι πολλαπλές επιθέσεις προς τις κατακτήσεις του εκπαιδευτικού κινήματος (Steinberg, Down 2020), αλλά και οι ρεφορμιστικές τάσεις μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό κίνημα (Παυλίδης 2012), έχουν επιτρέψει την παραμέληση της συζήτησης για την ανάπτυξη της στρατηγικής της κριτικής παιδαγωγικής. Από μια άλλη σκοπιά η συγκέντρωση της προσοχής στις «αντιδραστικές» θεωρίες και αξίες, σε κάποιες περιπτώσεις, αναγκάζουν τους/τις εκπαιδευτικούς και του κριτικούς αναλυτές να «βρίσκονται» εντός του θεωρητικού «στρατοπέδου του αντιπάλου».

Απέναντι σε αυτά τα φαινόμενα, τα καίρια ερωτήματα από την οπτική της κριτικής παιδαγωγικής θα πρέπει να εστιάζουν, πέρα από την αποτελεσματικότητα ή όχι των σημερινών αναλυτικών προγραμμάτων, στο αξιακό πλαίσιο αναφοράς της διδασκαλίας αλλά και στις χειραφετικές επανανοηματοδοτήσεις για όσα εφαρμόζουν ή θα πρέπει να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να δομούν σε καθημερινό επίπεδο μία νέου τύπου απελευθερωτική εκπαιδευτική προσέγγιση στην Ελλάδα (Skordoulis 2016). Στόχος της κριτικής παιδαγωγικής δεν θα πρέπει να είναι μόνο η γραμμική «αποκατάσταση της συνέχειας» στα προγράμματα σπουδών ή η αποτελεσματικότητα στην κάλυψη της «ύλης», αλλά η ανάδειξη των προσεγγίσεων που θα επιδρούν θετικά στην καθημερινότητα των μαθητών, των μαθητριών και των εκπαιδευτικών (McLaren 2002). Για όσους αποδέχονται και υπερασπίζονται τις αρχές και τις αξίες της κριτικής παιδαγωγικής κανένας αγώνας εντός του σχολικού πλαισίου δεν έχει νόημα, αν δεν οδηγεί ευθέως στη βελτίωση των όρων μάθησης και διαβίωσης των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής πράξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλτουσέρ, Λ. (1983), *Θέσεις*. Μτφρ. Ξενοφών Γιαταγάνας. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Apple, M. (2002), *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. Μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Auernheimer, G. (1993), «Έρευνα και ελπίδα. Η κριτική θεωρία της 'Σχολής της Φρανκφούρτης'», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών* 3(11).

- Bartsidis, M. (2014), *Διατομικότητα. Κείμενα για μια οντολογία της σχέσης*. Μτφρ. Λουκία Μάνο-Χρηστίδη. Αθήνα: Νήσος.
- Beck, L. W. (1963), *A commentary on Kant's critique of practical reason*. University of Chicago press.
- Blechman, M. (2008), «"Not yet": Adorno and the Utopia of conscience», *Cultural Critique* (70): 177-198.
- Bloch, E. (2018), *On Karl Marx*. Μτφρ. John Maxwell. Verso Books.
- Carlsen-Jones, M. (1990), «The Empiricists», *Teaching Philosophy* 13(1): 55-57.
- Costa, C., Murphy, M. (Eds.), (2015). *Bourdieu, habitus and social research: The art of application*. London: Palgrave.
- Cottingham, J. (1988), *The rationalists*. Oxford University Press.
- de Vries, H. (2022), «The antinomy of death: Ernst Bloch and Theodor w. Adorno on utopia and hope», *Angelaki* 27(1): 110-127.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ellis, B. (2001), *Scientific essentialism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Εριμπόν Ντ., (2022), *Τα πολλαπλά "εμείς", η ταξική δομή και η Αριστερά: Προς μία νέα αντίληψη συλλογικότητας; [Συζήτηση με τον Ντιντιέ Εριμπόν]*. Ινστιτούτο Πουλαντζάς. Τη συνέντευξη πήραν οι Δανάη Κολτσίδα και Ανδρέας Μαράτος. <https://tinyurl.com/43ztmp8d>.
- Flusser, V. (2011), *Does writing have a future?*. Μτφρ. Nancy Ann Roth. Minneapolis, London: University of Minnesota Press.
- Freud, S. (1989), *The ego and the id*. WW Norton & Company.
- Fullan, M., Langworthy, M. (eds.) (2014), *A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson.
- Gardner, S. (2003), *Routledge philosophy guidebook to Kant and the Critique of pure reason*. London: Routledge.
- Giroux H., (2018), «Η Κριτική Παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους», *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία* 15 (<https://tinyurl.com/yczvhmw>)
- Giroux, H. (2020), *Critical pedagogy* (pp. 1-16). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gkiolmas, A., Stefanidou, C., Skordoulis, C. (2020), «Critical Pedagogy and the Acceptance of Refugees in Greece», στο Steinberg, S. R., Down, B. (επιμ.), *The*

SAGE Handbook of Critical Pedagogies. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: SAGE Publications Ltd, 439-452.

Hoerl, C. (2017), «On the view that we cannot perceive movement and change: Lessons from Locke and Reid», *Journal of Consciousness Studies* 24(3-4): 88-102.

Howells, R. (2015), *A Critical Theory of Creativity*. London: Palgrave Macmillan.

Huxley, A. (2004). *Brave new world*. Random House.

Καβουλάκος, Κ. (2007), «Χορκχάμερ και Αντόρνο: Ανοιχτή ή αρνητική διαλεκτική», *Ariadne* 13: 147-157.

Kahn, R., Kellner, D. (2008), «Paulo Freire and Ivan Illich: technology, politics, and the reconstruction of education», στο Torres, C. A., Noguera, P. (επιμ.), *Social justice education for teachers*. Brill, 13-34.

Kant, I. (2002), *Critique of practical reason*. Hackett Publishing.

Kellner, D. (1997), «Ernst Bloch, utopia and ideology critique», στο Daniel J.O. (επιμ.), *Not Yet: Reconsidering Ernst Bloch*. Verso Books: 80-95.

Κοτρόγιαννος, Δ. (1999), «Καρτέσιος: Η νέα ηθική», *Αξιολογικά* 1(1): 73-94.

Κοτσιφάκος Δ. (2022), «Τομείς και ειδικότητες στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Ένας πρώτος απολογισμός στην εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών» στο Γρόλλιος, Γ., Κατσιαμπούρα, Γ., Ντρενογιάννη, Ε., Σκορδούλης, Κ. (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνέδριου Κριτικής Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ, 174-184.

Λαμπρέλης Δ., (1995), *Επιθυμία και τραγωδία*. Αθήνα: Δωδώνη.

Loach K., (2019), *Sorry We Missed You [Film]*. Production Companies Sixteen Films, BBC Films, BE TV, BFI Film Fund, Canal+, Ciné+, France 2 Cinéma, France Télévisions, Les Films du Fleuve, VOO, Why Not Productions, Wild (<https://mubi.com/films/sorry-we-missed-you>).

Nidditch, P. H. (επιμ.) (1975), *The Clarendon Edition of the Works of John Locke: An Essay Concerning Human Understanding*. Oxford: Clarendon Press.

Löwy, M., Besancenot, O. (2018), «Expanding the horizon: for a Libertarian Marxism», *Global Discourse* 8(2): 364-378.

Ματσαγγούρας, Η. (2005), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τόμος 2. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στην Πράξη* (5^η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.

- McLaren, P. (2002), *Critical pedagogy: A look at the major concepts*. New York: Routledge/Falmer Press.
- Pruyn, M., Huerta-Charles, L. (επιμ.) (2016), *This fist called my heart: the Peter McLaren reader, Volume 1*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Montessori, M. (επιμ.) (2014), *The Montessori method*. New Brunswick: Transaction publishers.
- More, T. (2006), «L'utopie», *Moreana* 43(2-3): 227-240.
- Nancy, J. L. (2021), «On Negativity», *Law and Critique* 32(2): 115-120.
- Όργουελ, Τ. (1978), *Ο Μεγάλος Αδελφός*. Μτφρ. Νίνα Μπάρτη. Αθήνα: Κάκτος.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2016), «Βαθιά κατανόηση και κριτική σκέψη, οι στόχοι και το ιδανικό; Ξεκινώντας από τη διδασκαλία θεμελιωδών εννοιών και ερωτημάτων» στο Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ., Μπαστέα, Α. (επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνέδριου Επιστημών Εκπαίδευσης* 2015(2): 1096-1104.
- Παυλίδης, Π. (2012), *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης* (No. IKEEBOOK-2019-074). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Phillips, A. (2010), «What's wrong with Essentialism?», *Distinktion: Scandinavian journal of social theory* 11(1): 47-60.
- Ροζάνης, Σ. (2003), *Για το πνεύμα της ουτοπίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σηφάκης, Γ. Μ. (2010), «Ερμηνεία και παρερμηνείες της ποιητικής του Αριστοτέλη», *Φιλολόγος* (141): 439-450.
- Gourevitch, V. (επιμ.) (2018), *Rousseau: The Social Contract and other later political writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Saffange, J. F. (1994), «Alexander Sutherland Neill», *Prospects* 24(1): 217-229.
- Sayer, A. (1997), «Essentialism, social constructionism, and beyond», *The Sociological Review* 45(3): 453-487.
- Skordoulis, K. (2016), «Science, knowledge production and social practice», *Knowledge Cultures* 4(06): 291-307.
- Skordoulis, K. (2017), «Considerations on a Marxist Pedagogy of Science», στο Rasinski, L., Hill, D., Skordoulis, K. (επιμ.), *Marxism and Education*. New York: Routledge, 117-132.
- Smith, N. K. (2003), *A Commentary to Kant's 'Critique of Pure Reason'*. London: Palgrave Macmillan.

Steinberg, S. R., Down, B. (επιμ.). (2020). *The SAGE handbook of critical pedagogies*. London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage Publications Ltd.

Τουλιάτος, Σ. (2018), «Η λειτουργία της κατηγορίας και της ουσίας κατά τον Αριστοτέλη», στο Boudouris, K. (επιμ.), *Proceedings of the XXIII World Congress of Philosophy*. Athens: Greek Philosophical Society, Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie, 2(2): 453-457.

Zamyatin, Y. (2021), *We: a Novel*. New York: Ecco.

Η πανδημία και οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Προβληματισμοί και προκλήσεις

Φωτεινή Κουγιουμουτζάκη

μον. επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, ΑΠΘ

fkouyoum@eled.auth.gr

Abstract

The mass closure of schools, since the beginning of 2020, due to the COVID-19 pandemic, has shaped a new reality in education where, overnight, in person teaching has given way to online teaching. In a sense, the materiality and symbolism of the school space, time and process were transferred home, so that students, teachers, and parents had to be involved in different ways with the educational process. It is therefore of particular interest to examine whether the pandemic, challenged the school-home relationship. First we discuss this relationship through the perspective of the sociology of childhood, then we present research data about the impact of the pandemic, and finally, we formulate theoretical questions that we consider crucial for a deeper understanding of the school-home relationship.

Εισαγωγικά

Οι μεταβάσεις των παιδιών προς την ενηλικιότητα, οι οποίες εννοιολογούνται ως διαδικασίες κοινωνικοποίησης και ανάπτυξης, διαμεσολαβούνται κατεξοχήν από δύο θεσμικά πλαίσια, αυτά του σχολείου και της οικογένειας. Ως κεντρικές λειτουργίες του σχολείου και της οικογένειας αναγνωρίζονται η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών, οι οποίες εμπεριέχουν διαδικασίες και πρακτικές φροντίδας, προστασίας, ελέγχου και πειθαρχίας. Οι παρόμοιες λειτουργίες των δύο πλαισίων απέναντι στα παιδιά, επέβαλλαν σταδιακά την αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ τους από τη δεκαετία 1960 και πιο εντατικά από τη δεκαετία του 1980. Η συνεργασία αυτή εμφανίζεται ως ένα κρίσιμο ζήτημα που

απασχολεί ιδιαίτερα σε επίπεδο πολιτικής συζήτησης και εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η κατανόηση της αύξησης του ενδιαφέροντος από την πλευρά της Πολιτείας, και όχι μόνον, για τις σχέσεις μεταξύ των δύο θεσμών προϋποθέτει την κατανόηση των ευρύτερων κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών αλλαγών οι οποίες άλλαξαν τις ζωές μας στη νεωτερικότητα. Τα επίπεδα αβεβαιότητας και ανασφάλειας έχουν αυξηθεί απαιτώντας από τα άτομα, την ανάπτυξη χαρακτηριστικών προσαρμογής όπως αυτά της ευελιξίας και της αυτορρύθμισης. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, γίνεται εύκολα αντιληπτό γιατί τονίζεται εμφατικά και ενθαρρύνεται θεσμικά η αναγκαιότητα αυτής της συνεργασίας, η οποία εμποτίζεται -ρητά ή υπόρρητα- από αντιλήψεις σχετικά με το τι είδους ενήλικες χρειάζεται η μελλοντική κοινωνία (Edwards 2002). Έτσι, σε αρκετές δυτικές κυρίως, χώρες έχουν ψηφιστεί νόμοι με στόχο τη θεσμοθέτηση και διαμόρφωση του πλαισίου συνεργασίας οικογένειας-σχολείου. Σε αυτή τη διαμορφωμένη συνθήκη παρεμβάλλεται μια πανδημία η οποία επέφερε σαρωτικές μεταβολές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας αντικατοπτρίζοντας και επιδεινώνοντας παράλληλα, τις κοινωνικές ανισότητες σε τοπική, εθνική και διεθνή κλίμακα. Οι προσπάθειες δε περιορισμού της είχαν συγκεντρωτικό χαρακτήρα και επέτειναν τον κοινωνικό έλεγχο με στόχο τη διατήρηση των παγκόσμιων καπιταλιστικών συστημάτων (Kumar, Gaztambibe-Fernandez 2020). Σε αυτή τη λογική εντάσσεται τόσο το μαζικό κλείσιμο των σχολείων, ανά περιόδους, από τις αρχές του 2020, όσο και οι διαδικασίες ανοίγματος που ακολούθησαν. Πίσω από κάθε αντίστοιχη απόφαση η οποία διατυπώνονταν με φράσεις όπως «Δεν πρέπει να σταματήσει η εκπαίδευση. Είναι για το καλό των παιδιών», υπήρχε -άλλοτε ρητά, άλλοτε και κυρίως, υπόρρητα- ο στόχος να καλυφθούν οι ανάγκες των εργαζόμενων ενηλίκων σε πρώτο επίπεδο και εντέλει, του οικονομικο-πολιτικού συστήματος. Με δεδομένο λοιπόν, ότι η περίοδος της πανδημίας του Covid-19 εξελίσσεται σε ένα νεοφιλελεύθερο περιβάλλον, επιτείνοντας τις συνθήκες αβεβαιότητας και ανασφάλειας, έχει ενδιαφέρον να μελετηθούν οι πιθανές επιδράσεις της πανδημίας στο τρίπτυχο παιδί-οικογένεια-σχολείο. Μέσα από αυτό το πρίσμα, το κείμενο που ακολουθεί εστιάζει αφενός στη θέση που καταλαμβάνει το παιδί στο πλαίσιο των σχέσεων οικογένειας και σχολείου και στο πως αυτό επιδρά στο περιεχόμενο της

παιδικής ηλικίας, αφετέρου στις ενδεχόμενες επιδράσεις που επέφερε η πανδημία σε αυτό το πλαίσιο, όπου η σχολική δραστηριότητα μεταφέρθηκε αποκλειστικά στον ιδιωτικό χώρο του σπιτιού.

Οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας και η κοινωνική θέση του παιδιού

Η παιδική ηλικία στη νεωτερικότητα απέκτησε ένα ειδικό βάρος καθώς αναδείχθηκε ως ένα ιδιαίτερο και ξεχωριστό στάδιο της ζωής του ανθρώπου στη διάρκεια του οποίου το παιδί προετοιμάζεται για την ενήλικη ζωή. Η αναγνώριση αυτή ωστόσο, συνοδεύτηκε από περιορισμούς και οριοθετήσεις σε σχέση με το παιδί. Οι νομικές και κοινωνικές εξαρτήσεις της παιδικής ηλικίας κυρίως στις Δυτικές κοινωνίες, σε συνδυασμό με τον ισχυρό λόγο της αναπτυξιακής ψυχολογίας διαμόρφωσαν ένα πλαίσιο αμφισβήτησης των ικανοτήτων των παιδιών, οδηγώντας στη διαχείριση της παιδικής ηλικίας με όρους προστασίας και αποκλεισμού (Mayall 1994, 4). Σύμφωνα με την Mayall (2000) τα παιδιά και η παιδική ηλικία σήμερα, αποτελούν αντικείμενο πολλαπλών και ισχυρών παρεμβάσεων από πλήθος επαγγελματιών (κοινωνικοί λειτουργοί, γιατροί, εκπαιδευτικοί κ.α.). Η ρητορική που δίνει άλλοθι σε αυτές τις παρεμβάσεις συγκροτείται με όρους όπως «ανάγκες του παιδιού» και «για το καλό των παιδιών». Αυτή η ανάγκη παρακολούθησης της ανάπτυξης των παιδιών έχει οδηγήσει στην υπέρμετρη επιτήρησή τους τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι με ταυτόχρονη μείωση των ευκαιριών που τους δίνονται ως ενεργοί συμμετέχοντες σε άλλα πλαίσια (Mayall 1994) καθώς στην κυριολεξία έχουν αποκλειστεί από το δημόσιο χώρο. Η κατανόηση της κατάστασης της παιδικής ηλικίας απαιτεί αρχικά, τη διερεύνηση δύο κυρίαρχων τάσεων που τη χαρακτηρίζουν, της οικογενειοποίησης και της θεσμοποίησης/σχολειοποίησης.

Η οικογενειοποίηση αναφέρεται στη διαδικασία όπου η οικογένεια γίνεται ο κυρίαρχος και κεντρικός τόπος για την ανατροφή των παιδιών και όπου η ευθύνη γι' αυτό αποδίδεται αποκλειστικά στους γονείς και κυρίως στις μητέρες (διάσταση της θηλυκοποίησης της παιδικής ηλικίας). Τα παιδιά αποτελούν μια συναισθηματική επένδυση για τους γονείς. Ανεξαρτήτως αλλαγών στις μορφές της οικογένειας αλλά και της αύξησης της συμμετοχής των γυναικών στην αγορά εργασίας, η οικογένεια εξακολουθεί να αποτελεί το φυσικό χώρο των

παιδιών και να είναι υπεύθυνη για την κάλυψη των υλικών και συναισθηματικών αναγκών τους. Η θεσμοποίηση/σχολαιοποίηση της παιδικής ηλικίας συνδέεται και αναπτύσσεται σχεδόν παράλληλα με την τάση οικογενειοποίησης. Ιστορικά τοποθετείται στα μέσα του 19ου αιώνα με τις απαρχές της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την απαγόρευση της παιδικής εργασίας. Σύμφωνα με τον Nasman (1994 στο Edwards 2002, 5) πρόκειται για μια διαδικασία τμηματοποίησης σε ειδικά καθορισμένες, χωριστές και προστατευμένες οργανωμένες δομές, ιεραρχικά εποπτευόμενες από επαγγελματίες και ιεραρχικά δομημένες ανάλογα με την ηλικία και την ικανότητα των παιδιών. Και σε αυτή την περίπτωση υπάρχει μια θηλυκοποιημένη εκδοχή της θεσμοποίησης καθώς η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας τις οδήγησε κατά βάση σε επαγγέλματα που σχετίζονται με τη φροντίδα, μεταξύ των οποίων και τη φροντίδα των παιδιών.

Το σπίτι και το σχολείο αποτελούν τα χωρικά και χρονικά πλαίσια της υλικής και συμβολικής παρουσίας των παιδιών στην κοινωνία, οριοθετώντας την παιδική ηλικία. Παρότι φαίνεται ότι η διαπραγμάτευση είναι πιο εύκολη στο σπίτι σε σχέση με το σχολείο λόγω του αυστηρού πλαισίου του, η καθημερινότητα των παιδιών και το που περνούν το χρόνο τους καθορίζεται κυρίως από τους ενήλικες και εκφράζεται με όρους χρονικών και χωροταξικών περιορισμών. Η εστίαση στις σχέσεις σπιτιού-σχολείου επομένως, μπορεί να θεωρηθεί ότι σηματοδοτεί μια αλληλεπίδραση μεταξύ της οικογενειοποίησης και της θεσμοποίησης της παιδικής ηλικίας με διάφορους τρόπους (Edwards 2002). Αυτή η προοπτική στις ζωές των παιδιών αποκαλύπτει το σπίτι και το σχολείο ως διαμορφωτές και ρυθμιστές της ζωής των παιδιών στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, σε όλα τα επίπεδα. Υπό αυτή την έννοια οι πολιτικοί και οι επαγγελματίες που ασχολούνται με το παιδί, εκλαμβάνουν το σπίτι και το σχολείο, ως να έχουν παρόμοιες λειτουργίες σε σχέση με τα παιδιά, οι οποίες απαιτούν τη συνεργασία τους. Καλλιεργείται έτσι μια τάση σύμπνοιας των δύο θεσμικών πλαισίων με έμφαση στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Edwards 2002) η οποία είναι εμφανής και σε μη δυτικές χώρες και περιλαμβάνει μεταξύ άλλων, την ευθύνη για την παρουσία των παιδιών τους στο σχολείο, την ολοκλήρωση των εργασιών τους, την πειθαρχία και την καλή συμπεριφορά, την τακτική επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Υπάρχουν επίσης, ισχυρά επιχειρήματα που προέρχονται από τη Δεξιά, στο να δίνεται στους γονείς η ελευθερία επιλογής σχολείων με τον ισχυρισμό ότι βελτιώνει τα εκπαιδευτικά πρότυπα. Ευρήματα πολλών μελετών στο χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης κυρίως, δείχνουν ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, στο σπίτι και στο σχολείο, συμβάλλει θετικά στην ακαδημαϊκή επιτυχία και στα κίνητρα για μάθηση. Παράλληλα έχουν αναπτυχθεί τυπολογίες που οριοθετούν και δίνουν περιεχόμενο στη συνεργασία αυτή (βλ. για παράδειγμα, Epstein, Bronfenbrenner, Tomlinson). Φαίνεται επομένως, ότι σε επίπεδο πολιτικών θέσεων και ακαδημαϊκών ευρημάτων έχει διαμορφωθεί ένα πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο υποστήριξης και ενθάρρυνσης της συνεργασίας –αλλά, τα παιδιά ως συμμετέχοντες σε αυτή τη σχέση, είτε ατομικά είτε συλλογικά, απουσιάζουν. Οι σχετικές πολιτικές και έρευνες αντιμετωπίζουν τα παιδιά και τους νέους ως παθητικούς αποδέκτες αυτής της σχέσης, όπου οι εμπειρίες τους αναπαράγονται κατεξοχήν μέσα από τον Λόγο των ενηλίκων. Αυτό δε που λανθάνει στις προσπάθειες ενίσχυσης των σχέσεων σχολείου-οικογένειας είναι παγιωμένες αντιλήψεις για τη φύση της «οικογένειας» και για το τι συνιστά τον «καλό γονέα» καθώς στη σχέση μεταξύ «γονέων» και «παιδιών» μόνο οι απόψεις και οι πράξεις των γονέων είναι ζωτικής σημασίας (Edwards, David 1997, 196) με την έμφαση να δίνεται στη μητέρα ως κυρίαρχα υπεύθυνη για τη σχολική πορεία του παιδιού. Μέσω αυτών των αντιλήψεων αντανακλάται αφενός η έμφυλη φύση της ανατροφής των παιδιών και των οικογενειακών δομών αφετέρου η έλλειψη αναγνώρισης ότι τα ίδια τα παιδιά μπορούν να διαδραματίσουν ρόλο ή να εμπλέκονται σε συγκεκριμένες πτυχές της οικογενειακής και της σχολικής τους ζωής.

Παρά τις διακηρύξεις περί αναγνώρισης του παιδιού ως αυτόνομου και ενεργητικού ατόμου, το σχολείο και το σπίτι εξακολουθούν να ελέγχουν και να ρυθμίζουν το σώμα και το πνεύμα του μέσα από μηχανισμούς πειθάρχησης, μάθησης και ανάπτυξης. Και οι δύο είναι κοινωνικοί τόποι από τους οποίους εξαρτώνται τα παιδιά, και υπόκεινται σε παρακολούθηση, έλεγχο και αξιολόγηση από ενήλικες: γονείς και εκπαιδευτικούς. Και οι δύο εφαρμόζουν χρονοδιαγράμματα που καλλιεργούν κανονικότητα και ρυθμό σε όλες τις δραστηριότητες και τα καθήκοντα της παιδικής ηλικίας (Edwards 2002, 13). Και

οι δύο εντέλει, ελέγχουν την κατανομή του χώρου και του χρόνου της ζωής των παιδιών.

Η επίδραση της πανδημίας σε παιδιά(;) -γονείς-εκπαιδευτικούς

Η περίοδος των κλειστών σχολείων διαμόρφωσε μια νέα πραγματικότητα στην εκπαίδευση όπου εν μια νυκτί διακόπηκε η δια ζώσης διδασκαλία και αντικαταστάθηκε με την τηλε-εκπαίδευση. Η ψηφιακή συνθήκη εισέβαλε και αναδιαμόρφωσε την υλικότητα και το συμβολισμό της εκπαιδευτικής πράξης η οποία εμπερικλείει μεταξύ άλλων, διαστάσεις χώρου (σχολική αίθουσα), χρόνου (ωρολόγιο πρόγραμμα), γνωστικών και ελεγκτικών διαδικασιών (διδασκαλία, μάθηση, πειθαρχία, εξετάσεις). Αυτό έχει ως συνέπεια μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς να εμπλέκονται με διαφορετικούς τρόπους και ρόλους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με την UNESCO¹ το 91.2% των συνολικά εγγεγραμμένων μαθητών/τριών επηρεάστηκε στη φάση της αποκορύφωσης της πανδημίας. Η μεταφορά της μαθησιακής διαδικασίας στο σπίτι ήταν μια βιαστική απόφαση και εν πολλοίς, χωρίς σχεδιασμό (Bates et al. 2022). Αυτό οφείλεται στο ότι από πολύ νωρίς, έγινε σαφές ότι η εκπαίδευση δεν έπρεπε να σταματήσει. Σε ένα πρώτο επίπεδο τα επιχειρήματα αφορούν τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης εν γένει: η μη επαφή με το σχολείο μειώνει τις ευκαιρίες μάθησης ιδιαίτερα δε για μαθητές με χαμηλό εισόδημα και με λιγότερες δεξιότητες, με αποτέλεσμα, χαμηλότερες επιδόσεις και επίπεδα ανάπτυξης και αυξημένη πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου. Εκτιμάται επίσης, ότι η απουσία σχολικής εκπαίδευσης εξουδετερώνει τα οφέλη της κοινωνικοποίησης και διαταράσσει τις διαδικασίες καθοδήγησης που είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τους μαθητές (Bonal, Gonzalez 2020). Σε ένα δεύτερο επίπεδο ωστόσο, η ανάγκη για μη διακοπή της εκπαίδευσης συνδέεται με το φόβο διατάραξης της ομαλότητας της κοινωνικής τάξης (social order) και της οικονομικής δραστηριότητας. Έτσι, παρότι οι σχολικές δομές έκλεισαν, η εκπαίδευση συνεχίστηκε στο σπίτι με αποτέλεσμα η ευθύνη της επίβλεψης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να μεταβιβαστεί στους γονείς. Όπως είναι φυσικό η νέα αυτή συνθήκη κινητοποίησε το ενδιαφέρον ερευνητών και πολιτικών

¹ <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

παγκοσμίως, στο να διερευνηθούν τις επιδράσεις που αυτή είχε, σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Πρόκειται για έρευνες οι οποίες ανεξαρτήτως του διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου και των πολιτικών συστημάτων των χωρών στις οποίες διενεργήθηκαν, ακολουθούν εν πολλοίς, τη λογική όσων περιγράφησαν στην πρώτη ενότητα της εργασίας καθώς παραμένουν πρωτίστως, ενηλικο-κεντρικές. Η σχετική ερευνητική βιβλιογραφία είναι ιδιαίτερα εκτεταμένη αλλά για λόγους οικονομίας χώρου επιλέξαμε ενδεικτικά ορισμένες από αυτές τις μελέτες (Bates et al. 2022· Bocos, Marin 2022· Garbe et al. 2020· Gelir, Duzen 2021· Kruszezwska et al. 2022) κάποιες από τις οποίες εμπεριέχουν ανασκόπηση άλλων ερευνών και με αυτή την έννοια καλύπτουν πολλαπλά πολιτισμικά και οικονομικο-κοινωνικά πλαίσια χωρίς προφανώς να εξαντλούν τη σχετική βιβλιογραφία. Στο παρόν κείμενο δεν θα σταθούμε στα ευρήματα λεπτομερώς καθώς στόχος μας είναι η ανάδειξη της λογικής που τις χαρακτηρίζει.

Η μεγάλη πλειοψηφία των ερευνών αυτών αναπτύσσεται σε ένα πολύ συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο καθώς ακολουθεί κατά βάση τα μοντέλα συνεργασίας οικογένειας-σχολείου (όπως της Epstein και του Bronfenbrenner) καταλήγοντας σε συγκεκριμένες προτάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση αυτής της συνεργασίας. Επίσης, απουσιάζει ο Λόγος των παιδιών καθώς οι έρευνες αυτές συνομιλούν σχεδόν αποκλειστικά με ενήλικες και επομένως ο Λόγος των παιδιών διαμεσολαβείται από τις οπτικές και τις αντιλήψεις των γονέων, των εκπαιδευτικών αλλά και των ίδιων των ερευνητών, για την παιδική ηλικία. Στις έρευνες που εστιάζουν στους γονείς, η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων-ουσών είναι μητέρες. Όπως ήταν αναμενόμενο, παρατηρήθηκαν ξεκάθαρα διαφορές μεταξύ του φύλου των γονέων, ενδεικτικό της θηλυκοποιημένης εκδοχής της παιδικής ηλικίας. Οι γονείς επίσης, αγωνίζονται να ανταπεξέλθουν σε πολλαπλούς ρόλους του 'καλού γονέα', του εργαζόμενου και του 'δασκάλου'. Η κατασκευή του 'καλού γονέα' της νεωτερικότητας επιβάλλει αυτή την πολλαπλότητα ρόλων η οποία εντάθηκε σε ακραίο βαθμό την περίοδο του εγκλεισμού –εξ ου και οι γονείς εμφανίστηκαν εξουθενωμένοι· όσο δε λιγότερους πόρους διέθεταν τόσο περισσότερο αισθάνονταν ανεπαρκείς για την εκπλήρωση αυτών των ρόλων. Αυτή η τάση προώθησης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας είναι μέρος μιας ευρύτερης κατασκευής του τι αποτελεί

«σωστή ανατροφή των παιδιών». Έτσι οι γονείς και ιδιαίτερα οι μητέρες τίθενται ως υπεύθυνοι/ες για την κοινωνική συμπεριφορά και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των παιδιών τους. Επίσης, η χρήση όρων από την ψυχολογία για την περιγραφή της δικής τους κατάστασης αλλά και της κατάστασης των παιδιών τους, είναι ενδεικτική των κυρίαρχων αντιλήψεων για την παιδική ηλικία. Με τους ίδιους ψυχολογικούς όρους περιέγραφαν και οι εκπαιδευτικοί την κατάσταση που βίωναν οι ίδιοι και οι μαθητές/τριές τους -τα προβλήματα, μέσω του Λόγου των ενηλίκων, είχαν μια καθαρά ψυχολογική διάσταση. Είναι χαρακτηριστικό ότι πολλές χώρες και διεθνείς οργανισμοί έλαβαν μέτρα για την προστασία της ψυχικής ευημερίας των παιδιών και των νέων κατά τη διάρκεια της επιδημίας COVID-19, π.χ. με την έκδοση βασικών οδηγιών για τους γονείς και τους κηδεμόνες σχετικά με το πώς να μιλήσουν για το ξέσπασμα της πανδημίας με τα παιδιά τους με τρόπο κατάλληλο για την ηλικία τους και να μειώσουν το άγχος τους. Ενδεικτική είναι η Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Di Pietro et al. 2020) όπου χρησιμοποιώντας στοιχεία από διεθνείς βάσεις δεδομένων (Eurostat, PISA, ICILS, PIRLS, TALIS) εξετάζει τους διαφορετικούς τρόπους μέσω των οποίων ο ιός και τα μέτρα που λαμβάνονται για τον περιορισμό του μπορεί να επηρεάσουν τα σχολικά επιτεύγματα των παιδιών. Στόχος της εν λόγω Έκθεσης είναι να προτείνει πολιτικές στρατηγικές. Γενικότερα προκύπτει ότι, κατά μέσο όρο, οι μαθητές θα υποστούν μαθησιακή απώλεια (γνωστικών όσο και μη γνωστικών δεξιοτήτων), με σημαντικές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες και αυτό διότι: πρώτον, οι μαθητές αφιέρωσαν λιγότερο χρόνο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας σε σύγκριση με τη διδασκαλία στο σχολείο· δεύτερον, πολλοί μαθητές λόγω του εγκλεισμού μπορεί να έχουν βιώσει άγχος το οποίο επηρέασε αρνητικά την ικανότητά τους να εστιάζουν την προσοχή τους κατά τη διάρκεια της μάθησης και τρίτον, το κλείσιμο του σχολείου και η έλλειψη προσωπικής επαφής με τους συνομηλίκους και τον εκπαιδευτικό μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση εξωτερικών κινήτρων για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Το ενδιαφέρον ωστόσο, σε αυτή την Έκθεση βρίσκεται στην αναφορά της στις οικονομικές απώλειες από την πανδημία καθώς όπως αναφέρουν, οι μαθησιακές απώλειες θα μεταφραστούν «...σε μείωση του διαθέσιμου ανθρώπινου κεφαλαίου, με αρνητικές επιπτώσεις στην

αύξηση της παραγωγικότητας, την καινοτομία και την απασχόληση, συμπεριλαμβανομένων των μελλοντικών χαμηλότερων κερδών για τις ομάδες που επηρεάζονται άμεσα από το lockdown. Για παράδειγμα, πρόχειρες εκτιμήσεις δείχνουν ότι η συνολική απώλεια ετήσιων αποδοχών που θα βιώσουν οι Γάλλοι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λόγω της περιόδου περιορισμού του COVID-19 ανέρχεται μεταξύ 700 και 800 εκατομμυρίων ευρώ. Αυτές οι τιμές είναι πολύ μεγαλύτερες εάν συνοψιστούν οι απώλειες κερδών σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα. Αυτή η εκτίμηση και αυτοί οι αριθμοί θα πρέπει να ληφθούν υπόψη από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής όταν αποφασίζουν για τον προϋπολογισμό που θα επενδυθεί σε μια προσπάθεια να μετριαστούν οι επιβλαβείς επιπτώσεις του COVID-19 στην εκπαίδευση» (Di Pietro et al. 2020, 5). Εδώ πρόκειται για μια σαφή αναφορά στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και στην οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης. Τέλος είναι φανερό ότι σε ένα γενικότερο επίπεδο, η επαναλειτουργία των σχολείων συνδέθηκε στενά και ενεργά με την οικονομική ανάκαμψη.

Υπάρχει επομένως, στις σχετικές πολιτικές και έρευνες ένας κυρίαρχος ενήλικος Λόγος δια του οποίου, τα παιδιά οριοθετούνται, περιθωριοποιούνται και ελέγχονται στη βάση επιστημονικών παραδοχών και πολιτικών και οικονομικών σκοπιμοτήτων, με κεντρικό επιχείρημα ότι όλα έχουν ως στόχο «το καλό του παιδιού και την κάλυψη των αναγκών του». Εντέλει, φαίνεται ότι οι πολιτικές πρωτοβουλίες και οι έρευνες εξακολουθούν με ακόμα μεγαλύτερη ένταση, να οικογενειοποιούν και να θεσμοποιούν την παιδική ηλικία, μην αναγνωρίζοντας τον ρόλο των παιδιών ως κοινωνικούς δρώντες σε αυτά τα δύο πεδία. Τα παιδιά γίνονται κατά κύριο λόγο αντιληπτά ως επένδυση για το μέλλον και όχι ως υποκείμενα του παρόντος και εμφανίζονται ως να μην έχουν τη δυνατότητα να ενεργήσουν ως φορείς διαπραγμάτευσης της σχολικής και της οικογενειακής τους εμπειρίας. Το να τονίζεται επομένως τόσο εμφατικά ότι οι γονείς θα πρέπει να εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί μια εννοιολογική πτυχή της οικογενειοποίησης που καθιστά τα παιδιά αόρατα

Προκλήσεις και προοπτικές

Είναι προφανές ότι η πανδημία έθεσε και θέτει προκλήσεις και ζητήματα τα οποία οφείλουμε να αναδείξουμε και να σκεφτούμε στοχαστικά -υπάρχουν δε κάποιες πτυχές τις οποίες δεν θα πρέπει να αγνοήσουμε. Εδώ επιχειρούμε μια πρώτη καταγραφή ορισμένων ζητημάτων, με τη μορφή θεωρητικών ερωτημάτων, χωρίς ωστόσο να τα εξαντλούμε.

Όπως αναφέρθηκε, η ψηφιακή συνθήκη εισέβαλε και αναδιαμόρφωσε την υλικότητα και το συμβολισμό της εκπαιδευτικής πράξης η οποία εμπερικλείει μεταξύ άλλων, διαστάσεις χώρου, χρόνου, γνωστικών και ελεγκτικών διαδικασιών. Αυτό έχει ως συνέπεια την ανανοσηματοδότηση της εμπλοκής όλων -μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς να εμπλέκονται με διαφορετικούς τρόπους και ρόλους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο COVID 19 έχει ξεκινήσει μια μάλλον ακούσια έκκληση για προσαρμογή σε νέα προσωπική και επαγγελματική συμπεριφορά που οδήγησε σε νέες συνήθειες και πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης. Μαθητές και εκπαιδευτικοί έπρεπε να προσαρμοστούν σε νέους τρόπους πρακτικών διδασκαλίας που απαιτούσαν αποσύνδεση από οικεία μέσα και χώρους για την επικοινωνία μεταξύ τους (Hamamra et al. 2021). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετέβαλε τα χωρο-χρονικά σύνορα της παιδικής ηλικίας τα οποία δεν αφορούν μόνο γεωγραφικούς χώρους, αλλά πολιτισμικές και κοινωνικές εμπειρίες. Αυτή η εξέλιξη μας οδηγεί να διατυπώσουμε ορισμένες θεωρητικές σκέψεις και υποθέσεις:

Οι αναγκαστικές διευθετήσεις του χώρου στο σπίτι για να καλυφθούν οι ανάγκες όλων, διαμορφώνουν νέες εμπειρίες σχέσεων και νέο πεδίο διαπραγματεύσεων μεταξύ γονέων και παιδιών. Μπορούμε να υποθέσουμε τις πολλαπλές παραλλαγές αυτής της εικόνας στη βάση παραμέτρων όπως οικονομική κατάσταση της οικογένειας, αριθμός μελών, μορφή οικογένειας, μέγεθος σπιτιού, ύπαρξη ή όχι πολλαπλών συσκευών, αριθμός μελών που εργάζονται στο σπίτι και πολλές άλλες. Ο κοινωνικός χώρος και ο κοινωνικός χρόνος των μελών της οικογένειας αλλάζει και άρα αλλάζουν και οι όροι διαπραγμάτευσης και διαχείρισης. Έχει ενδιαφέρον να δούμε προς ποια κατεύθυνση. Ένα κρίσιμο ερώτημα επομένως, προς διερεύνηση, θα ήταν το ακόλουθο:

Η ψηφιακή πραγματικότητα που επιβλήθηκε για την εκπαίδευση έδωσε τη δυνατότητα ευελιξίας στην οργάνωση του χώρου και του χρόνου; Με άλλα λόγια, αύξησε την αίσθηση αυτονομίας και ελευθερίας των παιδιών ως προς το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου, δεδομένου ότι τα παιδιά βιώνουν τη ζωή στο σπίτι ως πιο διαπραγματεύσιμη από τη ζωή στο σχολείο καθώς το τελευταίο είναι ένα περιβάλλον όπου η εξουσία των ενηλίκων είναι πιο εμφανής; Και ταυτόχρονα, δυσχέρανε τη δουλειά του εκπαιδευτικού καθώς ο εκπαιδευτικός δεν μπορούσε να ελέγξει άμεσα τις 'θέσεις' των μαθητών;

Υπάρχει επίσης, μια πτυχή της επίδρασης της πανδημίας, ακόμα πιο κρίσιμη: καθώς η ψηφιακή επιδρομή έγινε έντονη, σε ανάλογο ρυθμό εντατικοποιήθηκε και η διάχυση του ελέγχου μέσω της τεχνολογίας. Παρότι το ψηφιακό υπήρχε ήδη στις διδακτικές δραστηριότητες, η αυξανόμενη χρήση του περιλαμβάνει την υλοποίηση πλατφορμών ηλεκτρονικής μάθησης και διαχείρισης περιεχομένου, τη δημιουργία βάσεων δεδομένων πολλαπλών πηγών, την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας από εξωτερικές πηγές κλπ. Πρόκειται για μια νέα μορφή ελέγχου που «ανακατεύει την τράπουλα» στη μορφή των σχέσεων και στις διαπραγματευτικές πρακτικές των εμπλεκόμενων συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν πλέον να ασκήσουν την ίδια μορφή ελέγχου. Σε σχετική μελέτη διατύπωσαν ισχυρές, επιφυλάξεις και φόβο σε σχέση με τον έλεγχο που υφίστανται διαμέσου της τεχνολογίας (καταγραφή και έκθεση στο διαδίκτυο, έλεγχος από τους γονείς κ.α.) (Hamamra et al. 2021). Η επίγνωση ότι τους παρακολουθεί και τους ακούει ο αόρατος άλλος καταπνίγει τις παιδαγωγικές τους επιλογές και την κριτική τους εμπλοκή με κρίσιμα κοινωνικά ζητήματα. Σύμφωνα με μαρτυρίες εκπαιδευτικών, αυτή η εσωτερική του άλλου, η αόρατη παρακολούθηση, ή ο άλλος που κρυφακούει, διαμορφώνει και επηρεάζει τη σχέση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι αυτή η κοινωνία επιτήρησης που διαποτίζει την ηλεκτρονική εκπαίδευση έχει μειώσει τους ήδη στενούς χώρους της ελευθερίας, και πιθανώς υπονομεύει την ιεραρχία της ισχύος μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτών, αφού η επιτήρηση δεν είναι πια από πάνω προς τα κάτω. Η συνεχής γνώση ότι μας παρακολουθούν οδηγεί σε μια κατάσταση αυτοαστυνόμευσης και πειθαρχίας και «αυτόματη» λειτουργία της εξουσίας.

Η αυξανόμενη λοιπόν ψηφιοποίηση τέτοιων περιβαλλόντων έχει αλλάξει τη μορφή και την πρακτική της επιτήρησης από την άποψη των ορίων χρόνου και χώρου, φυσικού και άυλου, δημόσιου και ιδιωτικού ενώ και η συνεχής παρακολούθηση πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο από διάφορες απομακρυσμένες τοποθεσίες. Το ψηφιακό σχολείο διευκόλυνε την πράξη της επιτήρησης: ένα θεσμικό δίκτυο που επέκτεινε την εμβέλειά του από το φυσικό στο εικονικό, από το σταθερές σε κινητές δομές, και από δημόσιες σε ιδιωτικές, φέρνοντας παράλληλα περισσότερους φορείς στη διαδικασία επιτήρησης (Nemorin 2017). Και σε αυτό το σημείο μπορεί κανείς να θέσει ένα ακόμα θεωρητικό ερώτημα προς διερεύνηση: Όλο αυτό το ψηφιακό πλαίσιο αφήνει περιθώρια αυθεντικής αυτονομίας, πρωτοβουλιών και διαπραγμάτευσης σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη;

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό ολοκληρώνοντας, να σταθούμε λίγο στο ζήτημα της αυτονομίας (του παιδιού) καθώς εμπεριέχει αμφισημίες και αντιφάσεις λόγω της διαστρέβλωσης που υφίσταται στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης λογικής όπου κυριαρχούν αναπαραστάσεις μιας ενεργητικής, σχετικά αυτόνομης και ικανής παιδικής ηλικίας. Η αυτονομία που διακηρύσσεται ωστόσο, είναι μια κατ' επίφαση αυτονομία διότι στην πραγματικότητα αυτό που υφίστανται τα άτομα είναι μια μορφή ελέγχου και κυριαρχίας πάνω στον εαυτό -με άλλα λόγια η διακυβέρνηση του ατόμου στο νεοφιλελευθερισμό, λειτουργεί μέσω της «ελευθερίας» (Rose 1999). Το δικαίωμα δε *«...της επιλογής και η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών νοούνται κυρίως σε σχέση με τον καταναλωτικό κόσμο των αγαθών»* (Πεχτελίδης 2015, 113). Το σύγχρονο παιδί του νεοφιλελευθερισμού είναι καθοδηγούμενο και ελεγχόμενο μέσα από νεοφιλελεύθερες στρατηγικές που έχουν ως στόχο να αναδείξουν πολύ συγκεκριμένες ικανότητες του παιδιού, αυτές της αυτορρύθμισης και της αυτοδιαχείρισης, μεταθέτοντας εντέλει την ευθύνη στο παιδί (Πεχτελίδης 2015). Με βάση τις βολικές διαστρεβλώσεις ενός νεοτερικού ονείρου περί αυτονομίας, τα παιδιά καλούνται να λογοδοτήσουν για την ενδεχόμενη αποτυχία τους. Στην πραγματικότητα μέσα από την αναγνώριση και την καλλιέργεια αυτών των ιδιοτήτων προετοιμάζεται ο μελλοντικός καταναλωτής, εργαζόμενος και πολίτης, αυτός δηλαδή που χρειάζεται και απαιτεί το σύστημα. Στο πλαίσιο επομένως του νεοφιλελεύθερου Λόγου και

πρακτικών, όλες οι ανθρώπινες ιδιότητες (αυτονομία, αυτορρύθμιση, επιλογή, ελευθερία, ευθύνη κ.ο.κ.) εκκινούν από, και καταλήγουν στον εαυτό ως άτομο (ατομοκεντρισμός) και ως όχι ως συλλογικό υποκείμενο. Το παιδί της νεοτερικότητας, στο σχολείο, στο σπίτι, στο δρόμο, οδηγείται να γίνει ο αστυνόμος του εαυτού του.

Κάνοντας ένα βήμα υπέρβασης του δίπολου αυτονομίας-εξάρτησης, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε την αυθεντική αυτονομία με σχεσιακούς όρους. Με άλλα λόγια να δούμε όλες τις σχέσεις, και εκείνες παιδιών-ενηλίκων (και επομένως, τις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτών-γονέων), με όρους σύνδεσης και αλληλεξάρτησης καθώς κανείς από εμάς δεν είναι απολύτως αυτόνομος -όλοι μας εξαρτιόμαστε με διάφορους τρόπους, και υπάρχουμε σε σχέσεις όπου τα όρια μεταξύ ημών και των άλλων, όπως και οι ευθύνες, είναι ευμετάβλητα. Η πρακτική αυτής της σύνδεσης και της αλληλεξάρτησης εμπεριέχει σχεσιακά ζητήματα: εξουσίας, οικειότητας, ενσυναίσθησης, φροντίδας, υπευθυνότητας, ευαλωτότητας, κρίσης, διαπραγμάτευσης, ελέγχου και συγκρούσεων (Edwards 2002, 14-15). Αυτονομία σημαίνει ότι αναγνωρίζω ότι εξαρτώμαι! Επίσης οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι τα παιδιά είναι κοινωνικά υποκείμενα του παρόντος και όχι μελλοντικά υποκείμενα -είναι άτομα με τη δική τους αξία και δικαιώματα, κοινωνικοί φορείς που διαπραγματεύονται και συμμετέχουν στην κατασκευή της καθημερινότητάς τους, που διαμορφώνουν αυθόρμητα τη δική τους βιογραφία και που μπορούν να μας διαφωτίσουν σχετικά με αυτές τις ζωές. Με δεδομένο λοιπόν, ότι η περίοδος της πανδημίας του Covid-19 εξελίσσεται σε ένα νεοφιλελεύθερο περιβάλλον, όπου το δημόσιο ανανοσηματοδοτείται με όρους ιδιωτικού, εργαλειοποιείται στο έπακρο η ατομική ευθύνη, και αυξάνεται η επιτήρηση μέσω της ψηφιακής εκπαίδευσης, επιτείνοντας τις συνθήκες αβεβαιότητας και ανασφάλειας, είναι κρίσιμο να μελετηθούν και με αυτούς τους όρους οι πιθανές επιδράσεις της πανδημίας στο τρίπτυχο παιδί-οικογένεια-σχολείο. Πρόθεσή μας εδώ δεν ήταν να σταθούμε κριτικά στις ήδη υπάρχουσες μελέτες για την επίδραση της πανδημίας στη σχέση σχολείου-οικογένειας, αλλά να συμπληρώσουμε κριτικά σε αυτές, θέτοντας καταρχάς ερωτήματα που υπερβαίνουν τις παγιωμένες αντιλήψεις μας γι' αυτή τη σχέση, με την πρόθεση περαιτέρω θεωρητικής και εμπειρικής διερεύνησής τους στο μέλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bates, J., Finlay, J., O'Connor Bones, U. (2022), «'Education cannot cease': the experiences of parents of primary age children (age 4-11) in Northern Ireland during school closures due to COVID-19», *Educational Review* AHEAD-OF-PRINT, 1-23.

Bocoş, M-D., Marin, D-C. (2022), «Characteristics of Parent-Teacher Communication in Romanian Primary Education During the COVID-19 Pandemic: An Analysis of the Parent and Teacher Opinions», στο Trif V., (επιμ.), *Basic Communication and Assessment Prerequisites for the New Norma of Education*. IGI Global, 171-189. doi: 10.4018/978-1-7998-8247-3.ch011).

Bonal, X. Gonzalez, S. (2020), «The impact of lockdown on the learning gap: family and school divisions in times of crisis», *International Review of Education* 66:635-655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>

Di Pietro, G., Biagi, F., Dinis Mota Da Costa, P., Karpinski, Z., Mazza, J. (2020), *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets, Vol. 30275*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-76-19937-3, doi:10.2760/126686, JRC121071

Edwards, R., David, M. (1997), «Where are the Children in Home-school Relations? Notes Towards a Research Agenda», *Children & Society* 11: 194-200.

Edwards, R. (επιμ.) (2002), *Children, Home and School: Regulation, Autonomy or Connection?*. London: Routledge Falmer.

Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., Cook, P. (2020), «COVID-19 and Remote Learning: Experiences of Parents with Children during the Pandemic», *American Journal of Qualitative Research* 4(3): 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>

Gelir, I., Duzen, N. (2021), «Children's changing behaviours and routines, challenges and opportunities for parents during the COVID-19 pandemic», *Education 3-13* 50(7): 907-917.

(<https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1921822>).

Hamamra, B., Qabaha, A., Daragmeh, A. (2021), «Online education and surveillance during COVID-19 pandemic in Palestinian universities», *International Studies in Sociology of Education* AHEAD-OF-PRINT, 1-21. <https://doi.org/10.1080/09620214.2021.2016473>

- Kruszewska, A., Nazaruk, S., Szewczyk, K. (2022), «Polish teachers of early education in the face of distance learning during the COVID-19 pandemic – the difficulties experienced and suggestions for the future», *Education 3-13* 50(3): 304-315. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1849346>
- Kumar, S., Gaztambide-Fernández, R. (2020), «Are we all in this together? COVID-19, imperialism, and the politics of belonging», *Curriculum Inquiry* 50(3): 195-204. doi: 10.1080/03626784.2020.1819525
- Mayall, B. (1994), «Children in action at home and school», στο Mayall, B. (ed.) *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: Falmer Press, 114-127.
- Mayall, B. (2000), «The sociology of childhood in relation to children's rights», *The International Journal of Children's Rights* 8: 243–259.
- Nemorin, S. (2017), «Post-panoptic pedagogies: The changing nature of school surveillance in the digital age», *Surveillance & Society* 15(2): 239-253.
- Πεχτελίδης, Ι. (2015), *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Rose, N. (1999), *Powers of Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Η στάση της ΕΔΑ απέναντι στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964

Γιώργος Κρεασίδης

Εκπαιδευτικός

gkreasidis@gmail.com

Abstract

The subject of this article is the views of EDA (United Democratic Left – Enieia Dimokratiki Aristera) towards the 1964 educational reform by the government of Centre Union (Enosi Kentrou – EK). This educational reform was treated in a different spirit by the Left and the EDA party. EDA has a policy of supporting democratic changes and pedagogical advances, alongside with criticism of the compromising tendencies of EK under conservative pressure. It is worth examining to what extent EDA represented an independent educational policy proposal or oscillated in the role of a force that consistently and resolutely represented the principles of the liberal reform.

Στις 16.2.1964, μετά την ευρεία εκλογική του νίκη με 52,7%, ο φιλελεύθερος χώρος επέστρεψε με το κόμμα της Ένωσης Κέντρου στην εξουσία μετά από 11 χρόνια διακυβέρνησης από τις πολιτικές δυνάμεις της Δεξιάς (Ελληνικός Συναγερμός, ΕΡΕ) και αφού εξασφάλισε τον ρόλο της βασικής πολιτικής έκφρασης του αιτήματος για τον εκδημοκρατισμό και το τέλος του αυταρχικού μετεμφυλιακού καθεστώτος. Η νεοεκλεγμένη κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου εξήγγειλε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με σημαντικές αλλαγές για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, την πρώτη μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, αλλά και την εμφύλια σύγκρουση που ακολούθησε το 1946-49. Την περίοδο εκείνη η ΕΔΑ ήταν το κόμμα που εκπροσωπούσε σχεδόν αποκλειστικά την Αριστερά, ήδη από το 1951, καθώς μετά τον Εμφύλιο Πόλεμο το ΚΚΕ και οι κομμουνιστικές τάσεις ήταν σε καθεστώς παρανομίας. Η ΕΔΑ που είχε πληρώσει σκληρό τίμημα από τον αυταρχισμό του μετεμφυλιακού καθεστώτος, με αποκορύφωμα τη

δολοφονία το 1963 του βουλευτή της, Γρηγόρη Λαμπράκη, είχε δυναμική συμμετοχή στους δημοκρατικούς αγώνες, αλλά και στο κίνημα παιδείας.

Η σημασία της μεταρρυθμιστικής απόπειρας προκύπτει από την κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος στο ξεκίνημα της δεκαετίας του 1960. Ήταν ουσιαστικά αποτέλεσμα των καταστροφικών συνεπειών του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου Πολέμου που ακολούθησε μετά τη Συμφωνία της Βάρκιζας το 1945, όταν η προσπάθεια του αστικού κόσμου να αναιρέσει τη δυναμική του ΕΑΜ οδήγησε σε άλλα πέντε χρόνια πολεμικών συγκρούσεων. Παράλληλα, είχε τη σφραγίδα των δυνάμεων στις οποίες στηρίχθηκε σε ιδεολογικό και πολιτικό επίπεδο ο αστικός κόσμος. Στην ανάγκη του να διαμορφώσει μια συνεκτική ιδεολογία, η οποία θα γέμιζε το κενό που δημιούργησε η απουσία του από την Εθνική Αντίσταση την περίοδο 1941-44, όπου δέσποζε το ΕΑΜ-ΕΛΑΣ, προσέφυγε στις δυνάμεις της εκπαιδευτικής αντιμεταρρύθμισης και του ιδεολογήματος της ελληνοχριστιανικής παιδείας, με την ισχυρή επίδραση της θρησκοληψίας, του αντιδυτικισμού και αντιεπιστημονισμού, καθώς και του αντικομμουνισμού.

Η εκπαίδευση στην πρώτη μεταπολεμική περίοδο επαναλαμβάνει την παρωχημένη προγονοπληξία, την υποτίμηση προς τον επιστημονικό λόγο και τις τεχνολογικές κατακτήσεις, αλλά και τον φορμαλισμό της αποστήθισης, της περίφημης «παπαγαλίας», παράλληλα με τους σκληρούς ταξικούς φραγμούς. Εξάλλου η ελιτίστικη λογική για την εκπαίδευση δικαιολογούσε, μαζί με την επίκληση της οικονομικής δυσπραγίας, την τραγική κατάσταση των υποδομών και του εξοπλισμού, της έλλειψης εκπαιδευτικών και της ανεπαρκούς επιστημονικής κατάρτισής τους, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η απογραφή του 1951 κατέδειξε τεράστια ποσοστά αναλφαβητισμού και σχολικής διαρροής. Στο 33% ήταν οι αναλφάβητοι στον αγροτικό και ημιαγροτικό πληθυσμό στις ηλικίες άνω των 10 ετών, ποσοστό που στις γυναίκες ξεπερνούσε το 55%. Το 40% εγκαταλείπει το δημοτικό, κυρίως από τη γ' τάξη, ενώ ένα 15% δεν έχει πάει σχολείο. Μόλις το 3,9% του συνολικού πληθυσμού ήταν απόφοιτοι της μέσης εκπαίδευσης και το 1,1% της ανώτατης (Κοσπεντάρης 1966α, 174). Το 1957 η αναλογία εκπαιδευτικών - μαθητών είναι 1 προς 44 στο δημοτικό και 1 προς 31 στη μέση εκπαίδευση. Από τα 9.000 αναγκαία διδακτήρια υπήρχαν 2.500 και αυτά όχι πάντα με τις κατάλληλες

συνθήκες (Μπουζάκης 2002, 174)¹. Το ποσοστό του ΑΕΠ για την παιδεία ήταν στο μισό των ανεπτυγμένων χωρών, ενώ όλοι οι δείκτες ήταν χειρότεροι από τις φτωχές σοσιαλιστικές βαλκανικές χώρες. Εξάλλου, το 53% των δαπανών απορροφούσαν οι στρατιωτικές δαπάνες. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και ο υπουργός Παιδείας της ΕΡΕ, Α. Γεροκωστόπουλος, κατά τη συζήτηση στη Βουλή των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων που είχε προτείνει η κυβέρνηση Κ. Καραμανλή (23.6.1959), είχε πει πως «η Ελληνική Παιδεία, υστερούσα και από απόψεως οργανώσεως και προγραμματισμού, αλλά και από απόψεως υλικού εξοπλισμού, έχει παύσει πλέον να ανταποκρίνεται εις τα επιτακτικάς ανάγκας του καιρού μας» (Κοσπεντάρης 1966α, 173).

Στην πορεία μια σειρά εξελίξεις, όπως η Συμφωνία Σύνδεσης με την ΕΟΚ, τη σημερινή ΕΕ (1961), η σταδιακή ανάπτυξη της οικονομίας, βασικά σαν αποτέλεσμα της φθηνής εργασίας και της ενίσχυσης του ιδιωτικού τομέα με δημόσιους πόρους, οι προσανατολισμοί για την εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο, από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ως το «σοκ του Sputnik», βάζουν επί τάπητος το θέμα των αλλαγών στην εκπαίδευση κατά την περίοδο 1957-59. Η κυβέρνηση της ΕΡΕ επιχειρεί μια πρώτη δειλή μεταρρυθμιστική απόπειρα με βάση τα πορίσματα σχετικής επιτροπής που συγκροτήθηκε το 1957. Παρά τις διακηρύξεις για την ανάγκη στροφής στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση (ΤΕΕ), η εκπαίδευση θα παραμένει δέσμια του κλασικισμού και της οικονομικής καχεξίας.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Ένωσης Κέντρου το 1964

Μετά τη διπλή εκλογική νίκη, αποτέλεσμα και του λεγόμενου «εκλογικού ελιγμού» της ΕΔΑ² και κάτω από την επίδραση των δυναμικών αγώνων για τη δημοκρατία και την παιδεία, όπως αποτυπώθηκε στο εμβληματικό αίτημα του 15% του προϋπολογισμού για την παιδεία, η ΕΚ ανακοίνωσε την πρόθεσή της

¹ Καταγράφονται τα στοιχεία από τον Ν. Αλαβάνο σαν εισηγητή της πλειοψηφίας στη συζήτηση στη βουλή για το ΝΔ 4379/64.

² Στις εκλογές της 16^{ης} Φεβρουαρίου 1964 η ΕΔΑ δεν συμμετείχε με ψηφοδέλτιο σε 24 περιφέρειες που είχε χαμηλά ποσοστά ή δεν είχε βάσιμες ελπίδες να εκλέξει βουλευτές, διευκολύνοντας έτσι την υπερψήφιση της ΕΚ. Τις εκλογές είχε προκαλέσει η ΕΚ, επειδή παρά τη νίκη της στις εκλογές στις 3 Νοεμβρίου 1963, δεν είχε εξασφαλίσει κοινοβουλευτική πλειοψηφία και προέκρινε την πραγματοποίηση νέων εκλογών ώστε για μην σχηματίσει κυβέρνηση που θα στηρίζεται σε ένα συμβιβασμό με την ΕΡΕ, αλλά ούτε και στη συνεργασία με την ΕΔΑ.

να προχωρήσει σε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ισχυρό συμβολισμό είχε το γεγονός ότι ο πρωθυπουργός και υπουργός Παιδείας ήταν ο Γεώργιος Παπανδρέου, που είχε συνδέσει το όνομά του σαν αρμόδιος υπουργός με την προηγούμενη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1928-30. Ο φιλελεύθερος χώρος φαινόταν να διεκδικεί και πάλι την εκπροσώπηση του δημοτικισμού και του μεταρρυθμιστικού αιτήματος μετά τη συντηρητική μετατόπιση των προηγούμενων δεκαετιών μπροστά στον φόβο για τη σταθερότητα του αστικού καθεστώτος. Μια μετατόπιση που ξεκίνησε τη δεκαετία του 1930 με την τότε καπιταλιστική κρίση και το δυνάμωμα του εργατικού κινήματος, για να κορυφωθεί στη θυελλώδη δεκαετία του 1940 με την ανάπτυξη του ΕΑΜ και τον Εμφύλιο Πόλεμο. Παράλληλα η ΕΚ δοκίμαζε να προχωρήσει σε έναν αστικό εκσυγχρονισμό για να αντιμετωπιστεί η κρίση προσανατολισμού του εκπαιδευτικού συστήματος λόγω του παρωχημένου συντηρητικού της χαρακτήρα, αλλά και για να ενσωματωθεί η δυναμική των δημοκρατικών αγώνων, η οποία έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην επιστροφή του φιλελεύθερου Κέντρου στην εξουσία.

Οι αρχικές εξαγγελίες αφορούσαν μέτρα που αποτυπώθηκαν σε τρία σχέδια νόμου. Το 1964 το νομοσχέδιο «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδύσεως», το οποίο είναι και το μόνο που έγινε νόμος του κράτους σαν Νομοθετικό Διάταγμα 4379/64³ και τα νομοσχέδια «Περί Τεχνικής Εκπαιδύσεως» και «Περί Πανεπιστημίων» που κατατέθηκαν το 1965 και δεν ψηφίστηκαν λόγω των αντιδράσεων, αλλά και της ανατροπής της κυβέρνησης τον Ιούλιο του 1965 από την Αποστασία βουλευτών της ΕΚ στα πλαίσια του βασιλικού πραξικοπήματος που προκάλεσε την κοινωνική έκρηξη των Ιουλιανών.⁴ Το ΝΔ 4379/64 προβλέπει τον ουμανιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης σαν εγγύηση της οικονομικής ανάπτυξης. Αντίστοιχα στο νομοσχέδιο για την τεχνική εκπαίδευση αυτή προσεγγιζόταν σε στενή συνάρτηση με την οικονομική ανάπτυξη, ενώ η πανεπιστημιακή εκπαίδευση θα είχε στόχο να αποφοιτούν περισσότεροι και καλύτεροι επιστήμονες.

³ Το σχετικό ΦΕΚ είναι διαθέσιμο στην Ηλεκτρονική Βιβλιοθήκη του ΙΕΠ: <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?tab=01&code=1964-182A>

⁴ Οι Αποστάτες βουλευτές, όπως ονομάστηκαν, αυτονομήθηκαν με ουσιαστικό ηγέτη τον μέχρι τότε υπουργό Συντονισμού Κωνσταντίνο Μητσοτάκη και σχημάτισαν βραχύβιες και ασταθείς κυβερνήσεις με τη στήριξη της ΕΡΕ, χωρίς όμως λαϊκή νομιμοποίηση, υιοθετώντας και αυταρχικές πρακτικές που άνοιξαν τον δρόμο στη δικτατορία της 21^{ης} Απριλίου 1967.

Στο ΝΔ 4379/64 προβλεπόταν η υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση, σταδιακά όμως, αποτελούμενη από το εξάχρονο δημοτικό σχολείο και το τριετές γενικό ή τεχνικό γυμνάσιο, με ελεύθερη πρόσβαση χωρίς εξετάσεις.

Στο περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης στο γυμνάσιο προβλεπόταν μεν η θρησκευτική και ηθική αγωγή, σαν επιβίωση του ελληνοχριστιανικού πνεύματος, αλλά και σαν ξένη γλώσσα τα γαλλικά ή τα αγγλικά, τα στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος, πρακτικές και επαγγελματικές γνώσεις και τα αρχαία ελληνικά από μετάφραση. Το τεχνικό γυμνάσιο θεωρούνταν ισότιμο και υπήρχε προσθήκη 4-5-6 ωρών αντίστοιχα για κάθε τάξη με θεωρητικές και πρακτικές τεχνικές γνώσεις.

Στην ανώτερη μέση εκπαίδευση προβλεπόταν τα γενικά και τεχνικά-επαγγελματικά λύκεια και οι σχολές εξειδίκευσης τεχνικών. Η εισαγωγή στους δύο τύπους λυκείου προβλεπόταν να γίνεται μέσα από εξετάσεις, ενώ οι απόφοιτοι του τεχνικού - επαγγελματικού γυμνασίου εισάγονταν χωρίς εξετάσεις στις σχολές εξειδίκευσης τεχνικών. Θα μπορούσαν να φοιτήσουν και οι απόφοιτοι γενικού γυμνασίου, αφού πρώτα ολοκλήρωναν τη γ' τάξη τεχνικού Γυμνασίου. Οι απόφοιτοι των σχολών εξειδικευμένων μηχανικών θα είχαν αντίστοιχα πρόσβαση στη Β' τάξη τεχνικού λυκείου.

Στους απόφοιτους και του γενικού και του τεχνικού λυκείου θα παρέχονταν με την ολοκλήρωση των σπουδών τους απολυτήρια. Για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η προϋπόθεση ήταν η εξασφάλιση μετά από εξετάσεις του «ακαδημαϊκού απολυτηρίου» που είχε σαν πρότυπο το γαλλικό «Μπακαλορεά». Οι κάτοχοι του θα εισάγονταν σε παιδαγωγικές ακαδημίες, ΑΕΙ και σχολές υπομηχανικών. Ειδικά στις τελευταίες οι απόφοιτοι τεχνικού λυκείου είχαν δυνατότητα εισαγωγής στο δεύτερο έτος σπουδών μετά από κατατακτήριες εξετάσεις. Αντίστοιχα οι απόφοιτοι των σχολών υπομηχανικών θα μπορούσαν να καταλάβουν μέσω κατατακτηρίων εξετάσεων περιορισμένο αριθμό θέσεων σε σχολές του Πολυτεχνείου.

Το ακαδημαϊκό απολυτήριο προβλεπόταν δύο τύπων, με τον πρώτο να είναι προσανατολισμένος για τη θεολογική, τη φιλοσοφική και τη νομική σχολή, ενώ ο δεύτερος για τη φυσικομαθηματική σχολή, την ιατρική, την οδοντιατρική, την κτηνιατρική, τη γεωπονική, τη δασολογία και το πολυτεχνείο. Και οι δύο τύποι

θα εξασφάλιζαν ισότιμα την πρόσβαση στις άλλες σχολές. Για την απόκτησή του θα συνυπολογίζονταν οι εξετάσεις και οι βαθμοί της Β' και της Γ' τάξης.

Για τα πανεπιστήμια προβλεπόταν η ίδρυση Αττικού Πανεπιστημίου, στο οποίο θα συμπεριλαμβάνονταν η ΑΣΟΕΕ (το σημερινό ΟΠΑ), η Γεωπονική, το Πάντειο, η Βιομηχανική (το σημερινό Πανεπιστήμιο Πειραιά). Επίσης προβλεπόταν η ίδρυση Πανεπιστημίου στα Γιάννενα, την Κρήτη, καθώς και Παράρτημα του Πολυτεχνείου του ΑΠΘ στη Λάρισα, όπως και η Ιόνιος Ακαδημία στην Κέρκυρα με Σχολή Καλών Τεχνών και Οικιακής Οικονομίας. Επίσης υπήρχε η πρόβλεψη για την ίδρυση Διδασκαλείων για την ΤΕΕ, όπου θα εισάγονταν οι απόφοιτοι των τεχνικών λυκείων με διετή φοίτηση και των υπομηχανικών με ετήσια.

Επίσης, θεσμοθετείται η δωρεάν φοίτηση, αλλά και τα μαθητικά συσσίτια, σαν μέτρα υποστήριξης των φτωχότερων μαθητών. Σημαντική ήταν η παρέμβαση στο γλωσσικό ζήτημα, με τη δημοτική γλώσσα να προβλέπεται σε κάθε βαθμίδα. Προβλεπόταν επίσης η εξοικείωση με την καθαρεύουσα, ειδικότερα σε γυμνάσιο και λύκειο, όπου θα υπήρχε παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας, ενώ καταργούνται στο γυμνάσιο τα λατινικά σαν υποχρεωτικά. Τα αρχαία ελληνικά θα διδάσκονταν από μετάφραση. Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ο υφυπουργός Παιδείας Λουκής Ακρίτας, «επί 140 χρόνια δεν είχαμε προσπαθήσει να κατακτήσωμεν το πνεύμα της ανθρωπιστικής παιδείας με τα αρχαία ελληνικά και τα Λατινικά; Ποίον ήτο το αποτέλεσμα; Μηδέν!» (Μπουζάκης 2002, 218)⁵. βέβαια οι επιλογές για το γλωσσικό ζήτημα παρά τις διακηρύξεις, δεν οδηγούσαν σε μια οριστική ή ριζική λύση, καθώς σύμφωνα με τον πρωθυπουργό Γ. Παπανδρέου, «μετά την εισαγωγή της συντεταγμένης δημοτικής, εις τον στίβον της ισοτιμίας θα διεξαχθή η πάλη μεταξύ καθαρευούσης και δημοτικής. Και η ζωντανή γλώσσα θα νικήσει...» (Μπουζάκης 2002, 227)⁶.

Στο Λύκειο το πρόγραμμα εμπλουτιζόταν με τη φιλοσοφία, την ψυχολογία, την κοινωνιολογία, την οικονομική επιστήμη, τα στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος. Προβλεπόταν η ίδρυση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σαν επιστημονικό επιτελείο για την εκπαίδευση, αλλά και όργανο διοίκησης. Στα μέτρα για την αναβάθμιση της κατάρτισης των εκπαιδευτικών συμπεριλήφθηκε η αναβάθμιση των παιδαγωγικών ακαδημιών με αύξηση των ετών φοίτησης

⁵ Καταγράφεται στα πρακτικά της σχετικής συζήτησης στη βουλή.

⁶ Καταγράφεται στα πρακτικά της σχετικής συζήτησης στη βουλή.

από δύο σε τρία. Τέλος προβλεπόταν συνολικότερη αύξηση των δαπανών για την παιδεία.

Η κριτική της ΕΡΕ και της Δεξιάς

Στην κριτική της η ΕΡΕ, με τις τοποθετήσεις του προέδρου της Π. Κανελλόπουλου και του μετέπειτα πρώτου μεταπολιτευτικού προέδρου της Δημοκρατίας Κ. Τσάτσου (1975-80), επέμενε στον κλασικισμό, αλλά και σε οπισθοδρομικές απόψεις για τον περιττό χαρακτήρα των στοιχείων δημοκρατικού πολιτεύματος, ένα μάθημα που κατήργησε τελικά η χούντα. Ακόμα και η εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση θεωρήθηκε για την ΕΡΕ επικίνδυνη, γιατί θα απομακρύνει τα παιδιά από τα χωριά και τον αγροτικό κύκλο ασχολιών (Μπουζάκης 2002, 185)⁷. Αρνητική ήταν η κριτική και για την κατάργηση των υποχρεωτικών λατινικών, την εισαγωγή της δημοτικής –«δεν επέστη ο χρόνος» (Μπουζάκης 2002, 187)⁸– σε συνδυασμό και με την εμμονή στον ελληνοχριστιανισμό, την άρνηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Αντίστοιχα αντέδρασε η Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, απορρίπτοντας την προοπτική το γυμνάσιο να γίνει «σχολείον της καθημερινής ζωής», αλλά και να απευθύνεται σε όλα τα παιδιά, γιατί μειώνεται έτσι υποτίθεται ο «πνευματικός ορίζοντας των Ελλήνων», ενώ η Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων μίλησε για «ανεπιθύμητον καθίζησιν του εθνικού φρονηματισμού» (Δημαράς 2005, 275-276).

Τα μέτρα της Μεταρρύθμισης του 1964 που εξαγγέλθηκαν από την ΕΚ, με εξαίρεση το ΝΔ 4379/64, δεν θα γίνουν νόμοι του κράτους. Τα νέα βιβλία στη δημοτική δεν θα εφαρμοστούν για πολύ, καθώς οι κυβερνήσεις των Αποστατών, με υπουργό Παιδείας τον Ε. Σαββόπουλο, συγκρότησαν Επιτροπή για να εξετάσει τον ρόλο τους, ενώ η δικτατορία θα βάλει τέλος σε αυτά.

⁷ Αναφέρονται στην ομιλία του βουλευτή Γ. Λύχνου εκ μέρους της ΕΡΕ στα πρακτικά της σχετικής συζήτησης στη βουλή.

⁸ Ομιλία βουλευτή Γ. Λύχνου

Η κριτική που άσκησε η ΕΔΑ

Η ΕΔΑ τοποθετήθηκε στη βάση του εκπαιδευτικού προγράμματός της που είχε σαν κεντρικά σημεία το εννιάχρονο υποχρεωτικό σχολείο, τον δημοτικισμό, την εισαγωγή της τεχνικής εκπαίδευσης και της σύνδεσης του σχολείου με τη ζωή και την παραγωγή, τον εκδημοκρατισμό του σχολείου και την απελευθέρωσή του από την προγονοπληξία και τον συντηρητισμό του ελληνοχριστιανισμού, το 15% για την παιδεία, μαζί με μέτρα για την κοινωνική μέριμνα για τους μαθητές και την εργασιακή αξιοπρέπεια των εκπαιδευτικών (ΕΔΑ 1963).

Στην ανακοίνωση της Επιτροπής Παιδείας της ΕΔΑ⁹ μετά τις πρώτες σχετικές εξαγγελίες της ΕΚ, αμέσως μετά την πρώτη εκλογική της νίκη στις 3.11.1963, καταγράφεται μια καταρχήν ικανοποίηση για τη σημασία που δίνει η κυβέρνηση στην παιδεία, γεγονός που θεωρεί αποτέλεσμα των προοδευτικών αγώνων. Εκτιμά πως είναι υπερβολή τόσο η καταδίκη, αλλά και η αποθέωση των προτεινόμενων μέτρων που λίγους μήνες αργότερα θα αποτυπωθούν στα νομοσχέδια που παρουσίασε η ΕΚ. Θεωρεί δημοκρατική εξέλιξη την απαλλαγή από τα δίδακτρα, ενώ εκφράζει ανησυχία για τη μη άμεση εφαρμογή της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και για τον ρόλο του «πρώτου γυμνασίου», με το οποίο δικαιώνεται η άποψη για το αριστοκρατικό γυμνάσιο και ουσιαστικά επανεμφανίζεται το παλιό ελληνικό σχολείο (σχολαρχείο), για την ασάφεια σχετικά με την τεχνική εκπαίδευση, αλλά και το «Μπακαλορεά» των κυβερνητικών εξαγγελιών. Δηλαδή το ακαδημαϊκό απολυτήριο, το οποίο για να υλοποιηθεί σύμφωνα με την ΕΔΑ, προϋποθέτει ένα επιπλέον έτος σπουδών, ενισχυτική διδασκαλία, οικονομική στήριξη και εξειδικευμένους καθηγητές. Επισημαίνει ότι λείπουν τα μέτρα κατά του αναλφαβητισμού, ενώ υπάρχει ασάφεια για τους πόρους, την υπόσχεση για 15% και τη μισθολογική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών. Τονίζει επίσης η ΕΔΑ ότι υπάρχει κίνδυνος από την προσφυγή σε ιδιωτικούς πόρους, ξένη χρηματοδότηση και δάνεια, ενώ κρίνει πως λείπει το πνεύμα αναγέννησης, δημοκρατικής κατεύθυνσης και άρσης των ιδεολογικών διακρίσεων για το προσωπικό και παραμένουν οι διακηρύξεις για τον ελληνοχριστιανισμό.

⁹ Πρωτοδημοσιεύτηκε στην Αυγή στις 23.11.1963. Παρατίθεται στο *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, σ. 300

Δεύτερο στοιχείο κριτικής της ΕΔΑ είναι η παραμονή του συγκεντρωτισμού στην εκπαίδευση. Τοποθετείται αρνητικά στον θεσμό του Προέδρου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ζητάει αυτοτέλεια των ιδρυμάτων και της Συγκλήτου. Προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να μην αφορά τη διοίκηση και αυτή να διαχωριστεί από την επιστημονική εποπτεία, με τη διασφάλιση αυτοδιοίκησης, αποκέντρωσης με τη συμμετοχή του κράτους, των εκπαιδευτικών, των γονέων, των σπουδαστών, της αυτοδιοίκησης, με αιρετούς και ανακλητούς εκπροσώπους και με τη συμμετοχή μαθητικών κοινοτήτων.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θα έπρεπε για την ΕΔΑ να έχει επιτελικό χαρακτήρα και να στελεχωθεί σωστά, με σαφείς αρμοδιότητες. Να ξεκαθαριστεί το γλωσσικό ζήτημα σε ό,τι αφορά τα βιβλία, αλλά και να γίνουν παράμετροι της εκπαίδευσης η προετοιμασία για τη ζωή, ο προγραμματισμός για τους αναγκαίους αποφοίτους ανά κλάδο, η εισαγωγή νέων επιστημών, όπως η κυβερνητική και η οικονομική εκπαίδευση.

Σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα η ΕΔΑ θεωρεί ότι είναι λάθος η δημοτική να θεσμοθετείται μόνο στο δημοτικό, ενώ κρίνει ότι και η ισοτιμία στη μέση εκπαίδευση είναι κατ' όνομα «ισοτιμία», δεδομένου ότι δεν είναι υποχρεωτική, οπότε η καθαρεύουσα θα λειτουργεί σαν εμπόδιο και ταξικός φραγμός. Δέχεται ότι πρέπει να καταλαβαίνουν την καθαρεύουσα οι μαθητές και αυτό μπορεί να γίνει με την «επ' ευκαιρία διδασκαλία», αλλά να αξιοποιούν τη δημοτική. Έχουμε, εκτιμούσε η ΕΔΑ, γυμνάσιο με τρεις γλώσσες, καθώς 40 χρόνια μετά την πρώτη εφαρμογή της δημοτικής στο δημοτικό σχολείο, δεν τολμάει η ΕΚ αντίστοιχο βήμα για το γυμνάσιο.

Για το εννιάχρονο σχολείο, η Ρόζα Ιμβριώτη (1966, 347), σαν κεντρικός εκφραστής της πολιτικής παιδείας της ΕΔΑ, αρθρογραφήσε¹⁰ τονίζοντας πως χρειάζεται ενιαίο σχολείο και όχι διαίρεση σε εξαετές δημοτικό και τριετές γυμνάσιο. Σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο θεωρούσε πως είναι λάθος η στοιχειακή γνώση για τους πολλούς, χαμηλού επιπέδου, απλουστευμένη με μηχανισμούς και ρετάλια από γνώσεις, δεξιότητες κατάρτισης, θραύσματα γνώσης ουσιαστικά. Απαιτούνταν δομημένη ύλη στη μητρική γλώσσα και αντικείμενα όπως λογοτεχνία, μαθηματικά, φυσική, χημεία, βιολογία, γεωγραφία, ιστορία, γυμναστική, τεχνικά, καλλιτεχνικά, παραγωγή, πολιτική αγωγή. Με δασκάλους

¹⁰ «Το Εννιάχρονο Βασικό Σχολείο», πρωτοδημοσιεύτηκε στην εφημερίδα «Αυγή» (28.4.1964).

που έχουν επιστημονική κατάρτιση και μεθοδολογία, αντί της ρουτίνας και παπαγαλίας, του βερμπαλισμού, με δυνατότητα να συλλάβουν την πραγματικότητα, χωρίς μικρολογίες και σχηματικές εντολές.

Για τη μέση παιδεία¹¹ η ΕΔΑ θεωρεί ότι είναι βάση για την οικονομική δραστηριότητα και επιστημονική εργασία. Απορρίπτει την αφηρημένη σύλληψη της μορφής του ανθρώπου έξω από τον τόπο και τον χρόνο, προκρίνει την προαγωγή της ελευθερίας. Κάθε άτομο, όχι μόνο των αρίστων, αναφέρει η Ρόζα Ιμβριώτη (1966, 358), καθώς από τους 28.000 αποφοίτους του 1964 θα δώσουν εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση 15-16.000. Δεν αρκεί η γενική παιδεία, η μέση εκπαίδευση χρειάζεται πολυτυπία και επικοινωνία. Είναι αναγκαία η ΤΕΕ, σαν ισότιμη εκπαίδευση, όχι απλή στενή δεξιότητα, κατάρτιση βίδας, μια κριτική που θυμίζει τον αντίλογο στη σημερινή κυρίαρχη αντίληψη για την ΤΕΕ. Για το ακαδημαϊκό απολυτήριο, σε άρθρο του Φ. Αποστολόπουλου (1966, 365)¹², η ΕΔΑ βλέπει ότι η κυβέρνηση καταργεί τις εισιτήριες, αλλά όχι τις εξετάσεις γενικά. Οι εξετάσεις μπήκαν σαν φραγμός. Ανέτοιμη η μέση εκπαίδευση για το ζήτημα καθώς είναι λίγες οι θέσεις και ισχύει το *numerus clausus*, ο κλειστός αριθμός εισακτέων, δεν περνάνε οι ικανότεροι, ενώ είναι αναγκαία τα φροντιστήρια με παράλληλο φόρτο για τους πανεπιστημιακούς. Το ακαδημαϊκό απολυτήριο προέβλεπε αυστηρές εξετάσεις από το γυμνάσιο στο λύκειο, απολυτήριο γυμνασίου με εξετάσεις, νέες εξετάσεις για ακαδημαϊκό απολυτήριο από ειδικό σώμα καθηγητών μέσης εκπαίδευσης και σε 4-5 «κύρια μαθήματα», οι οποίες θα διεξάγονταν σε 15-16 πόλεις, με την προσμέτρηση της βαθμολογίας, Β' και Γ' τάξης. Ουσιαστικά δηλαδή δεν αλλάζει ο μηχανισμός, ενώ λείπουν αντισταθμιστικά μέτρα για τις δυσκολίες που είχε το γαλλικό μπακαλορεά, το οποίο ήταν το πρότυπο θεωρητικά, όπως το επιπλέον έτος φοίτησης και τους εξειδικευμένους καθηγητές στο πλαίσιο του κανονικού σχολείου.

Σχετικά με την ΤΕΕ, η αντίληψη της ΕΔΑ, όπως αποτυπώθηκε σε σχετικό άρθρο της Ρ. Ιμβριώτη (1966, 374)¹³, θεωρεί αναγκαίο το εννιάχρονο σχολείο να είναι

¹¹ «Β' Μέση παιδεία (Γενική και Τεχνική)», πρωτοδημοσιεύτηκε στην «Αυγή» (19 και 20.6.1964).

¹² «Το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο», πρωτοδημοσιεύτηκε στο περιοδικό «Σύγχρονα Θέματα», τ. 10-11, Απρίλιος-Ιούνιος 1964.

¹³ «Η επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση», πρωτοδημοσιεύτηκε στο περιοδικό «Ελληνική Αριστερά», τ. 13, Σεπτέμβρης 1964.

πολυτεχνικό και να αγκαλιάζει την ΤΕΕ. Είναι σαφώς αντίθετη προς την αντίδραση, τη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών που ζητά ευλάβεια προς τα «ιδεώδη του ελληνικού κόσμου», γλώσσα αρχαίζουσα και είναι αντίθετη προς την τεχνική παιδεία, με μια οπισθοδρομική αντίληψη που θεωρεί ότι η Ελλάδα σαν «χώρα ποιότητας», θα ασχολείται μόνο με το πνεύμα, δηλαδή με τον κλασικισμό. Κρίσιμο θέμα για την ΕΔΑ είναι ο εκδημοκρατισμός, οι προοπτικές της ΤΕΕ, το νέο επιστημονικό περιεχόμενο αντί της στενής εξειδίκευσης στα 12 χρόνια σε ένα υποτιμημένο τεχνικό γυμνάσιο, δεδομένης της ανάγκης για το μορφωμένο εργατικό δυναμικό.

Απέναντι στην πολεμική της Δεξιάς και της ΕΡΕ προς τη μεταρρύθμιση του 1964, η Ρ. Ιμβριώτη (1966, 387)¹⁴, απηχώντας τις θέσεις της ΕΔΑ, αμφισβητεί την επίκληση στα ελληνοχριστιανικά ιδανικά που οι «κύκλοι της αντίδρασης» τα ανακατεύουν με τα συμφέροντά τους και μάλιστα τα θεωρούν κτήμα τους και με αυτά πολεμούν κάθε πρόοδο. Η μεταρρύθμιση του 1964 για την Ιμβριώτη θα έπρεπε να καλύψει την απόσταση από τον 19ο αιώνα, διασφαλίζοντας την κανονική λειτουργία των σχολείων, την επάρκεια σε δάσκαλους, κτίρια και την εγκατάλειψη της αντιεπιστημονικής φασιστικής νοοτροπίας. Έπειτα θα έπρεπε να ακολουθήσει η κατοχύρωση του δημοτικού σχολείου, η εννιάχρονη εκπαίδευση, η οργανωμένη ΤΕΕ, αλλά και μέτρα όπως τα συσσίτια, η διασφάλιση γιατρών. Αυτό επιχείρησε το ΝΔ 4379/64.

Προφανώς για την Ιμβριώτη, η οποία εκπροσωπεί μια αντίληψη που θέλει την εκπαίδευση να αλλάζει σε στάδια, αντίστοιχη με αυτή του προγράμματος για την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΔΑ, η μεταρρύθμιση του 1964 δεν είναι όλα όσα χρειαζόταν η εκπαίδευση. «Είναι όμως αληθινό», γράφει, «ότι μοιάζει με πεντελικό μάρμαρο ακατέργαστο που περιμένει τη σμίλη του δημιουργού να γίνει έργο τέχνης. Έχει πάρα πολλά σημεία γόνιμα, που αν εφαρμοστούν σωστά, θα συντελέσουν στον εκσυγχρονισμό και τον εκδημοκρατισμό του σχολείου. Θα βοηθήσουν να γίνει η παιδεία ανεμπόδιστα χτήμα του λαού».

Γόνιμη θεωρείται η εισαγωγή της δημοτικής, αλλά λάθος να γίνεται παράλληλα με την καθαρεύουσα. Αντίστοιχα γόνιμο είναι μέτρο για το εννιάχρονο σχολείο, ωστόσο λάθος ο συνδυασμός της αρχαιογνωσίας με τις επιστήμες, ενώ βλάπτει η διαχωριστική γραμμή στη Στ' δημοτικού που κάνει το γυμνάσιο σχολαρχείο.

¹⁴ Η διάλεξη με τίτλο «Η σημερινή κρίση της παιδείας» δόθηκε στη Λάρισα.

Γόνιμο, λοιπόν, και το παιδαγωγικό ινστιτούτο, τα πανεπιστήμια και τα ανώτερα ινστιτούτα, τα νέα βιβλία, τα μέτρα για τη μέριμνα υπέρ των μαθητών, η δωρεάν εγγραφή, τα δωρεάν βιβλία, οι υποτροφίες, οι υποσχέσεις για βοήθεια, οι αυξημένες δαπάνες. Χρειάζεται κυρίως να σταματήσει η αντιμεταρρύθμιση, εκτιμούσε η Ιμβριώτη, να προχωρήσει, να βελτιωθεί και να πάρει τη σωστή μορφή της η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Στα αναγκαία μέτρα είναι η πρόσβαση στην εκπαίδευση ως την ηλικία των 18, η ανανέωση της ύλης στο εννιάχρονο σχολείο, η δημοτική γλώσσα, η διασφάλιση ότι στο πρόγραμμα θα έχουν θέση οι θετικές επιστήμες, η τεχνολογία, η ψυχολογία, η φιλοσοφία. Κατόπιν διαίρεση γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παράλληλα αναβάθμιση του δασκάλου, των υποδομών, στήριξη των εργαζομένων μαθητών, αλλά και εκ βάθρων αναδιοργάνωση της ανώτατης παιδείας με έμφαση στη φοιτητική μέριμνα, πανεπιστημιακό άσυλο και δημοκρατικές ελευθερίες, καθώς και νηπιαγωγεία.

Πλευρές της κριτικής της ΕΔΑ αφορούν επίσης τον εκδημοκρατισμό, όπως και την ανάγκη αύξησης των δαπανών, σε αντίθεση με τις στρατιωτικές δαπάνες και αυτές για το ΝΑΤΟ, την προώθηση του ορθολογισμού στο γλωσσικό. Αυτά αντιμετωπίζονται σαν αντικειμενικός στόχος εν δυνάμει όλων των πολιτικών δυνάμεων, αρκεί να αποφασίσουν με κοινό νου, στη βάση του κοινωνικού συμφέροντος και έξω από την επίδραση του «ξένου παράγοντα», δηλαδή του ιμπεριαλισμού των ΗΠΑ. Με αντίστοιχο τρόπο προσεγγίζεται η σχέση παραγωγής και επιστήμης, δεν διακρίνεται η καπιταλιστική ανάπτυξη, ενώ υπάρχει και ένας ορισμένος επιστημονισμός. Οι ταξικοί φραγμοί προσεγγίζονται βασικά σαν θέμα που αφορά την πρόσβαση στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά όχι σαν έκφραση και άλλων πλευρών, όπως το διπλό δίκτυο γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης. Υπάρχει μια κοινωνικά ουδέτερη ματιά που είναι ρίζα εκσυγχρονιστικών αντιλήψεων στην Αριστερά. Ισχύουν για την αντίληψη της ΕΔΑ σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική όσα αναφέρει η κριτική στο οικονομικό πρόγραμμά της: «Ο παράγοντας που δεν αναδεικνύεται καθόλου από τις εισηγήσεις των αρμόδιων για την οικονομική και εξωτερική πολιτική στελεχών της ΕΔΑ είναι οι κοινωνικοί αγώνες και διεργασίες. Έτσι, το οικονομικό πρόγραμμα της ΕΔΑ παρουσιάζεται σαν ένα έτοιμο προς υιοθέτηση πρόγραμμα από οποιαδήποτε κυβέρνηση

συνειδητοποιήσει τα εθνικά οφέλη που αυτό συνεπάγεται» (Μιχαηλίδης 2019, 96).

Αυτές οι αντιλήψεις συνδέονται άμεσα με τον στόχο της Εθνικής Δημοκρατικής Αλλαγής που αποτελεί και τη στρατηγική της ΕΔΑ ήδη από την Α' Συνδιάσκεψή της (1956) όταν διακηρύσσει πως «η αλλαγή αυτή είναι δυνατή γιατί οι δυνάμεις της είναι ευρύτερες, είναι η μέγιστη δυνατή πλειοψηφία του λαού, εκτός από την ξενόδουλη ολιγαρχία και τους πολιτικούς της εκπροσώπους που έχουν ταυτίσει την τύχη τους με το καθεστώς της υποτέλειας» (ΕΔΑ 1956, 43).

Αυτές οι θέσεις έχουν πολυπαραγοντικές αιτίες. Καταρχήν το γεγονός ότι το καθεστώς παρανομίας του ΚΚΕ και η συστηματική και πολύπλευρη πίεση στην ΕΔΑ την κάνουν να αποφεύγει τις αναφορές στον κοινωνικό μετασχηματισμό και σε σοσιαλιστικούς στόχους. Ασφαλώς έχει την επίδραση της και η θεωρία των σταδίων που θέλει τον εκδημοκρατισμό μια αυτοτελή στρατηγική από τον σοσιαλισμό, σε συνδυασμό με τη θεωρία της εξάρτησης που περιγράφει σαν αντίπαλο την ξενόδουλη μερίδα της αστικής τάξης, όπως καταγράφονται και στο πρόγραμμα του ΚΚΕ που ψηφίστηκε στο 8ο Συνέδριο του (1961, 186-207). Επηρεάζει και η εμπειρία της Σοβιετικής Ένωσης και της εκπαιδευτικής της πολιτικής, η οποία αποτελεί πρότυπο για την Αριστερά. Συνδέεται με την επίδραση της μεταρρυθμιστικής λογικής που είχαν ορισμένα φιλελεύθερα αστικά στρώματα, τα οποία είχαν συνδεθεί με το ΕΑΜ λόγω της συντηρητικής στροφής του βενιζελισμού, που οδήγησε στην αδράνειά του στην Κατοχή. Έτσι η ΕΔΑ δεν θα προσεγγίσει τον φιλελεύθερο εκσυγχρονισμό της ΕΚ με τους όρους της αριστερής, σοσιαλιστικού προσανατολισμού πτέρυγας του Εκπαιδευτικού Όμιλου και του δημοτικισμού. Το ρεύμα αυτό, υπό τον Δημήτρη Γληνό, θεωρούσε ότι η φιλελεύθερη αντίληψη έβλεπε την αναγκαία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ξεκομμένη από τις κοινωνικές συγκρούσεις και το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη, σαν παράγοντα συντηρητικής μετατόπισης, αναξιπιστίας και υπαναχώρησης από το μεταρρυθμιστικό αίτημα. Ο φιλελεύθερος εκσυγχρονισμός κατέληγε, διαπίστωναν ήδη την εποχή της ρήξης τους και της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1927, σε «μια προσπάθεια να στηριχτούν αξίες, που σήμερα πια εξυπηρετούν τη συντήρηση ωρισμένου

κοινωνικού καθεστώτος» (Γληνός 1972, 53)¹⁵. Στη δεκαετία του 1960, ο φιλελεύθερος εκσυγχρονισμός προσεγγίζεται από την ΕΔΑ σαν μια ανολοκλήρωτη προσπάθεια που αντιστοιχεί με το πρώτο βήμα της αναγκαίας μεταρρύθμισης που αφορά το άμεσα αναγκαίο και εφικτό τμήμα αλλαγών με χαρακτήρα εκδημοκρατισμού και αντιμετώπισης πιεστικών προβλημάτων. Τα επόμενα βήματα, τα περισσότερο στρατηγικά που συνδέονται με τον ορίζοντα του κοινωνικού μετασχηματισμού και προϋποθέτουν σύγκρουση με κατεστημένα συμφέροντα και αντιλήψεις, δεν μπορούν παρά να στηρίζονται στην εδραίωση των πρώτων μεταρρυθμιστικών βημάτων. Και οι φάσεις χρειάζονται πολιτική στήριξη που μόνο η ισχυρή παρουσία της ΕΔΑ στην πολιτική ζωή, αλλά και στη διακυβέρνηση μπορεί να εγγυηθεί. Αυτή την προσέγγιση απηχεί και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ΕΔΑ που περιγράφει δύο επίπεδα μέτρων εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντίστοιχα αντιμετωπίζεται και η μεταρρύθμιση του 1964. Υποτιμούσε αυτή η αντίληψη την καθλωτική δύναμη που είχε η αποκοπή του τυπικού εκδημοκρατισμού και του δημοτικισμού από την αντιμετώπιση της κοινωνικής κρίσης και των ανισοτήτων, όπως φάνηκε από την επαναφορά των μέτρων και του πνεύματος της μεταρρύθμισης του 1964 στη μεταπολιτευτική περίοδο.

Η αναζήτηση σε διεθνές επίπεδο για τη γνώση και την εκπαίδευση που θα έρθει στο προσκήνιο με την κοινωνική και νεανική έκρηξη της δεκαετίας του 1960 και τον Μάη του '68, η οποία τροφοδοτεί στις συνθήκες της δικτατορίας και την εξέγερση στο Πολυτεχνείο, θα φέρουν μια νέα πολύ πιο ριζοσπαστική προσέγγιση στην εκπαίδευση μετά τη Μεταπολίτευση, όταν θα είναι η Δεξιά με τη ΝΔ του Κωνσταντίνου Καραμανλή που θα νομοθετήσει το πλαίσιο της μεταρρύθμισης του 1964. Φυσικά θα πρέπει να αποφύγει κανείς με πολλή προσοχή τον κίνδυνο ιστορικών αναχρονισμών στην κριτική για την ΕΔΑ, καθώς το φορτίο της ριζοσπαστικής πολιτικής είναι πολύ διαφορετικό στη δεκαετία του 1960.

¹⁵ «Η Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του “Εκπαιδευτικού Ομίλου”»

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αποστολόπουλος, Φ. (1966), «Το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο», στο *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Συζητήσεις, Κρίσεις, Απόψεις, 1956-1965*. Αθήνα: Προοδευτική Παιδεία, 365-374.
- Δημαράς, Α. (2005) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. Β'. Αθήνα: Ερμής
- ΕΔΑ (1956), «Η Πολιτική Απόφασις της Α' Πανελλαδικής Συνδιασκέψεως», στο *Εισηγήσεις στην Α' Πανελλαδική Συνδιάσκεψη (15-18/7/1956)*, τ. 1^ο. Αθήνα: Γραφείο Τύπου και Μελετών της ΕΔΑ.
- ΕΔΑ (1963) *Το εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΔΑ*. Αθήνα: ΕΔΑ.
- Γληνός, Δ. (1972), *Εκλεκτές σελίδες Τόμος Γ*. Αθήνα: Στοχαστής.
- Επιτροπή Παιδεία της ΕΔΑ (1963), «Τα μέτρα της κυβέρνησης της ΕΚ», *Εφημερίδα «Αυγή»* (23.11.1963)
- Ιμβριώτη, Ρ. (1966), «Β' Μέση παιδεία (Γενική και Τεχνική)», στο *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Συζητήσεις, Κρίσεις, Απόψεις, 1956-1965*. Αθήνα: Προοδευτική Παιδεία, 358-364.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1966), «Η επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση», στο *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Συζητήσεις, Κρίσεις, Απόψεις, 1956-1965*. Αθήνα: Προοδευτική Παιδεία, 375-386.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1966), «Η σημερινή κρίση της παιδείας», στο *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Συζητήσεις, Κρίσεις, Απόψεις, 1956-1965*. Αθήνα: Προοδευτική Παιδεία, 387-399.
- Ιμβριώτη, Ρ. (1966), «Το Εννιάχρονο Βασικό Σχολείο», στο *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Συζητήσεις, Κρίσεις, Απόψεις, 1956-1965*. Αθήνα: Προοδευτική Παιδεία, 347-355.
- ΚΚΕ (1961), *Το 8^ο συνέδριο του Κομμουνιστικού Κόμματος της Ελλάδας*, Βουκουρέστι: Πολιτικές και Λογοτεχνικές Εκδόσεις.
- Κοσπεντάρης, Γ. (1966), «Για μια συγχρονισμένη εθνική παιδεία», στο *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στο Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Συζητήσεις, Κρίσεις, Απόψεις, 1956-1965*. Αθήνα: Προοδευτική Παιδεία, 171-186
- Κοσπεντάρης, Γ. (1966), «Η αγροτική οικονομία και η γεωργική εκπαίδευση», στο *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Συζητήσεις, Κρίσεις, Απόψεις, 1956-1965*. Αθήνα: Προοδευτική Παιδεία, 276-278

Μιχαηλίδης, Γ. (2019), «Οι θεωρήσεις για την οικονομική ανάπτυξη και τη γεωστρατηγική θέση της Ελλάδας και η εθνική δημοκρατική αλλαγή στα προγράμματα της ΕΔΑ», *Τετράδια Μαρξισμού* 9, 93-104 (<https://tetradia-marxismou.gr/%ce%bf%ce%b9%ce%ba%ce%bf%ce%bd%ce%bf%ce%bc%ce%b9%ce%ba%ce%ae-%ce%b1%ce%bd%ce%ac%cf%80%cf%84%cf%85%ce%be%ce%b7-%ce%b3%ce%b5%cf%89%cf%83%cf%84%cf%81%ce%b1%cf%84%ce%b7%ce%b3%ce%b9%ce%ba%ce%ae/> προσβάσιμο 31.10.2022)

Μπουζάκης, Σ. (2002), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, Β' τόμος. Αθήνα: Gutenberg.

Υπουργείο Παιδείας (1964), «ΝΔ 4379/64», Ηλεκτρονική βιβλιοθήκη ΙΕΠ, <http://e-library.iep.edu.gr/iep/collection/curricula/item.html?tab=01&code=1964-182A> (31.10.2022)

Η σχολική παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητών στο έργο των Antonio Gramsci και Paulo Freire

Αναστάσιος Λιάμπας

Αν. καθηγητής ΠΤΔΕ-ΑΠΘ

aliabas@eled.auth.gr

Abstract

For both Gramsci and Freire the educational process in school is based on the pedagogic relationship between teacher and students which is shaped by the paradigm of his/her democratic and cultivated stance as well and by his/her critical agency in school and society. Especially, the pedagogic relationship is constructed by his/her professional knowledge and ability to teach, his/her intellectual, mental and emotional culture which he/she demonstrates during the communication with students, and his/her dedication in the struggle for the wronged people to gain a voice, to defeat social injustice and fulfill their dreams, thus transforming their world.

«Η υλιστική διδασκαλία για τη μεταβλητότητα των καταστάσεων και της εκπαίδευσης ξεχνά πως οι άνθρωποι μεταβάλλουν τις καταστάσεις, πως ο ίδιος ο εκπαιδευτής πρέπει πρώτα να εκπαιδευθεί...» (Μαρξ, 3^η θέση για τον Φόουερμαχ, 2004, 61)

Ο άνθρωπος εκπαιδύεται στο πλαίσιο κοινωνικών και πρακτικών δραστηριοτήτων του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο, παράλληλα, παρεμβαίνει και δρα μέσα από την πνευματική και τεχνική του δημιουργία, μετασχηματίζοντάς το. Πόσο μάλλον ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος με το έργο του στο σχολείο στη βάση της σχέσης που τον συνδέει με τους μαθητές του, διαπαιδαγωγεί διανοούμενους διαφόρων βαθμών (Γκράμσι 1972, 60), ενώ διαμορφώνεται κι ο ίδιος.

Για τον Γκράμσι στη σχολική παιδαγωγική σχέση μονάχα μέσω της ζωντανής δουλειάς του δασκάλου πραγματοποιείται η σύνδεση εκπαίδευσης - μόρφωσης, όταν αυτός, για να μορφώσει τα παιδιά της εργατικής τάξης, έχει συνειδητοποιήσει όχι μόνο το χρέος του, αλλά και τον τύπο της κοινωνίας και της παιδείας που εκπροσωπεί, όπως και τον τύπο της κοινωνίας και παιδείας που εκπροσωπούν οι μαθητές του (Γκράμσι 1973, 25-26). Σύμφωνα με τον Φρέιρε (Freire 2009) η παιδαγωγική σχέση *«είναι ένας εν δυνάμει τρόπος να αλλάξουμε τα πράγματα τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα»* (σ. 183) υπέρ της δημοκρατίας και κατά της κοινωνικής αδικίας και γι' αυτόν τον λόγο η παιδαγωγική σχέση είναι *«περίπλοκη, θεμελιώδης και δύσκολη»* (σ. 188). Ο εκπαιδευτικός είναι ανάγκη να τη σκέφτεται συνεχώς, να την αξιολογεί ή να αξιολογεί τον εαυτό του εντός της ως δάσκαλος αλλά και ως μαθητής. Επειδή η παιδαγωγική σχέση συνδέεται με τη διδασκαλία, τη μάθηση, τη διαδικασία γνωρίζω-διδάσκω-μαθαίνω, την άσκηση εξουσίας στη σχολική τάξη, τις αρετές του εκπαιδευτικού, τη δημοκρατική λογοδοσία εκπαιδευτικού - μαθητών, την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών, καθώς και με τον αναγκαίο σεβασμό που οφείλει να δείχνει στην τελευταία (Freire 2009, 177).

Για τον Γκράμσι και τον Φρέιρε, η σχολική παιδαγωγική σχέση δεν είναι μόνο εκπαιδευτική και μορφωτική αλλά και πολιτική. Επειδή ο εκπαιδευτικός μέσω αυτής εμπλέκεται σε ζητήματα μόρφωσης, κοινωνίας και κουλτούρας, ώστε δεν μπορεί παρά να σκέφτεται για το περιεχόμενο και την κοινωνική σημασία του έργου που επιτελεί στο σχολείο (Νούτσος 1987, 68), το οποίο συνεισφέρει στη διαμόρφωση και συγκρότηση των μορφών εξουσίας και κυριαρχίας στην κοινωνία (Σωτήρης 2017).

Αντόνιο Γκράμσι

Ο Γκράμσι επιχειρεί να απαντήσει στα προβλήματα που δημιουργεί η πραγματικότητα με τη «φιλοσοφία της πράξης» μέσα από τη συνειδητοποίηση της αντιφατικής διαδικασίας του πραγματικού και τη μετάθεση αυτής της συνειδητοποίησης σε κριτήριο οργάνωσης, όπως και γνώσης και δράσης, τόσο των ατόμων όσο και του λαού (Lombardi 1985, 37). Η παιδαγωγική του πρόταση τίθεται στην υπηρεσία της πολιτικής του αντίληψης για την

«ηγεμονία» και περιλαμβάνει ένα σχολικό σύστημα που συνδυάζει τη μόρφωση με την εργασία. Ο πρώτος του τύπος είναι το ενιαίο σχολείο (δημοτικό-γυμνάσιο) που θα προσφέρει γενική ανθρωπιστική μόρφωση με σκοπό τη συμμετοχή σε κοινωνική δραστηριότητα. Ο δεύτερός του τύπος είναι το επαγγελματικό σχολείο, πρακτικό και μορφωτικό, που θα αναπτύσσει ικανότητες με σκοπό την τεχνική προπαρασκευή και την επαγγελματική επιλογή, για να διαμορφώνεται ο νέος «σαν πρόσωπο ικανό να σκέφτεται, να μελετά, να διευθύνει ή να ελέγχει όποιον διευθύνει» (Γκράμσι 1973, 32). Τα σχολεία θα διδάσκουν στη νέα γενιά εμπλουτισμένη τη μορφωτική κληρονομιά του παρελθόντος. Θα αναπτύσσονται οι κλίσεις, οι απαραίτητες ψυχοφυσικές συνήθειες και οι κατάλληλες ικανότητες, ώστε τα παιδιά να μορφωθούν και να εξελίξουν τον χαρακτήρα τους, να γίνουν άνθρωποι (Γκράμσι 1973, 35). Θα συσχετίζεται η ανάπτυξη ικανοτήτων διανοητικής εργασίας με την ανάπτυξη των πρακτικών χειρωνακτικών ικανοτήτων κι αμφότερες, θα συνδέονται με τις έννοιες του ανθρωπισμού, ο οποίος θα βασίζεται σε εμπειρίες από τη ζωή της εργασίας. Θα προσφέρεται εκπαίδευση που θα απευθύνεται σε όλους, καθώς και στα παιδιά της εργατικής τάξης, για να γνωρίσουν την ψυχολογία και την κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης και να προετοιμαστούν κατάλληλα στην κοινωνική διαχείριση με σκοπό την άσκηση της ηγεμονίας της τάξης τους στην κοινωνία (Lombardi 1986, 80).

Για τον Γκράμσι ο δεσμός εκπαίδευσης - μόρφωσης αντιπροσωπεύεται από το παιδαγωγικό έργο του δασκάλου. Προϋπόθεση του οποίου είναι η κατανόηση από τον ίδιο όχι μόνο των αντιφάσεων που υπάρχουν ανάμεσα στον τύπο της κοινωνίας και της κουλτούρας που αντιπροσωπεύουν οι μαθητές αλλά και της ηγετικής του λειτουργίας στην κοινωνία, όπως και του χρέους του. Δεδομένου ότι ο δάσκαλος αντιπροσωπεύει τη συλλογική κριτική συνείδηση και με το έργο του επιταχύνει και πειθαρχεί τον σχηματισμό της προσωπικότητας του παιδιού, σύμφωνα με τον ανώτερο τύπο κι όχι με τον κατώτερο, δηλαδή το μορφώνει (Γκράμσι 1973, 25).

Σχολική παιδαγωγική σχέση

Η σχολική παιδαγωγική σχέση θεμελιώνεται στο παιδαγωγικό έργο του δασκάλου και τα χαρακτηριστικά της γίνονται κατανοητά όταν αυτό εξεταστεί υπό το πρίσμα της διαπαιδαγωγητικής μόρφωσης που θα προσφέρουν τα σχολεία στα παιδιά της εργατικής τάξης. Διαφοροποιείται αντίστοιχα, μεταξύ του ενιαίου και του επαγγελματικού τύπου. Δεδομένου ότι στον πρώτο τύπο ο αναγκαίος δογματισμός, συμμόρφωση - κομφορμισμός στη διδασκαλία αντικαθίσταται στον δεύτερο από την εκμάθηση δημιουργικών μεθόδων στην επιστήμη και τη ζωή, διαβαθμισμένων με βάση την πραγματικότητα και την υπάρχουσα πείρα. Γενικότερα, σύμφωνα με τη θεώρηση του Γκράμσι τα σχολεία θα παρέχουν μόρφωση με ανθρωπιστικό περιεχόμενο που προσφέρει γενικά εφόδια για τη διαμόρφωση της συνείδησης και του χαρακτήρα των μαθητών κι η οποία θα πραγματοποιείται μέσα από την προσπάθεια κάθε μαθητή να αποκτήσει αυτογνωσία στη δραστηριότητά του κατά την εργασία και κάτω από την κατεύθυνση και καθοδήγηση του δασκάλου (Γκράμσι 1973, 19). Όστε οι μαθητές να αναπτύξουν την ατομικότητά τους *«με τον καλύτερο τρόπο και επομένως, με τον πιο παραγωγικό τρόπο γι' αυτούς και το κοινωνικό σύνολο»*, να ενεργούν ελεύθερα και υπεύθυνα σύμφωνα με μια αντίληψη ευθύνης που γεννάται από τη διανοητική και ηθική πειθαρχία (Γκράμσι 1982, 90-91). Η πειθαρχία αφορά την ψυχοφυσική, διανοητική και νευρομυϊκή προσαρμογή του παιδιού της εργατικής τάξης, για παράδειγμα μέσα από *«τη μηχανική επανάληψη πειθαρχημένης και μεθοδικής ενέργειας»* (σ. 28), τις *«στερήσεις και περιορισμούς φυσικής κίνησης»* (σ. 35) ώστε να αποκτήσει ορισμένες *«συνήθειες σκέψης, επιμέλειας και φυσικού μέτρου, όπως και ψυχικής συγκέντρωσης»* (σ. 28) οι οποίες είναι απαραίτητες για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των σπουδών. Κάτι που δεν συμβαίνει με το παιδί μιας παραδοσιακής οικογένειας διανοουμένων που τις κατέχει ήδη *«χάρη στις οικογενειακές συνήθειες»* (σ. 35) (Γκράμσι, 1973).

Όμως, κάθε σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητών στο σχολείο, μέσω της οποίας οι νεότερες γενιές έρχονται σε επαφή με τις παλαιότερες, δεν είναι εκ προοιμίου παιδαγωγική σχέση.

Είναι παιδαγωγική σχέση μόνο όταν με το περιεχόμενο και την κατεύθυνσή της, μετασχηματίζει τις εμπειρίες των μαθητών για να επιτευχθεί ένας κοινός

σκοπός. Συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές αποκτούν τις εμπειρίες και τις ιστορικά αναγκαίες αξίες ωριμάζοντας κι αναπτύσσοντας μια δική τους ιστορικά και μορφωτικά ανώτερη προσωπικότητα και εξυψώνονται διανοητικά, ηθικά και συναισθηματικά, μέσω της επίτευξης ενός κοινού μορφωτικού κλίματος στη σχολική ζωή και τάξη. Δηλαδή, όταν η προσωπικότητα του μαθητή αναπτύσσεται, γίνεται αυτόνομη και υπεύθυνη αλλά και με ορισμένη σταθερή και ομογενή κοινωνική αυτογνωσία χάρη μιας μορφωτικο-κοινωνικής ενότητας που αποτελεί το θεμέλιο της συλλογικότητας (Lombardi 1986, 112). Όστε οι πολλές διαφορετικές θελήσεις, αν και έχουν ετερογενείς σκοπούς, να κατατείνουν προς μια όμοια και κοινή κοσμοαντίληψη της οποίας το διανοητικό μέρος βιώνεται, ριζώνει και αφομοιώνεται τόσο ισχυρά από τον δάσκαλο και τους μαθητές που γίνεται *πάθος* (Γκράμσι 1973α, 54-55).

Για τον Γκράμσι, επιπλέον, η παιδαγωγική σχέση υπερβαίνει τα όρια του σχολείου. Εκδηλώνεται στο σύνολο της κοινωνίας μεταξύ ατόμων, κοινωνικών ομάδων και τάξεων, κυβερνώντων και κυβερνώμενων, όπως εκδηλώνεται και σε διεθνές επίπεδο, μεταξύ εθνών, εθνικών συνασπισμών και πολιτιστικών συνόλων, αναφέροντας σχετικά ότι *«κάθε σχέση ηγεμονίας είναι αναγκαστικά παιδαγωγική σχέση»* (Γκράμσι 1973α, 55). Δεδομένου ότι υπάρχει ενεργητική σχέση μεταξύ των παραπάνω μερών (κοινωνικών μονάδων, ομάδων, συνόλων) του κοινωνικού και του μορφωτικού περίγυρου, επιδιώκοντας *«είτε με επικράτηση είτε με διανοητική και ηθική διεύθυνση»* τον μετασχηματισμό του (Τσερόνι 1987, 86). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια αντίστροφη επίδραση που γυρίζει κατά πάνω τους, υποχρεώνοντάς τους σε συνεχή αυτοκριτική, που εκπαιδεύει και λειτουργεί σαν δάσκαλος (Γκράμσι 1973α, 56).

Στη θεώρηση του Γκράμσι για την παιδαγωγική σχέση:

- Ο δάσκαλος όχι μόνο γνωρίζει και αναγνωρίζει τις εμπειρίες του μαθητή του, αλλά και τις μετασχηματίζει και διδάσκεται από τη σχέση μαζί του (Νούτσος 1988, 12).

Γι' αυτό η σχολική παιδαγωγική σχέση *«δεν είναι μόνο ενεργητική και αμφίδρομη αλλά και ανισότιμη»* και επίσης, αντιθετική. Ειδικότερα, είναι ανισότιμη, γιατί είναι ο δάσκαλος ο οποίος με τη διδασκαλία του φέρνει τον μαθητή σε επαφή με την ιστορία των προηγούμενων γενεών και πραγμάτων. Έτσι, οι συμμετέχοντες δεν είναι ισότιμοι, μιας και ο δάσκαλος δεν μπορεί να εξισωθεί με τον μαθητή,

αλλά και δεν παύει να μαθαίνει απ' αυτόν που διδάσκει. Είναι αντιθετική, γιατί τώρα οι δύο διαφορετικοί κόσμοι, του δασκάλου και του μαθητή, σε σχέση με τον τύπο κοινωνίας και κουλτούρας που αντιπροσωπεύουν, έρχονται αντιμέτωποι στο επίπεδο διδακτικής πράξης. Επιπλέον, από την πλευρά του δασκάλου υπάρχει η πολιτική και παιδαγωγική του συνειδητοποίηση αναφορικά με τις αντιθέσεις που εκπροσωπούν οι κόσμοι αμφοτέρων στο σχολείο και η αίσθηση του χρέους που τον κινητοποιεί για να μορφώσει τον μαθητή, σύμφωνα με τον ανώτερο τύπο (Νούτσος 1988, 14).

- Οι συμμετέχοντες υπερβαίνουν τα αντιθετικά και ανισότιμα χαρακτηριστικά της με την αναγνώριση της αναγκαιότητάς για την εφαρμογή της αρχής της εργασίας και τη συλλογική δράση οι οποίες *«απελευθερώνουν τελικά τη σχολική ζωή και την παιδαγωγική σχέση από 'τις 'τωρινές μορφές υποκριτικής και μηχανικής πειθαρχίας'»* (Νούτσος 1988, 16).

Από τη μια, είναι οι μαθητές με τη γνώση και την αναγνώριση της αναγκαιότητας για εφαρμογή της αρχής της εργασίας (αρχή που είναι βασισμένη στην πραγματικότητα και στην υπάρχουσα πείρα για την απόκτηση ρεαλιστικής γνώσης με σκοπό την παρέμβαση και δράση στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον). Η οποία, ταυτόχρονα, βιώνεται ως ελευθερία, στηρίζοντας τη διαμόρφωση ενός κοινού μορφωτικού κλίματος (Νούτσος 1988, 12, 16). Κι από την άλλη, είναι αμφοτέροι, ο δάσκαλος και οι μαθητές που εργάζονται συλλογικά για την επίτευξη του μορφωτικού κλίματος, δηλαδή τη διαμόρφωση κοινών επιθυμητών στόχων.

- Η σχολική παιδαγωγική σχέση δεν είναι αποκλειστικά γνωσιοκεντρική (Νούτσος 1988, 17). Αν και το γνωσιολογικό της στοιχείο προϋποθέτει από τον δάσκαλο ένα επίπεδο κουλτούρας, ένα σύνολο διανοητικών διεργασιών για τη μεταρρύθμιση στις συνειδήσεις και τις μεθόδους γνώσης, δηλαδή για τον συνολικό μετασχηματισμό των μαθητών σε ανώτερο επίπεδο. Επιπλέον, από τον δάσκαλο είναι αναγκαίος ένας καλλιεργημένος ψυχικός και συναισθηματικός κόσμος με επιτακτικά συναισθήματα απaráμιλλης αξίας κι ένα σύνολο παθών που μετατρέπονται σε δράση *«με κάθε θυσία»* (Γκράμσι, 1973α, 159). Χωρίς αυτά να κυριαρχούν, ωστόσο, υπάρχουν και λειτουργούν στις διεργασίες της συνείδησης για να περάσει ο μαθητής *«από το αντικειμενικό στο υποκειμενικό και απ' την αναγκαιότητα στην ελευθερία»*, σ'

ένα ανώτερο επίπεδο που αποκαλείται από τον Γκράμσι με τον όρο *κάθαρση* (Γκράμσι 1973, 75).

Συνεπώς, για τον Γκράμσι στην παιδαγωγική σχέση δεν συμβαίνει απλά μεταβίβαση γνώσης, τεχνικών διανοητικής εργασίας από τον δάσκαλο στον μαθητή κι άρα ανάπτυξη μόνο της διανοητικής του λειτουργίας. Αλλά, επιπλέον, μεταβάλλεται η ψυχολογία και η προσωπικότητά του. Συγκεκριμένα, όταν στον λόγο και το έργο του δασκάλου αποτυπώνονται η βαθιά του γνώση, η κουλτούρα του, τα ειλικρινή και ισχυρά συναισθήματα που τον διακατέχουν κι έχουν τη δύναμη, στην προσπάθειά του να τον μορφώσει, να μετατρέπονται σε δράση πάση θυσία (Νούτσος 1988, 17). Τότε, ο δάσκαλος μπορεί να μεταθέσει την επιθυμία του μαθητή για το πρόσωπό του (να θέλει του μοιάσει, να γίνει σαν κι αυτόν) στο αντικείμενο της γνώσης, δηλαδή να δομήσει το κίνητρό του για μάθηση (Recalcati 2020, 50-52).

Πάουλο Φρέιρε

Για τον Φρέιρε ο άνθρωπος ως ενσυνείδητο ον βρίσκεται μαζί με τον κόσμο κι όχι απλώς μέσα στον κόσμο, γιατί είναι δημιουργός και αναδημιουργός του κόσμου. Δεν είναι ένας παθητικός θεατής, δεκτικός των πραγμάτων που συμβαίνουν, ταιριαστός και ευπροσάρμοστος σαν αντικείμενο σ' αυτόν. Αλλά ως υποκείμενο με λογισμό, κριτικό στοχασμό και δράση μπορεί να στρέφεται προς και να παρεμβαίνει στην πραγματικότητα, λόγω της ικανότητας της συνείδησής του να παράγει ιδέες κι εξαιτίας της δράσης του πάνω της, μπορεί να ρυθμίζει τον τρόπο που αυτή εισέρχεται μέσα του. Επομένως, στο σχολείο δάσκαλος και μαθητές μπορούν με ενδιάμεσο την πραγματικότητα να συν-διαμορφώνουν με κριτικό διάλογο και συνεργατικά τη δράση τους. Κι ως υποκείμενα που μπορούν να γνωρίζουν έχουν τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν συνειδητά πάνω της, πραγματώνοντας την εξωτερική μορφή της συνείδησής τους (τατικότητα) που εκδηλώνεται πάνω στην πραγματικότητα ως πράξη. Δάσκαλος και μαθητές μπορούν να ανακαλύπτουν τη γνώση, να αποκτούν κριτική γνώση της πραγματικότητας, να την αναδημιουργούν για να τη μετασηματίζουν (Φρέιρε 1977, 72).

Η σχολική παιδαγωγική σχέση

Για τον Φρέιρε ο μετασχηματισμός της πραγματικότητας δεν είναι αποτέλεσμα μόνο διαφορετικής μεθόδου και τεχνικών διδασκαλίας αλλά και διαφορετικής σχέσης μεταξύ δασκάλου, μαθητή, γνώσης και κοινωνίας.

Στην απελευθερωτική αγωγή η σχολική παιδαγωγική σχέση οικοδομείται, όταν:

- Η διδασκαλία θεωρείται επαγγελματικό έργο από τους εκπαιδευτικούς που το επιτελούν διδάσκοντας, έχοντας αγάπη για τη γνώση, τους μαθητές και γι' αυτή καθαυτή τη διαδικασία της διδασκαλίας αλλά και δημιουργικότητα, πνευματική πειθαρχία και επιστημονική αρτιότητα. Απορρίπτουν τις επιστημονικές υπεραπλουστεύσεις, αγωνίζονται υπέρ της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της διαμόρφωσης ευνοϊκών συνθηκών για την πραγματοποίησή της στα σχολεία (Freire 2009, 67).
- Η διδασκαλία είναι προβληματίζουσα που καθίσταται πράξη μάθησης με τη διεργασία έρευνας και την παραγωγή γνώσης, έχοντας ως μέθοδο τον διάλογο και σκοπό τον μετασχηματισμό της πραγματικότητας. Η προβληματίζουσα διδασκαλία είναι ασύμβατη με την τραπεζική εκπαίδευση κατά την οποία αφηγηματικά και με μονόλογο ο δάσκαλος «καταθέτει πληροφορίες στη συνείδηση των μαθητών» *«τους μετατρέπει σε καλούς συλλέκτες, ή καλούς καταγραφείς των ειδών που αποταμιεύουν»* (Φρέιρε 1977, 78), προετοιμάζοντάς τους για μια στατική και αμετάβλητη πραγματικότητα που υπηρετεί τις δομές κυριαρχίας και εκμετάλλευσης.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Φρέιρε στην προβληματίζουσα διδασκαλία: α) Ενοποιούνται οι δύο διαλεκτικά συσχετιζόμενες στιγμές του γνωσιολογικού κύκλου: η μάθηση της υπάρχουσας γνώσης και η παραγωγή της γνώσης (Freire, Shor 2008, 33). Η σχολική παιδαγωγική σχέση προστατεύει τη διδασκαλία από τη διχοτόμηση του γνωσιολογικού κύκλου και από τη μετατροπή της σε αποταμίευση πληροφοριών, καθώς και από τον υποβιβασμό της σε πράξη καταπίεσης (στην περίπτωση που ο δάσκαλος ως κυριαρχική αυθεντία/αυταρχική εξουσία, ως ο μόνος που γνωρίζει, «καταθέτει πληροφορίες στο νου των μαθητών», τούς οποίους αντιμετωπίζει ως αδαείς, δικαιολογώντας έτσι τον αυταρχισμό του) (Λιάμπας 2018, 98) και β) Η σχολική παιδαγωγική σχέση θεμελιώνεται τόσο σε συναισθηματικό όσο και σε γνωστικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο. Δεδομένου ότι δάσκαλος και μαθητές,

συμμετέχουν και στις δύο στιγμές του γνωσιολογικού κύκλου για να μελετήσουν ένα πρόβλημα που έχει υπαρξιακή σημασία γι' αυτούς και να ανακαλύψουν τη γνώση που εμπεριέχει, με σκοπό οι τελευταίοι από το επίπεδο της δόξας (απλή γνώμη) να περάσουν στο επίπεδο του λόγου (αληθινή γνώση) (Freire 1985, 95).

- Ο δάσκαλος είναι συνερευνητής με τους μαθητές κι έχει βαθιά εμπιστοσύνη στις δημιουργικές τους δυνάμεις. Με την προβληματίζουσα διδασκαλία μέσω της αναζήτησης της αιτίας ύπαρξης των πραγμάτων (*raison d'être*) αναπροσανατολίζει τη γνωστική σχέση, αναβαθμίζοντάς τη σε επιστημολογική σχέση με την πραγματικότητα (Freire 2009, 262-263). Ακόμη, γίνεται ο αρωγός και ο σύντροφος που αξιοποιεί την κριτική σκέψη, την περιέργεια, την ανακάλυψη, τη διαρκή επαγρύπνηση, την αβεβαιότητα και τη διακινδύνευση, την επίμονη απαιτητική έρευνα και δράση και μαθαίνει ξανά όσα νόμιζε ότι γνώριζε μαζί με τους μαθητές του, που μόλις ξεκινάνε. Στη σχολική τάξη παρουσιάζει στους μαθητές ελεύθερα τις απόψεις του, αλλά και τις επανεξετάζει την ώρα που κι αυτοί παρουσιάζουν τις δικές τους (Φρέιρε 1977, 90) έχοντας ως όραμα την αναδημιουργία, τον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Freire, Shor 2011, 73).

Οι μαθητές ως «γνωρίζοντα» υποκείμενα με τη στοχαστική δύναμη της συνείδησής τους μπορούν να γνωρίσουν την υπάρχουσα γνώση, να γνωρίσουν την καινούρια γνώση ή να παράγουν καινούρια γνώση. Έτσι, ο δάσκαλος αντί να καταθέτει πληροφορίες στη συνείδηση των μαθητών την καλεί *«να υιοθετήσει ενεργό στάση, χωρίς την οποία είναι αδύνατη η δημιουργία γνώσης»* (Freire, 1985a, 71). Μ' αυτόν τον τρόπο όχι μόνο δεν διχοτομεί στη διδασκαλία τον γνωσιολογικό κύκλο αλλά και αντιστέκεται στη μετατροπή του σχολείου σε χώρο πώλησης γνώσης και ταύτισης με την καπιταλιστική ιδεολογία (Freire, Shor 2011, 34).

- Οι ανταλλαγές δασκάλου και μαθητών που γνωρίζουν και προσπαθούν να γνωρίσουν κατά την πράξη της μάθησης είναι αμοιβαίες και με συνοχή. Την αποκτούν με τον κριτικό διάλογο που αναπτύσσεται με ενδιάμεσο την πραγματικότητα, καθώς βασίζονται σ' ένα πρόβλημα που οι μαθητές ή ο δάσκαλος φέρνουν στην τάξη (Connolly 1985, 26-29).

Συνεπώς, με τον διάλογο μαθητές και δάσκαλος συναντιούνται για να στοχαστούν πάνω στην πραγματικότητα. Να τη δημιουργήσουν και να την αναδημιουργήσουν, να αποκαλύψουν τις πτυχές της, τους λόγους, τις αιτίες ύπαρξης των πραγμάτων και τις σχέσεις στο ιστορικό και κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Συναντιούνται για να την κατανοήσουν κριτικά ή επιστημονικά κι όχι απλώς να την περιγράψουν. Αμφότεροι αντιλαμβάνονται στην πράξη ότι η παιδαγωγική δεν είναι ουδέτερη, ότι η εκπαίδευση είναι κατευθυντήρια, είναι πολιτική. Ιδιαίτερα ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται ότι επιτελεί πολιτικό ρόλο, όταν έρχεται η ώρα να αναρωτηθεί «προς όφελος τίνος διδάσκω;», ή «εναντίον ποιων διδάσκω;» Όμως, ο κριτικός διάλογος δεν εξισώνει τους δύο πόλους, στην παιδαγωγική σχέση ο δάσκαλος παραμένει διαφορετικός από τους μαθητές, αλλά δεν μετατρέπεται σε ανταγωνιστή που καταπιέζει και χειραγωγεί, όντας απελευθερωτικός και δημοκρατικός (Freire, Shor 2011, 86).

- Αίρεται η αντίφαση μαθητή και δασκάλου *«με τη συμφιλίωση των δύο πόλων ... έτσι που και οι δυο, ταυτόχρονα, να είναι δάσκαλοι και μαθητές»* (Φρέιρε 1977, 79) ώστε να υπηρετηθεί η *«υπόθεση της απελευθέρωσης»* (Φρέιρε 1977, 83).

Οι μαθητές στην προβληματίζουσα διδασκαλία με τον διάλογο μπορούν να στοχάζονται, να παρεμβαίνουν και να δρουν στον κόσμο για να τον μετασχηματίσουν, αλλάζοντας την κοινωνική δομή η οποία τους μετατρέπει σε όντα για τους άλλους, αντί να είναι όντα για τον εαυτό τους και αναπτύσσουν κριτική συνειδητοποίηση. Κινούνται προς τον οντολογικό τους προορισμό να γίνουν άρτιοι άνθρωποι, αποτινάσσοντας τη νοοτροπία του παθητικού, ευκολόπιστου και ευπροσάρμοστου όντος που εργάζεται για την αποταμίευση κάθε είδους εντολών. Η ικανότητα αυτή αντιτίθεται στα συμφέροντα εκείνων που αποκρύπτουν τη διαλεκτική σχέση των μερών της πραγματικότητας, εκείνων που δεν θέλουν να αλλάξει ο κόσμος και επικροτούν μια αποσπασματική αντίληψή της (Φρέιρε 1977, 106).

- Η άρση της αντίφασης δασκάλου μαθητή γίνεται όχι μόνο σε γνωστικό επίπεδο, όταν ο δάσκαλος γίνεται μαθητής και ο μαθητής δάσκαλος αλλά και σε ψυχικό και συναισθηματικό. Καθώς δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης να ταυτιστεί (με) και να εσωτερικεύσει το «ανθρώπινο παράδειγμα/μοντέλο» του δασκάλου (ως ιδεώδες εγώ), αλλά και τις αξίες που αυτό πρεσβεύει (ως ιδεώδες του εγώ) (Κορντιέ 1994, 19-20), όπως:

ταπεινοφροσύνη, πραότητα, αγάπη, θάρρος, ανεκτικότητα, αποφασιστικότητα, υπομονή/ανυπομονησία, λεκτική φειδώ, απόλαυση της ζωής (Freire 2009, 143-179).

Επομένως, ο μαθητής μπορεί να διαμορφώσει ομόλογες πεποιθήσεις, αλλά και ένα εγώ που οδηγείται από τον δημοκρατικό και απελευθερωτικό δάσκαλο να αφιερωθεί στη διανοητική προσπάθεια, με δημιουργικότητα, αγάπη, δράση και αγωνιστικότητα στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού, ανθρώπινου και ευτυχισμένου σχολείου με σκοπό να συμβάλλει στον ριζοσπαστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας (Freire 2009, 143-158).

Συμπερασματικά, τόσο για τον Γκράμσι όσο και για τον Φρέιρε η μορφωτική διαδικασία του σχολείου βασίζεται στην παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητών, η οποία διαμορφώνεται από το παράδειγμα της δημοκρατικής και καλλιεργημένης στάσης του εκπαιδευτικού, της κριτικής παρέμβασης και δράσης του στο σχολείο και την κοινωνία. Συγκροτείται από την επαγγελματική του γνώση και ικανότητα για τη διδασκαλία, τη διανοητική, ψυχική και συναισθηματική του παιδεία στην επικοινωνία με τον μαθητή, την αφιέρωσή του στον αγώνα υπέρ των αδικημένων για να αποκτήσουν φωνή, να νικήσουν την κοινωνική αδικία και να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους, μετασχηματίζοντας τον κόσμο τους.

Η σχολική παιδαγωγική σχέση είναι δυναμική και αμφίδρομη διαδικασία αλλά και ανισότιμη και αντιθετική, για την ανάπτυξη της οποίας ο Γκράμσι προτείνει την εφαρμογή της αρχής της εργασίας και τη μετατροπή της αναγκαιότητας σε ελευθερία και δύναμη μέσα από τη συλλογική, συντροφική προσπάθεια δασκάλου και μαθητών για την επίτευξη κοινών, επιθυμητών στόχων. Ενώ, ο Φρέιρε προτείνει την προβληματίζουσα διδασκαλία, η οποία στο πλαίσιο της απελευθερωτικής αγωγής γίνεται πράξη μάθησης με τον δάσκαλο δημοκρατικό και απελευθερωτικό που εμφορείται από μαχητική αγάπη και σεβασμό για τους μαθητές. Ο οποίος εργάζεται μαζί τους για να κατανοήσουν τις κοινωνικές σχέσεις που τους έχουν διαμορφώσει, να παρέμβουν και να δράσουν για να τις αλλάξουν.

Για τον Γκράμσι το γνωστικό, πρακτικό, ηθικό, πολιτισμικό, καθώς και συναισθηματικό υπόβαθρο της σχολικής παιδαγωγικής σχέσης διαμορφώνει τις συνθήκες για τη διαπαιδαγώγηση της εργατικής τάξης, ώστε να γίνει

ηγεμονεύουσα και ηγεμονική τάξη στην κοινωνία. Μέσα από ένα συνολικό μετασχηματισμό των μαθητών προς ένα ανώτερο τύπο προσωπικότητας στη βάση της ανθρωπιστικής μόρφωσης, αλλά και της τεχνικής γνώσης. Οι οποίες για να αποκτηθούν χρειάζονται από την πλευρά του δασκάλου συναίσθηση του χρέους του και πάθος για τη μορφωτική του (επί)δράση υπέρ των μαθητών. Ενώ για τον Φρέιρε το γνωστικό, κοινωνικοπολιτισμικό, ηθικό, πολιτικό, καθώς και συναισθηματικό υπόβαθρο της παιδαγωγικής σχέσης διαμορφώνουν τις συνθήκες για τη μελέτη στην προβληματίζουσα διδασκαλία των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Ο κριτικός διάλογος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών πραγματοποιείται με ενδιαμέσο την πραγματικότητα. Η κοινωνική παρέμβαση και δράση των μαθητών στην κοινότητα για την ανάπτυξη της κριτικής συνειδητοποίησης αλλά και η ταύτιση με το παράδειγμα και τις αρετές του προοδευτικού εκπαιδευτικού για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, του πνευματικού, ψυχικού και συναισθηματικού τους κόσμου, αξιοποιούνται για την οικοδόμηση μιας δίκαιης και δημοκρατικής κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γκράμσι, Α. (1972), *Οι διανοούμενοι*. Μτφρ. Θάνος Χ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Στοχαστής/Σύγχρονη σκέψη.
- Γκράμσι, Α. (1973), *Η οργάνωση της κουλτούρας*. Μτφρ. Θάνος Χ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Στοχαστής.
- Γκράμσι, Α. (1973 α), *Ιστορικός υλισμός*. Μτφρ. Τίτος Μυλωνόπουλος, 3^η έκδ. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Γκράμσι, Α. (1982), *Σοσιαλισμός και κουλτούρα*. Μτφρ. Γιώργος Μαχαίρας, Tanja Gori. Αθήνα: Στοχαστής.
- Connolly, R. (1985), «Ο Φρέιρε, η πρακτική και η αγωγή», στο Μιχάλης Κατσούλης (επιμ. και μτφρ.), *Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων*. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης, 15-29.
- Κορντιέ, Α. (1994), *Κουμπούρες δεν υπάρχουν. Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία*. Αθήνα: Ολκός.
- Λιάμπας, Α. (2018), «Αξιοποιώντας την απελευθερωτική αγωγή για την αμφισβήτηση της δασκαλοκεντρικής-μετωπικής διδασκαλίας», στο Νικολάου, Γ.

- Τσεσμελή, Σ. Ν., Μαλαφάντης Κ. Δ., Δημάκος, Ι, (επιμ.), *Πρακτικά του 11^{ου} πανελλήνιου συνεδρίου της ΠΕΕ Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών σ' ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον*. Πάτρα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, ΠΤΔΕ-Πανεπιστημίου Πατρών, 95-101.
- Lombardi, F. (1986), *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι*. Μτφρ. Τάσος Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μαρξ, Κ. (2004), *Θέσεις για τον Φόουερμπαχ*, Μτφρ. Γιώργος Μπλάνας. Αθήνα: Ερατώ.
- Νούτσος, Μπ. (1987), «Οι εκπαιδευτικοί ως διανοούμενοι», *Ο Πολίτης* 79(8): 67-74.
- Νούτσος, Μπ. (1988), «Η γκραμισιανή αντίληψη για την παιδαγωγική σχέση», στο επιστημονική επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα: *Antonio Gramsci Πενήντα χρόνια από τον θάνατό του*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 9-19.
- Recalcati, M. (2021), *Η ώρα του μαθήματος. Για την ερωτική διάσταση της διδασκαλίας*. Μτφρ. Άννα Πλεύρη, Γιοβάννα Βεσσαλά. Αθήνα: Κέλευθος.
- Σωτήρης, Π. (2017), «Ξαναγυρνώντας στον Γκράμσι», *Εκτός γραμμής*, <https://www.ektogrammis.gr/website/xanagyrnontas-ston-gkramsi> (ανακτήθηκε 22.11.22)
- Τσερόνι, Ο. (1987), «Συναίνεση», *Ο Πολίτης* 79(8): 86.
- Φρέιρε, Π. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Freire, P. (1985), «Μερικές παρατηρήσεις σχετικά με την έννοια της “κριτικής συνειδητοποίησης”», στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων*, Μτφρ. Μιχάλης Κατσούλης. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης, 94-103.
- Freire, P. (1985a), «Αγωγή για τη συνειδητότητα», στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή. Ανθολόγηση παιδαγωγικών κειμένων*, Μτφρ. Μιχάλης Κατσούλης. Αθήνα: Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης, 67-72.
- Freire, P. (2009), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, Μτφρ. Μανώλης Νταμπαράκης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P., Shor, I. (2011), *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τα πανεπιστήμια στην υπηρεσία της αγοράς. Ανάλυση κειμένων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Ελένη Λιβιεράτου

Υποψήφια Διδασκίσσα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης,

Α.Π.Θ.

elenitsaliv@yahoo.gr

Abstract

This paper attempts to approach the crucial issue of interaction between higher education and labour, as presented in documents of the European Commission. The radical shift in the role and importance of knowledge transforms higher education into a field of work qualifications.

The convergence between universities and the business world concerns and aims at the essence of people's education to respond to the needs of the labour market.

As a result, the perception of knowledge shifts from the effort to develop well-rounded individuals and degenerates into a pursuit of basic and easily adaptable skills. Thus, the commercial choices imposed by entrepreneurial activity are inconsistent with the character that the higher educational process can have as a cognitive activity stemming from social needs.

Τα πανεπιστήμια στην υπηρεσία της αγοράς

Ο σύγχρονος κόσμος, στη βάση της ιστορικής εξέλιξης που τον χαρακτηρίζει, σε συνδυασμό με τη σημασία που έχει δοθεί στο ρόλο που διαδραματίζει η γνώση, μετασχηματίζει συλλήβδην τόσο την εργασία, όσο και την απαιτούμενη εκπαίδευση των ανθρώπων, κατά τα παγκόσμια πρότυπα ανταγωνιστικότητας. Στο διαμορφούμενο αυτό πλαίσιο, δεν γίνεται να μην εντοπίσουμε τη διαδικασία σύγκλισης που πραγματοποιείται ανάμεσα στα ακαδημαϊκά ιδρύματα και τον επιχειρηματικό κόσμο ως μια αμφίδρομη σχέση, η οποία αποτυπώνεται με

σαφήνεια σε πρόσφατα αλλά και παλαιότερα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής.

Η σύγκλιση μεταξύ ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και επιχειρήσεων αφορά τόσο το περιεχόμενο της γνώσης που παρέχουν τα ιδρύματα, όσο και τη συνολικότερη λειτουργία τους σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων της πανεπιστημιακής κοινότητας. Με άκρα συντομία, οι επιταγές του επιχειρηματικού κόσμου, για συγκεκριμένα πρότυπα εργαζομένων με καθορισμένες δεξιότητες, τείνουν να προσανατολίζουν τα ιδρύματα να λειτουργούν, ολοένα και περισσότερο, στη βάση του επιχειρείν. Αυτό μεταφράζεται στην τάση ενσωμάτωσης επιχειρηματικών πρακτικών όσον αφορά τη λειτουργία των πανεπιστημίων, καθώς και το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης, προκειμένου να είναι σε θέση να συμβαδίζουν και να ικανοποιούν τις εκάστοτε ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Οι μεταβολές που υπαγορεύονται από τις οδηγίες και τα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, εν συνόλω, εντοπίζονται και τοποθετούνται στη βάση της εξέλιξης της σύγχρονης, ταχέως μεταβαλλόμενης κοινωνίας και οικονομίας, η οποία συνδέεται άρρηκτα με τα υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης των ανθρώπων. Τοιουτοτρόπως, ο ρόλος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθίσταται εξόχως σημαντικός, δεδομένου ότι οι δεξιότητες που απαιτούνται, πλέον, στην αγορά εργασίας τείνουν να βασίζονται ολοένα και περισσότερο στη γνώση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2017, 6· 2019, 5· European Commission 2018α, 34· 2018β, 25 & 72· 2018γ, 34).

Πράγματι, αποτελεί αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι στις σύγχρονες κοινωνίες η μάθηση και η εκπαίδευση αποκτούν πρωτόγνωρη σημασία, από τη στιγμή που η επιστημονική γνώση καθίσταται, σε ολοένα και μεγαλύτερη κλίμακα, παραγωγική δύναμη· επηρεάζει, δηλαδή, αποφασιστικά την ανάπτυξη της τεχνολογίας και του συστήματος παραγωγής, καθώς και όλους, σχεδόν, τους τομείς της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η τριτοβάθμια εκπαίδευση τείνει να αποτελεί και να λειτουργεί, πλέον, ως βασικό πεδίο διαμόρφωσης εργασιακών προσόντων, και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί υποβάλλονται σε δομικές αλλαγές προκειμένου να είναι σε θέση να ικανοποιούν, με ευέλικτο τρόπο, τις εκάστοτε ανάγκες της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας.

Αντιστοίχιση δεξιοτήτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας

Η προτεραιότητα και σημασία που αποδίδεται στα ακαδημαϊκά ιδρύματα, και πιο συγκεκριμένα στην ολοκλήρωση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, εντοπίζεται σε πληθώρα κειμένων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ενώ σημειώνεται ότι η αγορά εργασίας απαιτεί όλο και υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων, λόγω και της έντασης του παγκόσμιου ανταγωνισμού.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση, πολλώ δε μάλλον η ολοκλήρωση αυτής, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα οικονομικής προόδου και, παράλληλα, δύναται να μειώσει την αναντιστοιχία δεξιοτήτων σε κρίσιμους τομείς καθώς προάγει την παραγωγικότητα και ανταγωνιστικότητα (ENQUA, etc. 2015, 6· Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2017, 1).

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σε κείμενά του, ήδη από το 2008, θέτει ως κριτήριο αναφοράς την αύξηση της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στις ηλικίες 30-34 σε διαρκώς αυξανόμενα ποσοστά (European Commission 2020, 20)· ενώ, στο ευρύτερο πλαίσιο αξιολόγησης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, τα ποσοστά αποφοίτησης, σε διάφορες χώρες της Ε.Ε, αποτελούν κριτήριο της τακτικής χρηματοδότησης που λαμβάνουν τα ιδρύματα βάσει των επιδόσεών τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2016, 10· European Commission 2018β, 27-28).

Αξίζει στο σημείο αυτό να παρατηρήσουμε ότι, το θέμα της αντιστοίχισης των δεξιοτήτων που απαιτούν οι νέοι τύποι εργασίας, με την ευρεία εφαρμογή της τεχνολογίας και της ψηφιακής γνώσης σε όλους, σχεδόν, τους κλάδους της παραγωγής, αφορά ουσιαστικά στην εμβάθυνση του κοινωνικού χαρακτήρα της εργασίας. Τοιουτοτρόπως, από τη διαμορφούμενη αυτή κατάσταση προκύπτουν νέες διευρυμένες δυνατότητες και ανάγκες επικοινωνίας και συνεργασίας, ανάληψης πρωτοβουλιών, καθώς και νέων εργασιακών καθηκόντων.

Δέον, ωστόσο, να διευκρινίσουμε ότι οι διαρθρωτικές αυτές αλλαγές δεν δύνανται να μελετηθούν αποκομμένες από το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο που τις περιβάλλει και, κατ' επέκταση, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η νομοτελειακή λειτουργία του στη βάση του άκρατου ανταγωνισμού. Τούτο σημαίνει ότι, οι μεταρρυθμίσεις που αναπτύσσουν και ενισχύουν περαιτέρω τη σχέση ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων, με γνώμονα την απόκτηση κέρδους, σκοπεύουν, τελικά, στην αναζήτηση προκαθορισμένων, στοιχειωδών και εύκολα προσαρμόσιμων δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες αυτές, όπως καθορίζονται από τις

ανάγκες της αγοράς εργασίας, αντιστοιχούνται με τους επιδιωκόμενους ανά κλάδο άξονες ως προς το επίπεδο γνώσης που επιτάσσεται να διαθέτουν οι εργαζόμενοι σε αυτούς.

Αναπόδραστα, η ολόπλευρη κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης σταδιακά υποκαθίσταται από την αποσπασματική επαφή με πλευρές ενός επιστημονικού πεδίου, η οποία καθορίζεται, τελικά, από τις επιταγές του επιχειρηματικού κόσμου ως προς το επίπεδο και την έκταση κατάκτησης αυτής της γνώσης.

Η βαρύτητα του εκπαιδευτικού έργου μετατοπίζεται από την καλλιέργεια γνώσεων στην επιδίωξη «μαθησιακών αποτελεσμάτων», τα οποία περιγράφουν το επίπεδο ικανοτήτων και δεξιοτήτων των φοιτητών και φοιτητριών. Τέτοιου είδους επιδιώξεις κατάκτησης βασικών και ευέλικτων δεξιοτήτων, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι, αντιμετωπίζουν τους ανθρώπους από την πλευρά της μετρήσιμης απόδοσης των ικανοτήτων τους, ως σύνολο χρηστικών δεξιοτήτων διαθέσιμων κάθε φορά προς αξιοποίηση (Hirtt 2013, 124-125).

Κίνητρα για την ακαδημαϊκή κοινότητα

Η διαμορφούμενη αυτή κατάσταση, της ταχύτατης σύζευξης εκπαίδευσης και εργασίας κατά τις επιταγές του επιχειρηματικού κόσμου για συγκεκριμένα πρότυπα εργαζομένων με καθορισμένες δεξιότητες, τείνει, όπως ήδη σημειώσαμε, να προσανατολίζει συλλήβδην τη λειτουργία και τα κίνητρα των ιδρυμάτων.

Πιο συγκεκριμένα, τα ακαδημαϊκά ιδρύματα ενσωματώνουν ολοένα και περισσότερο ποικίλες επιχειρηματικές δράσεις, ενώ παράλληλα προσαρμόζουν τη λειτουργία τους προκειμένου να είναι σε θέση να συμβαδίζουν με τα εκάστοτε οικονομικά πρότυπα. Είναι, άλλωστε, χαρακτηριστική η αναφορά σε κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ότι, τα χαμηλά ποσοστά απασχόλησης που εντοπίζονται στους αποφοίτους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αποδίδονται στην ανεπαρκή ανταπόκριση των ιδρυμάτων στις ανάγκες της οικονομίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2017, 4).

Στο πλαίσιο αυτό, τα κείμενα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής εντοπίζουν ότι, η αναντιστοιχία θέσεων εργασίας και απαιτούμενων δεξιοτήτων των εργαζομένων παραμένει υψηλή και χρειάζεται αυτό να αποτελέσει κίνητρο για

αλλαγές στο σύνολο της πανεπιστημιακής κοινότητας. Ούτως εχόντων των πραγμάτων, οι κατευθύνσεις αυτές προσανατολίζουν τα ακαδημαϊκά ιδρύματα να προβούν στις απαραίτητες αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και τα εκπαιδευτικά πρότυπα, αλλά και τους ίδιους τους φοιτητές να επανεξετάσουν τις επιλογές τους αναφορικά με τους τομείς σπουδών που επιλέγουν να ακολουθήσουν (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2012, 17· 2020α, 15).

Δέον να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι, σε πρόσφατη έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, γίνεται αναφορά σε «μπόνους» για κάθε φοιτητή που τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δύνανται να προσελκύσουν σε κάποιον τομέα σπουδών με ελλείψεις στην αγορά εργασίας· ακόμα και διαφοροποίηση ως προς την καταβολή διδάκτρων, ανάλογα με τις προοπτικές απασχολησιμότητας σε αυτόν (European Commission 2018β, 15).

Αν θελήσουμε να σταθούμε, ακροθιγώς τουλάχιστον, στη λογική αυτή, που τείνει να καθορίζει τον προσανατολισμό των ιδρυμάτων, δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε το γεγονός ότι τα πανεπιστήμια έχουν εισέλθει σε μια νέα διαμορφούμενη εποχή, που αναπροσανατολίζει στρατηγικά τους τομείς εκπαίδευσης και έρευνας. Η κεφαλαιοκρατική οικονομία έχει κατισχύσει στο σύνολο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, στη σχέση της με την κοινωνία, καθώς και στο χαρακτήρα και τη σκοποθεσία της επιστημονικής έρευνας και γνώσης (Jessor 2018, 106-108).

Η βάση αυτών των αλλαγών, όπως προκύπτουν από τις οδηγίες, εκθέσεις και αναλύσεις των Ευρωπαϊκών Οργανισμών, αφορά στην ουσία της πανεπιστημιακής εκπαιδευτικής και ερευνητικής δραστηριότητας· με άλλα λόγια, τι γνώση παράγεται και αναπαράγεται, σε ποιον προσφέρεται και μεταδίδεται, ποιος, τελικά, αξιοποιεί τα αποτελέσματα της επιστημονικής πράξης.

Νομοτελώς, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση αποκτά αγοραία χαρακτηριστικά και καλείται διαρκώς να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της οικονομίας για διαμόρφωση εργατικού δυναμικού, το οποίο θα είναι φορέας αυστηρά προσδιορισμένων και εμπορεύσιμων εργασιακών ικανοτήτων.

Η κατεύθυνση που, τελικά, προωθείται, από την πλειονότητα των κειμένων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για το περιεχόμενο της μόρφωσης, αποσπά την πανεπιστημιακή εκπαίδευση από την προσπάθεια διαμόρφωσης και

ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας και συρρικνώνεται στη στείρα περιγραφή και επιδίωξη στοιχειωδών δεξιοτήτων. Ομοίως, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι, απουσιάζει κάθε αναφορά στα στοιχεία εκείνα της μόρφωσης που αφορούν στην καλλιέργεια της ικανότητας να σκέφτεται και να στοχάζεται κανείς κριτικά, καθώς και στην προσπάθεια ολόπλευρης καλλιέργειας των γνωσιακών δυνατοτήτων των ανθρώπων.

Η λογική της παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας, που διαπερνά όλο το φάσμα της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας και οικονομίας, αποτυπώνεται και στο σύνολο της λειτουργίας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και οδηγεί, αναπόδραστα, την πανεπιστημιακή μόρφωση σε πρακτικές μετρήσιμου αποτελέσματος, σε μια εμπορεύσιμη υπηρεσία κατά τις επιταγές της καπιταλιστικής οικονομίας.

Τα πανεπιστήμια ως βασικός θεσμός διαμόρφωσης του εμπορεύματος «εργατική δύναμη»

Η αντίληψη που κατευθύνει τα πανεπιστημιακά ιδρύματα να λειτουργούν, εν συνόλω, στη βάση αγοραίων επιδιώξεων αποτελεί δηλωτική της κοινωνικής πραγματικότητας που χαρακτηρίζει, εν γένει, την κεφαλαιοκρατική κοινωνία και μετατοπίζει τον σκοπό της πανεπιστημιακής μόρφωσης στη συγκρότηση του εμπορεύματος «εργατική δύναμη», πιστοποιημένης με αντίστοιχους τίτλους σπουδών (Παυλίδης 2019β, 29).

Αποτυπώνεται, άλλωστε, και στις διάφορες οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί βασικό μέσο για την παροχή στους φοιτητές των ικανοτήτων που θα χρειαστούν στο μέλλον και, μάλιστα, η ταχέως μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας απαιτεί, αντίστοιχα, τον μετασχηματισμό των ιδρυμάτων και την ευθυγράμμισή τους με το οικονομικό περιβάλλον (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2018, 3· 2020γ, 14-15).

Κατά νομοτελειακό τρόπο, ο προσανατολισμός των σπουδών στην προετοιμασία εργατικού δυναμικού συγκεκριμένων προδιαγραφών, δεν μπορεί παρά να απομακρύνει την πανεπιστημιακή εκπαίδευση από την καλλιέργεια βαθιάς, σφαιρικής κατανόησης των διάφορων επιστημονικών αντικειμένων και να την κατευθύνει στη μετάδοση κατακερματισμένων γνώσεων στο πλαίσιο

αποσπασματικών και ετερόκλητων προγραμμάτων σπουδών (Παυλίδης 2019β, 29). Η ευθυγράμμιση των πανεπιστημίων με τις επιταγές της αγοράς εργασίας σηματοδοτεί, τελικά, την τάση αυστηρής τυποποίησης της γνώσης, τη μετατροπή της εκπαίδευσης σε πεδίο μετάδοσης εφήμερων πληροφοριών, καθώς και τη συνολική υποβάθμιση της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Πράγματι, υπό αυτές τις συνθήκες, οι κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσανατολίζουν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να διαδραματίσουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του εμπορεύματος «εργατική δύναμη». Βασική επιδίωξη καθίσταται η προετοιμασία αποφοίτων με ευέλικτες, διαρκώς ανανεούμενες δεξιότητες, τις οποίες θα προσαρμόζουν συνεχώς, σε μια ευμετάβλητη αγορά εργασίας επιδρώντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, στη θετική ανάπτυξη της οικονομίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2020β, 7, 12).

Στο πλαίσιο αυτό, οι απόφοιτοι των ιδρυμάτων αναγκάζονται να συμβαδίσουν με την ευελιξία, που τείνει να χαρακτηρίζει ολοένα και περισσότερο την αγορά εργασίας ως νέα διαρθρωτική τάση, κατά τα παγκόσμια πρότυπα ανταγωνιστικότητας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται σε πιλοτική έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, *«η ευελιξία απαιτεί δεξιότητες που επιτρέπουν στους αποφοίτους να μετακινούνται τακτικά από τη μια θέση στην άλλη, να προσαρμόζουν τις δεξιότητές τους σε νέες καταστάσεις [...]»* (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2020β, 16).

Ούτως εχόντων των πραγμάτων, διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις εύκολης μετακίνησης ενός μεγάλου μέρους του εργατικού δυναμικού από κλάδο σε κλάδο και από χώρα σε χώρα, με την κινητικότητα αυτή να απαντά στη βασική ανάγκη της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας για ευέλικτο, εύκολα προσαρμόσιμο και διεθνώς ανταγωνιστικό δυναμικό.

Ειρήσθω εν παρόδω ότι, η κινητικότητα αυτή χαρακτηρίζει εξίσου και τον ακαδημαϊκό χάρτη και συμβάλλει στην περαιτέρω κατηγοριοποίηση σε διεθνές επίπεδο τόσο των ιδρυμάτων, όσο και των επιστημονικών πεδίων, καθώς η προσέλευση φοιτητών, διδασκόντων και ερευνητών, διαμορφώνεται με όρους παγκόσμιας ανταγωνιστικότητας.

Δέον να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι, η κινητικότητα εντός του πανεπιστημίου, καθώς και η τάση αναπροσαρμογής της δομής και του περιεχομένου των παρεχόμενων πτυχίων, κατευθύνει και ανακατευθύνει την

εκπαιδευτική κοινότητα σε διάφορους κύκλους σπουδών, προς νέα πεδία απόκτησης δεξιοτήτων υπονομεύοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, τις βασικές σπουδές σε μερική κατάρτιση και σε παροχή γενικών γνώσεων.

Εμπλοκή του επιχειρηματικού κόσμου στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση

Υπό αυτές τις συνθήκες, τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαδραματίζουν, τελικά, καθοριστικό ρόλο και δημιουργούν ποικίλες συμμαχίες γνώσης με τον επιχειρηματικό κόσμο.

Η προώθηση και ανάπτυξη συγκεκριμένων επιχειρηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες απαιτούνται στο πλαίσιο της απασχολησιμότητας, καθώς και αντίστοιχων προγραμμάτων σπουδών οδηγούν a priori την εκπαιδευτική προσφορά σε ευέλικτα πλαίσια και διαδρομές απόκτησης αποσπασματικών γνώσεων και εξειδικευμένων δεξιοτήτων.

Όπως χαρακτηριστικά αποτυπώνεται σε κείμενα που αφορούν τον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (E.X.A.E.), η συμμετοχή των εργοδοτών στις διαδικασίες λειτουργίας και ελέγχου της ποιότητας της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης αποτελεί σύνηθες φαινόμενο, και τρόπο διασφάλισης ότι τα προγράμματα σπουδών θα παρέχουν στους αποφοίτους τις δεξιότητες που απαιτούνται στον εκάστοτε εργασιακό χώρο (European Commission 2018β, 27· 2020, 35).

Πράγματι, αν εστιάσουμε, έστω και ευσύνοπτα, στο ζήτημα της εμπλοκής του επιχειρηματικού κόσμου στο σύνολο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, δεν γίνεται παρά να αναγνωρίσουμε το γεγονός ότι εκπρόσωποι των επιχειρήσεων δύνανται να καταλάβουν κρίσιμες διοικητικές, καίριες θέσεις, επηρεάζοντας ουσιωδώς τη μόρφωση και πανεπιστημιακή λειτουργία εν συνόλω (Marmol 2015, 7-9).

Οδηγούμαστε, κατ' αυτόν τον τρόπο, στον ολοένα και εντονότερο περιορισμό της ακαδημαϊκής ελευθερίας, δεδομένου ότι τα πανεπιστημιακά ιδρύματα βρίσκονται, πλέον, υπό διαρκή έλεγχο του συνόλου της λειτουργίας τους, ανταγωνισμό για την επίτευξη μετρήσιμων αποτελεσμάτων, καθώς και υπό καθεστώς επισφαλών εργασιακών σχέσεων (Halfman, Radder 2015, 168-169).

Η διαμορφούμενη αυτή κατάσταση τυποποιεί περαιτέρω τη συνολική λειτουργία των ιδρυμάτων, ώστε να προσαρμόζονται ταχύτερα στα εκάστοτε ισχύοντα οικονομικά πρότυπα που επιτάσσει ο επιχειρηματικός κόσμος.

Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία σύγκλισης που πραγματοποιείται ανάμεσα στα ακαδημαϊκά ιδρύματα και τον επιχειρηματικό κόσμο, μέσω επενδύσεων και διάφορων μοντέλων χρηματοδότησης, τείνει ολοένα και περισσότερο να αποτυπώνεται στην ανάπτυξη προγραμμάτων δράσης με στοχοθετημένο και προκαθορισμένο περιεχόμενο. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά σε κείμενο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τη δημιουργία πολυθεματικών προγραμμάτων σπουδών, τα οποία στοχεύουν στην προώθηση δεξιοτήτων που απαιτεί η αγορά εργασίας, στον καθορισμό πλαισίου καθοδήγησης για τα ιδρύματα, καθώς και στην ανάπτυξη εργαλείων παρακολούθησης της προόδου τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2012, 16-21).

Η κατεύθυνση αυτή μεταφράζεται και αποτυπώνεται σε καινούριους, αναδυόμενους και ποικίλους τρόπους σπουδών (π.χ. σπουδές μερικής φοίτησης, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κ.ο.κ.), καθιστώντας, τελικά, την εκπαιδευτική προσφορά πιο ευέλικτη και καλύτερα προσαρμοσμένη στις ανάγκες των επιχειρήσεων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2017β, 4; European Commission 2018γ, 66). Τοιούτοτρόπως, το πτυχίο επιδιώκεται να βρίσκεται σε άμεση σύμπλευση με τη διαρκώς μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας, καθώς και σε ευθυγράμμιση με τις εκάστοτε ανάγκες του οικονομικού περιβάλλοντος (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2020γ, 15). Χαρακτηριστικό παράδειγμα τα έργα Συμμαχιών Γνώσης (Erasmus+), τα οποία έχουν αναπτύξει, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, ποικίλες δράσεις, όπως καινούρια προγράμματα σπουδών, μαθήματα κατάρτισης, καθώς και νέες μεθόδους και μελέτες για τη συνεργασία πανεπιστημίων και επιχειρήσεων. Οι δράσεις αυτές, πρωτίστως, σκοπεύουν στην ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων σε ιεραρχούμενους ή αναδυόμενους τομείς της παραγωγής, προσφέροντας αυστηρά προσδιορισμένες ικανότητες απασχόλησης στην ταχέως μεταβαλλόμενη ευρωπαϊκή αγορά εργασίας, βάσει των οικονομικών αναγκών που κάθε φορά προσδιορίζονται (European Commission 2021, 1).

Η εκτενής αυτή αναφορά συμβάλλει στο να κατανοήσουμε, τουλάχιστον εν μέρει, ότι το σύνολο των αλλαγών, που προωθούνται από τους ευρωπαϊκούς και

διεθνείς οργανισμούς, σκοπεύει στη δημιουργία προγραμμάτων σπουδών προσανατολισμένων στην ανάπτυξη μετρήσιμων δεξιοτήτων, καθιστώντας αδύνατη την αυτόνομη και δημιουργική ενασχόληση με τη μάθηση.

Δημιουργείται, κυριολεκτικά, μια απέραντη αγορά προσόντων πολυκατηγοριοποιημένων προγραμμάτων σπουδών, τα οποία δεν σχετίζονται με την ολοκληρωμένη επιστημονική επαγγελματική μόρφωση, παρά υποβαθμίζουν και προσανατολίζουν τις σπουδές σε αγοραίες, σύντομες καταρτίσεις.

Κατ' αντιστοιχία, σε συνθήκες συρρίκνωσης της δημόσιας χρηματοδότησης, τα δίδακτρα σε μια σειρά προγραμμάτων, σεμιναρίων, καταρτίσεων και μεταπτυχιακών, πολλώ δε μάλλον και προπτυχιακών κύκλων σπουδών, καθίστανται σημαντική πηγή πόρων για τα ιδρύματα. Δέον, ωστόσο, να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι, η ποικιλία των προγραμμάτων αυτών δεν προορίζεται, ούτε προσφέρεται για την πλειοψηφία των ανθρώπων, λόγω των αντικειμενικών οικονομικών φραγμών που, εξ υπαρχής, θέτουν.

Ούτως εχόντων των πραγμάτων, η άμεση, πλέον, σύνδεση πανεπιστημίων και επιχειρηματικών ομίλων, εκτός από την υποβάθμιση του συνόλου των σπουδών, εντείνει περαιτέρω και τον ανταγωνισμό μεταξύ ιδρυμάτων και φοιτητών· εξασφαλίζει μεγαλύτερη ευελιξία στην προσέλκυση και εμπλοκή χορηγών, δεσμεύοντας ολοένα και περισσότερο την εκπαιδευτική διαδικασία στις επιταγές της αγοράς εργασίας και απομακρύνοντάς την από την ελεύθερη, προς όφελος της κοινωνίας λειτουργία της.

Τέτοιου είδους προσαρμογή της ανώτατης εκπαίδευσης στις ανάγκες της καπιταλιστικής οικονομίας, όπως προκύπτει από τα ευρωπαϊκά κείμενα και οδηγίες, τείνει, τελικά, να προσανατολίζει τις σπουδές σε εύλικτες καταρτίσεις, οι οποίες θα αναπροσαρμόζονται διαρκώς και θα μεταδίδουν περιορισμένες και αποσπασματικές γνώσεις. Κατ' ουσίαν, η πανεπιστημιακή μόρφωση αντικαθίσταται από την επιδίωξη εφήμερων δεξιοτήτων στη λογική της δια βίου μάθησης, προκειμένου οι απόφοιτοι να διατηρούν τις ικανότητες αυτές επικαιροποιημένες και να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις στην αγορά εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2020β, 29).

Μεταβολές στους τρόπους μάθησης

Οι μεταβολές στον τρόπο σπουδών και λειτουργίας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων συνεπιφέρουν, κατ' αντιστοιχία, αλλαγές και στους τρόπους μάθησης, οι οποίοι χρειάζεται να εμπλουτιστούν, σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά κείμενα χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, με δραστηριότητες εκτός των προγραμμάτων σπουδών. Οι δραστηριότητες αυτές, οι οποίες δεν συμπεριλαμβάνονται στις διαδικασίες μάθησης της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, παρά προέρχονται από ποικίλα άλλα περιβάλλοντα, συμπεριλαμβάνουν ευρεία προσέγγιση ανάπτυξης δεξιοτήτων, ευέλικτες και ατομικές διαδρομές μάθησης διευρύνοντας, τελικά, τις δυνατότητες κινητικότητας των μελλοντικών εργαζομένων (ENQUA, etc. 2015, 6· Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2018, 4).

Η επιχειρούμενη κατεύθυνση αναγνώρισης και επικύρωσης δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν εντός διαφορετικών πλαισίων «εκπαίδευσης», κατ' ουσίαν, η επικύρωση της μη τυπικής και άτυπης μάθησης, καθώς και η αξιολόγηση που προωθείται, βάσει του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων, δύναται να συμβάλλει στη δόμηση διαδικασιών μάθησης, τέτοιων που να συγκλίνουν και να αντιστοιχούν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2018, 5, 26).

Συγκροτείται, κατ' αυτόν τον τρόπο, μια διαδικασία κατάρτισης ενός διεθνούς συστήματος αποτίμησης των εκπαιδευτικών συστημάτων και προσόντων, ενός «πλαισίου προσόντων», βάσει του οποίου αποτιμώνται και κατηγοριοποιούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι τίτλοι σπουδών με κριτήριο τις εκάστοτε απαιτήσεις της καπιταλιστικής αγοράς. Ταξινομούνται τα διαβαθμισμένα, ποικίλης διάρκειας και περιεχομένου πτυχία, κάθε είδους πιστοποιητικά και άλλοι τύποι κατάρτισης, ακόμα και αποδεικτικά «άτυπης» εκπαίδευσης.

Στην εξέλιξη αυτή, τα επαγγελματικά δικαιώματα, αναπόδραστα, αντικαθίστανται σταδιακά από επαγγελματικά περιγράμματα, τα οποία δηλώνουν, δυνητικά, τι μπορεί να κάνει στο πεδίο του ένας απόφοιτος με βάση τις αποκτημένες ικανότητες, εντός και εκτός των πλαισίων της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης.

Τούτο σημαίνει ότι, απομακρυνόμαστε από το ζητούμενο οι σπουδές σε ένα επιστημονικό αντικείμενο να εξασφαλίζουν τη γνωστική επάρκεια για την

άσκηση ενός επαγγέλματος, και προσανατολιζόμαστε στην περιγραφή του επιπέδου, σύμφωνα με το οποίο ο εκάστοτε απόφοιτος πληροί ατομικά τις προδιαγραφές για μια συγκεκριμένη θέση εργασίας.

Ούτως εχόντων των πραγμάτων, υπονομεύεται η προοπτική απόκτησης συνολικής επιστημονικής επαγγελματικής ειδίκευσης, καθώς η γνώση παρέχεται, τελικά, κομματιαστά και ασύνδετα, χωρίς τη δυνατότητα συνολικής κατανόησης, εποπτείας και μελέτης ενός επιστημονικού αντικειμένου.

Αναδιαρθρώσεις στην έρευνα

Η διευρυνόμενη τάση σύζευξης ακαδημαϊκού και επιχειρηματικού κόσμου εντοπίζεται, εκτός των άλλων, και στον τομέα της έρευνας, στον οποίο συναντάμε, τα τελευταία χρόνια, και την ανάπτυξη μιας καινούριας πλατφόρμας «*ταλέντα κατά παραγγελία*». Οι κατευθύνσεις αυτές και νέες πρακτικές σκοπεύουν, όπως χαρακτηριστικά αποτυπώνεται στα διάφορα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, στην κάλυψη των αναγκών των επιχειρήσεων για έρευνα και καινοτομία, συμπληρώνοντας ακόμα περισσότερο την ολόπλευρη σύνδεση πανεπιστημίων και αγοράς εργασίας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2020γ, 15).

Ο τομέας της έρευνας, ως διαδικασία ανάπτυξης και σύνθεσης νέας γνώσης, καθώς και βασικό στοιχείο των σπουδών στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης, δεν διαφεύγει από τις προωθούμενες αναδιαρθρώσεις, ούτε, φυσικά, από την πρόσδεση στις ανάγκες της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας. Δέον να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι, τα ιδρύματα δύνανται μεν να επωφεληθούν επιπλέον πόρων από την «κατ' εντολή» έρευνα μιας εταιρείας, με ό,τι όμως αυτό συνεπάγεται για την αξιοπιστία, την απρόσκοπτη και ανεμπόδιστη έρευνα και παραγωγή νέας γνώσης. Στον αντίποδα, τα οφέλη που αποκομίζει η εκάστοτε επιχείρηση είναι ουσιωδώς και ποικιλοτρόπως περισσότερα, αφενός διότι αξιοποιεί το δυναμικό και τις υποδομές των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, μειώνοντας κατά πολύ το κόστος της έρευνας και, αφετέρου τα παραγόμενα αποτελέσματα αποτελούν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα έναντι άλλων εταιρειών. Στο πεδίο της έρευνας εκδηλώνονται, εξίσου, με οξύτητα οι αντιφάσεις της σύγχρονης εποχής ανάμεσα στις επιχειρηματικές ιεραρχήσεις και στις

κοινωνικές ανάγκες, σε σχέση με τον προσανατολισμό, το περιεχόμενο, τα κριτήρια της έρευνας, καθώς και τους όρους χρηματοδότησης και εργασίας των νέων επιστημόνων.

Τοιουτοτρόπως, ο προκαθορισμός της έρευνας, βάσει των εκάστοτε επιχειρηματικών επιδιώξεων, δεν μπορεί παρά να προσκρούει στην παραγωγή νέας επιστημονικής γνώσης προς ικανοποίηση των αναγκών της κοινωνίας.

Τουναντίον, παρατηρούμε ότι δεσπόζει το κίνητρο της συμβολής της επιστημονικής έρευνας στη βελτίωση της ανταγωνιστικής θέσης των διάφορων επιχειρηματικών ομίλων, καθώς και στην ανάπτυξη νέων πεδίων κερδοφορίας.

Κατά συνέπεια, οι φραγμοί στην ελεύθερη, ανεμπόδιστη επιστημονική έρευνα υπονομεύουν την αντικειμενική κριτική εξέταση των φαινομένων της κοινωνίας, τη δημιουργικότητα των ερευνητών, καθώς και την ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους τοποθετώντας, τελικά, την παραγωγή νέας γνώσης στον αντίποδα της προόδου και της κοινωνικής ευημερίας.

Αντιφάσεις και προοπτικές στη σύγχρονη κοινωνία

Στο διαμορφούμενο αυτό πλαίσιο, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η κυριαρχία στην οικονομία, αλλά και στην κοινωνία συλλήβδην, του ιδιωτικού συμφέροντος εγκλωβίζει το ενδιαφέρον για την επιστημονική δραστηριότητα σε βραχυπρόθεσμους σκοπούς, ανεξάρτητα από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος κόσμος. Οι αναδιαρθρώσεις και επιχειρούμενες αλλαγές, ως κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες των ευρωπαϊκών οργανισμών, επιχειρούν να δώσουν διέξοδο στις ανάγκες της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας και, αναπόδραστα, δεν δύνανται να ικανοποιήσουν τις σύγχρονες ανάγκες των ανθρώπων για γνώση και ουσιαστική ενασχόληση με την επιστήμη τους.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, αν θεωρήσουμε ότι σκοπός της πανεπιστημιακής μόρφωσης είναι τόσο η πρόοδος των ανθρώπων, όσο και της κοινωνίας συνολικά, σε κάθε περίπτωση η ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, αυτό σίγουρα προσκρούει στις αγοραίες και πρόσκαιρες επιλογές που επιτάσσει η σύνδεση της εκπαίδευσης και του επιχειρηματικού κόσμου.

Η εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία προσανατολίζεται και σκοπεύει αποκλειστικά στη διαμόρφωση αυστηρά προσδιορισμένων εργασιακών

δεξιοτήτων, δεν μπορεί παρά να απομακρύνει τους ανθρώπους από τη δημιουργική ενασχόληση με τη μάθηση, καθώς και από τη δυνατότητα να κατανοήσουν σφαιρικά και να μελετήσουν κριτικά την κοινωνία.

Πράγματι, η σύγχρονη κοινωνία στηρίζει την ανάπτυξή της στη μαζική, δημιουργική εκπαίδευση των εργαζομένων στην ολόπλευρη μόρφωσή τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να λειτουργούν εντός του συστήματος παραγωγής, αλλά και σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, ως δημιουργοί γνώσεων και όχι μόνο ως χρήστες τους (Παυλίδης 2019α, 38).

Αυτό, ωστόσο, δεν συνάδει προς τους στόχους της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας, η οποία επιχειρεί ποικιλοτρόπως να υποτάξει την επιστημονική γνώση και έρευνα σε καθεστώτα ιδιωτικής ιδιοκτησίας, σε χρήσεις που σκοπεύουν στην απόκτηση κέρδους, ενώ, με τον πιο άμεσο πλέον τρόπο, μετατρέπει την πανεπιστημιακή εκπαίδευση σε σύνολο υπηρεσιών αγοραίου, εν πολλοίς, χαρακτήρα.

Ούτως εχόντων των πραγμάτων, είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε ότι, στο πλαίσιο του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής, η αντίφαση του σύγχρονου κόσμου αποτυπώνεται εμφανώς και στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Αφενός, το ζήτημα της γνώσης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και πρόοδο των παραγωγικών δυνάμεων της κοινωνίας, ενώ αφετέρου εξετάζεται με όρους κόστους - οφέλους και, τελικά, απομακρύνεται ολοένα και περισσότερο από τις ανάγκες της κοινωνικής πλειοψηφίας.

Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνει ότι η επιστήμη αναπτύσσεται κάθε φορά μέσα στο πλαίσιο του συγκεκριμένου, σε κάθε ιστορική περίοδο, τρόπου παραγωγής και δεν αναπτύσσεται ουδέτερα, ανεξάρτητα από τους στόχους και τις επιδιώξεις του εκάστοτε κοινωνικοοικονομικού σχηματισμού. Καθίσταται, τελικά, σαφές ότι, στο βαθμό που η γνώση και οι δημιουργικές διανοητικές ικανότητες των ανθρώπων αναδεικνύονται σε άμεση παραγωγική δύναμη, οι κεφαλαιοκρατικές σχέσεις παραγωγής, ως σχέσεις εκμετάλλευσης και ανταγωνισμού, κατ' ουσίαν, υπονομεύουν την κοινωνική εξέλιξη. Κατ' ουσίαν, η αναγκαία, για την ανάπτυξη της κοινωνίας, δημιουργική διανοητική δραστηριότητα των εργαζομένων υπονομεύεται καίρια από τις σχέσεις εκμετάλλευσης και εξαναγκασμού που χαρακτηρίζουν συλλήβδην τη ζωή και την εργασία τους.

Ωστόσο, στο σύγχρονο κόσμο η ανάπτυξη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και έρευνας, με σκοπό την καλλιέργεια κριτικής ικανότητας, ουσιαστικής και ολόπλευρης μόρφωσης των ανθρώπων, αποτελεί αναγκαιότητα της εποχής μας. Άλλωστε, η αδυναμία του σύγχρονου κόσμου, βάσει των αντιθέσεων που, εν γένει, τον χαρακτηρίζουν, να καταστήσει τους ανθρώπους πραγματικά μορφωμένα υποκείμενα της ζωής και της εργασίας τους, αποτελεί δηλωτική του αντιφατικού χαρακτήρα του, δημιουργώντας παράλληλα προοπτικές.

Οι ραγδαίες αλλαγές στον χαρακτήρα της παραγωγής συνάδουν, αναπόδραστα, προς τη μεταβολή και της θέσης των ανθρώπων στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και, κατ' αυτόν τον τρόπο, σηματοδοτούν και τις νέες δυνατότητες που προκύπτουν για πολύπλευρη και ολοκληρωμένη μόρφωση.

Η απελευθέρωση της επιστήμης από τα στενά όρια που της επιβάλλει, εν προκειμένω, η αγοραία λειτουργία της, και η ανάδειξή της σε συλλογική δύναμη της ανθρωπότητας δύναται να διαμορφώσει και να καλλιεργήσει πολύπλευρα τις προσωπικότητες των νέων επιστημόνων, ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν ως πραγματικά υποκείμενα της εργασίας και της κοινωνικής τους ζωής. Τοιουτοτρόπως, τα ακαδημαϊκά ιδρύματα δύνανται να αποτελέσουν χώρους ουσιαστικής μόρφωσης και κριτικής ενασχόλησης με κρίσιμα προβλήματα και προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, και η επιστήμη να λειτουργήσει ως δημιουργική, γνωσιακή δραστηριότητα για τη συλλογική πρόοδο της ανθρωπότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012, «Ανασχεδιασμός της εκπαίδευσης: επενδύοντας στις δεξιότητες για καλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα», *Επίσημος Ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης*,

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=SK> (17/06/2022)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016), «Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και κατάρτισης του 2016 Ελλάδα», *Επίσημος Ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/459633> (18/06/2022)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017, «Θεματικό Ενημερωτικό Δελτίο Ευρωπαϊκού Εξαμήνου. Ολοκλήρωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Επίσημος Ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης*,

https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/european-semester-thematic-factsheet-tertiary-education-attainment_el.pdf (17/06/2022)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018, «Πρόταση σύστασης του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης», *Επίσημος Ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης*,

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9ef6d96c-5e8c-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-el/format-PDF> (18/06/2022)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020α), «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020. Βασικά σημεία των ομάδων εργασίας ΕΚ 2020 (2018-2020)», *Επίσημος Ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης*,

<https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/a1ffa181-8ac4-11eb-b85c-01aa75ed71a1> (19/06/2022)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020β), *Eurograduate πιλοτική έρευνα. Αναφορά χώρας: Ελλάδα*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

(<https://op.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/b3bd8d4a-f88e-11ea-991b-01aa75ed71a1/language-el>)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020γ, «Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο δεξιοτήτων για βιώσιμη ανταγωνιστικότητα, κοινωνική δικαιοσύνη και ανθεκτικότητα», *Επίσημος Ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης*,

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0274&from=EL> (18/06/2022)

Ευρωπαϊκό Κέντρο για την ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP), 2019, «Πρόληψη των χαμηλών δεξιοτήτων μέσω της Δια Βίου Μάθησης», *Επίσημος Ιστότοπος της Ευρωπαϊκής Ένωσης*,

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5edfec1d-8e4d-11e9-9369-01aa75ed71a1/language-el/format-PDF> (19/06/2022)

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), European Students' Union (ESU), European University Association (EUA), etc., 2015, «Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)», *enqua.eu*,

https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

(15/06/2022)

European Commission (2018α), *Education and Training MONITOR 2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

(<https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/volume-1-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf>)

European Commission (2018β), «Promoting the Relevance of Higher Education», *An official website of the European Union*, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/59d3a999-84b9-11e8-ac6a-01aa75ed71a1> (15/06/2022)

European Commission (2018γ), *The European Higher Education Area in 2018. Bologna Process, Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

(https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2fe152b6-5efe-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-en?WT.mc_id=Selectedpublications&WT.ria_c=677&WT.ria_f=706&WT.ria_ev=search)

European Commission (2020), «Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2020», *An official website of the European Union*, https://www.uhr.se/globalassets/uhr.se/internationellt/eurydike/255_en_structural_indicators_2020.pdf (16/06/2022)

European Commission (2021), *Erasmus+ Knowledge Alliances. Dissemination sheets*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

(<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d273d67c-d950-11eb-895a-01aa75ed71a1/language-en>)

Halfman, W., Radder, H. (2015), «The Academic Manifesto: From an Occupied to a Public University», *Minerva* 53: 165-187.

(<https://www.wisdom.weizmann.ac.il/~oded/F/manifest2.pdf> 17/06/2022)

Hirtt, N. (2013), «Education and training – under the dictatorship of the labour market», στο Jones, K. (ed.), *Education and Europe: the Politics of Austerity*. London: Radicaledbooks, 113 – 138.

(https://www.academia.edu/6222278/Full_text_of_Education_in_Europe_the_politics_of_austerity_edited_by_Ken_Jones_published_by_RadicalEd_Books 17/06/2022)

Jessop, B. (2018), «On academic capitalism», *Critical Policy Studies* 12(1): 104-109.

(https://www.researchgate.net/publication/321237839_On_academic_capitalism 16/06/2022)

Marmol, E. (2015), «The corporate university: An e-interview with Dave Hill, Alpesh Maisuria, Anthony Nocella, and Michael Parenti», *Critical Education* 6(19): 1-26.

(https://www.researchgate.net/publication/337315829_The_corporate_university_An_einterview_with_Dave_Hill_Alpesh_Maisuria_Anthony_Nocella_and_Michael_Parenti 17/06/2022)

Παυλίδης, Π. (2019α), «Το εκπαιδευτικό έργο στην κεφαλαιοκρατική “κοινωνία της γνώσης”», *Σελιδοδείκτης* 6:35-42.

Παυλίδης, Π. (2019β), «Το πανεπιστήμιο στο καθεστώς του “ακαδημαϊκού καπιταλισμού”», *Σελιδοδείκτης* 7:25-32.

Οι διδακτικές πρακτικές στην τάξη των μαθηματικών από την οπτική του κριτικού μαθηματικού γραμματισμού-εμπειρική μελέτη στην Ε και Στ τάξεις του δημοτικού

Σταματή Μαγαλιού¹

εκπαιδευτικός ΠΕ70

matamagaliou@gmail.com

*«να αντιληφθούμε τον μαθηματικό γραμματισμό ως γνώση για την
απελευθέρωση από την καταπίεση»
(Gutstein 2006, 211).*

Abstract

This study investigates the teaching practices adopted by teachers in the 5th and 6th grade of mathematics in primary school in relation to the construction of qualitative characteristics of mathematical literacy. The teaching practices were studied through three listening orientations, embedded in four axes and their impact on the epistemological empowerment of children and potential future citizens. The theoretical perspective of critical education was adopted while the tools used were, case study, the principles of empirically grounded theory and thematic/semantic content analysis. The predominant approach is the evaluative orientation of listening to teachers, the search for the "right" answer and the individual constitution of concepts.

Keywords: critical mathematical literacy, listening orientation, critical citizenship

¹ Η μελέτη εκπονήθηκε το 2021 στα πλαίσια μεταπτυχιακού προγράμματος στο ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ του ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ στη «ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ» με τίτλο: «Η τάξη των μαθηματικών ως πλαίσιο ανάπτυξης του μαθηματικού γραμματισμού του μελλοντικού πολίτη»,
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/2247/Stamati%20Magaliou.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Η έννοια του μαθηματικού γραμματισμού στην κριτική εκπαίδευση

«Η τάξη των μαθηματικών είναι μια μικρο-κοινωνία όπου οι δημοκρατικές σχέσεις μεταξύ μαθητ(ρι)ών και εκπαιδευτικών και μεταξύ των μαθητ(ρι)ών πρέπει να είναι παρούσες εάν η εκπαίδευση είναι να παρέχει οποιαδήποτε μορφή δημοκρατικής πρόσβασης» (Skovsmose, Valero 2008, 25)

Οι μελέτες στο πεδίο των γραμματισμών προσεγγίζονται μέσα από δύο κατευθύνσεις, τον λειτουργικό (functional) και τον κριτικό (critical), όροι που εισήγαγε ο Apple (1992) ασκώντας κριτική στην έννοια του μαθηματικού γραμματισμού που ενσωματώνουν τα Πρότυπα Σπουδών και Αξιολόγησης για τα Σχολικά Μαθηματικά (NCTM). Υποστηρίζει ότι «ο γραμματισμός είναι ένας ολισθηρός/επικίνδυνος όρος» (slippery term) καθώς, «το νόημά του ποικίλλει ανάλογα με τη χρήση του από διαφορετικές ομάδες με διαφορετικές ατζέντες» (Apple 1992, 423).

Ο μαθηματικός γραμματισμός στην παρούσα μελέτη προσεγγίζεται ενταγμένος στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής που μελετάται (Γούναρη, Γρόλλιος 2010), καθώς επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τις πολιτικές γραμματισμού και τις κυρίαρχες προτεραιότητες για το παιδί-μελλοντικό πολίτη. Σε αυτό το πλαίσιο, οι αντιφάσεις του εκπαιδευτικού έργου, ορατές ή υπονοούμενες, μέσα από τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές λειτουργίες των διαδικασιών αξιολόγησης, αριστείας και «ίσων ευκαιριών», το δίπολο επιτυχία-αποτυχία, εκ των πραγμάτων συνδέονται με δομικά κοινωνικά ζητήματα. Οι κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις κάθε συγκυρίας που επιβάλουν την εκπαιδευτική πολιτική και καθορίζουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις αλλά και τις διδακτικές πρακτικές ως κοινωνικές πρακτικές-κοινωνικομαθηματικές νόρμες εντός της τάξης επηρεάζουν την εκπαιδευτική πρόσβαση και επιτελούν τον επιλεκτικό ρόλο του σχολείου διαμορφώνοντας τόσο την ταυτότητα του μαθηματικού γραμματισμού των παιδιών-μελλοντικών πολιτών εν δυνάμει όσο και το βαθμό συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων της κοινωνίας.

Ο λειτουργικός μαθηματικός γραμματισμός καθορίζεται από τις ικανότητες που διαθέτει ένα άτομο «να ανταποκρίνεται στις δεδομένες ανάγκες και τους περιορισμούς της κοινωνίας» (Jablonka 2003, 78-79) ενώ λειτουργεί «ως μια τεχνική διαδικασία απαλλαγμένη από τις σχέσεις αξιών, εξουσίας και ηθικής» (Χρονάκη 2015, 123). Εξετάζοντας την περίπτωση του προγράμματος PISA η Jablonka (2003) επιχειρεί να απαντήσει στο ερώτημα «*mathematical literacy for what?*» τονίζοντας ότι οι αντιλήψεις για το μαθηματικό γραμματισμό εξαρτώνται από τις κυρίαρχες αξίες και κοινωνικές πρακτικές που προωθούνται.

Ο κριτικός μαθηματικός γραμματισμός, αντίθετα, περιλαμβάνει την «ικανότητα ανάγνωσης μιας δεδομένης κατάστασης και της ποσοτικής της έκφρασης ως ανοιχτής διαδικασίας για αλλαγή» (Skovsmose, Valero 2008). Αποτελεί δε, κρίσιμο αναλυτικό εργαλείο της κοινωνικο/πολιτισμικής/πολιτικής προσέγγισης, εργαλείο κριτικής διερεύνησης των κοινωνικών αντιφάσεων που διέπουν το σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικό σύστημα και όχι ως απλοί ποσοτικοί δείκτες και πηγή ισχύος και αντικείμενο κριτικής. Ο Skovsmose (2016), δεν διαφοροποιεί την κριτική μαθηματική εκπαίδευση (*mathemacy*) από την εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη ενώ συνδέει την έννοια της άμεσης δημοκρατίας με την τάξη των μαθηματικών ως μια μορφή πολιτικής δημοκρατίας.

Η συμμετοχή σε μια δημοκρατική κοινωνία απαιτεί κατανόηση, ερμηνεία και κριτική αξιολόγηση των μαθηματικών δεδομένων και μοντέλων, βασικά στοιχεία για ένα χειραφετητικό μαθηματικό γραμματισμό (*emancipatory mathematical literacy*) (Jablonka 2003). Η δημοκρατία στην τάξη των μαθηματικών για τους κριτικούς ερευνητές γίνεται αντιληπτή ως μια συλλογική, πολιτική δράση μέσω της καθημερινής εμπειρίας στην τάξη (Skovsmose, Valero 2008) με στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό στην κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης (Moses, Cobb 2001). Στην κατεύθυνση αυτή προτείνουν την υλοποίηση ερευνητικών σχεδίων εργασίας και τη χρήση ανοιχτού υλικού δραστηριοτήτων για τη σύνδεση των μαθηματικών με ευρύτερα κοινωνικά ζητήματα (Frankenstein 2014· Gutierrez 2013).

Εμπειρικές Μελέτες κριτικού μαθηματικού γραμματισμού

Πολλοί κριτικοί μαθηματικοί ερευνητές μελετούν και παρεμβαίνουν στην τάξη των μαθηματικών. Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένα παραδείγματα. Η Andersson (2010) σε δύο τμήματα διδασκαλίας 15χρονων παιδιών στη Σουηδία (Ericaskolan) ερευνά τη δυνατότητα να αποκτήσουν την ευθύνη της δικής του μάθησης, να αναπτύξουν αυτενέργεια, να ενδυναμωθούν κοινωνικά λαμβάνοντας αποφάσεις, να χειραφετηθούν ως μελλοντικά ενεργά μέλη της πολιτικής και κοινωνικής ζωής μέσα από μια δημοκρατική εμπειρία διδασκαλίας των μαθηματικών και συνεργατικών σχεδίων εργασίας, βασισμένα στην κριτική μαθηματική εκπαίδευση, ενώ αμφισβήτησε τις θεσμικές διαδικασίες αξιολόγησης θεωρώντας τις προβληματικές σε σχέση με το τι αποτιμάται και πώς αξιολογούνται οι μαθηματικές γνώσεις των μαθητ(ρι)ών. Η Frankenstein (2014) στα «ριζοσπαστικά μαθηματικά» (Radical math) αναφέρεται στον κριτικό μαθηματικό γραμματισμό για την πολιτική συνείδηση. Αξιοποιεί την επιστημολογία του Freire με στόχο τη συμβολή της μαθηματικής εκπαίδευσης σε απελευθερωτικές κοινωνικές αλλαγές στην κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι μαθητ(ρι)ές μέσα από συλλογικές μαθησιακές εμπειρίες, σε ένα συνεργατικό πλαίσιο εργάζονται ως συνερευνητές στην κατασκευή της μαθηματικής γνώσης με σεβασμό στον ρυθμό και τις συνεισφορές όλων ώστε να βιώσουν και να αναδημιουργήσουν μια νέα κοινωνία. Οι Basu και Greenstein (2019) στα μαθηματικά για κοινωνική δικαιοσύνη, σε εκπαιδευτική παρέμβαση, σε μαθητές ηλικία 9 έως 13 ετών (Δημοτικού και Γυμνασίου) στο New Jersey αναπτύσσουν μια σειρά σχεδίων εργασίας με στόχο να γεφυρώσουν τις άτυπες μαθηματικές και πολιτισμικές/κοινοτικές γνώσεις των παιδιών με τα σχολικά μαθηματικά συνδέοντάς τα με κοινωνικά ζητήματα τοπικού περιβάλλοντος (π.χ. επένδυση Amazon) στοχεύοντας στην κριτική κατανόηση των μαθητ(ρι)ών στην κατεύθυνση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η Gutierrez, (2013) θέτει ζητήματα ένταξης ή αποκλεισμού των πιο αδύναμων κοινωνικοοικονομικά και περιθωριοποιημένων παιδιών. Εστιάζει στην πολιτική διάσταση όχι μόνο της διδασκαλίας των μαθηματικών αλλά και του ρόλου των μαθηματικών. Στα προγράμματά της αναδεικνύει την πολιτική διάσταση του ρόλου των εκπαιδευτικών και των διδακτικών τους πρακτικών στην τάξη καθώς διαμορφώνουν σε σημαντικό βαθμό τη μαθηματική ταυτότητα των

μαθητ(ρι)ών τους. Οργάνωσε δράσεις διδασκαλίας με ομάδες εκπαιδευτικών, σχετικά με τη φύση των μαθηματικών με στόχο την αναμόρφωση του επαγγέλματος, τον εξανθρωπισμό (*humanizing*) της σχολικής τάξης και διαμόρφωση πολιτικής γνώσης.

Θεωρητικό πλαίσιο μελέτης

Τομείς μαθηματικής επιστημολογικής ενδυνάμωσης/χειραφέτησης του Ernest

*«Τα μαθηματικά πρέπει να διδάσκονται έτσι ώστε να ενδυναμώνουν κοινωνικά και πολιτικά τους μαθητές/τριες ως πολίτες της κοινωνίας»
(Ernest, 2015)*

Ο Ernest (2002) εννοιολογικά διακρίνει τρεις τομείς μαθηματικής ενδυνάμωσης, που συνάπτονται μεταξύ τους και αλληλοσυμπληρώνονται: τη μαθηματική ενδυνάμωση (*empowerment*) που αναφέρεται στην καλή γνώση και τον χειρισμό της μαθηματικής γλώσσας, τις δεξιότητες και τη χρήση των μαθηματικών γνώσεων κυρίως στο πεδίο των σχολικών μαθηματικών (πολιτισμική διάσταση), την κοινωνική ενδυνάμωση που αναφέρεται στην κοινωνική χρήση των μαθηματικών-εργαλείο κριτικής (τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες παιδιών) και τη μαθηματική και κοινωνική ενδυνάμωση που μαζί συνιστούν την επιστημολογική ενδυνάμωση, την εμπιστοσύνη στη χρήση των μαθηματικών, την αίσθηση αυτονομίας, την επικύρωση της γνώσης από τα παιδιά, την αμφισβήτηση του ρόλου του εκπ/κού ως φορέα εξουσίας (ατομική και συλλογική κατασκευή της γνώσης). Επιπλέον, η μελέτη επικεντρώνεται στους δύο τελευταίους παράγοντες επιστημολογικής ενδυνάμωσης/χειραφέτησης που έχουν συμπληρωματικό χαρακτήρα και πληρούν τους στόχους της μελέτης:

- Μετατόπιση των σχέσεων εξουσίας ώστε ο εκπαιδευτικός να ακούει τους/τις μαθητ(ρι)ές σε βάθος και να τους επιτρέπει να κάνουν και να εκφράζουν κρίσεις και να αξιολογούν τις συνεισφορές τους - Αναγνώριση και σεβασμός στη σκέψη του παιδιού.

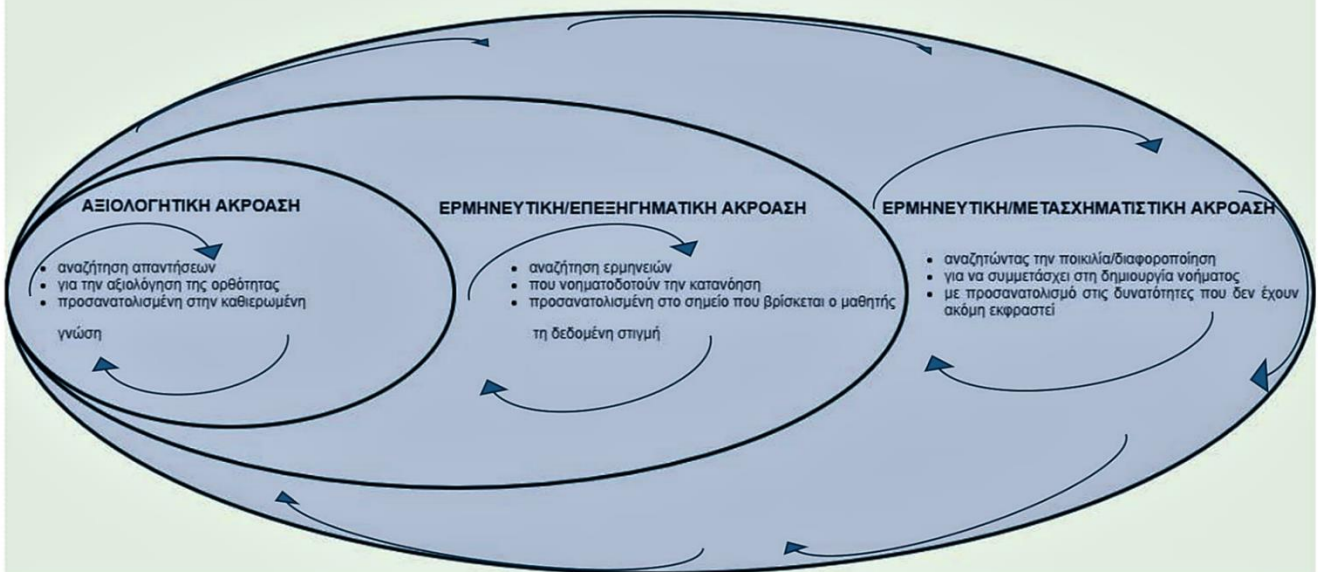
- Μετατόπιση από τις ατομικές ανταγωνιστικές εργασίες προς την κατεύθυνση μεγαλύτερης ανταλλαγής ομάδων των μαθηματικών ιδεών. Μετατόπιση εξουσίας στη συλλογική κατασκευή της γνώσης, ως κοινωνικό προϊόν και μέσο συλλογικής ενδυνάμωσης/αυτοοργάνωσης.

Προσανατολισμοί ακρόασης του Davis

«Η διδασκαλία του Τομ δεν τροφοδοτείται απλώς από την ακρόαση του, η διδασκαλία του είναι η ίδια μια πράξη ακρόασης (Davis, 1994).»

Ο Davis (1997) αξιοποιώντας την έννοια της ακρόασης, υποστηρίζει ότι η επίγνωση του προσανατολισμού ακρόασης από τον εκπαιδευτικό μπορεί να τον βοηθήσει να κατανοήσει καλύτερα τη διδακτική του πρακτική. Στην ουσία χρησιμοποιεί την ακρόαση ως ένα αποτελεσματικό μέσο ερμηνείας των φαινομένων της τάξης αλλά και ως ένα χρήσιμο σημείο εκκίνησης για το μετασχηματισμό της διδασκαλίας των μαθηματικών. Διακρίνει τρεις διαφορετικούς προσανατολισμούς ακρόασης που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στην τάξη των μαθηματικών: τον «αξιολογητικό» (evaluative orientation), τον «ερμηνευτικό/επεξηγηματικό» (interpretive) και τον «ερμηνευτικό/μετασχηματιστικό» (hermeneutic) (Σχ.1). Ένας προσανατολισμός ακρόασης μπορεί να συμβάλει στη μαθηματική ενδυνάμωση υπό την έννοια της κονστρουκτιβιστικής θεώρησης, εφόσον οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράσουν τη συλλογιστική τους, προσπαθούν να κατανοήσουν τη μαθηματική σκέψη των μαθητ(ρι)ών τους και ερμηνεύουν τη λογικότητα και το νόημα της σκέψης τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν εστιάζουν στη σκέψη των μαθητ(ρι)ών τους ή τείνουν να απορρίπτουν τις συνεισφορές τους επιβάλλοντας τις δικές τους διαμορφωμένες υποκειμενικές κατασκευές (Davis 2013), αυτές οι διαδικασίες συνιστούν πρακτικές που δεν προωθούν ένα δημοκρατικό πλαίσιο λειτουργίας (Belenky et al. 1997· Ernest 2002· Mhlolo, Schafer 2012) για τον μαθητή.

Οι τρεις συνυφασμένοι προσανατολισμοί ακρόασης του Davis



Σχεδιάγραμμα 1. Οι τρεις προσανατολισμοί αναπαρίστανται ως ένθετοι κύκλοι όπου κάθε εξωτερικός κύκλος προϋποθέτει αλλά υπερβαίνει τους κύκλους που βρίσκονται μέσα σε αυτόν (Davis, Renert 2013)

Ο Coles (2002) αντίστοιχα για τον τρίτο προσανατολισμό χρησιμοποιεί τον όρο (transformative listening), τονίζοντας ότι δεν είναι όλοι οι προσανατολισμοί ευνοϊκοί προς την κατεύθυνση του σεβασμού της σκέψης και της επιστημολογικής χειραφέτησης των παιδιών.

Οι πρακτικές μαθηματικού γραμματισμού θεωρούνται ότι εμπεριέχουν και ορίζονται από μια σειρά κοινωνικών πρακτικών, πολιτικών κανόνων, θεσμικών περιορισμών και πολιτισμικών παραγόντων (Skott, Mosvold, Sakonidis 2018) ενώ δίνουν σιωπηρά μηνύματα στα παιδιά για τις δομές εξουσίας (Keitel, Vithal 2008· Gerofsky 2009) και τους ρόλους που επιτελούνται στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία. Προσεγγίζονται ως δυναμικά εξελισσόμενες κατασκευές και όχι ως στατικές οντότητες/κατάσταση, συνεχώς υπό κατασκευή και ανακατασκευή στην κατεύθυνση αναστοχασμού, επαγγελματικής ενδυνάμωσης (Davis 1997) και πολιτικής επίγνωσης (Gutiérrez 2013) του εκπαιδευτικού ρόλου. Αντίθετα, η ρητορική της ουδετερότητας των διδακτικών πρακτικών αποσιωπά ή επικαλύπτει τον επιλεκτικό ρόλο του σχολείου ως μηχανισμού αναπαραγωγής κυρίαρχων εξουσιαστικών σχέσεων (Valero 2017). Στον πίνακα 1 αποτυπώνονται σχηματικά οι διδακτικές πρακτικές και οι αντιλήψεις που τις

εμπεριέχουν στην τάξη των μαθηματικών σε σχέση με τον προσανατολισμό ακρόασης.

Πίνακας 1. Διδακτικές πρακτικές και αντιλήψεις που λαμβάνουν χώρα σε κάθε επίπεδο προσανατολισμού

Επίπεδα	Αξιολογητικός (evaluative)	Ερμηνευτικός (interpretive)	Μετασχηματιστικός (hermeneutic)
Ακρόαση	Ακρόαση για έλεγχο Επιφανειακή (be superficial)	Πιο ενεργή, σκόπιμη για κατανόηση	Δυναμική, ατομική/συλλογική, ανοιχτή, πρόθυμη, αμφίδρομη αλληλεπίδραση
Σκέψη μαθητή/τριας	Επανάληψη/απομνημόνευση/ αναπαραγωγή κανόνων-θεωρίας	Ερμηνεία/αναζήτηση/ επεξεργασία	Πηγή/πόρος γνώσης
Αλληλεπίδραση	Εκ-Μ (ατομική)	Εκ-Μ (ατομική)	Εκ-Μ και Μ-Μ, ατομική-συλλογική
Ρόλοι	Ιεραρχικοί	Διακριτοί	Ισότιμοι συνεργευητές
Συγκρότηση γνώσης	Ατομική ευθύνη η πρόσβαση στο νόημα	Ατομική ευθύνη με ανατροφοδότηση	Συλλογική αμοιβαία διαδικασία Τροποποίηση γνώσης περιεχομένου παιδιών και παιδαγωγικής γνώσης εκπ/κού
Μοντέλο	Δομημένη, ξεκάθαρη διαδικασία Διαδικαστική/τεχνοκρατική κατεύθυνση Μοντέλο μετάδοσης εννοιών	Δομημένη αλλά πιο συμμετοχική διαδικασία στην κατανόηση σκέψης/εννοιών	Μη τυπικά προσχεδιασμένη. Δυναμική συλλογική αμοιβαία ανοιχτή διερεύνηση/ συν-κατασκευή εννοιών
Νόρμα	Προσαρμογή στην υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού	Αναγνώριση της υποκειμενικότητας της σκέψης	Αναγνώριση της πολυπλοκότητας της σκέψης/σεβασμός

Η μελέτη

Για τη μελέτη των διδακτικών πρακτικών συνδυάστηκαν οι τρεις προσανατολισμοί ακρόασης (Davis 1997), το επιστημολογικό πλαίσιο ενδυνάμωσης (Ernest 2002) σε συνάρτηση με την ανταπόκριση/ενέργειες του εκπαιδευτικού στις συνεισφορές των παιδιών και την αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των παιδιών, τη μετατόπιση των σχέσεων εξουσίας/αυθεντίας, τις συνεργατικές πρακτικές, τη λήψη αποφάσεων κατά τη διαπραγμάτευση των μαθηματικών εννοιών, που συνδέονται με ορισμένα χαρακτηριστικά συγκρότησης του μαθηματικού γραμματισμού, τη διαχείριση του αντικειμένου των μαθηματικών (σχολικό βιβλίο-αντιλήψεις), τις ευκαιρίες εμπλοκής όλων των παιδιών στη μαθηματική δραστηριότητα και τη διαχείριση των σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται τόσο κατά την επεξεργασία της μαθηματικής δραστηριότητας όσο και κατά την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητ(ρι)ών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρήθηκε να απαντηθούν αφορούν στις διδακτικές πρακτικές και πώς αυτές διαμορφώνουν τον προσανατολισμό ακρόασης των εκπαιδευτικών (E.E.1), πώς οι διδακτικές πρακτικές συνδέονται με τη διαχείριση χαρακτηριστικών του μαθηματικού γραμματισμού, τη διαχείριση του διδακτικού αντικειμένου, τη διαχείριση της ισότιμης πρόσβασης και τις σχέσεις εξουσίας και την επιστημολογική ενδυνάμωση (μαθηματική και κοινωνική) των μαθητ(ρι)ών (E.E.2). Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις αρχικά με δύο εκπαιδευτικούς και στην κύρια φάση με τέσσερις εκπαιδευτικούς Ε' και Στ' τάξης με βολική δειγματοληψία συνυπολογίζοντας και τους περιορισμούς της πανδημίας που προέκυψαν στη συνέχεια. Στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας υιοθετήθηκε η μελέτης περίπτωσης ενώ τα ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν, η μη συμμετοχική παρατήρηση, οι σημειώσεις πεδίου, η ηχογράφηση διδασκαλιών και κατασκευή ερωτηματολογίου και η ημιδομημένη συνέντευξη (εγκυρότητα-αξιοπιστία) (Creswell 2016). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση την τεχνική της θεμελιωμένης θεωρίας και τη θεματική/σημασιολογική ανάλυση τα οποία κωδικοποιήθηκαν σε τέσσερις άξονες: α) τη συγκρότηση χαρακτηριστικών του μαθηματικού γραμματισμού (1ος άξονας), β) τη διαχείριση του διδακτικού αντικειμένου (2ος άξονας), γ) τη διαχείριση της ισότιμης πρόσβασης (3ος άξονας) και δ) τις σχέσεις εξουσίας (4ος άξονας), που κατέληξε σε ένα συστημικό δίκτυο διδακτικών πρακτικών για κάθε εκπαιδευτικό με δύο επίπεδα συνθετότητας.

Από την ανάλυση των δεδομένων -της παρατήρησης, των διδακτικών αποσπασμάτων και της συνέντευξης- των τεσσάρων εκπαιδευτικών του δείγματος, με βάση τον προσανατολισμό ακρόασης, προκύπτει ότι οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν στην τάξη των μαθηματικών, οι τρεις από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς, κατά κύριο λόγο συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά του αξιολογητικού (evaluative) προσανατολισμού. Η μεταβίβαση της γνώσης αποτελεί κυρίαρχη πρακτική τείνοντας σε ένα μοντέλο μετάδοσης παρά κατασκευής/συνκατασκευής με τους μαθητές και κυρίαρχη την ατομική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και τον/τη μαθητή/τρια. Διαφοροποίηση παρουσιάζουν οι διδακτικές πρακτικές της τέταρτης εκπαιδευτικού που κινήθηκαν περισσότερο στον ερμηνευτικό/επεξηγηματικό

(interpretive) προσανατολισμό σύμφωνα με τον οποίο η ακρόαση αποτελεί ζωτικό στοιχείο της διδακτικής δράσης. Η εκπαιδευτικός με βάση το συγκεκριμένο προσανατολισμό δεν ακούει μόνο για να αξιολογήσει τη γνώση αλλά ακούει για να έχει πρόσβαση στο νόημα που διαμορφώνει ο/η μαθητής/τρια σε μια συνειδητή και σκόπιμη, προσπάθεια ενεργούς συμμετοχής στο υποκειμενικό νόημα που κατασκευάζει ο/η μαθητής/τρια, χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν στις διδακτικές της πρακτικές. Στην ουσία, γίνεται συνειδητή η υποκειμενικότητα των νοημάτων είτε προέρχονται από τον εκπαιδευτικό είτε από τον μαθητή.

Στον παρακάτω πίνακα (π. 2) οπτικοποιούνται σχηματικά σε σύγκριση με τον αρχικό οι διδακτικές πρακτικές των τεσσάρων εκπαιδευτικών. Οι κυρίαρχες διδακτικές πρακτικές των τριών από τους τέσσερις αποτυπώνονται με το πιο σκούρο χρώμα και κινούνται στο πρώτο επίπεδο του προσανατολισμού ακρόασης, στον αξιολογητικό προσανατολισμό. Με πιο ανοιχτό χρώμα αποτυπώνονται οι διδακτικές πρακτικές της τέταρτης εκπαιδευτικού που εντοπίζονται κυρίως στο δεύτερο επίπεδο προσανατολισμού ακρόασης, τον ερμηνευτικό προσανατολισμό ακρόασης ενώ σπανιότερα (χωρίς χρώμα) εμφανίζονται στην τάξη των μαθηματικών πρακτικές του τρίτου προσανατολισμού ακρόασης.

Πίνακας 2. Συγκριτικά οι διδακτικές πρακτικές των τεσσάρων εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τον προσανατολισμός ακρόασης του Davis

Επίπεδα	Αξιολογητικός (evaluative)	Ερμηνευτικός (interpretive)	Μετασχηματιστικός (hermeneutic)
Ακρόαση	ακρόαση για έλεγχο Επιφανειακή (be superficial)	Πιο ενεργή, σκόπιμη ακρόαση για κατανόηση	δυναμική, ατομική/συλλογική, ανοιχτή, πρόθυμη, αμφίδρομη αλληλεπίδραση
Σκέψη μαθητή/τριας	επανάληψη/απομνημόνευση/ αναπαραγωγή κανόνων-θεωρίας	ερμηνεία/αναζήτηση/επεξεργασία	Πηγή/πόρος γνώσης
Αλληλεπίδραση	Εκ-Μ (ατομική)	Εκ-Μ (ατομική)	Εκ-Μ και Μ-Μ, ατομική/συλλογική
Ρόλοι	Ιεραρχικοί	Διακριτοί	Ισότιμοι συνεργητές
Συγκρότηση γνώσης	ατομική ευθύνη η πρόσβαση στο νόημα	ατομική ευθύνη με ανατροφοδότηση	Συλλογική αμοιβαία διαδικασία Τροποποίηση γνώσης περιεχομένου παιδιών και παιδαγωγικής γνώσης εκπ/κού
Μοντέλο	Δομημένη, ξεκάθαρη διαδικασία Διαδικαστική/τεχνοκρατική κατεύθυνση Μοντέλο μετάδοσης εννοιών	Δομημένη αλλά και Πιο συμμετοχική διαδικασία στην κατανόηση σκέψης/εννοιών	Μη τυπικά προσχεδιασμένη. Δυναμική συλλογική αμοιβαία ανοιχτή διερεύνηση/ συν-κατασκευή εννοιών
Νόρμα	Προσαρμογή στην υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού	Αναγνώριση της υποκειμενικότητας της σκέψης	Αναγνώριση της πολυπλοκότητας της σκέψης/σεβασμός

Συζήτηση - συμπεράσματα

Στην πλειοψηφία τους οι διδακτικές πρακτικές αποτυπώνουν κυρίως τον αξιολογητικό προσανατολισμό ακρόασης, ευρήματα που συμβαδίζουν με τη βιβλιογραφία (Mhlolo, Schafer 2012· Davis 2013). Η ατομική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-παιδιού, η αναζήτηση συγκεκριμένων απαντήσεων (Doerr 2006) και ο προσανατολισμός στην αξιολόγηση της απάντησης και όχι στα νοήματα που κατασκευάζουν οι μαθητ(ρι)ές αποτελούν ευρήματα που συμβαδίζουν με τη βιβλιογραφία (Mhlolo, Schafer 2012· Crespo 2000· Cole 2002· Davis, Renert 2013). Δεν ενθαρρύνεται η διαπραγματευτική και η διαλεκτική μορφή της διδασκαλίας (Μπούτση, Σακονίδης 2009) και συντηρούνται εξαρτητικές σχέσεις (Chaviaris, Stathoroulou, Gana 2011) χαρακτηριστικά που δεν προωθούν τη μαθηματική ενδυνάμωση (Ernest 2002). Δεν ενθαρρύνεται η αυτονομία των μαθητ(ρι)ών και η συνεργατική κατασκευή, χαρακτηριστικά που προάγουν τα μαθηματικά ως εργαλείο εκδημοκρατισμού (Almeida 2010· Skovsmose 2016). Επιπλέον, τα μαθηματικά ελάχιστα συνδέονται με τις κοινωνικές χρήσεις τους ή αξιοποιούνται ως εργαλείο κριτικής συντηρώντας ένα χαμηλό επίπεδο κοινωνικής ενδυνάμωσης/χειραφέτησης των μαθητ(ρι)ών-μελλοντικών πολιτών (Ernest 2002·Gutstein 2006).

Πιο συγκεκριμένα, ως προς τη διαχείριση των χαρακτηριστικών του μαθηματικού γραμματισμού κυριαρχεί η διαδικαστική εξάσκηση και λειτουργική κατεύθυνση, η απόλυτα δομημένη προσέγγιση χωρίς περιθώρια απόκλισης (Schoenfeld 2006), η ξεκάθαρη διαδικασία ερωτήσεων-απαντήσεων, η ατομική αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας με ρητή ή υπονοούμενη την ευθύνη του/της τελευταίου/ας στην πρόσβαση στο μαθηματικό νόημα (Coles 2002·Hintz, Tyson 2015). Το διδακτικό αντικείμενο διαχειρίζεται ως ένα «αδιαμφισβήτητο σώμα γνώσης» (Χρονάκη 2015·Chaviaris, Stathoroulou, Gana 2011), ως κλειστό αυτοαναφορικό διδακτικό αντικείμενο ανεξάρτητο από τα άλλα διδακτικά αντικείμενα (Μπούτση, Σακονίδη 2009) που ελάχιστα συνδέεται με την εμπειρία, σε μια μεθοδολογική προσέγγιση με υποκειμενικά χαρακτηριστικά (Doerr 2006). Ως προς την ισότιμη πρόσβαση στη διδασκαλία κυρίως αξιοποιούνται οι πρόθυμοι/ες μαθητ(ρι)ές (Σακονίδης 2017), περιορίζοντας έτσι τις δυνατότητες συμμετοχής και διαφοροποίησης της προσέγγισης στην πρόσβαση του μαθηματικού νοήματος για τους

σιωπηλούς/ές μαθητ(ρι)ές (Frankenstein 2014·Boaler 2015). Τέλος, ως προς τις σχέσεις εξουσίας, κυριαρχεί ο απόλυτος έλεγχος της δραστηριότητας (Chaviaris, Stathoroulou, Gana 2011), ενώ οι πρωτοβουλίες/συνεισφορές των παιδιών διαχειρίζονται με συγκεντρωτικό τρόπο (Crespo 2000·Ernest 2002·Davis 1997). Ως προς την επιστημολογική ενδυνάμωση, με βάση τις κυρίαρχες διδακτικές πρακτικές δεν φαίνεται να προωθείται η εμπιστοσύνη των μαθητ(ρι)ών στο χειρισμό των μαθηματικών και η αυτονομία στη λήψη αποφάσεων στις κρίσεις, την αξιολόγηση των συνεισφορών και τη συνεργατική κατασκευή (μαθηματική ενδυνάμωση/χειραφέτηση). Σπάνια αξιοποιούνται τα μαθηματικά ως εργαλείο κριτικής σε κοινωνικά-διεπιστημονικά ζητήματα (κοινωνική ενδυνάμωση/χειραφέτηση), συντηρώντας ένα χαμηλό επίπεδο επιστημολογικής ενδυνάμωσης/χειραφέτησης (μαθηματικής και κοινωνικής) των μαθητ(ρι)ών-μελλοντικών πολιτών (Ernest 2002).

Στην πλειοψηφία τους οι διδακτικές πρακτικές που υιοθέτησαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, αποτυπώνουν ένα συνδυασμό στοιχείων παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας (μετωπική, άμεση διδασκαλία και ατομική αλληλεπίδραση) που θέτουν τον εκπαιδευτικό στο κέντρο της διδασκαλίας και στοιχείων της επιστημολογίας του ριζοσπαστικού κονστρουκτιβισμού που συγκεντρώνουν την προσοχή στην ανάπτυξη των μαθηματικών γνώσεων, στην ατομική, κυρίως, κατασκευή των γνώσεων, ανεξάρτητα από το νόημα που οικοδομεί ο μαθητής και τα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια, όπου στο επίκεντρο της θεωρητικής ανάλυσής του τοποθετούνται πρωτίστως η κατάλληλη μεθοδολογία που στοχεύει στη γνωστική ανάπτυξη, στη λογική σκέψη του μαθητή-εγκεφάλου με προοπτική στο γνωστικό άτομο αποσυνδεδεμένο από την κοινωνική σημασία της ανάπτυξης και της κριτικής αντίληψης για τη χρήση και τον ρόλο του μαθηματικού γραμματισμού. Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός και οι μεταγενέστεροι ερευνητές στη μαθηματική έρευνα, που βλέπουν το νόημα, τη σκέψη και τη λογική ως προϊόντα κοινωνικής δραστηριότητας, θέτουν τα κοινωνικοπολιτισμικά (Lerman 2000) και κοινωνικοπολιτικά ζητήματα (Gutiérrez 2013·Valero, Pais 2015· Bartell 2012) ως ορίζουσες διαστάσεις στο μαθηματικό γραμματισμό, βρίσκονται μακριά από την πραγματικότητα της τάξης των μαθηματικών και τις διδακτικές πρακτικές των συμμετεχόντων της παρούσας μελέτης. Η ισχυρή επιρροή της γνωστικής θεωρίας και της ατομικής

κατασκευής της γνώσης είναι κυρίαρχη όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στις επιμορφωτικές διαδικασίες του θεσμικού φορέα. Αυτό γίνεται αντιληπτό και από την τεχνοκρατική κατεύθυνση της εκπαίδευσης που στο επίκεντρο θέτει το άτομο και εστιάζει στις επιδόσεις ως κυρίαρχο προσανατολισμό του σχολείου. Χαρακτηριστικά, όπως, η ισχυρή παρακαταθήκη του φορμαλιστικού πρότυπου των «Νέων Μαθηματικών» (Νικολακάκη 2000), η διάσπαση της γνώσης σε μικρούς εφικτούς και μετρήσιμους στόχους, η κυριαρχία των στρατηγικών και της μεθοδολογίας του «επιμέρους», των αποσπασματικών γνώσεων και η προετοιμασία για τις ανταγωνιστικές μορφές αξιολόγησης (Κλώθου, Σακονίδης 2015) διέπουν όχι μόνο το αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό βιβλίο αλλά και τις επιμορφωτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνοντας αντίστοιχα δομικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη θέτοντας εμπόδια στο μετασχηματισμό τους στην κατεύθυνση της δημοκρατικής συγκρότησης των μαθηματικών εννοιών. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας, συνολικά του εκπαιδευτικού συστήματος, καλλιεργεί εξαρτητικές πρακτικές διαχρονικά καθώς οι εκπαιδευτικοί βιώνουν όλο και λιγότερη επαγγελματική και παιδαγωγική αυτονομία στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, οδηγώντας μακροπρόθεσμα στην εντατικοποίηση και την απομάκρυνση από τις παιδαγωγικές αξίες/στόχους του μαθηματικού γραμματισμού ακόμη και από την παιδαγωγική του ριζοσπαστικού κονστρουκτιβισμού.

Από τη συνέντευξη με τους εκπαιδευτικούς για τις πρακτικές που υιοθετούν, προκύπτουν αντιφάσεις και αντινομίες τις οποίες και οι ίδιοι αναγνωρίζουν με βάση τις επιστημονικές και παιδαγωγικές αρχές της διδασκαλίας είτε του προσανατολισμού ακρόασης είτε της επιστημολογικής (μαθηματικής και κοινωνικής) ενδυνάμωσης, εντούτοις, αυτές οι διαπιστώσεις φαίνεται ότι δεν γίνονται ικανές από μόνες τους να μετασχηματίσουν την πρακτική στην παιδαγωγική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί διαφαίνεται να δέχονται ένα παθητικό ρόλο που υπακούει στο πανοπτικό μοντέλο και ευθυγραμμίζεται στη θεσμική παιδαγωγική η οποία καθορίζεται από την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική. Οι αντιλήψεις για το μαθηματικό γραμματισμό, για την επιτυχία ή την ικανότητα στα μαθηματικά είναι αντιλήψεις που απηχούν κυρίαρχες κοινωνικές κατασκευές, ισχυρές όπως διαφαίνεται, αντανακλώντας την εικόνα της

«βεβαιότητας» και του επιλεκτικού ρόλου των μαθηματικών στην τάξη. Θετικό σημείο που εκφράστηκε στη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς ήταν η αναστοχαστική προοπτική των διδακτικών πρακτικών στην κατεύθυνση της ενθάρρυνσης δημοκρατικών εμπειριών στην τάξη των μαθηματικών με προσανατολισμό στο μαθητ(ρια)ή-μελλοντικό πολίτη/ισσα. Αισιόδοξη οπτική αποτελούν οι μελέτες που αναπτύσσουν ένα πλαίσιο παρέμβασης για αναστοχασμό των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών, που παρακολουθούν το μετασχηματισμό από τον πρώτο στον τρίτο προσανατολισμό ακρόασης ενώ πολλοί κριτικοί ερευνητές τονίζουν την αναγκαιότητα μιας υποστηρικτικής εκπαιδευτικής κοινότητας για την παροχή της αναγκαίας υποστήριξης των εκπαιδευτικών (Apple 1992·Davis 1997· Hintz, Tyson 2015).

Τέτοιες δράσεις μπορεί να προσφέρουν το ερέθισμα στους εκπαιδευτικούς για αυτοκατανόηση και αυτοσυνειδησία των διδακτικών τους πρακτικών ώστε να παράγουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί γνώση από την ίδια τους την πρακτική και κριτική ανάλυση του έργου. Η τάξη των μαθηματικών λειτουργώντας ως πεδίο διερεύνησης, αντιπαράθεσης, επιχειρηματολογίας και δημοκρατικής συγκρότησης των ιδεών σε ισότιμη βάση, μέσα από τη δημιουργική εμπειρική προσπάθεια, μπορεί να συνδέει διαλεκτικά μαθηματικές με κοινωνικές έννοιες, τον σχολικό με τον κοινωνικό χώρο, την προσωπική με την κοινωνική ζωή των παιδιών, να ενδυναμώνει στην προοπτική της χειραφέτησης το μαθηματικό μαθητή/τρια-μελλοντικό πολίτη/ισσα ώστε να κατανοεί, να ερμηνεύει και να παρεμβαίνει ενεργά για τη βελτίωση της προσωπικής και συλλογικής ζωής ως κριτικό πολιτικό υποκείμενο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Almeida, D. (2010), «Are there viable connections between mathematics, mathematical proof and democracy?», *Philosophy of Mathematics Education Journal* 1-25. (<https://bit.ly/2W0iunR>, 11 January 2020)
- Andersson, A. (2010), «Can a critical pedagogy in mathematics lead to achievement, engagement and social empowerment?», *Philosophy of Mathematics Education Journal* 1-25. (<https://bit.ly/2W0iunR>, 18 May, 2019)

- Apple, M. W. (1992), «Do the Standards go far enough? Power, policy, and practice in mathematics education», *Journal for Research in Mathematics Education* 23(5): 412–431. (<https://doi.org/10.2307/749562>, 20 April 2019)
- Basu, D., Greenstein, S. (2019), «Cultivating a Space for Critical Mathematical Inquiry through Knowledge-Eliciting Mathematical Activity», *Occasional Paper Series 2019* (41)4: 30-44. (<https://bit.ly/3ABBopv>, 3 March, 2020)
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., Tarule, J. M. (1997), *Women's ways of knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. New York: Basic Books
- Boaler, J. (2015), *The elephant in the classroom: Helping children learn and love maths*. London: Souvenir Press.
- Chaviaris, P., Stathopoulou, C., Gana, E. (2011), «A socio-political analysis of mathematics teaching in the classroom», *Quaderni di Ricerca in Didattica* 22 (Supplemento 1): 233-237. (<https://bit.ly/2CmScVR>, 2 May 2020)
- Coles, A. (2002), «Teaching strategies related to listening and hearing in two secondary classrooms», *Research in mathematics education* 4(1): 21-34. (<https://doi.org/10.1080/14794800008520100>, 18 April, 2020)
- Crespo, S. (2000), «Seeing more than right and wrong answers: Prospective teachers' interpretations of students' mathematical work», *Journal of Mathematics Teacher Education* 3(2): 155-181. <https://bit.ly/3gC40bc>, 6 October 2020)
- Creswell, J.W. (2016), *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Μτφρ. Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: “ΕΛΛΗΝ”.
- Davis, B. (1997), «Listening for differences: An evolving conception of mathematics teaching», *Journal for research in mathematics education*: 355-376. (<https://sci-hub.ru/https://doi.org/10.2307/749785>, 9 March, 2019)
- Davis, B. (2013), *Teaching mathematics: Toward a sound alternative*. New York and London: Routledge.
- Davis, B., Renert, M. (2013), *The math teachers know: Profound understanding of emergent mathematics*. New York: Routledge.
- Doerr, H. M. (2006), «Examining the tasks of teaching when using students' mathematical thinking», *Educational Studies in Mathematics* 62(1): 3-24. (<https://bit.ly/3AE9xVQ> 20 June 2020)

- Ernest, P. (2002), «Empowerment in mathematics education», *Philosophy of mathematics education journal* 15(1): 1-16. (<https://bit.ly/3VmKoXg>, 19 December 2019)
- Ernest, P. (2015), «Challenging three myths about mathematics: Recognising the social responsibility of mathematics», στο Błaszczyk, P., Pieronkiewicz, B. (επιμ.), *Mathematical Transgressions*. Cracow: UNIVERSITAS, 11-50.
- Frankenstein, M. (2014), «A Different third r: Radical math», *Radical Teacher* 100: 77-82. (<https://bit.ly/3EsY4cv>, 10 December 2019)
- Gerofsky, S. (2009), «Performance mathematics and democracy», *Educational Insights* 13(1). (<https://bit.ly/3hTKCXy>, 14 September 2019)
- Gutiérrez, R. (2013), «The sociopolitical turn in mathematics education», *Journal for Research in Mathematics Education* 44(1): 37-68. (<https://bit.ly/3OqlqEL>, 21 October 2019)
- Gutstein, E. (2006), *Reading and writing the world with mathematics: Toward a pedagogy for social justice*. New York: Routledge.
- Hintz, A., Tyson, K. (2015), «Complex listening: Supporting students to listen as mathematical sense-makers», *Mathematical thinking and learning* 17(4): 296-326. (<https://bit.ly/3ETPW6w>, 7 May 2020)
- Jablonka, E. (2003), «Mathematical literacy», στο Bishop, A., Clements, M. K., Keitel-Kreidt, C., Kilpatrick, J., Leung, F. K. S. (επιμ.), *Second international handbook of mathematics education*. Dordrecht: Springer, 75-102 (<https://bit.ly/3gdTTnn>, 4 July, 2019)
- Keitel, C., Vithal, R. (2008), «Mathematical power as political power—the politics of mathematics education», στο Clarkson, P., Presmeg, N., (επιμ.) *Critical issues in mathematics education*. Boston: Springer, 167-188.
- Lerman, S. (2000), «The social turn in mathematics education research», στο Boaler, J. (επιμ.). *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning* (Vol. 1). London: Greenwood Publishing Group, 19-44.
- Mhlolo, M. K., Schafer, M. (2012), «Towards empowering learners in a democratic mathematics classroom: to what extent are teachers' listening orientations conducive to and respectful of learners' thinking?», *pythagoras* 33(2): 1-9. (<https://doi.org/10.4102/pythagoras.v33i2.166>, 22 January 2019)

- Moses, R., Cobb, C. E. (2001), *Radical equations. Math Literacy and Civil Rights*. Boston: Beacon.
- Radford, L. (2012), «Education and the illusions of emancipation», *Educational Studies in Mathematics*, 80(1): 101-118.
(http://www.luisradford.ca/pub/3_2012ESMEmanicipation.pdf, 12 July 2019)
- Schoenfeld, A. H. (2006), «Problem solving from cradle to grave», *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives* 11: 41-73. (<https://bit.ly/3tTNuGA> 15 December, 2018)
- Skott, J., Mosvold, R., Sakonidis, C. (2018), «Classroom practice and teachers' knowledge, beliefs and identity», στο Dreyfus T., Artigue M., Potari D., Prediger S., Ruthven K. (επιμ.), *Developing Research in Mathematics Education: Twenty Years of Communication, Cooperation and Collaboration in Europe*. London: Routledge, 162-180.
- Skovsmose, O., Valero, P. (2008), «17 Democratic access to powerful mathematical ideas», στο English L. D. (ed.), *Handbook of international research in mathematics education*. New York and London: Routledge, 415-438.
- Skovsmose, O. (2016), «Mathematics: A critical rationality» στο Ernest, P., Sriraman, B., Ernest, N. (επιμ.), *Critical mathematics education: Theory, praxis and reality*. USA: IAP, 1-22
- Stathopoulou, C., Gana, E., Chaviaris, P. (2012), «Curriculum, textbooks, mathematics teaching: what really happens in the classroom?», στο Di Paola, B., Díez-Palomar, J. (επιμ.) *Facilitating access and participation: mathematical practices inside and outside the classroom. Quaderni di Ricerca in Didattica (Mathematics)*, 252-256.
- Valero, P., Pais, A. (2015), «Examining political perspectives in mathematics education», στο Bergsten, C., Sriraman, B. (επιμ.), *Refractions of mathematics education*. Charlotte: Information Age Publishing, 173-196.
- Valero, P. (2017), «Mathematics for all, economic growth, and the making of the citizen-worker», στο Popkewitz, T.A., Diaz, J., Kirchgasser, C. (επιμ.), *A political sociology of educational knowledge: Studies of exclusions and difference*. New York: Routledge, 117-132.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Ιωσηφίδης, Θ. (2006), «Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory) και Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων: Δυο Ερευνητικά Παραδείγματα», στο Ιωσηφίδης, Θ., Σπυριδάκης, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική, 21-32.

Κλώθου, Ά., Σακονίδης, Χ. (2015), «Η Αξιολόγηση στα Μαθηματικά: Όψεις της Νοσηματοδότησης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών* (8): 55-86. (<https://bit.ly/3V2PiJq>, 18 Φεβρουαρίου, 2018)

Μπούτση Δ, Σακονίδης Χ. (2009), «Διδακτικές πρακτικές στην τάξη των μαθηματικών του δημοτικού σχολείου», στο Καλαβάσης Φ., Καφούση Σ., Χιονίδου-Μοσκοφόγλου Μ., Σκουμπουρδή Χ., Φεσάκης Γ., (επιμ.), *Μαθηματική Εκπαίδευση και Οικογενειακές Πρακτικές 3^ο Συνέδριο ΕΝΕΔΙΜ*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 749-758

Νικολακάκη, Μ. (2000), *Εκσυγχρονισμός και μαθηματική παιδεία στη Ελλάδα: μια ιστορικοσυγκριτική προσέγγιση των μαθηματικών του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σακονίδης, Χ. (2017), «Η μαθηματική εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη: Κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές παράμετροι», *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών* (10): 27-54.

Χρονάκη, Α. (2015), «Η κριτική της ηγεμονίας μιας "Ιδεολογίας Βεβαιότητας" στα μαθηματικά και στη μαθηματική εκπαίδευση», στο Σκουμπουρδή, Χ., Σκουμιός, Μ. (Επιμ.) *Πρακτικά συνεδρίου «Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες*». Ρόδος: 106-135

Εκπαίδευση Ενηλίκων - Αποκλεισμός ή Συμπερίληψη; Ο ρόλος του άγχους και της ντροπής στην επιστροφή στις σπουδές

Δήμητρα Μάρκου

Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης

Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Καθηγήτρια ΣΕΠ (Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό) στο Ελληνικό

Ανοιχτό Πανεπιστήμιο ΕΑΠ

dimitramarkou@hotmail.com

dimitramarkou@eled.auth.gr

Abstract

Adult learners have significant potential to acquire new knowledge and skills, despite the changes they experience in terms of biology and related functions which affect the pace at which they learn. They reengage in training with specific goals. These goals concern their professional or social life. At the same time, however, they experience a series of emotions related to their decision to rejoin the learning process. Returning to studies is associated with feelings such as fear, shame, anxiety, guilt but also pride and satisfaction when the goal is achieved. The aim is to transform the negative emotions experienced by the adult learner into a driving force and impetus that will curb any negative tendencies.

1. «Τὴν παιδείαν κοινὴν καὶ μίαν ποιεῖν». Πῶς υλοποιεῖται στὴν εκπαίδευση ἐνηλίκων;

Τὴν παιδείαν κοινὴν καὶ μίαν ποιεῖν (Αριστοτέλης, Πολιτικά 1263b36-37). Ο δημόσιος χαρακτήρας τῆς παιδείας εἶναι, κατὰ τὸν Αριστοτέλη, ἓνα αἶτημα που προκύπτει ἀπὸ τὴν ἀνάγκη κοινωνικῆς καὶ πολιτικῆς ἰσότητος. Ο ὅρος «κοινὴ παιδεία» ἀναφέρεται ἀπὸ τὸν ἴδιο ὡς θεμέλιος λίθος γιὰ τὴν ἐνότητα τῆς πόλης καὶ τὴ συλλογικὴ εὐτυχία. Στὸ πλαίσιο αὐτὸ τονίζεται μαζί με τὸν δημόσιο καὶ ο ἐνιαῖος χαρακτήρας τῆς παιδείας.

Στη σύγχρονη ωστόσο εποχή, μια εποχή ρευστότητας και κατακερματισμού, από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαίδευση είναι ο εντεινόμενος κοινωνικός αποκλεισμός (Geremek 1996, 316). Η έννοια αυτή έχει εμφανιστεί τόσο στο χώρο της εργασίας, όσο και της εκπαίδευσης. Ο όρος αυτός συχνά συνδέθηκε, όπως αναφέρει ο Τσιάκαλος (2011, 26), με τις έννοιες της φτώχειας και της περιθωριοποίησης.

Ο ίδιος ορίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό ως την παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως είναι το αγαθό της εκπαίδευσης, του συστήματος υγειονομικής περίθαλψης, της συμμετοχής στο πολιτικό γίγνεσθαι κ.ά., η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως και στην οικονομική ανέχεια και την περιθωριοποίηση.

Αιτίες αποκλεισμού και περιθωριοποίησης συνδέονται συχνά με οικονομικά κριτήρια. Η διαπίστωση αυτή σαφώς δεν αφορά αποκλειστικά στον χώρο της βασικής εκπαίδευσης αλλά και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Ωστόσο, στην περίπτωση των ενηλίκων, κριτήριο αποκλεισμού συχνά συνιστά και η ηλικία αλλά και η έλλειψη εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση επαγγελματικών ευκαιριών.

Τα δημογραφικά στοιχεία και οι προβλέψεις δείχνουν ότι ο κόσμος γερνάει με υψηλούς ρυθμούς και ότι αυτό έχει εγκάρσιες συνέπειες στην κοινωνία. Τα διαθέσιμα στοιχεία για τη διάκριση με κριτήριο την ηλικία καταδεικνύουν ότι αποτελεί την πιο διαδεδομένη μορφή διακρίσεων στην Ευρώπη. Αν και αυτό φαίνεται λογικό επειδή η ηλικία, δυνητικά, επηρεάζει τους πάντες (σε αντίθεση με τον σεξισμό ή τον ρατσισμό), οι δημόσιες συζητήσεις για το φαινόμενο είναι σπάνιες.

Η επίγνωση των ανθρώπων για τη σημασία του φαινομένου αυτού είναι ελάχιστη και οι πρωτοβουλίες για την καταπολέμησή του δεν επαρκούν. Υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ της διάστασης του φαινομένου και της προσοχής που έχει δοθεί σε αυτό.

Η ηλικία έχει διάφορες αρνητικές συνέπειες για τους ίδιους τους ενήλικες, για τα ιδρύματα, τον επαγγελματικό στίβο αλλά ιδιαίτερα για τους θεσμούς. Σε έναν κόσμο που γερνά γρήγορα, όπου θα γίνουμε όλοι -αργά ή γρήγορα- μάρτυρες δομικών αλλαγών στις ηλικιακές ομάδες, η διάκριση αυτού του είδους είναι ένα σύνθετο φαινόμενο που χρειάζεται να αντιμετωπιστεί. Μέχρι στιγμής, στην

Ευρώπη, η καταπολέμηση αυτών των μορφών διάκρισης μέσω της νομοθεσίας και της δημόσιας πολιτικής φαίνεται να έχει παράγει φτωχά αποτελέσματα.

Ωστόσο, η βιβλιογραφία δείχνει ότι η εκπαίδευση και η μάθηση ενηλίκων μπορούν να προσφέρουν πολύ αποτελεσματικά μέσα για τη βελτίωση της αμοιβαίας γνώσης μεταξύ των γενεών, την καταπολέμηση των μύθων και των προκαταλήψεων και την αποδόμηση στερεοτύπων που βασίζονται στην ηλικία.

1.1 Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων

Στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων περιλαμβάνονται:

α) η ανάγκη τους να γνωρίζουν γιατί πρέπει να μάθουν κάτι, β) η ανάγκη τους να αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτές ως ικανοί για αυτο-κατευθυνόμενη μάθηση και γ) η ανάγκη τους να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους ως πηγές μάθησης (Κόκκος 2005).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι φαίνεται ότι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Οι στόχοι αυτοί αφορούν την επαγγελματική ή την κοινωνική τους ζωή. Μεταφέρουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών αλλά και αποκρυσταλλωμένους τρόπους μάθησης. Παράλληλα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν την τάση για ενεργητική συμμετοχή στη διεργασία της μάθησης αλλά και ισχυρούς μηχανισμούς άμυνας και παραίτησης από αυτήν (Κόκκος 2005).

1.2 Τι είναι αυτό που κάνει έναν ενήλικα να επιστρέψει στις σπουδές;

Έχει διαπιστωθεί ότι οι ενήλικες επιστρέφουν στις σπουδές όταν

- έχουν να αντιμετωπίσουν σχετικές προκλήσεις, κυρίως στον επαγγελματικό τομέα
- ή όταν βρίσκονται σε μεταβατική περίοδο (Sharan, Rosemary 1999).

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι, για να εμπλακούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη διεργασία της μάθησης, χρειάζονται περισσότερους από έναν λόγους (Tough 1978 στο Cross 1981, 84). Συνήθως οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κινητοποιούνται από μία υπαρκτή ανάγκη να εφαρμόσουν άμεσα τις γνώσεις ή

τις δεξιότητες τις οποίες προσδοκούν ότι θα αποκτήσουν από τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Υπάρχουν τρεις τρόποι εμπλοκής των ενηλίκων στην εκπαίδευση (Tough 1978 στο Cross 1981, 85).

Ο πρώτος αφορά τους ενηλίκους που συμμετέχουν σε μία μαθησιακή διεργασία, επειδή γνωρίζουν ότι χρειάζεται να εφαρμόσουν κάτι νέο, για το οποίο πρέπει να αποκτήσουν νέες γνώσεις ή ικανότητες. Ο δεύτερος αναφέρεται στους ενηλίκους, οι οποίοι αρχίζουν να μαθαίνουν κάτι από περιέργεια ή επειδή είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη ζωή τους. Ο τρίτος σχετίζεται με την απόφαση ενός ενήλικα να μάθει κάτι νέο και στην πορεία να αποφασίσει ποιο θα είναι αυτό.

Σύμφωνα με άλλες μελέτες, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στα προγράμματα εκπαίδευσης:

- α) για να ανταποκριθούν σε κοινωνικούς ρόλους
- β) για να ωφεληθούν σε επαγγελματικό επίπεδο
- γ) για να ανταποκριθούν σε προσδοκίες τρίτων
- δ) για το γενικό καλό
- ε) λόγω γνωστικών ενδιαφερόντων ή
- στ) για να ξεφύγουν από κάτι το οποίο τους απασχολεί (Cross 1981, 89).

Πίνακας 1: Προσανατολισμοί Μάθησης (Rogers 2002, 101)

Προσανατολισμός	Προθέσεις	Μαθησιακή διεργασία	Συνέχεια στο τέλος του προγράμματος
Προσανατολισμός στο στόχο – τελικό αποτέλεσμα	Επίτευγμα Αντιμετώπιση προβλήματος	Απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερης γνώσης σε συγκεκριμένες περιοχές	Η διεργασία τερματίζεται με την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος
Προσανατολισμός στη μάθηση	Ενδιαφέρον για το αντικείμενο	Μάθηση που καλύπτει όλα τα μέρη του αντικειμένου	Συνέχιση της μάθησης στο ίδιο ή σε σχετικό αντικείμενο
Προσανατολισμός στην εκπαιδευτική δραστηριότητα	Κοινωνικές ανάγκες ή ανάγκες προσωπικής ανάπτυξης (συχνά απροσδιόριστες)	Η ικανοποίηση των αναγκών βρίσκεται στην ίδια τη δραστηριότητα	Επιδιώκεται νέα κατάσταση ή δραστηριότητα

1.3 Αίτια αποκλεισμού των ενηλίκων από την επιστροφή τους στις σπουδές

Τα βασικά αίτια αποκλεισμού των ενηλίκων από την επιστροφή τους στις σπουδές συνδέονται με την ηλικία και την έλλειψη εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια στη μάθηση. Τα εμπόδια στη μάθηση μπορεί να είναι εσωτερικά ή εξωτερικά. Τα εξωτερικά εμπόδια δυσκολεύουν την πρόσβαση των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα προγράμματα εκπαίδευσης. Ωστόσο, σημαντικότερα για τη διεργασία της μάθησης αναδεικνύονται τα εσωτερικά εμπόδια.

Τα εσωτερικά εμπόδια αφορούν προϋπάρχουσες γνώσεις και αξίες ή οφείλονται σε ψυχολογικούς παράγοντες (Κόκκος 2005, 90-91).

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ενδέχεται να έχουν επενδύσει συναισθηματικά σε προηγούμενες γνώσεις και ικανότητες σε τέτοιο βαθμό, ώστε να δυσκολεύονται να αποδεχτούν τις καινούριες, ιδιαίτερα εάν έρχονται σε αντίθεση με όσα ήδη γνωρίζουν και εφαρμόζουν (Κόκκος 2005, 90).

Τα εμπόδια που απορρέουν από ψυχολογικούς παράγοντες, σχετίζονται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ενηλίκων εκπαιδευομένων και αφορούν: α) την έλλειψη αυτοπεποίθησης, β) το φόβο της αποτυχίας και γ) το άγχος που βιώνουν αρκετοί ενήλικοι εκπαιδευόμενοι στη διεργασία της μάθησης (Rogers 2002, 281).

Μελέτες για τη διερεύνηση των εμποδίων στη μάθηση οδήγησαν στην κατάταξή τους σε τρεις κύριες κατηγορίες (Carp, Peterson, Roelfs 1974 στο Cross 1981, 99).

- Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα εμπόδια που αφορούν τις καταστάσεις ζωής (situational) του ενήλικου εκπαιδευομένου τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή κατά την οποία πραγματοποιείται η μάθηση.
- Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα εμπόδια του εκπαιδευτικού πλαισίου (institutional barriers), τα οποία περιλαμβάνουν τις πρακτικές και τις διαδικασίες εκείνες που αποθαρρύνουν τον εργαζόμενο ενήλικο από τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες.
- Τέλος, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα εμπόδια της προδιάθεσης (dispositional barriers), δηλαδή εμπόδια που σχετίζονται με τις στάσεις

και τις αντιλήψεις τις οποίες έχει το άτομο για τον εαυτό του ως εκπαιδευόμενο.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, σύμφωνα με τους Carp, Peterson, Roelfs (1974 στο Cross 1981, 99), αντιμετωπίζουν τριών ειδών εμπόδια στη μάθηση.

- Εμπόδια τα οποία προκύπτουν από τις καταστάσεις ζωής.
- Εμπόδια που αφορούν το εκπαιδευτικό πλαίσιο.
- Εμπόδια που σχετίζονται με την προδιάθεση κάθε ατόμου.

Με βάση τα παραπάνω στοιχεία, φαίνεται ότι τα εμπόδια στη μάθηση είναι αρκετά και καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα παραγόντων που το εκπαιδευτικό πλαίσιο αδυνατεί να ελέγξει. Η πρόκληση για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι αφενός μεν να καταφέρει να προσελκύσει ενήλικους εκπαιδευομένους στα προγράμματά της, αφετέρου δε να κρατήσει, μέχρι την περάτωση του προγράμματος, εκείνους οι οποίοι έχουν ήδη αποφασίσει να ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι παραπάνω στόχοι είναι εφικτοί, αν και εφόσον εμπυχωθούν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση σε σχέση με τις ικανότητες τις οποίες έχουν, προκειμένου να είναι επιτυχής η συμμετοχή τους στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων (Cross 1981, 133). Η προσφορά μιας σειράς προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, τα οποία:

- α) θα απαντούν στους στόχους και τις προσδοκίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων,
- β) θα δημιουργούν ευκαιρίες μάθησης απομακρύνοντας τα εμπόδια στη μάθηση και
- γ) θα κατανοούν τις αλλαγές που βιώνει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος σε μια μεταβατική κατάσταση ζωής, θα βοηθήσει σημαντικά στην προσέλκυση των ατόμων στην εκπαίδευση ενηλίκων.

2. Η επιστροφή στις σπουδές και τα συναισθήματα που τη συνοδεύουν

Η επιστροφή στις σπουδές συνδέεται με συναισθήματα όπως περηφάνια, φόβος, ντροπή, άγχος, ενοχή. Το παρόν άρθρο επιχειρεί να αναλύσει δύο από αυτά. Τα αισθήματα άγχους και ντροπής.

2.1 Το αίσθημα του άγχους

Το άγχος αποτελεί ένα πολυσχιδές φαινόμενο το οποίο περιλαμβάνει δύο βασικά στοιχεία: από τη μια πλευρά το φόβο για τις απαιτήσεις που επιβάλλονται από το περιβάλλον και, από την άλλη πλευρά, την ανησυχία για την ικανότητα ανταπόκρισης στις απαιτήσεις αυτές (Rogers 1999). Είναι ένα συναίσθημα, το οποίο συχνά συνδέεται με αβεβαιότητα -ακόμη και πανικό- και συνοδεύεται από διέγερση του συμπαθητικού συστήματος λόγω της αίσθησης του επερχόμενου κινδύνου που διακατέχει το άτομο (Δημητρόπουλος, Καλούρη-Αντωνοπούλου 2003· Κλεφτάρας 2000).

Πηγή του άγχους στους ενήλικους που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη είναι η αδυναμία επίτευξης των στόχων τους και των προσδοκιών του οικογενειακού και φιλικού τους περιβάλλοντος, η έλλειψη χρόνου και ο φόρτος υποχρεώσεων αλλά και ο φόβος της αποτυχίας ενώπιον της ομάδας (Δημητρόπουλος, Καλούρη-Αντωνοπούλου 2003). Έχει διαπιστωθεί επιπλέον ότι η εκθείαση των άλλων ως «καλύτερων» ή «καλύτερα μορφωμένων» προκαλεί συχνά αντιδράσεις άγχους και πίεσης (Rogers 1999).

Άλλες αιτίες που ενισχύουν το συναίσθημα του άγχους στους ενήλικους είναι η συνειδητοποίηση της διαδικασίας της γήρανσης, της φυσικής κόπωσης και της αποδυνάμωσης των μνημονικών ικανοτήτων. Το άγχος μπορεί να οφείλεται ακόμη και στην αρνητική αυτοεικόνα αλλά και στη χαμηλή αυτοεκτίμηση του κάθε ατόμου (Rogers 1999).

Το άγχος και πολλές ψυχικές καταστάσεις που εκφράζονται από τους ενήλικους κατά την εκπαιδευτική πράξη έχουν τις ρίζες τους στην παιδική και τη βρεφική ηλικία. Οι προσδοκίες που έχουν σχετικά με τους εκπαιδευτές αντικατοπτρίζουν τα βιώματα της παιδικής τους ηλικίας και ειδικά τα συναισθήματα προς τους γονείς τους, τις ελπίδες και τα όνειρα που ποτέ δεν πραγματοποιήθηκαν. Το άγχος και η απογοήτευση που συνδέονται με αυτές τις ανεκπλήρωτες προσδοκίες συχνά εκφράζονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης ως εχθρικότητα και θυμός απέναντι στον εκπαιδευτή (Tennant 1997).

2.2 Το αίσθημα της ντροπής

Ένα ακόμη αίσθημα που επηρεάζει την απόφαση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων για επιστροφή στις σπουδές είναι η ντροπή.

Τι είναι όμως η ντροπή;

Η ντροπή είναι το χάσμα μεταξύ αυτού που θέλουμε να είμαστε και αυτού που αληθινά είμαστε (ή νομίζουμε ότι είμαστε) (Fussi 2015). Ο Tangney (1991) περιέγραψε τη ντροπή ως απόρριψη ολόκληρου του εαυτού μας, ενώ ο Kaufman (1985) επεσήμανε ότι η ντροπή περιλαμβάνει απαραίτητα ένα είδος κατακερματισμού του εαυτού μας. Νιώθουμε άσχημα για ένα μέρος του εαυτού μας, το αναζητούμε και επιδιώκουμε να το αφαιρέσουμε ώστε να μην είναι ορατό από τους άλλους.

Το να αισθάνεσαι ντροπή, παρατήρησε ο Kaufman (1985), σημαίνει να νιώθεις «παγιδευμένος, άφωνος και αφόρητα μόνος» (σελ. 10). Οι Tangney και Dearing (2002) περιέγραψαν τη ντροπή ως το επώδυνο αίσθημα του εαυτού, συνοδευόμενο από μια αίσθηση αδυναμίας ότι δεν μπορώ να κάνω οτιδήποτε για να βελτιώσω την κατάσταση αυτή. Ο Brookfield (2011) υπογραμμίζει ότι η ντροπή μπορεί να μας κρατήσει σιωπηλούς και να μας αποτρέψει από το να προσεγγίζουμε άλλους ή να μάθουμε. Η ακεραιότητα του εαυτού μας απειλείται, εστιάζουμε λοιπόν περισσότερο στον εαυτό μας και μπορούμε να γίνουμε ακόμα πιο εσωστρεφείς και να απομακρυνθούμε από τη μάθηση.

Η ντροπή μπορεί να είναι ένα βαθιά οδυνηρό συναίσθημα. Μας οδηγεί σε ένα σημείο που δεν μπορούμε να είμαστε αυτοί που θέλουμε να είμαστε. Η ντροπή μάς εμποδίζει από τη μάθηση, από την ανάπτυξη και την αξιοποίηση ευκαιριών για αλλαγή.

Ωστόσο, μπορεί επίσης να είναι ο καταλύτης για τον μετασχηματισμό, όπως ο Mezirow (1991) παρατήρησε οξυδερκώς.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν την πραγματικότητα βάσει των παραδοχών τους (Κόκκος 2005, 75). Ορισμένες όμως από τις παραδοχές αυτές μπορεί να είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές. Συνεπώς, η μάθηση δεν είναι απλώς η προσθήκη νέων γνώσεων σε όσα ήδη γνωρίζουμε, αλλά ο μετασχηματισμός της υπάρχουσας γνώσης ώστε να επιτευχθεί μια νέα οπτική (μετασχηματίζουσα οπτική). Ο μετασχηματισμός της οπτικής μπορεί να συμβεί, όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μέσω της κριτικής αυτόνομης σκέψης

συνειδητοποιήσουν πώς και γιατί οι παραδοχές που έχουν περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο γύρω τους (Mezirow 1990, 368).

Ο Mezirow περιγράφει τη διεργασία της *μετασχηματίζουσας μάθησης* ως αποτέλεσμα μιας κρίσης, την οποία βιώνει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εξαιτίας ορισμένων αποπροσανατολιστικών διλημάτων. Όταν ο ενήλικος εκπαιδευόμενος δεν μπορεί να επιλύσει τα διλήματα τα οποία αντιμετωπίζει στηριζόμενος σε προηγούμενες στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων του, τότε βιώνει μία διεργασία αυτο-εξέτασης που συχνά συνοδεύεται από συναισθήματα ενοχής ή ντροπής. Η αυτο-εξέταση περιλαμβάνει κριτική αξιολόγηση των παραδοχών που καταλήγει στην αναγνώριση ότι και άλλα άτομα έχουν βιώσει παρόμοιες διεργασίες. Η αναγνώριση αυτή οδηγεί με τη σειρά της στη διερεύνηση εναλλακτικών ρόλων, σχέσεων ή πράξεων ικανών να καθορίσουν το πλάνο δράσης. Το τελευταίο περιλαμβάνει την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, τη δοκιμή νέων ρόλων, τη διαπραγμάτευση των σχέσεων και τη δημιουργία νέων, καθώς και το χτίσιμο αυτοπεποίθησης και νέων ικανοτήτων. Τελικά το άτομο επανεντάσσεται στη ζωή του, έχοντας όμως μια νέα μετασχηματισμένη οπτική. Επομένως, υπάρχουν δέκα στάδια μέσω των οποίων ο ενήλικος εκπαιδευόμενος μπορεί να επιτύχει τη μετασχηματίζουσα μάθηση.

Τα στάδια αυτά είναι τα ακόλουθα:

1. Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα
2. Αυτο-εξέταση (συνοδευόμενη από ανάλογα συναισθήματα, π.χ. ντροπή).
3. Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών
4. Αναγνώριση από το άτομο της πηγής δυσαρέσκειας και μοίρασμα με άλλους της διεργασίας του μετασχηματισμού
5. Αναζήτηση νέων ρόλων, σχέσεων, τρόπων δράσης
6. Σχεδιασμός ενός πλάνου δράσης
7. Απόκτηση γνώσεων, στάσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του πλάνου δράσης
8. Δοκιμή των νέων ρόλων
9. Οικοδόμηση αυτοπεποίθησης και ικανοτήτων για ανταπόκριση στους νέους ρόλους και τις νέες σχέσεις

10. Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες οι οποίες έχουν πλέον οριστεί από τις νέες προοπτικές

Ο ψυχαναλυτής Phil Mollon (2002) επαναλαμβάνει και αυτός ότι η ντροπή έχει τις ρίζες της στις εμπειρίες της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Συχνά προκύπτει, υποστηρίζει ο Mollon, λόγω της αντίληψης της κοινωνικής ανικανότητας, για παράδειγμα, νιώθουμε ντροπή όταν τα όριά μας έχουν παραβιαστεί, όταν αισθανόμαστε η δική μας αποτυχία να επηρεάζει τους άλλους. Η ντροπή συνδέεται στενά με τους φόβους του κοινωνικού αποκλεισμού και της απόρριψης και είναι πολιτισμικά προσδιορισμένη. Τόσο αυτή όσο και η ενοχή έχουν παραλλάσσουσες λειτουργίες και εκδηλώνονται διαφορετικά, ανάλογα με το πολιτισμικό πλαίσιο (Bear et al. 2009).

Υπάρχει συνεχής συζήτηση για το εάν η ενοχή και η ντροπή είναι δύο ξεχωριστά συναισθήματα. Και οι δύο καταγράφονται ως κοινωνικοί δείκτες απαραίτητοι για να ανήκεις σε μια κοινότητα. Ο Τόμκινς περιέγραψε την ντροπή ως «ηθική ενοχή» (βλέπε Kaufman 1985). Ο Mollon (2002) παρατήρησε ότι η ντροπή είναι απάντηση σε μια βλάβη της ακεραιότητας του ατόμου, που συνοδεύεται από αισθήματα αδυναμίας και μικρότητας, ενώ η ενοχή είναι μια απάντηση στην ανάμειξη σε μια επιβλαβή ή απαγορευμένη ενέργεια. Η ενοχή μπορεί να προτρέπει το άτομο να επανορθώσει.

Τόσο η ντροπή, όσο και η ενοχή είναι πολιτισμικά συγκεκριμένες και παρουσιάζονται διαφορετικά με την πάροδο του χρόνου, τους τόπους και τις κοινωνίες όπου εκδηλώνονται (βλ., π.χ., Harre 1986). Για παράδειγμα, τα παιδιά της Ιαπωνίας έχει παρατηρηθεί ότι βιώνουν πιο εύκολα τη ντροπή και την ενοχή σε σύγκριση με τα παιδιά ενός αμερικάνικου σχολείου (Bear, Uribe-Zarain, Manning, Shiomi 2009; Silfver-Kuhalampi et al. 2015).

2.2.1 Συσχέτιση του αισθήματος της ντροπής με την επιστροφή στις σπουδές

Για πολλούς ενήλικες η επιστροφή στις σπουδές αποτελεί μεταξύ άλλων...

- «ανολοκλήρωτη δουλειά»
- απάντηση στις οικογενειακές προσδοκίες
- μέρος της διατήρησης μιας παραγωγικής και επαγγελματικής ταυτότητας

- τρόπος κάλυψης των συναισθημάτων προσωπικής καταξίωσης

Ο ρόλος του αισθήματος της ντροπής είναι διττός. Η ντροπή εμποδίζει και παρακινεί τη μάθηση. Αποτρέπει τη συμμετοχή ενηλίκων στα εκπαιδευτικά προγράμματα, ωστόσο, χάρη σε μια προσπάθεια ελέγχου και επαναξιολόγησης, μπορεί να είναι ο καταλύτης για μεταμόρφωση. Η ντροπή δεν μπορεί -και ίσως δεν πρέπει- να εξαλειφθεί. Μπορεί να βοηθήσει στη διατήρηση της αρμονίας στην κοινωνία, όπως πρότεινε ο Mezirow (1991), μπορεί να είναι η ώθηση για αλλαγή.

Η ντροπή είναι ένα βασικό μέρος της μαθησιακής και εκπαιδευτικής εμπειρίας: Τοξική ντροπή, επαναλαμβανόμενη ντροπή, κοινωνική, υπαρξιακή και ντροπή λόγω έλλειψης ικανοτήτων. Η ντροπή μπορεί να εμποδίσει τους μαθητές να ακούσουν. Μπορεί όμως επίσης να τους προτρέψει να μάθουν περισσότερα. Μπορεί να προκληθεί ακούσια ή εσκεμμένα. Ό,τι κι αν είναι και όπως κι αν εκδηλώνεται «η ντροπή πρέπει να προσεγγιστεί ενεργά. Ούτε αποφυγή, ούτε άρνηση (Kaufman 1985, 124).

3. Η χειραφετική πλευρά της εκπαίδευσης

Τόσο ο Mezirow όσο και ο Freire στο έργο τους δίνουν έμφαση στη χειραφετική πλευρά της εκπαίδευσης.

Η διαδικασία της κοινωνικής κατασκευής της υπάρχουσας πραγματικότητας είναι κάτι που απασχολεί και τους δυο και θεωρούν ότι η εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει ως κοινωνικός μηχανισμός στην ανατροπή αυτής της διαδικασίας.

Ενώ όμως ο Mezirow πραγματεύεται τη χειραφέτηση μέσα στο πλαίσιο της ψυχολογικής διάστασης του ατόμου, ο Freire θεωρεί την εκπαίδευση ως τον μοχλό που απελευθερώνει το άτομο από επίπλαστη συνειδητοποίηση, στην οποία έχει αυτοπεριοριστεί ως αποτέλεσμα της κυριαρχίας της αποικιοκρατικής κουλτούρας (1970).

Μια εκπαίδευση που διαλύει την ντροπή είναι εκείνη όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να εξασκηθούν και να γνωρίσουν τον εαυτό τους ώστε ακόμα και αν αποτύχουν να είναι ευγενικοί μαζί του. Μια τέτοιου είδους εκπαίδευση ενηλίκων ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να συμμετάσχουν στο παιχνίδι της μάθησης, ενθαρρύνει τη φαντασία και τον διάλογο, συνδέεται με την ιστορία

τους και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (Bang, 2016; Crowell, Reid-Marr 2013· Dirkx 2008· Mezirow, Taylor, & Associates 2009). Μια «εκπαίδευση ολόκληρου του ατόμου» που παρακολουθεί τόσο το γνωστικό όσο και το συναισθηματικό κομμάτι μπορεί να λειτουργήσει ως αγωγός για την αντιμετώπιση της ντροπής (Raccanello, Brondini, Pasini 2015).

4. Μελέτη περίπτωσης (πρόγραμμα αλφαριθμητισμού ενηλίκων)

Ενδεικτικά παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα αλφαριθμητισμού ενηλίκων εμπνευσμένο από τον Freire, το οποίο εφάρμοσε η Prins (2005) στο Ελ Σαλβαδόρ μετά τον εμφύλιο πόλεμο και το οποίο κατέληξε σε κάποια ξεκάθαρα συμπεράσματα σχετικά με τους εκπαιδευόμενους.

Το πρόγραμμα αυτό λοιπόν κατέδειξε τα εξής:

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχασαν την «pena» (αίσθημα ντροπής, αμηχανίας) που τους διακατείχε, έγιναν πιο «educados» (=μορφωμένοι, καλλιεργημένοι) στην κοινωνική τους συμπεριφορά και στους τρόπους τους, (κουλτούρα εξωστρέφειας).

Οι «campesinos» (= οι αγρότες) όχι μόνο έμαθαν να διαβάζουν και να γράφουν στα ισπανικά αλλά καλλιεργήσαν και μια άλλη κουλτούρα.

Η Prins συμπληρώνει ότι η συμμετοχή στα μαθήματα είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του αισθήματος της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, και μια καλύτερη αίσθηση κοινωνικής αποτελεσματικότητας.

Από την ανάγνωση των περιγραφών που δίνουν οι ίδιοι οι μαθητές προκύπτει ότι καλλιεργήσαν αισθήματα αυτεπίγνωσης και ενσυναίσθησης που επέτρεψαν τελικά κάποιους από αυτούς να αποβάλλουν προηγούμενα αισθήματα ντροπής και κατωτερότητας.

Η ερευνήτρια παρατηρεί «Κατά τη διάρκεια της έρευνας πεδίου αλλά και σε προηγούμενες επισκέψεις μου στο Ελ Σαλβαδόρ, συχνά άκουγα τους campesinos και τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιούν τη λέξη «pena» για να περιγράψουν το αίσθημα της αμηχανίας, της ντροπής και της δειλίας που ένιωθαν. Για παράδειγμα όταν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι δεν ήθελαν να διαβάζουν μπροστά σε άλλους έλεγαν «Me da pena» (=Ντρέπομαι, μου προκαλεί αμηχανία).

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει ο τρόπος που βίωναν τα δύο φύλα το αίσθημα της «pena». Η Prins συνεχίζει: «Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, μπροστά σε ένα ακροατήριο περίπου 40 εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, πολλές γυναίκες φοβισμένες ψιθύριζαν καθώς συστήνονταν στην ομάδα. Η Esperanza θυμάται πόσο τα χέρια της έτρεμαν καθώς διάβαζε ένα απόσπασμα της Βίβλου».

Η συστολή και η δειλία των γυναικών έχει τις ρίζες της στον ρόλο του φύλου, ο οποίος τις περιόριζε μέσα στην οικιακή σφαίρα, αναθέτοντας σε αυτές λιγότερες κοινωνικές και οικονομικές αρμοδιότητες από τους άντρες και προετοιμάζοντας τις όχι για να γίνουν εξωστρεφείς αλλά εσωστρεφείς και σιωπηλές (Equipo Maiz 2000).

Στην παρούσα έρευνα η «pena» πήγαζε από διάφορα αίτια, ανάμεσα στα οποία συμπεριλαμβάνονται η οικονομική ανέχεια, η υποτίμηση του ρόλου των campesinos και των γυναικών, η πολιτική ανελευθερία κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου, η γεωγραφική απομόνωση και η έλλειψη βασικής παιδείας. Δημιουργείται, ως εκ τούτου, αυτό που ο Freire ονόμαζε «culture of silence» το οποίο καθιστούσε τους ανθρώπους βουβούς.

Εν κατακλείδι, η παρακολούθηση μαθημάτων αλφαριθμητισμού δεν άλλαξε την εργασιακή τους κατάσταση ως υποαπασχολούμενοι «campesinos», αλλά τους βοήθησε να μάθουν νέες κοινωνικές δεξιότητες, παρόλο που αυτές δεν αποτελούσαν ρητό μέρος του προγράμματος σπουδών.

Τους πρόσφερε σημαντικά ψυχολογικά οφέλη. Έγινε αυτό που αναφέρει η πρόταση αυτή:

«*Se Me Quito La Pena*» = δηλαδή ότι εξαλείφθηκε το αίσθημα της ντροπής, της αμηχανίας, της συστολής και κατ' επέκταση της λύπης. Έγιναν περισσότερο «*educados*» (**εδουκάδος**) = μορφωμένοι και καλλιεργημένοι.

Επίλογος

Σε μία κοινωνία όπου η ανάγκη μόρφωσης και επιμόρφωσης συνεχίζεται αέναα, απάντηση στην έννοια του «αποκλεισμού» έρχονται να δώσουν όροι, όπως «ενσωμάτωση», «ένταξη», «συμπερίληψη», οι οποίοι αφορούν και τους ενήλικες εκπαιδευόμενους.

Με τον όρο «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» καταγράφεται η «εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους λαμβάνοντας υπόψη της τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα καθενός» (Υφαντή, Ξενογιάννη 2004).

Ειδικότερα, αναφορικά με τους ενήλικες εκπαιδευόμενους διαπιστώνεται ότι το πλήθος των δεσμεύσεων και των καθηκόντων τους, σε συνδυασμό με τη συσσωρευμένη εμπειρία, τούς καθιστά μια ιδιαίτερη κατηγορία εκπαιδευομένων. Έχουν την τάση για αυτοκαθορισμό, αλλά και διαμορφωμένες στάσεις και τρόπο να μαθαίνουν. Έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους. Οι στόχοι αυτοί αφορούν την επαγγελματική ή την κοινωνική τους ζωή. Μεταφέρουν ένα ευρύ φάσμα εμπειριών αλλά και αποκρυσταλλωμένους τρόπους μάθησης (Κόκκος 2005).

Έρευνες έχουν καταδείξει ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι εκδηλώνουν μία μεγάλη παλέτα συναισθημάτων. Η παρακολούθηση της προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τροχιά του χρόνου της ενήλικης ζωής τους, περνά μέσα από τη βίωση μιας σειράς συναισθημάτων όπως ντροπή, άγχος, ενοχή αλλά και υπερηφάνεια.

Αν και θεμελιώδης η μελέτη των αισθημάτων άγχους και ντροπής που βιώνουν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι, εντούτοις υποκαταγράφεται, δεν φωτίζεται επαρκώς ερευνητικά και συνακόλουθα ισχύει το ίδιο και για τον πειραματικό έλεγχό τους.

Αναμφισβήτητα αποτελεί πεδίο που προσφέρεται για περαιτέρω έρευνα και δύναται να πυροδοτήσει ανάλογες συζητήσεις και να εμπνεύσει εμπειρικές και θεωρητικές αναλύσεις και στον ελληνικό χώρο. Ιδιαίτερες ερευνητικές αναφορές μπορούν να υπάρξουν για μεταβλητές όπως το φύλο, αλλά και το πώς η βίωση αυτών των συναισθημάτων μπορεί να αποτελέσει αφορμή για νέες, μετασχηματισμένες προσεγγίσεις και οπτικές στην εκπαίδευση ενηλίκων και συνακόλουθα για την αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων που συνδέονται με αυτήν την ηλικιακή ομάδα εκπαιδευομένων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Δημητρόπουλος, Ε. Γ., Καλούρη-Αντωνοπούλου Ο. Χ. (2003), *Παιδαγωγική ψυχολογία: Από τη θεωρία της μάθησης στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Κλεφτάρας, Γ. (2000), «Γνωστική ιδιαιτερότητα κατάθλιψης και άγχους: Μεθοδολογικά θέματα και ερευνητικά δεδομένα», *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας* 7(1) : 46-62.
- Κόκκος, Α. (2005), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α. (1998), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2004), «Αφιέρωμα Paulo Freire - Ira Shor: Ο εκπαιδευτής ως καλλιτέχνης», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 2: 25-26.
- Κόκκος, Α. (2005), «Αφιέρωμα D. Boud, R. Keogh, Walker D.: Αναπτύσσοντας το Στοχασμό», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 4: 5-19.
- Κόκκος, Α. (2005), «Επαγγελματοποίηση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Βήματα Μετέωρα», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 5:15-21.
- Τσιάκαλος, Γ. (2011), «Η εκπαίδευση στην κορυφή των αξιών και των προσωπικών επιδιώξεων», στο Π. Γαλίτης, *Στο κυνήγι του Χρόνου. Εσπερινή εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 25-28
- Υφαντή, Α., Ξενογιάννη, Δ. (2004), «Η πολιτική της Ειδικής αγωγής. Το ελληνικό παράδειγμα και η εμπειρική μελέτη», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 136: 149-162.
- Bang, A. H. (2016), «The restorative and transformative power of the arts in conflict resolution», *Journal of Transformative Education* 14: 355–376.
- Bear, G., Uribe-Zarain, X., Manning, M., Shiomi, K. (2009), «Shame, guilt, blaming, and anger: Differences between children in Japan and the US», *Motivation and Emotion* 33: 229–238.
- Brookfield, S. (2011), «When the black dog barks: An autoethnography of adult learning in and on clinical depression», *New Directions for Adult and Continuing Education* 132: 35–42.
- Carp, A., Peterson, R., Roelfs, P. (1974), «Adult Learning Interests and Experiences» στο Cross, P.K., Valley, J., R. and Associates (επιμ.), *Planning Non-*

Traditional Programmes: An Analysis of the Issues for Postsecondary Education. San Francisco: Jossey-Bass.

Cross, P. K. (1981), *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Crowell, S., Reid-Marr, D. (2013), *Emergent teaching: A path of creativity, significance, and transformation*. Lanham, MD: R&L Education.

Dirkx, J. M. (2008), «The meaning and roles of emotions in adult learning», *New Directions for Adult and Continuing Education* 120: 7–18.

Freire, P. (1970), *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.

Fussi, A. (2015), «Aristotle on Shame», *Ancient Philosophy* 35(1): 113-135. <https://doi.org/10.5840/ancientphil20153517>.

Geremek, B. (1996), «Συνοχή, αλληλεγγύη και αποκλεισμός», στο: UNESCO, (1999), *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg, 313-319.

Harre, R. (Ed.). (1986), *The social construction of emotions*. Oxford, England: Basil Blackwell.

Kaufman, G. (1985), *Shame: The power of caring*. Rochester, VT: Schenkman Books.

Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J., Taylor, E. W., & Associates. (2009), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

Mollon, P. (2002), *Shame and jealousy: The hidden turmoils*. London, England: Karnac Books.

Prins, E. (2005), «Learning to communicate: An adult literacy programme in post-war El Salvador», *Convergence* 38: 69–90.

Raccanello, D., Brondino, M., Pasini, M. (2015), «Two neglected moral emotions in university settings: Some data on pride and shame», *Journal of Beliefs & Values* 36: 231–238.

Rogers, A. (1999), *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, μτφρ. Μαρία Κ. Παπαδοπούλου, Μαρία Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, C. (2006), *Το γίνεσθαι του προσώπου*. Αθήνα: Ερευνητές.

- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. (1999), *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tangney, J. P. (1991), «Moral affect: The good, the bad, and the ugly», *Journal of Personality and Social Psychology* 61: 598–607.
- Tangney, J. P., Dearing, R. (2002), *Shame and guilt*. New York, NY: Guilford Press.
- Tough, A. (1978), «Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions» *Adult Education* 28(4): 250-263.
- Tough, A. (1993), «Self-planned learning and major personal change» στο Edwards, R., Sieminski, S., Zeldin, D. (επιμ.), *Adult Learners, Education and Training*. London & N. Y.: Routledge in Association with The Open University.
- Tennant, M. (1997), *Psychology and Adult Learning* (2η Έκδοση). Λονδίνο: Routledge.

Οι τέχνες στο ελληνικό σχολείο. Μιλώντας για μορφωτικά και κοινωνικά σύνορα.

Αλεξάνδρα Μητσιάλη

Φιλολόγος, Λογοτέχνης, PhD Παιδαγωγικής

alexmitsiali@gmail.com

Abstract

Using the removal of the course of Theatrical Studies and Free and Linear Drawing from the curriculum of the Greek High School as a starting point, this text attempts to detect the current reality regarding the shadowy presence and the essential absence of the arts from the curricula of the secondary education, the veiled logic of social and cultural reproduction that this reality serves and the broader and deeper goals it attempts to achieve.

Keywords: arts courses, liberal education, instrumental and critical literacy, empowerment and emancipation, cultural reproduction and resistance.

Εισαγωγή

Η ανάγκη συγγραφής αυτού του κειμένου πυροδοτήθηκε καταρχάς από την τελευταία απόφαση του Υπουργείου Παιδείας να καταργήσει τη Θεατρολογία και το Γραμμικό και Ελεύθερο Σχέδιο ως μαθήματα επιλογής από το αναλυτικό πρόγραμμα της Α΄ και της Γ΄ Λυκείου αντίστοιχα. Τροφοδοτήθηκε όμως και από την πάγια, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, στάση των συντηρητικών, κατ' όνομα και κατ' ουσία πολιτικών ηγεσιών, απέναντι στα καλλιτεχνικά μαθήματα και τη θέση του φτωχού συγγενή που τους επιφυλάσσουν στα προγράμματα σπουδών του Γυμνασίου και του Λυκείου.

1. Φτωχοί συγγενείς: η περιγραφή μια κατάστασης

Η ενταγμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα παρουσία των τεχνών στο Γυμνάσιο αφορά τη διδασκαλία της Μουσικής και της Ζωγραφικής από μία (1) ώρα την

εβδομάδα για κάθε τμήμα και των τριών τάξεων, καθώς και την πρόβλεψη για λειτουργία χορωδίας δύο (2) ώρες την εβδομάδα για όσα παιδιά και των τριών τάξεων συνολικά θέλουν να συμμετέχουν σε αυτή, αλλά μόνο για το ένα από τα σχολεία στα οποία η/ο εκπαιδευτικός της ειδικότητας συμπληρώνει ωράριο.

Στο Λύκειο τα αμιγώς καλλιτεχνικά μαθήματα ήταν η Θεατρολογία στην Α' Λυκείου και το Γραμμικό και Ελεύθερο Σχέδιο στη Γ' Λυκείου, τα οποία προσφέρονταν ως μαθήματα επιλογής, ενώ τα μαθήματα της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας και του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού, που εξακολουθούν να προσφέρονται ως μαθήματα επιλογής στην Α' Λυκείου, θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουν σαφή σχέση με τις τέχνες αλλά με εμφανώς πιο θεωρητικό προσανατολισμό.

Σε ό,τι αφορά τη Μουσική και τη Ζωγραφική -μαθήματα υποχρεωτικά στο Γυμνάσιο- είναι δυνατόν να παρατηρήσει κάποιος τα εξής: α) η μία ώρα την εβδομάδα είναι πολύ περιορισμένος χρόνος για να μνηθεί ένας μαθητής/τρια στον κόσμο της μουσικής και της εικαστικής δημιουργίας, β) σε τόσο περιορισμένο χρόνο ο/η εκπαιδευτικός της ειδικότητας είναι σχεδόν αδύνατον να οργανώσει ένα σχέδιο ουσιαστικής καλλιτεχνικής παρέμβασης, γ) το μάθημα της μουσικής εξαιτίας του ελάχιστου χρόνου δεν μπορεί να υπηρετήσει τη φιλοσοφία της «πραξιακής μάθησης» (Elliott 2007, 8-19) αλλά γίνεται γενικόλογα θεωρητικό (αφού δεν μπορούμε να παίξουμε μουσική, μιλάμε για μουσική), ενώ το μάθημα των καλλιτεχνικών παρότι αμιγώς εργαστηριακό μένει μονόωρο, χωρίς δική του αίθουσα και κατάλληλη υποδομή, δ) το γεγονός ότι η χορωδία δικαιολογείται μόνο σε ένα απ' όσα σχολεία υπηρετεί ο/η εκπαιδευτικός σημαίνει ότι τα μικρά σχολεία αφήνονται χωρίς αυτή τη μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης, ε) ο/η εκπαιδευτικός αυτών των ειδικοτήτων δεν μπορεί να συμπληρώνει το ωράριό του/της σε ένα σχολείο αλλά αναγκάζεται να υπηρετεί σε δύο ή και τρία ταυτόχρονα, πράγμα που συχνά οδηγεί στην υποτίμηση της παρουσίας και της λειτουργίας του, αφού δεν προλαβαίνει να συνδεθεί με την καθημερινότητα της σχολικής μονάδας και να ενταχθεί οργανικά στο σύλλογο διδασκόντων, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζεται ως επισκέπτης (ενδεχομένως να νιώθει έτσι και ο ίδιος), στ) η αναγκαιότητα και η «αξία» του αναδεικνύονται στους εορτασμούς των διαφόρων επετείων και στις περιπτώσεις κατά τις οποίες, από μεράκι και προσφέροντας συνήθως από το

«περίσσειμα» του προσωπικού του χρόνου, οργανώνει κάποια αξιοσημείωτη δραστηριότητα στο σχολείο ή εξασφαλίζει κάποια σημαντική διάκριση εκτός αυτού.

Σε ό,τι αφορά τη Θεατρολογία και το Ελεύθερο και Γραμμικό Σχέδιο (μαθήματα επιλογής) θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς τα εξής: α) η Θεατρολογία διδασκόταν είτε στην περίπτωση που υπήρχε εκπαιδευτικός κάποιας άλλης ειδικότητας που αγαπούσε το θέατρο και επεδίωκε να αναλάβει το μάθημα είτε στην περίπτωση κατά την οποία κάποιος/α εκπαιδευτικός χρειαζόταν το μάθημα για να συμπληρώσει το ωράριό του, β) αν δε συνέτρεχε καμιά από τις δύο περιπτώσεις, ακόμα και αν υπήρχαν μαθητές και μαθήτριες που δήλωναν το μάθημα, το μάθημα δε γινόταν γιατί δεν προσλαμβάνονταν απόφοιτοι των πανεπιστημιακών Σχολών Θεάτρου και τα παιδιά παροτρύνονταν να δηλώσουν ένα άλλο μάθημα επιλογής, γ) κατά κανόνα, στις περιπτώσεις που δημιουργούνταν τμήμα Ελεύθερου και Γραμμικού Σχεδίου στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός της ειδικότητας τοποθετούνταν στη θέση του με μεγάλη καθυστέρηση (ακόμα και δύο, τριών ή και τεσσάρων μηνών), με αποτέλεσμα όσοι από τους μαθητές και τις μαθήτριες είχαν την οικονομική δυνατότητα είχαν κιόλας αναζητήσει εξωσχολική βοήθεια. Ούτως ή άλλως όμως η παρουσία του μαθήματος στο πρόγραμμα σπουδών ήταν προσχηματική και υποτυπώδης, αφού χωρίς φροντιστήριο κατά κανόνα κανείς/καμιά δεν μπορούσε να δώσει εξετάσεις με αξιώσεις στις αντίστοιχες σχολές.

Στο σημείο αυτό μπορούμε ακόμα να επισημάνουμε ότι, ενώ υπάρχουν τμήματα Μουσικών Σπουδών στα ελληνικά πανεπιστήμια και οι μαθητές/τριες εξετάζονται στα σχετικά ειδικά μαθήματα για να εισαχθούν στα τμήματα αυτά, τα εν λόγω μαθήματα, ενώ θα έπρεπε να προσφέρονται δωρεάν μέσα στο σχολικό πρόγραμμα, δε διδάσκονται στο Λύκειο και επομένως οι υποψήφιοι/ες δεν προετοιμάζονται για τις πανελλήνιες εξετάσεις στο σχολείο, αλλά έξω από αυτό.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η κατάργηση της Θεατρολογίας και του Ελεύθερου και Γραμμικού Σχεδίου από το πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου μοιάζει με αυτοεκπληρούμενη προφητεία: η πολιτεία κατήργησε κάτι που ήταν καταδικασμένο να παραπαίει, γιατί ποτέ η ίδια δεν επεδίωξε να το οργανώσει με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκτήσει γερές βάσεις και επικαλέστηκε εν τέλει την

κακή λειτουργία του ώστε να το αφαιρέσει από το πρόγραμμα σπουδών, ακολουθώντας τη λογική που ήδη είχε υιοθετήσει για τα μουσικά μαθήματα.

2. Η «ελεύθερη μόρφωση» και τα «προικισμένα» παιδιά

Την ώρα όμως που το ελληνικό κράτος αντιμετωπίζει με τέτοιο τρόπο την καλλιτεχνική παιδεία στα γενικά Γυμνάσια και Λύκεια, περιορίζοντάς τη στα ειδικά σχολεία, Μουσικά και Καλλιτεχνικά, η διαπίστωση ότι η καλλιτεχνική παιδεία είναι πολύτιμη για την ψυχοπνευματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί ένα πολύ ισχυρό εφόδιο για η ζωή τους είναι κοινός τόπος. Η σπουδαιότητα δηλαδή της *«ελεύθερης μόρφωσης»* (Bourdieu 1966), η οποία αφορά τη σχέση με το θέατρο, τον κινηματογράφο, τα μουσεία, τη λογοτεχνία, τη μουσική, την αρχιτεκτονική, τον χορό, τη φωτογραφία και αποτελεί σημαντικότερη συνιστώσα του *«πολιτισμικού κεφαλαίου»* (Bourdieu 1966), δεν αμφισβητείται.

Η καλλιτεχνική παιδεία αποτελεί ένα κομμάτι της γενικής καλλιέργειας που διευρύνει τους ορίζοντες των παιδιών εξοικειώνοντάς τα με τις διαφορετικές γλώσσες προσέγγισης και πρόσληψης της πραγματικότητας και των ανθρώπινων βιωμάτων (χορός, σχέδιο κ.ά.), τροφοδοτεί τη φαντασία τους, τα βοηθά να έρθουν σε επαφή με την *«υλική υπόσταση των πραγμάτων σ' έναν κόσμο που γίνεται όλο και περισσότερο άυλος και εικονικός»* (Παπαϊωάννου 2021), τα κάνει πιο εφευρετικά και δημιουργικά, καλλιεργεί τον *«κριτικό γραμματισμό»* με την έννοια τόσο της διερεύνησης όσων συλλαμβάνουν με τις αισθήσεις τους, όσο και *«της κατανόησης των διαφορετικών διανοητικών, πολιτισμικών και επιστημονικών παραδόσεων»* (Apple 1988), τους προσφέρει ένα συμβολικό τόπο να χωρέσουν τα πιο δύσκολα συναισθήματά τους και τις πιο επώδυνες εμπειρίες τους αλλά και μια γλώσσα να μιλήσουν, όταν οι γλώσσες που φέρουν μαζί τους από τις μακρινές πατρίδες τους δεν είναι οι επίσημες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας που τα φιλοξενεί (Ζαφειράκου 2022). Τέλος η καλλιτεχνική παιδεία βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες που τη διαθέτουν να παρακολουθούν, να κατανοούν και να αφομοιώνουν ευκολότερα τη λόγια γλώσσα και τη λόγια παιδεία που προσφέρει το σχολείο, να αναπτύσσουν με άλλα λόγια *«την ευφυΐα που απαιτεί η σχολική επίδοση»*

(Φραγκουδάκη 1985, 145). Με όλους τους παραπάνω τρόπους εν τέλει ενδυναμώνει τα παιδιά ως προσωπικότητες και ως κοινωνικά υποκείμενα .

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζονται από το σχολείο ως προικισμένα και χαρισματικά, γιατί ανταποκρίνονται στα ερεθίσματα και τις απαιτήσεις του με τρόπο αβίαστο και «φυσικό», με μια άνεση δηλαδή που δε σχετίζεται με τον μόχθο που καταβάλλουν, τη συνέπεια που δείχνουν, την αίσθηση καθήκοντος που διαθέτουν, είναι εκείνα που φέρουν από τον οικογενειακό και κοινωνικό τους περίγυρο ένα φορτίο καλλιέργειας, ένα δηλαδή «πολιτισμικό κεφάλαιο» στενά συνδεδεμένο με την «ελεύθερη μόρφωση», το οποίο ακολουθείται συνήθως και από το αντίστοιχο «μορφωτικό έθος» (*habitus*)¹. Πρόκειται για παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με ορισμένο μορφωτικό επίπεδο, με γονικά επαγγέλματα που έχουν κοινωνικό κύρος είτε εξασφαλίζουν είτε όχι σημαντική οικονομική επιφάνεια, που η καθημερινότητά τους περιλαμβάνει από μικρή ηλικία την εξοικείωση με τα βιβλία, την παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων, κινηματογραφικών προβολών και μουσικών εκδηλώσεων, την επίσκεψη σε μουσεία, τα ταξίδια, έναν «επεξεργασμένο ή επίσημο γλωσσικό κώδικα» (Bernstein 1971) και των οποίων το «βιοτικό ύφος»² συνδέεται με αυτά που θεωρούνται υψηλά αισθητικά πρότυπα και εκλεπτυσμένες κοινωνικές συναναστροφές και συμπεριφορές. Θεωρείται ότι η γενικότερη αυτή καλλιέργεια, που κατά ένα μεγάλο μέρος προέρχεται από την εξοικείωση με την καλλιτεχνική δημιουργία της υψηλής κουλτούρας, βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να υιοθετούν τους στόχους του σχολείου και ως εκ τούτου να πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις και να κάνουν ακαδημαϊκούς βιογραφικούς σχεδιασμούς.

Επίσης είναι σε όλους γνωστό ότι ένα από τα προνομιακότερα πεδία διαφήμισης και δράσης των ιδιωτικών σχολείων, τα οποία γίνεται προσπάθεια να τοποθετηθούν τα τελευταία χρόνια -δεδομένης της επιχειρούμενης και σε

1 *Habitus* ονομάζεται το «έθος» ή η «έξη», δηλαδή ένα σύστημα προδιαθέσεων που προέρχεται από τις ιδιαίτερες συνθήκες ύπαρξης του κοινωνικού υποκειμένου, ένα σύνολο ενσωματωμένων σε αυτό κοινωνικών δομών που οργανώνουν τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κοινωνικό κόσμο και προσαρμόζεται σε αυτόν (ταυτόχρονα δομημένη και δομούσα δομή) (Bourdieu 2002).

2 *Βιοτικό ύφος* είναι η αισθητική (γούστο) που χαρακτηρίζει μια ομάδα ανθρώπων, όπως καταγράφεται στα αντικείμενα και στους τρόπους της καθημερινής ζωής (ρούχα, επίπλωση, διακόσμηση, διατροφή, αθλήματα, αρώματα, τσιγάρα κ.τ.λ.), και προσδιορισμένη (π.χ. «γούστο ανάγκης» ή «γούστο πολυτελείας») από τις κοινωνικές ταξινομήσεις και τα ενσωματωμένα γνωστικά σχήματα, με βάση τα οποία οι άνθρωποι κατανοούν τον κοινωνικό κόσμο (π.χ. «υψηλή/χαμηλή», «διακεκριμένη/χυδαία» κ.τ.λ.) (Bourdieu 2002, 214-269).

μεγάλο βαθμό συντελεσμένης υποβάθμισης των δημόσιων αγαθών- στην κορυφή της αξιολογικής εκπαιδευτικής κλίμακας, ήταν πάντοτε οι δυνατότητες ενασχόλησης με την καλλιτεχνική δημιουργία που προσέφεραν στους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Τα λεγόμενα clubs (π.χ. θεάτρου), οι διαγωνισμοί και τα φεστιβάλ τεχνών που διοργάνωναν και διοργανώνουν τα ίδια αλλά και η σταθερή συμμετοχή τους σε καλλιτεχνικά γεγονότα αξιώσεων, που τελούν υπό την αιγίδα επίσημων κρατικών ή καλλιτεχνικών φορέων (π.χ. η Διεθνής Μαθητική Συνάντηση Αρχαίου Θεάτρου, Σκηνικοί Αγώνες: «Ολύμπια τα εν Δίω»»), ενισχύουν το «συμβολικό κεφάλαιο»³ των σχολείων αυτών και την αξία πώλησης του εκπαιδευτικού προϊόντος τους. Επίσης οι υποτροφίες που τα σχολεία αυτά φροντίζουν να προσφέρουν σε μαθητές και μαθήτριες που ασχολούνται με διάφορες μορφές τέχνης, εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό.

Από την άλλη, αποδείξεις για την απελευθερωτική και ανατρεπτική προσφορά της τέχνης στα παιδιά και στους νέους μπορούν να αναζητηθούν σε πρωτοβουλίες εμπνευσμένων ανθρώπων που επιχείρησαν να φέρουν σε επαφή με την τέχνη παιδιά φτωχά και περιθωριοποιημένα, αλλάζοντας κυριολεκτικά τη ζωή τους. Χαρακτηριστικό τέτοιο παράδειγμα είναι το πρόγραμμα El Sistema⁴ που ξεκίνησε το 1975 στη Βενεζουέλα ο Χοσέ Αντόνιο Αμπρέου, οικονομολόγος και μουσικός, σώζοντας εκατοντάδες παιδιά από τη βία και το περιθώριο με εκπληκτικά προσωπικά, κοινωνικά και καλλιτεχνικά αποτελέσματα, πρόγραμμα που υιοθέτησαν από τότε πολλές χώρες όχι μόνο στη Λατινική αλλά και στη Βόρεια Αμερική, την Ευρώπη κι ολόκληρο τον κόσμο⁵.

Τα λόγια του ίδιου του Αμπρέου μιλούν με τον καλύτερο τρόπο για τις ευεργεσίες της τέχνης στα παιδιά: *«Φτώχεια δεν είναι μόνο η έλλειψη τροφής και στέγης. Φτώχεια είναι το να αισθάνεσαι 'Κανέννας', το να στερείσαι ταυτότητας. Η μουσική, το να είσαι πρωταγωνιστής σε μια ορχήστρα, το να παίζεις, να τραγουδάς, δημιουργεί στο παιδί μια αυτοεκτίμηση, μια υγιή και ωραία περηφάνια που το βγάζει από τη φτώχεια. Γιατί το παιδί, με το που παίρνει το*

3 Συμβολικό κεφάλαιο ονομάζει ο Bourdieu «το γόητρο, την υπόληψη, τη φήμη κ.τ.λ.» (Bourdieu 1999).

4 Μπορείτε να διαβάσετε για το El Sistema εδώ: <https://www.mixanitouxronou.gr/el-sistema-to-pirama-pou-didaski-sta-ftocha-pedia-mousiki-ke-ta-sozi-apo-ta-narkotika-to-egklima-ke-tin-pornia/>

5 Σχετικά μπορείτε να δείτε το ντοκιμαντέρ του Γιώργου Αυγερόπουλου «El Sistema: σώζοντας ζωές»: <https://vimeo.com/ondemand/sozontaszoes/107262481?autoplay=1>

μουσικό του όργανο, παύει αμέσως να είναι φτωχό. Ένα παιδί με ένα βιολί δεν είναι φτωχό! Γιατί το βιολί το οδηγεί σε ένα δρόμο αυξανόμενου πνευματικού πλούτου»⁶.

Αν όμως οι τέχνες είναι τόσο σημαντικές για την πνευματική, ψυχική και κοινωνική καλλιέργεια των παιδιών και επιπλέον για τη σχολική σταδιοδρομία τους και την πορεία τους από κει και πέρα στη ζωή, γιατί τότε το σχολείο δεν ενσωματώνει στα αναλυτικά προγράμματά του με τρόπο οργανικό, δηλαδή μεθοδευμένο και σταθερό, τη διδασκαλία των τεχνών; Γιατί δεν αναγνωρίζει έμπρακτα την αυτόνομη αξία τους και είτε τα αγνοεί παντελώς είτε τα αντιμετωπίζει εργαλειακά, ως μέσα επικουρικά για την επίτευξη των διακηρυγμένων σκοπών και στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων, ενσωματώνοντας τεχνικές τους αποσπασματικά (π.χ. τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος ή της δημιουργικής γραφής, συστάσεις για προβολή ταινιών) και χωρίς ουσιαστική σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των μαθημάτων; Γιατί δε δημιουργεί τις τεχνικές υποδομές στα σχολεία (π.χ. κατάλληλους χώρους, μέσα διδασκαλίας) και γιατί δεν προσλαμβάνει το προσωπικό εκείνο που θα μπορούσε να υποστηρίξει την καλλιτεχνική παιδεία;

Αν οι τέχνες διαδραματίζουν ένα τόσο σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στη διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου, τότε μήπως η απουσία τους από τη σχολική ζωή στη χώρα μας οφείλεται σε ασύγγνωστη πολιτική επιπολαιότητα ή μήπως είναι μια ακόμα ακατανόητη παραδοξότητα, συνηθισμένη για τα ελληνικά δεδομένα;

3. Συντηρητικό και δημοκρατικό σχολείο

Η παλιά διαπίστωση παραμένει και σήμερα, γίνεται μάλιστα ακόμα ισχυρότερη: το εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τη σταθερή και επιμελημένη προσπάθεια της εξουσίας να το παρουσιάζει ως δημοκρατικό θεσμό, θεσμό δηλαδή που σέβεται στην πράξη το δικαίωμα στη μόρφωση όλων και προσφέρει ίσες ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα, ήταν και εξακολουθεί να είναι ένας κρατικός θεσμός

⁶ Τα λόγια του αυτά βρίσκονται, εκτός από το ντοκιμαντέρ στο κείμενο: <http://politropi.greek-language.gr/keimeno/el-sistema/>

που μέσα σε ταξικές κοινωνίες δεν μπορεί (δεδομένης της ιδεολογικής διαπάλης που πραγματοποιείται στους κόλπους του) παρά να υπάγεται στις προτεραιότητες μιας ταξικής εξουσίας. Η αντίληψη ότι το σχολείο είναι ένας ουδέτερος οργανισμός, που προσφέρει μια ουδέτερη εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά αντιμετωπίζοντάς τα ως ίσα, στηρίζεται σε μια παρερμηνεία ή καλύτερα σε μια βασική ιδεολογική «*παραγνώριση*».⁷

Οι «*επίσημες προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας*» (προγράμματα σπουδών, βιβλία, εκπαιδευτικά λογισμικά, εκπαιδευτικός λόγος και μέθοδοι διδασκαλίας κ.τ.λ.) (Μπονίδης 2010) αλλά και το «*κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα*»⁸ (οι κοινωνικές σχέσεις μέσα στη σχολική αίθουσα που προσδιορίζουν την αυθεντία-εξουσία, την αξία της διανοητικής και της χειρωνακτικής εργασίας, τον έλεγχο του σώματος, τις αξίες που διαπερνούν τη σχολική αλληλεπίδραση π.χ. ανταγωνισμός ή συνεργασία, ατομισμός ή συλλογικότητα, κ.τ.λ.) (Giroux 1983) επικυρώνουν και αναπαράγουν τους ήδη υπάρχοντες κοινωνικούς διαχωρισμούς. Το σχολείο ως δομή και οργάνωση δεν επιδεικνύει για όλα τα παιδιά την ίδια φροντίδα, κυρίως επειδή το σώμα των επιστημονικών γνώσεων που αναπλαισιώνει σε σχολική γνώση και οι τρόποι που προκρίνει για να τις διδάξει απευθύνονται προνομιακά σε όσους ήδη διαθέτουν τις προϋποθέσεις να ανταποκριθούν θετικά σε αυτές, αλλά και επειδή αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά σαν να ξεκινούν από την ίδια αφετηρία αδιαφορώντας για τις διαφορές που φέρουν από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, με αποτέλεσμα να τις αναπαράγει και να τις ενισχύει (Bourdieu 1966).

Η λειτουργία αυτή του εκπαιδευτικού θεσμού αποσκοπεί στο α) να διατηρούνται τα προνόμια των παιδιών που ανήκουν σε εκείνα τα κοινωνικά στρώματα που θα πάρουν στο μέλλον -με όλες τις πιθανές μετατοπίσεις και τροποποιήσεις- τη θέση των γονιών τους στην εξουσία (ηγεσία, θέσεις ευθύνης, διοίκηση κ.τ.λ.), β) να περιορίζονται, όσο επιτρέπει κάθε φορά ο συσχετισμός δυνάμεων της ιστορικής συγκυρίας, τα εφόδια που τα παιδιά των άλλων

7 Η «*παραγνώριση*» είναι μια βασική ιδεολογική διεργασία, σύμφωνα με την οποία τα κοινωνικά υποκείμενα αναγνωρίζουν την «αξία» ενός πολιτισμικού κεκτημένου σαν να ήταν φυσική και αυτονόητη, αγνοώντας ότι αυτή επιβάλλεται ως τέτοια από την εξουσία (Althusser 1978, Bourdieu 1999 & 2002).

8 Το «*κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα*» ταυτίζεται με αυτό που ο Bourdieu αποκαλεί «*υπόρρητη παιδαγωγία*».

κοινωνικών τάξεων θα έχουν στη διάθεσή τους για να αλλάξουν την κοινωνική τους θέση διεκδικώντας ενδεχομένως θέσεις εξουσίας ή να διασφαλίζεται ότι όσα από αυτά το κατορθώσουν θα είναι έτοιμα να δεχτούν αδιαμαρτύρητα τις εγκαθιδρυμένες κοινωνικές σχέσεις κυριαρχίας, γ) να μην έχουν τη δυνατότητα εκείνα τα παιδιά που προορίζονται για τις θέσεις των σύγχρονων υπηρετών ή εξυπηρετητών κάθε είδους να σκεφτούν κριτικά πάνω στην κατάστασή τους και να διεκδικήσουν ως δίκαιη και εφικτή μια άλλη θέση για τον εαυτό τους στην κοινωνία ή μια άλλη κοινωνική οργάνωση που θα τα αντιμετωπίζει αλλιώς.

Η ανυπαρξία ή η σκιά της παρουσία των τεχνών στο δημόσιο σχολείο εξυπηρετεί όλους τους παραπάνω στόχους:

A) Το σχολείο μη διδάσκοντας σε όλους αυτό που εκτιμά ως ιδιαίτερα σημαντικό εφόδιο και προκρίνει ως απαραίτητη προϋπόθεση σχολικής επιτυχίας, δηλαδή την ευρύτερη μόρφωση και καλλιέργεια στις οποίες οι τέχνες συνεισφέρουν αποφασιστικά, τις αφήνει ως «προίκα» σε εκείνα τα παιδιά που τις κουβαλούν από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον θεωρώντας μάλιστα ότι είναι έμφυτο ταλέντο, προσωπικό χάρισμα που δε διδάσκεται αλλά κληρονομείται ακολουθώντας τους γνωστούς δρόμους των βιολογικών κεκτημένων (Bourdieu 1966). Αντί επομένως να προσφέρει τα ερεθίσματα της καλλιέργειας σε όλα τα παιδιά, ξεχωρίζει αυτά που ήδη τα έχουν, όχι επειδή τα διδάχτηκαν στο σχολείο αλλά επειδή τα έφεραν από το σπίτι τους ή μπόρεσαν να τα αγοράσουν σε υψηλή ποιότητα έξω από αυτό. Και είναι σε αυτά τα παιδιά που επιφυλάσσει τη θέση του «επίλεκτου», αναπαράγοντας την αριστοκρατική και φαταλιστική αντίληψη μιας αξιόσυνης προσωπικής και κοινωνικής που κάποιοι κατέχουν με «φυσικό» τρόπο και κάποιοι άλλοι στερούνται με τρόπο εξίσου «φυσικό» και η οποία αφού προσφέρεται «φυσικά», έξω δηλαδή από κάθε ανθρώπινη παρέμβαση, δεν μπορεί και να αλλάξει εξαιτίας μιας τέτοιας παρέμβασης -όπως για παράδειγμα της εκπαιδευτικής- και επομένως είναι και ολότελα άτοπο να διεκδικείται.

B) Μην εντάσσοντας τις τέχνες στο σχολικό πρόγραμμα επιτείνει τον προσανατολισμό των μαθητών και μαθητριών σε μια τυποποιημένη και μηχανιστική εκμάθηση κανόνων και τεχνικών, σε έναν εν τέλει εργαλειακό γραμματισμό που αποτυπώνεται στην αποταμίευση επαρκών ικανοτήτων και υψηλής εξειδίκευσης, ο οποίος όμως δεν τους παρέχει τα αναγκαία πνευματικά

μέσα για την κριτική επεξεργασία της πραγματικότητας, έτσι που κάνει εν τέλει προσβάσιμη σε αυτούς μόνο, όπως θα έλεγε ο Macedo, «την ανάγνωση της λέξης αλλά όχι του κόσμου» (1994).

Γ) Καθηλώνει τα παιδιά στη ρουτίνα και στη συμβατικότητα, σε μια πεπατημένη που συνήθως δεν έχει χαρά, εξοικειώνοντάς τα με την υποταγή σε ένα πρόγραμμα και μελλοντικά σε μια ζωή στην οποία δε θα συναντήσουν τον εαυτό τους, τις ανάγκες, τις εσωτερικές δημιουργικές τους δυνάμεις, τα όνειρά τους. Η φαντασία, ο τόπος όπου η ανθρώπινη ψυχή επινοεί καινούριες σημασίες, μορφές και πραγματικότητες (Καστοριάδης 1981) πυροδοτώντας τη δημιουργική και ανατρεπτική πρωτοβουλία και δράση, ατροφεί και εγκαταλείπεται στη λογική του υπάρχοντος και στη δύναμη της συνήθειας.

Δ) Αφήνει τα παιδιά χωρίς αισθητικά κριτήρια και ποιοτικές καλλιτεχνικές αναφορές, έρμια της «κοινωνίας του θεάματος» (Debor 2016) και της «μαζικής κουλτούρας» (Αντόρνο 1984), πρόθυμους αγοραστές και καταναλωτές των προϊόντων τους (π.χ. Bachelor, GNTM), είτε αυτά παρουσιάζονται με τη μορφή τηλεοπτικών εκπομπών και σειρών είτε με τη μορφή μουσικών ρευμάτων και ταινιών (π.χ. τραπ), και βέβαια έρμια του αντίστοιχου lifestyle.

Ε) Η τέχνη μπορεί να είναι απελευθερωτική προσωπικά και κοινωνικά, γιατί είναι ο συμβολικός χώρος που αφενός επιτρέπει στα παιδιά να «ξεκλειδώσουν» κάποιο τραύμα, να αγγίξουν τις πιο δύσκολες πλευρές της ζωής τους (Ζαφειράκου 2022), να ενδυναμωθούν και να χειραφετηθούν και που αφετέρου τους προσφέρει τα εργαλεία να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική τους κατάσταση, αυτή που υποβιβάζει τον άνθρωπο σε συνθήκες απανθρωποποίησης, στερώντας του τις υλικές και πνευματικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξή του («κριτική συνειδητοποίηση» κατά Φρέιρε, 1974). Μπορεί επομένως να συντελέσει στην απόκτηση μιας προσωπικής και μιας κοινωνικής ταυτότητας, όπως ακριβώς υποστηρίζει ο Χοσέ Αμπρέου, που θα ενθαρρύνει το κοινωνικό υποκείμενο να διεκδικήσει τα δικαιώματά του και να παλέψει για να αλλάξει εκείνη την κοινωνική συνθήκη που στερεί τα δικαιώματα των πολλών για να τα προσφέρει ως προνόμια στους λίγους. Η απουσία της τέχνης σε συνδυασμό με την οικονομική και την κοινωνική στέρηση οδηγεί τους ανθρώπους να σκύβουν το κεφάλι σε μια κοινωνική κατάσταση που η πρακτική γνώση της ζωής μετατρέπει σε πεπρωμένο (Bourdieu 1966, 2002) και να μένουν

καταπιεσμένοι, στερημένοι και αδύναμοι, υποταγμένοι στη συνθήκη που τους εμποδίζει να «είναι πληρέστερα ανθρώπινοι», όπως θα έλεγε ο Freire (1974).

Επίλογος

Η τέχνη μέσα σε ένα δημοκρατικό σχολείο θα μπορούσε να κινητοποιήσει τις ζωτικές δυνάμεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών και να τους τροφοδοτήσει με νέες. Ένα ουσιαστικά δημοκρατικό σχολείο και όχι ένα τύποις δημοκρατικό σχολείο γεμάτο, «με ολιγαρχικά περιεχόμενα», όπως θα έλεγε ο Καστοριάδης (2000), θα φρόντιζε να αξιοποιήσει την τέχνη για να προσφέρει «αντισταθμιστική εκπαίδευση» (Bourdieu 1066, Bernstein 1971), αναπληρώνοντας με πλήθος και ποιότητα καλλιτεχνικών ερεθισμάτων το φτωχό, στερημένο περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνουν πολλά παιδιά. Θα δημιουργούσε επίσης τις συνθήκες για να εκφραστούν και να δημιουργήσουν τα ίδια, να πιστέψουν στον εαυτό τους και στις δυνάμεις τους και να βγουν από την κατάσταση του «απαξιώσιμου» ή «απαξιωμένου»⁹ στην οποία πολλά παιδιά έχουν περιέλθει μέσα στην κοινωνία και μέσα στο σχολείο.

Με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να εντάξει ακόμα και τα «δυσκολότερα» από τα παιδιά στη σχολική τάξη και στη σχολική ζωή δίνοντας ένα νόημα στην παρουσία τους στο σχολείο, ακόμα και κερδίζοντάς τα στο δρόμο της γνώσης και της μόρφωσης, αφού θα μπορούσαν να μην αισθάνονται πια το σχολείο σαν ένα αφιλόξενο, καταπιεστικό περιβάλλον. Την ίδια στιγμή θα ενίσχυε και θα έδινε μια δυναμική διέξοδο στο «πολιτισμικό κεφάλαιο» των παιδιών που κουβαλούν ήδη ένα θετικό φορτίο από τις περιστάσεις της ζωής τους και θα τα βοηθούσε να το αξιοποιήσουν προς όφελός τους και προς όφελος της κοινότητας.

Ένα δημοκρατικό σχολείο θα προσπαθούσε μέσω της τέχνης όχι να εξισώσει αλλά να εξισορροπήσει, όχι να ισοπεδώσει αλλά να εξυψώσει, όχι να διαχωρίσει αλλά να εντάξει και να βοηθήσει τον καθένα και την καθεμιά να βρει τη θέση του στη σχολική κοινότητα. Αλλά το σημερινό σχολείο είναι ένα σχολείο που γίνεται όλο και περισσότερο, στον καιρό του παγκοσμιοποιημένου σκληρού

9 Ο Goffman προσδιορίζει ως «απαξιωμένο» εκείνον/η που το στίγμα του είναι ήδη γνωστό και ως «απαξιώσιμο» εκείνον/η που κατορθώνει να το κρύβει αλλά φοβάται ότι αργά ή γρήγορα θα αποκαλυφθεί (Goffman 2001).

νεοφιλελευθερισμού, σχολείο των διακρίσεων και της «κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής» (Bourdieu, Passeron J.-Cl. 2014), ένα σχολείο το οποίο φροντίζει, όπως γράφει ο Bernstein, «οι 'καλύτεροι' να απολαμβάνουν περισσότερο και να γίνονται ακόμα καλύτεροι, ενώ οι κοινωνικά οριζόμενοι ως 'χειρότεροι' να απολαμβάνουν λιγότερα και να γίνονται ακόμα 'χειρότεροι'» (Bernstein 1971). Η πολιτική αυτή στάση, η οποία θέτει «όλα τα προσχήματα της νομιμότητας στη υπηρεσία της νομιμοποίησης των προνομίων» (Bourdieu, Passeron 1996), προϋποθέτει και απαιτεί, εκτός των άλλων, η τέχνη να είναι μια σφραγίδα κοινωνικής ιδιαιτερότητας και υπεροχής, ένα παράσημο ευαισθησίας και καλού γούστου που επιδεικνύεται άμα τη εμφανίσει στις κοινωνικές συναναστροφές και προκαλεί τον θαυμασμό και την αποδοχή, ένα σύμβολο που παραπέμπει αυτόματα στις κορυφές της κοινωνικής ιεραρχίας.

Η πολιτική αυτή στάση βρίσκεται σε πλήρη αντιδιαστολή τόσο με σημαντικά παραδείγματα της διεθνούς εμπειρίας όσο και με τις απόψεις των επιστημόνων και των καλλιτεχνών, τις επισημάνσεις, τις προτάσεις και τις εκκλήσεις τους.¹⁰ Έρχεται, όμως, και σε πλήρη αντίθεση με τη σκέψη και την πράξη κοινωνικών οραματιστών, όπως ο Αμπρέου, ο οποίος παρατηρεί: «Η κουλτούρα που προορίζεται για τους φτωχούς δεν μπορεί να είναι μια φτωχή κουλτούρα. Γι' αυτό τα παιδιά και οι νέοι στο Σύστημά μας (El Sistema) αξίζουν τα καλύτερα μουσικά όργανα, τους καλύτερους μαέστρους, τις καλύτερες υποδομές. Και όσο πιο φτωχοί τόσο πιο αντάξιοι αυτών των μεγάλων, των υψηλών επιπέδων ποιότητας είναι».¹¹

Αν, όπως γράφει ο Λειβαδίτης για τη μουσική στο ομώνυμο ποίημα του¹², η τέχνη «είναι μια άλλη δικαιοσύνη», αυτήν ακριβώς τη δικαιοσύνη είναι που στερεί το ταξικό, συντηρητικό σχολείο από τα παιδιά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Althusser, L. (1978), *Θέσεις*. Μτφρ. Ξενοφών Γιαταγάνας. Αθήνα: Θεμέλιο.

10 Πορίσματα του Συνεδρίου «Οι Τέχνες στο ελληνικό σχολείο: παρόν και μέλλον», 2018, Φιλοσοφική Σχολή Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

11 Στο ντοκιμαντέρ του Γ. Αυγερόπουλου, ό.π.

12 «Στο βάθος η μουσική δεν είναι πάθος ή όνειρο, νοσταλγία ή ρεμβασμός αλλά μια άλλη δικαιοσύνη».

- Αντόρνο, Λόβενταλ, Μαρκούζε, Χορκχάιμερ (1984), *Τέχνη και μαζική κουλτούρα*. Μτφρ. Ζήσης Σαρίκας. Αθήνα: Ύψιλον.
- Apple, M. (1988), «Υποστηρίζοντας τη δημοκρατία στην εκπαίδευση», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 221-251.
- Bernstein, B. (1991), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Μτφρ. Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (1985), «Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση», στο Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση, 433-468.
- Bourdieu, P. (2002), *Η Διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης*. Μτφρ. Κική Καψαμπέλη. Αθήνα: Πατάκη.
- Bourdieu, P. (1999), *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. Μτφρ. Κική Καψαμπέλη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. (1985), «Το συντηρητικό σχολείο: ανισότητες στην εκπαίδευση και στην παιδεία», στο Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση, 357-391.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-Cl. (2014), *Η αναπαραγωγή*. Μτφρ. Γιώργος Καραμπέλας. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bourdieu, P., Passeron J.-Cl. (1996), *Οι κληρονόμοι*. Μτφρ. Νίκος Παναγιωτόπουλος, Μαίρη Βιδάλη. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Elliott, D. (2007), «Η πραξιακή φιλοσοφία για τη μουσική εκπαίδευση: μία σύνοψη», *Μουσικοπαιδαγωγικά* 4: 8-19.
- Ζαφειράκου, Α. (2022), *Δίδαξε. Μπορείς;* Αθήνα: Πατάκης.
- Freire, P. (1974), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.
- Giroux, H. (1983), «Αναπαραγωγή και αντίσταση στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 63-120.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (2010), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

- Goffman, E. (2001), *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση μιας φθαρμένης ταυτότητας*. Μτφρ. Δήμητρα Μακρυγιώτη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Λειβαδίτης, Τ. (1985), *Βιολέτες για μια εποχή*. Αθήνα: Κέδρος.
- Καστοριάδης, Κ. (2000), *Η άνοδος της ασημαντότητας*. Μτφρ. Κώστας Κουρεμένος. Αθήνα: Ύψιλον.
- Καστοριάδης, Κ. (1981), *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*. Μτφρ. Σωτήρης Χαλικιάς, Γιούλη Σπαντιδάκη, Κώστας Σπαντιδάκης. Αθήνα: Ράππα.
- Macedo, D. (1994), «Η παιδεία της αποβλάκωσης: η παιδαγωγική των μεγάλων ψεμάτων», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 436-476.
- Debor, G. (2016), *Η κοινωνία του θεάματος*. Μτφ. Ίκαρος Μπαμπασάκης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2010), *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαϊωάννου, Τ. (2021), «Η Τέχνη στα σχολεία μας», https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/253269_i-tehni-sta-sholeia-mas, (12/12/2021).
- Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Η κριτική σκέψη στο πεδίο της παιδαγωγικής αντιπαράθεσης: μία αντίπαλη, ως προς τις δεσπόζουσες οπτικές, πρόταση.

Δημήτρης Νικολούδης

ΕΔΙΠ ΑΠΘ

dnikolou@eled.auth.gr

Abstract

The aim of this paper is to present the theoretical confrontation about critical thinking through the historical development of this concept. More specifically, we juxtapose the tradition of the critical liberating pedagogy with the neoliberal technocratic doctrines, with the findings of behavioral psychology and with the postmodern critical thinking. According to critical liberating pedagogy, critical thinking relates to the meaningful understanding of the historical reality and constitutes a critical force for the radical social transformation.

Εισαγωγικό σχόλιο

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται, στη χώρα μας και αλλού, έντονη αντιπαράθεση για το ζήτημα της κριτικής σκέψης. Σε αυτή την αντιπαράθεση, η κριτική σκέψη δεν αποτελεί ένα αμιγώς γνωσιολογικό ζήτημα, αφού εμπλέκει το πρόβλημα των ευρύτερων κοινωνικοπολιτικών στάσεων και συνδέεται με διαδικασίες συγκρότησης της ανθρώπινης συνείδησης. Ιδιαίτερα, στην παιδαγωγική συζήτηση των ημερών μας, αλλά και στην κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική ατζέντα, η έννοια της κριτικής σκέψης έχει χαλαρώσει. Μπορεί να σημαίνει τα πάντα και μπορεί να μην σημαίνει και τίποτα.

Σκοπός της εισήγησής μας είναι να παρουσιάσουμε και να υποβάλουμε σε κριτική το φάσμα των θέσεων που έχουν αναπτυχθεί στην τρέχουσα συζήτηση, να αναδείξουμε τις θεωρητικές τους θεμελιώσεις και να σκιαγραφήσουμε τον ορίζοντα των κοινωνικοπολιτικών τους στοχεύσεων. Πιο συγκεκριμένα, αντιπαράθετουμε στα νεοφιλελεύθερα τεχνοκρατικά δόγματα, στα πορίσματα

της «συμπεριφοριστικής» ψυχολογίας και στη μεταμοντέρνα παιδαγωγική σκέψη μία σύλληψη του προβλήματος της κριτικής σκέψης που συγκροτείται στον πολιτικό στοχασμό της κριτικής απελευθερωτικής παιδαγωγικής, προσδιορίζοντας το βαθύτερο πυρήνα της ως δύναμης κατανόησης και αλλαγής του κόσμου στην κατεύθυνση κατάργησης των σύγχρονων μορφών καταπίεσης και εκμετάλλευσης.

Η επικρατούσα οπτική

Σύμφωνα με τον Παυλίδη, η κριτική σκέψη ανιχνεύεται στο μακρινό παρελθόν και, πιο συγκεκριμένα, στην παράδοση του Διαφωτισμού. Η ανάπτυξη της επιστήμης, στο πλαίσιο των κοσμογονικών αλλαγών της εποχής, ανακηρύσσει το άτομο σε καθοριστικό παράγοντα της κοινωνικής προόδου. Οι ιδέες του Διαφωτισμού αμφισβητούν το σύνολο των κοινωνικών παραδοχών και των θεολογικών δογμάτων του προηγούμενου συστήματος που κληροδοτεί η φεουδαρχία (Pavlidis 2018, 77). Ο προσδοκώμενος κοινωνικός μετασχηματισμός προσδιορίζει και τα ιδανικά της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της φιλελεύθερης προοπτικής, η κριτική σκέψη συνδέεται με τους ανοιχτούς ορίζοντες της σκέψης, την ατομική και κοινωνική πρόοδο. Η κριτική σκέψη, ως μια μορφή ευρύτερης ικανότητας για ανάπτυξη του χαρακτήρα και του νου, ενσωματώνεται στην εκπαιδευτική προοπτική και εξετάζεται ως μία δοσμένη σχέση που θα επιδράσει στο έδαφος των ατομικών προδιαθέσεων (ό.π., 79).

Στη σχετική παιδαγωγική συζήτηση, ο Dewey καθιερώνει τη μέθοδο της διερεύνησης ως κεντρικό μοχλό της επιστημονικής σκέψης. Η μύηση των μαθητών στη διερευνητική πρακτική είναι αδύνατο να αποκοπεί από την αποστολή του σχολείου για μια κοινωνία πολιτισμένη. Έτσι, η διερεύνηση αναδεικνύεται σε αποφασιστική δύναμη επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Οι ρίζες της ανιχνεύονται στο παρελθόν και στην ικανότητα των ανθρώπων να τα βγάζουν πέρα με τις συνθήκες που τους δημιούργησαν. Τα βήματα καθορίζονται με πρακτικό τρόπο: εντοπίζω το πρόβλημα, διατυπώνω υποθέσεις, πειραματίζομαι διαισθητικά, βρίσκω λύση, υπερβαίνω το εμπόδιο. Για τον Dewey, η επιστήμη τοποθετείται μεταξύ αυτού που είναι και αυτού που πρέπει να είναι (Lipman 2004, 50-51). Η διάκριση μεταξύ ενός συνηθισμένου τρόπου

σκέψης και αυτού που αποκαλείται αναστοχαστική σκέψη παραπέμπει στην κίνηση από το άμεσο και εμπειρικό στην κουλτούρα της κριτικής δραστηριότητας. Ο Dewey με τον όρο αυτό εννοεί τη σκέψη που έχει επίγνωση των αιτιών και των συνεπειών. Η γνώση των αιτιών αποκαλύπτει τις δυνατότητες εναλλακτικών λύσεων και πρακτικών πάνω στον κόσμο. Η αναστοχαστική σκέψη προετοιμάζει την έλευση της κριτικής σκέψης. Η έμφαση στη σύλληψη των νοημάτων των ιδεών και στην αποτελεσματικότητα των επιλογών διαμορφώνει το περιεχόμενο της κριτικής σκέψης στη βάση του μοντέλου της επιστημονικής διερεύνησης. Η κριτική σκέψη, για τον Αμερικάνο παιδαγωγό, ορίζεται ως πλευρά του ερευνητικού εγχειρήματος και αντλεί τα χαρακτηριστικά της από τη δυναμική της αναστοχαστικής διάνοιας. Η θεωρία του τελικά δεν εγκλωβίζεται σε κάποιο περιγραφικό επίπεδο της ατομικής συμπεριφοράς με δεδομένη τη συμβατότητα της κριτικής σκέψης με τη δημοκρατική κοινωνία, και η συμβατότητα αυτή θεωρείται απολύτως πειστική (στο ίδιο 51).

Στη μεταμοντέρνα παράδοση, η κριτική σκέψη παρουσιάζεται ως μία εκδοχή απόρριψης των «μεγάλων θεωριών». Η κοινωνία δεν συγκροτείται στη βάση ενός λειτουργικά αυτορυθμιζόμενου συστήματος, ούτε ως θεμελιώδη διαίρεση ανάμεσα στο κεφάλαιο και την εργασία, αλλά στη βάση της αυθόρμητης εμπειρίας και των αμέτρητων μορφών ζωής (Νικολούδης 2011, 142-143). Αυτό που χαρακτηρίζει τον μεταμοντερνισμό ως «λόγο» κοινωνικής και πολιτισμικής κριτικής είναι οι τρεις βασικές αρνήσεις: Η άρνηση των χαρακτηριστικών της οικουμενικότητας, του ορθολογισμού και της απεριόριστης πίστης στην επιστήμη, η άρνηση της ιεράρχησης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και η άρνηση του ενιαίου και αδιαίρετου πυρήνα της ανθρώπινης υποκειμενικότητας (Giroux 1992, 52).

Η μεταμοντέρνα σύλληψη της κριτικής σκέψης ενδιαφέρεται για το ρόλο της επιθυμίας και της δημιουργικής φαντασίας. Η κριτική σκέψη εδώ ταυτίζεται με την έννοια της διαφοράς, του μοναδικού και της προσωπικής αφήγησης. Η κριτική σκέψη ενός άκεντρου κόσμου¹, που επιτρέπει το υποκείμενο να

¹ Είναι γνωστή η θέση του Foucault για την άρνηση μιας κεντρικής εξουσίας και την αποδοχή πολλών επιμέρους μορφών εξουσίας σε διαφορετικές κοινωνικές σφαίρες. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, το άτομο διαμορφώνει την προσωπικότητά του μέσα από πολλές σφαίρες και πολλαπλές δράσεις.

δραπετεύσει από τους εγκλεισμούς της λογικής και να διαμορφώσει την πολλαπλότητα των γλωσσικών διαδράσεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η ανάλυση συμβόλων, που αρθρώνονται σε ποικίλα κοινωνικά πεδία, τείνει να υπερβεί οποιαδήποτε ερμηνευτική ορθοδοξία.

Στο πλαίσιο των νεοφιλελεύθερων κατευθύνσεων στην εκπαίδευση, η έννοια της κριτικής σκέψης αλλάζει. Σύμφωνα με τον Beck, οι νεοφιλελεύθερες θεσμικές δυνάμεις ελέγχου συγκροτούν έναν κρίσιμο μηχανισμό, ο οποίος υποβιβάζει την εκπαίδευση σε οικονομική αναγκαιότητα του ώριμου καπιταλισμού. Οι δυνάμεις αυτές, συμπεριλαμβανομένων των νέων τεχνολογιών, όχι μόνο επιβάλλουν τις αρχές της αγοράς, αλλά εγγυώνται ότι οι αρχές αυτές θα διαχυθούν στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στη ραχοκοκαλιά του θεσμού -από την πανεπιστημιακή έρευνα έως την αίθουσα του πιο απομακρυσμένου νηπιαγωγείου. Η νέα λογική του μάνατζμεντ με έμμεσο (επιβολή ανταγωνισμού για την εξασφάλιση οικονομικών πόρων, εγκαθίδρυση πελατειακών σχέσεων στην εκπαίδευση, εξασφάλιση ερευνητικών προγραμμάτων) και με άμεσο τρόπο (καθεστώς αξιολόγησης, υψηλά στάνταρ, νέες μορφές επαγγελματισμού και προσόντων) σφραγίζει τη νέα ατζέντα για την εκπαίδευση. Βέβαια, για να είναι αποτελεσματικός αυτός ο έλεγχος, απαιτεί την αναδιοργάνωση της ταυτότητας του υποκειμένου. Το κοινωνικό υποκείμενο τοποθετείται στο κέντρο αυτών των αλλαγών στο πλαίσιο της καπιταλιστικής ολοκλήρωσης (Beck 1999, 227).

Σε συνθήκες κατίσχυσης ενός νέου μοντέλου για τον εργαζόμενο και την ανάπτυξη της επιστήμης η κριτική σκέψη αποτελεί ισχυρό γνωστικό εργαλείο για την αποτελεσματική διαχείριση πληροφοριών και δεδομένων (Παυλίδης 2011, 16). Καθόλου τυχαία, η ιδέα αυτή γίνεται ιδιαίτερα δημοφιλής στους κύκλους της εκπαιδευτικής διανοήσης και στα εκπαιδευτικά προγράμματα κατάρτισης που κατακλύζουν το ελληνικό δημόσιο σχολείο με πιο πρόσφατο παράδειγμα τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» 2020-2022². Η κριτική σκέψη αποτελεί κινητήρια δεξιότητα του ανθρώπινου δυναμικού της δημόσιας διοίκησης προκειμένου το δυναμικό αυτό να γίνει αποτελεσματικό, αποδοτικό

² Το κείμενο του γράφοντος *Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Και γιατί όχι Εργαστήρια Γνώσης*; [Κριτική Εκπαίδευση, 3 (2022)] επιχειρεί μία περισσότερο διεξοδική πραγμάτευση του συγκεκριμένου προβλήματος.

και ταυτόχρονα πρόθυμο να εμπλακεί εκούσια στην υλοποίηση των μεταρρυθμιστικών αλλαγών. Συγκεκριμένα:

«Η ενδυνάμωση αποβλέπει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των εργαζομένων και στη δημοκρατική λειτουργία στο πλαίσιο μιας υπηρεσιακής ομάδας ή οργανισμού. Βασικές συνιστώσες της ενδυνάμωσης αποτελούν ο σχεδιασμός και η δέσμευση στην υλοποίηση των στόχων. Απαιτείται σημαντική και δια βίου εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες και στο ραγδαίο μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον για αποτελεσματική χειραφέτηση, ανάληψη πρωτοβουλίας και αυτόνομη λειτουργία των υπαλλήλων, προϊσταμένων, διευθυντών»

(Τσολακίδου 2017, 39).

Η χρησιμοποίηση του πλέγματος των εννοιών της κριτικής ικανότητας, της αποτελεσματικότητας, της αξιολόγησης και της ανάπτυξης δεξιοτήτων στο κοινωνικοπολιτικό μακροεπίπεδο προετοιμάζεται στη Λευκή Βίβλο της Ε.Ε. (1993) και ενσωματώνεται στη στρατηγική της Λισσαβόνας³. Σύμφωνα με την οπτική αυτή, ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων συμβάλλουν στην απασχόληση των εργαζομένων για πολλούς λόγους, αφού εξασφαλίζουν την απαραίτητη ευελιξία στο εργατικό δυναμικό και επιτρέπουν την επικαιροποίηση των προσόντων του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η προσαρμογή των εργαζόμενων στα νέα δεδομένα της οικονομίας διέρχεται μέσα από την καινοτόμα δράση, την παραγωγικότητα, την ανταγωνιστικότητα και συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της εργασίας στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα (Τσολακίδου 2017, 38). Η κριτική σκέψη, υπό μία συγκεκριμένη οπτική του όρου, ποικίλει ανάλογα με το άτομο και τα κίνητρα που πλαισιώνουν τη συμπεριφορά του. Θεωρείται μία δια βίου αναπτυσσόμενη δεξιότητα με κεντρικό χαρακτηριστικό της την ικανότητα ανάλυσης πληροφοριών και δεδομένων (στο ίδιο 39).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Γρόλλιο, οι απαιτήσεις του μοντέλου της οικονομίας και της παραγωγικής διαδικασίας είναι αυτές που διαμορφώνουν τέσσερις κατηγορίες εργαζομένων, στις οποίες το σχολείο επιχειρείται να προσαρμοστεί:

³ Πρόκειται για τη Σύνοδο Κορυφής το Μάρτιο του 2000 στην πορτογαλική πρωτεύουσα για μια Ε.Ε. που θα γίνει η πιο ανταγωνιστική οικονομία του κόσμου. Η Συμφωνία περιλάμβανε νομοθετικές ρυθμίσεις στον οικονομικό τομέα που απέβλεπαν στο περαιτέρω άνοιγμα των αγορών σε διάφορα αγαθά και υπηρεσίες.

α) Τους πολυλειτουργικούς, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να ανανεώσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους μέσα από τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

β) Τους υπερεξειδικευμένους τεχνικούς που εργάζονται ως μηχανολόγοι μηχανικοί, κατέχοντας κρίσιμες θέσεις στο σύγχρονο καταμερισμό εργασίας.

γ) Τους ελαστικά απασχολούμενους που αποτελούν την πλειοψηφική ομάδα των εργατών και αλλάζουν εύκολα θέση στην παραγωγική διαδικασία.

δ) Τους ανέργους και περιστασιακά εργαζόμενους, οι οποίοι αποτελούν τις εφεδρικές στρατιές της εργασίας.

(Γρόλλιος 1998, 30-53).

Προφανώς, η επέκταση του ρόλου της επιστήμης και ο ιστορικός μετασχηματισμός της σε παραγωγική δύναμη βρίσκεται σε αναντιστοιχία με τις προτεραιότητες του δεδομένου κεφαλαιοκρατικού τύπου κοινωνίας, ο οποίος, ενώ έχει ανάγκη τον δημιουργικό εργαζόμενο, ταυτόχρονα εμποδίζει την ουσιαστική μόρφωση και επιχειρεί να θέσει τη γνώση στον άμεσο έλεγχο των δυνάμεων της αγοράς. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο ρόλος της επιστήμης και, επομένως, της κριτικής σκέψης, στην ολόπλευρη συγκρότηση της ανθρώπινης προσωπικότητας εγκλωβίζεται σε συστημικές - δομικές σκοπιμότητες.

Στο πεδίο της διδασκαλίας διαμορφώθηκε ένα πλέγμα προσεγγίσεων που χαρακτηρίζεται από την ατομοκεντρική ερμηνεία των επιμέρους ψυχολογικών διαδικασιών. Οι παραδοχές, στις οποίες η ερμηνεία αυτή εκλαμβάνεται, διαπιστώνουν το αιώνιο και αμετάβλητο της ανθρώπινης φύσης. Σύμφωνα με ένα δείγμα της ερμηνείας αυτής «η κριτική σκέψη δεν είναι πάντα αποτέλεσμα διδακτικών παρεμβάσεων. Αυτό γίνεται αντιληπτό στην περίπτωση ατόμων με αναπτυγμένες δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Τα άτομα αυτά αναγνωρίζονται ως *χαρισματικά*» (ΟΕΠΕΚ 2007, 105). Ταυτόχρονα, η κριτική σκέψη προσεγγίζεται σε συνδυασμό και ως *στρατηγική μάθησης*: «Οι στρατηγικές μάθησης ορίζονται ως ένα σύνολο δράσεων που πραγματώνονται από ένα υποκείμενο, με στόχο να επιτευχθεί μία μάθηση. Στις στρατηγικές μάθησης περιλαμβάνονται και οι δράσεις μέσω των οποίων καταχωρούνται τα δεδομένα αλλά και οι δράσεις επεξεργασίας αυτών των δεδομένων» (στο ίδιο).

Κατά τη δική μας αντίληψη, η παραπάνω θέση συνιστά μία ανεπαρκή ερμηνεία που τοποθετεί τη σχέση φύσης και παιδαγωγίας σε μία αποϊστορικοποιημένη βάση. Όμως, η ανθρώπινη φύση δεν απορρέει από μία αμετάβλητη και αιώνια μεταφυσική κατηγορία. Πολύ σωστά, κατά τη γνώμη μας, ο Δαφέρμος εκλαμβάνει τις φυσικές ροπές του ατόμου ως ιστορικές μορφές διαμορφωμένες σε δεδομένες, αλλά και μετασχηματιζόμενες, υλικές και πολιτισμικές προϋποθέσεις. Η ιστορία των κοινωνιών ασκεί καθοριστική επίδραση στην ίδια την ιστορία της φύσης (Δαφέρμος 2020, 324). Εμείς θα προσθέταμε ότι οι ανθρώπινες ιδιότητες, στη βάση μιας βιολογικής αναγωγιστικής εξήγησης, υποβιβάζονται σε ιδιότητες των ανθρώπινων γονιδίων, έτσι ώστε η ιστορία να προκαθορίζεται από μια αμετάβλητη φύση. Ουσιαστικά, πρόκειται για απλοϊκή και αβάσιμη προσέγγιση της ζωής που αναιρείται από τις κατακτήσεις της επιστήμης.

Προτεραιότητα της ευρωπαϊκής στρατηγικής στα θέματα της τυπικής εκπαίδευσης είναι η σύνδεση της δια βίου μάθησης με την προώθηση της εύελκτης μάθησης. Οι όροι αποσαφηνίζονται σε έναν «χάρτη» ποιότητας επαγγελματικών προσόντων, στον οποίο προκρίνεται η συμμετοχή στα κοινά αλλά και η ανάπτυξη της καινοτομίας και του επιχειρηματικού πνεύματος. Οι συγκεκριμένες πρωτοβουλίες με έναν αυστηρό τρόπο καθιστούν κρίσιμη τη σχέση: ανάπτυξη δεξιοτήτων - υπέρβαση οικονομικών κρισιακών φαινομένων. Τα εκπαιδευτικά συστήματα τεμνόμενα από την προοπτική της δια βίου μάθησης καλούνται να εκπληρώσουν το στόχο της ανάπτυξης δεξιοτήτων. Στην ατζέντα αυτή περιλαμβάνεται ένα πλαίσιο προσόντων και δεξιοτήτων, όπως ηλεκτρονική μάθηση, χρήση τεχνολογιών, ανάπτυξη επιχειρηματικής πρωτοβουλίας, επικοινωνία σε ξένες γλώσσες κ.ά. (Τσολακίδου 2016, 153).

Σε τι έγκειται λοιπόν η συμβολή της κριτικής σκέψης στο επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευόμενου; Οι προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής, με έναν νομοτελειακό τρόπο, καθιστούν κρίσιμη τη σχέση μεταξύ ανάπτυξης δεξιοτήτων και εξόδου από την οικονομική κρίση. Η σχέση αυτή συνοδεύεται από τη «λατρεία» της αξιολόγησης. Η συντάκτρια του κειμένου «Η αξιολόγηση των κοινωνικών επιχειρηματικών και πολιτιστικών δεξιοτήτων και το ανθρώπινο δυναμικό» ορίζει ως αξιολόγηση, αξιοποιώντας τον Tyler (1949), «τη συνεχή διαδικασία εκτίμησης και προσδιορισμού σκοπών και στόχων των

εκπαιδευομένων» (στο ίδιο 153). Προς ενίσχυση των προηγούμενων, γίνεται αναφορά στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (2007) για τη δια βίου μάθηση. Εδώ, η επιχειρηματικότητα συνδέεται με την καινοτομία, τη δημιουργικότητα, την αναλυτική και συνθετική σκέψη, την κριτική προσέγγιση θεμάτων, την ικανότητα σχεδιασμού προσωπικού ή επιχειρησιακού πλάνου ανάπτυξης και με άλλα στοιχεία. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση σημασιοδοτείται ως κρίσιμη συνιστώσα για τη δημιουργία νέων επιχειρήσεων. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε σε ένα παράδειγμα «καλών πρακτικών» αξιολόγησης. Πρόκειται για «την αξιολόγηση των 360°», η οποία θεωρείται ένα σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης οργανισμών που πρωτοεμφανίστηκε στο γερμανικό (ναζιστικό) στρατό κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου. Στη συνέχεια υιοθετήθηκε από εταιρείες με μεγάλη αξιοποίηση, ιδιαίτερα το 1990, οπότε η χρήση τεχνολογιών το κατέστησε εξαιρετικά χρήσιμο. Το εργαλείο αυτό εξασφαλίζει ένα αμφίδρομο δίκτυο αξιολογήσεων μεταξύ των συναδέλφων εργαζομένων και προϊσταμένων, καθώς επίσης και τον εντοπισμό των δυνατών σημείων των εργαζομένων (στο ίδιο 169).

Η αντίπαλη πρόταση

Οι προηγούμενες (επικρατούσες) θεωρήσεις δεν εντάσσουν στην ανάλυσή τους δύο σημαντικά στοιχεία: το στοιχείο των κοινωνικών αντιθέσεων και την ιστορικότητα των εννοιών. Προσεγγίζουν την κριτική σκέψη με έναν στατικό και ανιστορικό τρόπο υποτιμώντας την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τις ιστορικές διαδικασίες. Την προσεγγίζουν ως αιώνια και αναλλοίωτη κατασκευή με σκοπό τη διατήρηση των δεδομένων σχέσεων παραγωγής και εξουσίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αδυνατούν να δουν το ρόλο της επιστήμης στο πλέγμα των αντιπαρατιθέμενων θεωριών και στην ανάπτυξη των ποιοτικών μορφών, επειδή ερμηνεύουν την ανθρώπινη δράση αποκομμένη από τις υλικές συνθήκες μέσα στις οποίες υπάρχει και αναπτύσσεται. Γεγονός που εγκλωβίζει τη συζήτηση για την κριτική σκέψη σε ένα περιγραφικό και εμπειρικό επίπεδο.

Σε αυτό το πλαίσιο κριτικής, η πρόταση του Dewey συνδέει την κριτική σκέψη με τον αναστοχασμό και τη δημοκρατία. Ωστόσο, η πρόσληψη της τελευταίας, στην οποία αποβλέπει η κριτική σκέψη, συνδεόταν με την αρμονική συνύπαρξη

διαφορετικών τμημάτων της κοινωνίας. Η εκπαίδευση, μέσα από ένα πνεύμα μεταρρυθμίσεων, έπρεπε να διευθετήσει τις κοινωνικές αντιθέσεις αποφεύγοντας τις ταξικές συγκρούσεις για τη ριζική κοινωνική αλλαγή. Όμως, μετά το 1929 η οπτική αυτή θα αναδιατυπωθεί πλησιάζοντας τα χαρακτηριστικά μιας πρότασης για το κράτος πρόνοιας. Για τον Dewey, η κριτική σκέψη, ως στοιχείο ενός προοδευτικού επιστημονικού αναλυτικού προγράμματος, δεν εγκλειόταν σε έναν αφελή παιδοκεντρισμό, αλλά απέβλεπε στη σύνδεση της διδασκαλίας με κοινωνικά θέματα και στη σύζευξη της θεωρίας με την πρακτική. Ο σκοπός των πρακτικών δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα του Αμερικάνου παιδαγωγού απέφευγε τη χρησιμοθηρική μάθηση, όμως το έκανε με έναν τέτοιο τρόπο που υποβάθμιζε τη δυναμική της κοινωνικής σύγκρουσης. Για τον Dewey, η κριτική σκέψη αποτελούσε στοιχείο ενός μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος για τη δυναμική ανάπτυξη της επιστήμης που θα ανταποκρινόταν στην επίλυση των κοινωνικών αντιφάσεων (Γρόλλιος 2011, 79).

Η κριτική σκέψη δεν μπορεί να είναι μία ουδέτερη έννοια στο επιστημονικό κενό. Οι θεωρητικές της θεμελιώσεις και ο στρατηγικός κοινωνικοπολιτικός σκοπός της αποκαλύπτουν τη λεπτή απόχρωση των διαφορετικών προτάσεων. Η προοδευτική απάντηση στην υποτιθέμενη ουδετερότητα της επιστήμης και στην τεχνο-επιστημονική κατάρτιση πρέπει να είναι η δημιουργική σύνθεση της τεχνικής ικανότητας με τον φιλοσοφικό στοχασμό, η ανάπτυξη χειρωνακτικών δεξιοτήτων παράλληλα με την πνευματική εμβάθυνση, η συμπόρευση της πρακτικής με τη θεωρία και η ανίχνευση δυνατοτήτων υπέρβασης της δοσμένης πραγματικότητας.

Η απελευθερωτική κριτική παιδαγωγική υποστηρίζει πως η πράξη της μάθησης έχει σκοπό να αναπτύξει τη συλλογική συνείδηση και τη δημιουργικότητα. Ο εκπαιδευόμενος ενθαρρύνεται να αναλύει τους κυρίαρχους μύθους - στον βαθμό που αυτοί περιορίζουν τον κριτικό του ορίζοντα και εγκαθιδρύουν μορφές χειραγώγησης, ώστε να φθάνει στην έμπρακτη αμφισβήτησή τους. Ο Freire θα δηλώσει ότι η κυρίαρχη τάξη παρεμποδίζει τη δυνατότητα για κριτική ανάγνωση του κόσμου, επιμένει σε μια αμιγώς τεχνοκρατική πρόσληψη του γραμματισμού που εξασφαλίζει την αναπαραγωγή των ταξικών σχέσεων μέσω της τεχνικής κατάρτισης της εργατικής τάξης. Η αναπαραγωγή

του δεδομένου κόσμου και των σχέσεων οι οποίες συγκροτούνται στο εσωτερικό του εμπεριέχεται σε μια τεχνοκρατική, λειτουργιστική πρόσληψη του γραμματισμού. Η πρόσληψη αυτή γίνεται ορατή στο κρίσιμο ζήτημα της ενεργητικής συμμετοχής των λαϊκών στρωμάτων στο σύνολο της παραγωγικής διαδικασίας, συμμετοχή που έπρεπε να αφορά τη συγχώνευση της τεχνικής εκπαίδευσης με την κριτική πρακτική της ανάγνωσης του κόσμου (Freire 1996, 83) .

Ο γραμματισμός πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του εκπαιδευομένου, στη συστηματική ανάπτυξη της ζωντανής εμπειρίας και της σχέσης ανάμεσα στον ερευνητή και το υπό διερεύνηση αντικείμενο. Αυτή η σχέση αποκλείεται όποτε ο γραμματισμός δεν πραγματοποιείται με όρους συμμετοχής και συνείδησης. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευόμενος δεν «μιλάει τη δική του λέξη». Στον κριτικό γραμματισμό ο εκπαιδευόμενος καλείται να θεμελιώσει και να επεκτείνει τη γνώση του για τον εαυτό του, να υπερβεί τις παραμορφώσεις της «κοινής συνείδησης» που εμποδίζουν τον φωτισμό των κοινωνικών όρων της ζωής του και να προχωρήσει στη σύλληψη των αιτιακών σχέσεων οι οποίες διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα. Η κριτική συνείδηση δεν μπορεί να αναδύεται από τον αυθορμητισμό των εκπαιδευομένων. Ο μαθητοκεντρικός αυθορμητισμός είναι αδιέξοδος, αφού η μαθησιακή διαδικασία υποβιβάζεται σε ένα τυχαίο γεγονός και δεσμεύεται από τις φυσικές προδιαθέσεις του παιδιού.

Η πράξη της διδασκαλίας και της μάθησης παρέχει τα εργαλεία για την κριτική κατανόηση της πραγματικότητας. Ανιχνεύοντας τις δυνατότητες αυτής της σχέσης θεωρούμε ότι η γνώση είναι κινητήρια δύναμη που δίνει στον άνθρωπο τη δυνατότητα να σκέφτεται και να δρα κριτικά. Αυτή η δυνατότητα βασίζεται στην έρευνα, τον στοχασμό και την ανακάλυψη. Η γνώση δε μεταδίδεται ως έτοιμη τροφή, δεν κατακτιέται με την ανάκληση γεγονότων στη μνήμη. Η κριτική σκέψη δεν υποβιβάζει τη μάθηση από μια ενδιαφέρουσα παραγωγική διαδικασία σε μια ρουτινιάρικη επαναλαμβανόμενη κατάσταση. Εμπλέκει/ενεργοποιεί το σύνολο των ανθρώπινων δυνάμεων: σώμα, πνεύμα, συναίσθημα. Έτσι αποβλέπει, όχι στην προσαρμογή απλώς του παιδιού 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 ανθρώπινη δράση (που δίνουν δυνατότητες ή περιορίζουν). Αυτό σηματοδοτεί την ολόπλευρη κι όχι την αποσπασματική μόρφωση του ανθρώπου, όπως αυτή διαγράφεται στο νεοφιλελεύθερο ορίζοντα των αναδιαρθρώσεων της εποχής μας, για να ανταποκριθεί σε ένα επιχειρηματικό μοντέλο κατάρτισης - επανακατάρτισης. Θεωρούμε πως η «αποταμιευτική» λογική του θεωρητικού προσανατολισμού των νεοφιλελεύθερων πολιτικών που εφαρμόζονται στη χώρα μας (και αλλού) αντικαθιστά το ερώτημα της γενικής παιδείας, το οποίο εμπεριέχει την κριτική συνειδητοποίηση, με το ερώτημα της αποτελεσματικότητας και της κατάρτισης. Η στρατηγική αυτή, καθώς εξειδικεύεται στο επίπεδο της παιδαγωγικής σχέσης, δίνει έμφαση στις ψυχολογικές διαδικασίες απομνημόνευσης και προσαρμογής. Προωθεί ως θεμέλιο της γνώσης και της μάθησης την επιφανειακή κατάρτιση μέσα από τυποποιημένα σχήματα κατώτερων επιπέδων οργάνωσης της σκέψης, τα οποία λειτουργούν απαγορευτικά για την ουσιαστική κατανόηση της κοινωνικής εξέλιξης.

Τελικά, η κριτική σκέψη αφορά τη βαθιά γνώση της πραγματικότητας (κοινωνικής κ' φυσικής), την καλλιέργεια της ικανότητας να διεισδύει ο ανθρώπινος νους στην ουσία των φαινομένων, αποφεύγοντας τις κατασκευασμένες ερμηνείες που ριζώνουν στην κοινωνική συνείδηση της εποχής μας. Ως μέρος ενός ευρύτερου μετασχηματιστικού εγχειρήματος, επιτρέπει τη συμμετοχή των ανθρώπων στις διαδικασίες αλλαγής και εξέλιξης του κόσμου, γιατί ο κόσμος δεν είναι κάτι στατικό, αλλά κάτι που βρίσκεται σε ασταμάτητη εξέλιξη. Η ανάγκη να πυροδοτηθεί αυτή η δυναμική στην κατεύθυνση της αλλαγής ερμηνευτικού υποδείγματος και της απελευθερωτικής πράξης, καθιστά τον κριτικό λόγο εξαιρετικά επίκαιρο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Beck, J. (1999), «Makeover Or Takeover? The Strange Death of Educational Autonomy in Neo-Liberal England», *British Journal Of Sociology of Education* 20(2): 223-238.

Freire, P. (1996), *Letters to Cristina: Reflections on My Life and Work*. New York & London: Routledge.

- Giroux, H. (1992), *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Lipman, M. (2004), *Η Σκέψη στην Εκπαίδευση*. Μτφρ. Γιώργος Σαλαμάς, Αθήνα: Πατάκης.
- Pavlidis, P. (2018), «Critical Thinking as Dialectics: a Hegelian-Marxist Approach», *Journal for Critical Education Policy Studies* 8(2): 74-102.
- Γρόλλιος, Γ. (2011), *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γρόλλιος, Γ. (1998), «Μόρφωση και Νεοφιλελεύθερη Αναδιάρθρωση» στο Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. *Κρίση του Σχολείου και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg, 30-53.
- Δαφέρμος, Μ. (2020), *Η Επιστημολογία της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νικολούδης, Δ. (2011), «Μεταμοντέρνο και Εκπαίδευση: Η περίπτωση των νέων τεχνολογιών. Από τις αντιδραστικές προσεγγίσεις στις προοπτικές αντίστασης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 166:139-155.
- Ο.Ε.Π.ΕΚ. (2007) «Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», (Επιμ.) Κουλαϊδής Βασίλης. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ..
- Παυλίδης, Π. (2012), *Η Γνώση στη Διαλεκτική της Κοινωνικής Εξέλιξης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσολακίδου, Σ (2016), «Η αξιολόγηση των κοινωνικών επιχειρηματικών και πολιτιστικών δεξιοτήτων και το ανθρώπινο δυναμικό», *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας* 33: 147-175.
- Τσολακίδου, Σ. (2017), «Η Ενδυνάμωση και Η Κριτική Σκέψη: Κινητήριες Δεξιότητες του Ανθρώπινου Δυναμικού της Δημόσιας Διοίκησης», *Επιστήμη και Τεχνολογία* 12(4): 37-44.

Προσεγγίσεις των εναλλακτικών εκπαιδευτικών σχεδίων στην εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων. Οι απόψεις των αναπληρωτών εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ

Χριστίνα Νομικού

Δασκάλα

cnomikou1@gmail.com

Abstract

This article aims to communicate the main results of my research conducted at the level of a PhD thesis entitled: “Approaches of the alternative educational projects in the education of refugee children”. The aim of the study was to qualitatively explore the experiences and opinions of deputy teachers PE 70 who worked in Reception Structures for Refugee Education (R.S.R.E) during the school year 2018-2019. The 58 semi-structured interviews that were taken from 14/2/2019 to 19/6/2019 highlight the multiple aspects of the state project while attempting to scan the field through the census survey. From the analysis of the data, 6 thematic axes were formed which were related to a) the condition of substitution b) the difficulties and obstacles encountered by the teachers c) the pedagogical process d) their views on the cultural capital of students e) social phenomena in teaching f) the R.F.R.Es in relation to the state policy, thus answering the survey questions.

Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση των βασικότερων συμπερασμάτων που αναδείχθηκαν μέσα από την ποιοτική έρευνα που διεξήγαγα στα πλαίσια της εκπόνησης της διδακτορικής μου διατριβής με τίτλο: “Προσεγγίσεις των εναλλακτικών εκπαιδευτικών σχεδίων στην εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων”.

Ομάδα εστίασης αποτέλεσαν οι δάσκαλοι ΠΕ70 που εργάζονταν σε Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων -γνωστές ως ΔΥΕΠ- κατά το σχολικό έτος 2018-2019, ανά την Ελλάδα. Η εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών σε αυτές τις νεοϊδρυθείσες Δομές συνιστά ένα επίκαιρο, ωστόσο, ρευστό και εν πολλοίς αχαρτογράφητο πεδίο, ενώ ελάχιστα είναι γνωστά για τη συνολική πορεία του εγχειρήματος από τους ίδιους τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς που κλήθηκαν να τις στελεχώσουν. Συγχρόνως τροφοδότησε το ερευνητικό μου ενδιαφέρον σε σχέση με το αν και κατά πόσο θα μπορούσε ο συγκεκριμένος μαθητικός πληθυσμός να αποτελέσει ομάδα εστίασης εναλλακτικών εκπαιδευτικών σχεδίων, τα οποία θέτουν κοινωνικά ζητήματα που, εν δυνάμει και υπό όρους, θα επέτρεπαν μια περισσότερο κριτική και σε βάθος ανάγνωση πλευρών της ίδιας της ζωής τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Προκειμένου να συγκροτηθεί μία πλήρης και συνεκτική εικόνα του πεδίου έρευνας μελετήθηκε το κοινωνικό-πολιτικό-οικονομικό και ιδεολογικό πλαίσιο της περιόδου που προηγήθηκε της προσφυγικής κρίσης, με έμφαση στην οικονομική αλλά και την πολιτική κρίση που ακολούθησε (Terperoglou et al 2015, 333-335· INEE-ΓΣΕΕ 2015, 29-102· ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ 2015α, 57-59· Μανιάτης 2017, 39-65· Μαουρουδέας, Μανιάτης 2013, 13-21), εστιάζοντας στην είσοδο του ναζιστικού μορφώματος της Χρυσής Αυγής για πρώτη φορά στο ελληνικό κοινοβούλιο (Πάντζου 2013, 2-22· Μίσιου 2018, 78-102· Elinas 2013, 543-565). Μελετήθηκε επίσης η κρατική πολιτική σε επίπεδο θεσμικού πλαισίου με έμφαση στην απολογιστική έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής του Υπουργείου Παιδείας. Κυριότερα σημεία της έκθεσης αποτελούν η περιγραφή του νεοσύστατου θεσμού των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων και κυρίως η αποτίμηση που κάνει για τις δυσκολίες και τα προβλήματα που συνάντησε η εφαρμογή του θεσμού των ΔΥΕΠ κατά την πρώτη χρονιά ίδρυσής τους. Σπουδαιότερα εξ αυτών των σημείων της αποτίμησης είναι α) Η πρόσληψη αναπληρωτών εκπαιδευτικών χωρίς ειδικά προσόντα β) Η ανάγκη επιμορφώσεων για την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που εμφιλοχωρούν στους εκπαιδευτικούς και γ) η ανάγκη διεύρυνσης των δράσεων

ευαισθητοποίησης των τοπικών κοινωνιών για την ενίσχυση της ορατότητας των προσφύγων (ΕΕ 2017, 33-60).

Σε θεωρητικό επίπεδο μελετήθηκαν τα βασικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας με έμφαση στο αντιρατσιστικό μοντέλο του Madan Sarup (1986· 1990), το έργο της Elisabeth Coehlo (2007) καθώς και η σύγχρονη συζήτηση σε επίπεδο διεθνούς βιβλιογραφίας (Dachyshyn, Kirova 2011, 220-233· Dryden-Peterson 2016, 131-148· Durbeej et all 2021, 1-13· Hayward 2017, 165-181· de Wal Pastoor 2016, 107-116· Faas et all 2014, 300-318· Hult et all 2016, 30), σε σχέση με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των προσφύγων μαθητών, βασικές όψεις της οποίας αποτελούν:

α) Η συζήτηση γύρω από τη διγλωσσία και τη σημασία της μητρικής γλώσσας

β) Το προσφυγικό τραύμα

γ) Η σημασία της αξιοποίησης των πολιτισμικών αποσκευών που φέρουν οι πληθυσμοί με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Προεξάρχουσα θέση στη θεωρητική μελέτη καταλαμβάνει η παιδαγωγική θεωρία του Paulo Freire (1977) καθώς τόσο η σκοποθεσία της όσο και το περιεχόμενό της βρίσκονται στον πυρήνα των εναλλακτικών εκπαιδευτικών σχεδίων.

Ως εναλλακτικά εκπαιδευτικά σχέδια ορίζονται τα σχέδια εκείνα τα οποία συμβάλλουν στην αποδόμηση της Κυρίαρχης Ιδεολογίας η οποία συντηρείται και αναπαράγεται μέσα από τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνει ο Γρόλλιος: *«Η αναπαραγωγική εργασία της κυρίαρχης ιδεολογίας συνεπάγεται το θάμπωμα της πραγματικότητας, την παρεμπόδιση της απόκτησης κριτικής επίγνωσης από τους μαθητές, της κριτικής κατανόησης της πραγματικότητάς τους και της σύλληψης των αιτιών της ύπαρξης των γεγονότων»* (2015, 316).

Το έργο του Freire, μέσα από τις συγκροτητικές του έννοιες όπως η προβληματίζουσα μάθηση και οι οριακές κατάστασεις, ο κριτικός γραμματισμός και η κριτική συνειδητοποίηση, η διερεύνηση του θεματικού σύμπαντος και οι παραγωγικές λέξεις, η κωδικοποίηση και η ανασύνθεσή τους σε συλλαβές κρίνεται υπό όρους και προϋποθέσεις συμβατό με την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών.

Αντίστοιχα και το αντιρατσιστικό μοντέλο του Sarup συγκαταλέγεται στα εναλλακτικά εκπαιδευτικά σχέδια καθώς δίνει έμφαση στα οικονομικά και

κοινωνικά αίτια του ρατσισμού.

Το έργο της Coehlo, παρόλο που δεν συνιστά συγκροτημένη παιδαγωγική θεωρία (όπως άλλωστε και του Sarup), αποτελεί ένα σχέδιο που διαφέρει από τις κυρίαρχες μορφές διαχείρισης της ετερότητας των πλουραλιστικών μοντέλων (χωρίς, όμως, να αντιπαρατίθεται μαζί τους όπως η παιδαγωγική του Freire και το αντιρατσιστικό μοντέλο του Sarup), διότι δίνει έμφαση στην αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών υπερβαίνοντας συγχρόνως την άγονη αντιπαράθεση των δασκαλοκεντρικών με τις μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Υπό αυτό το πρίσμα, σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους κατανοούν και κρίνουν την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών οι Έλληνες δάσκαλοι που εργάζονται στις Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων με τα ερευνητικά ερωτήματα να εξειδικεύονται ως εξής:

- Ποιες είναι οι εργασιακές συνθήκες και εμπειρίες των δασκάλων που εργάζονται με πρόσφυγες μαθητές στις ΔΥΕΠ;
- Ποιες είναι οι παιδαγωγικές τους πρακτικές και ποιοι παράγοντες τις επηρεάζουν;
- Κατά πόσο επηρεάζει την παιδαγωγική τους δραστηριότητα η ύπαρξη ή μη ειδικών προσόντων;
- Ποιες είναι οι απόψεις τους σε σχέση με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική ως προς την ένταξη των προσφύγων μαθητών στη δημόσια εκπαίδευση;
- Πώς κατανοούν τη σημασία και την αξιοποίηση των κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων στη διδακτική πράξη;

Παραγωγή και ανάλυση δεδομένων

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα επιχειρήθηκε η σάρωση του πεδίου (βλ. Εικόνα) μέσω της απογραφής των απόψεων των αναπληρωτών εκπαιδευτικών ΠΕ70.

Λήφθηκαν 58 ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας μιάμισης ώρας -κατά μέσο

όρο- οι οποίες καθοδηγήθηκαν από έναν ευέλικτο οδηγό συνέντευξης ο οποίος περιείχε ερωτήσεις κλειδιά καλύπτοντας τις εξής ερευνητικές περιοχές

- Α. Συμμετέχοντες στην έρευνα-Βιογραφικά στοιχεία
- Β. Εργασία στις ΔΥΕΠ/Καθημερινή εμπειρία, απόψεις και πρακτικές
- Γ. Κοινωνικές/Κριτικές προσεγγίσεις και απόψεις
- Δ. Αποτίμηση κρατικών μέτρων για τις ΔΥΕΠ-Προτάσεις

Για την ανάλυση των δεδομένων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση προσαρμοσμένη στην έρευνα απογραφής (Braun, Clarke 2006 στο Baden, Major 2013, 439-441· Τσιώλης 2018, 98-103).

Απομαγνητοφωνήθηκαν πλήρως 10 πυκνές συνεντεύξεις, επιτεύχθηκε η εξοικείωση με το πρωτογενές υλικό και αντιστοιχήθηκαν τα ανάλογα αποσπάσματα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στη συνέχεια ακολουθήθηκε η διαδικασία της κωδικοποίησης και η μετάβαση από τους κωδικούς στα θέματα. Με τον τρόπο αυτό συγκροτήθηκε ο βασικός θεματικός κορμός της διατριβής ο οποίος εμπλουτίστηκε με τις υπόλοιπες δέκα αποδελτιωμένες συνεντεύξεις. Στο σημείο αυτό επανεξετάστηκαν και τιτλοδοτήθηκαν τα θέματα και ξεκίνησε η συγγραφή της διατριβής η οποία εμπλουτίστηκε από τις υπόλοιπες 38 συνεντεύξεις, οι ακροάσεις των οποίων συμπληρώνανε τα ήδη παραχθέντα θέματα.

Μετά από έλεγχο, συγχωνεύσεις και αποκοπές συγκροτήθηκαν έξι θεματικοί άξονες οι οποίοι αφορούσαν

- Στη συνθήκη της Αναπλήρωσης
- Στις δυσκολίες και στα εμπόδια που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί
- Στην παιδαγωγική διαδικασία
- Στις απόψεις τους για το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών
- Στα κοινωνικά φαινόμενα στη διδασκαλία
- Στις ΔΥΕΠ σε συνάρτηση με την κρατική πολιτική



Εικόνα 4

Παρουσίαση ευρημάτων και συζήτηση συμπερασμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα

Τα βασικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η μελέτη των δεδομένων και τα οποία απαντούν στα ερωτήματα της έρευνας, είναι τα ακόλουθα:

1. Σε σχέση με τις Εργασιακές συνθήκες και εμπειρίες των δασκάλων

Οι δάσκαλοι των ΔΥΕΠ έρχονται αντιμέτωποι με ένα πλήθος δυσκολιών και προβλημάτων τα οποία είναι απότοκα της εφαρμογής και εμπέδωσης των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην εκπαίδευση. Η συνθήκη της αναπλήρωσης μετατρέπει τους εκπαιδευτικούς σε νομάδες, γεγονός που μεταφράζεται σε μία γενικευμένη ανασφάλεια, ματαιώση, οικονομική αιμορραγία, αδυναμία να προγραμματίσουν τη ζωή τους, ωθώντας τους σε ένα ατέρμονο κυνήγι συλλογής μορίων και προσόντων για να διασφαλίσουν μία καλή θέση στον πίνακα των αναπληρωτών. Συγχρόνως σηματοδοτεί και πλήθος αδικιών με κυριότερες την

υπονόμευση του δικαιώματός τους στη γονεϊκότητα, στην προστασία της μητρότητας και στην υγεία.

Στην παρούσα έρευνα καταδεικνύεται επίσης η γενικευμένη απουσία θεσμικής στήριξης και οργάνωσης των ΔΥΕΠ, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από την προβληματική έως ανύπαρκτη συνεργασία με τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, την πλήρη απουσία παιδαγωγικής καθοδήγησης από τους Σχολικούς Συμβούλους, τις μηδαμινές επιμορφώσεις θεωρητικού χαρακτήρα που κινούνται μακριά από τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, στη συντριπτική τους πλειονότητα μη εφαρμόσιμες εξαιτίας της άγνοιας των εισηγητών για τις πραγματικές συνθήκες του πεδίου εφαρμογής τους.

Στα 3 χρόνια λειτουργίας του θεσμού κανένα μέτρο δεν λήφθηκε για νομοτεχνικές βελτιώσεις του θεσμικού πλαισίου (π.χ σε περίπτωση ασθένειας ή τραυματισμού των μαθητών των ΔΥΕΠ ή για την κατάργηση των προσλήψεων μειωμένου ωραρίου), ενώ δεσπάζουν η υποστελέχωση, η οικονομική ένδεια των σχολικών μονάδων να καλύψουν τη θέρμανση και τα αναλώσιμα υλικά, καθώς και η αποψίλωση των ΔΥΕΠ από το αναγκαίο επιστημονικό προσωπικό.

2. Σε σχέση με το κατά πόσο επηρεάζει την παιδαγωγική τους δραστηριότητα η ύπαρξη ή μη ειδικών προσόντων

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας δεν επιβεβαιώνεται ο ισχυρισμός περί αναγκαιότητας ύπαρξης ειδικών προσόντων για την εργασία σε ΔΥΕΠ. Το παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών διαπερνάται από τις 4 αξιωματικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Essinger (Κεσίδου 2008, 27-29) ενώ προκαταλήψεις και στερεότυπα δεν παρατηρούνται παρά μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις και μάλιστα σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι κάτοχοι τίτλων και σεμιναρίων γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης το γεγονός ότι η επαφή με τον προσφυγικό μαθητικό πληθυσμό αμβλύνει ή και ανατρέπει πλήρως τους αρχικούς ενδοιασμούς, φοβίες ή εσωτερικευμένες αναπαραστάσεις και κατηγοριοποιήσεις που έφεραν οι δάσκαλοι πριν την πρόσληψή τους.

Παρά την απουσία ειδικών προσόντων, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, στη συντριπτική τους πλειονότητα, θεωρούν τη μητρική γλώσσα των μαθητών τους

ως δικαίωμα και πηγή εμπλουτισμού, ενώ δείχνουν να αναγνωρίζουν διαισθητικά την αρχή της Κοινής Υποκείμενης Ικανότητας του Cummins που υποστηρίζει ότι η μητρική γλώσσα και η αξιοποίησή της δεν συνιστά εμπόδιο αλλά προϋπόθεση για την ομαλή και ουσιαστική εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Σταμούλη, Κάντζου 2014, 71-101).

3. Σε σχέση με τις παιδαγωγικές πρακτικές τους και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δίνουν έμφαση στην ψυχοσυναισθηματική διάσταση του παιδαγωγικού έργου και του ρόλου του σχολείου αναγνωρίζοντας τις τραυματικές όψεις της προσφυγικής εμπειρίας οι οποίες αποτελούν τον βασικό φακό μέσω του οποίου ερμηνεύουν την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών τους, αλλά και τις ανάγκες τους.

Κατά τη διδασκαλία τους εστιάζουν στην επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας, διδάσκοντας θεματικό λεξιλόγιο και προχωρώντας σε διαφοροποιημένη ή εξατομικευμένη διδασκαλία εφόσον οι ειδικές συνθήκες σε κάθε ΔΥΕΠ το επιτρέπουν. Για την υπέρβαση των καθημερινών δυσκολιών στο παιδαγωγικό τους έργο υιοθετούν πρακτικές οι οποίες έχουν προταθεί από την Coehlo, αξιοποιώντας συγχρόνως το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών τους. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν οι «σύντροφοι τάξης» ως γλωσσικοί διαμεσολαβητές, η συμπερίληψη και ανάρτηση υλικού στις μητρικές τους γλώσσες, η επιλογή παιδαγωγικού υλικού με ευθεία αναφορά στο πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών, οι μεταφράσεις στη μητρική γλώσσα, οι ανάλογες ιστοσελίδες, παιγνιώδεις - μουσικές δραστηριότητες και χειραπτικό υλικό, η αξιοποίηση εθίμων, παραδόσεων και εορτασμών των χωρών προέλευσης σε συνάρτηση με στοιχεία της χώρας υποδοχής, η εμπέδωση τυπικών συνηθειών και η χρήση συνθηματικών κινήσεων ή νευμάτων.

Η αναλυτικοσυνθετική αναδεικνύεται για τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών η βασική μέθοδος εκμάθησης πρώτης γραφής και ανάγνωσης, με την ολική να επιχειρείται κυρίως σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας.

Ως αναπόφευκτη μορφή διδασκαλίας επιλέγεται η μετωπική, ενώ ασκείται έντονη κριτική σε σχέση με την ακαταλληλότητα των προτεινόμενων σχολικών

εγχειριδίων καθώς και των λεξικών, με τους εκπαιδευτικούς να προβαίνουν άλλοτε σε αντικατάστασή τους κι άλλοτε σε επιλεκτική χρήση τους.

Από τη μελέτη του συνόλου των αναφορών των εκπαιδευτικών τεκμαίρεται ότι οι παράγοντες που επιδρούν στις παιδαγωγικές τους πρακτικές σχετίζονται άμεσα με:

-Την ευρύτερη παιδαγωγική τους συγκρότηση

-Την έμπρακτη στήριξη που λαμβάνουν από τους θεσμικά αρμόδιους

-Το ειδικό πλαίσιο λειτουργίας ανά σχολείο ή και νομό

-Το επίπεδο συνεργασίας με τους γονείς, των οποίων το ταξικό και μορφωτικό υπόβαθρο, καθώς και η περιορισμένη εξοικείωσή τους με αντιαυταρχικές πρακτικές, καταλήγει να επιδρά άλλοτε θετικά κι άλλοτε δυσμενώς στο παιδαγωγικό τους έργο.

4. Αναφορικά με τις απόψεις τους σε σχέση με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική ως προς την ένταξη των προσφύγων μαθητών στη δημόσια εκπαίδευση.

Η συντριπτική πλειονότητα των αναφορών των συμμετεχόντων στην έρευνα σε σχέση με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική ως προς την ένταξη των προσφύγων μαθητών περιλαμβάνει οξύτατη κριτική η οποία εστιάζει στο αίσθημα εγκατάλειψης, αδιαφορίας καθώς και άγνοιας των πραγματικών συνθηκών που χαρακτηρίζουν το πεδίο της εκπαίδευσης των προσφύγων από τους αρμόδιους.

Κυριότερα σημεία της κριτικής τους αποτελούν (πέρα από την υποστελέχωση και την απουσία κατάλληλου παιδαγωγικού υλικού) η απουσία παιδαγωγικής στήριξης, η ανυπαρξία επιμορφώσεων ή και η μη ικανοποίησή τους από το περιεχόμενο όσων παρακολούθησαν εξαιτίας του θεωρητικού τους χαρακτήρα, της απουσίας γείωσης στις συνθήκες μιας προσφυγικής τάξης ΔΥΕΠ, καθώς και της μη εφαρμοσιμότητάς τους. Μάλιστα, πολλοί από τους συμμετέχοντες υποστηρίζουν ότι η επιμορφωτική διαδικασία αποτέλεσε προσωπική και -κατά περίπτωση- δαπανηρή υπόθεση του εκάστοτε εκπαιδευτικού. Από τις αναφορές των εκπαιδευτικών συνάγεται επίσης ότι επιχειρήθηκαν -και σε συγκεκριμένες ΔΥΕΠ εφαρμόστηκαν- μία σειρά από πρακτικές αποκλεισμού ή

και -πολύ πιο συχνά- εξαφάνισης των προσφύγων μαθητών από το οπτικό πεδίο της ευρύτερης σχολικής και γονεϊκής κοινότητας, προκειμένου να μην προκαλέσουν τη δυσαρέσκεια των τελευταίων. Η στάση αυτή εκπορεύεται από τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων καθώς και από τη διοίκηση της εκπαίδευσης και έρχεται σε σύγκρουση με τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών. Επίσης, δεν επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό της έκθεσης της ΕΕ περί αυξημένης ορατότητας του μαθητικού προσφυγικού πληθυσμού. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιλογή για λειτουργία των ΔΥΕΠ κατά την απογευματινή ζώνη σε ξεχωριστά τμήματα, αν και εμφανίζονται σχεδόν μοιρασμένες σε σχέση με τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους, συγκλίνουν στην αναγκαιότητα λειτουργίας των ΔΥΕΠ κατά την πρωινή ζώνη ως αμιγών τμημάτων.

5. Σε σχέση με το πώς κατανοούν τη σημασία και την αξιοποίηση των κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων στη διδακτική πράξη

Σε σχέση με τον τρόπο που κατανοούν τη σημασία και την αξιοποίηση των κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων στη διδακτική πράξη, χρειάζεται αρχικά να σημειωθεί ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιδιώκουν ως ένα σημείο την ανάδειξη της προσφυγικής εμπειρίας στο μέτρο που η τελευταία συμβάλλει στη συγκρότηση του πλήρους προφίλ των μαθητών, αλλά και στον βαθμό που τους αποφορτίζει συναισθηματικά. Αν και οι μαθητές στην πλειονότητά τους ανταποκρίνονται ή και προκαλούν οι ίδιοι συζητήσεις για τις ζωές τους, ενώ άλλες φορές εκφράζουν απορίες και προβληματισμούς γύρω από τις καθημερινές τους αναπαραστάσεις, οι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες στο να αξιοποιήσουν συστηματικά τη διάθεση αυτή των παιδιών για λόγους που σχετίζονται με:

- α) τη δυσκολία στην επικοινωνία
- β) την ηλικία και τις περιορισμένες μνήμες
- γ) τη διαφοροποιημένη διάθεση των μαθητών, με συνέπεια να εστιάζουν στη ζωή τους από εδώ και πέρα
- δ) τον φόβο είτε μπροστά στη διαχείριση της απώλειας είτε για να μην ενεργοποιήσουν τραυματικές μνήμες.

Για την ενσωμάτωση στη διδασκαλία τους κοινωνικών θεματικών όπως εκείνες του πολέμου, της φτώχειας και του ρατσισμού, καταγράφονται στις απόψεις τους είτε αντικειμενικές δυσκολίες είτε δηλώνουν τη συνειδητή τους αποφυγή στο να τις προσεγγίσουν εξαιτίας των τραυματικών βιωμάτων των μαθητών. Καταγράφονται επίσης περιορισμένες αναφορές για αποτροπή από τους ΣΕΠ, προβληματισμός για πιθανές αντιδράσεις των προσφύγων γονέων, φόβος μπροστά στην πιθανότητα ενίσχυσης της αντιπαράθεσης μεταξύ μαθητών από διαφορετικές χώρες, άγνοια βαθύτερων γνώσεων για τις χώρες προέλευσης.

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η εστίασή τους στα κοινωνικά φαινόμενα περιλαμβάνει συζητήσεις και δράσεις γύρω από το Bullying, τον ρατσισμό και τη διαφορετικότητα, με σκοπό την καλλιέργεια αξιών και αρχών, καθώς και την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους.

Η εμπάθυνση γύρω από τις αιτίες των κοινωνικών φαινομένων, αν και αντιληπτή, συνοδεύεται από πλήθος αναστολών, περιορίζεται εκ νέου από τις προαναφερθείσες δυσκολίες, ενώ καταγράφει και καινούριες.

Έτσι, το Γυμνάσιο προβάλλεται ως καταλληλότερη βαθμίδα ενασχόλησης, με τον σχολικό θεσμό να εμφανίζεται ως εγγυητής της χαράς, της ελπίδας, της ασφάλειας και της ομορφιάς που χρειάζεται να ανακτήσουν οι μαθητές. Θίγεται επίσης ο κίνδυνος υπονόμησης των γνωστικών αντικειμένων, η απουσία ανάλογης κατεύθυνσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, η πιθανή εγγραφή στις οικογένειες ως προσηλυτισμός με τον κίνδυνο παύσης της φοίτησης να ελλοχεύει, ενώ η λεπτότητα αυτών των ζητημάτων, σε συνδυασμό με την απουσία αντικειμενικής ή /και ελλιπούς γνώσης του υποβάθρου των συγκρούσεων οριοθετούν τις παρεμβάσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Για τη συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών, η ενασχόληση με αυτά τα θέματα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ηπιότητα, απλούστευση, προσοχή και σεβασμό, ενώ τμήμα των συμμετεχόντων εστιάζει στη διάκριση μεταξύ πολιτικοποίησης και κριτικής επεξεργασίας. Η σημασία τους έγκειται στην προσφορά βήματος έκφρασης, άσκησης στον διάλογο, διερεύνησης και τροποποιητικής παρέμβασης στη συμπεριφορά και στις απόψεις των μαθητών, με έμφαση στις ηθικές και ανθρωπιστικές αξίες που χρειάζεται να διέπουν τη διαπαιδαγώγησή τους.

Οι κριτικές απόψεις, αν και μειοψηφικές, συγκλίνουν στην αναγκαιότητα

ενασχόλησης με τις κοινωνικές θεματικές και την πλήρη συμβατότητά τους με τον συγκεκριμένο πληθυσμό. Βασικά εργαλεία μέσω των οποίων οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιχειρούν να τις προσεγγίσουν είναι η λογοτεχνία, τα βίντεο, οι εικόνες και οι δραματοποιήσεις.

Καταγράφεται επίσης ως προϋπόθεση των παρεμβάσεων η ψυχοσυναισθηματική προετοιμασία και οι στοχευμένες δραστηριότητες, ενώ η συμβολή τους έχει να κάνει:

- Με τη συγκρότηση μιας σφαιρικής εικόνας για τον κόσμο
- Με τον απελευθερωτικό τους χαρακτήρα
- Με την όξυνση της διερευνητικής ικανότητας, της κρίσης και της αμφισβήτησης
- Με τη συγκρότηση ενός ανήσυχου, προβληματισμένου πνεύματος
- Με την άμεση συμβολή στην αποκατάσταση της εικόνας συγκεκριμένων χωρών, στη φιλία και στην ειρήνη των λαών

Παρατηρήσεις σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την αξιοποίηση των κοινωνικοπολιτικών ζητημάτων στη διδασκαλία-

Πρόταση.

Ορισμένες βασικές παρατηρήσεις σε σχέση με τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από την αξιοποίηση των κοινωνικοπολιτικών ζητημάτων στη διδασκαλία που αξίζει να αναδειχθούν σχετίζονται αρχικά με τον τρόπο που εγγράφονται τα κοινωνικά φαινόμενα στους συμμετέχοντες στην έρευνα. Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να τα συγχέουν με τα σχολικά φαινόμενα. Καταγράφεται επίσης μεγαλύτερη εξοικείωση με τα πλουραλιστικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας παρά με τις κριτικές-ριζοσπαστικές προσεγγίσεις.

Το ιδεολόγημα περί ουδετερότητας στην εκπαίδευση παραμένει ανθεκτικό αλλά την ίδια ώρα εκφράζεται έντονος προβληματισμός από μερίδα των εκπαιδευτικών για τους πιθανούς τρόπους μέσω των οποίων θα μπορούσε να επιτευχθεί μία περισσότερο ολιστική προσέγγιση η οποία να αγγίζει ζητήματα κοινωνικού προβληματισμού. Μάλιστα, αν και μειοψηφικές καταγράφονται απόπειρες ένταξής τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Κλείνοντας, το παρόν άρθρο υποστηρίζει τη συμβατότητα της παιδαγωγικής του Freire στο προσφυγικό συγκείμενο και προτείνει την αξιοποίηση όψεων του

έργου του Βραζιλιάνου παιδαγωγού με έμφαση στην ενσωμάτωση στοιχείων του πρώτου προγράμματος γραμματισμού που υλοποίησε στην πόλη Angicos της Βραζιλίας προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες και την ηλικία των προσφύγων μαθητών των ΔΥΕΠ. Πιο συγκεκριμένα, η τομή με την παιδαγωγική του Freire μπορεί να επιχειρηθεί στα πλαίσια της αξιοποίησης της προσφυγικής εμπειρίας και της ανάδειξης των οριακών καταστάσεων που βίωσαν και βιώνουν οι μαθητές. Προτείνεται η διερεύνηση του θεματικού τους σύμπαντος μέσω του διαλόγου καθώς είναι σε θέση να συμβάλει σε αυτή την κατεύθυνση προσφέροντας μια βασική πλοήγηση στον φορτισμένο συναισθηματικά λεξιλογικό τους κόσμο. Οι παραγωγικές λέξεις μπορούν προοδευτικά να αντικαταστήσουν τις λέξεις χρηστικής αξίας συγκροτώντας ένα παράλληλο λεξιλόγιο. Μέσω της κωδικοποίησης η λέξη θα μπορεί να μεταγράφεται σε οπτικοποιημένο υλικό με τις ανάλογες δράσεις, παρεμβάσεις, συζητήσεις και δραστηριότητες συμβάλλοντας στην κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Baden, M.S., Major, C.H. (2012), *Qualitative Research. The essential guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Coehlo, E. (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Dachyshyn, D., Kirova, A. (2011), «Classroom challenges in developing an intercultural early learning program for refugee children», *Alberta Journal of Educational Research* 57(2): 220-233.
- de Wal Pastoor, L. (2016), «Rethinking refugee education: Principles, Policies and Practice from a European Perspective», *Annual Review of comparative and international education* 2016: 107-116.
- Dryden-Peterson, S. (2016), «Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences» *Theory and Research in Education* 14(2): 131-148.
- Durbeej, N., McDiarmid, S., Sarkadi, A., Feldman, I., Punamäki, R-L., Kankaanpää, R., Andersen, A., Hilden, P.K., Verelst, A., Derluyn, I., Osman, F. (2021), «Evaluation of a school-based intervention to promote mental health of refugee

youth in Sweden (The RefugeesWellSchool Trial): study protocol for a cluster randomized controlled trial», *Trials* 22(1): 1-13. (doi.org/10.1186/s13063-020-04995-8 6/2021)

Ellinas, A. A. (2013), «The Rise of Golden Dawn: The New Face of the Far Right in Greece», *South European Society and Politics*, 18(4): 543-565. (doi.org/10.1080/13608746.2013.782838 6/2021)

Faas, D., Hajisoteriou C., Angelides P. (2014), «Intercultural education in Europe: policies, practices and trends», *British Educational Research Journal* 40(2): 300-318. (doi.org/10.1002/berj.3080 5/2021)

Freire, P. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.

Hayward, M. (2017), «Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds», *Intercultural Education* 28(2): 165-181. (doi.org/10.1080/14675986.2017.1294391 6/2021)

Hult, F. M., Hornberger, N. H. (2016), «Revisiting orientations in language planning: Problem, right, and resource as an analytical heuristic», *The Bilingual Review/La Revista Bilingüe* 33(3): 30. (https://repository.upenn.edu/gse_pubs/476 5/2021)

Sarup, M. (1986), *The politics of multiracial education*. London: Routledge.

Sarup, M. (1990), *Education and the Ideologies of Racism*. England: Trentham Books.

Teperoglou, E., Tsatsanis, E., Nicolacopoulos, E. (2015), «Habituating to the new normal in a post-earthquake party system: the 2014 European election in Greece», *South European Society and Politics* 20(3): 333-355.

Γρόλλιος, Γ. (2015), «Κρίση και κριτικοί εκπαιδευτικοί», *Εισαγωγή στα Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 312-332.

(https://www.eled.auth.gr/documents/praktika_iv_icce_volume_1_gr.pdf 8/2021)

Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ (2017), «Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων (Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση. Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018». Αθήνα: ΥΠΠΕΘ,

- (https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf 9/2018)
- INEE-ΓΣΕΕ (2015), «Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση». Αθήνα: INEE - ΓΣΕΕ, 29-102 Ανακτήθηκε από: https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2015/09/EKTHESI_2015.pdf
- KANEP-ΓΣΕΕ (2015α), «Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης 2015. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α: Το ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013)». Αθήνα: ΚΑΝΕΠ - ΓΣΕΕ, 57-59, https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files/2015_ekth.pdf
- Κεσίδου, Α. (2008), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή», στο Παπαναούμ, Ζ., (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 27-29.
- Μανιάτης, Θ. (2017), «Για τις κρίσεις και την κρίση της ελληνικής οικονομίας: Ο νόμος της πτωτικής τάσης του μέσου ποσοστού κέρδους», *Κρίση* 1: 39-65.
- Μαυρουδέας, Σ., Μανιάτης, Θ. (2013), «Η παγκόσμια καπιταλιστική κρίση, το ελληνικό πρόβλημα και ο μαρξισμός: ένα περίγραμμα ανάλυσης και συζήτησης», στο Κλαυδιανού, Μ. (επιμ.), *Όμιλος Μαρξιστικών Ερευνών - Ο μαρξισμός και η ελληνική οικονομική κρίση*. Αθήνα: Gutenberg, 13-21.
- Μίσιου, Κ. (2018), «Προσφυγική κρίση & Αντιπροσφυγική κινητοποίηση: Μια καταγραφή των ρατσιστικών επιθέσεων με αιχμή το προσφυγικό στην Ελλάδα (2016-2017)», *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας* 38: 78-102.
- Πάντζου, Χ. (2013), «Η χαμένη νηφαλιότητα. Μετανάστευση και ρατσιστικός λόγος στα ΜΜΕ», (https://www.unhcr.org/gr/alles_ekdoseis 6/2021)
- Σταμούλη, Σ., Κάντζου, Β. (2014), «Σύντομη εισαγωγή στη διγλωσσία», στο Ιακώβου Μ., (επιμ.), *Επιμορφωτικός Οδηγός: Γενικές αρχές Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας, Επίπεδα Α1-Β2*. Θεσσαλονίκη: 71-101.
- Τσιώλης, Γ. (2018), «Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων», στο Ζαϊμάκης Γ., (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές - Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*: 97-125.

Η ευγονική στο σήμερα: Έρευνες για το IQ των Ρομά στην Ευρώπη

Ελευθερία Ξενάκη

Διδάκτωρ Παιδαγωγικής και Κοινωνικού Αποκλεισμού, ΠΤΔΕ Θεσσαλονίκης
elxena@yahoo.gr

Γιώτα Καραγιάννη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Θεσσαλονίκης
pkaragi@eled.auth.gr

Abstract

In this paper we explore contemporary aspects of eugenics' theory internationally as well as research data that present Roma people as a race with low IQ. We examine the impact that these eugenicists' articles have on scientific thought and national policies for Roma people. In the final part we discuss how the concept of disability is being misused as a tool to justify financial and social inequalities.

Δείκτης νοημοσύνης και οικονομική ευημερία

Κύριος εκφραστής της ευγονικής σήμερα στον διεθνή χώρο είναι ο Richard Lynn (Kincheloe et.al. 1997). Σύμφωνα με τα λεγόμενα του ίδιου:

Ο στόχος μου σε αυτό το βιβλίο¹ είναι να δείξω (make the case) ότι κατά τη δυσφήμιση της ευγονικής χάθηκε μια σημαντική αλήθεια και να αποκαταστήσω το επιχείρημα ότι η γενετική αλλοίωση συμβαίνει στους δυτικούς πληθυσμούς και στα περισσότερα από τα αναπτυσσόμενα κράτη (Lynn 2011, 3).

¹ Lynn, R. (2011), *Dysgenics: Genetic Deterioration in modern populations*. Second revised Edition. London, Ulster Insitute for Social Research.

Ο Lynn σπούδασε ψυχολογία και πήρε το διδακτορικό του δίπλωμα από το πανεπιστήμιο του Cambridge. Διετέλεσε καθηγητής ψυχολογίας στο Οικονομικό και Κοινωνικό Κέντρο Ερευνών του Δουβλίνου, καθώς και διευθυντής του Τμήματος Ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο του Ulster στη Βόρεια Ιρλανδία (Lynn 2011, 182). Έχει γράψει πληθώρα βιβλίων και άρθρων που αφορούν την ανθρώπινη ευφυΐα και τις διαφορές μεταξύ των εθνών στη νοημοσύνη² (Lynn 2011, 182).

Ο Lynn ήταν πρόεδρος του Ινστιτούτου Κοινωνικής Έρευνας του Ulster (Ulster Institute for Social Research), τα μέλη του οποίου διεξάγουν έρευνες και δημοσιεύουν άρθρα και βιβλία σχετικά με τις φυλετικές διαφορές στη νοημοσύνη. Ο Lynn αποπέμφθηκε από το Πανεπιστήμιο το 2018 και του αφαιρέθηκε ο τίτλος του Ομότιμου καθηγητή³ για τα ρατσιστικά και σεξιστικά του γραπτά.

Συνεργάτες του υπήρξαν οι: Gerard Meisenberg, Καθηγητής Φυσιολογίας και Βιοχημείας στο Ross University School of Medicine στη Δομινικά, ο Helmuth Nyborg, πρώην Καθηγητής Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στο πανεπιστήμιο του Aarhus στη Δανία και ο Heiner Rindermann, καθηγητής Εκπαιδευτικής και Αναπτυξιακής Ψυχολογίας στο Technische Universität Chemnitz, στη Γερμανία. Παράλληλα, το Ινστιτούτο Κοινωνικής Έρευνας του Ulster είναι ο υπεύθυνος φορέας για την έκδοση του περιοδικού Mankind Quarterly⁴ από το 2015, το οποίο διατείνεται πως δραστηριοποιείται στη σύζευξη γενετικής και κοινωνικής ανθρωπολογίας.

Κύρια ανησυχία του ίδιου και των συνεργατών του ήταν και είναι να αποδείξουν την άμεση ανάγκη ελέγχου του πληθυσμού με απώτερο στόχο την εξασφάλιση της αναπαραγωγής των «διανοητικά ανώτερων» ανά τον κόσμο (Lynn, Becker 2019).

2 Ορισμένα από τα πιο πολυσυζητημένα βιβλία του Lynn είναι: *IQ and the Wealth of Nations* (2002) (jointly with Tatu Vanhanen), *IQ and Global Inequality* (2006) (jointly with Tatu Vanhanen).

3 Βλέπε περισσότερες πληροφορίες για την αποπομπή του εδώ: <https://www.bbc.com/news/uk-northern-ireland-43768132>

4 Το περιοδικό πρωτοδημοσιεύτηκε στο Εδιμβούργο το 1961. Από το 1979 και ως το 2015 το περιοδικό εκδίδονταν στην Ουάσιγκτον με εκδότη τον Roger Pearson. Το 2015 ανέλαβε την έκδοσή του, το Ινστιτούτο Κοινωνικής Έρευνας του Ulster (Ulster Institute for Social Research) μη κερδοσκοπικός Οργανισμός στο Λονδίνο.

Οι ευγονιστές πίστευαν ότι οι σύγχρονοι πληθυσμοί χειροτερεύουν γενετικά. Οι αποδείξεις σε αυτό το βιβλίο δείχνουν ότι είχαν δίκιο. Οι ευγονιστές είχαν επίσης δίκιο ότι αυτό αποτελεί σημαντικό πρόβλημα και ότι πρέπει να βρεθούν τρόποι να αντισταθμιστεί η γενετική αλλοίωση στους σύγχρονους πληθυσμούς. Τα συζητάω αυτά στο βιβλίο μου *Eugenics: A Reassessment* (Lynn 2011, 153).

Στο τελευταίο τους βιβλίο (Lynn, Becker 2019, 5-8), παραθέτουν μια σύνοψη της πορείας των ερευνητικών μελετών του Lynn μέχρι σήμερα και καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι απόψεις του πλέον, μετά από ένα διάστημα αμφισβήτησης, γίνονται αποδεκτές στον επιστημονικό κόσμο. Ο Lynn μαζί με τον βασικό του συνεργάτη Tatu Vanhanen, δημοσίευσαν την πρώτη τους «μελέτη» (IQ and the Wealth of Nations) το 2002. Ακολούθησαν άλλες δύο μελέτες το 2006 και το 2012⁵. Στην έκδοση του 2019, την οποία επιμελήθηκε ο Lynn σε συνεργασία με τον David Becker, περιλαμβάνονται σύγχρονα-επικαιροποιημένα δεδομένα της εποχής (Lynn, Becker 2019, 5-8).

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο τους βιβλίο (IQ and the Wealth of Nations), οι Lynn & Vanhanen (2002) παρείχαν ερευνητικά δεδομένα για να υποστηρίξουν την υπόθεση ότι οι διαφορές που παρατηρούνται στον δείκτη νοημοσύνης μεταξύ των κρατών συμβάλλουν σημαντικά στις διαφορές στην οικονομική ευημερία (Lynn, Vanhanen 2002, 25). Συνοπτικά, συγκέντρωσαν στοιχεία για τον δείκτη νοημοσύνης σε 185 κράτη ανά τον κόσμο, των οποίων ο πληθυσμός υπερβαίνει τους 50.000 κατοίκους. Στην πραγματικότητα, τα στοιχεία που συγκέντρωσαν αφορούσαν 81 κράτη. Για τα υπόλοιπα 104 κράτη υπολόγισαν οι ίδιοι το IQ με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τους με τα 81. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποίησαν ψυχομετρικά τεστ σε ομάδες του πληθυσμού που διέφεραν ως προς την ηλικία και το φύλο, έπειτα εξήγαγαν τη μέση τιμή του δείκτη νοημοσύνης για κάθε κράτος και τους σύγκριναν μεταξύ τους. Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς τους, η θεωρία τους επαληθεύτηκε.

Στα ευρήματά τους διαπίστωσαν ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα IQ των εθνών, οι οποίες, κατά τους ισχυρισμούς τους, εξηγούσαν σε μεγάλο βαθμό (της τάξης του 38 τοις εκατό) τις διαφορές και στο εθνικό κατά κεφαλήν

⁵ Τα βιβλία που αναφέρονται στην υποσημείωση 2.

εισοδήμα⁶ (Lynn, Vanhanen 2002, 111). Θέτοντας το ζήτημα σε διακρατικό επίπεδο, οι ίδιοι διατείνονται ότι ο δείκτης ευφύιας διαφέρει από κράτος σε κράτος και ως εκ τούτου οι παρατηρούμενες διαφορές στην οικονομική ευημερία μεταξύ των κρατών αποτελούν απόρροια του δείκτη νοημοσύνης. Αυτό δηλαδή που θεωρείται η κύρια αιτία για τις οικονομικές ανισότητες για τους Lynn, Vanhanen (2002) είναι ο δείκτης ευφύιας.

Όπως είναι φυσικό, τα ευρήματά τους δέχτηκαν κριτική από τον επιστημονικό κόσμο, κριτική που αφορούσε τόσο τις πεποιθήσεις τους όσο και την εγκυρότητα των επιστημονικών τους μεθόδων (Durodoye 2003, 15 · Ervic 2003, 406-408 · Volken 2003, 411-412). Ωστόσο, ορισμένοι έκριναν πως ήταν σημαντικά και μπορούσαν να αποτελέσουν πρόκληση για περαιτέρω διερεύνηση (Miller 2002, 521).

Το 2006 δημοσίευσαν ακόμη μια μελέτη για τα IQ σε κρατικό και διακρατικό επίπεδο στο βιβλίο «IQ and Global Inequality» (Lynn, Vanhanen, 2006). Συνοπτικά, συγκέντρωσαν δεδομένα με μετρήσεις του δείκτη νοημοσύνης σε 113 έθνη και με βάση τα ευρήματα αυτά υπολόγισαν το IQ για επιπλέον 79 έθνη (συνολικά 192 έθνη), τα οποία ήταν «εθνικά παρόμοια» με τα πρώτα. Η στατιστική τους ανάλυση τους έδειξε ότι υπήρχε παρόμοια σύνδεση μεταξύ του εθνικού IQ και του κατά κεφαλήν εισοδήματος, σε ίδια επίπεδα με την προηγούμενη έρευνα. Καταλήγουν και πάλι ότι ο υψηλός δείκτης νοημοσύνης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ευημερία των κρατών και για την εξασφάλιση υψηλού βιοτικού επιπέδου των κατοίκων τους. Επιπροσθέτως, στο συγκεκριμένο βιβλίο του 2006 προέβησαν σε συνδέσεις ανάμεσα στο IQ και σε θέματα όπως η εγγραματοσύνη, το προσδόκιμο ζωής, η παιδική θνησιμότητα και η διασφάλιση των δημοκρατικών θεσμών.

Το 2012⁷ παρουσίασαν μια τρίτη συγκεντρωτική μελέτη στο βιβλίο τους «Intelligence: A Unifying construct for the Social Sciences» (Lynn, Vanhanen 2012). Στο βιβλίο αυτό ακολουθήθηκε η ίδια τακτική με τα προηγούμενα.

6 Συγκεκριμένα, κατά τη στατιστική τους ανάλυση διαπίστωσαν ότι τα εθνικά IQ συνδέονταν σημαντικά (.62) με το εθνικό κατά κεφαλήν εισόδημα (Lynn, Vanhanen, 2002), το οποίο, όπως εξηγούν στη σύνοψή τους, σημαίνει πως ευθύνονται σε ποσοστό 38% για τις διαφορές στο εθνικό κατά κεφαλήν εισόδημα (Lynn, Becker 2019, 5).

7 Οι τρεις μελέτες που έχουν δημοσιεύσει (2002, 2006, 2012) περιλαμβάνουν μετρήσεις προηγούμενων ετών. Για παράδειγμα, στο βιβλίο του 2012 περιλαμβάνονται δεδομένα των ετών 2002, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009 και 2011 (Lynn & Vanhanen, 2012: 76-77).

Διεξήχθησαν τεστ σε ομάδες του πληθυσμού, μετρήθηκε ο δείκτης νοημοσύνης σε 161 κράτη και περιοχές και υπολογίστηκε ο δείκτης νοημοσύνης για επιπλέον 41 μικρότερα κράτη και περιοχές. Με τον τρόπο αυτό, όπως υποστηρίζουν, παρέχουν τον δείκτη νοημοσύνης για 202 έθνη στον κόσμο, των οποίων ο πληθυσμός υπερβαίνει τις 40.000 (Lynn, Vanhanen 2012, 8).

Στην ανάλυσή τους ισχυρίζονται ότι ο δείκτης νοημοσύνης εξηγεί σχεδόν το 50% των διαφορών στο εθνικό εισόδημα. Επιπροσθέτως, στην έρευνα αυτή διαπίστωσαν μεγαλύτερο συσχετισμό του IQ με το εθνικό εισόδημα συγκριτικά με τις προηγούμενες. Διαπίστωσαν ακόμη πως υπήρχε σύνδεση του IQ και με άλλους παράγοντες όπως το ποσοστό ανεργίας, η διαφθορά, το προσδόκιμο ζωής, η κακή σίτιση, η υγιεινή και η ποιότητα ζωής. Όπως ισχυρίζονται, προκύπτει στατιστικώς σημαντική σύνδεση μεταξύ του χαμηλού δείκτη νοημοσύνης και των κοινωνικών προβλημάτων, γεγονός που οδηγεί στην ευρεία αποδοχή του δείκτη νοημοσύνης ως καθοριστικού παράγοντα διαμόρφωσης της κοινωνικής ζωής (Lynn, Vanhanen 2012, 119-122).

Η αναγωγή του δείκτη νοημοσύνης σε καθοριστικό παράγοντα για τις προοπτικές ανάπτυξης ενός κράτους έγινε από τον Rinderman το 2018 (Lynn, Becker 2019), ο οποίος κινήθηκε στα ίδια επίπεδα με τους Lynn και Vanhanen (Lynn, Becker 2019, 9-10). Το βιβλίο του: «Cognitive Capitalism: Human Capital and the wellbeing of nations» αποτελεί μια απόπειρα θεμελίωσης της οικονομικής κατάστασης ενός κράτους στην ατομική αξία. Περιλαμβάνει πιο πρόσφατες μετρήσεις του IQ και παρέχει τη μέση τιμή του δείκτη νοημοσύνης για τα 200 έθνη στον κόσμο με το μεγαλύτερο πληθυσμό. Τα δεδομένα για τις μετρήσεις αυτές αντλήθηκαν από την ευρεία χρήση τεστ νοημοσύνης σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού, καθώς και από τις επιδόσεις των μαθητών σε διαγωνισμούς όπως το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment) που οργανώνεται από τη διεύθυνση Εκπαίδευσης του ΟΟΣΑ. Ο ίδιος χρησιμοποιεί τον όρο «γνωστικές ικανότητες» αντί του όρου IQ (Lynn, Becker 2019, 9-10).

Χρησιμοποιώντας τη στατιστική ανάλυση των προηγούμενων, ο Rinderman (στο Lynn, Becker 2019) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «τα δύο τρίτα των διαφορών στο εθνικό εισόδημα εξηγούνται με βάση τις γνωστικές ικανότητες των πληθυσμών» (Lynn, Becker 2019, 5). Ουσιαστικά, διαπιστώνει ακόμη πιο

στενή σύνδεση μεταξύ της αποκαλούμενης «γνωστικής ικανότητας» και του εθνικού εισοδήματος (Söllner 2020, 527). Ακόμη, συνθέτει ένα μοντέλο της «εθνικής ευημερίας» το οποίο δομείται από τις εξής παραμέτρους: οικονομική κατάσταση, υγεία, ικανοποίηση από τη ζωή, δημοκρατία, δικαιοσύνη, ισότητα των φύλων, εγκληματικότητα, διαφθορά. Έπειτα από συνδυαστικές έρευνες των παραπάνω δεικτών με τον δείκτη νοημοσύνης διαπίστωσε ότι «η εθνική ευημερία συνδέεται κατά κύριο λόγο με τον βαθμό της γνωστικής ικανότητας μιας κοινωνίας» (Söllner 2020, 528). Επίσης, μια ακόμη διαπίστωσή του είναι ότι οι γνωστικές ικανότητες της intellectual class είναι πολύ σημαντικές για την υλοποίηση των εθνικών επιτευγμάτων και για την εθνική πρόοδο (Rindermann όπως αναφέρεται στο Lynn, Becker 2019, 9).

Εν ολίγοις, το σκεπτικό αυτό εξυμνεί την ιδέα των ατομικών χαρισμάτων, ανάγοντας προβλήματα κοινωνικά αποκλειστικά ως απόρροια των ατομικών ικανοτήτων. Επιπροσθέτως, προτάσσει την ιδέα της υποστήριξης και της προστασίας μιας ομάδας ελίτ των έξυπνων, χαρισματικών, οι οποίοι με τις ικανότητές τους θα οδηγήσουν τα κράτη στην πρόοδο. Σε κάθε περίπτωση, το άτομο είναι ο πυρήνας των κοινωνικών προβλημάτων. Ο θεμέλιος λίθος για την κοινωνική ανάπτυξη είναι η ατομική αξία που μεταφράζεται σε οικονομικό κεφάλαιο.

Για να γίνει πληρέστερα κατανοητός ο επίμονος προσανατολισμός τους στον δείκτη νοημοσύνης, θεωρείται χρήσιμο να παρατεθούν ορισμένες θεωρητικές τους αρχές από το παρελθόν μέχρι σήμερα, ώστε να σχηματιστεί ολοκληρωμένα μια σαφής εικόνα.

Ευγονική και ευφυΐα

Σκιαγραφώντας τις βασικές αρχές της σύγχρονης ευγονικής, ο Lynn (2011, 153) κάνει μια ιστορική επισκόπηση αναφερόμενος αρχικά στη θεώρηση του Galton (περί το 1830) στην Αγγλία, σύμφωνα με τον οποίο η διαδικασία της φυσικής επιλογής (το ζήτημα της φυσικής επιλογής αναλύεται διεξοδικά παρακάτω) δεν μπορούσε πλέον να αποφέρει αποτελέσματα στα κράτη της Δύσης. Το γεγονός αυτό προκαλούσε ανησυχία στους ευγονιστές της εποχής καθώς θεωρούσαν ότι η «γενετική ποιότητα» του πληθυσμού θα υποστεί μια διαδικασία αλλοίωσης τα επόμενα χρόνια, αναφορικά με την υγεία, την ευφυΐα και τον χαρακτήρα. Όπως

υποστηρίζει, κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα υπήρξαν ερευνητικά δεδομένα που τεκμηριώναν τους ισχυρισμούς αυτούς. Για τον λόγο αυτό η ευγονική απέκτησε πολλούς θιασιώτες, όπως την ορίζει:

η εφαρμοσμένη επιστήμη της διαμόρφωσης και της εφαρμογής πολιτικών που στόχο έχουν να αντισταθμίσουν τη γενετική αλλοίωση και να την αντικαταστήσουν με τη γενετική βελτίωση (Lynn 201, 153).

Όταν το επιστημονικό της στερέωμα αμφισβητήθηκε, η ευγονική το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα και κυρίως από το 1970 και μετά, έχασε το κύρος της και δέχτηκε οξεία κριτική.

Περίληπτικά, οι προβληματισμοί των ευγονιστών αναφορικά με την αλλοίωση της γενετικής ποιότητας του ανθρώπινου πληθυσμού σχετίζονται με τη λειτουργία της φυσικής επιλογής. Συγκεκριμένα, η φυσική επιλογή δρα με δυο μηχανισμούς, την υψηλή θνησιμότητα και τη χαμηλή γονιμότητα, οι οποίοι κατά τον Lynn (2011, 30-35) έπαψαν να είναι λειτουργικοί. Ο ένας μηχανισμός είναι η υψηλή θνησιμότητα των ατόμων που φέρουν ανεπιθύμητα γονίδια, η οποία έχασε την ισχύ της ήδη από το 1800, ως αποτέλεσμα των βελτιώσεων στον τομέα της δημόσιας υγείας και της διατροφής (Lynn 2011, 30-35).

Ο άλλος μηχανισμός με τον οποίο δρα η φυσική επιλογή είναι η χαμηλή γονιμότητα (low fertility), η οποία στο δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα άλλαξε πορεία. Συγκεκριμένα, από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα οι άνθρωποι που υστερούν σε ευφυΐα, ακεραιότητα χαρακτήρα, μόρφωση και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο άρχισαν να αποκτούν περισσότερα παιδιά. Αντίθετα οι υπερέχοντες σε ευφυΐα, χαρακτήρα και μόρφωση αποκτούν λιγότερα παιδιά. Το φαινόμενο αυτό το έχουν ονομάσει δύσγονη γονιμότητα (dysgenic fertility). Απόρροια των παραπάνω είναι να μεταφέρονται τα ελαττωματικά γονίδια από γενιά σε γενιά (Lynn 2011, 30-35).

Ωστόσο, ενώ οι ευγονιστές θεωρούσαν ότι ο βαθμός της νοημοσύνης έπρεπε να ακολουθεί σταδιακή μείωση, εντούτοις από το 1940 και έπειτα οι μελέτες στα δυτικά κράτη έδειχναν αύξηση του δείκτη νοημοσύνης των πληθυσμών. Στην αναζήτηση των αιτίων, καταλήγουν πως ένας παράγοντας που οδήγησε στη βελτίωση του δείκτη νοημοσύνης είναι η βελτίωση στη διατροφή, η οποία

οδήγησε σε αύξηση της περιμέτρου του εγκεφάλου και στη νευρολογική ανάπτυξη. Επίσης, η γενικότερη καλύτερευση των κοινωνικών συνθηκών συνέβαλε στη βελτίωση της ποιότητας του βιοτικού επιπέδου. Ταυτόχρονα, συντελέστηκε εξοικείωση των πληθυσμών με τη διαδικασία των τεστ νοημοσύνης, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε αύξηση των ποσοστών επιτυχίας (Lynn, Cvorovic 2014, 434-436).

Κατά τους ισχυρισμούς τους, είναι ανάγκη να διαχωριστεί η γενετική ή γενοτυπική ευφυΐα (genotypic intelligence) από τη μετρημένη ευφυΐα (measured intelligence). Η πρώτη, γενοτυπική ευφυΐα ακολουθεί πτωτική πορεία λόγω της αντίστροφης σχέσης μεταξύ νοημοσύνης και γονιμότητας που περιγράφηκε παραπάνω, ενώ η δεύτερη, μετρημένη ευφυΐα αυξάνεται λόγω της βελτίωσης των κοινωνικών συνθηκών. Όπως υποστηρίζουν, η βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών μπορεί μεν να αποτυπώνεται στην αύξηση του δείκτη νοημοσύνης, ωστόσο τα αποτελέσματά της θα έχουν «ημερομηνία λήξης». Όταν η επίδρασή τους θα πάψει να έχει ισχύ, η μετρημένη ευφυΐα θα αρχίσει να μειώνεται. Ήδη θεωρούν ότι το φαινόμενο της δύσγονης γονιμότητας έχει αρχίσει να παρατηρείται σε πολλές χώρες (Lynn, Cvorovic 2014, 434-436).

Οι ίδιοι δεν διστάζουν να διατυπώσουν ανοιχτά την ανησυχία τους για τους «ελαττωματικούς» μέσα στον ανθρώπινο πληθυσμό και να ασκήσουν κριτική στην έννοια της ισότητας. Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι εκείνοι που τους ασκούν κριτική λανθασμένα πιστεύουν ότι:

Όλοι οι άνθρωποι, συμπεριλαμβανομένων των νοητικά καθυστερημένων, των εγκληματιών και των ψυχοπαθών, είναι εξίσου πολύτιμοι. Όλα αυτά τα επιχειρήματα εξετάστηκαν και βρέθηκαν ελλιπή (Lynn 2011, 153).

Χαρακτηριστική των απόψεών τους είναι η αναφορά πρώτα πρώτα στη νοητική καθυστέρηση, η οποία δείχνει την απειλή που βλέπουν στην αναπηρία. Η παραπάνω κυνική δήλωση αποτυπώνει τον φόβο του απείθαρχου, καθώς και την πολυπόθητη ανάγκη για την επιβολή μέτρων πειθάρχησης του πληθυσμού.

Οι Lynn, Becker (2019, 321-335) κάνουν διάκριση μεταξύ μέτρων θετικής και αρνητικής ευγονικής, υποστηρίζοντας πως η πρώτη αποσκοπεί στην αύξηση του πληθυσμού των ατόμων με υψηλό δείκτη νοημοσύνης, ενώ η δεύτερη στοχεύει

στον περιορισμό του πληθυσμού των ατόμων με χαμηλή νοημοσύνη. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Κόκκινος (στην Καραγιάννη 2022, 37) δεν υπάρχει ριζική διάκριση μεταξύ των δύο μορφών, καθώς συνδέονται υπόγεια.

Με άλλα λόγια, η θετική ευγονική μπορεί να κυλήσει εύκολα προς την αρνητική διότι και οι δύο θεμελιώνονται στη λειτουργική ανάγκη για έλεγχο και πειθάρχηση του πληθυσμού (Καραγιάννη 2022, 37).

Ρομά και δείκτης νοημοσύνης

Κατανοώντας το πλαίσιο που τέθηκε παραπάνω, γίνονται σαφείς οι λόγοι που διεξάγουν έρευνες αντικειμενοποιώντας και στοχοποιώντας τους Ρομά. Ουσιαστικά, θέλουν να δείξουν ότι είναι εκείνη η κοινωνική ομάδα η οποία απεικονίζει ακριβώς τους φόβους τους: χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ανεξέλεγκτη τεκνοποιία.

Η στοχοποίηση των κοινωνικά αδύναμων ομάδων δεν είναι κάτι νέο (Durodoye 2003, 11). Η ενοχοποίηση των φτωχών για τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες είναι ζητήματα άρρηκτα συνδεδεμένα με την παρουσία των Ρομά στον δημόσιο και στον ψευδοεπιστημονικό λόγο (Τρέσσου, Μητακίδου 2015, 2-3). Σε κάθε περίπτωση, χαρακτηριστικό της εποχής είναι ότι η βάση της ευθύνης για τα κοινωνικά προβλήματα έγκειται στο άτομο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ωστόσο, η ανάλυση υπερβαίνει την ενοχοποίηση της υποτιθέμενης *underclass* για τα προβλήματά της. Οι φτωχοί δεν ενοχλούν απλά, αλλά στοχοποιούνται με τρόπο που υποτιμά την ανθρώπινη υπόστασή τους.

Παρακάτω ακολουθεί ένα κομμάτι της ανάλυσης που διεξήγαγαν οι παραπάνω ερευνητές για τους Ρομά, η οποία εντάσσεται στο γενικότερο θεωρητικό τους πλαίσιο. Για να εξηγήσουν τις παρατηρούμενες διαφορές μεταξύ των λαών, οι συνεργάτες του Lynn και κυρίως ο Philippe Rushton, ο οποίος έχει γράψει άρθρα μαζί με τον Jehnson, υιοθέτησαν στοιχεία από τη θεωρία της «r και k στρατηγικής»⁸ (Cvorovic 2014, 1-3).

⁸ Η θεωρία της r και k στρατηγικής διατυπώθηκε από τον Wilson το 1975 (στην Cvorovic, 2014) και αφορά τα είδη των ζώων. Ο Rushton (2004) (στην Cvorovic, 2014) τη μετέφερε στους ανθρώπους.

Περίληπτικά, όλα τα είδη εντάσσονται σε μια κλίμακα, στο ένα άκρο της οποίας είναι αυτά που υιοθετούν περισσότερο την r-στρατηγική και στο άλλο άκρο βρίσκονται εκείνα που υιοθετούν κυρίως την k-στρατηγική. Αυτά που χρησιμοποιούν περισσότερο την r στρατηγική αποκτούν πολλούς απογόνους και παρέχουν λιγότερο χρόνο και φροντίδα στον καθένα. Αυτά που βασίζονται στην k στρατηγική, γεννούν λιγότερα μικρά (μικρότερο αριθμό απογόνων) αλλά τους παρέχουν προστασία και φροντίδα μέχρι την ενηλικίωση (Cvoconic 2014, 1-3).

Ως αποτέλεσμα της μεταφοράς της παραπάνω θεωρίας στους ανθρώπινους πληθυσμούς, θεωρείται ότι ορισμένες ομάδες ανθρώπων χρησιμοποιούν περισσότερο την k-στρατηγική από τις υπόλοιπες. Καθώς θεωρείται ότι οι φυλές είναι γενετικά εξοπλισμένες με τις δύο στρατηγικές, του r και του k, στα πλαίσια της θεωρίας της φυσικής επιλογής οι φυλές υιοθετούν τη συμπεριφορά που επέτρεψε την επιβίωση των προγόνων τους στο παρελθόν (Bakalar 2004).

Οι έρευνες που αφορούν τους Ρομά υπό αυτό το θεωρητικό πρίσμα έχουν ως στόχο να εντάξουν τον δείκτη νοημοσύνης των Ρομά στην παραπάνω τυπολογία και να δείξουν ότι οι Ρομά είναι μια φυλή που υιοθετεί την r-στρατηγική (μεγάλος αριθμός παιδιών - χαμηλός δείκτης νοημοσύνης), ενώ οι Ευρωπαίοι την k-στρατηγική (Bakalar 2004, 294-295).

Στα πλαίσια της r-στρατηγικής (reproductive), η απόκτηση μεγάλου αριθμού απογόνων συνδυάζεται με την ταυτόχρονη μικρή προσφορά σε αυτούς. Την ίδια στιγμή, οι φυλές ρέπουν προς την ανεύθυνη συμπεριφορά και ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι χαμηλός. Οι φυλές οι οποίες υιοθετούν την k-στρατηγική αποκτούν λιγότερα παιδιά αλλά παρέχουν περισσότερη φροντίδα στο καθένα και παράλληλα έχουν αναπτυγμένες ικανότητες στον σχεδιασμό και την υλοποίηση μακροπρόθεσμων στόχων, καθώς και υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης. Καθώς οι ερευνητές αυτής της ομάδας θεωρούν ότι τα γενετικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά διαπλέκονται, η Cvoconic θεωρεί ότι η υψηλή γονιμότητα (χαρακτηριστική της r-στρατηγικής) σχετίζεται με το ευρύ συγγενικό - υποστηρικτικό δίκτυο που αναπτύσσουν οι οικογένειες Ρομά (Cvoconic 2014, 7- 8).

Στην έρευνα των Rushton et al. (2007, 4-5) στη Σερβία συμμετείχαν 323 Ρομά ηλικίας 16 ως 66 ετών. Οι συμμετέχοντες, οι οποίοι προέρχονταν από τρεις

διαφορετικές περιοχές, διέφεραν ως προς το φύλο και την οικονομική κατάσταση. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η κλίμακα Raven, η οποία είναι μη λεκτική και ένα σύνολο από τεστ εκτελεστικών λειτουργιών για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Κατά την άποψή τους, η χαμηλή επίδοση στο τεστ Raven το οποίο θεωρείται πολιτισμικά ουδέτερο, καταδεικνύει αυτό που ήθελαν εξ αρχής να αποδείξουν: ότι ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης των Ρομά είναι γενετικά καθορισμένος. Έτσι, η τιμή του 70 που τους αποδίδεται αντιστοιχεί σε αυτήν των υποσαχάρων λαών της Αφρικής, οι οποίοι κατά τους ισχυρισμούς τους έχουν τον πιο χαμηλό στον κόσμο. Η τιμή αυτή σε συνδυασμό με τη μικρή περίμετρο εγκεφάλου και την ηλικία του πρώτου παιδιού συμφωνούν με το προφίλ της *r* στρατηγικής (Rushton et al. 2007, 10-11).

Στη μελέτη του Bakalar (2004, 296) συνοψίστηκαν 10 έρευνες στην Τσεχία και τη Σλοβακία οι οποίες αποτύπωναν τον δείκτη νοημοσύνης Ρομά και μη Ρομά παιδιών, ηλικίας 3 έως 18 ετών. Ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών Ρομά αποτυπώθηκε πολύ μικρότερος από των υπολοίπων. Το βασικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε σε αυτές τις έρευνες, η κλίμακα WISC III (στο λεκτικό και στο μη λεκτικό τμήμα) έδειξε 80 έναντι 101.

Οι Cvorovic, Rushton, Tenjevic (2008, 1605-1608) διεξήγαγαν έρευνα στη Σερβία που αφορούσε τη σχέση μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης της μητέρας και της βρεφικής θνησιμότητας. Ο μέσος όρος ηλικίας των 222 γυναικών που συμμετείχαν ήταν τα 34 έτη και παράλληλα έγιναν μετρήσεις του δείκτη νοημοσύνης. Διαπιστώθηκε αντίστροφη σχέση μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της πιθανότητας βρεφικής θνησιμότητας, καθώς, όσο υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης είχαν οι μητέρες, τόσο λιγότερες ήταν οι πιθανότητες θανάτου του παιδιού. Όπως ισχυρίζονται, ακόμη και όταν εξαλειφόταν ο οικονομικός παράγοντας, ο δείκτης νοημοσύνης ήταν ο πιο αξιόπιστος παράγοντας που επηρέαζε την παιδική θνησιμότητα (Cvorovic, Rushton, Tenjevic 2008).

Σύμφωνα με τους ερευνητές, εφόσον οι υπηρεσίες υγείας είναι δωρεάν και διαθέσιμες σε όλους, η οικονομική εξήγηση δεν επαρκεί για να δικαιολογήσει τις παρατηρούμενες διαφορές (Cvorovic, Rushton, Tenjevic 2008, 1608).

Σε μια ακόμη έρευνα των Lynn and Cvorovic (2014, 434-438) στη Σερβία, στην οποία συμμετείχαν 297 γυναίκες (Ρομά και μη Ρομά) τα αποτελέσματα είναι παρόμοια. Αρχικά, το IQ των Ρομά γυναικών τοποθετείται στο 60.

Διαπιστώνεται πάλι ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ του χαμηλού δείκτη νοημοσύνης με τον αυξημένο αριθμό παιδιών και την παιδική θνησιμότητα.

Περιληπτικά οι παραπάνω έρευνες αποτελούν σύγχρονες εκφάνσεις της ευγονικής, η οποία μπορεί να ευδοκιμήσει στοχοποιώντας τις πιο φτωχές ομάδες του πληθυσμού.

Όπως διαπιστώνεται, συνδέοντας την τιμή του δείκτη νοημοσύνης με την οικονομική ευημερία, οι έρευνες αυτές αποκρύπτουν τους κοινωνικούς μηχανισμούς γένεσης της φτώχειας. Ακόμη, η έννοια της αναπηρίας εξακολουθεί να εργαλειοποιείται για να πιστοποιήσει την κατωτερότητα ορισμένων ομάδων ανθρώπων. Την ίδια στιγμή οι έρευνες έρχονται σε ριζική αντίθεση με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, σύμφωνα με το οποίο το πραγματικό πρόβλημα δεν βρίσκεται στο ατομικό έλλειμμα αλλά στους περιορισμούς της υπάρχουσας κοινωνικής οργάνωσης.

Κινούμενος στο ίδιο πλαίσιο με την Cvoronic (2014), ο Bakalar (2004, 294-295) προτείνει 4 εξελικτικές θεωρίες για να υποστηρίξει, με ψευδοεπιστημονικό πάντα τρόπο, τον χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και την υιοθέτηση της r-στρατηγικής. Σύμφωνα με την «κλιματική υπόθεση», η καταγωγή των Ρομά από τον αρχαίο ιθαγενή πληθυσμό στις νοτιότερες ζεστές περιοχές της Ινδίας -στην οποία επικρατούσε ελονοσία- δικαιολογεί τον πολύ χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Σύμφωνα με την «υπόθεση της δουλείας», το γεγονός ότι οι Ρομά χρησιμοποιήθηκαν ως δούλοι από τους Ευρωπαίους είχε ως αποτέλεσμα να μείνουν πίσω στην εξέλιξή τους. Στην περίπτωση αυτή, όπως ισχυρίζεται, θα ήταν λογικό επακόλουθο της διαδικασίας της φυσικής επιλογής να επιβιώσουν οι πιο έξυπνοι. Καθώς όμως η επιβίωση των έξυπνότερων θα σηματοδοτούσε ενδεχομένως την άρση της δουλείας τους, τα αφεντικά προέβαιναν στην εξόντωσή τους (Bakalar 2004).

Σύμφωνα με την τρίτη υπόθεση, αυτήν της «αρνητικής αφομοίωσης», οι πιο ικανοί και ευπροσάρμοστοι Ρομά ενσωματώθηκαν στον μη Ρομά πληθυσμό, με αποτέλεσμα η φυλή να απαρτίζεται από αυτούς με τον χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Η τέταρτη υπόθεση αφορά τις αρνητικές επιδράσεις των υποτιθέμενων αιμομιξιών, οι οποίες αποδίδονται στους Ρομά και θεωρούνται αιτία της χαμηλής νοημοσύνης (Bakalar 2004).

Σύμφωνα πάντα με τα κείμενα των ευγονιστών, η περίπτωση των διωγμών των Ρομά παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με αυτήν των Εβραίων, αλλά ακολούθησαν διαφορετικές πορείες. Στην περίπτωση των διωκόμενων Εβραίων η διαδικασία της φυσικής επιλογής λειτούργησε επιλεκτικά, με τους πιο έξυπνους να επιβιώνουν και να συνθέτουν το γενετικό προφίλ της φυλής. Κάτι τέτοιο, όπως υποστηρίζουν, δεν συνέβη με τους Ρομά, καθώς ο δείκτης νοημοσύνης τους ήταν εκ γενετής πολύ χαμηλός (Bakalar 2004, 295).

Όλα τα παραπάνω αποτελούν τμήματα του γενικότερου «προβλήματος των Ρομά» (Roma Problem) το οποίο περιγράφει η Cvorovic (2014) στο βιβλίο της.

«Με δεδομένο το φαινόμενο της δύσγονης γονιμότητας στους Ρομά και την απουσία αλλαγών στις οικονομικές και τις γενικότερες παραδόσεις, η συνεχής αύξηση του Ρομά πληθυσμού σημαίνει ότι ένα ολοένα και μεγαλύτερο μέρος της ανατολικής και νοτιοανατολικής Ευρώπης θα είναι ανεκπαιδευτο και χωρίς δεξιότητες (unskilled). Βλέποντας το μέγεθος του προβλήματος των Ρομά και τις τάσεις του, ο δημογραφικός παράγοντας θα μπορούσε να γίνει ένας από τους πιο αποσταθεροποιητικούς στην περιοχή» (Cvorovic 2014, 192).

Αρχικά, ο επιστημονικός ρατσισμός είναι εμφανής και κατακριτέος τόσο σε όλα τα παραπάνω κείμενα όσο και στο συγκεκριμένο απόσπασμα. Ωστόσο, ενώ είναι αναμενόμενο να μην έχουν απήχηση οι παραπάνω θεωρίες, στην πραγματικότητα λειτουργούν υπόγεια και δύνανται να επηρεάσουν κρατικές και εκπαιδευτικές πολιτικές, αλλά και ανθρώπινες συνειδήσεις. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της Σλοβακίας την οποία αναφέρουν η Τρέσσου και Μητακίδου (2015, 2), η οποία παρέχει οικονομικά κίνητρα στους φτωχούς για στειρώσεις, χωρίς να απευθύνεται ευθέως στους Ρομά.

Ακόμη, ένα σημαντικό πρόβλημα που εντοπίζεται στα νεότερα κράτη - μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ουγγαρία, Κροατία, Σερβία, Τσεχία, Σλοβακία) είναι εκείνο της υπερεκπροσώπησης των παιδιών Ρομά σε ειδικά σχολεία (O'Nions 2010a, 9-10). Η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών αυτών έχει διαγνωσθεί με νοητική καθυστέρηση. Τα ακατάλληλα νοομετρικά εργαλεία και η εκπαιδευτική περιθωριοποίηση στα πλαίσια του γενικού σχολείου είναι δύο από τους κύριους

λόγους που συντελούν στην παρατήρηση του φαινομένου. Ένας ακόμη λόγος είναι το φιλανθρωπικό πλαίσιο των ειδικών σχολείων το οποίο «ανακουφίζει» τους γονείς οικονομικά (O’Nions 2010b, 469, 478, 482).

Αποτελεί γεγονός άξιο αναφοράς ο τρόπος που όλα αυτά συνυπάρχουν «αρμονικά» στο βιβλίο της Cvorovic «Roma: A Balkan Underclass». Συγκεκριμένα, ενώ αρχικά αναπτύσσεται η θεωρία της r και k στρατηγικής στο βιβλίο αναφορικά με τους Ρομά, στο κεφάλαιο που αφορά την εκπαίδευση αναφέρει ότι τα IQ των μαθητών δεν απεικονίζουν τις πραγματικές τους ικανότητες (Cvorovic 2014, 149-155). Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, πώς η γλώσσα των δικαιωμάτων συνυπάρχει με τη γλώσσα της ευγονικής. Επιπροσθέτως, αντί να χρησιμοποιείται το συνολικό πλαίσιο της φτώχειας ως σημείο αναφοράς για τις κοινωνικές ανισότητες, αλλοιώνεται και λειτουργεί συμπληρωματικά, με τρόπο που εντάσσεται στο ατομικό-φυλετικό έλλειμμα.

Η χρήση του δείκτη νοημοσύνης ως εργαλείου που πιστοποιεί την κατωτερότητα των φυλών δεν είναι κάτι νέο. Ενδεικτική είναι η κριτική που ασκήθηκε στο βιβλίο «The bell curve», το οποίο, βασιζόμενο στη θεώρηση του Jensen, συνέδεε τη φυλή με το νοητικό μειονέκτημα. Η αμφισβήτηση της θεώρησης αυτής, όπως και των θεωρήσεων που περιγράφηκαν στο παρόν άρθρο, έγκειται στην υποτίμηση της φυλής με την απόδοση χαμηλού IQ σ’ αυτήν. Η υποτιμητική χροιά με την οποία είναι επενδυμένη η έννοια της αναπηρίας δεν τίθεται υπό αμφισβήτηση (Watts, Erevelles 2004, 5). Με τον τρόπο αυτό, η «δύναμη» του δείκτη νοημοσύνης ως εργαλείου κατηγοριοποίησης των πληθυσμών δεν προκαλεί ανάλογες αντιδράσεις. Το γεγονός αυτό έγινε περισσότερο εμφανές κατά την κριτική του βιβλίου «The bell curve», όταν οι κριτικοί της θεωρίας της φυλής προσπάθησαν να αποκόψουν τη φυλή από τη νοητική αναπηρία.

Εντούτοις, με την απόπειρα αποποίησης της αναπηρίας ελλοχεύει ο κίνδυνος να ταυτιστεί η έννοια της αναπηρίας με το ατομικό - βιολογικό έλλειμμα και να ισχυροποιηθεί το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας (Annamma et al. 2013, 19). Οι Watts, Erevelles (2004) υπογραμμίζουν την ανάγκη συμμαχίας της κριτικής φυλετικής θεωρίας με το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας (Watts, Erevelles 2004, 19).

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να σημειωθεί η εξής παρατήρηση. Αρχικά, οι αρχές της ευγονικής όπως εκφράζονται από τον Lynn είναι διεθνώς κατακριτέες. Την ίδια στιγμή η άποψη ότι ο δείκτης νοημοσύνης είναι καθοριστικός παράγοντας της οικονομικής ευημερίας των κρατών αποκτά όλο και μεγαλύτερη απήχηση. Για τον λόγο αυτό κλήθηκε, μαζί με τους υπόλοιπους 18 ψυχολόγους στον κόσμο με τη μεγαλύτερη επιρροή, να συνεισφέρει στον συλλογικό τόμο του Sternberg για την ανθρώπινη ευφυΐα, ο οποίος τυχαίνει ευρείας επιστημονικής αποδοχής.

Ο Lynn (2019) επισημαίνει την αλλαγή της στάσης του επιστημονικού κόσμου απέναντι στις αναλύσεις του:

Το 2017 ο Sternberg μου έγραψε ότι καλούσε τους 19 ψυχολόγους [που ασχολήθηκαν με τα ζητήματα] της ευφυΐας με τις περισσότερες αναφορές στο όνομά τους να γράψουν κεφάλαια στο νέο του βιβλίο: «The nature of human intelligence» (Η φύση της ανθρώπινης ευφυΐας) και καθώς ήμουν ένας από αυτούς, προέκτεινε την πρόσκληση και σε μένα. Αποδέχτηκα την πρόσκληση και του έστειλα το κεφάλαιο «Η ευφυΐα των εθνών», το οποίο περιλήφθηκε ολόκληρο όταν το βιβλίο δημοσιεύτηκε από το Cambridge University Press το 2018. Έτσι, στο πέρασμα των 12 χρόνων τα εθνικά μου iq έκαναν το πέρασμα από «τεχνικά ανεπαρκή... και ανούσια» (Hunt, Sternberg 2006) στην ευρεία αποδοχή τους (mainstream acceptance) (Lynn, Becker, 2019: 10).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Annamma, S., Connor, D., Ferri, B. (2013), «Dis/ability critical race studies (DisCrit): theorizing at the intersections of race and dis/ability», *Race, Ethnicity and Education* 16(1):1-31.

Bakalar, P. (2004), «The IQ of Gypsies in Central Europe», *The Mankind Quarterly* 44 (3 – 4): 291 – 300.

Cvorovic, J. (2014), *The Roma: A Balkan Underclass*. London: Ulster Institute for Social Research.

- Cvorovic, J., Rushton, J.P., Tenjevic, L. (2008), «Maternal IQ and child mortality in 222 Serbian Roma (Gypsy) women», *Personality and Individual Differences* 44: 1604-1609.
- Durodoye, B. A. (2003), «The science of race in education», *Multicultural Perspectives* 5(2): 10-16.
- Ervik, A. O. (2003), «Review of IQ and the Wealth of Nations», *The Economic Journal* 113: 406-408.
- Καραγιάννη, Γ. (2022), «Ιστορικοποιώντας την ευγονική στην εκπαίδευση και την αναπηρία», *Κριτική Εκπαίδευση* 3: 33-46.
<http://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/article/view/2331> (16/08/22)
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., Gresson III, A. D. (επιμ.) (1997), *Measured lies: The bell curve examined*. New York: St. Martin's Press.
- Lynn, R. (2011), *Dysgenics: Genetic Deterioration in modern populations* (2nd revised Edition). London: Ulster Insitute for Social Research.
- Lynn, R., Becker, D. (2019), *The Intelligence of Nations*. London: Ulster Institute for Social Research.
- Lynn, R., Vanhanen, T. (2002), *IQ and the wealth of nations*. Westport, London: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Lynn, R., Cvorovic, J. (2014), «Intelligence and reproductive success of Bosniaks, Serbs and Roma in Serbia», *Mankind Quarterly* 54(3/4): 434-446.
- Miller, E. M. (2002), «Differential intelligence and national income», *Journal of Social, Political and Economic Studies* 27:513-522.
- O'Nions, H. (2010a), «Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe», *Intercultural Education* 21(1): 1 - 13.
- O'Nions, H. (2010b), «Divide and teach: Educational inequality and the Roma», *The International Journal of Human Rights* 14(3): 464 - 489.
- Rushton, J.P. et al. (2007), «General mental ability in South Asians: Data from three Roma (Gypsy) communities in Serbia», *Intelligence* 35:1-12.
- Söllner, F. (2021), «REVIEW Heiner Rindermann (2018) Cognitive capitalism: human capital and the wellbeing of nations», *Public Choice* 187:527-531
- Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. (2015), «Παιδιά Ρομά στην εκπαίδευση. Πολυπλοκότητα και προοπτικές», στο Μητακίδου, Σ. (επιμ.), *Ένταξη Ρομά:*

Διεθνής και ελληνική εμπειρία. Το παρόν μιας διάρκειας. Θεσσαλονίκη: Copy City, 81 - 90.

Volken, T. (2003), «IQ and the wealth of Nations. A critique of Richard Lynn and Tatu Vanhanen recent book», *European Sociological Review* 19 (4): 411-412.

Watts, I.E., Erevelles, N. (2004), «These deadly times: reconceptualising school violence by using critical race theory and disability studies», *American Educational Research Journal* 41(2): 271 - 299.

Εννοιολόγηση του οργανισμού μάθησης: οι κριτικές προσεγγίσεις – μια επισκόπηση

Κωνσταντίνος Οικονόμου

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 και ΠΕ 70

Υποψήφιος Διδάκτωρ Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Παν/μίου Θεσσαλίας

lerkos0@gmail.com

Αγγελική Λαζαρίδου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Διοίκησης της Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Τμήμα

Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Θεσσαλίας

alazarid@uth.gr

Abstract

Critical approaches to the learning organization (LO) are a reality in the process of conceptualizing LO, which should not be overlooked or ignored, as is often the case. This paper attempts a chronological presentation of the critical reception of the concept of LO and highlights its contribution. The key findings of this literature review are that the share of criticism in the conceptualization of LO is decisive. It also seems that today, perhaps more strongly than before, criticism is being made even by the original proponents of the concept. Scholars conclude that with globalization and the new form of capitalism, there has been no improvement in social relations or in international relations, nor in the health of the planet itself and that LO must be conceived as an organization with ethical and value-based action, which seeks to tame globalization, thirst for profit and expansion, and consumerism, and cares about life and the planet. In this paper, we argue that Watkins and Marsick (e.g. 1993, 1996, 2019· Yang et al. 2004) taking into account the criticism introduced an approach that constitutes the appropriate - for the moment at least - compass for the navigation in the LO field.

Εισαγωγή

Ο οργανισμός μάθησης (OM) επισημαίνεται ως μια «παλιά» έννοια στην οργανωσιακή και διοικητική επιστήμη, η οποία καθόρισε τη μελέτη του διοικητικού γίνεσθαι (Clegg κ.ά. 2016· Schermerhorn κ.ά. 2017· Μπουραντάς 2015) τις τελευταίες δεκαετίες, αρχής γενομένης από τον Senge (1990· 2006) και με πεδίο αναφοράς τις επιχειρήσεις, αλλά και τη δημόσια διοίκηση (Fenwick & Macmillan 2005· Rashman κ.ά. 2009). Ωστόσο, η έννοια κατέχει σημαντική θέση και προκαλεί αντίστοιχα σημαντικούς προβληματισμούς και σε άλλα επιστημονικά πεδία, όπως αυτά της μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Jarvis 2007· 2008· 2010).

Ο OM θεωρείται μέρος/υποσύνολο του ευρύτερου πεδίου της οργανωσιακής μάθησης, το οποίο απασχολεί την οργανωσιακή θεωρία και το μάνατζμεντ ήδη από τις αρχές του 1960, αλλά εντονότερα από τα τέλη του 1980 και εξής (Ellström 2011· Fenwick 2005). Η ιδέα του OM ανάγεται στους μελετητές της οργανωσιακής μάθησης που αντιλαμβάνονται την ομαδική και την οργανωσιακή μάθηση ως καταλύτες των οργανώσεων/οργανισμών και υιοθετούν για το λόγο αυτό σκόπιμα μια έννοια με *προδραστικό ή προληπτικό χαρακτήρα*, αυτή του οργανισμού μάθησης (Watkins & Marsick 2010· Watkins 2017). Η έννοια του OM έγινε ευρύτερα γνωστή από τον Senge (1990), ο οποίος εντόπισε και όρισε τα «πέντε πεδία/μαθήσεις (disciplines)» που πρέπει να καλλιεργεί και να φροντίζει ο οργανισμός για να γίνει και να είναι μανθάνων: την προσωπική/ατομική ικανότητα, τα νοητικά μοντέλα, το κοινό όραμα, την ομαδική μάθηση και τη συστημική σκέψη, τον περιεκτικό καταλύτη όλων των άλλων στοιχείων (Watkins & Marsick 2010). Τα, δημοφιλή πλέον σήμερα, γραπτά του Senge πυροδότησαν πριν από αρκετά χρόνια και θεμελίωσαν, πράγματι, σε παγκόσμιο επίπεδο τη συζήτηση για τον οργανισμό μάθησης (Örtenblad 2019 [επιμ.]). Η επίκληση ενός από τους πρωτεργάτες της για την παρουσίαση μιας θεωρίας είναι δικαιολογημένη, αλλά, συγχρόνως, ελλειπτική, πόσω μάλλον όταν το έργο του Senge έχει επικριθεί για την αμφισημία του και για τον μη κριτικό χαρακτήρα του (Örtenblad 2007). Στη βάση της τριπλής, κατά Habermas (1972), διάκρισης της γνώσης (σε τεχνική, πρακτική και χειραφετική), οι Flood & Finnestrand (2019) ενέταξαν την προσέγγιση του Senge στο πρώτο παράδειγμα, ενώ οι Jorgensen κ.ά. (2019) διακρίνουν τρεις

αντίστοιχες γενιές στην ανάπτυξη της θεωρίας του OM και, χωρίς περιστροφές, κατατάσσουν τον Senge στην πρώτη γενιά.

Οι κριτικές προσεγγίσεις του OM αποτελούν μια πραγματικότητα στη διαδικασία της εννοιολόγησης του OM και το σύνολό τους δεν μπορεί να αγνοείται ή να παραβλέπεται. Στη βάση αυτών, το ερώτημα που θέτουμε σε αυτήν την εργασία είναι το εξής: Πώς έχει χρωματιστεί κριτικά η συζήτηση για τον OM, τόσο στο απώτερο όσο και στο πιο πρόσφατο παρελθόν; Ποιες είναι οι απόψεις που έχουν εκφραστεί και ποιος ο αντίκτυπός τους για τους οργανισμούς;

Στην εργασία αυτή εστιάζουμε στη γενική εκδοχή του OM, όχι στα ειδικότερα πεδία/συγκείμενα, όπως, στη δημόσια διοίκηση (Barette κ.ά. 2012· Visser & van der Togt 2015· Siciliano 2017), στην εκπαίδευση, (Kools & Stoll 2016), στην υγεία, (Wickramasinghe 2011 κ.λπ.), αντιλαμβανόμενοι ότι το ενδιαφέρον στην ελληνική επιστημονική κοινότητα διατηρείται ζωντανό (π.χ. Καρκατσούλης 2004· Ραμματά 2011) και ότι αυξάνεται ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης (Οικονόμου & Λαζαρίδου υ.δ., Οικονομού & Lazaridou υ.δ.). Η εργασία αποτελεί μια κριτική προσέγγιση της έννοιας του OM για την οποία μελετήσαμε και αποδελτιώσαμε πληθώρα πηγών (πρωτογενών και δευτερογενών) προκειμένου να αποδώσουμε μια όσο το δυνατόν πιο περιεκτική εικόνα της θεωρητικής ενασχόλησης με τον OM.

Η έννοια του «κριτικού» στις σπουδές του μάνατζμεντ

Πριν δούμε αναλυτικότερα τα δεδομένα μας, κρίνουμε σκόπιμη μια σύντομη αναφορά στην έννοια του *κριτικού* εντός του πεδίου του μάνατζμεντ και της ηγεσίας, καθώς και στη συζήτηση που διεξάγεται σχετικά. Για τον λόγο αυτό, και λόγω της έλλειψης χώρου, θα είμαστε αναγκαστικά πολύ συνοπτικοί, αρδεύοντας από το έργο των σημαντικών εκπροσώπων του πεδίου αυτού, όπως οι Alvesson και Willmot. Οι Alvesson & Willmot –που το συνολικό τους έργο, αλλά κυρίως το βιβλίο τους από το 2012 μας καθοδηγεί εδώ– απορρίπτουν τόσο τη ρασιοναλιστική εκδοχή του μάνατζμεντ όσο και μια ανθρωπιστική-προοδευτική, η οποία ελάχιστα διαφοροποιείται στην ουσία από την πρώτη. Αποστρέφονται επίσης ως ουτοπική την άποψη εκείνη που απορρίπτει καθ’

ολοκληρίαν το μάνατζμεντ ζητώντας την εξάλειψή του· βασική τους έμπνευση είναι η κριτική θεωρία, ανανεωμένη από το έργο του Habermas (π.χ. 1972), ενώ εναγκαλίζουν το μεταμοντερνισμό, αλλά μόνο στο βαθμό που δεν γίνεται ακραία σχετικιστικός. Οι Alvesson & Willmot αντιμάχονται μια κυρίαρχη (mainstream) αντίληψη του μάνατζμεντ που το ταυτίζει με -και το προωθεί ως- ένα απολιτικό σώμα τεχνογνωσίας, το οποίο ωστόσο νομιμοποιεί εντέλει τις πρακτικές του. Όταν η πολιτική πλευρά σε μια πρακτική όπως το μάνατζμεντ δεν λαμβάνεται υπόψη, τότε τα κόστη –προσωπικά, κοινωνικά και οικολογικά- διαδικασιών και επιδιώξεων όπως η ανάπτυξη, η παραγωγικότητα, η ποιότητα και το κέρδος παραβλέπονται, και μαζί παραβλέπονται φαινόμενα όπως η αύξηση του στρες, η απώλεια της αυτονομίας στην εργασία, η εμμονική καλλιέργεια αξιών καταναλωτισμού και η υποβάθμιση του περιβάλλοντος, όλα αυτά δηλαδή που συνδέονται με την πίεση για ένα αποτελεσματικό μάνατζμεντ. Σε όλα αυτά η συμβατική σοφία ανταπαντά ότι οι επιχειρήσεις ευθύνονται μόνο για την παραγωγή πλούτου, ενώ τα άλλα ζητήματα παραπέμπονται στα άτομα και τις κυβερνήσεις, οι οποίες θα πρέπει να ρυθμίζουν τον δίκαιο ανταγωνισμό. Όταν, πάλι, αναγνωρίζονται οι όποιες ζημίες προκαλούν οι επιχειρήσεις τότε προβάλλεται ο ισχυρισμός ότι τα προβλήματα αυτά μόλις ανέκυψαν, ότι υπάρχουν ειδικοί που θα προσπαθήσουν να τα λύσουν και ότι το καλό μάνατζμεντ -ειδικά μέσω της μετάβασής του προς την έννοια της ηγεσίας- θα αντιμετωπίσει τις δυσκολίες. Περαιτέρω, επιζητείται η πανηγυρική αποδοχή του μάνατζμεντ ως παράγοντα δημιουργίας εταιρικού και εθνικού πλούτου, θέσεων εργασίας, εργασιακής ικανοποίησης κ.ο.κ. Καθώς το μάνατζμεντ ταυτίζεται με τον ορθολογισμό, που είναι η βάση για τη δημιουργία μιας καλής κοινωνίας, η όποια σκοτεινή πλευρά του παρουσιάζεται ως εκτροπή από τον ορθό δρόμο. Κατά τον Shrivastava (1994 στους Alvesson & Willmot 2012) το «κανονικό» ρεύμα του μάνατζμεντ εκκινεί από την αντίληψη ότι οι επιχειρήσεις είναι, γενικά, ευεργετικά, ουδέτερα, τεχνολογικά συστήματα παραγωγής που ισότιμα εξυπηρετούν τα συμφέροντα πολλών. Έτσι παραβλέπονται ή συγκαλύπτονται οι επιζήμιες δραστηριότητές τους. Ωστόσο, επειδή ο καπιταλισμός είναι τόσο παραγωγικός στη γένεση πλούτου, αλλά συστημικά ανίκανος να διανείμει την αφθονία στα κατεξοχήν θύματα της λειτουργίας του, δημιουργείται η ανάγκη για μια «κριτική δημοσιότητα» (critical publicity). Η απελευθερωτική-

χειραφετική πρόθεση της κριτικής σκέψης προβλέπει ένα διαφορετικό όραμα για το μάνατζμεντ. Πρόκειται για έναν τύπο μάνατζμεντ το οποίο λογοδοτεί δημοκρατικότερα σε όλους εκείνους που η ζωή τους επηρεάζεται από τις διοικητικές αποφάσεις.

Ανάλυση

Η βασική διαφωνία γύρω από τον οργανισμό μάθησης

Το ζήτημα που έχει κατεξοχήν προσδιορίσει την εξέλιξη της θεωρίας του ΟΜ είναι εάν ο ΟΜ σημαίνει τη χειραφέτηση ή την εκμετάλλευση των μελών του. Σύμφωνα με την περιεκτική πραγμάτευση των Hislop κ.ά. (2018), κατά την ενασχόληση των μελετητών με τον ΟΜ, κυρίως από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα, διαμορφώθηκαν δύο «στρατόπεδα»: από τη μια των *οραματιστών ή ουτοπικών προπαγανδιστών* και από την άλλη των *σκυθρωπών απαισιόδοξων*. Οι πρώτοι, που είναι και οι κυριότεροι μελετητές της έννοιας, αντιλαμβάνονται τον ΟΜ ως ένα εφικτό ιδεώδες με σημαντικά οφέλη για τους εργαζομένους και για τον οργανισμό. Οι δεύτεροι, που είναι μειοψηφία, πιστεύουν πως παρά τη χειραφετική ρητορική, στην πραγματικότητα πιθανό είναι ο ΟΜ να ενισχύσει τη δύναμη της διοίκησης η οποία θα οδηγήσει στην αύξηση της εκμετάλλευσης και του ελέγχου των εργαζομένων, σε αντίθεση με τη χειραφέτηση και αυτοανάπτυξή τους.

Σύμφωνα με την πρώτη ομάδα, ο ΟΜ επιβάλλεται από το σύγχρονο περιβάλλον των επιχειρήσεων, που είναι ανταγωνιστικό και ταραχώδες. Οι οργανισμοί οφείλουν να αλλάζουν και να προσαρμόζονται. Ο ΟΜ είναι η αντίθεση της γραφειοκρατίας, καθώς διαθέτει επίπεδη δομή, ανοιχτά επικοινωνιακά συστήματα, περιορισμένο έλεγχο άνωθεν και αυτόνομες εργασιακές συνθήκες. Το όφελος δεν εντοπίζεται μόνο στην απόδοση, αλλά και στην ίδια τη διοίκηση και τους εργαζομένους. Οι εργαζόμενοι επωφελούνται με τα υψηλά επίπεδα συμμετοχής στις μείζονες αποφάσεις, την αξιολόγηση της γνώσης όλων και με τις ευκαιρίες για τους εργαζομένους να είναι δημιουργικοί και να αναπτύσσονται. Οι ηγέτες οφείλουν να είναι επίσης μαθητές και δάσκαλοι, να ερεθίζουν την περιέργεια και τη μάθηση των εργαζομένων, αλλά και να είναι ευαίσθητοι και να ανταποκρίνονται στις γνώμες τους.

Οι σκεπτικιστές εκκινούν από ακαδημαϊκή αφετηρία και στρέφουν τα βέλη τους στους προωθητές του ΟΜ, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στο συμβουλευτικό και πρακτικό πεδίο. Τα επιχειρήματά τους αναφέρονται σε 3 σημεία:

α) στο πρώτο σημείο, η ρητορική του ΟΜ δεν εξηγεί, μολονότι θεωρεί αναγκαία τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, πώς αυτή είναι εφικτή. Στο πλαίσιο του καπιταλισμού οι εργαζόμενοι βρίσκονται σε θέση υποταγής στη διοίκηση. Είναι αδύνατο να δοθούν τα απαραίτητα επίπεδα ενδυνάμωσης προς τους εργαζομένους, γεγονός που χαμηλώνει και το επίπεδο εμπιστοσύνης και δέσμευσης.

β) Το δεύτερο σημείο, εισηγείται ότι οι μαθησιακές πρακτικές του ΟΜ ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν για την άσκηση μεγαλύτερου ελέγχου και για την ενίσχυση της δύναμης της διοίκησης με πιο εκλεπτυσμένους τρόπους από ό,τι εφαρμόζει η παραδοσιακή γραφειοκρατία.

γ) Στο τρίτο σημείο, οι επικριτές του ΟΜ επισημαίνουν ότι είναι δυνατό οι εργαζόμενοι, εκτός από τυχόν θετικά συναισθήματα απέναντι στη μάθηση, να κατακλύζονται και από αρνητικά, με συνέπεια να ορθώνουν άμυνα εναντίον της μάθησης. Ενώ αυτά ισχύουν για το ατομικό επίπεδο, στο ομαδικό επίπεδο είναι δυνατό επίσης να υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα ενόψει πιθανής αμφισβήτησης της ισορροπίας ισχύος, των πρακτικών και των αξιών κλπ. Οι οργανισμοί δεν δημιουργούν τον ψυχικό χώρο για τη συζήτηση θεμάτων σε περιβάλλον ακίνδυνο και υποστηρικτικό και, καθώς η συμμετοχή στη λήψη απόφασης είναι μικρή, οι εργαζόμενοι μπορεί να χάνουν την ικανότητά τους για μάθηση. Έτσι, τελικά ο ΟΜ εμφανίζεται χειρότερος από άλλα είδη οργανισμού, επειδή είναι δόλιος και χρησιμοποιεί τη μάθηση ως πρόσχημα (Hislop κ.ά. 2018). Απέναντι στην αντιπαράθεση αυτή προτάθηκε μια θεώρηση σύνθεσης και γεφύρωσης των αντιθέσεων. Σύμφωνα με την Driver (2002) ο ΟΜ δεν μπορεί να θεωρηθεί αναγκαστικά χειρότερος από τον παραδοσιακό, γραφειοκρατικό οργανισμό, αλλά μπορεί να θεωρηθεί ως μια φάση σε μια πορεία ανάπτυξης της οργανωσιακής θεωρίας και πράξης, επομένως, μπορεί να εκληφθεί ως μέρος μιας ευρύτερης κοινωνικής αλλαγής ή ενός κοινωνικού κινήματος με στόχο την επίτευξη πιο συμμετοχικών οργανωσιακών δομών. Με αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, μπορούμε και χρειάζεται να συνεχίζουμε να αναλύουμε τον ΟΜ, να τον

καλλιεργούμε στην πράξη και να τον αξιολογούμε. Πρόκειται για την οπτική που βλέπει τον ΟΜ ως «καλή» θεωρία (“good” theory perspective, Santa 2015)

Στο πλαίσιο της ενασχόλησης με τον ΟΜ, ζητήματα όπως η συμπερίληψη των φύλων, η φροντίδα για το περιβάλλον, η φροντίδα για τον άνθρωπο, η πολλαπλότητα των φωνών, η συλλογική, μη γνωστική και απρόθετη μάθηση, η μάθηση τριπλού βρόχου, η ανάγκη για ξε-μάθηση, η αμφιδέξια ικανότητα της οργάνωσης κ.ο.κ. πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (Örtenblad [επιμ.] 2019· βλ. και την ανάλυση του Jarvis 2007· 2008· 2010). Κατά τη Marsick (2000), υπάρχουν πέντε βασικά σημεία, τα οποία βρίσκονται στο κέντρο της συζήτησης αλλά και της διαφωνίας μεταξύ των ποικίλων προσεγγίσεων/μοντέλων για τον ΟΜ και τα οποία σηματοδοτούν τις ειδοποιούς διαφορές τους. Τα στοιχεία αυτά είναι:

- 1) Συνεχής μάθηση στο συστημικό επίπεδο,
- 2) Παραγωγή και διαμοιρασμός γνώσης,
- 3) Ικανότητα συστημικής σκέψης,
- 4) Μεγαλύτερη συμμετοχή των εργαζομένων,
- 5) Κουλτούρα και δομή μάθησης.

Από τον οργανισμό μάθησης στον οργανισμό μάθησης των Watkins & Marsick

Οι Watkins & Marsick έχουν εισηγηθεί την ολιστική ή συνδυαστική (integrative) οπτική, η οποία δίνει έμφαση και στα δύο συστατικά των οργανισμών, τους ανθρώπους και τη δομή διαμορφώνοντας ένα μοντέλο για τον ΟΜ με επτά διαστάσεις (Yang, Watkins & Marsick 2004):

- 1) Δημιουργία συνεχών ευκαιριών μάθησης
- 2) Προώθηση διερεύνησης και διαλόγου
- 3) Ενθάρρυνση συνεργασίας και ομαδικής μάθησης
- 4) Καθιέρωση συστημάτων καταγραφής και διαμοιρασμού της γνώσης
- 5) Ενδυνάμωση των ανθρώπων προς ένα συλλογικό όραμα
- 6) Σύνδεση της οργάνωσης με το περιβάλλον της
- 7) Παροχή στρατηγικής ηγεσίας για μάθηση

Συνοπτικά, το μοντέλο προσδιορίζεται (Watkins & Marsick 2019, 52 κ.ε.) ως «ένα δυναμικό και με χαρακτήρα ανοικτού συστήματος πλαίσιο, το οποίο κρατά όλο το σύστημα σε επαφή με το μεταβαλλόμενο περιβάλλον» και το οποίο

αναγνωρίζει ότι η απαραίτητη γι' αυτό διευκόλυνση λαμβάνει χώρα «μέσω πολλαπλών συνεργατών εντός και εκτός του οργανισμού που εργάζονται μαζί για να υλοποιήσουν την αλλαγή». Ο ΟΜ συνδέεται με την οργανωσιακή ανάπτυξη, ενώ η μάθηση προέρχεται από, αλλά και διεξάγεται με, όλα τα μέλη του οργανισμού. Στη βάση του μοντέλου αυτού οι Watkins & Marsick κατασκεύασαν το ιδιαίτερα δημοφιλές ερωτηματολόγιο Dimensions of Learning Organization Questionnaire (=DLOQ) (Watkins & Marsick 2003), το οποίο προτείνεται ως μέρος μιας ολοκληρωμένης παρέμβασης για τη μετατροπή σε οργανισμό μάθησης, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά από ενέργειες έρευνας δράσης (Watkins & Marsick 2019β). Το DLOQ κρίνεται ως ένα πολύ πετυχημένο εργαλείο για την πρακτική εφαρμογή του οργανισμού μάθησης (Watkins & Kim 2018).

Πρόσφατοι προβληματισμοί για την έννοια του ΟΜ

Ένα σημαντικό ζήτημα που απασχολεί την επιστημονική κοινότητα σήμερα είναι εάν ο ΟΜ είναι μια νεκρή έννοια (Pedler & Burgoyne 2017). Αρκετοί συγγραφείς έχουν διατυπώσει διάφορες απόψεις όσον αφορά τη σημαντικότητα ή τη χρησιμότητα της έννοιας (Hoe 2019). Κάποιοι θεωρούν ότι ο ΟΜ, διαφορετικά από την οργανωσιακή μάθηση, που συνιστά ένα ουδέτερο επιστημονικό πεδίο, αποτελεί μια περαστική μόδα του μάνατζμεντ πλάι σε πολλές άλλες, όπως η διοίκηση ολικής ποιότητας, ο ανασχεδιασμός, η συγκριτική αξιολόγηση κλπ. (Kezar 2005). Σύμφωνα με άλλους, ο ΟΜ εμφανίστηκε ως μια μετα-βιομηχανική καινοτομία με στόχο τη συνεργασία και την ευελιξία των οργανισμών μέσα σε ένα σκληρό κακή ανταγωνιστικότητα, δεξιοτήτων και βιομηχανικών σχέσεων, χωρίς, όμως, αυτό να αποκλείει τη μάθηση των οργανισμών. Στην αντίθετη πλευρά, ερευνητές όπως ο Grieses (2008) θεωρούν ότι η σύλληψη της έννοιας και η μέτρησή της πάσχουν από υποκειμενικότητα ενώ αμφισβητούν τη συστημική σκέψη ως προς τη δυνατότητά της να βελτιώνει τα αποτελέσματα του οργανισμού. Σε γενικές γραμμές, ο οργανισμός μάθησης εκτιμάται ως μια α-πολιτική θεωρία.

Μια διαφορετική σημαντική παρατήρηση έρχεται από τον Vince (2018), σύμφωνα με τον οποίο ο ΟΜ μπορεί να εκληφθεί ότι περιέχει τόσο θετικά όσο

και αρνητικά χαρακτηριστικά, καθώς ενισχύει την κουλτούρα, αν και αυτό μπορεί να γίνεται σε βάρος του στοχασμού. Όμως, καθώς οι ανθρώπινες εντάσεις και διαφωνίες είναι δεδομένες στον οργανισμό, ο ΟΜ δεν μπορεί παρά να θεωρηθεί πάντα χρήσιμος για αναζήτηση της ανάπτυξης, της καινοτομίας και της αλλαγής. Κατά τους Pedler & Burgoyne (2017) η έννοια έχει πέσει θύμα της μεταβαλλόμενης φύσης της εργασίας σήμερα, με τους σύγχρονους οργανισμούς να επιμένουν στην απόδοσή τους και όχι στη μάθηση.

Η απόρριψη της έννοιας και η απομάκρυνσή της από τον κύκλο ενδιαφερόντων της επιστημονικής κοινότητας δε φαίνεται τόσο εύκολη υπόθεση. Γενικά, καταγράφεται ένα συνεχιζόμενο και αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον ΟΜ, ειδικά στο χώρο της βασικής έρευνας παρόλο που η περιπτωσιακή έρευνα, ίσως έχει μειωθεί λόγω της υποχώρησης της έννοιας στα κοινά μέσα (όπως ο τύπος, η τηλεόραση κλπ.) (Hoe 2019). Η θεωρία του ΟΜ έχει αγγίξει πλέον την ωριμότητα και έχει εξαπλωθεί από τη Βόρεια Αμερική προς την Ευρώπη και την Ανατολή, ίσως επειδή η αναπτυσσόμενη εκεί επιχειρηματικότητα αποζητά περισσότερο τη δημοκρατική διοίκηση, την οποία εισηγείται ο οργανισμός μάθησης. Φαίνεται, επίσης, ότι η υγεία και η εκπαίδευση συνιστούν τομείς που εκδηλώνουν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για τον οργανισμό μάθησης, καθώς στους τομείς αυτούς είναι σημαντική η συνεργατική προσπάθεια με σκοπό την παραγωγή κοινωνικών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, καταγράφονται πολλές επιτυχείς ιστορίες εγχειρημάτων οργανισμού μάθησης, και μάλιστα αρκετές από αυτές στη δημόσια διοίκηση, ώστε κανείς δεν μπορεί εύκολα να εκδώσει ετυμηγορία καταδίκης του οργανισμού μάθησης (Hoe 2019). Ιδιαίτερα η «σχολή» των Watkins και Marsick έδειξε θετικά αποτελέσματα στην απόδοση των οργανισμών, οι οποίοι «έγιναν» οργανισμοί μάθησης (Kim & Lu 2019).

Αν και, όπως επισημαίνεται, πολλοί οργανισμοί, π.χ. επιχειρήσεις, πράγματι είναι πολύ «κακοί» και αδιάφοροι μαθησιακά, ακόμη κι όταν διατείνονται πως ενδιαφέρονται για τη βελτίωση και την καινοτομία, και γι' αυτό τόσο συχνά προκαλούνται καταστροφές σε βάρος του ανθρώπου και του πλανήτη (Örtenblad 2019α· 2019β), υπάρχει ωστόσο και ο εξής αντίλογος: στην πορεία των ετών οι θεωρητικοί έχουν λάβει υπόψη την κριτική που έχει ασκηθεί, ώστε συνεχώς προκύπτουν ποικίλες νέες ματιές που συμπληρώνουν και βελτιώνουν τη θεωρία, τουλάχιστον στη μορφή που την εισηγήθηκε ο Senge (1990), ενώ δεν

είναι δυνατό να πιστέψει κανείς ότι διάφορα στοιχεία που εμπεριέχει η έννοια, όπως η συστημική σκέψη, η ομαδική μάθηση κλπ., αποτελούν ανώφελες πρακτικές που οδηγούν σε κακή απόδοση και μπορεί να είναι βλαπτικές για έναν οργανισμό.

Οι σημαντικοί πρωτεργάτες του ΟΜ αναδεικνύουν ειδικά σήμερα, περισσότερο από ποτέ, την τεράστια σημασία που έχει ο οργανισμός μάθησης, εφόσον, βέβαια, κατανοηθεί ως διαδικασία όπου θεμελιακές μεταβολές του νου λαμβάνουν συνεχώς χώρα (Pedler κ.ά. 2019). Η παγκοσμιοποίηση και ο καπιταλισμός δεν έφεραν την πολυπόθητη δίκαιη και ισότιμη κοινωνία ούτε την παγκόσμια σταθερότητα και θέτουν σε κίνδυνο την οικολογική υγεία του πλανήτη (επίσης: Jorgensen κ.ά. 2019). Ο ΟΜ δεν γίνεται να προωθεί το κέρδος και την αποδοτικότητα, αγνοώντας κοινωνικές και οικολογικές καταστροφές που τυχόν προκαλεί. Ο ΟΜ έχει νόημα, εφόσον προσανατολιστεί προς την αλλαγή των δυνάμεων της ελεύθερης αγοράς, του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού και της ηθικής του κέρδους (βλ. και Flood & Finnestrand 2019). Η συζήτηση δεν μπορεί ούτε να αποσιωπά ούτε να παραγνωρίζει την πολιτική όψη του ΟΜ (Jorgensen κ.ά. 2019). Ο ΟΜ οφείλει να κατανοηθεί ως οργανισμός με ηθική και αξιακή δράση που περιορίζει την παγκοσμιοποίηση, τη δίψα για το κέρδος και την επέκταση, τη λαιμαργία του καταναλωτισμού και ενδιαφέρεται για τη ζωή και τον πλανήτη (Pedler κ.ά. 2019).

Από την άλλη, τίποτε δεν μπορεί να είναι γενικεύσιμο. Σαφώς, ορισμένοι οργανισμοί μπορεί να είναι εκ φύσεως περισσότερο ευνοϊκοί προς τον ΟΜ. Εξάλλου, η φύση του οργανισμού -πόσο ανθρωποκεντρικός είναι, ποια πολιτική και ποια ηθική ακολουθεί-, όπως και οι δυνάμεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, επηρεάζουν τη διαμόρφωση του οργανισμού μάθησης. Ως εκ τούτου, η εμπειρική έρευνα του ΟΜ εμφανίζεται περισσότερο από οτιδήποτε άλλο σημαντική σε όλους τους τομείς, βέβαια υπό ορισμένες προϋποθέσεις όπως: η κατανόηση της φύσης του κάθε τομέα, οργανισμού κλπ. και του βαθμού επίδρασής της στον οργανισμό μάθησης, η διευκρίνιση πρώτα και κύρια της έννοιας, η διεξαγωγή καλής εμπειρικής έρευνας που εμπλέκει διάφορες τεχνικές και η πίστη στην ηθική αξία του οργανισμού μάθησης (Nguyen κ.ά. 2019). Φαίνεται πως αυτή είναι η τροπή που δείχνει να λαμβάνει -ή πρέπει να λάβει-

πλέον η μελέτη του ΟΜ, ώστε να είναι και βιώσιμη (Örtenblad [εκδ.] 2013· Örtenblad 2015· Örtenblad 2019γ).

Καταληκτικές επισημάνσεις

Οι κατανοήσεις του ΟΜ αντιστοιχούν σε -και προέρχονται από- διαφορετικές ιδεολογικές αφετηρίες, αλλά και διαφορετικές φιλοσοφικές (οντολογικές, επιστημολογικές και ηθικές) στάσεις των επιστημόνων -ή επιστημονικών κοινοτήτων- που τις εκπροσωπούν.

Το μερίδιο της κριτικής στην εννοιολόγηση του ΟΜ είναι σημαντικό, ή μάλλον καθοριστικό, και θεωρούμε ότι άξιζε μιας ιδιαίτερης ανάλυσης, όπως την επιχειρήσαμε σε αυτήν την εργασία. Βασικό συμπέρασμα είναι ότι σε γενικές γραμμές, σήμερα, εντονότερα ίσως από παλαιότερα, ασκείται κριτική ακόμη και από τους αρχικούς εισηγητές της έννοιας (Pedler κ.ά. 2019). Διαπιστώνεται ότι με την παγκοσμιοποίηση και τη νέα μορφή του καπιταλισμού δεν έχει σημειωθεί βελτίωση ούτε στις κοινωνικές σχέσεις ούτε στις διακρατικές σχέσεις, αλλά ούτε και στην υγεία του ίδιου του πλανήτη (Jorgensen κ.ά. 2019). Ο ΟΜ θα πρέπει να συμπεριλάβει το ενδεχόμενο της στροφής προς την αλλαγή των δυνάμεων της ελεύθερης αγοράς, του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού και της ηθικής του κέρδους (Flood, Finnestrand 2019). Η συζήτηση για τον ΟΜ έχει ασφαλώς πολιτική πλευρά (Jorgensen κ.ά. 2019). Άρα, ο ΟΜ πρέπει να συλληφθεί ως οργανισμός με ηθική και αξιακή δράση που θέλει να δαμάσει την παγκοσμιοποίηση, τη δίψα για το κέρδος και την επέκταση, τη λαιμαργία του καταναλωτισμού και ενδιαφέρεται για τη ζωή και τον πλανήτη (Pedler κ.ά. 2019· Boydell κ.ά. 2019).

Στην εργασία αυτή υποστηρίζουμε επίσης ότι οι Watkins και Marsick έχοντας υπόψη την ασκηθείσα κριτική εισάγουν μια προσέγγιση, η οποία αποτελεί την ενδεδειγμένη -προς το παρόν τουλάχιστον- πυξίδα για την πλοήγηση στο πεδίο του οργανισμού μάθησης. Καθώς οι Watkins και Marsick έχουν επηρεαστεί από τον Mezirow (1991) και τη μετασχηματίζουσα μάθησή του (βλ. Κουτούζη 2019) -και από τη χαμπερμασιανή θεωρία-, η θεωρία τους για το μάνατζμεντ και τον ΟΜ διέπεται από πνεύμα μετασχηματιστικό και χειραφετικό.

Η σαφήνεια και η καλή οριοθέτηση της έννοιας, και προπάντων η κατανόηση της ανθρωποκεντρικής της ουσίας (Armstrong 2019) είναι, επομένως, ζητούμενα στη θεωρία και πράξη. Μάλιστα, η παραγωγή γνώσης σχετικά με τον ΟΜ αναφορικά με κάθε πιθανό τομέα της ανθρώπινης δράσης (π.χ. δημόσια διοίκηση, υγεία, εκπαίδευση κλπ.) ορίζεται σήμερα από τους ειδικούς ως ζητούμενο (Örtenblad [εκδ.] 2013· Örtenblad 2015· Örtenblad 2019β).

Ειδικά όσον αφορά την Ελλάδα, μια έγκυρη αξιολόγηση της κατάστασης που έγινε πρόσφατα (Πουλόπουλος, Τσιμπουκλή 2016) επισημαίνει ότι ακόμη και στις προηγούμενες περιόδους οικονομικής ευημερίας ο ΟΜ δεν βρήκε πρόσφορο έδαφος. Ως λόγοι αναφέρονται η έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης και εργασιακής κουλτούρας, αλλά και η ανάγκη διατήρησης των παλαιών σχέσεων εξουσίας. Έτσι, στον ελληνικό εργασιακό χώρο θεωρείται ότι επικρατεί -ιδιαίτερα τροφοδοτημένη από την οικονομική κρίση- μια παθητική επιθετικότητα, η οποία συνίσταται σε συμπεριφορές όπως: «η αναβλητικότητα, η σκόπιμη ανεπάρκεια στην ανταπόκριση των εργασιών, η επιλεκτική αμνησία αναφορικά με τις προτεραιότητες, η καθυστέρηση στην ολοκλήρωση των εργασιών, η ελλιπής ανταπόκριση στις εντολές, οι συχνές απουσίες ή δικαιολογίες στην παραβίαση του ωραρίου κλπ.» (Πουλόπουλος, Τσιμπουκλή 2016, 156). Η εκπαίδευση και η μάθηση θεωρούνται ισχυρά αντίδοτα για την αναστροφή της κατάστασης αυτής. Επομένως, ο εργασιακός χώρος στην Ελλάδα γενικά θα πρέπει να (ξανα)σκύψει με προσήλωση στα ζητήματα της οργανωσιακής μάθησης και του ΟΜ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alvesson, M., Willmott, H. (2012), *Making sense of management: a critical introduction* 2nd Ed. Sage
- Armstrong, H. D. (2019), «The Learning Organization as a Practice of Becoming Human», στο Örtenblad, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.27>.
- Barette, J., Lemyre, L. Cornell, W. & Beauregard, N. (2012), «Organizational Learning Facilitators in the Canadian Public Sector», *International Journal of Public Administration* 35(2): 137-149.

- Boydell, T., Pedler, M. & Burgoyne, J. (2019), «The Future of the Learning Organization», στο Örtenblad, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.27>.
- Clegg, S., Kornberger, M., Pitsis, T. (2016), *Managing and organizations. An introduction to theory and practice* (4th ed.). Sage.
- Driver, M. (2002), «The learning organization: Foucauldian gloom or Utopian sunshine?», *Human Relations* 55(1): 33-53.
<https://doi.org/10.1177/0018726702055001605>
- Ellström, P.-E. (2011), «Organizational learning», στο Rubenson, K. (επιμ.), *Adult learning and education*. Oxford: Academic Press, Elsevier, 77-82.
- Fenwick, J., McMillan, J. (2005), «Organisational Learning and Public Sector Management: An Alternative View», *Public Policy and Administration* 20(3): 42-55.
- Fenwick, T. (2005), «Organizational Learning», στο English, L. (2005). *International Encyclopedia of Adult Education*. Palgrave Macmillan.
- Flood, R., Finnestrand, H. (2019), «A Mighty Step: Critical Systemic Interpretation of the Learning Organization», στο Örtenblad, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.27>.
- Grieves, J. (2008), «Why we should abandon the idea of the Learning Organization», *The Learning Organization* 15(6): 463-473.
- Habermas, J. (1972), *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.
- Hawkins, P. (2019), «How the Learning Organization Learns and Its Culture Coevolves», στο Örtenblad, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.27>.
- Hislop, D., Bosua, R., Helms, R. (2018), *Knowledge Management in Organizations: A Critical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoe, S. L. (2019), «The Topicality of the Learning Organization: Is the Concept Still Relevant Today?», στο Örtenblad, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.27>.
- Jarvis, P. (2007), *Globalization, lifelong learning and the learning society*. London: Routledge.

- Jarvis, P. (2008), *Democracy, lifelong learning and the learning society*. London: Routledge.
- Jarvis, P. (2010), *Adult Education and Lifelong Learning* 4^η έκδοση. London: Routledge.
- Jorgensen, K.M., Hsu, S., Hersted, L. (2019), «The Learning Organization: Critical analysis and future directions», στο Örttenblad, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.27>.
- Καρκατσούλης, Π. (2004), *Το κράτος σε μετάβαση*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Kezar, A. (2005), «What campuses need to know about Organizational Learning and the Learning Organization», *New Directions for Higher Education* 131: 7-22.
- Kim, K., Lu, Z (2019), «Learning Organization and Organizational Performance», στο Örttenblad, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.27>.
- Kools, M., Stoll, L. (2016), *What Makes a School a Learning Organisation? OECD Education Working Paper, 137*. Paris: OECD Publishing.
- Κουτούζης, Μ. (2019), «Marsick και Mezirow: Χορεύοντας σε διαφορετικές μελωδίες», στο Κόκκος, Α. (επιμ.), *Διευρύνοντας τη θεωρία του Μετασχηματισμού*. Αθήνα: ΕΕΕΕ.
- Marquardt, M. (2019), «Building Learning Organizations with Action Learning», στο Örttenblad, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.27>.
- Marsick, V. J. (2000), «Learning Organizations», στο Marsick, V. J., Bitterman, J., van der Veen, R. (επιμ.), *From the Learning Organization to Learning Communities: Towards the learning society*. Columbus: ERIC, 5-20.
- Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimension of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Μπουραντάς, Δ. (2015), *Μάνατζμεντ* (νέα έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου
- Nguyen, N., Hansen, J., Jensen, A. (2019), «How Best to Study the Learning Organization», στο Örttenblad, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.27>.

- Οικονόμου, Κ., Λαζαρίδου, Α. (2022), «Οργανισμός Μάθησης στην Εκπαίδευση: Η Περίπτωση των Μεταπτυχιακών Εργασιών στην Ελλάδα», *Επιστήμες Αγωγής* 2022(3): 199-233.
- Οικονομου, Κ., Lazaridou, Α. (υπό δημοσίευση). «Sharpening the definition of the “School as Learning Organization”», στο *Proceedings of the 2022 IPIE (International Perspectives in Education) Conference*.
- Örtenblad, A. (2007), «Senge’s many faces: problem or opportunity?», *The Learning Organization* 14(2): 108-122.
- Örtenblad, A. (επιμ.) (2013), *Handbook of research on the Learning Organization: Adaptation and Context*. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Örtenblad, A. (2015), «Towards increasing relevance: Context-adapted models of the Learning Organization», *The Learning Organization* 22(3): 163-181
- Örtenblad, A. (2019α), «Preface», στο Örtenblad, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.27>.
- Örtenblad, A. (2019β), «Background and Introduction to the Learning Organization», στο Örtenblad, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.27>.
- Örtenblad, A. (2019γ), «Contextualizing The Learning Organization: Towards Differentiated Standards», στο Örtenblad, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.27>.
- Örtenblad, A. (επιμ.) (2019), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*. Oxford.
- Pedler, M., Boydell, T., Burgoyne, J. (2019), «Learning Company: The Learning Organization According to Pedler, Burgoyne, and Boydell», στο Örtenblad, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.27>.
- Pedler, M., Burgoyne, J. (2017), «Is the Learning Organization still alive?» *The Learning Organization* 24(2): 119-126.
- Πουλόπουλος, Χ., Τσιμπουκλή, Α. (2016), *Δυναμική των ομάδων και αλλαγή στους οργανισμούς*. Αθήνα: Τόπος.

- Ραμματά, Μ. (2011), *Σύγχρονη ελληνική δημόσια διοίκηση. Ανάμεσα στη γραφειοκρατία και το μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κριτική.
- Rashman, L., Withers, E, Hartley, J. (2009), «Organizational learning and knowledge in public service organizations: a systematic review of the literature», *International Journal of Management Reviews* 11(4): 463-494.
- Santa, M. (2015), «Learning organization review – a "good" theory perspective», *The Learning Organization* 22(5): 242-270.
- Schermerhorn, J., Davidson, P., Factor, A., Poole, D., Woods, P., Simon, A., McBarron, E. (2017), *Management*. (6th ed.). Wiley
- Senge, P. (1990), *The fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P. (2006), *The fifth discipline. The Art and Practice of the Learning Organization* (2nd ed.). London: Doubleday.
- Siciliano, M. D. (2017), «Ignoring the Experts: Networks and Organizational Learning in the Public Sector», *Journal of Public Administration Art and Theory* 27(1): 104-119
- Vince, R. (2018), «The Learning Organization as Paradox: Being for the Learning Organization also means being against it», *The Learning Organization* 25(4): 273-280.
- Visser, M., Van der Togt, K. (2015), «Learning in Public Sector Organizations: A Theory of Action Approach», *Public Organiz Rev* 16: 235-249
- Watkins, K. E. (2017), «Defining and creating organizational knowledge performance», *Educar* 53(1): 211-226.
- Watkins, K. E, Kim, K. (2018), «Current Status and Promising Directions for Research on the Learning Organizations», *Human Resource Development Quarterly* 29(1): 1-15.
- Watkins, K. E., Marsick, V. J. (1993), *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Watkins, K. E., Marsick, V. J. (επιμ.) (1996), *In action: Creating the learning organization*. Alexandria, VA: American Society for Training & Development.
- Watkins, K. E., Marsick, V. J. (2003), «Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the learning organization questionnaire», *Advances in Developing Human Resources* 5: 132-151.

Watkins, K. E., Marsick, V. J. (2010), «Group and Organizational Learning», στο Kasworm, C., Rose, A. & Ross-Gordon, J. (επιμ.), *Handbook of Adult and Continuing Education*. Sage.

Watkins, K. E., Marsick, V. J. (2019α), «Conceptualizing an Organization That Learns», στο Örtenblad, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.27>.

Watkins, K. E., Marsick, V. J. (2019β), «Interventions to Create a Learning Organization That Learns», στο Örtenblad, A. (επιμ.), *The Oxford Handbook of the Learning Organization*, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198832355.013.27>. Wickramasinghe,

N. (2011), «Critical Factors for the Creation of Learning Healthcare Organizations», στο Kabene, S. (επιμ.), *Human Resources in Healthcare, Health Informatics and Healthcare Systems*. IGI Global, 3118-3132.

Yang, B., Watkins, K. E., Marsick, V. J. (2004), «The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation», *Human Resource Development Quarterly* 15: 31–55.

Μπορεί η μάθηση σε ένα Τμήμα Υποδοχής να προκύψει μέσα από την αυτοοργάνωση των παιδιών;

Στέλιος Πανταζίδης

Υποψήφιος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Παιδαγωγός

spantazidis@uth.gr

Σοφία Μωυσιάδου

MSc Εκπαίδευση ενηλίκων, Παιδαγωγός

moyssofia@sch.gr

Abstract

The aim of this research is to examine pedagogical practices of commons in which students are able to self-organize, help each other, learn peer-to-peer and consult. The relationships between students and teacher are redefined, learning is transformed into a creative process and escaping from their traditionally defined roles. This Intervention was carried out through an educational action research with the participation of refugee and migrant children in the reception class of a primary school in western Thessaloniki. The thematic analysis revealed issues related to children's difficulties to enter a self-organizing logic, but also a lot of progress and adaptation during the intervention.

Εισαγωγή

Αφετηρία της ανάγκης για αυτήν την παρέμβαση αποτέλεσε ο προβληματισμός μας ότι η σχολική εκπαίδευση παραμένει εξαιρετικά ανθεκτική στον τρόπο που λειτουργεί (Kemmis et al. 2014), συντηρώντας ένα «εγκαθιδρυμένο πλαίσιο δράσης» (Bourdieu 1977). Το πλαίσιο δράσης αυτό οδηγεί σε ένα κοινό μοντέλο έναρξης και πορείας του μαθήματος, επεξεργασίας του θέματος και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του. Πρόκειται για τη διαίωσιση ενός ολόκληρου

συστήματος αξιών, στάσεων, πεποιθήσεων και ηθικής στο σχολείο, ένα είδος ηγεμονίας (Gramsci 1973).

Η εκπαίδευση των παιδιών οριοθετείται από διάφορα επιστημονικά πεδία, αλλά εξέχουσα θέση κατέχει η Παιδαγωγική επιστήμη. Η αφετηρία ανάμεσα στους συντηρητικούς και τους προοδευτικούς κύκλους της Παιδαγωγικής είναι ότι η εκπαίδευση ως διαδικασία στηρίζεται σε ένα πλέγμα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Ξωχέλλης 2010).

Τα «κοινά», ως έννοια και ως διεπιστημονικό πεδίο, αφορούν τη προώθηση ενός εναλλακτικού πλέγματος κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και κοινωνικών σχέσεων, διαφορετικών από αυτές που έχουν εδραιωθεί έως τώρα. Η λογική των «κοινών» παρέχει τη δυνατότητα να διαμορφωθούν οριζόντιοι τρόποι σκέψης και δράσης, απαλλαγμένοι από παγιωμένες κοινωνικές πρακτικές και σχέσεις (Πεχτελίδης 2020).

Με λίγα λόγια, αποτελούν μια κοινωνική πρακτική διακυβέρνησης ενός πόρου όχι από το κράτος ή την αγορά, αλλά από μια κοινότητα ανθρώπων που αυτοδιαχειρίζεται τον πόρο μέσω θεσμών που η ίδια δημιουργεί (Κιουρκιολίς 2019). Πώς, όμως, όλα αυτά μεταφράζονται στη σχολική εκπαίδευση και δη σε μία δομή με έντονα στοιχεία πειθαρχικού μηχανισμού και ιεραρχίας; Η απάντηση που θα δίναμε είναι ότι μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μικροπολιτικές δράσεις που εμπεριέχουν διαδικασίες αυτοοργάνωσης, δημοκρατίας και ισότιμης συμμετοχής.

Πιο αναλυτικά, στην έρευνα αυτή θελήσαμε να εξετάσουμε πώς μπορεί να μεταφερθεί η λογική των κοινών στο σχολείο και συγκεκριμένα πώς μπορεί να εφαρμοστεί στις ανάγκες του πλαισίου μέσα από τις «παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών» (βλ. Πανταζίδης υπό δημοσίευση). Οι πρακτικές αυτές προκύπτουν ως «προϊόν» αυτοοργάνωσης, δηλαδή όχι -ως είθισται- μέσω της μεταβίβασης γνώσεων από τον/την εκπαιδευτικό, αλλά μέσω της εμπύχωσης ώστε τα παιδιά να μάθουν μαζί (Mitra, Kulkarni, Stanfield 2016) ή/και να συνδημιουργήσουν γνώσεις, επιλύοντας ρεαλιστικά προβλήματα (Scardamalia, Bereiter 2021). Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιδιώκεται να προαχθεί μια δίκαιη και συμπεριληπτική εκπαίδευση για όλες/-ους.

Η έρευνα διεξήχθη σε ένα τμήμα Υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), σε ένα συμβατικό σχολικό πλαίσιο σε περιοχή της

Δυτικής Θεσσαλονίκης. Στα ΖΕΠ συμμετέχουν για κάποιες ώρες μέσα στην εβδομάδα οι μαθητές/-τριες που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Μετανάστες, Παλινοστούντες, Πρόσφυγες, Κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες) με σκοπό να μπορέσουν να συμπεριληφθούν πλήρως στην τάξη τους και στο σχολείο.

Στόχος της παρέμβασης αυτής δεν ήταν μόνο η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσα από τις επικοινωνιακές δεξιότητες και τη βελτίωση του γραπτού λόγου, αλλά κατά κύριο λόγο η κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών μέσα από διαδικασίες αυτοοργάνωσης και ισότιμης συμμετοχής. Τα παιδιά αυτά αντιμετώπιζαν δυσκολίες, όχι μόνο όσον αφορά τη γλώσσα αλλά και ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού λόγω του διαφορετικού εθνικού, θρησκευτικού και εν γένει του κοινωνικοπολιτισμικού τους υπόβαθρου. Εκτός από αυτό, θεωρήθηκε εξ' αρχής κρίσιμο τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους μάθησης που θα τους επιτρέψουν να εκφραστούν και να συνδημιουργήσουν δίχως τους φραγμούς που συνήθως επιβάλλονται στη σχολική τάξη τους.

Τα «κοινά» στην εκπαίδευση

Τα κοινά είναι οι σχέσεις, οι πιο ισότιμες, οι πιο αλληλέγγυες μεταξύ ανθρώπων που έχουν ως σκοπό να αυτοοργανωθούν και να συνδιαχειριστούν έναν πόρο. Για να μετατραπεί κάτι σε «κοινό» χρειάζεται να ακολουθεί την τριαδική δόμηση πόρος-κοινότητα-κανόνες. Ο πόρος μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή ώστε τα μέλη μιας κοινότητας να συνεργαστούν, να μοιραστούν καθώς και να θεσπίσουν κανόνες για τη συνδιαχείρισή του (Bollier, Helfrich 2019).

Ο πειραματισμός με καινοτόμες προσεγγίσεις δημοκρατίας και διακυβέρνησης βρίσκεται στο επίκεντρο των κοινών. Η ιδέα της δημοκρατίας των κοινών προεικονίζεται σε διάφορες πρωτοβουλίες, θέτοντας ζητήματα ανοικτότητας, πλουραλισμού, ισότητας και οριζοντιότητας, ώστε τα άτομα να συμμετέχουν σε μια συλλογική αυτοδιαχείριση κοινών πόρων (Κιουρκιολίς 2019).

Η τυπική εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν σημαντικό θεσμό για τη διαμόρφωση μιας λογικής και ηθικής στη σημερινή κοινωνία. Στο πλαίσιο αυτό, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος που η εκπαίδευση μπορεί δυνητικά να

προάγει αξίες όπως η ισότητα, η αλληλεγγύη, η συνεργασία, το μοίρασμα και η φροντίδα.

Βέβαια, δεν αρκεί ο πόρος από μόνος του για να μετατραπεί κάτι σε «κοινό». Προϋπόθεση αποτελεί τα υποκείμενα -εκπαιδευτικοί και παιδιά- να αποκτήσουν την ιδιότητα των κοινωνιών. Οι κοινωνοί συνδιαχειρίζονται ομότιμα το κοινό (γνώση) και θεσπίζουν κανόνες για να εξασφαλίσουν την ευημερία του πόρου (σχολική τάξη, σχολείο). Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία, αποφασίζουν σε βασικά θέματα σε σχέση με τον σχεδιασμό και την πορεία της διδασκαλίας, τη διακυβέρνηση της σχολικής τάξης και έχουν λόγο σχετικά με το βασικό νόημα και τη σημασία της εκπαίδευσής τους.

Η παιδαγωγική αυτή πρόταση μπορεί να αντιστρέψει τις ανισότητες σε δύο επίπεδα. Πρώτον, να ενισχύσει τα δικαιώματα του παιδιού σε σχέση με των ενηλίκων, καθιστώντας τα κοινωνικούς δρώντες με έναν ενεργό ρόλο στις επιλογές της δικής τους κοινωνικής ζωής. Δεύτερον, να ανατρέψει το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία διεξάγεται για τους λίγους. Αυτούς που ανταπεξέρχονται καλύτερα διότι κατέχουν τους γλωσσικούς κώδικες, το πολιτισμικό κεφάλαιο και είναι πιο κοντά στο αναπτυξιακό πρότυπο των τυπικών μορφών παιδικής ηλικίας (Blackledge, Hunt 1995· Cristensen, James 2008).

Οι δασκάλες και οι μαθητές έχουν την εντύπωση ότι γνωρίζουν που βρίσκονται ενώ στην πραγματικότητα έχουν αυταπάτες (Kolesnik 1992). Οι μέθοδοι μάθησης γίνονται ορατοί ως μία «τεχνική-επαγγελματική» προσέγγιση, αντιμετωπίζοντας ένα μάθημα ως ένα μέσο απόκτησης συγκεκριμένων σφαιρικών γνώσεων, αντί ως ευκαιρία να προαχθούν βιωμένες εμπειρίες δημοκρατίας. Η θέση μας είναι ότι η μάθηση προκύπτει ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ τους. Γνωρίζουμε κάποια επιθυμητά στοιχεία ενός σχολείου καλύτερου για τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς, αλλά για να φτάσουμε εκεί χρειάζεται μία σειρά καθημερινών αγώνων, διεκδικήσεων αλλά και παιδαγωγικών πρακτικών. Οι πρακτικές αυτές παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα ως «παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών».

Παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών

Ο/Η εκπαιδευτικός στη λογική των «κοινών» δεν επιδιώκει να εκπαιδεύσει ετερόνομους και αναλώσιμους καταναλωτές, μα να βοηθήσει τα παιδιά να γίνουν αυτόνομα, αλληλέγγυα και υπεύθυνα. Για τον λόγο αυτόν, αξιοποιεί συνεργατικές και διαλογικές πρακτικές για μία πιο δημοκρατική βίωση της σχολικής καθημερινότητας.

Στην προσπάθεια προς αυτόν τον σκοπό, η αυτοοργάνωση είναι μια από τις σημαντικότερες ικανότητες ενός ατόμου αλλά και μιας ομάδας. Ωστόσο, το να «διδάσκεις» την αυτοοργάνωση καθίσταται κατά μια έννοια παράδοξο. Όπως αναφέρουν οι Rau, Koch-Gonzalez (2018, 24) *«θέλουμε τις ομάδες να αποφασίζουν πώς θα αυτοοργανωθούν. Δεν είναι ειρωνικό να λες στα άτομα πώς θα αυτοοργανωθούν; Πώς μπορούμε, άραγε, να βοηθήσουμε και να μοιραστούμε τις εμπειρίες μας, χωρίς να επιβάλουμε ένα εγκαθιδρυμένο πλαίσιο;»*.

Οι πρακτικές με τις οποίες πειραματιστήκαμε με τα παιδιά κατά την παρέμβαση αφορούν ζητήματα διακυβέρνησης και μάθησης. Από τη μία, όσον αφορά τη διακυβέρνηση (Πανταζίδης 2020· 2021), εφαρμόστηκαν οι «συνελεύσεις των παιδιών». Από την άλλη, οι πρακτικές που αφορούσαν τη μάθηση ήταν η «ομότιμη μάθηση» και η «συνδημιουργία της γνώσης» (Πανταζίδης, υπό δημοσίευση). Αναλυτικότερα, σχετικά με τις πρακτικές αυτές:

- συνελεύσεις των παιδιών: *πώς αποφασίζουμε με τα παιδιά*
- ομότιμη μάθηση: *πώς προωθούμε την αυτοοργάνωση των παιδιών στη μάθηση*
- συνδημιουργία της γνώσης: *πώς δημιουργούμε συλλογικά γνώση*
(Πανταζίδης 2020· 2021· υπό δημοσίευση).

Όσον αφορά τις «συνελεύσεις των παιδιών», αποτελεί μία πρακτική αναγνώρισης, ενίσχυσης και εξάσκησης της εμπρόθετης δράσης των παιδιών, και θεμελιώδεις τρόπους λήψης συλλογικών αποφάσεων και δημοκρατικής πολιτειότητας των κοινών. Επιπλέον, αμφισβητούνται οι κυρίαρχες αντιλήψεις και ιδέες για την ανικανότητα των παιδιών να λαμβάνουν πολιτικές αποφάσεις και αναγνωρίζεται το δικαίωμά τους να συμμετέχουν στον δημόσιο βίο με τους δικούς τους όρους. Συγκεκριμένα, η ιδέα του συμμετέχοντος παιδιού φέρνει στην επιφάνεια πολιτικές διαστάσεις της έννοιας της εμπρόθετης δράσης (Wyness 2018). Τα παιδιά αντιμετωπίζονται πιο ισότιμα από τους/τις

εκπαιδευτικούς και λαμβάνουν μέρος σε διαδικασίες συναπόφασης, ώστε να αντιμετωπίζουν ζητήματα του σχολείου, από καθημερινά διλήμματα μέχρι φιλοσοφικά θέματα.

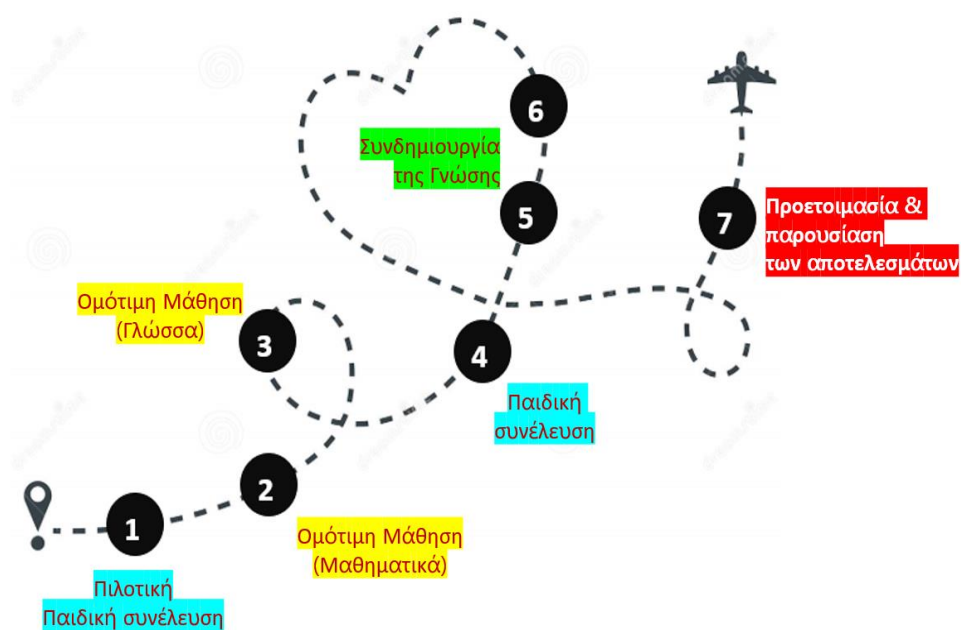
Όσον αφορά τα ζητήματα μάθησης, είναι σημαντικό να υπογραμμίσουμε ότι σε καμία από τις δύο περιπτώσεις η γνώση δεν μεταβιβάζεται κυρίως από τον/την εκπαιδευτικό στα παιδιά όπως συμβαίνει στις τυπικές μορφές διδασκαλίας, αλλά δομείται από τα κάτω και αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία αυτοοργάνωσης, εξερεύνησης, συνεργασίας, συνδιαλλαγής, μοιράσματος και αρμονικής συνύπαρξης.

Στην πρώτη περίπτωση υποστηρίζουμε ότι δεν υπάρχει λόγος να αλλάξουμε το περιεχόμενο της γνώσης, αλλά να το προσεγγίσουμε με εναλλακτικούς τρόπους, όπως μέσα από τη λογική της «ομότιμης μάθησης». Στη δεύτερη περίπτωση το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί έναν θεματικό φάκελο, μία πυξίδα επιλογής θεμάτων, στην οποία η γνώση μπορεί να εντοπιστεί, να καταγραφεί, να ερμηνευτεί, να παρουσιαστεί και να αξιολογηθεί από ομάδες παιδιών μέσω της τεχνικής της «συνδημιουργίας της γνώσης». Ο λόγος που διαχωρίζονται με αυτόν τον τρόπο τα ζητήματα γνώσης (αναγκαία και ενδιαφέροντα) δεν είναι για να δημιουργηθεί κάποια ιεράρχηση μεταξύ τους παρά για να αναδειχθούν οι παιδαγωγικές πρακτικές με τις οποίες μπορούν να προσεγγιστούν.

Να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι δεν παραβλέπεται η σύνδεση της σχολικής γνώσης με την εξουσία, δηλαδή, το αναλυτικό πρόγραμμα ως μια ιδεολογική πρακτική (Whitty 2012). Επιπλέον, η ύπαρξη του σχολικού θεσμού οδηγεί με ρητούς και άρρητους τρόπους σε καθορισμένα πρότυπα συμπεριφοράς, ενώ απαιτεί από τα συμμετέχοντα υποκείμενα την «κατάκτηση» της σχολικής ύλης (γνώσης) χωρίς περαιτέρω πρόθεση για κριτική διαπραγμάτευση. Οι προτεινόμενες εναλλακτικές εκπαιδευτικές πρακτικές των κοινών προωθούν στοιχεία κοινωνικής αλλαγής, μπορούν να επαναπροσδιορίσουν την εξουσία και να επέμβουν σε ζητήματα γνώσεων αλλά και παιδαγωγικών σχέσεων (βλ. Πεχτελίδης 2020α, β).

Η παρέμβαση

Κατά τη διάρκεια αυτής της εκπαιδευτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν συνολικά επτά συναντήσεις με τα παιδιά. Κάθε μία από αυτές σκοπό είχε να δοκιμάσει στην πράξη τη διαδικασία της συνέλευσης των παιδιών, της ομότιμης μάθησης και της συνδημιουργίας της γνώσης με τα παιδιά του τμήματος υποδοχής.



Εικόνα 1: Σχεδιάγραμμα των συναντήσεων της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Στην πρώτη συνάντηση έγινε, αρχικά, μια γνωριμία καθώς δεν γνωρίζονταν όλα τα παιδιά μεταξύ τους –συμμετέχουν στο ΖΕΠ σε διαφορετικές ομάδες–, ενώ έγινε γνωριμία και με τον δεύτερο ερευνητή. Μετά τη γνωριμία και μερικά παιχνίδια ice breaking, προχωρήσαμε σε μια πρώτη συζήτηση με θέμα την έννοια της συνέλευσης, με την οποία τα παιδιά δεν ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένα, ούτε ως προς το περιεχόμενό της ούτε ως προς τη διαδικασία αυτής. Μετά από τη συζήτηση που υποβοηθήθηκε από σχετικές φωτογραφίες και εικόνες, περάσαμε σε μια πιλοτική συνέλευση με ένα μη ρεαλιστικό θέμα-πρόβλημα προς επίλυση. Έτσι, τα παιδιά δοκίμασαν επί του πρακτέου τους ρόλους που υφίστανται σε μια συνέλευση και βίωσαν τη διαδικασία της συναπόφασης.

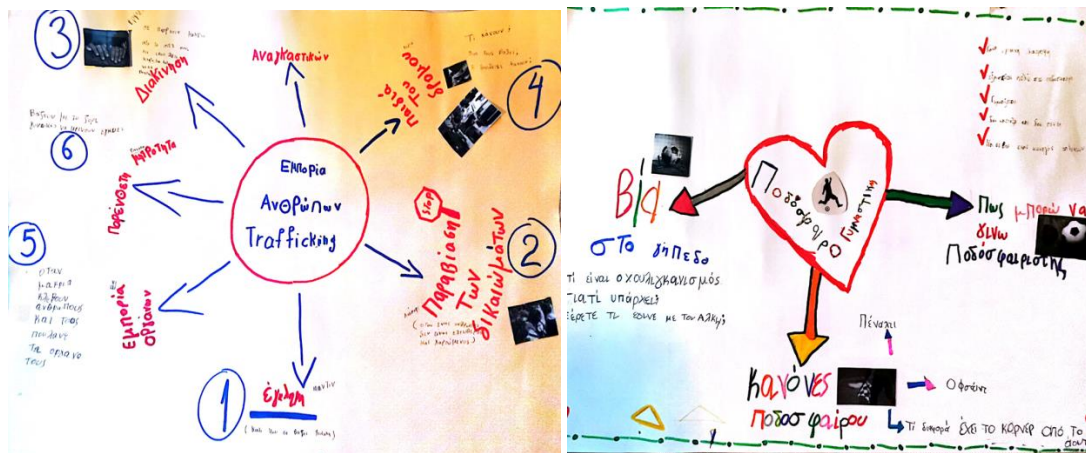
Στη δεύτερη και την τρίτη μας συνάντηση, επιχειρήσαμε να δούμε στην πράξη την ομότιμη μάθηση μέσα από το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών και της Γλώσσας αντιστοίχως. Πιο συγκεκριμένα, στα Μαθηματικά δούλεψαν με

θέματα τα οποία δεν είχαν δουλέψει είτε καθόλου, είτε ελάχιστα. Συγκεκριμένα, ασχολήθηκαν με την έννοια των δυνάμεων, ενώ στη Γλώσσα με τον πληθυντικό ευγενείας και γενικότερα τις ευγενικές γλωσσικές εκφράσεις και διατυπώσεις. Στη Γλώσσα έπαιξαν και ένα μικρό παιχνίδι ρόλων στο τέλος, στο οποίο χρησιμοποίησαν τον πληθυντικό ευγενείας.

Και στα δύο μαθήματα τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και τους δόθηκε φύλλο εργασίας, ώστε συνεργατικά να απαντήσουν στις ασκήσεις και στα ερωτήματα. Η δική μας συμβολή ήταν κατά το δυνατόν ελάχιστη, δεδομένου ότι τα παιδιά είτε δεν είχαν μεγάλη εμπειρία στον ομαδικό τρόπο εργασίας, είτε δεν είχαν συνηθίσει να εργάζονται αυτόνομα. Έτσι, υποστηρίζαμε τις ομάδες με ερωτήσεις καθοδήγησης ή/και παραδείγματα.

Έπειτα, στην τέταρτη συνάντηση έγινε η δεύτερη συνέλευση, η οποία είχε ως θέμα κάτι που αφορούσε τα παιδιά άμεσα και θα επηρέαζε την πορεία της παρέμβασής μας. Η συνέλευση αυτή, λοιπόν, θέμα είχε τα θέματα με τα οποία τα παιδιά θα ήθελαν να ασχοληθούν ερευνητικά στις επόμενες συναντήσεις μας. Συνεπώς, τα παιδιά πρότειναν διάφορα θέματα που τα ενδιέφεραν, ψήφισαν τα πιο αγαπημένα τους κι έπειτα χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας βάσει του θέματος στο οποίο αποφάσισαν να συμμετέχουν. Τα θέματα αυτά και, άρα, και οι ομάδες ήταν δύο: πρώτον ποδόσφαιρο & αθλητισμός και δεύτερον trafficking. Η παραπάνω, λοιπόν, διαδικασία καθόρισε την πέμπτη και έκτη συνάντηση των ομάδων μας. Αρχικά, τους ζητήθηκε να διατυπώσουν τα ερωτήματά τους εν σχέσει με το εκάστοτε θέμα. Ύστερα, τα παιδιά έψαξαν διαδικτυακά υλικό (πληροφορίες, βίντεο, φωτογραφίες) στην αίθουσα υπολογιστών και αντάλλαξαν ιδέες και σχετικές εμπειρίες. Καθ' όλη αυτήν τη διαδικασία συμμετείχαμε και πάλι με ερωτήσεις που θέσαμε.

Στη συνέχεια, δημιούργησαν από ένα πόστερ όπου με μικρές φωτογραφίες και λέξεις/φράσεις-κλειδιά απεικόνισαν όσα έμαθαν και την πορεία της σκέψης τους σχετικά με τα δύο προαναφερόμενα θέματα.



Εικόνα 2 και Εικόνα 3: Τα πόστερ των δύο ομάδων εργασίας

Τέλος, στην έβδομη και τελευταία μας συνάντηση -η οποία και διήρκησε όλη τη σχολική ημέρα- τα παιδιά εμβάθυναν στις πτυχές των θεμάτων και έκαναν πρόβες, ώστε να μπορέσουν ομαδικά να παρουσιάσουν τη δουλειά τους στην ολομέλεια της Στ΄ τάξης, της οποίας ήταν μαθήτριες δύο από τις συμμετέχουσες της παρέμβασης. Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε, έτσι, με την παρουσίαση στην τάξη, η οποία και συνοδεύτηκε από μία πάρα πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση με τα παιδιά της τάξης και του τμήματος υποδοχής. Όλα τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να τοποθετηθούν και να θέσουν ερωτήματα σε σχέση με τον αθλητισμό, τον φανατισμό, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα έμφυλα στερεότυπα, την παιδική εργασία και άλλα πολλά ζητήματα.

Συνολικά, οι συμμετέχουσες/-οντες έμαθαν νέο λεξιλόγιο, ορολογία και έννοιες (Trafficking, δικαίωμα, φανατισμός κ.ά.) που δεν είχαν ξανακούσει. Πέραν αυτού, ήρθαν σε επαφή με βασικές δεξιότητες πληροφορικής (π.χ. επεξεργασία αρχείου word) και αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο (με λέξεις-κλειδιά, σε έγκυρες ιστοσελίδες). Επίσης, βίωσαν τη διαδικασία της συναπόφασης και της παρουσίασης σε ολομέλεια, κάτι που για τα παιδιά -και δη προσφύγων και μεταναστών- είναι κατά βάση σπάνιο και, εν προκειμένω, ήταν για όλες/-ους η πρώτη φορά. Στην παρουσίαση, κάποια παιδιά δυσκολεύτηκαν και κάποια άλλα φάνηκε να ένιωσαν πολύ ενδυναμωμένα από το βήμα που τους δόθηκε και μάλιστα μπροστά μια τάξη εκτός του τμήματος υποδοχής. Το σημαντικότερο, ωστόσο, ήταν ότι τα παιδιά αυτά διδάχτηκαν το πώς να μάθουν κάτι (δεξιότητες) και όχι το τί θα μάθουν (περιεχόμενο).

Σημαντικό να σημειωθεί είναι ότι πριν την υλοποίηση της παρέμβασής μας, μέλος της ερευνητικής μας ομάδας πραγματοποίησε μία ενδοσχολική επιμόρφωση στις/στους εκπαιδευτικούς του σχολείου με θέμα: «Οι συνελεύσεις των παιδιών στη σχολική τάξη». Στην επιμόρφωση αυτή εξετάστηκε η πρακτική των «παιδικών συνελεύσεων» με έμφαση στην αξιοποίησή τους ώστε να προαχθεί η δημοκρατική συνύπαρξη στη σχολική τάξη και η εκπαίδευση των παιδιών ως εν δυνάμει πολιτών. Έτσι, η παρέμβαση είχε συνολικό χαρακτήρα στο σχολικό πλαίσιο αφού, πέρα από το τμήμα υποδοχής, διαμοιράστηκε σε εκπαιδευτικούς, στη διευθύντρια αλλά και σε άλλη τάξη.

Μεθοδολογία

Ακολουθήθηκε ένα ποιοτικό ερευνητικό σχέδιο, αυτό της Πρακτικής Έρευνας Δράσης (ΠΕΔ) μέσα από μία διαδικασία βάσει των αρχών της αναστοχαστικής σπείρας (Kemmis, et al. 2014). Η ΠΕΔ καθοδηγείται από το ενδιαφέρον της εκπαίδευσης ή διαφώτισης των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να δράσουν πιο σοφά και με συνέπεια. Σε αυτή την περίπτωση οι συμμετέχοντες έχουν λόγο, δηλαδή είναι ικανοί να μιλήσουν και να δράσουν αλλά και να υποστούν τις συνέπειες της ενδεχόμενης πορείας της παρέμβασης. Οι αποφάσεις σε ένα μεγάλο βαθμό είναι στον/στην εκπαιδευτικό αλλά είναι πιο ανοιχτό για τις απόψεις των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα ήταν μια ομάδα ανήλικων κοριτσιών και αγοριών (10 άτομα συνολικά) 10-15 ετών. Οι μαθήτριες/-ές προέρχονταν από διάφορες χώρες, (Αλβανία, Αφγανιστάν, Ιράν, Πακιστάν αλλά και ένας ήταν παιδί Παλιννοστούντων).

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν κατά το διάστημα Μαΐου-Ιουνίου 2022. Ο αριθμός των συναντήσεων (7) καθώς και το περιεχόμενό τους ήταν κάτι που διαμορφωνόταν από εργαστήριο σε εργαστήριο και προσαρμόστηκε στις ανάγκες των παιδιών αλλά και του πλαισίου (αναφέρεται με περισσότερη λεπτομέρεια στην επόμενη ενότητα).

Εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν η μαγνητοφώνηση, η συμμετοχική παρατήρηση μέσω των σημειώσεων πεδίου, καθώς και οι σημειώσεις αναστοχασμού οι οποίες κρατήθηκαν μετά το πέρας της παρέμβασης. Η

επεξεργασία των δεδομένων ακολούθησε τη συλλογή δεδομένων. Η μαγνητοφώνηση μεταγράφηκε και κρατήθηκαν λεπτομερείς σημειώσεις. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο των έξι βημάτων που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006).

Ανάλυση

Από τη θεματική ανάλυση προέκυψαν 321 κωδικοί, 23 κατηγορίες και 4 θέματα τα οποία αφορούσαν τέσσερις θεματικές κατηγορίες: α) Μη Κατευθυντικότητα & Αυτοοργάνωση, β) Αλληλοβοήθεια, γ) Σχολειοποίηση και δ) Κριτική Συνειδητοποίηση. Παρακάτω αναλύεται η κάθε μια ξεχωριστά.

Όπου Ε (1,2), συμβολίζονται οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές και όπου Π (1-10), συμβολίζονται τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα.

α) Μη Κατευθυντικότητα & Αυτοοργάνωση

Κατά τις δραστηριότητες που οργανώθηκαν στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα η κάθε ομάδα δούλεψε αυτόνομα, χωρίς βοήθεια και σε κάποιες έννοιες που δεν έχουν διδαχθεί. Υπήρχαν διάφορα παραδείγματα και οδηγίες στο φυλλάδιο που τους δόθηκε, ώστε να μπορέσουν να το κατανοήσουν και έπειτα να τα επιλύσουν.

Ε2: Δεν θα σας εξηγήσουμε τίποτα. Το μόνο που θα σας πούμε είναι ότι μπορείτε να διαβάσετε αυτά και να δείτε τα παραδείγματα. Τα πάντα είναι μέσα.

Τις στιγμές, όμως, που κατάφερναν κάτι τα ίδια ο ενθουσιασμός τους ήταν πολύ ενθαρρυντικός.

Π6: Ααααα, Π2, εδώ θα κάνουμε! Περίμενε, το κατάλαβα πώς γίνεται!

Αυτό που γενικότερα προσπαθήσαμε να κάνουμε ήταν να βάλουμε ερωτήματα χωρίς να δίνουμε έτοιμες λύσεις. Όπως ειπώθηκε σε μία διαδικασία αναστοχασμού μεταξύ των ερευνητών:

“Είμαστε εκεί και παράλληλα όπου βλέπουμε ότι κάτι πάει να στραβώσει του δίνουμε μια σπρωξιά για να πάει καλά».

Επιπροσθέτως, κατά τη διάρκεια της συνέλευσης ήταν ιδιαίτερος δύσκολο για τα παιδιά να κατανοήσουν ότι μπορούν να απευθύνονται στα υπόλοιπα μέλη

της ομάδας τους ή/και τον συντονιστή (ένας από τους μαθητές/-ριες) που είχε οριστεί, δίχως την παρέμβαση του εκπαιδευτικού ως καταλληλότερου.

Π3: *Κύριε, να πω εγώ;*

Ε2: *Μπορείς να το πεις σε όλους μας. Υπάρχει συντονιστής!*

Σίγουρα οι δύο συνελεύσεις που έγιναν δεν ήταν αρκετές για να συντελέσουν σε μία εγκαθιδρυμένη συνήθεια αλλά οι συμμετέχουσες/-οντες πήραν κάποια σημαντικά ερεθίσματα δημοκρατίας. Χαρακτηριστικό ήταν το γεγονός ότι προς το τέλος της δεύτερης συνέλευσης η ομάδα αυτοοργανώθηκε χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια από εμάς.

β) Αλληλοβοήθεια

Όταν πλέον κατανόησαν ότι λειτουργούν αυτόνομα και μαζί μπορούν να λύσουν τις ασκήσεις, είτε μέσα στην ομάδα τους είτε με τη βοήθεια των άλλων ομάδων, άρχισαν να αλληλεπιδρούν αυθόρμητα, να ζητούν και να λαμβάνουν βοήθεια και να εξασκούν την ενεργητική τους ακρόαση. Ο στόχος ήταν να μην μείνει καμία πίσω.

Π1: *Μπορείς να μου μάθεις πώς θα κάνω;*

Π5: *Σου δείχνω. Κοίτα!*

Όταν τέσσερα παιδιά προσπαθούσαν να λύσουν μία άσκηση, η Π8 δεν καταλάβαινε πώς να το κάνει. Οι συμμαθήτριες της, της το έδειξαν ξανά και ξανά και της έβαλαν παραδείγματα για να λύσει μόνη της, επιδεικνύοντας έμπρακτη αλληλεγγύη μεταξύ τους.

Ωστόσο, υπήρχε μια δυσκολία στην παροχή βοήθειας σε πολλές περιπτώσεις. Τα παιδιά έτειναν να βοηθούν, δίνοντάς σχεδόν έτοιμες τις απαντήσεις. Εκεί χρειάστηκε να παρέμβουμε και να τους πούμε ότι καλύτερο θα ήταν να κάνουν ερωτήσεις, ώστε να βοηθούν τους άλλους να σκεφτούνε. Είναι ένας τρόπος που έχουν μάθει να λειτουργούν στο σχολείο, τελείως δικαιολογημένος ότι λειτουργούν όπως οι δάσκαλοί/ες τους ή τα ίδια ως μαθητές/-τριες. Ουσιαστικά, μπήκαν σε ένα άλλο πλαίσιο, βιώνοντας την έννοια της αλληλεγγύης και της αλληλοϋποστήριξης.

Π6: *Εδώ βάλε 22 και τέλος, εντάξει είναι.*

Ε1: *Καλό θα ήταν εάν θες να βοηθήσεις να μην λες τη λύση, βοήθησε τους να το βρουν μόνοι τους.*

γ) Σχολειοποίηση

Πριν γίνει η πιλοτική συνέλευση, αναφερθήκαμε στους ρόλους που θα έχουμε κατά τη διαδικασία αυτή. Με αφορμή αυτό, συζητήθηκαν οι ρόλοι που υιοθετούμε στην καθημερινότητά μας. Έτσι, έγινε η παρακάτω συζήτηση:

E2: Στο σχολείο τι ρόλους έχετε εσείς τα παιδιά:

Παιδιά: Μαθητές.

E1: Και στο σπίτι;

M: Στο σπίτι είμαστε άνθρωποι.

Ο μαθητής εξέφρασε το γεγονός αυτό κατά το οποίο μέσα στον ρόλο του μαθητή χάνουν μέρος της βούλησής τους και οφείλουν να πειθαρχήσουν με ένα συγκεκριμένο πρότυπο στον χώρο και στον χρόνο.

Z: Κυρία, τί κάνουμε τώρα;

E1: Να διαβάσετε και να δείτε.

Τα παιδιά φάνηκε πόσο επηρεασμένα ήταν από τη δύναμη της συνήθειας ως προς το να λαμβάνουν οδηγίες και έτοιμες πληροφορίες από τον/την εκπαιδευτικό. Έτσι, αρνούνταν ακόμα και να δοκιμάσουν να δουν εάν μπορούν μόνο τους να λύσουν κάποια άσκηση. Μάλιστα, παρουσίασαν μια έντονη άρνηση ανάληψης ευθύνης, θεωρώντας υποχρέωση των εκπαιδευτικών την εξήγηση του μαθήματος με συγκεκριμένο τρόπο.

M: Όχι, κύριε, να μας πείτε! Δεν μπορούμε να καταλάβουμε μόνοι μας.

Επιπλέον, φάνηκε ότι δεν είχαν μάθει να εργάζονται σε ομάδες κι έτσι με την πρώτη δυσκολία ή το πρώτο λάθος έσπευσαν να κρίνουν και να υποτιμούν το άλλο παιδί.

Π4. προς Π2.: *Τι άχρηστος είσαι!*

Πολύ ενδιαφέρον είχε το γεγονός ότι παρόλο του ότι γνώριζαν ότι δεν θα βαθμολογούνταν και ότι οι δραστηριότητές μας ήταν εν γένει πιο βιωματικές, μετά από την ολοκλήρωση των συναντήσεων με τα Μαθηματικά και τη Γλώσσα, ρώτησαν για το πώς τα πήγαν την προηγούμενη φορά και αν ήταν όλα σωστά. Αυτό δείχνει την επικέντρωση στο αποτέλεσμα αντί στη διαδικασία και το άγχος για την αποτελεσματικότητά τους.

Π1: *Κυρία, το φυλλάδιο Γλώσσα ήταν καλό;*

Στο ίδιο πλαίσιο, ένας μαθητής θεώρησε ότι θέλαμε να τα εξετάσουμε και τους βάλουμε τεστ.

Π9: *Κυρία, μας πήρατε τεστ;*

Ε2: *Δεν είναι τεστ.*

Π9: *Τεστ είναι, κοίτα.*

Εδώ ο μαθητής φαίνεται να εκφράζει τον κατακερματισμό της ύλης και της γνώσης σε κάθε τάξη υποτιμώντας τη δύναμη της κατανόησης μέσα στην ομάδα και του συνδυασμού των γνώσεων και των εμπειριών όλων των μελών της.

Π2: *Μας δώσατε από τη στ' γι' αυτό δεν τα καταλαβαίνουμε.*

Απαντήσεις, ακόμα, των παιδιών δείχνουν το μικρό μερίδιο που έχουν συνήθως τα παιδιά στον χρόνο που μιλούν ελεύθερα και συμμετέχουν στην τάξη τους. Η συνέλευση και οι μορφές ενεργητικής μάθησης που πειραματιστήκαμε είναι εργαλεία που μπορεί να βοηθήσουν σημαντικά στην αύξηση αυτού του χρόνου αλλά και της ποιότητας αυτού, καθότι προάγει την έκφραση γνώμης.

Ε1: *Όταν είστε μέσα στην τάξη μιλάτε;*

Π4: *Όταν η κυρία ρωτάει, μιλάω.*

Π7: *Όταν διαβάζω ένα κείμενο που είναι μεγάλο.*

δ) Κριτική συνειδητοποίηση

Πριν γίνει το εργαστήριο της συνδημιουργίας της γνώσης έγινε μία συνέλευση για τα θέματα που θα ήθελαν τα παιδιά να ασχοληθούν στα επόμενα εργαστήρια. Στη συνέλευση αυτή, προτάθηκαν από τα παιδιά διάφορα κατά βάση κοινωνικά ζητήματα όπως η αναπηρία, η αστεγία, το trafficking,

Π1: *Κυρία, να κρατάνε τα κακά που πάρουν τα παιδιά και σκοτώνονται... Στο τηλεόραση δείχνουν κάτι που το παίρνουν το μικρό το μωρό. (ενν. Trafficking)*

Η διερεύνηση αυτών των θεμάτων αποτέλεσε αφορμή για βαθύτερα θέματα διερεύνησης και συζήτησης σχετικά με τη μητρότητα, τη γυναίκα ως εργαζόμενη, του καταναγκαστικού σεξ, της οπαδικής βίας, δίνοντας την ευκαιρία για περαιτέρω ανάλυσή τους και παράλληλα την ανάπτυξη της κοινωνικής και πολιτικής τους σκέψης.

Ε1: *Τις γυναίκες τι τις κάνουν;*

Π3: *Να κάνουν κάτι κακό (αποφεύγει να πει «βιασμός»).*

Π1: *Να κάνουν σεξ με το ζόρι.*

Π3: *Ναι.*

Το ίδιο εμπλουτισμένη και ενδιαφέρουσα ήταν η συζήτηση κατά τη διάρκεια της παρουσίας στη στ' τάξη. Οι μαθήτριες/-ές της τάξης και του τμήματος υποδοχής έθεσαν θέματα όπως ο καταναγκαστικός γάμος, η δουλεία, η σεξουαλική βία, η εμπορία οργάνων, τα ναρκωτικά και τα όπλα.

Το πιο σημαντικό ήταν ο ιδιαίτερα ενεργητικός ρόλος των παιδιών από το τμήμα υποδοχής σε μία άλλη τάξη. Με λίγα λόγια, συντόνισαν τη συζήτηση σε μεγάλο βαθμό, θέτοντας κατευθυντήριες ερωτήσεις για να προχωρήσει η συζήτηση, ενώ μία μαθήτρια πρότεινε αυθόρμητα, στα παιδιά της τάξης να πουν εμπειρίες τους με αγνώστους στον δρόμο στο πλαίσιο της συζήτησης για το trafficking. Ταυτόχρονα, πολλά από τα παιδιά, ενώ είχαν συνηθίσει να είναι αόρατα στην τάξη τους, είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα.

Επίλογος

Τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες και τις συνελεύσεις βίωσαν έναν ρόλο που εμπειρείχε περισσότερες ευθύνες και υποχρεώσεις. Όπως υποστήριξε ο Rancière (1991), η μάθηση των παιδιών δεν εξαρτάται από άλλους που ισχυρίζονται ότι μπορούν να δουν, να σκεφτούν και να πράξουν στη θέση τους. Έτσι, η/ο εκπαιδευτικός δεν είναι εκεί για να μεταδώσει τα όσα γνωρίζει, αλλά για να θέσει σε κίνηση τη διαδικασία, από την οποία έπειτα αποσύρεται και παρακολουθεί τη μάθηση να συμβαίνει (Mitra, Kulkarni, Stanfield 2016).

Οι πρακτικές των κοινών γίνονται αντιληπτές ως ένας τρόπος να συνεργαστούμε, να μοιραστούμε και να εμπιστευτούμε ο ένας τον άλλον (Bollier, Helfrich 2012). Αφενός ως εμπρόθετοι δρώντες και αφετέρου ως εν δυνάμει κοινωνοί (commoners), τα παιδιά είναι σε θέση να διαμορφώνουν - έστω και σε έναν μικρό βαθμό- την πραγματικότητα όπου εμπλέκονται, όπως τους εκπαιδευτικούς θεσμούς μέσα από τις σχέσεις τους. Για να συμβεί αυτό, θα ήταν ωφέλιμο να γίνουν τουλάχιστον δύο πράγματα: να έχουν ένα ενεργητικό μαθησιακό μάθησης για να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και να συμπεριληφθούν στις αποφάσεις που τα επηρεάζουν.

Τέλος, υπήρξαν ορισμένοι περιορισμοί της έρευνας. Σημαντικότεροι από τους οποίους ήταν οι απουσίες παιδιών -κυρίως προσφύγων-, η συστέγαση της αυλής με Λύκειο όπου λόγω εξεταστικής τα παιδιά έφευγαν για περιπάτους, οι πρόβες

γιορτής της Στ' τάξης. Επιπλέον, η γλώσσα κι ο ελλιπής ψηφιακός αλφαριθμητισμός των παιδιών καθώς δεν είχαν υπολογιστή στο σπίτι τους. Ενώ η αναζήτηση στο διαδίκτυο ήταν δύσκολη αφού υπήρχε εξεζητημένο για τα παιδιά λεξιλόγιο κι έτσι χρειαζόταν να δίνουμε συνώνυμες λέξεις, παραφράσεις ή τη μετάφραση στα αγγλικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Blackledge, D. A., Hunt, B. D. (1995), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Έκφραση.

Bollier, D., Helfrich, S. (2019), *Free, Fair and Alive: The Insurgent Power of the Commons*. Gabriola Island, BC: New Society Publishers.

Bourdieu, P. (1977), *Outline of a Theory of Practice*. New York: Cambridge university press.

Braun V., Clarke V. (2006), «Using thematic analysis in psychology», *Qualitative Research in Psychology* 3: 77-101.

(<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>)

31/10/2022

Christensen, P., James, A. (2017), *Research with children*. London: Taylor & Francis.

Gramsci, A. (1973), *Ιστορικός υλισμός*. Μτφρ. Τίτος Μυλωνόπουλος. Αθήνα: Οδυσσέας.

Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R. (2014), *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.

Kioupkiolis, A. (2019), *The Common and Counterhegemonic Politics: Rethinking Social Change*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kolesnik W. B. (1992), *Ανθρωπισμός ή Μπιχεβιορισμός στην Εκπαίδευση*. Μτφρ. Φώτης Κοκαβέσης. Κομοτηνή: Παρατηρητής.

Mitra, S., Kulkarni, S., Stanfield, J. (2016), «Learning at the edge of chaos: Self-organising systems in education», στο H. E. Lees, N. Noddings (επιμ.), *The Palgrave international handbook of alternative education*. London: Palgrave Macmillan, 227-239.

- Rancière, J. (2008), *Ο Αδαής Δάσκαλος. Πέντε μαθήματα πνευματικής χειραφέτησης*. Μτφρ. Δάφνη Μπουνάνου. Αθήνα: Νήσος.
- Rau T. J. Koch-Gonzalez J. (2018), *Many Voices One Song: Shared Power with Sociocracy*. Amherst: Sociocracy for all.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. (2021), «Knowledge Building: Advancing the State of Community Knowledge», στο Cress, U., Rosé, C., Wise, A.F., Oshima, J. (επιμ.), *International Handbook of Computer-Supported Collaborative Learning. Computer-Supported Collaborative Learning Series*. Cham: Springer, 261-279.
- Πανταζίδης, Σ. (2020), «Προς μία Ομότιμη Διακυβέρνηση των κοινών: Παιδικές Συνελεύσεις και Ισότιμος Διάλογος», *MusEd* 4: 65-77.
- Πανταζίδης, Σ. (2021), «Παιδικές συνελεύσεις στην εκπαίδευση για μια διακυβέρνηση βασισμένη στα κοινά», στο Θάνος, Θ., Ζάγκος (Επιμ.), Γ. *Κοινωνία-Πολιτική και Εκπαίδευση. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτική πολιτική, Ερευνητικές τομές*. Αθήνα: Πεδίο, 505-520.
- Πανταζίδης, Σ. (Υπό δημοσίευση), «Παιδαγωγικές πρακτικές των κοινών στη σχολική τάξη», *Ε-ΚτΕ: Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* 3ο Τεύχος.
- Πεχτελίδης, Γ. (2020α), *Για μια Εκπαίδευση των Κοινών εντός και πέραν των «τειχών»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πεχτελίδης, Γ. (2020β), «Κοινά, Περιφράξεις και Διασχίσεις στην Εκπαίδευση», *Ε-ΚτΕ: Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* 1: 175-189.
- Ξωχέλλης, Π. (2010), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση Σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Whitty, G. (2012), *Sociology and school knowledge*. London: Routledge.
- Wyness, M. (2018), *Childhood, Culture and Society: In a Global Context*. London: Sage.

**Η διδασκαλία της Ιστορίας στο μειονοτικό σχολείο-πεδίο
εφαρμογής πολυπρισματικής, κριτικής διδασκαλίας και πεδίο
αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων**

Ελένη Παπαδοπούλου

Δασκάλα στο Μειονοτικό Δημοτικό Σχολείο Γλαύκης Ξάνθης

makodo@otenet.gr

Abstract

The purpose of this paper is to present the versatile, cross-thematic approach to teaching History in the minority school. The singular operating condition of the minority school, the bisected school curriculum (Greek language-Turkish language), its dependence on the political spectrum as well as the cultural diversity of the pupils are all factors that render the recording of the teaching methods and practices of History extremely interesting.

The school curricula of the minority schools are presented which, due to their outdatedness and non-response to modern reality depict the idleness of the education policy in relation to the teaching of History in new terms. The theoretical frame of teaching History in minority schools is recorded as well as its differentiation to its equivalent in public schools. Also, the textbooks of the secondary subjects are presented (History, Geography, Study of the Environment, Civics), written in the frame of the Muslim Children Educational Programme specifically for the minority school and taught cross-thematically. Special emphasis is placed on History-oriented textbooks.

Nevertheless, minority school textbooks overall have caused controversy between parents and the Greek state. This paper attempts to analyze the field of conflict, the conflicting sides and the key points of the conflict.

Keywords: minority education, teaching of History, Muslim Children Education Programme, multiperspectivity, critical processing, historical awareness, textbooks conflict.

Εισαγωγή

Το μειονοτικό σχολείο αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ιδρύθηκε με βάση τη συνθήκη της Λωζάνης (1923), σύμφωνα με την οποία, τα δυο κράτη - Ελλάδα και Τουρκία - (παράγραφο 1 του άρθρου 41 σε συνδυασμό με το άρθρο 45), αναλαμβάνουν την υποχρέωση να παρέχουν στα παιδιά των μειονοτήτων, τις απαραίτητες διευκολύνσεις για τη διδασκαλία στα δημοτικά σχολεία, «εν τη ίδια αυτών γλώσση» δηλαδή στη μητρική γλώσσα (Ασκούνη 2000, 63). Η γλώσσα διδασκαλίας θεωρείται η τουρκική, ως μητρική, κατά την εφαρμογή της διάταξης, από ένα μεγάλο κομμάτι της μειονότητας (Τσιτσελίκης 2003, 24).

Το μειονοτικό σχολείο είναι απολύτως ομοιογενές, φοιτούν αποκλειστικά τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας και έχει δημόσιο και ιδιωτικό χαρακτήρα. Η πολιτική συνθήκη ίδρυσής του το επηρεάζει μέχρι σήμερα και οι όποιες αποφάσεις για τη λειτουργία του λαμβάνονται με κριτήρια πολιτικά και όχι εκπαιδευτικά. «Η πολιτική διάσταση υπερκαθόριζε (κι ακόμα υπερκαθορίζει σε μεγάλο βαθμό) την εκπαίδευση της μειονότητας» (Φραγκουδάκη 2020, 116). Το ελληνικό κράτος από το καθεστώς των αντιποίνων και της αμοιβαιότητας, του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης, τη δεκαετία του 1990 πέρασε στο καθεστώς της ισονομίας και της ισοπολιτείας. Τερματίστηκαν οι διακρίσεις και τα κατασταλτικά μέτρα, το 1996 καταργήθηκε το καθεστώς της επιτηρούμενης ζώνης που εφαρμόστηκε από την εποχή του Ψυχρού Πολέμου. Υλοποιήθηκε το μέτρο των θετικών διακρίσεων, με ξεχωριστό ποσοστό θέσεων για τα μέλη της μειονότητας, 0,5% των εισακτέων στα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Το μέτρο άλλαξε πολλαπλώς το εκπαιδευτικό τοπίο στη μειονότητα (Τρουμπέτα 2000, 55-58).

Στο πλαίσιο της στροφής της μειονοτικής πολιτικής από το ελληνικό κράτος, εντάσσεται και το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ) που αποτελεί μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής στη μειονότητα. Το ΠΕΜ ξεκίνησε το 1997 και ανατέθηκε στην ομάδα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στόχοι του προγράμματος υπήρξαν η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με άρση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων και η πρόοδος της ελληνομάθειας των μουσουλμάνων μαθητών (Νοταράς 2008, 83). Σε επίπεδο κοινωνικό, ήταν «τριπλός ο στόχος» της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 1. η «έξοδος από την απομόνωση», 2. η κοινωνική

τους ενσωμάτωση και 3. η αποδοχή τους ως ισότιμων πολιτών, διατηρώντας την ιδιαίτερη θρησκευτική, πολιτισμική, γλωσσική, εθνοτική, ταυτότητά τους (Δραγώνα, Φραγκουδάκη 2008, 22).

Οι παρεμβάσεις του ΠΕΜ αφορούσαν έρευνες στο πεδίο, συγγραφή βιβλίων με πιλοτική εφαρμογή, μακροχρόνια συστηματική εργαστηριακή επιμόρφωση πλειονοτικών και μειονοτικών εκπαιδευτικών.

Η ιστορική εκπαίδευση και η μετάβαση από τα αναλυτικά προγράμματα στα προγράμματα σπουδών.

Η ιστορική εκπαίδευση εξαρτάται από την ιστοριογραφική επιστήμη, αλλά από χώρα σε χώρα ακολουθούνται διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα που σχετίζονται με την ιδεολογική χρήση της ιστορίας και τον τρόπο που οι πολιτειακοί θεσμοί, αναπλαισιώνουν την επιστημονική γνώση, σε σχολική.

Τα αναλυτικά προγράμματα της Ελλάδας για το μάθημα της Ιστορίας υπήρξαν συγκεντρωτικά, κλειστά, όπου με λεπτομέρεια ρυθμίζονταν η διαδικασία της διδασκαλίας και καθορίζονταν η επιλογή, η παραγωγή και η διανομή των σχολικού εγχειριδίου. Το ιστορικό εγχειρίδιο συνεχίζει και σήμερα να αποτυπώνει την ιδεολογική θεώρηση της εξουσίας και τον τρόπο άσκησης του «συμβολικού ελέγχου», τον τρόπο δηλαδή διαμόρφωσης μορφών συνείδησης μέσα από την κατανομή της γνώσης (Αβδελά 1997, 35-41).

Η κριτική παιδαγωγική θεωρεί ότι τα αναλυτικά προγράμματα είναι κατασκευές συγκεκριμένων συντηρητικών σκοπιμοτήτων που επιδιώκουν με τον άκαμπτο κανονιστικό χαρακτήρα και το περιεχόμενο τους, να νομιμοποιήσουν την κυρίαρχη ιδεολογία. Προωθούνται οι μαθητές από την ανώτερη τάξη και επικυρώνονται η ανισότητα και οι διακρίσεις με την απόρριψη μαθητών της εργατικής τάξης, αλλά και κάθε τι που παρεκκλίνει από τα δεδομένα νοήματα. (Τσάφος 2014, 259). Αντίθετα, οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες, προτείνουν τα προγράμματα σπουδών, που εκτός από τους γνωστικούς στόχους, επικεντρώνονται στη διαδικασία της μάθησης, επιτρέπουν την αυτενέργεια του εκπαιδευτικού και σκοπεύουν στην ανάπτυξη όλων των παιδιών, χωρίς αποκλεισμούς (Βόγλης, Κασβίκης, Κόκκινος, Κουλούρη, Παληκίδης κ.α. 2018, 3).

Οι δύο σχετικά πρόσφατες προσπάθειες αλλαγής των προγραμμάτων σπουδών για τη σχολική ιστορία έγιναν το 2011 και το 2017 αλλά ποτέ δεν εφαρμόστηκαν λόγω των αντιδράσεων και του πολιτικού κόστους που θα είχαν οι κυβερνήσεις.

Το πρόγραμμα σπουδών του 2011, υπήρξε καινοτόμο, ανέφερε την ιδεολογική χρήση της ιστορίας, πρότεινε τη μελέτη των πηγών, την απόκτηση δεξιοτήτων από τους μαθητές για την επίτευξη του ιστορικού εγγραμματισμού και την αντικατάσταση του σπειροειδούς μοντέλου επανάληψης της διδασκαλίας των τριών περιόδων, Αρχαίας, Βυζαντινής/Μεσαιωνικής, Νεότερης/Σύγχρονης ιστορίας (Παληκίδης 2014, 566).

Οι σκοποί του «Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας» του 2017 ήταν η διαμόρφωση γενετικής ιστορικής συνείδησης, η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και δημοκρατικής συνείδησης. Η καλλιέργεια μέσω του μαθήματος ενός ενεργού πολίτη που θα αποκτήσει κριτική σκέψη, πλουραλιστική αντίληψη, με αξίες την ανεκτικότητα, τη διαπολιτισμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα για όλους. Ενόσ πολίτη που η εθνική ταυτότητά του δεν καθίσταται ανταγωνιστική, με τη διαφορετική ταυτότητα των άλλων. Με μεθοδολογικές αρχές την πολυπρισματικότητα και την ενσυναίσθηση επεδίωκε το Πρόγραμμα Σπουδών του 2017, την εξέταση από πολλές πλευρές των ιστορικών φαινομένων, την ανασύσταση της εποχής και της ζωής των ανθρώπων της, με όχημα τη φαντασία (Βόγλης, Κασβίκης, Κόκκινος, Κουλούρη, Παληκίδης κ.α. 2018, 3).

Η Νίκη Κεραμέως, Υπουργός Παιδείας, το 2019 διατύπωσε τις προθέσεις και τη φιλοσοφία της σημερινής κυβέρνησης, για τη σχολική ιστορία. Υποστήριξε ότι το μάθημα της Ιστορίας θα πρέπει να έχει ως στόχο την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης και να μην έχει κοινωνικό χαρακτήρα (Protagon Team 2019, www.protagon.gr/). Οι δηλώσεις της προκάλεσαν αντιδράσεις για τον φρονηματιστικό χαρακτήρα της σχολικής ιστορίας και την οπισθοδρόμηση σε ιστοριογραφικά παραδείγματα του 19^{ου} αιώνα (Σωτήρης 2019).

Τα αναλυτικά προγράμματα και πρόγραμμα σπουδών του μειονοτικού σχολείου

Το μειονοτικό σχολείο είναι συγκροτημένο πάνω σε δυο γλώσσες διδασκαλίας, την ελληνική και την τουρκική. Το ελληνόφωνο μέρος του σχολείου έχει το ίδιο πρόγραμμα σπουδών με αυτό των δημοσίων σχολείων (Νάκου 2008, 237-238). Ειδικότερα, αναλυτικό πρόγραμμα που να αφορά μόνο τα μειονοτικά σχολεία ορίστηκε το 1957, με την υπουργική απόφαση 149251/28.11.1957 (ΦΕΚΒ' 162, 1958) το «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Μουσουλμανικών Σχολείων». Τα μειονοτικά σχολεία ονομάζονταν τότε μουσουλμανικά. Τυπικά, αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα ισχύει μέχρι σήμερα (Μαλαμίδης 2013). Υπάρχει και ο νόμος (ν. 694.13/9/ 1970), «Περί Μειονοτικών Σχολείων της Μουσουλμανικής Μειονότητας» και ο νόμος «Περί καθορισμού Αναλυτικού Προγράμματος μαθημάτων των Μειονοτικών Μουσουλμανικών Δημοτικών Σχολείων (Ε.Π. 4664/ 20.11.1979)» ο οποίος ποτέ δεν εφαρμόστηκε σύμφωνα με τον Συντονιστή Μειονοτικής Εκπαίδευσης. Τέλος, με την Υ.Α 103672/Ζ2/Α.Σ.781, ΕΚ, τ.2, Αριθ.Φύλλου1859/22/12/2006 αναμορφώθηκε το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Μειονοτικών Σχολείων (Μαλαμίδης 2013).

Όπως διαπιστώνεται, δεν υπάρχουν σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα ή προγράμματα σπουδών, κατάλληλα για τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του μειονοτικού σχολείου (άλλη μητρική γλώσσα των παιδιών, πολιτισμική διαφοροποίηση, ολιγοθέσια σχολεία).

Ωστόσο, το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως ισχυρίζεται η Αλεξάνδρα Ανδρούσου, αναμορφώνονταν και εμπλουτίζονταν από το ΠΕΜ, στην προσπάθεια της επιλογής του κατάλληλου περιεχομένου διδασκαλίας και για την αντιμετώπιση των ποικίλων συνθηκών μάθησης (Ανδρούσου 2020, 131).

Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας της Ιστορίας στο μειονοτικό σχολείο

Το εκπαιδευτικό υλικό που εφαρμόζεται εδώ και 22 χρόνια στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα, για τη διδασκαλία των μη γλωσσικών μαθημάτων ή δευτερευόντων, όπως λέγονται, συγγράφηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ). Ακολουθηθήκαν οι πιο σύγχρονες

μέθοδοι και διδακτικές αρχές. Όλα τα αντικείμενα - μαθήματα (Μελέτη, Γεωγραφία, Ιστορία, Πολίτικη Αγωγή) προσεγγίζονται διαθεματικά.

Το εκπαιδευτικό υλικό είναι κατάλληλο για αλλόγλωσσα παιδιά που διδάσκονται την ελληνική ως ξένη ή δεύτερη και είναι κατανοημένο σε δυο κύκλους, για την ευέλικτη χρήση του και για να καλύπτει τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή. Ο πρώτος κύκλος είναι για τις τάξεις Γ', Δ', και ο δεύτερος για την Ε' και Στ' τάξη. Αποτελείται από τα ακόλουθα δώδεκα τεύχη και συνοδευτικό υλικό: «[Στο παζάρι](#)», «[Τα προϊόντα στην αγορά](#)», «[Τι ωραία που μυρίζει!](#)», «[Φτιάχνουμε μια συλλογή](#)», «[Ο κόσμος του παππού και της γιαγιάς](#)», «[Μια μέρα δρόμος](#)», «[Το παζάρι και ο κόσμος του](#)», «[Ένα μήνυμα σου στέλνω](#)», «[Με ένα λεωφορείο όλοι τριγυρνάμε μες στην πόλη](#)», «[Θυμόμαστε και γιορτάζουμε](#)», «[Οι εμπορικοί δρόμοι](#)», «[Εδώ, εκεί κι αλλού](#)», «[Ο γύρος της Ελλάδας σε 15 ημέρες](#)», «[Νάχαμε και τι νάχαμε](#)», «[Χρονολόγιο](#)». Τα τεύχη αποτελούν θεματικές ενότητες και περιέχουν γνώσεις τεσσάρων μαθημάτων, ιστορικά γεγονότα, έννοιες του χρόνου, «της αλλαγής, της εξέλιξης, του φυσικού με το κοινωνικό περιβάλλον» (Εκπαιδευτικά υλικά-σχολικά βιβλία για το Δημοτικό, <https://museduc.gr/>).

Το υλικό είναι διαφοροποιημένο από τα εγχειρίδια του δημοσίου σχολείου, με μικρής έκτασης, απλά στην κατανόηση κείμενα και με πλούσια εικονογράφηση, ασκήσεις και δραστηριότητες (Νάκου 2008, 233&237).

Η βασική αρχή του σχεδιασμού του υλικού είναι ότι, η γνώση οικοδομείται με τη διερεύνηση, την αναζήτηση, τη μελέτη και την επεξεργασία της πραγματικότητας. Οι σκοποί του σχεδιασμού είναι η απόκτηση γνώσεων με τρόπο που να φέρνουν τους μαθητές απέναντι σε νέες παραστάσεις περνώντας από το οικείο στο άγνωστο. Η διαθεματική προσέγγιση προσφέρει μια σφαιρική εικόνα της πραγματικότητας, δίχως να διαχωρίζονται μαθησιακά τα αντικείμενα (Νάκου 2008, 236-237). Βέβαια εδώ σημειώνεται μια αντίφαση, το ωρολόγιο πρόγραμμα των δημόσιων σχολείων είναι χωρισμένο σε μαθήματα, ενώ στα μειονοτικά, όλα τα μαθήματα διδάσκονται διαθεματικά. Ωστόσο, στην πράξη ξεπερνιέται αυτή η δυσκολία με τον συγκερασμό των μαθημάτων ως διαφορετικών αντικειμένων (Γεωγραφία, Ιστορία κ.α.) και του υλικού του ΠΕΜ, χρησιμοποιώντας το διαθεματικά ή ως υλικό για σχέδια εργασίας.

Επίσης μέριμνα του σχεδιασμού υπήρξε η ανάγκη να γνωρίσουν τα παιδιά άλλους κόσμους διαφορετικούς από τον δικό τους χωρίς «αξιολογήσεις και ιεραρχήσεις». Η γνώση του άλλου είναι ο καλύτερος τρόπος να γνωρίσουν οι μαθητές το δικό τους πολιτισμικό περιβάλλον, πιο βαθιά και κριτικά και να συνειδητοποιήσουν ότι οι διαφορές δεν διχστομούν, αλλά δημιουργούν όρους συνύπαρξης και ισοτιμίας (Κουζέλης, Νάκου 2000, 10) .

Παράλληλα σχεδιάστηκε και ένα άλλο υποστηρικτικό υλικό, βιντεοταινίες, κασέτες με τραγούδια (σήμερα έχουν ψηφιακή μορφή), χάρτες, «Χρονολόγιο» και μια βασική βιβλιοθήκη.

Η Ειρήνη Νάκου υποστηρίζει ότι ακολουθήθηκαν προσεκτικοί χειρισμοί σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, γιατί απευθυνόταν σε παιδιά που κάποια από αυτά ήταν τουρκόφωνα, ή οι οικογένειές τους είχαν αυτόν τον εθνικό αυτοπροσδιορισμό (Νάκου 2008, 247).

Η Ιστορία που διδάσκεται στο δημόσιο σχολείο παρουσιάζει την άχρονη, μοναδική πορεία του έθνους, στηρίζεται στον ιστορισμό όπου οι πηγές είναι τα τεκμήρια της απόλυτης αλήθειας. Η ιστορική αφήγηση παρουσιάζεται συμπαγής, γεγονοτολογική, με βιογραφική προβολή της ζωής μεγάλων ανδρών, με πολλές αποσιωπήσεις ιστορικών γεγονότων.

Από μέρους του ΠΕΜ και του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού, το ιστορικό μάθημα αντιμετωπίζεται ως επιστήμη με πειθαρχία, και ένα κανονιστικό πλαίσιο για την έρευνα, ανάλυση και ερμηνεία των γεγονότων. Απευθύνεται στις νοητικές ικανότητες των μαθητών και όχι στο συναίσθημά τους, ενδιαφέρεται για την παρουσίαση των ιστορικών μεθόδων, για να κατανοήσουν τη διαδικασία μελέτης, διερεύνησης, κριτικής αποτίμησης, των ιστορικών συμβάντων. Τα παιδιά πρέπει να ασκηθούν να καταλάβουν πώς δομούνται οι ιστορικές αφηγήσεις και ερμηνείες και να γνωρίσουν τη διαφορά Ιστορίας και μύθων, δεν θα γίνουν ιστορικοί, αλλά θα εκπαιδευτούν, να αποκτήσουν κριτική ιστορική σκέψη (Νάκου 2008, 247). Μέσα από το μάθημα της Ιστορίας θα πρέπει να οικοδομηθούν τα ερμηνευτικά εργαλεία, όπως η γλωσσική κατανόηση, η έννοια του χρόνου «στον οποίο εξελίσσεται το ιστορικό γίγνεσθαι». (Ντεκάστρο 2008, 254). Οι έννοιες είναι βασικό εργαλείο της ιστορικής σκέψης και γνώσης. Η επιστήμη της Αγωγής θεωρεί ότι είναι δυνατόν να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν την εννοιολόγηση, ακόμα και τα παιδιά του δημοτικού με την

κατάλληλη μεθοδολογία (Ρεπούση 2000, 192-193, 196). Επίσης κρίνεται σημαντικό να ασκηθούν στην πολυπρισματική επεξεργασία των συμβάντων και την κριτική αξιολόγηση τους, ώστε να αναπτυχτεί η ιστορική συνείδηση και σκέψη τους. Η επαφή των παιδιών με τις πολλαπλές ερμηνείες των γεγονότων, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την αποδοχή των διαφόρων ιστοριογραφικών παραδειγμάτων, όπως - μεταξύ άλλων - η ιστορία του φύλου, η αποικιακή ιστορία, η προφορική. Μέσα στον κόσμο της πολλαπλής ιστορικής πραγματικότητας χωράει και ο δικός τους κόσμος, ο ιδιαίτερος, ο ξεχωριστός, που δεν αντέχει στη μια ιστορική αλήθεια και ποιότητα (Νάκου 2008, 248).

Τα ιστορικά εγχειρίδια του μειονοτικού σχολείου με πιο σαφή ιστορικό προσανατολισμό

Το βιβλίο με ιστορικά θέματα από τον πρώτο κύκλο που απευθύνεται στα παιδιά της τρίτης και τέταρτης τάξης είναι: «Ο κόσμος του παππού και της γιαγιάς». Μέσα από το οικείο και γνωστό που είναι οι ιστορίες της οικογένειας και της γειτονιάς, γίνεται εισαγωγή των παιδιών στην ιστορία, στον τρόπο χρήσης των μαρτυριών και των τεκμηρίων. Από τα κειμήλια, από τις συλλογές από τις παραδοσιακές φορεσιές, από τα χρηστικά αντικείμενα της παλιάς εποχής (σκεύη, έπιπλα, γεωργικά εργαλεία), αλλά και από τις προφορικές μαρτυρίες, τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια του χρόνου, της χρονολόγησης και της ιστορικότητας. Μαθαίνουν να επεξεργάζονται τις πηγές, να εξάγουν συμπεράσματα, να ερμηνεύουν (Ντεκάστρο 2008, 253).

Το εγχειρίδιο «Οι εμπορικοί δρόμοι» του Β' επιπέδου παρουσιάζει την οικονομική ιστορία σε παγκόσμιο επίπεδο μέσα από τις εμπορικές δραστηριότητες των ανθρώπων, όλων των εθνικοτήτων και κοινωνιών, όλων των εποχών, από τα Προϊστορικά χρόνια, την Αρχαιότητα, το Βυζάντιο, την Οθωμανική κυριαρχία στα Βαλκάνια του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα, έως και σήμερα (Ντεκάστρο 2008, 253· Νάκου 2008, 250). Αναπτύσσεται ένα πλήθος θεμάτων, όπως οι δρόμοι του εμπορίου στη στεριά και τη θάλασσα, τα δίκτυα μεταφορών, η αγορά ως κέντρο της οικονομικής δραστηριότητας, τα νομίσματα, τα εμπορικά προϊόντα, τα λιμάνια. Επίσης οι χάρτες, οι εξερευνήσεις, τα επαγγέλματα.

Το εγχειρίδιο «Θυμόμαστε και γιορτάζουμε» ανήκει στο Β΄ επίπεδο και αναφέρεται στις τρεις μεγάλες επετείους, της 28^{ης} Οκτωβρίου, της 17^{ης} Νοεμβρίου και της 25^{ης} Μαρτίου, και παρέχει υλικό για τον εορτασμό τους.

Το «Χρονολόγιο» είναι ένα εύχρηστο, πολύχρωμο βιβλίο όπου κατά αρχάς διδάσκεται η έννοια του χρόνου, η επινόηση της χρονολόγησης, και οι άλλες παράλληλες χρονολογήσεις, των άλλων θρησκειών ή χωρών. Είναι ένας χρονολογικός χάρτης στον οποίο παρουσιάζονται οι περίοδοι της ελληνικής ιστορίας, με τα σημαντικότερα γεγονότα, αντιμετωπίζει τη σύγχυση των παιδιών με το χρόνο των ιστορικών περιόδων και διευκολύνει την τοποθέτηση των γεγονότων στην ιστορική γραμμή. Έχει πλούσια εικονογράφηση, με διαφορετικά χρώματα για κάθε ιστορική περίοδο π.χ. πράσινη για την Προϊστορία, κόκκινη για την Αρχαιότητα, μπλε για τον Μεσαίωνα κ.λπ., προχωρεί σταδιακά από το γενικό στο αναλυτικό. Στην αρχή παρουσιάζονται οι ιστορικοί περίοδοι περιληπτικά, στη συνέχεια με το χρώμα της κάθε περιόδου, αναλύεται η εποχή διεξοδικά, με τα πολιτικά, οικονομικά κοινωνικά, στρατιωτικά και πολιτισμικά γεγονότα. Παράλληλα καταγράφονται στον ίδιο χρόνο τα ιστορικά φαινόμενα στην Ευρώπη και παγκόσμια. Οι σελίδες είναι κατανοητές σε τρεις ζώνες, Στην πρώτη ζώνη (με χρώμα σκούρο γκρι) παρουσιάζεται η ελληνική ιστορία, ακολούθως στη δεύτερη ζώνη η ευρωπαϊκή, (γαλάζιο χρώμα) και η παγκόσμια ιστορία στην τρίτη ζώνη (ανοιχτό γκρι). Αυτή η παράλληλη ελληνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια παρουσίαση των ιστορικών φαινομένων στην ίδια χρονική περίοδο αποσαφηνίζει για το τι συνέβαινε και στις άλλες χώρες και πόσο συσχετίζονται τα γεγονότα (Νάκου 2008, 251).

Παρουσιάζεται η ελληνική ιστορία πολυπρισματικά και όχι απομονωμένη και αυτόνομη στο χρόνο. Σαν ένας διάλογος με τις άλλες ιστορίες αποδεικνύοντας τη σχέση των ιστορικών συμβάντων που δεν απομονώνονται στα σύνορα μιας χώρας, αλλά αλληλοεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται.

Ένα άλλο υλικό από τα ιστορικά εγχειρίδια είναι οι «Καρτέλες Ιστορίας» με τις ακόλουθες θεματικές ενότητες: [Περιεχόμενα](#), [Η μινωική Κρήτη](#), [Οι Μυκηναίοι](#), [Οι Θεοί των αρχαίων Ελλήνων](#), [Η μυθολογία της Θράκης](#), [Ο αποικισμός](#), [Οι Περσικοί πόλεμοι](#), [Ο Μέγας Αλέξανδρος](#), [Οι Ρωμαίοι](#), [Η Βυζαντινή αυτοκρατορία](#), [Οι Οθωμανοί](#), [Οι χάρτες](#), [Ο Ρήγας Φεραίος](#), [Ο 19ος αιώνας: Επαναστάσεις](#), [Β' Παγκόσμιος Πόλεμος](#).

Οι «Καρτέλες Ιστορίας» είναι ιστορικά μαθήματα που ακολουθούν τα κεφάλαια με βάση το πρόγραμμα σπουδών της Ιστορίας που διδάσκεται σε όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το υλικό περιλαμβάνει αυτόνομες θεματικές καρτέλες που αφορούν τα σημαντικότερα ιστορικά γεγονότα από την Αρχαία, Μεσαιωνική, και Νεότερη Ιστορία. Κάθε θέμα περιλαμβάνει ενότητες οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους (Εκπαιδευτικά υλικά βιβλία για το Δημοτικό <https://www.museduc.gr/>).

Η κεντρική κατεύθυνση των περιεχομένων αφορά τη συνύπαρξη, τη συμφιλίωση, τις μετακινήσεις, τις συναντήσεις των λαών, με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους, καθώς και θέματα τοπικής ιστορίας, όπως η μυθολογία και η ιστορία της Θράκης. Η ύλη είναι μικρότερη, πιο συμπυκνωμένη, με διάφορα είδη κειμένων, γράμματα, ημερολόγια μαρτυρίες, άρθρα, παραμύθια, μύθοι (Ντεκάστρο2008, 256). Τα κείμενα είναι μικρά, γλωσσολογικά προσαρμοσμένα για αλλόγλωσσα παιδιά, διαβαθμισμένης δυσκολίας. Υπάρχει πάντα ένα κεντρικό θέμα στη μια καρτέλα της ενότητας και μετά στις καρτέλες που ακολουθούν γίνεται ανάπτυξη διάφορων πλευρών του θέματος. Η διδασκαλία συνειρμικά προχωρά από το ένα θέμα στο άλλο (Ντεκάστρο2008, 261).

Για παράδειγμα στην ενότητα Μέγας Αλέξανδρος παρουσιάζεται κατά αρχάς το ιστορικό πλαίσιο, η επικράτηση στον ελλαδικό χώρο του βασιλείου της Μακεδονίας. Στις επόμενες Καρτέλες παρουσιάζεται ένα βιογραφικό σημείωμα του Μ. Αλεξάνδρου που μοιάζει με τα σημερινά βιογραφικά. Οι Καρτέλες που ακολουθούν αναφέρονται στα ιστορικά γεγονότα, όπως την εκστρατεία με αριθμούς, την πορεία του μακεδονικού στρατού και τι επακολούθησε μετά το θάνατο του. Τελειώνει η θεματική ενότητα καταγράφοντας την επιρροή της προσωπικότητας του Μ. Αλεξάνδρου, μέσα από μύθους που γράφτηκαν από άλλους λαούς, πολλούς αιώνες μετά τον θάνατό του.

Τα παιδιά μελετούν την προσωπικότητα του Μ. Αλεξάνδρου μέσα από τις ιστορικές πηγές, τις διηγήσεις και τους μύθους, εργάζονται πάνω σε ένα σημαντικό ιστορικό ζήτημα, προχωρούν σε διάκριση των πηγών, με κριτήριο ποιες από αυτές αναφέρονται στην πραγματικότητα και ποιες στηρίζονται στη φαντασία. Έτσι γίνεται εισαγωγή των παιδιών στις διαδικασίες ιστορικής έρευνας, επισημαίνουν τα κίνητρα της εκστρατείας, αρχίζουν να σκέφτονται σαν ιστορικοί, κάνουν υποθέσεις, αποδέχονται κάποιες, απορρίπτουν άλλες και

δημιουργούνται οι όροι της κατανόησης ότι η Ιστορία δεν είναι έτοιμη αφήγηση, αλλά επεξεργασία και ερωτήματα που τίθενται. Στην παρούσα θεματική ενότητα γίνεται μια πολυπρισματική επεξεργασία της ιστορικής προσωπικότητας του Μ. Αλεξάνδρου, των επιτευγμάτων του, της εποχής του και συγχρόνως και μια πιο ενσυναισθηματική προσέγγιση μέσα από τη μυθολογία, τις προσλήψεις και τις παραδόσεις των λαών.

Οι «Καρτέλες Ιστορίας» περιλαμβάνουν ακόμα χάρτες, εικονογραφικό υλικό βιβλιογραφία-οδηγίες και διασταυρώσεις που οδηγούν στην παράλληλη επεξεργασία των καρτελών.

Η κρίση των εγχειριδίων στο μειονοτικό σχολείο

Το Σεπτέμβριο του 2018 ξέσπασε μια κρίση στα μειονοτικά σχολεία που αφορούσε τη διδασκαλία των βιβλίων του ελληνόγλωσσου προγράμματος που κατέληξε σε καταλήψεις σχολείων από τους γονείς. Η αντιπαράθεση έχει ένα ιδιαίτερο χαρακτήρα, δεν αφορούσε αποκλειστικά τα ιστορικά εγχειρίδια, αφού η Ιστορία μαζί με τα άλλα δευτερεύοντα μαθήματα (Γεωγραφία, Αγωγή, Μελέτη) διδάσκονται διαθεματικά. Εντούτοις, εστιάστηκε στη διδασκαλία της Ιστορίας και στα εγχειρίδια που έχουν ένα πιο σαφή ιστορικό προσανατολισμό (Καρτέλες Ιστορίας, Θυμόμαστε και γιορτάζουμε, Χρονολόγιο).

Η αντίθεση

Τα βιβλία διδασκαλίας του ελληνόγλωσσου προγράμματος που διδάσκονται από το 2000 στο μειονοτικό σχολείο, αντιμετωπίστηκαν από την αρχή με δυσπιστία και από τις δυο πλευρές, πλειονότητα και μειονότητα. Η τοπική κοινωνία της πλειονότητας τα επέκρινε ως αντεθνικά, επειδή θεωρούσε ότι οι μειονοτικοί μαθητές όπως όλα τα ελληνόπουλα, θα πρέπει να διδάσκονται τα ίδια βιβλία που διδάσκονται σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας. Επίσης διατυπώθηκε η άποψη ότι η θεώρηση του ΠΕΜ, στοχεύει στην «αποδόμηση του πατριωτισμού και του έθνους» (Κόκκας 2010). Εξαιτίας του ότι η επιστημονική υπεύθυνη Άννα Φραγκουδάκη υποστήριξε, ότι είναι ανεπίκαιρες οι εθνικές ιδέες του 19^{ου} αιώνα και θα πρέπει να προσαρμοστούν στη νέα πολυπολιτισμική

πραγματικότητα των πολλών και διαφορετικών ταυτοτήτων οι οποίες θα πρέπει να είναι αποδεκτές (Φραγκουδάκη 2004, 13, 26).

Από την άλλη, η μειονοτική κοινωνία λειτούργησε με σκεπτικισμό, θεωρώντας ότι η υλοποίηση ενός μεγάλου εκπαιδευτικού προγράμματος του ΠΕΜ που θα βελτίωνε την ελληνομάθεια, θα απέβαινε σε βάρος του τουρκόγλωσσου προγράμματος, «*με πλάγιο τρόπο καταβάλλεται προσπάθεια αλλαγής της θρησκευτικής πεποίθησης και της συνείδησης των αθώων μαθητών/τριών[...]*» και θα παραβιάζονταν οι συμφωνίες, ανάμεσα στα δύο κράτη που αφορούν τη μειονοτική εκπαίδευση (Παπαδοπούλου 2009, 58). Γενικότερα, υπήρχε μια αμφίθυμη στάση για το ΠΕΜ όλα αυτά τα 20 χρόνια. Όπως υποστηρίζει η Θάλεια Δραγώνα, μια από τις επιστημονικές υπεύθυνες του προγράμματος και το ελληνικό κράτος ακολουθούσαν αντιφατικές πρακτικές και οι εκπρόσωποι της μειονότητας κάποιες φορές το αποδέχονταν και άλλες όχι, με αποτέλεσμα το ΠΕΜ «*[...]να βρίσκεται ανάμεσα στις μυλόπετρες των πολιτικών προτεραιοτήτων [...]*» (Δραγώνα 2017).

Υπήρχαν παρόλα αυτά και θετικές κρίσεις για τα βιβλία και γενικότερα για το ΠΕΜ. Εξέφραζαν την πεποίθηση ότι το υλικό είναι κατάλληλο για τις ανάγκες του μειονοτικού σχολείου, βλέποντας τα αποτελέσματα στην πρόοδο των μαθητών, στη μείωση της μαθητικής διαρροής, στη συμμετοχή των παιδιών στα νηπιαγωγεία, στον αριθμό των εισαχθέντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Οι αντιτιθέμενοι

Η κρίση των βιβλίων αναπτύχθηκε από τους μειονοτικούς δασκάλους μέσω του συνδικαλιστικού τους οργάνου και από κάποιους εκπαιδευτικούς του ελληνόγλωσσου προγράμματος οι οποίοι δίδασκαν άτυπα τα βιβλία ιστορίας του δημόσιου σχολείου, επειδή πίστευαν ότι όλοι οι μαθητές, μουσουλμάνοι και χριστιανοί, πρέπει να μετέχουν της «*αυτής ελληνικής παιδείας*».

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σχετικά με τις αντιλήψεις των δασκάλων του ελληνόφωνου προγράμματος συμπέρανε ότι οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να θεωρούν θεμελιώδη τη λειτουργία του ενός ιστορικού εγχειριδίου, προτιμούν τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα, τη «*σπειροειδή διάταξη της ύλης*» και «*τον κάθετο διαχωρισμό των γνωστικών αντικειμένων*» (Καράμπογα, Μάκρα 2010).

Οι δυο συνδικαλιστικοί σύλλογοι των Επαθιτών (δάσκαλοι που σπούδασαν στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης) Ξάνθης - Ροδόπης, σε επιστολή που έστειλαν στις 10/2/2017 στο ΥΠΕΘ, διατύπωσαν το αίτημα για απόσυρση των βιβλίων του ΠΕΜ, γιατί δεν κάλυπταν πλέον τις σημερινές ανάγκες των μαθητών της μειονότητας (GÜNDEM 2017).

Η κρίση κορυφώθηκε το Σεπτέμβρη του 2018 όταν το ΥΠΕΘ, μετά από τα αιτήματα των μειονοτικών εκπαιδευτικών και της ηγεσίας της μειονοτικής κοινωνίας, έστειλε ένα έγγραφο με αριθμό πρωτοκόλλου 148133/Η2/20/9/2018 σύμφωνα με το οποίο όρισε να διανεμηθούν τα βιβλία του δημόσιου σχολείου στα μειονοτικά, μαζί με τα βιβλία του ΠΕΜ.

Οι γονείς δεν έμειναν ικανοποιημένοι από την εξέλιξη, εξαιτίας του ότι το Υπουργείο Παιδείας άφησε την επιλογή της χρήσης του υλικού στους δασκάλους. Ξεκίνησαν οι καταλήψεις και έκλεισαν 30 σχολεία στο Ν. Ξάνθης και μόνο δύο στο ν. Ροδόπης, απαιτώντας την απόσυρση των βιβλίων του προγράμματος του ΠΕΜ και τη διδασκαλία των βιβλίων του δημόσιου σχολείου. Η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των γονιών της Ξάνθης από της Κομοτηνής, κατά εκτιμήσεις πλειονοτικών συνδικαλιστών, οφείλονταν στο ότι στην Ξάνθη, στην αντιπαράθεση, υπεισήλθαν θεσμικοί και εξωθεσμικοί παράγοντες που πυροδότησαν τις εξελίξεις. Επιπροσθέτως, οι σύλλογοι γονέων της Ξάνθης είχαν μια πιο ενεργή δράση, στην κατεύθυνση της απόσυρσης των βιβλίων.

Πραγματοποιήθηκαν συνελεύσεις γονέων και άνοιξε μια «παλιά πληγή». Το 1992 συνέβη κάτι ανάλογο, όταν εκδόθηκαν βιβλία για την τουρκική γλώσσα τα οποία γράφτηκαν από έλληνες συγγραφείς. Έκλεισαν μειονοτικά σχολεία για μεγάλο χρονικό διάστημα, με αποτέλεσμα μερικά παιδιά να χάσουν τη σχολική χρονιά και εντέλει, να ματαιωθεί η προσπάθεια (Ασκούνη 2006, 104).

Οι γονείς στη νέα κρίση βιβλίων ζητούσαν «*την κατάργηση των ξεπερασμένων βιβλίων του ΠΕΜ και την εισαγωγή άμεσα των σύγχρονων βιβλίων των δημοσίων σχολείων [...]. Υποστήριζαν ότι «η απόφαση του υπουργείου που αφήνει στην κρίση των εκπαιδευτικών τη χρήση των δημοσίων βιβλίων ήταν απογοητευτική [...]*» (Βοργιάς 2018).

Η επικέντρωση στα βιβλία της Ιστορίας

Ένα από τα σημεία σφοδρής κριτικής του ΠΕΜ ήταν η διδασκαλία της Ιστορίας και της Γεωγραφίας. Γονείς, εκπαιδευτικοί από τη μειονότητα, αλλά και μερικοί δάσκαλοι του ελληνόφωνου, σε σύμπνοια, θεωρούσαν ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν Ιστορία και Γεωγραφία. Όπως υποστήριξε ο βουλευτής της μειονότητας του ΔΗΣΥ, Αχμέτ Ιλχάν «τα μαθήματα Γεωγραφίας και Ιστορίας πραγματοποιούνται χωρίς διδακτικά βιβλία [...] επομένως, οι μαθητές αυτοί λαμβάνουν ελλιπή εκπαίδευση» (Ιλχάν 2018). Ο δημοσιογράφος Συμεών Σολταρίδης, έγραψε ότι, ενώ υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα, επί της ουσίας καταργήθηκαν με τη διαθεματική διδασκαλία, τα μαθήματα της Ιστορίας και της Γεωγραφίας στο μειονοτικό σχολείο. Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας θεωρούσε ότι δεν ταιριάζει στο μειονοτικό σχολείο, αλλά στις σκανδιναβικές χώρες (Σολταρίδης 2018).

Η κρίση των βιβλίων ξεπεράστηκε

Τα σχολεία άνοιξαν μετά από μήνα και αφού προηγήθηκε η συνάντηση του Υπουργού Παιδείας και του προέδρου του ΙΕΠ, με τις ενώσεις Σχολικών Εφορειών των γονιών, παρουσία βουλευτών της μειονότητας. Αποφασίστηκε μέχρι την οριστική διευθέτηση του ζητήματος η συγκρότηση μιας επιτροπής από το ΙΕΠ που θα έρθει σε επαφή με γονείς και εκπαιδευτικούς και θα προτείνει λύσεις. Στο μεταβατικό στάδιο εκπαιδευτικοί θα διδάσκουν τα εγχειρίδια του ΠΕΜ έχοντας παράλληλα την επιλογή των βιβλίων του δημόσιου σχολείου, ως κύριο ή υποστηρικτικό υλικό. (<https://xanthi2.gr>, 2018)

Η πλευρά του ΠΕΜ για την κρίση των βιβλίων.

Η Θάλεια Δραγώνα θεωρεί ότι η διαμάχη για τα βιβλία του Προγράμματος, ξεπερνά το αίτημα των γονιών, για την καλύτερη μόρφωση των παιδιών τους και εμφανίζεται ως ένα πολιτικό θέμα της μειονότητας. Οι γονείς ζήτησαν την απόσυρση των βιβλίων αξιολογώντας τα ως ανεπαρκή. «Οι γονείς είναι σύμμαχοι, αλλά όχι ρυθμιστές» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όχι μόνο στη Θράκη, αλλά παντού σε όλη την Ελλάδα (Δραγώνα 2018).

Συμπεράσματα - Σχόλια

Το ζήτημα της κρίσης των βιβλίων των μειονοτικών σχολείων μπορεί να κατανοηθεί, αν ειδωθεί στο πολιτικό πλαίσιο της αντιπαράθεσης της μειονοτικής κοινωνίας με το ελληνικό κράτος. Η μειονοτική εκπαίδευση πάντα θα βρίσκεται ανάμεσα σε δύο πόλους και θα έχει πολλές σύνθετες διαστάσεις. Οι δυο πόλοι είναι η πλειονότητα και η μειονότητα, δυο πληθυσμοί σε αντιπαράθεση με διαφορετικές επιδιώξεις, η ηγεμονία και η προσπάθεια προσέγγισης από την πλειονότητα, η δυσπιστία και η περιχαράκωση από τη μειονότητα. Η κρίση ξέσπασε για εκπαιδευτικούς λόγους, αλλά υπήρχε ένα πολιτικό υπόβαθρο αντιμαχίας, ανάμεσα στην Ελλάδα και την Τουρκία. Η μειονοτική εκπαίδευση είναι το μέσο της Τουρκίας για την «ενίσχυση της επιρροής της» και τη «διατήρηση του ενεργού ρόλου της» στη μειονότητα (Ασκούνη 2006, 103, 107). Η ελληνική πολιτική από την άλλη, από την πλήρη εγκατάλειψη της μειονοτικής εκπαίδευσης, το καθεστώς αμοιβαιότητας και ελέγχου, πέρασε στην ισονομία και ισοπολιτεία από το 1990, πάντα όμως αντικρούοντας επιθέσεις και εκφράζοντας καχυποψία απέναντι στη μειονοτική κοινωνία. Και συνέβη το παράδοξο, η μειονοτική κοινωνία δεν πείσθηκε, παρόλο που έγινε μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και για πρώτη φορά πλησιάστηκαν οι δυο κόσμοι. Σημειώθηκε μια αντιφατική συμπεριφορά, στην αρχή άρνηση, μετά ανοχή και μετά 20 περίπου χρόνια αξιολογήθηκε το ΠΕΜ ως ακατάλληλο και ανεπαρκές, επιζητώντας τα βιβλία του δημόσιου σχολείου. Η απαξίωση των ελληνόγλωσσων βιβλίων ξεκίνησε από κάποιους δασκάλους του τουρκόγλωσσου προγράμματος που υπεισήλθαν στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα χωρίς να είχαν τέτοιο θεσμικό ρόλο, χωρίς να ήταν ειδικοί επιστήμονες, χωρίς οι ίδιοι να επέτρεπαν οιασδήποτε παρέμβαση στο δικό τους πρόγραμμα. Κάποια σχολεία πέρασαν σε «αυτονόμηση» χρησιμοποιώντας στο ελληνόγλωσσο πρόγραμμα, τα βιβλία του δημόσιου προγράμματος, αυθαίρετα, ενώ το επίσημο πρόγραμμα διδασκαλίας ήταν τα βιβλία που ΠΕΜ.

Αρκετοί γονείς, μετά την αλλαγή της ελληνικής πολιτικής στο ζήτημα των πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων της μειονότητας, επέλεξαν το δημόσιο σχολείο για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Κατά συνέπεια, ίσως, οι μειονοτικοί δάσκαλοι προσπαθώντας να σταματήσουν τη μαθητική διαρροή προς το δημόσιο σχολείο και για να ενισχύσουν το μειονοτικό σχολείο, που

σηματοδοτεί την πολιτισμική, θρησκευτική ή και εθνοτική τους ταυτότητα , ζητούσαν την αντικατάσταση των βιβλίων του ΠΕΜ. Με αυτή την πρακτική των κοινών βιβλίων, παρουσίαζαν ως ισότιμη αξιολογικά, τη μειονοτική με τη δημόσια εκπαίδευση. Από την άλλη, οι δάσκαλοι του ελληνόγλωσσου που δίδασκαν τα βιβλία του δημοσίου εκτός προγράμματος, ίσως δεν αποδέχτηκαν ποτέ τις διαφορετικές εκπαιδευτικές πρακτικές του ΠΕΜ. Το νέο γλωσσικό υλικό και όλη η φιλοσοφία της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας, απαιτούσε αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών και ιδεολογικών αντιλήψεων των πλειονοτικών εκπαιδευτικών (Ανδρούσου 2008, 366-367).

Οι γονείς εισήλθαν στην αντιπαράθεση, χωρίς διάθεση να συζητήσουν, αλλά κλείνοντας τα σχολεία. Η αντιπαράθεση μετατράπηκε σε σύγκρουση εξαρχής και πήρε επιθετικά χαρακτηριστικά. Και το παράδοξο συνεχιζόταν, ζητούσαν ισότητα μέσα από την ανισότητα, κοινά βιβλία που παρουσιάζουν μεγάλες δυσκολίες κατανόησης για μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής και περιέχοντας αναπαραστάσεις από τον κόσμο των πλειονοτικών. Η κριτική εστιάστηκε στη διδασκαλία της ιστορίας, διεκδικούμενος τόπος, όπως πάντα, το μάθημα που συμπυκνώνει την εθνική ταυτότητα, το γενεαλογικό φαντασιακό, και δημιουργεί συνοχή στην κοινωνία.

Στην αντιπαράθεση εκτός από τους συλλόγους γονέων εισήλθαν και οι πολιτικοί παράγοντες της μειονότητας, είχαν λόγο στην εκπαίδευση, ζητούσαν χώρο σαν να ήταν αρμόδιοι. Αυτό υπήρξε ακριβώς το σημείο όπου η εκπαιδευτική κρίση γίνεται πολιτική αντιπαράθεση μειονότητας και κράτους. Σε αυτήν την αντιπαράθεση για τα εγχειρίδια διδασκαλίας των μειονοτικών σχολείων αναδύθηκαν, κάνοντας μεταφορά από την ορολογία του Κωστή Παπαϊωάννου, δυο «αλληλοεπιδρούμενοι ή αλληλοτροφοδοτούμενοι εθνικισμοί, του πλειονοτικού και του μειονοτικού» (Παπαϊωάννου 2017). Δάσκαλοι του τουρκόφωνου και γονείς που επικαλούνταν τα πιο συντηρητικά επιχειρήματα, αλλά και κάποιοι δάσκαλοι του ελληνόφωνου που επιθυμούσαν τη διδασκαλία της Ιστορίας κατά τα πρότυπα του ιστορισμού του 19^{ου} αιώνα. Οι χαμένοι της υπόθεσης, ήταν τα παιδιά που δεν πήγαν σχολείο, και η εκπαίδευση της μειονότητας που άρχισε να χάνει το δημοκρατικό της προσανατολισμό και τον πρωτοποριακό της χαρακτήρα της

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αβδελλά, Έ. (1997), «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο “εμείς και οι άλλοι”», στο Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Ά. (επιμ.), «*Τι είναι η πατρίδα μας*» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 27-45.

Ανδρούσου, Α.(2008), «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μειονοτικής εκπαίδευσης: Η δυναμική μιας τριετίας», στο Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Ά. (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 361-375.

Ανδρούσου, Α.(2020), «Παιδαγωγικές προκλήσεις του ΠΕΜ: Επιτυχίες και όρια της εκπαιδευτικής και κοινωνικής παρέμβασης», *Σύγχρονα θέματα* 147-148: 130-132. (<https://www.synchronathemata.gr/teychos-147-148/>, ημ.προσβ: 9/10/2022).

Ασκούνη, Ν. (2006), *Η εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης- Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Βόγλης, Π., Κασβίκης, Κ., Κόκκινος, Γ., Κουλούρη, Χ., Παληκίδης, Α., Τσάφος, Β., κ.α., (2018), «Προγράμματα σπουδών για το μάθημα της ιστορίας (Γ΄ Δημοτικού- Α΄ Λυκείου)». iep.edu.gr/

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kykl_0s/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf (ημ.προσβ: 14/10/2022).

Βοργιάς, Δ. (2018), «Αγανακτισμένοι γονείς της μειονότητας: Δεν μαθαίνουν τίποτα παιδιά μας», *XRONOS.GR*, <https://xronos.gr/meionotita/aganaktismenoi-goneis-tis-meionotitas-den-mathainoyn-tipota-ta-paidia-mas>

(ημ.προσβ:12/10/2022).

Δραγώνα, Θ. (2017), «Οι μεγάλες αντιφάσεις» στο Ψαρρά, Ά. (επιμ.), «*Οι εθνικά ανήσυχες*» και οι νηφάλιες φωνές στη Θράκη, *Εφημερίδα των Συντακτών*, <https://www.efsyn.gr/ellada/koinonia/134720-oi-ethnika-anisyhes-kai-oinifalies-fones-sti-thraki> (ημ.προσβ:12/10/2022).

Δραγώνα, Θ., (2018), «Η Θάλεια Δραγώνα για τις αντιδράσεις περί των βιβλίων στο ελληνόφωνο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων», *paratiritis-news.gr*, <https://www.pاراتiritis-news.gr/koinonia/i-thaleia-dragona-gia-tis-antidraseis->

[peri-ton-vivlion-sto-ellinofono-programma-ton-meionotikon-scholeion](#)

(ημ.προσβ:12/10/2022).

Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Ά. (2008), «Εισαγωγή - Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση», στο Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Ά. (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 17-56.

Εκπαιδευτικά υλικά-σχολικά βιβλία για το Δημοτικό, <https://museduc.gr/>, (ημερ, προσβ.: 15/10/2022)

GÜNDEM haber, (2017), «Δύο σύλλογοι διδασκάλων μετέφεραν στον υπουργό Παιδείας τα αιτήματα τους», https://gundemgazetesi.com/PDF/gundem_1005.pdf (ημ.προσβ:15/10/2022).

Καραμπόγας, Π., Μάκρας, Ρ. (2010), «Απόψεις Δασκάλων για τα βιβλία ελληνικής γλώσσας των μειονοτικών σχολείων», *Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης: 1*.

(http://www.elliepek.gr/gr_html/gr_ejournal/efarmpaid.html,

ημ.προσβ:12/10/2022).

Κόκκας, Ν. (2010), «Ένταξη, ενσωμάτωση, ή γκεντοποίηση. Τα αδιέξοδα της μειονοτικής πολιτικής», *pomakohoria.blogspot.com*

<http://pomakohoria.blogspot.com/2010/04/blog> (ημ.προσβ:10/10/2022).

Κουζέλης Γ., Νάκου Ε. (2000), *Το νέο εκπαιδευτικό υλικό και η χρήση του*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μαλαμίδης Μ., (2013), «Γιατί δεν μαθαίνουν ελληνικά οι μουσουλμανόπαιδες», *diapolis.auth.gr*, http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b (ημ.προσβ: 12/10/2022).

Νάκου, Ε. (2008), «Σχεδιασμός πολύπλευρου εκπαιδευτικού υλικού για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση των μειονοτικών σχολείων της Θράκης», στο Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Ά. (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 233-252.

Νοταράς, Α. (2008), «Εκπαιδευτικές πρακτικές και διλήμματα ταυτότητας στη μειονότητα της Θράκης: η περίπτωση της Ξάνθης», *Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών* 127: 73-112.

(<https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/view/9878>,

ημ.προσβ:15/10/2022).

Ντεκάστρο, Μ. (2008), «Η διδασκαλία της Ιστορίας στο μειονοτικό δημοτικό σχολείο: ιδέες, εφαρμογή και εκπαιδευτικό υλικό» στο Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 253-262.

Παληκίδης, Α. (2014), «Η ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα σήμερα και η ανταπόκριση της στις οδηγίες του Συμβουλίου της Ευρώπης», στο Κυριακίδης, Λ., Τσαγγαρίδου, Ν., Συμεωνίδου, Σ., Μαύρου, Κ., Χαραλάμπους, Χ., Συμεού, Λ., Φτιάκα, Ε., Ηλία, Ι. (επιμ.), *Πρακτικά του 13^ο Παγκύπριο Συνέδριου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Μπροστά στις εκπαιδευτικές προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση*. Λευκωσία: ΠΕΚ, 563-572.

(<https://www.academia.edu>, ημ.προσβ:12/10/2022).

Παπαδοπούλου, Ε. (2009), *Η Λενίτσα, Ο Ξανθός Γεωργός, η Γιοντζά και ο Νεσμεντίν ζουν στη Ροδόπη και στα σχολικά βιβλία : Οι απεικονίσεις των φύλων στα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας του Μειονοτικού Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παπαϊωάννου, Κ. (2017), «Το πεδίο των “εθνικώς ευαίσθητων”», στο Ψαρρά, Α. (επιμ.), *“Οι εθνικά ανήσυχες” και οι νηφάλιες φωνές στη Θράκη, Εφημερίδα των Συντακτών*, <https://www.efsyn.gr/ellada/koinonia/134720-oi-ethnika-anisyhes-kai-oi-nifalies-fones-sti-thraki> (ημ.προσβ:12/10/2022).

Paratiritis-news.gr, (2018), «Ερώτηση για τα βιβλία των μειονοτικών σχολείων από τον Ιλχάν Αχμέτ», <https://www.paratiritis-news.gr/news/erotisi-gia-ta-vivlia-ton-meionotikon-scholeion-apo-ton-ilchan-achmet> (ημ.προσβ:15/10/2022).

Protagon Team, 2019, «Η Κεραμέως θέλει η Ιστορία να διαμορφώνει εθνική συνείδηση-ο Γαβρόγλου την κατηγορεί για σκοταδισμό», <https://www.protagon.gr/epikairoτητα/i-keramews-thelei-i-istoria-na-diamorfwnei-ethniki-syneidisi-o-gavroglou-tin-katigorei-gia-skotadismo-44341903795> (ημ.προσβ:15/10/2022).

Ρεπούση, Μ. (2000), «Οι έννοιες της ιστορίας . Από την ιστορική γνώση στην ιστορική κατανόηση», *Μνήμων* 22: 191-220.

(<https://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/view/8283>

(ημ.προσβ:15/10/2022).

Σολταρίδης, Σ. (2018), «Στα μειονοτικά δημοτικά σχολεία ιστορία και γεωγραφία "γιοκ"!», *Enetpress*. <https://www.enetpress.gr> (4/10/2022).

Σωτήρης Π. (2019), «Ιστορία στα σχολεία: Οι δηλώσεις Κεραμέως και οι περιπέτειες ενός μαθήματος»,
<https://www.in.gr/2019/09/06/politics/kyvernisi/istoria-sta-sxoleia-oi-diloseis-kerameos-kai-oi-peripeteies-enos-mathimatos> (ημ.προσβ:15/10/2022).

Τρουμπέτα, Σ. (2000), *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης: Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική & ΚΕΜΟ

Τσάφος, Β.(2014), *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιτσελίκης, Κ. (2003), *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, «Κλειδιά και Αντικλειδιά»*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φραγκουδάκη, Α. (2004), *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός, «Κλειδιά και Αντικλειδιά»*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Φραγκουδάκη Α. (2020), «Πώς η "Πρόσθεση" αντικατέστησε την "Αφαίρεση" και ο "Πολλαπλασιασμός" τη "Διαίρεση», *Σύγχρονα θέματα* 147-148: 115-117. (<https://www.synchronathemata.gr/teychos-147-148/>, ημ.προσβ: 9/10/2022).

xanthi2.gr, 2018, «Άνοιξαν τα μειονοτικά σχολεία. Εκτονώθηκε η κρίση για τα βιβλία», <https://xanthi2.gr/2018/10/03>(ημ.προσβ:15/10/2022).

Υποχρεωτικότητα σχολικής φοίτησης και ψυχοϊατρικές διαδικασίες ελέγχου στις ΣΜΕΑΕ: μια κριτική διερεύνηση

Γεωργία Παπασταυρινίδου

Υποψήφια Διδάκτορας Τ.Ε.Α.Π.Η-Ε.Κ.Π.Α.

papastavriniidou@gmail.com

Abstract

This paper aims to critically explore compulsory schooling in relation to practices of psychomedical surveillance and control of the student population in segregated Special Education Units. Starting from the enactment of compulsory schooling in Special Education in 2008, it attempts to problematise its historical emergence not as an event that is directly related to impairment neither an indication of benevolent humanitarianism and scientific progress but rather a regulatory principal of normalisation. It is argued that the conditions of such an emergence were initially constructed between the end of the 19th and the third decade of the 20th, when pedagogues, paediatricians and psychologists started to contemplate and analyse students' naturalised individuality within the field opened up by state's effort to enact a universal and compulsory education.

Διατύπωση του προβλήματος

Στο γενικό μέρος της αιτιολογικής έκθεσης του Ν. 3699/2008, η θέσπιση της υποχρεωτικότητας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) συμπεριλαμβάνεται στα κομβικά σημεία που ρυθμίζει ο εν λόγω νόμος ως ανταπόκριση στο πάγιο αίτημα του αναπηρικού κινήματος και στις επιταγές της διεθνούς έρευνας για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών. Ταυτόχρονα, για τον συντάκτη της έκθεσης, η θέσπιση της υποχρεωτικότητας αποτελεί συμμόρφωση της Πολιτείας με μια σειρά άρθρων του Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σε αυτό το πλαίσιο, «[θ]εσπίζεται ο υποχρεωτικός

χαρακτήρας της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης και προσδιορίζεται η ελάχιστη διάρκειά της» (Αιτιολογική Έκθεση στο σχέδιο νόμου «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», 1). Όπως υποστηρίζεται στην κατ' άρθρο αιτιολόγηση, με τον τρόπο αυτό, η ειδική αγωγή και εκπαίδευση εναρμονίζεται «πλήρως με τις διατάξεις που αφορούν στη γενική προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Επισημαίνεται, μάλιστα, ότι η εισαγωγή της υποχρεωτικότητας της ΕΑΕ στη νομοθεσία συμβαίνει για «πρώτη φορά» (άρθρ. 2 Αιτιολογικής Έκθεσης, 3). Πράγματι, οι δύο πρώτοι νόμοι της ΕΑΕ (άρθρ. 4, παρ. 1, Ν. 1143/1981 & άρθρ. 33, παρ. 2, Ν. 1566/1985) αναφέρονται στην υποχρεωτικότητα της ΕΑΕ ως δυνατότητας που προβλέπεται να ενεργοποιηθεί με την έκδοση σχετικών Προεδρικών Διαταγμάτων, ενώ στο νόμο 2817/2000 (άρθρ. 1, παρ. 16) αναφορά γίνεται μόνο στην ισοτιμία των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) με τα αντίστοιχα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τον συντάκτη της έκθεσης, η θέσπιση της υποχρεωτικότητας της ΕΑΕ αποτελεί μέρος μιας «ορθολογικής καλοκάγαθης προοδευτικής» και αδιάλειπτης εξέλιξης της ιστορίας της ειδικής αγωγής (Armstrong 2002, 441).

Από την άλλη πλευρά, μια σειρά δεδομένων από το κοινωνικό και το θεωρητικό πεδίο θέτουν εν αμφιβόλω τον προοδευτικό χαρακτήρα αυτής της θέσπισης. Το αναπηρικό κίνημα και μαζί οι Σπουδές για την Αναπηρία έχουν εδώ και δεκαετίες μετασχηματίσει τις οντολογικές και επιστημολογικές παραδοχές θεώρησης της αναπηρίας προσδιορίζοντάς την ως κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό και πολιτικό ζήτημα που συμφύεται με την κοινωνική ανισότητα και με άλλες μορφές διάκρισης και μη-αναγνώρισης όπως ο ρατσισμός και ο ετεροσεξισμός (Goodley 2011, 10-20· Καραγιάννη 2014, 13-17). Η σχετική έρευνα μετατοπίζει τον διαγνωστικό φακό από το άτομο και τη βλάβη στις μισαναπηρικές θεσμικές πρακτικές, δομές και αντιλήψεις (Καραγιάννη 2014, 17-20). Η αλλαγή επιστημολογικού πλαισίου θέτει υπό το πρίσμα της κριτικής διερεύνησης και την ειδική αγωγή, αφενός, ως αναγκαιότητα που συνδέεται άμεσα με τη βλάβη και, αφετέρου, ως δείγμα του καλοκάγαθου ανθρωπισμού της νεωτερικής εποχής και της προόδου επιστημονικών κλάδων όπως η ιατρική

και η ψυχολογία. Η προαναφερθείσα αιτιολογική έκθεση αγνοεί ή αποσιωπά αυτά τα δεδομένα καθώς και το γεγονός ότι η αναγνώριση του δικαιώματος στην εκπαίδευση με την οποία συναρτά τη θέσπιση της υποχρεωτικότητας στην ειδική αγωγή γίνεται στη βάση διαδικασιών ταξινόμησης του μαθητικού πληθυσμού σε ψυχοϊατρικές κατηγορίες διάγνωσης. Οι διαδικασίες αυτές αναγνωρίζονται ως πρακτικές βιο-εξουσίας που οι ρίζες τους «απλώνονται στο σύμπλεγμα των μηχανισμών της εκπαίδευσης του επίσημου κράτους, των συστημάτων υγείας και κοινωνικής πρόνοιας» και χρησιμοποιούνται ως μηχανισμός εξειδίκευσης διαδικασιών επιλογής και διάκρισης του μαθητικού πληθυσμού (Armstrong 2002, 450). Η θέσπιση της υποχρεωτικότητας στην ΕΑΕ περιπλέκεται ακόμα περισσότερο αν λάβει κανείς υπόψη τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες καθολικής εφαρμογής της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη συνάρτησή της με εννοιολογήσεις της παιδικής ηλικίας ως ιδιαίτερης ηλικιακής φάσης που χρήζει εκπαίδευσης, προστασίας και μελέτης προκειμένου να διασφαλιστεί, στο παρόν και κυρίως στο μέλλον, η ευημερία κάθε παιδιού ως ατόμου, αλλά και του συνόλου της κοινωνίας ή/και του έθνους (Hendrick 2005, 43-47).

Με βάση τα παραπάνω, δεν είναι αυτονόητο ότι η υποχρεωτικότητα της σχολικής φοίτησης στην ΕΑΕ και ειδικότερα στις ΣΜΕΑΕ αποτελεί ένα ακόμα βήμα στην προοδευτική αναγνώριση του δικαιώματος στην εκπαίδευση των μαθητριών και μαθητών που κατηγοριοποιούνται ως δικαιούχοι των υπηρεσιών της. Αντιθέτως, υπάρχουν αρκετοί λόγοι που υποδεικνύουν την ανάγκη να προβληματοποιηθεί σε συνάρτηση με τις συνθήκες που καθιστούν αναγκαίο τον διαχωρισμό της συγκεκριμένης ομάδας από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Η έννοια της προβληματοποίησης αναφέρεται από τον Foucault αρχικά στο *Πειθαρχία και Τιμωρία*, αλλά οι πιο αναλυτικές αναφορές εντοπίζονται στην ύστερη φάση του έργου του (Rabinow 2003, 45). Κατά τον Rabinow, η αρχική αναφορά δεν είναι τυχαία, καθώς σηματοδοτεί μια αλλαγή στον τρόπο σκέψης του Foucault (Rabinow 2003, 45). Ωστόσο, στο δεύτερο τόμο της *Ιστορίας της Σεξουαλικότητας*, ο όρος χρησιμοποιείται σε αναφορά με το σύνολο του έργου του, συμπεριλαμβάνοντας τα αντικείμενα μελέτης τόσο της αρχαιολογίας όσο και της γενεαλογίας (Φουκώ 1984/1989, 20). Ο Foucault προσδίδει στην

προβληματοποίηση μια μεθοδολογική και μια κριτική διάσταση. Στη μεθοδολογική της διάσταση, αναφέρεται «στο σύνολο των ρηματικών και μη ρηματικών πρακτικών που κάνουν κάτι να εισαχθεί στο παιχνίδι του αληθούς και του ψευδούς και να συγκροτηθεί ως αντικείμενο σκέψης» (Foucault 1990, 257). Η κριτική διάσταση αφορά την αλλαγή στον τρόπο θέασης μιας κατάστασης, η οποία δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως κάτι το «δεδομένο» αλλά ως «ένα ερώτημα» στο οποίο είναι δυνατή όχι μια και μοναδική ανταπόκριση αλλά μια πληθώρα δυνατών ανταποκρίσεων (Rabinow 2003, 18-19). Ως εκ τούτου, σχετίζεται με μια «ενέργεια της σκέψης» που δύναται να μετασχηματίσει αυτό που θεωρείται βέβαιο, οριστικό και ιστορικά αναγκαίο, σε κάτι που θεωρείται πιθανό, ενδεχομενικό, και πολλαπλό με απώτερο στόχο την «απελευθέρωση» περισσότερων δυνατοτήτων σκέψης και δράσης (Rabinow 2003, 19).

Σε αυτό το πλαίσιο, η υποχρεωτικότητα της ΕΑΕ προβληματοποιείται ως ένα συμβάν που αναδύεται μέσα από μια σειρά στοιχείων και σχέσεων που έχουν την αφετηρία τους στη συγκρότηση του πληθυσμού των μαθητών που από το 1981 και μετά κατηγοριοποιούνται ως δικαιούχοι της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Τα πρώτα δεδομένα για τη συγκρότηση αυτού του πληθυσμού εντοπίζονται στα νομοθετικά εγχειρήματα που προωθούν την αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από τα τέλη του 19ου αιώνα ως την τρίτη δεκαετία του 20ου αιώνα και θέτουν με αποφασιστικότητα την καθολική εφαρμογή της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης, την προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης και στην εδραίωση μιας κοινωνίας δικαίου, τον μετασχηματισμό των παιδαγωγικών πρακτικών και εν μέρει την καθιέρωση της δημοτικής ως γλώσσας διδασκαλίας στο δημοτικό (Φραγκουδάκη 1992, 19). Τα νομοθετικά αυτά εγχειρήματα που καταλαμβάνουν το διάστημα από το 1889 ως το 1929 έχουν αποτελέσει αντικείμενο προηγούμενων μελετών κυρίως όσον αφορά τα βασικά χαρακτηριστικά και τις αντιφάσεις της αστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης καθώς επίσης και τις σημαντικές επιδράσεις τους στη μετέπειτα διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα (βλ. ενδεικτικά Μπουζάκης 2002· Φραγκουδάκη 1992). Δεν έχουν ωστόσο εξεταστεί ως προς τις προϋποθέσεις που εισάγουν για τη συγκρότηση της ειδικής αγωγής ως λόγου και ως πρακτικής στο πλαίσιο ενός ευρύτερου μηχανισμού ψυχοϊατρικής επιτήρησης του παιδιού που ενεργοποιείται με τη διεκδίκηση του αστικού

σχολείου. Υπό το πρίσμα αυτής της ανάλυσης το αυτονόητο του προοδευτικού χαρακτήρα της θέσπισης της υποχρεωτικότητας της ΕΑΕ μετατρέπεται σε ερώτημα σχετικά με την ιστορική αναγκαιότητα της ΕΑΕ.

Θέσπιση της υποχρεωτικότητας της σχολικής φοίτησης και κατηγορίες εξαίρεσης

Η παραδοσιακή ιστορία της ειδικής αγωγής τοποθετεί την αφετηρία της στην Ελλάδα στις αρχές του 20ου αιώνα και σε μια σειρά νομοσχεδίων και νόμων που σχετίζονται με την αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και προβλέπουν την ίδρυση ειδικών τάξεων, ειδικών σχολείων και την ανάπτυξη ειδικών μεθόδων και μέσων διδασκαλίας για συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών (Στασινός 2002, 101-104). Οι όροι ανάδυσης αυτών των κατηγοριών μένουν έξω από την ανάλυση και οι σχετικές προβλέψεις για ειδικές δομές και πρακτικές αντιμετωπίζονται ως ιστορικά αναγκαίες και αναπόφευκτες. Μια πρώτη διαπίστωση από τη μελέτη των σχετικών νομοσχεδίων και νόμων από το 1899 ως το 1929 αναδεικνύει ότι οι παραπάνω αναφορές ανακύπτουν στο πλαίσιο διαδοχικών εγχειρημάτων για τη θέσπιση της υποχρεωτικότητας της σχολικής φοίτησης στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα με τη μορφή της εξαίρεσης.

Πράγματι, στα νομοσχέδια Ευταξία το 1899 με τα οποία για πρώτη φορά «εκτίθεται, νομικά διατυπωμένη από το επίσημο κράτος, με συνοχή και τεκμηρίωση, η αστική αντίληψη για το εκπαιδευτικό σύστημα» (Φραγκουδάκη 1992, 22) αναφέρεται ότι από τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της φοίτησης απαλλάσσονται «τα φύσει ηλίθια», τα «κωφάλαλα» ή «τυφλά παιδιά». Μια άλλη κατηγορία είναι τα «ασθενικά και διανοητικώς άωρα παιδιά» για τα οποία προβλέπεται η καθυστερημένη έναρξη της σχολικής φοίτησης (μετά το 6ο έτος της ηλικίας) και η προσωρινή εξαίρεσή τους από την υποχρεωτικότητα, όπως και για «τα πάσχοντα εξ οιωνδήποτε χρονίων νοσημάτων» με την έγκριση «των οικείων Νομαρχιακών Επιθεωρητών». Τέλος, απαλλάσσονται προσωρινά ή εν ανάγκη αποκλείονται με άδεια του οικείου διευθυντή ή δασκάλου «τα νοσούντα οπωσδήποτε ή τα υπό εκζεμάτων ή ελκών ή οφθαλμίας και των ομοειδών τούτοις νοσημάτων κατατρυχόμενα παιδιά» και εκείνα των οποίων τις οικογένειες «λυμαίνεται νόσος μεταδοτική» (άρθρ. 4 του νομοσχεδίου *Περί Δημοτικής Εκπαιδεύσεως*, 2).

Στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του 1913 και του 1929, κι ενώ το φαινόμενο του αναλφαβητισμού επιχειρείται να αντιμετωπιστεί με αποφασιστικότητα μέσα από τη δημιουργία προϋποθέσεων για την καθολική εφαρμογή του υποχρεωτικού χαρακτήρα της φοίτησης στο δημοτικό σχολείο (Φραγκουδάκη 1992, 28-29), στα αντίστοιχα νομοσχέδια προβλέπεται και πάλι η εξαίρεση συγκεκριμένων ομάδων του μαθητικού πληθυσμού. Στο άρθρ. 2 του νομοσχεδίου του 1913 για το δημοτικό σχολείο, της υποχρέωσης της φοίτησης απαλλάσσονται, μεταξύ άλλων, «οι νοσούντες νόσημα μεταδοτικών», «οι φρενοπαθείς και ηλίθιοι» και αυτοί που με ένορκη βεβαίωση γιατρού δεν είναι ακόμα «ώριμοι προς μαθητείαν» (Ηλιού 1983, 274). Στην αιτιολογική έκθεση του ίδιου νομοσχεδίου, γίνεται αναφορά και στους μαθητές εκείνους οι οποίοι «ένεκα διαφόρων, μάλιστα φυσιολογικών λόγων, καθυστερούσι των άλλων εν τη αναπτύξει αυτών» (Μπουζάκης 2002, 556-557). Η καθυστέρηση της ανάπτυξης αποδίδεται σε «φυσιολογικά» αίτια και σημειώνονται οι επιπτώσεις της τόσο για τους ίδιους οι οποίοι «μη δυναμένοι να παρακολουθήσωσι τους άλλους» όχι μόνο παραμένουν στην ίδια τάξη «επί δύο και πλέον έτη» με αποτέλεσμα «ταχέως να απογοητεύονται και να αποσύρρονται από του σχολείου αμόρφωτοι» όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης στους οποίους «γίνονται πρόξενοι βλάβης και καθυστερήσεως» (Μπουζάκης 2002, 557). Διευκρινίζεται ακόμα ότι δεν πρόκειται για τους «τελείως παθολογικούς μαθητάς, δια τους οποίους χρειάζονται ιδιαίτερα καθιδρύματα», αλλά για αυτούς που καθυστερούν «κατά τοιούτον τρόπον ώστε και αυτοί να απογοητεύωνται συνδιδασκόμενοι μετά των άλλων και τους άλλους να παραβλάπτωσι» (Μπουζάκης 2002, 557). Η κατηγορία αυτή δεν εξαιρείται από την υποχρεωτικότητα της σχολικής φοίτησης, ωστόσο, αντλώντας από πρακτικές που εφαρμόζονται στο εξωτερικό, θεωρείται ότι χρήζει διαφορετικής εκπαιδευτικής αντιμετώπισης που περιλαμβάνει «ιδιαιτέρα προσοχήν περί την μέθοδον, βραδυτέρα πορεία ως προς την διδασκομένην ύλην και προ παντός ιδιαιτέρα ουχί ομού με τα των άλλων μαθητών διδασκαλία» (Μπουζάκης 2002, 557). Οι λεπτομέρειες μιας τέτοιας ρύθμισης μετατίθενται στο μέλλον.

Στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του 1929, τα οποία σε αντίθεση με τα προαναφερθέντα νομοθετικά εγχειρήματα, έγιναν νόμος του κράτους (Ν. 4397/1929), στα «παιδιά τα οποία παρουσιάζουσι πνευματικής ή σωματικής

νόσους αίτινες δεν επιτρέπουν την φοίτηση αυτών εις τα συνήθη σχολεία» περιλαμβάνονται:

α) «παιδιά τινά, γόννοι αλκοολικών ή ασθενικών γονέων» που «παρουσιάζουν εκδήλους ψυχικές ανωμαλίας αίτινες καθιστώσι παντελώς αδύνατον την σχετικήν έστω μόρφωσιν αυτών εις τα συνήθη σχολεία», β) «πληθώρα ασθενικών παιδιών», τα οποία «ουδεμίαν μεν πνευματικήν βλάβην παρουσιάζουσιν», ωστόσο, όπως αναφέρεται, «φέρνουν εν εαυτοίς τα σπέρματα κληρονομικών ασθενειών» ή έχουν έκδηλη προδιάθεση προς ποικίλες ασθένειες (Μπουζάκης 2002, 670). Η συγκρότηση αυτής της ομάδας τεκμηριώνεται με το αιτιολογικό, αφενός, της ακαλληλότητας των διδακτηρίων της εποχής και, αφετέρου, της ακαταλληλότητας των προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας (Μπουζάκης 2002, 670) για τα οποία από την τελευταία δεκαετία του 19ου αιώνα στο πλαίσιο της *Σχολικής Υγιεινής* διατυπώνονται έντονες ανησυχίες ως προς την αρνητική επίδρασή τους στην υγεία του μαθητικού πληθυσμού και ως προς τη συμβολή τους στη μετάδοση μεταδοτικών νοσημάτων (Θεοδώρου & Καρακατσάνη 2010, 130-132). Για τους μαθητές της πρώτης ομάδας προβλέπεται η ίδρυση ειδικών τάξεων ή ειδικών σχολείων εφόσον ο αριθμός τους είναι επαρκής, καθώς και η ίδρυση υπαίθριων σχολείων «χάριν των ασθενών παιδιών» (Μπουζάκης 2002, 858). Η λειτουργία των σχολείων αυτών των οποίων το πρόγραμμα «δύναται να διαφέρει του κανονικού» προβλέπεται να οριστεί μέσω Προεδρικού Διατάγματος (Μπουζάκης 2002, 859). Βέβαια, με την εξαίρεση ενός υπαίθριου σχολείου, οι προβλέψεις αυτές δεν υλοποιήθηκαν (Θεοδώρου & Καρακατσάνη 2010, 469-471).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στις μετέπειτα μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του εκπαιδευτικού συστήματος δεν εντοπίζονται αναφορές σε ανάλογες εξαιρέσεις. Εξάλλου, με την ίδρυση του *Οίκου Τυφλών* το 1906, την ίδρυση του *Οίκου Κωφαλάλων Χαραλάμπους και Ελένης Σπηλιοπούλου* το 1907 και του *Αμερικάνικου Ιδρύματος περίθαλψης Έγγυς Ανατολή* για κωφάλαλα παιδιά, το 1923, οι τυφλοί και οι κωφοί παύουν να αναφέρονται ως κατηγορίες εξαίρεσης στα νομοσχέδια του 1913 και 1929. Το ίδιο συμβαίνει και για τις άλλες κατηγορίες εξαίρεσης μετά την ίδρυση του πρώτου ειδικού σχολείου Αθηνών, το 1937, με διευθύντρια τη Ρόζα Ιμβριώτη, αλλά και των φιλανθρωπικών ιδρυμάτων και των ειδικών σχολείων που ιδρύονται μεταπολεμικά. Από το 1981

και εντεύθεν η ειδική αγωγή αποτελεί ένα πεδίο που διέπεται από τη δική του νομοθεσία προσδιορίζοντας κάθε φορά τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται. Την περίοδο που το αστικό σχολείο και ιδίως το λαϊκό σχολείο και η καθολική υποχρεωτική πρόσβαση σε αυτό αποτελούν κομβικό σημείο διεκδίκησης της αστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, οι σχετικές εξαιρέσεις ρυθμίζουν τα όρια αυτής της πρόσβασης. Έτσι, δημιουργείται ένας ειδικός χώρος στον οποίο συμφύρονται η βλάβη, η νόσος, η ασθένεια και η απόκλιση από τη «φυσιολογική» ανάπτυξη. Συνεκτικό στοιχείο του χώρου αυτού είναι η προσλαμβανόμενη αδυναμία των μαθητών που εμπίπτουν στις κατηγορίες εξαίρεσης να παρακολουθήσουν το κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι εξαιρέσεις και η πρόβλεψη για λήψη ειδικών μέτρων για την εκπαίδευση όσων εμπίπτουν σε αυτές ανακύπτουν στη βάση του «κοινού καλού» όπως αυτό προσδιορίζεται τόσο σε σχέση με τους μαθητές που κατατάσσονται σε αυτές τις κατηγορίες όσο και για την πλειονότητα των υπόλοιπων μαθητών. Είναι χαρακτηριστικό ότι εκτός από τη βλάβη, τα μεταδοτικά και τα μη μεταδοτικά νοσήματα και τις ευγονικές συνδηλώσεις στην εισηγητική έκθεση του 1929, στο νομοσχέδιο του 1899 προβληματοποιείται η ηλικία έναρξης της υποχρεωτικότητας σε σχέση με τη νοητική ωριμότητα, ενώ στα νομοσχέδια του 1913 αντικείμενο προβληματοποίησης είναι η 'φυσιολογική' ανάπτυξη του παιδιού. Πολύ περισσότερο από πρώιμες εκδοχές των νομοθετικών κατηγοριών της ειδικής αγωγής που διαμορφώθηκαν στην Ευρώπη μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και στην Ελλάδα από το 1981 και μετά, οι κατηγορίες αυτές εμπεδώνουν, στο πλαίσιο του υπό διαμόρφωση αστικού κράτους, σύγχρονες για εκείνη την εποχή αντιλήψεις για το παιδί και την παιδική ηλικία με κυρίαρχη τη νατουραλιστική προσέγγιση και την έμφαση στην ατομικότητα του παιδιού (Hendrick 2005, 34-35 & 46).

Παιδαγωγικά Πρότυπα και Ψυχοϊατρική Επιτήρηση του μαθητικού πληθυσμού

Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί μέρος των διεκδικήσεων της αστικής τάξης από την τελευταία εικοσαετία του 19ου αιώνα και γίνεται ζήτημα εθνικής προτεραιότητας μετά την ήττα του 1897. Στη γενική

εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του 1899 διατυπώνεται ρητά η αναγκαιότητα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για τη μελλοντική αποφυγή εθνικών συμφορών, αλλά και για την ανάπτυξη όλων των κλάδων της οικονομίας, καθώς επίσης και για την απόκτηση χρηστών πολιτών (Φραγκουδάκη 1992, 18). Με το κίνημα στο Γουδί το 1909 και την πρώτη κυβέρνηση Βενιζέλου η κυρίαρχη πλέον αστική τάξη αναλαμβάνει την οργάνωση του αστικού φιλελεύθερου κράτους σύμφωνα με τα δυτικά πρότυπα (Μπουζάκης 2002, 53). Τα νομοσχέδια του 1913 εκφράζουν με σαφήνεια και πολιτική, κοινωνική και παιδαγωγική τεκμηρίωση την αστική διάσταση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης θέτοντας ως προτεραιότητα την προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης, σκοπός που επιδιώκεται να επιτευχθεί κυρίως μέσα από τη γενίκευση και την αυτονομία του δημοτικού σχολείου (Φραγκουδάκη 1992, 28-29). Η αρτιότητα με την οποία δρομολογείται η μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος είναι τέτοια ώστε παρά το γεγονός ότι τα νομοσχέδια του 1913 δεν έγιναν νόμος του κράτους, αποτέλεσαν πρότυπο τόσο για τη μεταρρύθμιση του 1929 όσο και για τη μεταρρύθμιση του 1964 (Φραγκουδάκη 1992, 28, 59).

Στο πλαίσιο αυτό, η παραπάνω αντίληψη για το παιδί και την παιδική ηλικία συμβαδίζει με τη διεκδίκηση του αστικού σχολείου και το παιδαγωγικό πρότυπο που προωθεί το οποίο αντλείται από το ρεύμα της Νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας που ασκεί επιρροή στα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς στην Ευρώπη και την Αμερική (Hofstetter & Schneuwly 2009, 459). Στην Ελλάδα, κύριοι εκφραστές του είναι οι Δημήτρης Γληνός, Αλέξανδρος Δελμούζος και Μανόλης Τριανταφυλλίδης που την πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα πραγματοποιούν μεταπτυχιακές σπουδές στη Γερμανία όπου έρχονται σε επαφή με τις κύριες συνιστώσες της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής (Κοντομήτρος 2006, 317, 312-383). Την περίοδο 1910-1927 συνιστούν την ηγετική ομάδα του Εκπαιδευτικού Ομίλου και συμμετέχουν ενεργά στα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα των κυβερνήσεων Βενιζέλου (Φραγκουδάκη 1992, 27-28, 37). Το έργο και η δράση τους ασκούν επιρροή και στη μεταρρύθμιση του 1929 παρά το γεγονός ότι οι τρεις προαναφερθέντες δεν συμμετέχουν ενεργά σε αυτή (Κοντομήτρος 2006, 593). Η διεκδίκηση του αστικού σχολείου, όπως επιχειρείται στο πλαίσιο των παραπάνω μεταρρυθμίσεων, συναρθρώνεται με το

ευρύτερο πλαίσιο των διεκδικήσεων του κινήματος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού με πρωταγωνιστές τους παραπάνω διανοούμενους.

Η αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος τεκμηριώνεται παιδαγωγικά μέσα από την κριτική στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας με βασικό επιχείρημα την ασυμβατότητά τους με τη φύση και την ατομικότητα του παιδιού. Ενδεικτικά, ο Δελμούζος, στο πρώτο από τα μαθήματα που ο ίδιος και ο Τριανταφυλλίδης ως Ανώτεροι Επόπτες του Υπουργείου Παιδείας έδωσαν την άνοιξη του 1918 σε δημοδιδασκάλους των Αθηνών το οποίο δημοσιεύεται το 1919 στο Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου, σημειώνει την ανάγκη προσαρμογής του σχολείου στη «σύγχρονη νεοελληνική πραγματικότητα» η οποία συγκροτείται μεταξύ άλλων από τη νεώτερη κοινωνία «με τις ιδιαίτερες ανάγκες και την ψυχολογία της, όπως την έχουν μορφώσει ιστορικοί, κλιματολογικοί, γεωγραφικοί καί άλλοι φυσικοί, όροι» και, «μέσα από την κοινωνία αυτή από το άτομο, και ειδικότερα για το σχολείο, το ελληνόπουλο με την ατομική του ψυχολογία και τον ατομικό του χαρακτήρα» (ΔΕΟ 1919, 5). Στο ίδιο μάθημα αναφέρεται στις «πολύτιμες ατομικότητες των παιδιών» που έρχονται στο σχολείο «φυσικά, ζωντανά, πλούσια σε χαρίσματα, με μυαλό ταχτοποιημένο και με όργανο γλωσσικό που το κατέχουν πραγματικά» για να πάρει τη θέση τους «ένας τύπος, ο μαθητικός, ο ελληνικός μαθητικός τύπος, αφύσικος και ψεύτικος, ακατάστατος, άγλωσσος» (ΔΕΟ 1919, 14). Στο ίδιο πνεύμα, ο Γληνός στα τέλη του 1923 παρομοιάζει το παιδί με «ένα φυτό που θα υψωθή, θα ανθήσει και θα καρπίσει και έχει μέσα του δυνάμεις τις κύριες μελλοντικές μορφές του. Οι μορφές από μέσα θα βγούν: Μέσα στο παιδί υπάρχει η βασική δυναμικότητα, η γενική ορμή και οι κύριες κατευθύνσεις για το οργανικό του ξετύλιγμα». Αυτή υποστηρίζει είναι «η σωστή παρομοίωση για την Παιδεία» και όχι πια «ο πλάστης που παίρνει πηλό στα χέρια του και του δίνει μορφή ούτε ο γλύπτης, που πάνω στο μάρμαρο αποτυπώνει την εικόνα, που έχει στο νου του» (Γληνός, στο Νούτσος 1986, 450). Οι δύο αυτές παρομοιώσεις που αντιπαραβάλλονται στο δίπολο σωστής-λαθεμένης παρομοίωσης συμπυκνώνουν το φιλελεύθερο παιδαγωγικό λόγο του «νέου σχολείου», σε αντιδιαστολή προς το «παλαιό σχολείο» της ερβαρτιανής προσέγγισης και της ιδέας του παιδιού ως μικρογραφίας του ενήλικα (Νούτσος 1986, 452).

Συγχρόνως, η διεκδίκηση του αστικού σχολείου, οι προσπάθειες για γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο δημοτικό και για εκσυγχρονισμό των παιδαγωγικών μεθόδων συναρθρώνεται με διεκδικήσεις για τον εκσυγχρονισμό στον τομέα της υγείας και ιδίως της υγείας του παιδιού. Από τα τέλη του 19ου αιώνα τα δεδομένα που καταγράφονται σχετικά με τον επιπολασμό στον παιδικό πληθυσμό οξέων λοιμωδών νοσημάτων και μεταδοτικών ασθενειών όπως η ελονοσία, η φυματίωση και το τράχωμα, οι επιπτώσεις τους στην παιδική θνησιμότητα, στην εξασθένηση του παιδικού οργανισμού ή στην τύφλωση μαζί με τις διαπιστώσεις σχετικά με τις επιπτώσεις των σχολικών διδακτηρίων και υποδομών τόσο στη μετάδοση των ασθενειών όσο και στη σωματική καταπόνηση των μαθητών και τέλος, τις επιπτώσεις των παιδαγωγικών μεθόδων στην πνευματική τους καταπόνηση γίνονται πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη θεσμών και μεθόδων που θα συγκροτήσουν την ιατρική επιτήρηση του μαθητικού πληθυσμού στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα (Θεοδώρου & Καρακατσάνη 2010, 127-132, 138-139). Έτσι, ο Εμμανουήλ Λαμπαδάριος το 1913 σε ένα σύντομο άρθρο του με τίτλο *Ιστορία και Εξέλιξις της Παιδολογίας και Σχολικής Υγιεινής* που δημοσιεύεται στο περιοδικό *Το Δημοτικόν Σχολείον* του Συνδέσμου Ελλήνων Δημοδιδασκάλων θα σημειώσει

... ο παις έχων οργανισμόν λεπτοφυέστερον και ήττον ανθιστάμενον του ενηλίκου, υπόκειται μάλλον εις την νόσον και εν γένει εις πάσαν εκ του σχολείου βλαβεράν επίδρασιν, ευρισκόμενος δ' άμα εν τω σχολείω, καθ' ην εποχήν επισυμβαίνει η σωματική αυτού ανάπτυξις -ήτοι η σπουδαιότερα περίοδος της ζωής αυτού- έχει ανάγκην ειδικών φροντίδων υγιεινής, τας οποίας μόνον ο ιατρός είνε εις θέσιν να τω επιδαψιλεύση (Λαμπαδάριος 1913, 133)

Ο λόγος και οι μέθοδοι της Σχολικής Υγιεινής και της Παιδολογίας καθιστούν δυνατή την ανάλυση της ατομικότητας του παιδιού σε σωματομετρικά και νοομετρικά δεδομένα που παρέχουν δείκτες ανάπτυξης για το μαθητικό πληθυσμό, καθιστούν δυνατή τη διάκριση του φυσιολογικού από το παθολογικό και τη διενέργεια συγκρίσεων με αντίστοιχα διεθνή δεδομένα απηχώντας ευγονιστικές ανησυχίες σχετικά με την ποιότητα του βιολογικού κεφαλαίου του έθνους (Θεοδώρου & Καρακατσάνη 2010, 512). Είναι χαρακτηριστικό ότι ο γιατρός Απόστολος Δοξιάδης σε άρθρο του με τίτλο *Παιδολογία και Ευγονία* που

δημοσιεύεται στο πρώτο τεύχος του περιοδικού *Παιδολογία* χαρακτηρίζει την ευγονική ως «προδημιουργική παιδολογία» όρο που δανείζεται από τον ευγονιστή γιατρό Adolph Pinard (Δοξιάδης 1920, 15). Πρωταγωνιστές στην εκπόνηση εργαλείων και δελτίων καταγραφής της σωματικής και ψυχικής υγείας των μαθητών και διενέργειας μεγάλης κλίμακας ερευνών είναι ο Εμμανουήλ Λαμπαδάριος, ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος και ο Γεώργιος Σακελλαρίου (Θεοδώρου & Καρακατσάνη 2010, 493-498). Και οι τρεις συνδέονται με ευγονικές αντιλήψεις (Θεοδώρου & Καρακατσάνη 2010, 497), ενώ ο Λαμπαδάριος και ο Σακελλαρίου ασχολούνται με την εξέταση νοητικά ανάπηρων μαθητών (Καραγιάννη 2020, 39-40). Ειδικά, ο Λαμπαδάριος θα εμπλακεί ενεργά ως μέλος της εξεταστικής επιτροπής των εισερχόμενων μαθητών στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών με διευθύντρια τη Ρόζα Ιμβριώτη (Καραγιάννη 2020, 40). Ο Εξαρχόπουλος, από την άλλη, ανήκει στους συντηρητικούς υποστηρικτές της καθαρεύουσας και πολέμιους του εκπαιδευτικού δημοτικισμού που στο πλαίσιο της παιδαγωγικής θεωρίας του θεωρείται ότι, ως ένα σημείο τουλάχιστον, επηρεάζεται από το κίνημα της Νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας (Κοντομήτρος 2006, 284, 328).

Ο Λαμπαδάριος στο προαναφερθέν πρώτο τεύχος του περιοδικού *Παιδολογία* που εκδίδεται από το 1920 ως το 1921 από το γιατρό Χαριτάκη προσδιορίζει τη συμβολή της Παιδολογίας στην Παιδαγωγική κάνοντας αναφορά στα δεδομένα της Πειραματικής Ψυχολογίας, στην οποία βασίζεται η πρώτη, που αποδεικνύουν ότι «ο παις δεν είναι ως πρότερον ενομιζετο, μικρογραφία του ενηλικού ανθρώπου, αλλά ον έχον ιδίαν ψυχολογικήν υπόστασιν» όπως και τη «μεγάλην διαφοράν του ενός παιδός από του άλλου ως προς την ανάπτυξιν της μνήμης, της φαντασίας, της διανοήσεως κτλ, ως και τη μεγάλην διαφοράν της εφαρμοστεάς παιδαγωγικής μεθόδου εφ' εκάστου παιδός» για να καταλήξει ότι η Παιδολογία μπορεί να δώσει ένα «ασφαλές στήριγμα εις την παιδαγωγικήν προς πραγματοποίησιν της ιδέας της ατομικότητας» (Λαμπαδάριος 1920, 12). Στο ίδιο τεύχος ο Μιχάλης Παπαμαύρος, στενός συνεργάτης του Γληνού και του Δελμούζου και υπέρμαχος του Σχολείου Εργασίας, από τη μία πλευρά διατυπώνει αμφιβολίες σχετικά με τη δυνατότητα της Πειραματικής Ψυχολογίας να στηρίξει την Παιδαγωγική υποστηρίζοντας μεταξύ άλλων ότι η τελευταία «έχει και τελεολογικό μέρος, το όποιο προπάντων τη χαρακτηρίζει,

και αυτό δεν μπορεί να το ορίσει η Ψυχολογία» (Παπαμαύρος 1920, 25). Θεωρεί όμως ότι μπορεί να τη στηρίξει μεθοδολογικά δίνοντας στοιχεία σχετικά με τη σχέση «μεταξύ της σωματικής και πνευματικής αναπτύξεως, πώς προχωρεί η πνευματική ζωή του παιδιού αναλόγως της ηλικίας του». Τα στοιχεία αυτά κατά τον ίδιο μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος, αλλά και για μία σειρά επιμέρους παιδαγωγικών ερωτημάτων που αφορούν στις ατομικές διαφορές των μαθητών/-τριών, την προσχολική αγωγή κ.ά. Ειδική μνεία γίνεται στη συμβολή της Παιδολογίας στα παιδιά «τ' ασθενικά σωματικώς και ψυχικώς». Κατά τον ίδιο, η Παιδολογία «κοντά στις συμβουλές και οδηγίες που θάχη να μας δώκη για γερά παιδιά, θάχει να μας πη και πώς να διακρίνωμε και να γιατρεύωμε και τα ασθενικά, ή τουλάχιστο πώς να προλαβαίνωμε τη χειροτέρευση της ασθενείας των». Επίσης, αντλώντας από την εμπειρία των σπουδών του στη Γερμανία αναφέρεται και στην ανάγκη δημιουργίας ειδικών σχολείων (Παπαμαύρος 1920, 27). Ωστόσο, όσο αυτή η ανάγκη «θεωρείται πολυτέλεια», η κατάσταση μέσα στην τάξη περιγράφεται από τον ίδιο ως εξής:

Γιατί, έτσι συμβαίνει, ώστε στο σχολείο μέσα σε δέκα γερά παιδιά είναι και δύο που για τον ένα ή άλλο λόγο ή δέν έχουν μνήμη, ή είναι άκριτα, ή πάσχουν από υπερευαισθησία της φαντασίας, (φαντάζονται ότι καταδιώκονται, κ.τ.λ.) ή έχουν διεστραμμένα συναισθήματα και γελούν λ.χ. εκεί που έπρεπε να κλαίουν και αντιστρόφως, ή είναι σε υπερβολικό βαθμό φλεγματικά, μελαγχολικά, πεσιμιστικά, ή εξ άλλου είναι ραχιτικά, καρδιακά, σιφυλιδικά, αναιμικά κ.τ.λ. αυτά βέβαια είναι μια ανορθογραφία μέσα στην τάξη που βρίσκονται, εις βάρος των γερών. Να τα θεραπεύση τα περισσότερα δεν θα μπορέση ο δάσκαλος, γιατί αυτά πια ανήκουν στα ειδικά σχολεία και στα σανατόρια, που όπως είπαμε δεν έχομεν εμείς. Πρέπει όμως τουλάχιστο να ξέρη πώς να κάμη ώστε η αντίθεσις αυτών των δυστυχησμένων παιδιών προς τα άλλα να μην είναι τόσο καταφανής και να μη εμποδίζη πολύ τη σχολική εργασία (Παπαμαύρος 1920, 28).

Τα παραπάνω αποτελούν ορισμένες ενδείξεις σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους γύρω από τη νατουραλιστική προσέγγιση και την έμφαση στην ατομικότητα του παιδιού-μαθητή συσπειρώνονται με διαφορετικούς τρόπους

και διαφορετικούς σκοπούς τόσο οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι και μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί που εμπλέκονται ενεργά στα νομοθετικά εγχειρήματα του 1899, 1913 και 1929 όσο και γιατροί και συντηρητικοί διανοούμενοι, παιδαγωγοί και ψυχολόγοι, θετικά διακείμενοι σε ευγονικές αντιλήψεις που με το έργο και τη δράση τους προάγουν πρακτικές και εργαλεία ψυχοιατρικής επιτήρησης του μαθητικού πληθυσμού. Οι ομάδες του μαθητικού πληθυσμού που εμπίπτουν στις διάφορες κατηγορίες εξαίρεσης φαίνεται πως αποτελούν τον προνομιακό χώρο αυτής της συσπείρωσης. Η νατουραλιστική προσέγγιση και η έμφαση στην ατομικότητα επενδύονται έτσι με όρους κανονικότητας της ανάπτυξης από την οποία αποκλείονται οι ομάδες αυτές με όρους απόκλισης ή 'ανωμαλίας'. Η διεκδίκηση του αστικού σχολείου με στόχο τη μόρφωση του λαού, προκειμένου να συμβάλλει μαζί με όλα τα προοδευτικά και εκσυγχρονιστικά συμφραζόμενα που τη συνοδεύουν στην προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών για την επαγγελματική και ιδεολογική ένταξή τους στην κοινωνία, συμβαδίζει με την ενεργοποίηση μηχανισμών ψυχοιατρικής επιτήρησης προκειμένου να καθοριστεί «ποιος είναι μαθητής και σε τι συνίσταται ένα σχολείο» (Richardson 1994, 696).

Αντί Επιλόγου

Επιστρέφοντας στο αρχικό ζήτημα της προβληματοποίησης της υποχρεωτικότητας της ΕΑΕ όσον αφορά την αναγνώριση του δικαιώματος των αναπήρων στην εκπαίδευση, με την παραπάνω ανάλυση στοιχειοθετείται, σε ένα πρώτο επίπεδο, το ερώτημα της ιστορικής αναγκαιότητας της ΕΑΕ υπό το πρίσμα του ρυθμιστικού ρόλου που αυτή υπηρετεί στην ψυχοιατρική επιτήρηση του μαθητικού πληθυσμού δημιουργώντας τις απαρχές μιας «προβληματοποίησης του φυσιολογικού» στην εκπαίδευση (Kritsotaki, 2014, 755). Στην πορεία των χρόνων, η νομοθεσία για την ειδική αγωγή μέσα από τις διάφορες κατηγορίες προσδιορισμού των μαθητών που ορίζονται ως δικαιούχοι των υπηρεσιών της, εξακολούθησε να ασκεί, εξειδικεύοντας και εκλεπτύνοντας, το ρυθμιστικό της ρόλο ως προς τη διαχείριση της μαθητικής ετερογένειας στο γενικό σχολείο. Από το 2000 και μετά, οικειοποιήθηκε την ορολογία της ενταξιακής εκπαίδευσης όπως προέκυπτε από διεθνείς διακηρύξεις και

συμβάσεις, ενισχύοντας τελικά τις διαχωριστικές πρακτικές και τις κατηγοριοποιήσεις του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο (Καραγιάννη 2019, 116). Το αίτημα για τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όπως τέθηκε στην Ελλάδα στα τέλη του 19ου αιώνα συνδέθηκε πρωτίστως με τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, με εκπαιδευτικές πρακτικές και εκπαιδευτικά περιεχόμενα που θα υλοποιούσαν τις εκσυγχρονιστικές τάσεις. Τότε όμως είναι αναγκαίο να διερωτηθεί κανείς αν η θέσπιση της υποχρεωτικότητας της ειδικής αγωγής δεν αποτελεί μια διακήρυξη κενή περιεχομένου όσον αφορά τους σκοπούς και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των μαθητών που εμπίπτουν στις κατηγορίες της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αιτιολογική Έκθεση Σχεδίου Νόμου «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», στο <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/E-ANAPID-EIS.pdf>
- Armstrong, F. (2002), «The historical development of special education: humanitarian rationality or 'wild profusion of entangled events'?», *History of Education* 31(5): 437-456. <https://doi.org/10.1080/004676002101533627>
- Δελμούζος, Αλ. (1919), «Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 7(1-4): 1-20.
- Δοξιάδης, Απ. (1920), «Παιδολογία και Ευγονία», *Παιδολογία* 1: 14-21.
- Foucault, M. (1990), «The concern for truth. An Interview by Francois Ewald», in Foucault, M., Kritzman, L.D. (επιμ.), *Politics, Philosophy, Culture-Interviews and Other Writings 1977-1984*. New York: Routledge, 255-270.
- Gooddley, D. (2011), *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*. London: Sage Publications.
- Hendrick, H. (2005), «Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present», in James, A., Prout, A., (eds), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London, Washington DC: Falmer Press, 33-60.
- Ηλιού, Φ. (1983), *Δημήτρης Γληνός Άπαντα*, Τόμ. Α' - Β', Αθηνά: Θεμέλιο.

- Hofstetter, R., Schneuwly, B., (2009), «Contrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence?», *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* 45(4-5): 453-467. <https://doi.org/10.1080/00309230903100841>
- Καραγιάννη, Γ. (2020), «Ιστορικοποιώντας την ευγονική στην εκπαίδευση και την αναπηρία», *Κριτική Εκπαίδευση* 3: 33-46. <http://dx.doi.org/10.26247/kritekp.3.2331>
- Καραγιάννη, Π. (2019), «Παιδαγωγική της ένταξης vs ειδική αγωγή: Μια στρεβλή ταυτοτική σχέση», στο Ζήση Α., Σαββάκης, Μ. (επιμ.), *Αναπηρία και κοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές προκλήσεις και ερευνητικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλας, 117-128.
- Κοντομήτρος, Γ. Α., (2006), *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Λαμπαδάριος, Εμ. (1913), «Ιστορία και Εξέλιξις της Παιδολογίας και της Σχολικής Υγιεινής», *Το δημοτικόν σχολείον* Τεύχος Α: 132-135.
- Λαμπαδάριος, Εμ. (1920), «Αι Παιδολογικάί Επιστήμαι και η σημερινή αυτών άποψις», *Παιδολογία* 1: 3-14.
- Μπουζάκης, Σ. (2002), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Τομ. Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Μπ. (1986), «Οι παρομοιώσεις για το παιδί στη Νεοελληνική Παιδαγωγική», στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας*, τομ. Α'. Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν. - Γ.Γ.Ν.Γ., 449-456.
- Θεοδώρου, Β., Καρακατσάνη, Δ. (2010), *Υγιεινής παραγγέλματα. Ιατρική επίβλεψη και κοινωνική πρόνοια για το παιδί τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα*. Αθήνα: Διόνικος.
- Παπαμαύρος, Μ. (1920). Το γράμμα ενός παιδαγωγού. *Παιδολογία*, 1: 21-29.
- Rabinow, P. (2003), *Anthropos Today: Reflections on Modern Equipment*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Richardson, J. (1994), «Common, Delinquent, and Special: On the Formalization of Common Schooling in the American States», *American Educational Research Journal* 31(4): 695-723 <https://doi.org/10.2307/1163391>
- Στασινός, Δ. (2001), *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

ΦΕΚ80^A/31-3-1981, Ν. 1143. Περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων

ΦΕΚ78^A/14.03.2000 Ν. 2817/2000 Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις

ΦΕΚ199^A/2-10-2008, Ν. 3699. Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Φουκώ, Μ. (1984/1989), *Ιστορία της Σεξουαλικότητας 2. Η χρήση των απολαύσεων*. Μτφρ. Γιώργος Κωνσταντινίδης. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα

Φραγκουδάκη, Α. (1992), *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι* (Ένατη Έκδοση). Αθήνα: Κέδρος.

Τέχνη και κριτική συνειδητοποίηση. Το ζήτημα της παιδαγωγικής αναγκαιότητας της τέχνης

Περικλής Παυλίδης

Αναπληρωτής καθηγητής στο ΠΤΔΕ ΑΠΘ

ppavliidi@eled.auth.gr

Abstract

This paper examines the contribution that art can have to the critical conscientization of people and their formation as developed personalities.

It is highlighted that art has the ability through the emotions it causes to detach consciousness from the trivial issues of everyday individual life and bring it into contact with the essential issues of the social whole.

It is also pointed out that art not only serves people's need to understand their world, but prepares them for their active participation in its transformation.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση, προκειμένου να είναι δημιουργική και συνάμα χειραφετική, θα πρέπει να αναπτύσσει θεμελιωδώς τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται μαθητές και μαθήτριες. Ζητούμενο αποτελεί η καλλιέργεια της ικανότητας κριτικής θεώρησης της πραγματικότητας και βαθείας κατανόησής της, η οποία υπερβαίνει τα όρια της καθημερινής εμπειρικής συνείδησης.

Το σχολείο πρέπει να διδάσκει πώς να σκεφτόμαστε, κριτικά και σε βάθος. Ο Πάουλο Φρέιρε είχε αναφερθεί στη σημασία της κριτικής σκέψης, εισάγοντας την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης. Με αυτή εννοούσε την αναγκαιότητα ο άνθρωπος να διαχωρίζει τον εαυτό του από τον κόσμο, από την ίδια του τη δραστηριότητα, αντιλαμβανόμενος την ύπαρξή του ως μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα «σε αντικειμενικά όρια και στην ελευθερία του» και συνάμα να ξεπερνά τις καταστάσεις που τον περιορίζουν (Φρέιρε 1977, 116-117).

Στο περιεχόμενο της κριτικής συνειδητοποίησης μπορούμε να συμπεριλάβουμε και την κατανόηση της ιστορικής διάστασης της ανθρώπινης πραγματικότητας, δηλαδή την αντίληψή της ως πραγματικότητας την οποία οι άνθρωποι μετασχηματίζουν συνειδητά και αναπτύσσουν.

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω στο κείμενο αυτό θα εξεταστεί ο ρόλος που μπορεί να έχει η τέχνη στην κριτική συνειδητοποίηση του ανθρώπινου κόσμου, και γενικότερα στη διαμόρφωση και ανάπτυξη των ανθρώπων ως ενεργών προσωπικοτήτων.

Η τέχνη ως αισθητική κρίση

Τα έργα τέχνης ενσαρκώνουν το αισθητικό περιεχόμενο της συνείδησης, τις αισθητικές κρίσεις των δημιουργών τους και συνάμα προορίζονται για την ενεργοποίηση αισθητικών κρίσεων.

Οι αισθητικές κρίσεις αφορούν ιδιότυπες συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλούν στον άνθρωπο τα αντικείμενα και τα χαρακτηριστικά τους, τα φαινόμενα της κοινωνικής ζωής.

Η αισθητική κρίση διακρίνεται από την αμεσότητα της αποτίμησης των διαφόρων αντικειμένων και επηρεάζεται από την αισθητική κουλτούρα του ανθρώπου, από το συνολικό επίπεδο ανάπτυξης της συνείδησής του.

Το όμορφο, το υπέροχο, το χαριτωμένο, το μεγαλοπρεπές, το εύρυθμο, το άσχημο, το αποκρουστικό, το άχαρο, το ασήμαντο, το άρρυθμο, το τραγικό και το κωμικό, αποτελούν κατηγορίες που συστηματοποιούν τις αισθητικές κρίσεις της συνείδησης για τα διάφορα αντικείμενα, τις σχέσεις και καταστάσεις της πραγματικότητας. Η τέχνη προκαλώντας αισθητικές κρίσεις μας βοηθά να αποτιμήσουμε κριτικά την πραγματικότητα, να πάρουμε θέση απέναντί της.

Θεμελιώδης σκοπός της τέχνης είναι η οργάνωση και παρουσίαση του υλικού της με τρόπο που να προκαλεί τις συναισθηματικές αντιδράσεις του κοινού. Τα έργα τέχνης πρωτίστως προορίζονται να επενεργήσουν στις αισθήσεις και να προκαλέσουν συγκινήσεις και συναισθήματα.

Διαμέσου της καλλιέργειας των συναισθημάτων η τέχνη επηρεάζει την προσωπικότητα στο σύνολό της, καλλιεργεί την ικανότητα της ενσυναίσθησης και συναισθηματικής επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Όπως είχε

επισημάνει ο Γκεόργκι Πλεχάνοφ, «η τέχνη είναι μέσο πνευματικής επικοινωνίας. Και όσο πιο έξοχο είναι το αίσθημα που εκφράζεται σ' ένα έργο τέχνης, τόσο αποτελεσματικότερα μπορεί το έργο να παίζει τον ρόλο του μέσου επικοινωνίας [...]» (Πλεχάνοφ 2009, 39).

Τα συναισθήματα στην τέχνη

Όμως τα συναισθήματα στην τέχνη δεν είναι ίδια με τα αυθόρμητα συναισθήματα της καθημερινότητας. Εδώ αξίζει να αναφερθεί η ένσταση του Λεβ Βυγκότσκι στην άποψη που διατύπωσε ο Λέων Τολστόι, ότι διαμέσου των έργων τέχνης μια ορισμένη συναισθηματική κατάσταση του δημιουργού μεταδίδεται στο κοινό, μολύνοντάς το τρόπον τινά με τη συγκίνηση που βιώνει ο καλλιτέχνης.

Σύμφωνα με τον Βυγκότσκι, η τέχνη συστηματοποιεί τη συναισθηματική σφαίρα του ανθρώπου (Виготский 1986, 24). Δια της τέχνης εξωτερικεύεται και μορφοποιείται ο εσωτερικός συγκεχυμένος συναισθηματικός κόσμος μας, με αποτέλεσμα τα συναισθήματα όχι μόνο να γίνονται κοινωνικά, αλλά συνάμα να γίνονται και προσωπικά (Виготский 1986, 314).

Στο έργο τέχνης αποτυπώνεται όχι απλώς η συγκίνηση που βίωσε κάποτε ο δημιουργός, αλλά το αποτέλεσμα της σπουδής των αιτίων της συγκίνησης, της κατάστασης που την προκάλεσε. Η απόδοση με τη βοήθεια του έργου τέχνης (με τη βοήθεια δηλαδή καλλιτεχνικών μέσων που έχουν αναπτυχθεί από την ανθρωπότητα στην ιστορία της) μιας συναισθηματικής κατάστασης αποτελεί, αφενός ιδιότυπο στοχασμό της, αφετέρου γενίκευσή της, παρουσίασή της με τρόπο που την καθιστά αναγνωρίσιμη από τους άλλους ανθρώπους και συνεπώς παρουσίασή της ως κατάστασης όχι τυχαίας και ατομικής, αλλά καθολικά ανθρώπινης.

Η τέχνη σαφώς αξιοποιεί εμπειρίες και συγκινήσεις που προκύπτουν στην καθημερινότητα. Δεν μένει όμως στο επίπεδο αυτών, παρά τις επεξεργάζεται, τις αναλύει και τελικά τις μετουσιώνει σε αντιληπτές από τους άλλους αισθητικές μορφές, οι οποίες αναδεικνύουν την ευρύτερη κοινωνική σημασία των αφετηριακών εμπειριών που έδωσαν έναυσμα στην καλλιτεχνική δραστηριότητα.

Η τέχνη ξεκινά από την καθημερινή ζωή, διακρίνει όμως σε αυτή κάτι περισσότερο από την καθημερινή εμπειρική πρόσληψή της. Στα επιμέρους γεγονότα και φαινόμενα της καθημερινότητας ανιχνεύει και αναδεικνύει καθολικές σημασίες. Η τέχνη βλέπει στο υποκειμενικό και ατομικό το αντικειμενικό και καθολικό-πανανθρώπινο.

Συνάμα μας αποκαλύπτει το καθολικό-πανανθρώπινο, το ουσιώδες, σε παραστατικές, άμεσα αντιληπτές μορφές. Όπως επεσήμανε ο Γκέοργκ Χέγκελ η τέχνη αποτελεί αποκάλυψη της αλήθειας «με τη μορφή αισθητής καλλιτεχνικής μορφοποίησης [...]» (Hegel 2003, 147).

Στα έργα τέχνης, οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με τα σημαντικά ζητήματα της ανθρώπινης ύπαρξης, δεδομένου όμως ότι αυτά παρουσιάζονται με παραστατικό τρόπο, διαμέσου αισθητικών μορφών οι οποίες προκαλούν συναισθηματική διέγερση-συγκίνηση, γίνονται αντιληπτά όχι ως εξωτερικά γεγονότα και αντικείμενα αποστασιοποιημένης μελέτης, αλλά ως προσωπικό αισθητικό βίωμα, αποτέλεσμα της επαφής με τις αισθητικές μορφές και της ενσυναίσθησης που προκύπτει από αυτή.

Δεν μπορούμε συνεπώς να μην συμφωνήσουμε με τη δήλωση του Μπρεχτ ότι «Το έργο τέχνης δεν διδάσκει στο θεατή μόνο να παρατηρεί σωστά, πράγμα που σημαίνει βαθιά, διεξοδικά και με απόλαυση, το συγκεκριμένο αντικείμενο, το οποίο μόλις τώρα διαμορφώνει, αλλά και άλλα αντικείμενα. Διδάσκει γενικά την παρατήρηση» (Μπρεχτ 1990β, 125).

Η τέχνη, δηλαδή, λειτουργεί ως πεδίο αναστοχασμού της καθημερινής ζωής, τα αποτελέσματα του οποίου δίνονται με τη βοήθεια αισθητικών μορφών, προοριζόμενων να προκαλέσουν τη συναισθηματική διέγερση του κοινού. Οι αισθητικές μορφές των έργων τέχνης (είτε πρόκειται για τον Οδυσσέα, την Αντιγόνη, τον Άμλετ, τον Δον Κιχώτη, την Άννα Καρένινα, είτε για την Αφροδίτη της Μήλου, τη μαντόνα Σιξτίνα, τη Μόνα Λίζα ή τη Γκουέρνικα), λειτουργούν ως μέσα κριτικής επεξεργασίας, γενίκευσης της εμπειρίας των ανθρώπων, αποκρυστάλλωσης και προβολής αυτής της εμπειρίας σε τυπικές συμβολικές εκφράσεις, οι οποίες καθίστανται συλλογικοί-καθολικοί τρόποι συνειδητοποίησης της ανθρώπινης κατάστασης.

Σε αυτή τη γενίκευση της εμπειρίας διαμέσου της τέχνης αναφέρεται ο Ιλιά Έρεμπουργκ όταν δηλώνει ότι «ο καλλιτέχνης δεν αντιγράφει δουλικά τη φύση,

την αλλάζει και δημιουργεί πρόσωπα που γίνονται πραγματικά. Αν στενογραφηθεί ο διάλογος δυο ερωτευμένων, θα μας φανεί ταυτόχρονα λιγότερο ενδιαφέρων και πιο επίπλαστος απ' τον ίδιο διάλογο γραμμένο από ένα μεγάλο συγγραφέα. Αυτός θα τον φτιάξει σύμφωνα με την πραγματικότητα, παραπετώντας μια λεπτομέρεια, προσθέτοντας μια άλλη, συμπλέκοντας το διάλογο με εκείνο που ερωτευμένοι σκέφτηκαν μα δεν είπαν [...] Ένας αυθεντικός κι αληθινός καλλιτέχνης δίνει μια σύνθεση, αποκαλύπτει τον άνθρωπο» (Έρενμπουργκ 1985, 43).

Έτσι λοιπόν οι αισθητικές μορφές των έργων τέχνης και η θεματική πλαισίωσή τους συνιστούν αποτέλεσμα νοητικής επεξεργασίας και τα συναισθήματα που προκαλούν επιτελούν ιδιαίτερο έργο, λειτουργούν προσανατολιστικά, αναδεικνύοντας και τονίζοντας τα κρίσιμα ζητήματα του έργου και της ανθρώπινης κατάστασης.

Η τέχνη διεγείρει συναισθηματικά την προσοχή προς κάτι σημαντικό και κρίσιμο στον κόσμο των ανθρώπων. Γι' αυτό στην τέχνη η συναισθηματική διέγερση και ενσυναίσθηση δεν θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως κάτι αντίθετο προς τη νόηση, την κριτική προσέγγιση και κατανόηση μιας κατάστασης.

Έχουμε υπ' όψη εδώ την κριτική στάση του Μπρεχτ προς το στοιχείο της ενσυναίσθησης και κάθαρσης στην τέχνη. Ο Μπρεχτ, ως γνωστόν, θεωρούσε ότι το θέατρο πρέπει να απαλλαγεί από την αριστοτελική αντίληψη της συναισθηματικής ταύτισης του κοινού με τους ήρωες. Προτάσσοντας την ιδέα του επικού θεάτρου έχει υπ' όψη τη διακοπή της συναισθηματικής φόρτισης διαμέσου της αποστασιοποίησης (αποξένωσης) -με τη βοήθεια συγκεκριμένων τεχνικών- του θεατή από τους χαρακτήρες, με στόχο την ενεργοποίηση της νοητικής προσέγγισης του έργου από αυτόν (Királyfalvi 1990, 20-22).

Όπως είχε δηλώσει ο Μπρεχτ, «το ουσιαστικό στο επικό θέατρο είναι ίσως ότι δεν απευθύνεται τόσο στο συναίσθημα όσο στη λογική του θεατή. Ο θεατής δεν πρέπει να βιώνει αυτό που βλέπει, αλλά αντίθετα να το αναλύει» (Μπρεχτ 1990α, 36).

Ο Μπρεχτ υποστηρίζει την αναγκαιότητα μιας τέχνης που ωθεί το κοινό στη νοητική απομάκρυνση από τις συνθήκες καθημερινής ύπαρξης, στη υπέρβαση της θεώρησής τους ως φυσικών, αυτονόητων και αμετάβλητων. Διακρίνουμε όμως στην αισθητική του την αντίληψη ότι η νόηση μπορεί να διεγερθεί χωρίς

την απαραίτητη συμμετοχή της συγκίνησης ή μάλιστα ότι η ενεργοποίηση της νόησης επιτυγχάνεται όταν σταματά η συγκίνηση.

Θεωρούμε ωστόσο σημαντικό να τονίσουμε ότι η νόηση δεν ενεργοποιείται αυτομάτως και από μόνη της. Στην καθημερινότητά τους οι άνθρωποι πραγματοποιούν πολλές λειτουργίες βάσει της συνήθειας χωρίς να στοχάζονται αυτό που κάνουν. Η συναισθηματική διέγερση που προκαλεί στον άνθρωπο η τέχνη, η ενσυναίσθηση με τα παθήματα των ηρώων στην οποία οδηγεί (η κάθαρση για την οποία έκανε λόγο ο Αριστοτέλης) εγγράφονται ακριβώς στη διαδικασία ενεργοποίησης της νόησης.

Στην τέχνη η συγκίνηση δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά αποβλέπει στην απόσπαση των ανθρώπων από τα μικρά ζητήματα της ατομικής ζωής, τις συνήθειες της καθημερινότητας, και στον προσανατολισμό της προσοχής τους στα κρίσιμα ζητήματα της ανθρώπινης ολότητας.

Έτσι λοιπόν στην αυθεντική τέχνη η συγκίνηση είναι καθοριστικό μέσο ενεργοποίησης και προσανατολισμού της νόησης. Λειτουργεί ως αρωγός της νόησης και όχι ως αντίπαλός της. Η αισθητική κρίση της πραγματικότητας ανοίγει τον δρόμο στη νοητική εξέτασή της, προσανατολίζει τον κριτικό στοχασμό της πραγματικότητας.

Τέχνη και μετασχηματιστική πράξη

Η τέχνη συμβάλλει αποφασιστικά στην κριτική συνειδητοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας των ανθρώπων, των σχέσεων, προβλημάτων και διακυβευμάτων που τη διακρίνουν.

Είναι χαρακτηριστική η αναφορά του Φρίντριχ Ένγκελς (σε επιστολή του προς τη συγγραφέα Μάργκαρετ Χάρκνες, το 1888) στον Μπαλζάκ και στο έργο του *Ανθρώπινη Κωμωδία*, για το οποίο δηλώνει ότι δίνει «την πλέον θαυμαστά ρεαλιστική ιστορία της γαλλικής κοινωνίας και κυρίως της υψηλής κοινωνίας του Παρισιού, περιγράφοντας [...] τις σταδιακές ρωγμές που προκαλούσε η ανερχόμενη αστική τάξη στην κοινωνία των ευγενών [...] και γύρω από αυτή την κεντρική εικόνα συγκέντρωσε μια ολοκληρωμένη ιστορία της γαλλικής κοινωνίας, από την οποία, [...] έμαθα περισσότερα από ό,τι από όλους μαζί τους

αναγνωρισμένους ιστορικούς, οικονομολόγους και στατιστικολόγους εκείνης της περιόδου» (Engels 2001, 168).

Για τον λόγο αυτό η αισθητική ευχαρίστηση την οποία προσφέρουν τα έργα τέχνης δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από το αφηγηματικό περιεχόμενό τους, τη γνωσιακή και κριτική λειτουργία τους.

Θεωρώντας ότι η αισθητική συνείδηση (όπως και η συνείδηση εν γένει), ακόμη και στις πλέον φαντασιακές εξάρσεις της, αποτελεί πάντα αντανάκλαση της πραγματικότητας αλλά και στάση απέναντί της, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η πραγματική αισθητική ευχαρίστηση δεν είναι ανεξάρτητη από την ανθρώπινη σημασία αυτού που αντανακλάται, από το αληθές ή ψευδές της καλλιτεχνικής αναπαράστασης-αφήγησης.

Γι' αυτό και η ομορφιά του καλλιτεχνικού έργου και η αισθητική του αξία δεν είναι ανεξάρτητες από το κριτήριο της αλήθειας, από την αληθή προσέγγιση του περιεχομένου της καλλιτεχνικής αναπαράστασης. Όπως και η αλήθεια (καθώς και η στάση ζωής που συνάδει προς την αναζήτησή της) δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από το ηθικό καλό -την καλοσύνη, την έμπρακτη αφοσίωση στην ανθρωπότητα και στη συλλογική πρόοδό της. Στην αυθεντική τέχνη η ομορφιά και η συναπτόμενη με αυτή αισθητική ευχαρίστηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αλήθεια και την καλοσύνη, αποτελεί αισθητική έκφρασή τους, τάσσεται συνειδητά στην υπηρεσία τους.

Εκτός από αντανάκλαση-αναπαράσταση της πραγματικότητας η τέχνη διαμέσου της φαντασίας δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα, εντός της οποίας μας φέρνει σε επαφή με καταστάσεις που δεν έχουμε βιώσει και δεν πρόκειται να βιώσουμε άμεσα, με ποικίλες ανθρώπινες στιγμές, περισσότερο ή λιγότερο πιθανές, οι οποίες λειτουργούν ως χώρος φανταστικής δοκιμής των κινήτρων, στάσεων, ενεργειών και συμπεριφορών μας.

Το καλλιτεχνικό έργο -σε συνάρτηση με τη δεξιοτεχνία του δημιουργού- μας βοηθά να βιώσουμε (ενίοτε με μεγάλη συναισθηματική ένταση) αυτές τις στιγμές, να δοκιμάσουμε τους εαυτούς μας μέσα σε αυτές, να πάρουμε θέση απέναντί τους, αυξάνοντας ουσιαστικά την εμπειρία μας, χωρίς όμως να χρειαστεί να τις ζήσουμε πραγματικά. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Ερνστ Φίσερ, η τέχνη έχει να κάνει με «την ατελεύτητη ικανότητα του ανθρώπου να μεταμορφώνεται έτσι ώστε, σαν τον Πρωτέα, να μπορεί να παίρνει οποιαδήποτε

μορφή και να ζει χίλιες ζωές χωρίς να τον συντρίβει η πολλαπλότητα της εμπειρίας του» (Φίσερ 2000, 266-267).

Η νέα πραγματικότητα που δημιουργεί το έργο τέχνης λειτουργεί ως πεδίο ανίχνευσης εναλλακτικών δυνατοτήτων και προοπτικών, μιας καλύτερης-ιδεώδους εκδοχής του ανθρώπινου κόσμου (Παυλίδης 2020). Γι' αυτό και ορισμένες φορές η τέχνη διακρίνει νέες δυνατότητες και προοπτικές ανάπτυξης των ανθρώπων προτού αυτές αποτελέσουν αντικείμενο θεωρητικής σύλληψης. Αυτό δεν σημαίνει ότι η τέχνη μπορεί ή πρέπει να δίνει έτοιμες λύσεις στα προβλήματα των ανθρώπων, πόσο μάλλον που τέτοιες λύσεις πολύ συχνά δεν είναι εφικτές.

Η τέχνη στηριζόμενη στη φαντασία ανιχνεύει εναλλακτικές δυνατότητες και όψεις της ανθρώπινης κατάστασης σε κόσμους ουτοπικούς. Το ουτοπικό στοιχείο είναι ειδοποιό της καλλιτεχνικής δραστηριότητας και μάλιστα αποτελεί προνόμιό της: η απουσία δέσμευσης απέναντι στην πιστή αναπαράσταση υπαρκτών κόσμων απελευθερώνει την ανιχνευτική δύναμη της φαντασίας στην κατεύθυνση του σχηματισμού αισθητικών πραγματικοτήτων, οι οποίες μπορεί να απέχουν πολύ από την υπαρκτή πραγματικότητα, ωστόσο προσφέρουν περισσότερες δυνατότητες αναζήτησης και μοντελοποίησης εναλλακτικών καταστάσεων, σχέσεων και στάσεων.

Η τέχνη ως πεδίο κριτικής συνειδητοποίησης ανιχνεύει εναλλακτικές όψεις της ανθρώπινης πραγματικότητας, συγκροτεί τις ιδεώδεις μορφές της (τις μορφές της ιδεώδους προσωπικότητας και κοινωνίας, του ιδεώδους βίου, της ιδεώδους στάσης ζωής) στην αισθητήρια-άμεσα παραστατική μορφή τους.

Αυτή η ικανότητα της τέχνης να αντιμετωπίζει τον κόσμο των ανθρώπων υπό το πρίσμα της ανίχνευσης εναλλακτικών όψεών του συνιστά και την πλέον ισχυρή, ιδιότυπα δική της κριτική στάση προς τον κόσμο αυτό. Εν προκειμένω η κριτική συνειδητοποίηση της πραγματικότητας κορυφώνεται σε αναζήτηση προοπτικών εναλλακτικής εξέλιξης και μετασχηματισμού της.

Ο κόσμος της τέχνης δημιουργεί ένα σύστημα προτύπων, τα οποία προσανατολίζουν την πρακτική δραστηριότητα του ανθρώπου σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής ζωής, καθιστώντας τον προσωπικότητα ικανή να συνδέει την ατομική ύπαρξη με την ύπαρξη των άλλων ανθρώπων -της ανθρωπότητας. Ανιχνεύοντας και απεικονίζοντας ιδεώδεις μορφές της

ανθρώπινης κατάστασης η τέχνη προσανατολίζει την πορεία του ανθρώπου στον κόσμο, συγκινεί, εμπνέει και παρωθεί σε δράση, προετοιμάζει ψυχικά τη δραστηριότητά του.

Κατ' αυτόν τον τρόπο η τέχνη λειτουργεί όχι απλώς ως σπουδή της ανθρώπινης κατάστασης, αλλά και ως προετοιμασία του ανθρώπου για την ενεργό συμμετοχή στη διαμόρφωσή της. Όπως εύστοχα σημειώνει ο Βυγκότσκι, «η τέχνη είναι η οργάνωση της μελλοντικής μας συμπεριφοράς, μια προδιάθεση για κίνηση εμπρός, μια απαίτηση που ίσως δεν υλοποιηθεί ποτέ, αλλά που μας αναγκάζει να επιδιώκουμε κάτι πάνω από τη ζωή μας, εκείνο που βρίσκεται πέραν αυτής» (Вьготский 1986, 319).

Η αυθεντική τέχνη ενσαρκώνει στο έπακρο αυτό που αποτελεί την πεμπτουσία της συνείδησης, δηλαδή τη διερεύνηση στις εκάστοτε συνθήκες των δυνατοτήτων και προοπτικών ανάπτυξης της ανθρωπότητας. Και γι' αυτό δύναται να είναι αισιόδοξη ακόμη και στις πιο δύσκολες συνθήκες, ακόμη κι όταν αναφέρεται σε απαισιόδοξες καταστάσεις.

Κατ' αυτόν τον τρόπο η τέχνη γεννά ελπίδα στους ανθρώπους, εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, συμμετέχει αποφασιστικά στην ψυχική υποστήριξη των κοινωνικών αγώνων, στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητάς τους, στη συγκινησιακή προβολή των ιδανικών και στόχων τους.

Τέχνη και προσωπικότητα

Θα πρέπει, εν κατακλείδι, να επισημάνουμε ότι η τέχνη έχει εγγενώς μορφωτική διάσταση, υπηρετεί την ανάγκη έκφρασης του περιεχομένου της αισθητικής συνείδησης, την αποκάλυψη των δημιουργικών ικανοτήτων του ατόμου με στόχο να τις γνωρίσει, να τις θαυμάσει και να τις εξασκήσει.

Η τέχνη καλλιεργεί την ικανότητα του ανθρώπου να αισθάνεται-συναισθάνεται τους άλλους, να βλέπει την ανθρώπινη κατάσταση από μια πανανθρώπινη οπτική, να την κρίνει με τη βοήθεια αισθητικών προτύπων, να την αναδημιουργεί με τη φαντασία, ανιχνεύοντας εναλλακτικές όψεις της και εναλλακτικές στάσεις απέναντί της.

Τα είδη της τέχνης με τα δικά τους εκφραστικά μέσα ασκούν ποικιλόμορφη επίδραση στον ανθρώπινο ψυχισμό: δημιουργούν ζωντανές παραστάσεις,

συνειρμούς, σκέψεις (λογοτεχνία), αναπτύσσουν τη συναισθηματική αντίληψη των χρωμάτων και μορφών, εξασκούν την παρατηρητικότητα, τη χωρική φαντασία, την αισθητηριακή αντίληψη του περιβάλλοντος κόσμου (εικαστικές τέχνες), καλλιεργούν την αίσθηση του ρυθμού και της αρμονίας (μουσική, χορός). Η τέχνη (χορός, θέατρο, μουσική) συμβάλει καθοριστικά και στη σωματική καλλιέργεια των ανθρώπων, στην ανάπτυξη της αρμονίας του σώματος, της πλαστικότητας και ομορφιάς των κινήσεών του (Παυλίδης 2022, 12-13).

Η τέχνη με όλους τους τρόπους παρουσίας της στην εκπαίδευση και τη ζωή των ανθρώπων λειτουργεί ως θεμελιώδες μέσο ολόπλευρης καλλιέργειας και ανάπτυξης τους, σωματικής, συναισθηματικής, διανοητικής και ηθικής. Η έκταση της παρουσίας αυτής είναι δηλωτική του βαθμού στον οποίο η εκπαίδευση και η κοινωνική ζωή έχουν απελευθερωθεί από τη χρησιμοθηρική διαμόρφωση των ανθρώπων ως περιορισμένων-κατακερματισμένων ατομικοτήτων και υπηρετούν ως αυτοσκοπό την ελεύθερη-ολόπλευρη ανάπτυξή τους.

Θα λέγαμε ότι η τέχνη είναι απολύτως αναγκαία για τον βίο των ανθρώπων, προκειμένου αυτός να είναι αυθεντικός και πλήρης, ως βίος δηλαδή που διαμορφώνεται από τους ίδιους, συνειδητά, συλλογικά και δημιουργικά, στην υπηρεσία της συνολικής ανθρώπινης προόδου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Выготский, Л. С. (1986), *Психология искусства*. Μόσχα: Искусство.
- Engels, F. (2001), «100.Engels to Margaret Harkness», στο K. Marx, F. Engels (2001), *Collected Works*, τ. 48. Νέα Υόρκη: International Publishers.
- Έρεμπουργκ, Ι. (1985) «Η δουλειά του συγγραφέα», στο Έρεμπουργκ, Ι., Ισακόφσκι, Μ., Χικμέτ, Ν. (1985) *Η λογοτεχνία και η αισθητική της*. Μτφρ. Γιάννης Χαρατσίδης. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Hegel, G.W.F. (2003), *Εισαγωγή στην αισθητική*. Μτφρ. Γιώργος Βελουδής. Αθήνα: Πόλις.

Kiralyfalvi, B. (1990), «The Aesthetic Effect: A Search for Common Grounds Between Brecht and Lukacs», *Journal of Dramatic Theory and Criticism* 4(2): 19-30.

Μπρεχτ, Μπ. (1990α), «Παρατήρηση για τις δυσκολίες του επικού θεάτρου» στο Μπρεχτ, Μπ. (1990), *Για τον Ρεαλισμό*. Μτφρ. Λουκία Κοντή. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 35-36.

Μπρεχτ, Μπ. (1990β), «Παρατήρηση της τέχνης και τέχνη της παρατήρησης» στο Μπ. Μπρεχτ (1990), *Για τον Ρεαλισμό*. Μτφρ. Λουκία Κοντή. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 122-127.

Παυλίδης, Π. (2020), «Δημιουργώντας με τους νόμους της ομορφιάς. Προσεγγίσεις στη συνειδησιακή, μορφωτική και χειραφετική διάσταση της τέχνης», *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία* 10: 72-78.

Παυλίδης, Π. (2022), «Τέχνη και προσωπικότητα. Για τη μόρφωση του ολοκληρωμένου ανθρώπου», *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία* 14: 10-15.

Πλεχάνοφ, Γκ. (2009), *Τέχνη και κοινωνική ζωή*. Μτφρ. Γιάννης Μιχαλόπουλος. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

Φίσερ, Ε. (2000), *Η αναγκαιότητα της τέχνης*. Μτφρ. Φούλα Χατζηδάκη. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φρέιρε, Π. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: εκδ. Ράππα.

Ο λόγος των παιδαγωγών στον «εξελληνισμό» των ξενόφωνων

Έφη Παυλίδου

Ιστορικός, Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.

pavlidou_efi@yahoo.co.uk

Abstract

This paper will attempt a presentation of the basic views of important Greek pedagogues, such as Efthimios Boutonas, Manolis Triantafyllides, Dimitris Glinos, Nikolaos Karachristos and Ilias Gerakopoulos, regarding the question of the Hellenisation of “xenophonous” (non-Greek speaking) populations, residing in Greece, during the interwar period. Their pedagogical views concerning educational objectives, teaching methods and type of school language, that had to be applied in the foreign-speaking schools of the “New Countries”, will be briefly mentioned. Finally, the question of whether the Greek state's goal of cultural homogenisation converged with the pedagogical discourse of the time - and to what extent - will also be addressed.

Στην περίοδο του Μεσοπολέμου, μετά την ανταλλαγή πληθυσμών με τη βουλγαρία και την Τουρκία, ο εθνογραφικός χάρτης στις Νέες Χώρες άλλαξε σημαντικά υπέρ του ελληνικού στοιχείου. Το αιτούμενο, ωστόσο, της σύμπτωσης κράτους και έθνους προσέκρουε στη σκόπελο διαφόρων μειονοτικών ομάδων, όπως των σλαβόφωνων, των Τσάμηδων, των Κουτσόβλαχων, των μουσουλμάνων της Θράκης, των Εβραίων κ.ά. (Μαυρογορδάτος 2003, 9-10).

Η ένταξη αυτών των μειονοτικών πληθυσμών σε ένα νεωτερικό εθνικό κράτος τους έφερνε αντιμέτωπους με μία εντελώς διαφορετική πραγματικότητα, γεγονός που συνεπαγόταν την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της ταυτότητάς τους. Επιπρόσθετα, το ίδιο το κράτος τούς αντιμετώπισε τις περισσότερες φορές ως εθνικό κίνδυνο που έπρεπε να εξαλειφθεί (ενδεικτικά: Τσιούμης 2008· Μαργαρίτης 2005· Κωστόπουλος 2008). Αναμφισβήτητα, το γενικότερο

πολιτικό κλίμα της εποχής, με την όξυνση των βαλκανικών εθνικισμών, συνέβαλε στην καλλιέργεια αυτής της στάσης. Γεγονός πάντως είναι ότι οργανώθηκε «εθνική εκστρατεία» με σκοπό να αντικαταστήσει όλες τις προηγούμενες ταυτότητες των νέων κατοίκων από μία ισχυρή εθνική ταυτότητα. Στο πλαίσιο αυτής της εκστρατείας ιδιαίτερη σημασία αποδόθηκε στο πολιτισμικό κεφάλαιο της παιδείας και στη γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων πληθυσμών (Παυλίδου 2021).

Το εγχείρημα όμως περιπλέχθηκε με την επιλογή της καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας του κράτους αντί της δημοτικής. Η διγλωσσία ταλάνιζε όλο τον πληθυσμό, πολύ περισσότερο τους ξενόφωνους, οι οποίοι αναγκάζονταν να γίνουν τρίγλωσσοι. Το ζήτημα της γλωσσικής αφομοίωσής τους ανέδειξε την επιτακτική εθνική ανάγκη να λυθεί το γλωσσοεκπαιδευτικό πρόβλημα με κατάλληλο τρόπο και αποτέλεσε σοβαρή παράμετρο για την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούν συνοπτικά οι απόψεις ορισμένων δημοτικιστών παιδαγωγών αναφορικά με το ζήτημα του «εξελληνισμού» των ξενόφωνων πληθυσμών.

Ευθύμιος Μπουντώνας

Ένας από τους πρώτους παιδαγωγούς που ασχολήθηκε με την εκπαίδευση των ξενόφωνων ήταν ο Ευθύμιος Μπουντώνας. Το 1908-1909 εξέδωσε το δίτομο έργο του, «Σχολικά Προγράμματα και διδακτικά οδηγία. (Α: Το Νηπιαγωγείον των ξενόφωνων ελληνικών κοινοτήτων, 1908. Β: Το Κοινόν Δημοτικόν Σχολείον, 1909)». Σε αυτό περιλάμβανε προγράμματα και διδακτικές οδηγίες για τη διδασκαλία των ξενόφωνων μαθητών, προκειμένου να βοηθήσει τους δασκάλους στα σχολεία της Μακεδονίας στο έργο της γλωσσικής αφομοίωσης. Η ανάλυση της διδακτέας ύλης ήταν σκοπίμως λεπτομερής και «εν τισί δε σημειούνται και τα κύρια σημεία της διδακτικής πορείας με την ελπίδα, ότι τα σημεία ταύτα και αι προσεχώς εκδιδόμεναι οδηγία της διδασκαλίας εκάστου των μαθημάτων θ' αποτελέσωσιν επαρκές οπωσούν παραμύθημα της αγνοίας και απειρίας των διδασκάλων» (Μπουντώνας 1908, 3).

Ιδιαίτερη βαρύτητα προσέδιδε στο νηπιαγωγείο, κύρια αποστολή του οποίου ήταν «η γλωσσική προπαιδεία των αρχαρίων του δημοτικού σχολείου». Γι' αυτό και θεωρούσε ως σπουδαιότερο μάθημα τις γλωσσικές ασκήσεις, οι οποίες έπρεπε να γίνονται μόνο στην ελληνική γλώσσα, χωρίς να παρεμβάλλεται η μετάφραση στη μητρική, και να γίνονται προφορικά, ακόμα και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, δεδομένης της δυσκολίας που υπήρχε στην ανάγνωση και στη γραφή. Τέλος, στις γλωσσικές ασκήσεις θα περιλαμβάνονταν λέξεις και προτάσεις με ελληνικά ονόματα και εικόνες που θα συνδέονταν με την καθημερινή ζωή των νηπίων, γιατί κατ' αυτόν τον τρόπο θα έρχονταν οι ελληνικές λέξεις αυθόρμητα στο μυαλό των μαθητών (Μπουντώνας 1908, 18-23).

Στη γλωσσική διαμάχη η στάση του ήταν μάλλον αμφίθυμη. Ο ίδιος υπερασπιζόταν την καθιέρωση μιας ζωντανής κοινής γλώσσας: «Αι γλωσσικαί ασκήσεις διεξάγονται εις την αφελή και ανεπιτήδευτον γλώσσαν της εν τω καθ' ημέραν βίω προφορικής συνεννοήσεως των εγγραμμάτων ή μορφωμένων τάξεων. Η απαίτησις αύτη ουδεμίαν σχέσιν έχει με την άγονον περί του γλωσσικού ζητήματος συζήτησιν [...]. Είναι απαίτησις παιδαγωγική. Χρειαζόμεθα διά τας γλωσσικάς ασκήσεις των ξενόφωνων παιδίων γλώσσαν ζωντανήν και ακεραίαν ως όργανον εκφράσεως του παιδικού βίου ολοκλήρου, [...] ο καλύτερος γλωσσικός τύπος για τη διδασκαλία των ξενόφωνων είναι ο λεγόμενος «κοινός» που είναι αποτέλεσμα συγχώνευσης του προφορικού λόγου των αγραμμάτων και του γραπτού λόγου του σχολείου και χρησιμοποιείται από τους εγγράμματους» (Μπουντώνας 1908, 20).

Ο Μπουντώνας αποδεχόταν ότι οι ξενόφωνοι ήταν ελληνικής καταγωγής, «ξενόφωνοι ομογενείς» (Δαμανάκης 2018, 90), και πρέσβευε τη γλωσσική αφομοίωσή τους, κυρίως των σλαβόφωνων, προκειμένου να επιτευχθεί ο εξελληνισμός της Μακεδονίας. Χαρακτηριστικά ανέφερε σε εισήγησή του: «Την Κυβέρνησιν δέον ν' απασχολήση σοβαρώτατα ο Εξελληνισμός της Μακεδονίας. [...] όπως εξελληνίσωμεν πλήρως τους ξενόφωνους πληθυσμούς, δέον Α) Να συνηθίσωμεν αυτούς να ομιλώσι την Ελληνικήν γλώσσαν και μόνον ταύτην. Β) Να προσπαθήσωμεν να αγαπήσωσι το Ελληνικόν Κράτος. Γ) Να τους αποξενώσωμεν εντέχνως και βαθμιαίως από τα Σλαυϊκά ήθη και έθιμα» (Κωστόπουλος 2002, 75).

Μανόλης Τριανταφυλλίδης

Ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης εκπόνησε το 1915 μελέτη με τίτλο «Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας», αξιοποιώντας στοιχεία από άρθρα και επιστολές δασκάλων, εκθέσεις επιθεωρητών αλλά και γνώμες ειδικών. Αποδεχόμενος την ετερογλωσσία ως αναμφισβήτητο δεδομένο τόσο για την Παλαιά Ελλάδα όσο και για τις Νέες Χώρες, επιδίωξε αφενός να καταδείξει τους λόγους διατήρησής της και αφετέρου να προτείνει τρόπους αντιμετώπισής της.

Καταρχάς, συμεριζόταν την άποψη ότι οι ξενόφωνοι είχαν ελληνική καταγωγή και ελληνική συνείδηση, αν και παραδεχόταν ότι «των ξενόφωνων η συνείδηση δεν είναι πάντοτε ξεκαθαρισμένη και βέβαιη» (Τριανταφυλλίδης 1915, 11-12). Την αποτυχία της γλωσσικής τους αφομοίωσης την απέδιδε στη «σχολική γλώσσα», χωρίς να παραγνωρίζει και τη συμβολή άλλων παραγόντων, όπως την «κακοδιοίκηση του κράτους» και την «ανεπάρκεια παιδείας και διδαχτικού προσωπικού» (Τριανταφυλλίδης 1915, 12). «Ο κυριώτατος όμως λόγος που αποτύχαμε στον εξελληνισμό [...] είναι η γλώσσα η σχολική. [...] Το ελληνικό κράτος προσπαθεί [...] να εξελληνίσει με την επίσημή του γλώσσα, που οι πολίτες του δεν τη μιλούν. Και μεταχειρίζεται στα ξενόφωνα παιδάκια της Μακεδονίας, που έχουν σπίτι τους μια ζωντανή γλώσσα, αλφαβητάρια που λεν λ.χ. τα χοιρίδια υίζουσιν, οι σκόμβροι είναι ιχθύες, αι όρνιθες κακκάζουσι, και προσπαθεί να στηρίξει την εθνική συνείδηση μ' ένα ιδίωμα που ούτε για φιλολογική γλώσσα δε δείχτηκε άξιο. [...] Και αυτά όλα γίνονται σε τόπο όπου οι αντίθετοι έχουν στον αγώνα το γλωσσικό πολύ καλύτερα όπλα, γλώσσα εύκολη και απλή με ορθογραφία ευκολομάθητη, έτσι που κατορθώνουν άμα τελειώσουν το σχολείο, να κατέχουν το απαραίτητο όργανο για την ευδοκίμησή τους» (Τριανταφυλλίδης 1915: 13, 15).

Κατά τον Τριανταφυλλίδη, η επίλυση του γλωσσικού προβλήματος με την καθιέρωση της δημοτικής και η γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων επιβάλλονταν για λόγους εθνικούς; ιδιαίτερα στη Μακεδονία, καθώς θα συνέβαλαν στη διατήρηση των «ξεσκλαβωμένων χωρών» (Τριανταφυλλίδης 1915, 12). Εφόσον η γλώσσα δεν αποτελεί απλώς ένα σύνολο λέξεων και γραμματικών κανόνων, αλλά περικλείει και τη «σκέψη, την ιδιοφυία, την ιστορία ενός λαού», η γλωσσική αφομοίωση είναι «η κυριώτατη προϋπόθεση για το άπλωμα της φυλής και σε ξένους λαούς. [...] Έτσι, είναι η γλώσσα το κυριώτατο

όπλο για την πνευματική κατάκτηση» (Τριανταφυλλίδης 1915, 13). Ωστόσο, ο ίδιος πίστευε ότι από τη γλωσσική αφομοίωση θα επωφελούνταν και οι ίδιοι οι ξενόφωνοι, διότι θα αποκτούσαν κοινούς πολιτισμικούς δεσμούς με την κυρίαρχη ομάδα.

Η χρήση «πολεμικής φρασεολογίας» («όπλα», «κατάκτηση», «άπλωμα της φυλής και σε ξένους λαούς») συνταίριαζε με το κλίμα της εποχής (μόλις τελείωσαν οι Βαλκανικοί πόλεμοι και ξέσπασε ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος) και παρέπεμπε στον «πνευματικό πόλεμο» που ακολούθησε την προσάρτηση των Νέων Χωρών στο ελληνικό κράτος, «στην εκπαιδευτική εκστρατεία» που οργανώθηκε για την επίτευξη της εθνικής ομογενοποίησης, απαραίτητης προϋπόθεσης για την εθνική ασφάλεια. Ο Τριανταφυλλίδης, εκφραστής του εθνικισμού των δημοτικιστών, υπερασπίστηκε την επιλογή της δημοτικής ως εκείνου του γλωσσικού οργάνου που θα πετύχαινε πιο εύκολα και αποτελεσματικά τη γλωσσική αφομοίωση και τον εξελληνισμό των ξενόγλωσσων (Δαμανάκης 2018, 108).

Ως γλωσσική αφομοίωση όριζε: «[να] «μαθαίνω και [να] διαδίνω στους ξενόφωνους αυτούς ανθρώπους τη γλώσσα μου, [να] τους κάνω να μεταχειρίζονται τη γλώσσα που μιλώ εγώ- όχι όμως σαν κάτι ξένο, [...] μα έτσι που να γίνη σιγά σιγά δική τους σα μητρική, και να τη μεταχειρίζονται σε κάθε της ζωής τους περίσταση,[...]». Προς επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, έπρεπε να χρησιμοποιηθεί η δημοτική γλώσσα, διότι σε αυτήν «φανερώνεται η εσωτερική ύπαρξη του έθνους» και αποτελεί σχεδόν «αποκλειστική εκδήλωση για κάθε μεγάλο, όμορφο, γνήσιο κι εθνικό που δημιουργήθηκε στην πατρίδα μας». Συνακόλουθα, **«η γλωσσική αφομοίωση δεν μπορεί να γίνη παρά με τη ζωντανή γλώσσα, και η γλώσσα αυτή πρέπει να καθιερωθή σε σχολεία της Μακεδονίας** (η υπογράμμιση δική του), παντού όπου υπάρχουν ξενόφωνοι, τουλάχιστο για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού» (Τριανταφυλλίδης 1915, 15).

Δημήτρης Γληνός

Στο ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας των ξενόφωνων τοποθετήθηκε και ο Δημήτρης Γληνός. Κατά την άποψή του, δεν επρόκειτο για πρόβλημα που μπορούσε να λυθεί μονομερώς: «Το ζήτημα της γλωσσικής διδασκαλίας είναι

εκπαιδευτικόν πρόβλημα φλέγον [...] δι' όλην την Ελλάδα. Προσπαθούντες να το λύσωμεν μονομερώς διά τους ξενοφώνους, επειδή εκείνων ο κίνδυνος είναι αισθητότερος [...], αποδεικνύομεν άλλην μίαν φοράν την αδυναμίαν μας εις το να ενατενίζωμεν την πραγματικότητα και τα προβλήματα που μας θέτει και εξακολουθούμεν να παίζωμεν με αυτό το μέλλον της φυλής μας το παιγνίδι της στρουθοκαμήλου» (Γληνός 1915, τ. 5, αρ. 3-4, 332).

Απαιτούνταν «θετική εργασία» που θα απέβλεπε: α) στη μελέτη του γλωσσικού ζητήματος, β) στη μελέτη της μεθόδου διδασκαλίας της γλώσσας στους ξενόφωνους, γ) στη μελέτη του κατάλληλου οργανωτικού συστήματος για τα σχολεία, δ) στη μελέτη για σύνταξη κατάλληλων διδακτικών βιβλίων για τους ξενόφωνους, ε) στη μελέτη των διαφόρων ζητημάτων σχετικών με τους διδάσκοντες που υπηρετούσαν σε σχολεία της Μακεδονίας, καθώς και στην κατάρτιση κατάλληλου διδακτικού προσωπικού (Στο ίδιο, 331).

Στο έργο του «Έθνος και Γλώσσα» υποστήριξε και αυτός ότι η καλύτερη γλώσσα για τη διασφάλιση της «εθνικής ενότητας» ήταν η δημοτική, διότι ήταν «η μόνη που μπορεί να δυναμώση την ελληνική συνείδηση στους ξενόφωνους και να τους αφομοιώσει γλωσσικά» (Γληνός 1915, 62). Αντίθετα, η καθαρεύουσα απέτυχε ως γλώσσα διδασκαλίας, αφού «παντού όπου στη Μακεδονία λ.χ. συγκρούστηκε [...] με μιαν άλλη ζωντανή γλώσσα, νικήθηκε» (Γληνός 1915, 60). Οι βουλγαρόφωνοι μαθητές πάσχιζαν να μάθουν στα ελληνικά σχολεία την καθαρεύουσα, μία γλώσσα άχρηστη στη καθημερινή τους επικοινωνία με τους ελληνόφωνους, ενώ στα βουλγάρικα σχολεία διδασκόταν μία γλώσσα «ευκολομάθητη» και ομιλούμενη «απ' όλη την άλλη βουλγάρικη φυλή», που τους έφερνε σε «άμεση ψυχική επικοινωνία με τους άλλους Βουλγάρους και τον πολιτισμό τους». Ως εκ τούτου η καθαρεύουσα, αν και ήταν συνδεδεμένη με την ελληνική εθνική ιδέα, την ελληνική ιστορική παράδοση και τη γλώσσα της θρησκείας, ήταν ανίσχυρη μπροστά στη ζωή. «Κι αν ακόμη έλειπε το μαχαίρι του Βούλγαρου κομιτατζή, μια μακρόχρονη ειρηνική εργασία του βουλγάρικου σκολειού θα μας δημιουργούσε βαθύτερες ίσως και ουσιαστικώτερες συμφορές στη Μακεδονία» (Γληνός 1915, 61).

Οι παραπάνω τοποθετήσεις του Γληνού ανήκουν στις ελάχιστες φορές που αναφέρθηκε άμεσα επί του θέματος. Γεγονός είναι ότι το ενδιαφέρον του δεν επικεντρώθηκε στην εκπαίδευση και τη γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων,

αλλά στράφηκε προς την αναγέννηση συνολικά της ελληνικής παιδείας (Γληνός 1972γ, 122).

Σε γενικές γραμμές, η σκέψη του μέχρι το 1927 κινούνταν σε μια εθνική λογική, προσδίδοντας, όμως, άλλο περιεχόμενο στις έννοιες «έθνος», «εθνική αγωγή», «εθνικό σύνολο» και «εθνική αυτοσυντήρηση», κάνοντας συγχρόνως λόγο και για «υπερεθνικές ενότητες» (Γληνός 1972γ, 42). Στη συνέχεια, ο Γληνός, σαφώς επηρεασμένος από τη σοσιαλιστική ιδεολογία, διαμόρφωσε σταδιακά μία κοινωνική-ταξική λογική.

Σε άρθρα και μελέτες του θα επανέλθει στο ζήτημα των εθνοτήτων και των ελευθεριών τους, κυρίως όταν αναφερόταν στο σοσιαλιστικό κράτος της Σοβιετικής Ένωσης (Γληνός 1972δ, 33, 109, 179, 184). Ο τρόπος με τον οποίο το σοβιετικό κράτος αντιμετώπισε τις εθνότητες και τη μητρική τους γλώσσα θεωρούνταν κομβικός και για το ελληνικό γλωσσικό πρόβλημα: «αναγνωρίστηκαν όλες οι εθνικές γλώσσες, έγιναν βάση για τη μόρφωση των λαών, έγιναν όργανο για το ξύπνημα της συνείδησης των μαζών. Γράφτηκαν γλώσσες, που ως τότε δεν είχαν ούτε αλφάβητο. [...] Δημιουργείται ένας πολιτισμός εθνικός στη μορφή, σοσιαλιστικός στο περιεχόμενο. Αυτός ο τύπος είναι το κλειδί και για το ελληνικό γλωσσικό πρόβλημα». (Γληνός 1972δ, 110).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, κατά την άποψή του, το γλωσσικό πρόβλημα θα λυνόταν οριστικά, όταν η εξουσία θα περνούσε στα χέρια της «εργατοαγροτικής μάζας», «γιατί όλος ο κρατικός μηχανισμός, όλες οι κοινωνικές λειτουργίες και όλη η μόρφωση θα μεταχειρίζονται τη λαϊκή γλώσσα και μόνο αυτή» (Γληνός 1972δ, 111), εννοώντας βεβαίως τη δημοτική. Επιπλέον, με τη διαμόρφωση μιας σοσιαλιστικής διεθνικής κοινωνίας, του «σοσιαλιστικού έθνους», είτε με τη μορφή της ένωσης, όπως στη Σοβιετική Ένωση, είτε με τη «μονοεθνική μορφή του κράτους», θα εξασφαλιζόταν «ισοτιμία των λαών, απόλυτος σεβασμός του εθνισμού και της ιδιομορφίας των, εναρμόνιση αμοιβαία των συμφερόντων, διεθνική αλληλεγγύη» (Γληνός 1972δ, 187).

Νικόλαος Καραχρίστος

Ένας από τους πιο σημαντικούς μελετητές της εκπαίδευσης των ξενόφωνων ήταν ο Νικόλαος Καραχρίστος, ο οποίος το 1923 δημοσίευσε δύο έργα με τίτλο

α) «Ψυχολογική εξέταση του προβλήματος των ξενόφωνων» και β) «Διδακτική των Σχολείων των Ξενοφώνων ως και παντός είδους σχολείων». Σε αυτά έθεσε ερωτήματα γλωσσο-παιδαγωγικού αλλά και πολιτικού χαρακτήρα, όπως: α) αν είναι δυνατή η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τα ξενόφωνα παιδιά μικρής ηλικίας και β) πώς δικαιολογείται η προσπάθεια να καταστεί η ελληνική κοινή γλώσσα όλων των πολιτών του κράτους.

Απαντώντας στο πρώτο ερώτημα, υποστήριξε ότι οι ξενόφωνοι μαθητές μπορούσαν να μάθουν την ελληνική γλώσσα μέσα σε έξι περίπου χρόνια, εφόσον πληρούνταν ορισμένες προϋποθέσεις. Θα έπρεπε να εφαρμοσθεί μεθοδική διδασκαλία της ελληνικής από την κατώτατη τάξη του δημοτικού και κυρίως να πεισθούν οι ξενόφωνοι γονείς για την ωφέλεια του μέτρου· να καταλάβουν, δηλαδή, ότι απαιτούνταν η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας για τις δικές τους πνευματικές ανάγκες και τα δικά τους οικονομικά συμφέροντα (Καραχρίστος 1923α, 5).

Στο δεύτερο ερώτημα η απάντησή του εδραζόταν σε κοινωνιολογικούς λόγους: εφόσον το άτομο δεν μπορεί να υπάρξει έξω από την κοινωνία και η ελευθερία του δεν είναι άλλη από την αναγνώριση και εκπλήρωση των κοινωνικών του υποχρεώσεων, μόνο εκείνη η μόρφωση είναι σωστή αυτή που καταρχάς εθίζει από μικρή ηλικία το άτομο στην εκπλήρωση των υποχρεώσεών του προς τους άλλους και έπειτα καταδεικνύει την αλληλεξάρτηση όλων των μελών της κοινωνίας, ανεξαρτήτως γλωσσικών, θρησκευτικών και φυλετικών διαφορών. Έτσι, «η διά της κοινής γλώσσας εξασφαλιζόμενη συνεργασία των συμβιούντων φύλων» οδηγεί «τους λαούς του Κράτους τούτου εις την περαιτέρω πρόοδον και ανάπτυξιν» (Καραχρίστος 1923α, 48, 52).

Ο Καραχρίστος, επομένως, υπερασπιζόταν την επικράτηση ενός κοινού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας, ως μοναδικού μέσου ενίσχυσης των κοινωνικών δεσμών και επίτευξης της κοινωνικής προόδου. Πρότεινε, μάλιστα, να προσέρχονται όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως φυλής και θρησκείας, στα ίδια σχολεία, οπότε θα διευκολυνόταν η άμβλυση των διαφορών τους και η σφυρηλάτηση στενότερων οικονομικών και πολιτειακών σχέσεων. Συγχρόνως, θα επιτρεπόταν η συγκέντρωση των ξενόφωνων και αλλόθρησκων παιδιών από τους θρησκευτικούς τους λειτουργούς σε δικές τους σχολές, για θρησκευτική διδασκαλία και εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας (Καραχρίστος 1923α, 53-

54). Επίσης αποδοκίμαζε, εμμέσως όμως, τη χρήση της καθαρεύουσας ως γλώσσας διδασκαλίας για τους ξενόφωνους πληθυσμούς.

Στο δεύτερο βιβλίο, αφού κατηγοριοποίησε τα είδη των ξενόφωνων σχολείων και τον σκοπό της διδασκαλίας σε αυτά, ανέπτυξε στη συνέχεια τις ψυχολογικές αρχές στις οποίες έπρεπε να βασίζεται η εκπαιδευτική εργασία, για να καταλήξει στην ανάλυση της ειδικής διδακτικής που θα εφαρμοζόταν στα συγκεκριμένα σχολεία (Καραχρίστος 1923β, 6).

Για τον Καραχρίστο πολύ σημαντικές ήταν οι ψυχολογικές δυσχέρειες που αναφύονταν κατά την εκμάθηση από έναν λαό της γλώσσας ενός άλλου, αντί της ομιλούμενης μητρικής του γλώσσας, και μάλιστα μέσα στο δικό του πολιτισμικό περιβάλλον. Η υποτίμηση ή η παράλειψή τους οδηγούσε στην αφελή και εύκολη παραδοχή ότι το κολοσσιαίο έργο της διάδοσης της ελληνικής γλώσσας θα μπορούσε να ανατεθεί με επιτυχία στις ασθενείς δυνάμεις ενός μόνο ατόμου, του δασκάλου.

Σε ό,τι αφορά την ειδική διδακτική που παρουσίασε για τους ξενόφωνους μαθητές, φαίνεται ότι καινοτομεί. Δεν δίστασε να προτείνει τη χρήση της μητρικής γλώσσας των μαθητών από τους δασκάλους, εφόσον παρίστατο ανάγκη. Συγκεκριμένα η μητρική γλώσσα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί: α) κατά τις πρώτες μέρες στο νηπιαγωγείο ή στο δημοτικό, για να είναι λιγότερο απότομη η μετάβαση των ξενόφωνων παιδιών, β) για την επεξήγηση δύσκολων «αφηρημένων εννοιών» και γ) εκτός σχολείου για την επικοινωνία του δασκάλου με τις οικογένειες των μαθητών του. Επομένως, ο εκπαιδευτικός έπρεπε να μάθει τη μητρική γλώσσα των μαθητών, διότι «διά ταύτης θα δυνηθεί [...] να επεκτείνει το εξανθρωπιστικόν έργον του σχολείου [...] Διά ταύτης δηλαδή θα εισέλθη [...] μέσα εις των ξενόφωνων οικογενείαν δια να πολεμήσει εκεί μέσα εις την ρίζα του, [...] κάθε ασχημίαν, διά να αναβιβάση και την ξενόφωνον οικογένειαν υψηλοτέρα εις την σφαίραν της αληθείας, της ευμορφίας και του αγαθού, διά να εξασφαλίση ούτω το έργον του σχολείου του» (Καραχρίστος 1923β, 104).

Στις μεθοδολογικές του προτάσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού έδινε έμφαση στον προφορικό λόγο και στην ανάγνωση, ενώ επεσήμανε τον υποστηρικτικό ρόλο

που μπορούσαν να έχουν στη γλωσσική διδασκαλία η χειροτεχνία, η ιχνογραφία και τα άσματα.

Για αποτελεσματικότερη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στους ξενόφωνους μαθητές, πρότεινε τη σύνταξη προσωρινών αναλυτικών προγραμμάτων και αναγνωστικών βιβλίων, τα οποία θα ετίθεντο σε ευρεία δοκιμαστική εφαρμογή σε ξενόφωνες περιοχές. Έπειτα, με την κατάλληλη επεξεργασία των αποτελεσμάτων αυτής της εφαρμογής και με τη συνεργασία δασκάλων, τοπικών διδασκαλείων και επιθεωρητών, θα προέκυπτε η σύνταξη των οριστικών αναγνωστικών βιβλίων και του οριστικού αναλυτικού προγράμματος. (Καραχρίστος 1923α, 7-9)

Τέλος, αναφερόμενος στην προέλευση των ξενόφωνων πληθυσμών και στη γένεση του «Μακεδονικού ιδιώματος», ανέπτυξε μία θεωρία με έντονα ιστορικά και εθνοφυλετικά χαρακτηριστικά. Οι ξενόφωνοι ήταν Έλληνες που είχαν απωλέσει τη μητρική τους γλώσσα, καθώς στους μικρούς οικισμούς της υπαίθρου, όπου οι κάτοικοι δεν μπορούσαν να φροντίσουν επαρκώς «[...] *διά την [...] γλωσσικήν μόρφωσιν [...] των τέκνων τους*», η ανάμειξη των αυτόχθονων με επιδρομείς και γενικότερα με ξένα φύλα είχε οδηγήσει στην απώλεια ή αλλοίωση της μητρικής γλώσσας. «*Εκ της εγκαταμείξεως δε της λαλουμένης Ελληνικής γλώσσης μετά των ξένων γλωσσικών στοιχείων προέκυψε το εν τοις τμήμασι τούτοις σήμερον ομιλούμενον Μακεδονικόν ιδίωμα*». (Η υπογράμμιση δική του) (Καραχρίστος 1923α, 11)

Ηλίας Γερακόπουλος

Ο Ηλίας Γερακόπουλος στο έργο του «Το ελληνικό νεογλωσσικό μάθημα»¹ περιλάμβανε ένα θεωρητικό και ένα πρακτικό μέρος, όπου ανέπτυξε τόσο τις παιδαγωγικές του απόψεις αναφορικά με την εκπαίδευση των ξενόφωνων όσο και τις διδακτικές - μεθοδολογικές του προτάσεις. Σύμφωνα με τη μαρτυρία του ίδιου, το πρακτικό μέρος που αφορούσε τη διδακτική μεθοδολογία του ήταν αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης διαδικασίας και είχε εφαρμοσθεί κατά την περίοδο που δίδασκε τα ξενόφωνα ελληνόπουλα της Τουρκίας. Το δε θεωρητικό

¹ Πρόκειται για τη δεύτερη έκδοση, το 1934, του βιβλίου του «Διδασκαλία της ελληνικής εις ξενόφωνους» που εκδόθηκε το 1926.

ήταν προϊόν αφενός της εργασίας του ως φοιτητή ψυχολογίας στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών και αφετέρου των σπουδών του στη Γερμανία.

Στο πρώτο κεφάλαιο διέκρινε δύο ομάδες ξενόφωνων: α) αυτούς που ήθελαν να θεωρούνται Έλληνες και που μοιράζονταν με τους ελληνόφωνους κοινά πολιτισμικά στοιχεία και κοινό εθνικό αίσθημα και β) εκείνους που ήταν «αλλόφυλοι φερμένοι εδώ από πολλούς πια αιώνες, ή είναι από καταγωγή Έλληνες, που από πολλά χρόνια έχουν αλλάξει θρησκεία, γλώσσα και εθνικότητα, [...] Αυτοί αποτελούν τις εθνικές μειονότητες: τούρκικη, εβραϊκή, ρουμανική, αρμένικη, κάπου διακόσιες χιλιάδες». Συνολικά, υπολόγιζε ότι οι ξενόφωνοι αποτελούσαν το $\frac{1}{4}$ του πληθυσμού της χώρας (Γερακόπουλος 1934, 4).

Όλοι αυτοί μπορούσαν, κατά την άποψή του, να αφομοιωθούν γλωσσικά είτε υπό την επίδραση του κυρίαρχου ελληνόγλωσσου περιβάλλοντος είτε μέσω της εκπαίδευσης και άλλων μέτρων που θα λάμβανε η πολιτεία. Στην πρώτη περίπτωση η διαδικασία ήταν χρονοβόρα, απαιτούνταν περίπου ένας αιώνας, προκειμένου η ελληνική γλώσσα να μεταδοθεί «στους σύνοικους ξενόφωνους, χωρίς καμιά βία, χωρίς ακόμη καμιά σκόπιμη και μεθοδική κρατική ενέργεια, μόνο από την ποικίλη επικοινωνία των ξενόφωνων με τους ελληνόφωνους». Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας διεργασίας αποτελούσαν οι αλβανόφωνοι της Αττικής. Ωστόσο, ο Γερακόπουλος επισήμανε και την αντίστροφη επίδραση που δύναται να έχει το περιβάλλον, φέρνοντας ως παράδειγμα την επαρχία της Φλώρινας. Εδώ παρατηρούνταν η γλωσσική αφομοίωση «ξενοφώνων και ελληνοφώνων [...] από ξενόφωνους ντόπιους. [...] οι πρόσφυγες και οι ελλαδίτες έμποροι, μεταπράτες, βιοτέχνες και επιστήμονες μάθανε και μαθαίνουνε σλάβικα. Έγιναν δίγλωσσοι κι αυτοί και τα παιδιά τους». (Γερακόπουλος 1934, 5).

Στη δεύτερη περίπτωση η γλωσσική αφομοίωση θα επιταχυνόταν μέσω του έργου των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων, των νυχτερινών σχολών, των προσκοπικών ομάδων κ.ά. Ας σημειωθεί ότι κατά τον Γερακόπουλο η γλωσσική ενότητα ήταν αναγκαία για την επίτευξη της κρατικής ενότητας, καθώς και της βαθύτερης γνωριμίας και ανάπτυξης κοινής βούλησης, κοινών συναισθημάτων μεταξύ των ξενόφωνων και των ελληνόφωνων πολιτών του

κράτους. Ακόμα και στην περίπτωση των εθνικών μειονοτήτων, η γνώση της ελληνικής ως γλώσσα της πλειοψηφίας ήταν προς δικό τους συμφέρον.

Στη συνέχεια, ο συγγραφέας κατέδειξε τις αρνητικές συνέπειες για τους ξενόφωνους από τη διδασκαλία της καθαρεύουσας και υπερασπίστηκε τη χρήση της δημοτικής ως την έκτη δημοτικού για εθνικούς λόγους: «Είναι ανάγκη εθνική, τουλάχιστον στις ξενόφωνες περιφέρειες, να μη διακόπτεται από την τετάρτη τάξη του δημοτικού η καλλιέργεια του ελληνικού γλωσσικού συναισθήματος, αλλά να συνεχίζεται και στην πέμπτη και έκτη τάξη, όπου μόνο η λαϊκή γλώσσα, η κοινή νεοελληνική πρέπει να διδάσκεται» (Γερακόπουλος 1934, 13). Με αυτό το μέτρο θα αποτρέπονταν οι ξενόφωνοι να καταφεύγουν «σε βιβλία γραμμένα στην ξένη μητρική τους γλώσσα, που δεν είναι δύσκολο να τη μάθουν και στη γραφή της μορφή, και να διαβάζουν σαυτή βιβλία, που κάποτε τους κλονίζουν το ελληνικό εθνικό τους αίσθημα» (Γερακόπουλος 1934, 12).

Ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας, αφού απέρριψε τη «μεταφραστική» και τη μέθοδο «δι' εικόνων», προέκρινε ως καταλληλότερη τη «μητρική ή άμεσο μέθοδο», που είναι όμοια με εκείνη που ακολουθεί η μητέρα, για να μάθει τη γλώσσα στο μικρό παιδί της: πρώτα δείχνει το αντικείμενο και μετά το ονοματοδοτεί. Αντίστοιχα και η «μητρική» μέθοδος περιλαμβάνει τα εξής στάδια: «πρώτη η οπτική και γενικώτερα η αισθητηριακή αντίληψη (του φεγγαριού, π.χ.), κι αμέσως, σύγχρονα σχεδόν, η ακουστική αντίληψη (φεγγάρι, π.χ.). Έτσι με τον συνειρμικό τρόπο στη συσχέτιση αντιλήψεως του πράγματος, του προσώπου, της ενέργειας, της ιδιότητας, και αντιλήψεως της λέξεως, αποχτιέται κι ο παραστατικός συνειρμός: παράσταση πράγματος-παράσταση λέξεως» (Γερακόπουλος 1934, 29).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο Γερακόπουλος πρότεινε μία «ειδική διδακτική» για κάθε μάθημα, η οποία συνίστατο αρχικά στην επίδειξη του πράγματος, προσώπου, ενέργειας κτλ., και ονοματοδότησής τους (ουσιαστικό), έπειτα στην προσθήκη του «διορισμού» (επιθετικός, επιρρηματικός προσδιορισμός) και τέλος στη χρήση του «ονοματισθέντος» (ρήμα) (Γερακόπουλος 1934, 47).

Με βάση τη συγκεκριμένη μέθοδο περιέλαβε στο έργο του 56 σχέδια μαθημάτων για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου των ξενόφωνων παιδιών,

προσφέροντας στους δασκάλους της εποχής άμεσα αξιοποιήσιμα παραδείγματα διδασκαλίας.

Αναγκαίες προϋποθέσεις για την επιτυχία του γλωσσικού μαθήματος θεωρούνταν: α) η προπαρασκευή των εκπαιδευτικών στην ειδική διδακτική που απαιτούνταν για τους ξενόφωνους μαθητές, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί και να μην αυτοσχεδιάζουν (Γερακόπουλος 1934, κ14). β) το χαρούμενο πρόσωπο, ο κατάλληλος τόνος φωνής, και η «σταράτη ομιλία» των διδασκόντων. γ) η επίδειξη μητρικής συμπεριφοράς προς τους μαθητές και δ) ο μικρός αριθμός μαθητών ανά τάξη (μέχρι τριάντα παιδιά), για να μπορεί ο δάσκαλος να τους παρακολουθεί και να τους δραστηριοποιεί στο μάθημα (Γερακόπουλος 1934, 48).

Συμπεράσματα

Στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής του Μεσοπολέμου το κυρίαρχο εθνικό πρόταγμα, που δεν ήταν άλλο από την εθνική ολοκλήρωση και ομογενοποίηση, επηρέασε και την εκπαίδευση των μειονοτικών πληθυσμών. Οι διάφοροι γλωσσικοί και εθνοπολιτισμικοί «Άλλοι» έπρεπε να εξελληνιστούν, καταρχάς γλωσσικά. Οι πολιτικές και εκπαιδευτικές αρχές αντιμετώπισαν τη δεδομένη ετερότητα των Νέων Χωρών προτάσσοντας εν πολλοίς τη μέθοδο της γλωσσικής αφομοίωσης, ιδιαίτερα απέναντι στους σλαβόφωνους (Παυλίδου 2021, 381-389). Αυτό υιοθέτησαν και οι παραπάνω παιδαγωγοί, μη δυνάμενοι να ξεφύγουν από το πλαίσιο του εθνικού παιδαγωγικού μοντέλου. Ακόμα και στην περίπτωση που ο «Άλλος» προσεγγιζόταν θετικά, ο τελικός στόχος παρέμενε η έστω ήπια αφομοίωσή του.

Σε αυτό το πλαίσιο, η μητρική γλώσσα των ξενόφωνων παραγκωνίστηκε υπέρ της ελληνικής, πρωτίστως για εθνικούς λόγους (για ενδυνάμωση της συνείδησής τους, για να μειωθεί ο κίνδυνος που προερχόταν από αυτούς κτλ.) και ακολούθως για κοινωνικο-οικονομικούς, για την οικονομική τους ανάπτυξη και ανέλιξη στην ελληνική κοινωνία. Αξίζει να επισημανθεί ότι η πρόταση των παιδαγωγών για χρήση «ζωντανής γλώσσας» στη διδασκαλία των ξενόφωνων αφορούσε την ελληνική δημοτική και όχι τη δική τους μητρική γλώσσα που ήταν επίσης ζωντανή. Ακόμα και ο Καραχρίστος που επέδειξε θετική στάση απέναντι

στη διγλωσσία (χωρίς ωστόσο να χρησιμοποιεί αυτό τον όρο), ουσιαστικά αντιμετώπισε την υπό προϋποθέσεις χρήση της μητρικής γλώσσας ως ένα αναγκαίο μεταβατικό στάδιο για την εκμάθηση της ελληνικής από τους ξενόφωνους και την επίτευξη της μονογλωσσίας (Δαμανάκης 2018, 192). Δεν είναι επίσης τυχαίο ότι η μητρική γλώσσα των ξενόφωνων παραμελήθηκε από τον γλωσσολόγο Τριανταφυλλίδη, μολοντί αποδεχόταν και το δεδομένο της ετερότητας και το γεγονός ότι η συνείδηση των εν λόγω πληθυσμών δεν ήταν πάντα «βέβαιη και ξεκαθαρισμένη». Εξάλλου, όλοι οι παραπάνω παιδαγωγοί είχαν υιοθετήσει την επίσημη επιχειρηματολογία ότι οι ξενόφωνοι ήταν ελληνικής καταγωγής που εξαιτίας ιστορικών συγκυριών είχαν απωλέσει κάποια στιγμή την ελληνική γλώσσα.

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των ξενόφωνων μαθητών, όλοι διαπίστωναν την αδυναμία του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις διαφορετικές μαθησιακές και ψυχολογικές τους ανάγκες. Γι' αυτό παιδαγωγοί, όπως ο Γληνός, ο Καραχρίστος και ο Γερακόπουλος, επιχείρησαν μέσω της ανάλυσης της υφιστάμενης κοινωνικής πραγματικότητας να διαμορφώσουν σχέδια και προτάσεις σχετικά με την εκπαίδευση των ξενόφωνων. Ας σημειωθεί όμως ότι ο Γληνός, σε αντίθεση με τους άλλους δύο, αντιμετώπιζε ολιστικά την ελληνική εκπαίδευση, τα προβλήματα της οποίας θα διευθετούνταν όχι κατά περίπτωση, αλλά συνολικά (Δαμανάκης 2018, 200). Αντίθετα, ο Καραχρίστος και ο Γερακόπουλος ανέλυσαν την εκπαίδευση των ξενόφωνων ως ένα ειδικό ζήτημα και πρότειναν διαφοροποιημένα, εκπαιδευτικά μέτρα.

Σε γενικές γραμμές, οι παιδαγωγοί στους οποίους αναφερόμαστε επέκριναν τη χρήση της καθαρεύουσας στα ξενόφωνα σχολεία και υπερασπίστηκαν τη διδασκαλία της δημοτικής ως πιο «ευκολομάθητης». Δίνοντας έμφαση στην εργασία που τελούνταν από τις κατώτερες τάξεις του δημοτικού και προπαντός του νηπιαγωγείου, επιδίωξαν μέσα από τις διδακτικές και μεθοδολογικές τους προτάσεις να αναπτύξουν αρχικά την προφορική επικοινωνιακή ικανότητα των ξενόφωνων μαθητών στην ελληνική γλώσσα και ακολούθως τη γραπτή, αποφεύγοντας τη μηχανιστική εκμάθηση της γλώσσας. Παράλληλα επιδίωξαν να βοηθήσουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό τους έργο, δίνοντας οδηγίες για την οργάνωση και τον τρόπο διδασκαλίας τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γερακόπουλος, Η. (1934), *Το ελληνικό νεογλωσσικό μάθημα*. Αθήνα: Τυπογραφικά καταστήματα Ιακώβου Α. Μωυσιάδου – Βασιλείου Π. Μάρδα.
- Γληνός, Δ. (1915), «Έθνος και Γλώσσα», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* 5, αρ. 1-2: 47-62.
- Γληνός, Δ. (1915), Επιστολή, *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* 5, αρ. 3-4: 331-332.
- Γληνός, Δ. (1972), *Εκλεκτές σελίδες, Γ΄*. Αθήνα: Στοχαστής.
- Γληνός, Δ. (1972), *Εκλεκτές σελίδες, Δ΄*. Αθήνα: Στοχαστής.
- Δαμανάκης, Μ. (2018), *Παιδαγωγικός λόγος και ετερότητα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καραχρίστος, Γ. Ν. (1923), *Ψυχολογική εξέταση του προβλήματος των ξενοφώνων, Μέρος Α΄, Περί της γενέσεως της γλώσσης και περί της ανάγκης της επικρατήσεως παρ' ημίν μιας κοινής τοιαύτης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικόν Κατάστημα Σ. Παπανέστορος.
- Καραχρίστος, Γ. Ν. (1923), *Διδακτική των σχολείων των ξενοφώνων ως και παντός είδους σχολείων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικόν Κατάστημα Σ. Παπανέστορος.
- Κωστόπουλος, Τ. (2002), «Ετερογλωσσία και αφομοιωτικοί σχεδιασμοί: η περίπτωση της ελληνικής Μακεδονίας μετά την απελευθέρωση (1912-1923)», στο *Τα Ιστορικά* 19(36): 75-128.
- Κωστόπουλος, Τ. (2008), *Η απαγορευμένη γλώσσα. Κρατική καταστολή των σλαβικών διαλέκτων στην ελληνική Μακεδονία*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Μαργαρίτης, Γ. (2005), *Ανεπιθύμητοι συμπατριώτες. Στοιχεία για την καταστροφή των μειονοτήτων της Ελλάδας*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Μαυρογορδάτος, Γ. Θ. (2003), «Οι εθνικές μειονότητες», στο Χατζηιωσήφ, Χ. (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, τ. Β΄2. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 9-35.
- Μπουντώνας, Ευθ. (1908), *Σχολικά Προγράμματα και διδακτικά οδηγία. Μέρος Α΄ Το νηπιαγωγείον των ξενόφωνων ελληνικών κοινοτήτων. Μέρος Β΄. Μελέτη περί της πρώτης γλωσσικής διδασκαλίας των ξενόφωνων ελληνικών κοινοτήτων*. Αθήνα.
- Παυλίδου, Ε. (2021), *Εκπαίδευση και εθνογλωσσική ενσωμάτωση των ξενόφωνων πληθυσμών στην Ελλάδα την περίοδο 1912-1940*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1916), «Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας», στο *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 5 (αρ.1-2): 11-46.

Τσιούμης, Α.Κ. (2008), *Μειονοτικές ομάδες στην Ελλάδα (1919-1945)*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Κριτική εκπαίδευση ή αυτονομία στην εκπαίδευση, για την απελευθέρωση;

Αικατερίνη Περπερίδου

Υπ. Δρ Π.Τ.Δ.Ε.- Α.Π.Θ.

perperidu.katerina@gmail.com

Abstract

Nowadays there is a keen interest in identifying those educational institutions that are able to provide the largest proportion of an educated, skilled and productive workforce. Public discourse on the quality of education has been dominated in recent years by Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) overview reports, replete with reports, assessments and calls for education reform. In this context, educational institutions are seen as a driving force of future success and prosperity for society and "autonomous schools" are presented as a solution to the problems of education (Bamfield 2012, 318). In this presentation, in light of the key questions of Critical Pedagogy: What kind of citizens do we want, what kind of society do we want and what is the role of education within it, we will attempt a presentation of the idea of autonomy in educational policy and a critique of its promotion in education.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται η στροφή του δημόσιου και πολιτικού λόγου στο ζήτημα της ποιότητας της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης. Η αναζήτηση της αιτίας για τα προβλήματα της εκπαίδευσης γίνεται σήμερα με όρους αγοράς και αποδίδεται στον δημόσιο τομέα της εκπαίδευσης με την επικράτηση των δημόσιων σχολείων (Musset 2012, 5). Παράλληλα, ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) ως μία διαφορετική εποχή, τόσο όσον αφορά το επίπεδο

της γνώσης, όσο και, κατά συνέπεια, το επίπεδο της φύσης και των σχέσεων εργασίας. Η σημερινή συνθήκη, η οποία χαρακτηρίζεται με τον δόκιμο όρο «learning economy» (οικονομία της μάθησης), περιστρέφεται γύρω από τη γνώση. «Η γνώση σε αυτή την εποχή είναι εντατική, όπως και το κεφάλαιο και η εργασία. Αλλά αυτό δεν είναι ικανό να διαχωρίσει την εποχή που διανύουμε από τις προηγούμενες. Το ειδοποιό στοιχείο είναι η ταχύτητα της αλλαγής» (OECD 2000, 126).

Σε αυτό το πλαίσιο, εμφανίζεται λοιπόν έντονο ενδιαφέρον για τον προσδιορισμό εκείνων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που θα είναι σε θέση να παρέχουν στο μεγαλύτερο δυνατό ποσοστό ένα μορφωμένο, εξειδικευμένο και παραγωγικό εργατικό δυναμικό, ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ο δημόσιος λόγος για την ποιότητα της εκπαίδευσης κυριαρχείται από εκθέσεις επισκόπησης του Ο.Ο.Σ.Α., που βρίθουν από αναφορές, αξιολογήσεις και προτροπές για την ανάγκη μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αντιμετωπίζονται ως κινητήρια δύναμη μελλοντικής επιτυχίας και ευημερίας για την κοινωνία και τα «αυτόνομα σχολεία» παρουσιάζονται ως λύση στα προβλήματα της εκπαίδευσης (Bamfield 2012, 318).

Τα παραπάνω δημιουργούν την αναγκαιότητα μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η οποία αποτυπώνεται με την προώθηση της θέσπισης αυτόνομων σχολείων εισάγοντας στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης όρους νεοφιλελεύθερης πολιτικής και αρχές της ελεύθερης αγοράς. Ωστόσο, όταν η εκπαιδευτική πολιτική αφήνεται από το κράτος, σε πολιτείες, δήμους και σχολεία οφείλουμε να λάβουμε υπόψιν τις σχέσεις πολιτικής και οικονομίας. Οφείλουμε, υιοθετώντας τη θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής να αναρωτηθούμε «πώς» και «γιατί» κατασκευάζεται η οργάνωση και λειτουργία της δημόσιας εκπαίδευσης και πως κάποιες μορφές οργάνωσης και λειτουργίας έχουν τη δύναμη να νομιμοποιούνται από την κυρίαρχη κουλτούρα, ενώ κάποιες άλλες όχι. Μπορεί πράγματι η αυτονομία στον χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης να επιφέρει την πολυπόθητη απελευθέρωση αυτής;

Αυτονομία και Νεοφιλελευθερισμός

Η δεκαετία του 1970 αποτελεί για τις προηγμένες βιομηχανικές κοινωνίες μια περίοδο πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών δυσκολιών και έρχεται σε αντίθεση με την ευημερία των προηγούμενων ετών. Σε αυτό το πλαίσιο το Κεϋνσιανό κράτος (κράτος πρόνοιας), όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις πρακτικές των διαδοχικών μεταπολεμικών κυβερνήσεων (Heffernan 2001, 2), επικρίνεται και αμφισβητείται (King 1987, 7). Αυτό που αντιμετώπισαν όλα τα κράτη τη δεκαετία του 1970, ήταν η αύξηση των προβλημάτων σε όλους τους τομείς, με τα συνηθισμένα πολιτικά μέσα να μην φαίνονται ικανά να επιφέρουν κάποια λύση. Η αδυναμία των κυβερνήσεων να βρουν λύσεις, εξασθένησε την πολιτική εξουσία και δημιούργησε μια βαθιά αδιαφορία και απαισιοδοξία σχετικά με τη δυνατότητα ορθολογικής διαχείρισης της δημόσιας πολιτικής. Οι κυβερνήσεις εμφανίστηκαν αδύναμες, αναποφάσιστες (Gamble 1988, 3) και αναποτελεσματικές να διαχειριστούν τα αυξανόμενα προβλήματα που απασχολούσαν την κοινή γνώμη, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 (Heffernan 2001, 3). Έτσι, δίνεται ο χώρος να αναπτυχθεί η ιδέα του Νεοφιλελευθερισμού, η οποία σταδιακά φαίνεται να κυριαρχεί της επόμενες δεκαετίες σε πολλές χώρες του κόσμου.

Στα πλαίσια της νεοφιλελεύθερης πολιτικής που άρχισε να ανθίζει την περίοδο εκείνη, εκτός από την παραδοσιακή δομή της παροχής δημόσιας υπηρεσίας, η οποία βλέπει το κράτος να σχεδιάζει και να παρέχει μια ποικιλία υπηρεσιών που χρηματοδοτούνται έμμεσα, εξολοκλήρου ή εν μέρει από φόρους, εμφανίζονται και άλλες μορφές παροχής υπηρεσιών, στις οποίες ο ρόλος της πολιτείας αλλάζει σε απλό συμμετέχοντα και χρησιμοποιούνται ανάλογα με το είδος της παρεχόμενης υπηρεσίας. Όπως παραθέτει η Ascher (1987, 8-9), οι Kirlin και Ries περιέγραψαν τρεις διαφορετικούς τρόπους παροχής υπηρεσιών, τον «ρυθμιζόμενο», την «επιχορήγηση» και αυτόν μέσω «συμβάσεων». Σύμφωνα με τον «ρυθμιζόμενο» τρόπο, το κράτος συμμετέχει στον σχεδιασμό, αλλά όχι στη χρηματοδότηση ή την παραγωγή μιας υπηρεσίας. Με τον τρόπο της «επιχορήγησης», η πολιτεία παρέχει οικονομική υποστήριξη για μια δραστηριότητα, αλλά δεν τη σχεδιάζει ούτε την παράγει. Η γεωργική στήριξη, η μαθητική επιχορήγηση και τα συστήματα νομικής στήριξης εμπίπτουν σε αυτήν την κατηγορία. Τέλος, στα πλαίσια ενός συμβολαίου μιας «σύμβασης», το

κράτος παίζει οικονομικό και προγραμματικό ρόλο, αλλά δεν παράγει την ίδια την υπηρεσία. Η συντήρηση κτιρίων και η κατασκευή δρόμων παρέχονται παραδοσιακά μέσω τέτοιων συμβατικών ρυθμίσεων. Το αξιοσημείωτο στην περίπτωση της υπό μελέτη πολιτικής είναι πως χρησιμοποιούνται οι πρακτικές της «επιχορήγησης» και των «συμβάσεων» σε τομείς όπως η Παιδεία.

Το δόγμα μιας ελεύθερης *-laissez-faire-* αγοράς στη δημόσια πολιτική, αποτελεί ένα αρνητικό και επικίνδυνο δόγμα, που περιορίζει την κυβερνητική δραστηριότητα στην προστασία της ζωής και της περιουσίας και στη σύναψη και επίβλεψη της λειτουργίας των συμβάσεων μεταξύ κράτους και ιδιωτών (Caldwell 2011, 313). Ακόμη όμως και σε καταναλωτικές και οικονομικές αγορές, ο ανταγωνισμός της ελεύθερης αγοράς δεν είναι ανεξέλεγκτος (Turner 2006, 99-100). Έτσι, εισάγονται και ορισμένα στοιχεία ρύθμισης της αγοράς, ταυτόχρονα με την πολιτική της ελεύθερης αγοράς. Αυτός ο συνδυασμός οδηγεί στην εφαρμογή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που «αποκεντρώνουν» αποφάσεις που σχετίζονται με χρηματοοικονομικά και εξωτερικά θέματα, συνάμα με άλλες αποφάσεις που «συγκεντρώνουν» και αφορούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας (Hall, Gunter 2016, 3).

Τα παραπάνω κάνουν φανερό πως η αυτονομία δεν είναι ένα εύκολα οριοθετημένο χαρακτηριστικό συστήματος ή σχολείου και ποικίλλει ανάλογα με το εύρος των λειτουργιών που αποκεντρώνονται από τις δυνάμεις λήψης αποφάσεων. Η έννοια της αυτονομίας τείνει να χρησιμοποιείται ευρέως στον δημόσιο και τον πολιτικό τομέα (Suggett 2015, 2· Gove 2012· OECD 2010, 74· OECD 2013, 54), αλλά περιλαμβάνει και μια ποικιλία όρων που χρησιμοποιούνται αντί αυτής, όπως «αποκέντρωση», «μεταβίβαση», «τοπική διαχείριση» ή «διαχείριση σχολείου», «αυτοδιαχειριζόμενα» ή «αυτοδιοικούμενα σχολεία», αλλά και όροι όπως «ενδυνάμωση των σχολείων» (Suggett 2015, 2· Arcia, Macdonald, Patrinos, Porta 2011).

Προσπαθώντας να σκιαγραφήσουμε την έννοια της αυτονομίας, μπορούμε να πούμε πως αυτή εστιάζεται στους ακόλουθους τομείς (Suggett 2015, 2· OECD 2010, 68): α) Στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου και την αξιολόγηση, που περιλαμβάνει το περιεχόμενο των μαθημάτων: ποιος αποφασίζει ποια μαθήματα προσφέρονται, το περιεχόμενο, τα βιβλία και τις αξιολογήσεις β) Στους πόρους, που περιλαμβάνουν αποφάσεις προσωπικού: ποιος

προσλαμβάνει καθηγητές και καθορίζει μισθούς και διαχειρίζεται την επαγγελματική ανάπτυξη, ποιος αποφασίζει την κατανομή του προϋπολογισμού στο σχολείο και εάν τα σχολεία μπορούν να εξασφαλίσουν πρόσθετα κονδύλια γ) Στις πολιτικές που ακολουθούνται για τους μαθητές, που περιλαμβάνουν αρμοδιότητες όπως εισαγωγή στο σχολείο, πειθαρχία και βαθμούς δ) Επίσης, η αυτονομία ποικίλλει ως προς τον βαθμό ελέγχου που διαθέτει το σχολείο και τον βαθμό ελέγχου που μοιράζεται με άλλα επίπεδα διοίκησης (Suggett 2015, 2). Ο Ο.Ο.Σ.Α. (2013, 51-52) προβάλλει αυτούς τους δείκτες ως σημαντικούς για την εξαγωγή ενός προφίλ αυτονομίας των σχολείων. Παρά τις πολλές ερμηνείες της αυτονομίας του σχολείου, η Suggett (2015, 3) παραθέτει έναν ευρέως χρησιμοποιούμενο ορισμό που αποτυπώνει την ευελιξία ενός αυτόνομου σχολείου, ως ένα σχολείο «στο οποίο έχει αποκεντρωθεί ένα σημαντικό μέρος της εξουσίας και της ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων, σχετικά με την κατανομή των πόρων σε ένα κεντρικά καθορισμένο πλαίσιο στόχων, προτύπων, πολιτικών και λογοδοσίας».

Η εκτεταμένη εκπαιδευτική αποκέντρωση εντοπίζεται κατά τον Μούτσιο (2001, 15), σε μια περίοδο κατά την οποία συντελέστηκαν σημαντικές κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες, στα πλαίσια της αυξανόμενης παγκοσμιοποίησης της οικονομίας. Τα αίτια και ο τρόπος που οι παραπάνω εξελίξεις συνεπάγονται την αποδυνάμωση του δημόσιου χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι αυτά που πρέπει να μας προβληματίζουν. Η εκπαιδευτική πολιτική της αυτονομίας στην εκπαίδευση δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «καινό δαιμόνιο». Σε χώρες όπως οι Η.Π.Α. και η Αγγλία το οιονεί πλαίσιο των εκπαιδευτικών αγορών, με την εισαγωγή του αυτόνομου μάνατζμεντ, έδωσε αρχικά την ψευδαίσθηση πως παρέχει τη δυνατότητα να απελευθερωθούν και να αναπτυχθούν σχολεία που θα στηρίζουν κουλτούρες της μη κυρίαρχης τάξης. Ωστόσο, τα δεδομένα αποδεικνύουν ότι «σε καμία περίπτωση το μοντέλο της αυτονομίας στην εκπαίδευση, με τη διοικητική αυτονομία των σχολείων και τις ευκαιρίες που αυτό παρέχει δεν συνιστά υπαναχώρηση του κράτους από τον παραδοσιακό του ρόλο του ιδεολογικού ελέγχου και της κοινωνικής αναπαραγωγής» (Μούτσιος 2001, 15).

Επίλογος

Σε μια οπτική μακριά από το συντηρητικό παράδειγμα πιστεύουμε ότι, η έννοια της σχολικής αυτονομίας κάθε άλλο παρά ουδέτερη είναι στο κυρίαρχο λεξιλόγιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των τελευταίων χρόνων (Καλημερίδης 2019). Η καθιέρωση εκτεταμένης σχολικής αυτονομίας δεν φαίνεται -με τη μέχρι τώρα εφαρμογή της- να συνεπάγεται την απορρύθμιση των ισχυόντων εκπαιδευτικών συστημάτων. Αντίθετα μάλιστα, η αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων έχει σκοπό την επιβολή των όρων της αγοράς στη λειτουργία τους, για την προσαρμογή τους στο νέο μοντέλο κρατικού ελέγχου (Μούτσιος 2001, 32). Επιπλέον κατά τον Gordon (2008, 190) «Η επιλογή της ελεύθερης αγοράς είναι καταστροφική και αναποτελεσματική δημόσια πολιτική [...] που αυξάνει το φάσμα του κοινωνικού διαχωρισμού».

Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρήσαμε να σκιαγραφήσουμε την έννοια της αυτονομίας στην εκπαίδευση και να προβάσουμε την κριτική της υπό τους όρους της Κριτικής Παιδαγωγικής. Αυτό που θα πρέπει αρχικά να απαντήσουμε είναι, ποιος ρόλος του σχολείου. Ένα σχολείο που στοχεύει στην απελευθέρωση του ατόμου δεν θα πρέπει να αρκείται στην προετοιμασία των νέων για την εύρεση μιας θέσης εργασίας. Αντίθετα, το σχολείο της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι υπεύθυνο για την εξασφάλιση στο κάθε άτομο της κατάλληλης προετοιμασίας για τη συμμετοχή του στη δημοκρατική διοίκηση της κοινωνίας, την προσωπική του ηθική δράση, ανάπτυξη και ευημερία (Meyer 2014).

Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές δίνουν έμφαση στις αρχές της αγοράς. Αυτό υποτάσσει την εκπαίδευση στην πειθαρχία της ελεύθερης αγοράς, οξύνει τις ταξικές και φυλετικές διακρίσεις και μειώνει τα περιθώρια βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα από τη συλλογική δράση (Apple 2001). Εάν η μεταρρυθμιστική πρόταση της αυτονομίας στην εκπαίδευση επεδίωκε μια εκπαίδευση ίση για όλους, με σκοπό μια δίκαιη κοινωνία που θα εξελίσσεται, τα αυτόνομα σχολεία που προωθεί, αυτά αντί να διαχωρίζονται από το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, υπό την καθοδήγηση ιδιωτών, θα έπρεπε να παρέχουν ένα πλαίσιο όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί θα αναζητούν αιτίες και θα αγωνίζονται για την αλλαγή της κοινωνίας. Τότε πράγματι θα μπορούσαμε να ελπίζουμε ότι αυτά θα παρέχουν ευκαιρίες στους πολίτες από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους. «Το σχολείο δεν

πρέπει ποτέ να γίνει εκπαίδευση για τις ανάγκες της βιομηχανίας» δηλώνει χαρακτηριστικά ο Apple και μας βρίσκει σύμφωνους (Apple 1996, 100).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apple, M. (1996), *Cultural politics and education*. Buckingham: Open University Press.
- Apple, M. (2001), *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*. Μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Arcia, G., Macdonald, K., Patrinos, H. A., and Porta, E. (2011), *School Autonomy and Accountability, System Assessment for Benchmarking Education for Results, Regulatory and Institutional Framework*. Washington DC: World Bank, Human Development Network.
- Ascher, K. (1987), *The Politics of Privatization: Contracting Out Public Services*. London: Macmillan Education.
- Caldwell, B. (2011), *Building Chicago Economics: The Chicago School, Hayek, and Neoliberalism*. New York: Cambridge University Press.
- Gamble, A. (1988), *The Free Economy and the Strong State: The Politics of Thatcherism*. London: Macmillan Education.
- Gordon L. (2008), « Where does the power lie on? Devolution, choice and democracy in schooling», στο Feinberg, W., Lubienski, C. (επιμ.), *School Choice Policies and Outcomes: Empirical and Philosophical Perspectives*. New York: Sunny Press, 177-197. Available from books.google database.
- Gove, M (2012), Transcript of speech on Academies, 11th January, <www.gov.uk/government/speeches/michael-gove-speech-on-academies>.
- Hall, D. and Gunter, H. (2016), «England: Permanent Instability in the European Educational NPM Laboratory» στο Gunter, H., Grimaldi, E., Hall, D., and Serpieri, R. (επιμ.), *New Public Management and the Reform of Education: European Lessons for Policy and Practice*. London: Routledge, 21-36.
- Heffernan, R. (2001), *New Labour and Thatcherism: Political Change in Britain*. London: Palgrave Macmillan.
- King, D. S. (1987), *The New Right Politics, Markets and Citizenship*. London: Macmillan Education.

Meyer, H.D. et al. (2014), «Open letter to Andreas Schleicher on PISA, OECD, Paris», *Policy Futures in Education* 12: 872-877. doi: [10.2304/pfie.2014.12.7.872](https://doi.org/10.2304/pfie.2014.12.7.872)

OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing.

Suggett, D. (2015), «School autonomy: Necessary but not sufficient», *Evidence Base* 2015: 1-26.

Turner, D. (2006), *Decentralization and Privatization in Education: Privatization, Decentralization, and Education in the United Kingdom: The Role of the State*. Netherlands: Springer.

Καλημερίδης, Γ. (9 Ιουλίου, 2019), «Σχολική αυτονομία και καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου», *Σελιδοδείκτης*.
<https://selidodeiktis.edu.gr/2019/07/09/%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CF%85%CF%84%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%AF%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%BA%CE%B1%CF%80%CE%B9%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE/> (13/04/2022)

Μούτσιος, Σ. (2001), «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στις οικονομικά αναπτυγμένες αγγλόφωνες χώρες: Σχολική αυτονομία και εκπαιδευτική αγορά», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 31. (22/04/2022)
[file:///C:/Users/PC/Downloads/adminiojs,+moutsios_p.9-p.36_2001%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PC/Downloads/adminiojs,+moutsios_p.9-p.36_2001%20(1).pdf)

Οι φιλελεύθερες, συντηρητικές και σοσιαλιστικές ζυμώσεις πίσω από τον παιδαγωγικό λόγο της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917

Αθανασία Πολυζοπούλου

Εκπαιδευτικός - Υποψήφια δρ. ΠΤΔΕ ΑΠΘ

apolyzop@eled.auth.gr

Abstract

During the beginning of the 20th century, Greece went through a period of an extreme social, political, and ideological polarization between the Prime Minister, El. Venizelos, and King Constantine. This division had taken on national dimensions, forming two opposing sides: the supporters of Venizelos, mainly liberal intellectuals, and the pro-Royalists, mainly conservatives and strict defenders of the tradition and religion. This ideological gap was vividly expressed through the language-education reform of 1917 – 1920. While the introduction of the demotic language into the compulsory education initiated a new era for the liberal demoticists, proponents of the reform, for the conservatives it was an attempt to question the traditional structures of the society through education. After the defeat of the Liberal Party in the elections of November 1920, the conservatives proceeded to the deconstruction of the reform and the 'Committee' judged the new textbooks as anti-religious and anti-national, proposing for them to be burned. For the next years, education was trapped in the reform-counter-reform dichotomy, with the conservative and anti-communist discourse defining its functions.

1. Εισαγωγή

Η μεταρρύθμιση του 1917 - 1920 φέρει τον τίτλο της 'γλωσσοεκπαιδευτικής', καθώς έχει δύο άμεσα διακριτές πτυχές: τη γλωσσική και την παιδαγωγική. Η

πρώτη, αφορά την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, αποτέλεσμα των προσπαθειών των προηγούμενων ετών, με τη συμμετοχή των πρωτεργατών του δημοτικιστικού κινήματος σε θεσμικές θέσεις. Η δεύτερη αφορά την προσπάθεια για έναν νέο προσανατολισμό της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με διδακτικά εγχειρίδια απαλλαγμένα από τυπικές ηθικολογίες και θρησκευτικούς δογματισμούς, σύμφωνα με τις αρχές μίας νέας, αντιαυταρχικής παιδαγωγικής (Τσολάκης, 2007).

Ωστόσο, πίσω από αυτές τις δύο άμεσα αντιληπτές διαστάσεις της μεταρρύθμισης, υποβόσκει και μία ακόμη: η ιδεολογική. Μέσα από αυτή την προσπάθεια, ο Βενιζέλος και η τριανδρία των Δ. Γληνού, Αλ. Δελμούζου και Μ. Τριανταφυλλίδη, καθώς και των φιλελεύθερων υποστηρικτών τους, δήλωναν ξεκάθαρα τους σκοπούς τους για πολιτική αλλαγή και για απομάκρυνση της χώρας από τους δογματισμούς του παρελθόντος. Χαρακτηριστική ήταν η αναφορά του Δελμούζου στο ιδεολογικό υπόβαθρο της μεταρρύθμισης: «η ιδεολογία που έχει εμπνεύσει τη νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, είναι όλως διόλου αντίθετη με την ιδεολογία που επικρατούσε ως τώρα [...]» (Δημαράς 2007, 121). Αντίστοιχες ήταν και οι αναφορές του Τριανταφυλλίδη: «Η μεταρρύθμιση [...] δεν μπορούσε να εντοπιστή στη γλωσσική μορφή των νέων αναγνωστικών ή και γενικότερα στη σχολική γλώσσα. [...] Έπρεπε, για να εγκαινιάση την αληθινή αναγέννηση του ελληνικού σχολείου, [...] ν' αποβλέψη και στο περιεχόμενο των αναγνωστικών του. [...]» (Τριανταφυλλίδη 2002, 151). Έτσι, μέσα στο κλίμα του Εθνικού Διχασμού που βίωνε η χώρα, η προσοχή στράφηκε στα δεκατρία νέα αναγνωστικά.

2. Πριν τη μεταρρύθμιση

Στις αρχές του 20ου αιώνα, ο δημοτικισμός άρχισε να εξαπλώνεται στην κοινωνία και να ζυμώνεται με τη σκέψη των αστών διανοουμένων, αλλά και των σοσιαλιστών¹. Σταδιακά, άρχισαν να κυκλοφορούν έργα - σταθμοί για τη σημασία της δημοτικής γλώσσας (π.χ. *Το Ταξίδι μου*, του Ι. Ψυχάρη το 1888, *Το*

¹ Όπως ο Γ. Σκληρός, ο οποίος, το 1907, εκδίδει το έργο του «*Το κοινωνικόν μας ζήτημα*». Επιπλέον, σοσιαλιστικά διηγήματα και άρθρα δημοσιεύονταν στον *Νουμά* κατά τα προηγούμενα έτη.

γλωσσικό ζήτημα και η εκπαιδευτική μας αναγέννησις, του Φ. Φωτιάδη το 1902), να οργανώνονται σύλλογοι για την ανάδειξη της σημασίας της (η «Εθνική Γλώσσα», 1904, το «Αδελφάτο της Πόλης», 1905 - 1908), καθώς και να επιχειρείται η νομοθετική εισαγωγή της στην υποχρεωτική εκπαίδευση². Στον αντίποδα, ως αντίδραση των συντηρητικών, υποστηρικτών της καθαρεύουσας, λαμβάνουν χώρα τα πρώτα σοβαρά κοινωνικά επεισόδια (Ευαγγελιακά, 1901, Ορεστειακά, 1903, Αθεικά, 1911). Σημαντική τροχοπέδη στις προσπάθειες των εκσυγχρονιστών θα σταθεί η θεσμική κατοχύρωση της καθαρεύουσας το 1911, η οποία θα λειτουργήσει ανασταλτικά σε αυτή την προσπάθεια.

Το 1910 ιδρύεται ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, ένα σωματείο που είχε σκοπό «να ιδρύσει ένα πρότυπο Δημοτικό Σχολείο στην Αθήνα και να βοηθήσει ν' αναμορφωθεί, με τον καιρό, η Ελληνική εκπαίδευση» (Καταστατικό του Εκπαιδευτικού Ομίλου, 1911:5). Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, ο οποίος αναδείχθηκε στο δυναμικότερο ίσως γλωσσοεκπαιδευτικό σωματείο της εποχής, δεν αποτελούσε μια συλλογικότητα με ομοιογενείς ιδεολογικές αρχές μεταξύ των μελών του, αλλά περιλάμβανε διακριτούς ιδεολογικούς προσανατολισμούς, ιδίως κατά τα δύο πρώτα χρόνια της λειτουργίας του³.

Έτσι, κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες αυτής της περιόδου στην ελληνική κοινωνία μπορεί κανείς να διακρίνει τις εξής ιδεολογικές τάσεις: από τη μια μεριά, οι συντηρητικοί, ανάμεσά τους και η Εκκλησία, οι οποίοι επιθυμούσαν τη διατήρηση της καθεστηκυίας τάξης και θεωρούσαν τους δημοτικιστές ως άθεους, προδότες, εχθρούς του έθνους και της εθνικής ενότητας. Από την άλλη, οι φιλελεύθεροι, οι οποίοι επεδίωκαν την αλλαγή, τον εκσυγχρονισμό και την κοινή πορεία με τη Δύση. Η ιδεολογική αυτή διαμάχη θα κορυφωθεί το 1915, όταν ο Ελευθέριος Βενιζέλος θα σχηματίσει την Επαναστατική Κυβέρνηση στη

² Νομοσχέδια Αυγερινού (1880), Θεοτόκη (1889), Ευταξία (1899), νομοσχέδια του 1913 [πιο αναλυτικά βλ. Σκούρα, Λ. (2014), *Η γενική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα : θεσμοί, αντιλήψεις, ανισότητες. Μια ιστορική - κοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg].

³ Συγκεκριμένα, γύρω από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο συσπειρώθηκαν «εθνικιστές» (π.χ. Ι. Δραγούμης, Λ. Μαβίλης κλπ.), οι «φιλελεύθεροι και σοσιαλιστικά διαφωτισμένοι αστοί», ενώ θετικοί απέναντι στο έργο του ήταν και οι «θεωρητικοί σοσιαλιστές» (π.χ. Γ. Σκληρός) [πιο αναλυτικά για τις ιδεολογικές τάσεις στον Εκπαιδευτικό Όμιλο βλ. Γληνός, Δ. (Ιούλιος - Αύγουστος 1927), «Η Διακήρυξη της διοικητικής επιτροπής του Έκπαιδευτικού Ομίλου», *Αναγέννηση*, τεύχ. 11 - 12, σ. 578 - 598).

Θεσσαλονίκη. Ο Εθνικός Διχασμός θα εντείνει τη διαφορά ανάμεσα στα εκπαιδευτικά ρεύματα, προσδίδοντάς τους και τυπικά, πολιτικό χαρακτήρα⁴.

3. Η μεταρρύθμιση

Το 1916 και μετά την αποφυλάκισή του⁵, ο Γληνός μετέβη στη Θεσσαλονίκη. Εκεί ο Βενιζέλος ενημέρωσε τον ίδιο, καθώς και τους Δελμούζο και Τριανταφυλλίδη, ότι ετοιμάζει μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση και, αγνοώντας το σύνταγμα του 1911 σχετικά με την καθαρεύουσα, τους παρακίνησε να συγγράψουν βιβλία στη δημοτική, έχοντας εξασφαλίσει για τον σκοπό αυτό το απαραίτητο χρηματικό ποσό (Μαυρέας, Μπουμπούς 2003, 198 - 199).⁶ Οι τρεις τους σχημάτισαν την Εκπαιδευτική Επιτροπή, η οποία προετοίμασε και καθόρισε το περιεχόμενο της μεταρρύθμισης, σύμφωνα με τις γλωσσικές αρχές του Εκπαιδευτικού Ομίλου.

Στις 25 Μαΐου 1917, η προσωρινή κυβέρνηση του Βενιζέλου δημοσίευσε το Αναγκαστικό Διάταγμα 2585⁷, το οποίο ολοκληρώθηκε με τον Ν.1332 του 1918. Ο Ν.1332 όριζε ότι: *«εις τας τέσσαρας κατωτέρας τάξεις του δημοτικού σχολείου ουδενός άλλου βιβλίου γίνεται χρήσις πλην του αναγνωστικού»*. Τα αναγνωστικά των πρώτων τριών τάξεων όφειλαν να είναι γραμμένα *«εις την κοινήν ομιλουμένην (δημοτικήν) γλώσσαν, απηλλαγμένην παντός αρχαϊσμού και ιδιωτισμού»*. Η καθαρεύουσα, με απόφαση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, θα εισαγόταν σταδιακά στις τρεις ανώτερες τάξεις, από κοινού με τη δημοτική (Ν.1332, ΦΕΚ89/27-4-1918). Αναφορικά με το περιεχόμενο των νέων βιβλίων, αυτό όφειλε να μην είναι προσβλητικό για την πατρίδα, το πολίτευμα και τα χρηστά ήθη, να ακολουθεί τα επιστημονικά πορίσματα και να διατηρεί απλή και σαφή γλώσσα και ύφος (Ν.827, ΦΕΚ188/5-9-1917).

⁴ Τυπικά, διότι εξαρχής ήταν πολιτικο-ιδεολογικά ζητήματα. Ιδιαίτερα μετά το 1917 συνδέονται επισημότερα και τυπικότερα και με τα πολιτικά κόμματα της εποχής. Εξ ου και η μεταρρύθμιση-αντιμεταρρύθμιση.

⁵ Μετά την παραίτηση του Βενιζέλου το 1915, ο Γληνός φυλακίζεται, με την κατηγορία υβριστικού λόγου κατά του βασιλιά Κωνσταντίνου (Μαυρέας, Μπουμπούς 2003, 198).

⁶ Η προσφορά του ποσού των 60.000 δρχ. επιβεβαιώνεται και από την επιστολή της Π. Δέλτα στον βουλευτή και συνεργάτη του Βενιζέλου, Ι. Αθανασάκη, στις 19/2 - 7 - 1916 (Λευκοπαρίδης 1997, 447 - 449).

⁷ Το Α.Δ. ψηφίστηκε ως Νομοθετικό Διάταγμα και τέθηκε σε ισχύ για όλο το κράτος με το ΦΕΚ138 της 11^{ης} Ιουλίου 1917. Επικυρώθηκε και μετατράπηκε στον Ν.827 (ΦΕΚ188/5-9-1917) και στον Ν.1332 (ΦΕΚ89/27-4-1918), με μικρές τροποποιήσεις.

Ο Γληνός, πρωτεργάτης αυτής της προσπάθειας, ανέλαβε τον ρόλο του γενικού γραμματέα στο Υπουργείο Παιδείας τον Ιούνιο του 1917, ενώ οι Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης διορίστηκαν ως ανώτεροι επόπτες⁸. Τον Οκτώβριο του ίδιου έτους κυκλοφόρησαν τα πρώτα εγχειρίδια -τρία αλφαβητάρια για την Α' δημοτικού και τρία αναγνωστικά για τη Β'. Τα δύο από αυτά αποτελούσαν μεταφράσεις στη δημοτική των ήδη υπαρχόντων κειμένων της καθαρεύουσας. Ωστόσο, η μεταρρύθμιση είχε ανάγκη από ένα «αναγνωστικό - σύμβολο», στο οποίο θα συνέπιπταν ο γλωσσικός, ο παιδαγωγικός και ο ιδεολογικός σκοπός της μεταρρύθμισης. Το βιβλίο αυτό θα ήταν τα *Ψηλά βουνά*. Κύριος συγγραφέας του ήταν ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου, όμως συμμετείχαν και άλλα μέλη της Εκπαιδευτικής Επιτροπής, όπως οι Τριανταφυλλίδης και Δελμούζος (Αθανασιάδης 2015, 191-192). Συνολικά εκδόθηκαν δεκατρία νέα αναγνωστικά.

4. Η υποδοχή

4.1. Τα θετικά σχόλια

Προκειμένου να μπορέσουμε να αντιληφθούμε καλύτερα την ιδεολογική αναμέτρηση που έλαβε χώρα με αφορμή τα νέα αναγνωστικά, θα επικεντρωθούμε στην αντιπαράθεση που αναπτύχθηκε γύρω από τα *Ψηλά βουνά*.

Όσον αφορά τη φιλελεύθερη σκοπιά, η υποδοχή των νέων βιβλίων ήταν θερμή. Χαρακτηριστικά, στην εφημερίδα *Εμπρός*, ο Κωστής Παλαμάς (υπογράφων ως

⁸ Στα πρακτικά της συνεδρίας της Εκπαιδευτικής Επιτροπής στις 23 Ιουνίου 1917 αναφέρεται ότι για την επίτευξη της μεταρρύθμιση ήταν απαραίτητο «η συνεργασία των τριών μελών να γίνη πια μέσα στο κράτος στενώτατη, εντατική και απερίσπαστη [...]. Την αντίδραση, ιδεολογική και προσωπική, που άρχισε κιάλας να σηκώνεται και που θα μεγαλώση και θα συστηματοποιηθή αργότερα μπορεί κανείς να την εξουδετερώση μόνο με τον όγκο και την προσωπική επιβολή. Και τα δύο αυτά μπορεί να γίνουν μόνο αν και τ' άλλα δύο μέλη μπουν στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο», αφού έτσι «θα είναι αδύνατο να υποκύψουν στο Συμβούλιο τ' αντιδραστικά στοιχεία στην επιβολή και τη δύναμη ενός μέλους, που αλλιώς με την επιβολή και των 3 ενωμένων θα παρασυρθούν θέλοντας και μη». Μάλιστα, για τον σκοπό αυτό η Εκπαιδευτική Επιτροπή πρότεινε να διεξαχθεί «δημοσιογραφικός αγώνας για να επιβληθούν τα πρόσωπα» και να πειστεί «ο Πρόεδρος» (ενν. τον Βενιζέλο) ότι «μόνο στενώτατη συνεργασία και των 3 μελών μέσα στο κράτος μπορεί να φέρει αποτέλεσμα». Την ευθύνη αυτού του σκοπού θα είχε ο βουλευτής Αθανασάκης, ο οποίος είχε βασικό ρόλο στην οικονομική ενίσχυση της Εκπαιδευτικής Επιτροπής, «ομάδες από φιλελευθέρους», αλλά και ο Δελμούζος με επιστολές του προς τον Βενιζέλο (Τερζής 2010, 103 - 106). Από τα πρακτικά αυτά διαπιστώνονται εύκολα οι ιδεολογικοί σκοποί της γλωσσικής μεταρρύθμισης (δηλαδή η διάδοση των αρχών του αστικού σχολείου), οι οποίοι δεν μπορούσαν να αφεθούν στην τύχη, καθώς επίσης και ότι αντιδραστικά στοιχεία υπήρχαν και μέσα στο κόμμα των Φιλελευθέρων (βλ. χαρακτηριστικά ο βουλευτής Κουλουμβάκης), τα οποία θα μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο την έκβασή της εάν τοποθετούνταν σε νευραλγικές θέσεις.

“W”) περιέγραφε ότι: «όλα εις το βιβλίον αυτό είνε ανθρώπινα και μαζί ελληνικά, χωρίς ίχνος ρητορικής, χαρούμενα και σεμνά. [...] Και η μητρική μας γλώσσα εμφανίζεται με τον γνήσιον καθαρόν (εκτός σπανιωτάτων περί δευτερεύοντα εξαιρέσεων) γραμματικόν χαρακτήρα της, χωρίς τον οποίον γλώσσα φιλολογική, και πολύ περισσότερον γλώσσα διά να διδαχθή εις το σχολείον, δεν δύναται να υπάρξη. Συγχαίρω το Κράτος, διότι μας έδωκεν έν μικρόν (μικρόν τάχα;) εις το είδος του αριστούργημα» (“W”, 15 Ιανουαρίου 1919). Ακόμη, η ίδια εφημερίδα αναφέρει ότι: «ο κ. Παπαντωνίου δεν έγραψεν απλώς εν αναγνωστικόν βιβλίον. Έγραψεν ένα βιβλίον ωραίον, ανεξαρτήτως σκοπού και χρησιμότητος. Και δύναται να είναι τελείως ικανοποιημένος από το έργον του» (Από την εκπαιδευτική κίνησιν. Τα Ψηλά Βουνά, 7 Ιανουαρίου 1919). Παράλληλα, η εφημερίδα *Εστία* αφιέρωσε από ένα άρθρο στους Δελμούζο, Τριανταφυλλίδη και Γληνό -στις 2, 12 και 22 Μαρτίου 1918 αντίστοιχα⁹- περιγράφοντας τη σημασία του έργου τους και τη συνεισφορά τους στην εντατική προετοιμασία των εκπαιδευτικών.

Από τη σοσιαλιστική πλευρά, η πρώτη στήριξη και θερμή υποδοχή της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ήρθε από τους δημοτικιστές του *Νουμά* (Νούτσος 1990). Επιπλέον, τον Οκτώβριο του 1919, ο Γ. Κορδάτος, υπό το ψευδώνυμο Π. Χαλκός, δημοσίευσε μια σειρά άρθρων στον *Ριζοσπάστη*, κάνοντας μια αποτίμηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και δηλώνοντας την ανακούφισή του που «ευτυχώς ευρέθησαν μέσα εις το υπουργείον την Παιδείας οι γνωστοί επιστήμονες, που πιστοί εις τα ιδανικά των ηθέλησαν να συγχρονίσουν την ελληνικήν παιδείαν» (Χαλκός, 13 Οκτωβρίου 1919). Στην προσπάθεια των τριών παιδαγωγών, καθώς και στην αξία της μεταρρύθμισης αναφέρθηκε κι ο Ν. Γιαννιός¹⁰ στον *Ριζοσπάστη*, όπου έγραφε τα εξής: «Τα φωτεινά εκπαιδευτικά νομοσχέδια που γίνονται σήμερα νόμοι του Κράτους είναι γέννημα της δημοτικιστικής ιδεολογίας. Την σημασίαν της διησθάνθη ο κ. Βενιζέλος [...]. Τα

⁹ Τα άρθρα ήταν τα εξής: «Από την ζωή: Ο Δελμούζος» (*Εστία*, 2 Μαρτίου 1918), «Από την ζωή: Η γλώσσα του σχολείου» (*Εστία*, 12 Μαρτίου 1918), «Από τη ζωή: Η εκπαιδευτική αναγέννησις» (*Εστία*, 22 Μαρτίου 1918).

¹⁰ Ο Γιαννιός, όπως και ο Σκληρός, ήταν πιο ήπιος όσον αφορά τις δημοτικιστικές του αντιλήψεις. Αντιλαμβανόταν ότι εκείνη τη στιγμή προτεραιότητα είχε η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση, σε αντίθεση με του ακραίους ψυχαρικούς, οι οποίοι ήταν αδιάλλακτοι στο ζήτημα της έκτασης της γλωσσικής καθαρότητας. Ο ίδιος θεωρούσε ότι μια επιτυχία του δημοτικισμού θα άνοιγε από μόνη της τον δρόμο προς τον σοσιαλισμό (Νούτσος 1990).

φιλελεύθερα στοιχεία της Ελλάδος -βενιζελικοί, δημοκράται, σοσιαλισταί- πρέπει να περιστοιχίσουν τους τρεις νεωτεριστάς παιδαγωγούς και να εξασφαλίσουν ηρεμίαν εις την δημιουργίαν των μέσα εις τον Ναόν της Αναμορφώσεως του Έθνους» (Γιαννιός, 11 Μαρτίου 1918).

4.2 Η αντίδραση

Ωστόσο, το έτος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης συμπίπτει με αυτό της επανάστασης στη Ρωσία, ενώ το 1918 ιδρύονται στην Ελλάδα το ΣΕΚΕ και η ΓΣΕΕ. Πλέον, ο κομμουνισμός αρχίζει να αντιμετωπίζεται ως ένας από τους κύριους εχθρούς του έθνους. Ο κίνδυνος μιας 'μπολσεβικοποίησης' της κοινωνίας αρχίζει να ανησυχεί τα συντηρητικά στρώματα και να εντείνει τον αντικομμουνιστικό λόγο, ενώ κάθε απόπειρα φιλελεύθερης μεταρρύθμισης θα ισοδυναμεί για τη συντηρητική πλευρά με μία κομμουνιστική απόπειρα. Στο οπλοστάσιο του αντικομμουνισμού θα ενταχθούν η πατρίδα, η θρησκεία και η οικογένεια (Γαζή 2011), ενώ ο δημοτικισμός ανάγεται πλέον σε 'μαλλιαροκομμουνισμό'.

Τα νέα βιβλία βρέθηκαν στο επίκεντρο αυτής της ιδεολογικής και κοινωνικής αντιπαράθεσης. Ο «*διδακτικός μπολσεβικισμός*» έγινε ο κεντρικός άξονας της συντηρητικής αντίδρασης (Νούτσος 1990, 136) κατά τη διετία 1919 - 1920, κατά την οποία ο Βενιζέλος απουσίαζε στο Παρίσι για το Συνέδριο της Ειρήνης. Στις 6 Ιουνίου 1919, στο μητροπολιτικό μέγαρο της Αθήνας συστάθηκε ο Εκπαιδευτικός Σύλλογος, ως αντίβαρο στη δράση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, με σύντομη, όμως, και ανούσια δράση. Στον Εκπαιδευτικό Σύλλογο συμμετείχαν διακεκριμένες προσωπικότητες, όπως ο μητροπολίτης Αθηνών Μελέτιος και ο υπέρμαχος της καθαρεύουσας και γνωστός για τους πύρινους λόγους του εναντίον της δημοτικής, καθηγητής Γ. Χατζιδάκις, ο οποίος διετέλεσε και πρόεδρος του συλλόγου (Αθανασιάδης 2015).

Το 1919 ο Χατζιδάκις θα αναφερθεί στα *Ψηλά Βουνά* ως: «*βιβλίον άθεον, μη διδάσκον ούτε θρησκείαν, ούτε πατρίδα, ούτε οικογένειαν. Είναι βιβλίον Μπολσεβικικόν!*», καλώντας την εκκλησία να αγωνιστεί για την εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων (Μίχας, 8 Ιουνίου 1919). Τον επόμενο χρόνο θα δημοσιεύσει το κείμενο με τίτλο «*Γεννηθήτω φως. Ο μαλλιαρισμός εις τα δημοτικά σχολεία*», το

οποίο αρχικά κυκλοφόρησε τμηματικά στην εφημερίδα *Εμπρός* κι έπειτα εκδόθηκε ως ολοκληρωμένη εργασία. Μέσα από αυτή του την ανάλυση θα ασκήσει κριτική στο παιδαγωγικό περιεχόμενο των *Ψηλών Βουνών*, υποστηρίζοντας ότι: «ουδείς χαρακτήρ και ουδεμία αρετή ή ηθική αρχή εξαίρεται, ώστε να προβληθή εις τους μικρούς προς μίμησιν, προς απόκτησιν. Πάντα τα εν αυτώ πρόσωπα είναι μέτρια και ακατάλληλα να χρησιμεύσουν εις τα παιδιά ως πρότυπα βίου και πράξεων διά το μέλλον. [...] Έπειτα περί των μεγάλων ιδανικών της πατρίδος, της θρησκείας, ουδείς γίνεται λόγος» (Χατζιδάκις 1920, 47-48). Και παρακάτω: «Αλλά και αυτό το μέγιστον και τιμαλφέστατον αγαθόν της φυλής ημών, λέγω την οικογενειακήν στοργήν, φαίνεται παραμελούμενον εν τω βιβλίω τούτω» (Χατζιδάκις 1920, 50). Ο ίδιος, περιγράφοντας τη ζωή των παιδιών στο βουνό, δε θα διστάσει να την παραλληλίσει «με κοινότητα ή *Soviet* των παιδιών τούτων, όπως και εις τα των συντρόφων εν *Ρωσία*» (Χατζιδάκις 1920, 51).

Είναι φανερό ότι, εκτός από το γλωσσικό ζήτημα, το διακύβευμα αυτής της μεταρρύθμισης ήταν το ιδεολογικό περιεχόμενο και το σύστημα αξιών που πρότασσε η κυβέρνηση των Φιλελευθέρων για τη νέα γενιά. Στο πλαίσιο αυτό, εκδηλώθηκαν αντιδράσεις και από τη φιλελεύθερη πλευρά, κυρίως από όσους και όσες είχαν επηρεαστεί από τον ρομαντικό εθνικισμό της εποχής, στον απόηχο του Μακεδονικού Αγώνα και των Βαλκανικών πολέμων. Μεταξύ αυτών, η Π. Δέλτα, έκανε λόγο για πρότυπα χαρακτήρων, που προωθούν την «πονηριά», την «ανηθικότητα» (Δέλτα 1919, 52) και την «ανανδρία» (ό.π., 57), αλλά και για τον αντιπαιδαγωγικό τρόπο που παρουσιάζονταν τα ζητήματα της θρησκείας και της πατρίδας: «Το παιδί μαθαίνει στερεότυπα πως η πατρίδα είναι 'γλυκιά' και πως ο Θεός είναι 'καλός', Ούτε γιατί είναι γλυκιά η πατρίδα ξέρει, ούτε γιατί ο Θεός είναι καλός· μαθαίνει 'θρησκεία' και 'πατρίδα' όπως μαθαίνει και άλλα μεγάλα λόγια, 'καθήκον', 'θυσία' κτλ. [...] η θρησκεία όσο και ο πατριωτισμός του αναγνωστικού είναι κάτι εξωτερικό που δε συγκινεί γιατί δε ζη» (ό.π., 60). Με τη σειρά της, η Γ. Καζαντζάκη, προσπαθώντας να εντοπίσει στοιχεία του ελληνικού έθνους, κατηγόρησε τους συγγραφείς του βιβλίου ότι εκμεταλλεύτηκαν «τον ιερών αγώνα του δημοτικισμού» (Καζαντζάκη 1919, 14), προκειμένου να παράγουν ένα σχολικό βιβλίο, όπου «έχει αδυσώπητα και συστηματικά παραλειφθεί η έννοια της πατρίδας και η έννοια της θρησκείας» (ό.π., 19).

Αντίδραση όμως υπήρχε και από πολυτευτές του κόμματος των Φιλελευθέρων, οι οποίοι ήδη από το 1911 είχαν αναδειχθεί σε ένθερμους γλωσσαμύντορες και είχαν σταθεί εμπόδιο σε αντίστοιχες προσπάθειες (π.χ. Κουλουμβάκης)¹¹. Στα συντηρητικά στοιχεία των Φιλελευθέρων αναφέρεται κι ο Κορδάτος με επιστολή του στον Τριανταφυλλίδη, όπου αναφέρει ότι: «Σα δημοτικιστής περίμενα στο πρόσωπο του Αρχηγού μας γενική κι' απεριόριστη προστασία του δημοτικισμού - ιδέας», καθώς και ότι «δεν βλέπω Επανάσταση- ζωή, γκρέμισμα και ανόρθωση, αλλά σιγά - σιγά βλέπω να βασιλεύει το συντηρητικό πνεύμα» (Επιστολή Κορδάτου προς Τριανταφυλλίδη, 7 Αυγούστου 1917).

Απέναντι σε όλες αυτές τις αντιδράσεις, ο Δελμούζος θα επιλέξει να δώσει την εξής απάντηση: «Η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως προς το ζήτημα της θρησκείας και της πατρίδας μπορούσε να σηκώσει αντίδραση μόνο σε κύκλο καθαρά επαναστατικό. Γιατί σ' αυτά τα ζητήματα ακολούθησε πιστά τη νεοελληνική παράδοση, και μόνο την πατριδοκαπηλεία και τη θρησκευοκαπηλεία, όπως και την καπηλεία κάθε συναισθήματος, τη χτύπησε και τη χτυπά κατακέφαλα. Τέτοια όμως στοιχεία επαναστατικά στον τόπο μας δεν υπάρχουν ή και αν υπάρχουν δεν κινήθηκαν καθόλου» (Δελμούζος 1917-19, 228).

Επιπλέον, απέναντι στις κατηγορίες των δημοτικιστών ως κομμουνιστών, που προσπαθούσαν να διαλύσουν τις αξίες της οικογένειας και της πατρίδας, ο Τριανταφυλλίδης απαντούσε ως εξής: «Ο δημοτικισμός κλείνει μέσα του με τον τρόπο που είδαμε την Ελλάδα ολόκληρη και ζητεί να μας ενώσει στην προσπάθεια για μια εθνική ανάπλαση [...] και δεν έχει ούτε διεθνή χαρακτήρα ούτε πολιτικούς σκοπούς. Ο κομμουνισμός από το άλλο μέρος [...] αξιώνει τη ριζική και βίαιη αλλαγή, με την επιβολή των κατώτερων τάξεων όλων των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών καθεστώτων ολόκληρου του κόσμου, που μέσα του δεν ξεχωρίζει πια ούτε έθνη ούτε φυλές» (Τριανταφυλλίδης 2002, 184).

¹¹ Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει και ο Γληνός, το 1936: «η μεγάλη αντίδραση που εκδηλωνότανε και μέσα στο κόμμα του ανάγκασε το Βενιζέλο να μην πραγματοποιήσει στην πρώτη περίοδο της διακυβέρνησής του από το 1910 ως τα 1915 την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αν και είχε προετοιμαστεί και είχε κατατεθεί στη Βουλή το Νοέμβρη του 1913 η σοβαρότατη νομοθετική εργασία του υπουργού της Παιδείας Τσιριμώκου» (Ηλιού 1983, 559).

5. Η αποδόμηση

Με την ήττα του Βενιζέλου, τον Νοέμβριο του 1920, η συντηρητική, αντιβενιζελική πλευρά, η οποία επανήλθε στην εξουσία, προχώρησε άμεσα στην αποδόμηση όλων των φιλελεύθερων εκπαιδευτικών μέτρων που ήταν σε ισχύ ως τότε, ενώ ανέθεσε στην «Επιτροπεία»¹² την εξέταση και αξιολόγηση των δεκατριών νέων αναγνωστικών. Τα πορίσματα αυτής της μελέτης, όπως εκφράστηκαν σε ένα πολυσέλιδο και αναλυτικό κείμενο που δημοσιεύθηκε ένα χρόνο αργότερα, υποστήριζαν ότι: *«οι διαφθορείς της ημετέρας εκπαιδύσεως εμφανίζουν την τε θρησκείαν και τον Ελληνισμόν υπό μορφήν γελοϊαν και βάρβαρον, ίνα εμπούσωσιν αποστροφήν προς αμφοτέρα, ώστε οι παίδες να ασπασθώσιν ύστερον τας ιδέας, προς ας άγουσι τα Ψηλά Βουνά΄, ήτοι τον μπολσεβικισμόν»* (Έκθεσις της Επιτροπείας 1921, 52). Η δημοτική γλώσσα των βιβλίων χαρακτηρίστηκε ως *«τεχνητή, κράμα ιδιόρρυθμον, σύμφυρμα ανομοίων γλωσσικών στοιχείων, δημιούργημα απαίσιον, υπ' ουδενός ομιλουμένον και εις ουδεμίαν επαφήν προς τον βίον του έθνους ευρισκόμενον»* (ό.π., 16), την οποία προσπαθούσαν να επιβάλουν οι δημοτικιστές στο λαό, μέσω του κρατικού μηχανισμού.

Ως προς το περιεχόμενο, τα *Ψηλά Βουνά* θεωρήθηκαν έργο που *«αγνοεί την πατρίδα, σχεδόν δε και την οικογένειαν»*, που παρουσιάζει τη θρησκεία ως *«καθιερωμένη συνήθεια ή εθιμοτυπία»* (ό.π., 46), ενώ ως μορφωτικό βιβλίο ήταν *«αίσχιστον ως γέμον υλοφροσύνης, πλεονεξίας, ηθικής εξαχρειώσεως και εσχάτης διανοητικής χυδαιότητας»*, με την έγκριση της κυκλοφορίας του να αποτελεί *«εσχάτην ύβριν κατά του Έθνους»* (ό.π., 55).

Τα μέλη της Επιτροπείας υποστήριζαν ότι η μόνη λύση ήταν να *«καώσι»* τα βιβλία της δημοτικής γλώσσας και να εκδιωχθούν ποινικά *«οι υπαίτιοι των προς διαφθοράν της ελληνικής γλώσσης και παιδείας τελεσθέντων πραξικοπημάτων»* (ό.π., 158-159). Στη θέση τους θα χρησιμοποιούνταν προσωρινά τα αναγνωστικά που είχαν εγκριθεί πριν το 1917, σύμφωνα με τον Ν.2678/1921,

¹² Τα μέλη της ήταν οι καθηγητές της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών: ο Ανδρέας Σκιάς, καθηγητής Ελληνικής Φιλολογίας, ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος, καθηγητής Παιδαγωγικής, ο Σπυρίδων Σακελλαρόπουλος, Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Δημοσίας Εκπαιδύσεως, ο Θεμιστοκλής Μιχαλόπουλος, διευθυντής διδασκαλείου, ο Ιωάννης Μεγαρεύς, τμηματάρχης της δημοτικής εκπαιδύσεως, και ο Χρήστος Οικονόμου, μέλος του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου.

ενώ την ευθύνη για την επιλογή των καταλληλότερων θα είχαν οι σύλλογοι διδασκόντων.

Η ήττα του Βενιζέλου ήταν απρόσμενη για τους δημοτικιστές. «*Ποιος θα το πίστευε;*» αναρωτιόταν ο Τριανταφυλλίδης για τις ενέργειες της Επιτροπείας (Τριανταφυλλίδης 2002, 173) κάνοντας μία ύστατη παράκληση προς τον εκπαιδευτικό κόσμο: «*Δεν είναι δυνατόν εσείς, ο κόσμος των δασκάλων, να μένετε ακόμα και σήμερα και πάντοτε θεατές αδιάφοροι στον αγώνα που γίνεται μέσα στην κοινωνία για να μορφωθεί ο λαός, για να εξυψωθεί το λαϊκό σχολείο, για ν' αναγεννηθεί η εθνική παιδεία [...]. Δεν μπορείτε να σβήσετε από τη σκέψη σας τις εκατοντάδες χιλιάδες ελληνόπαιδα που καθημερινά στοιβάζονται απέναντί σας στα μαθητικά εδώλια [...]. Η βαθύτερη συνείδηση μιας αλήθειας που μας φώτισε, μας επιβάλλει βαθύτερες υποχρεώσεις*» (Τριανταφυλλίδης 2007, 131-132). Ωστόσο, η επίδραση των γλωσσαμυντόρων της Φιλοσοφικής Σχολής της Αθήνας, του Εξαρχόπουλου και του Μιστριώτη, θα είναι μεγαλύτερη, με τη στήριξη βέβαια της επίσημης, πλέον, συντηρητικής πολιτικής αρχής.

6. Επίλογος

Η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917 δεν αποτελεί απλώς μια προσπάθεια των φιλελεύθερων διανοουμένων της χώρας. Αντιθέτως, ανάγεται σε πολιτική επιλογή του κόμματος των Φιλελευθέρων και του ίδιου του Βενιζέλου. Ωστόσο, αυτό δεν στάθηκε αρκετό για να διασφαλιστεί η επιτυχία της, αφού οι αντιδραστικοί μηχανισμοί διέθεταν ένα πολύ ισχυρό υπόβαθρο στην κοινωνία, στο πολιτικό σύστημα, αλλά και στον κρατικό μηχανισμό.

Με την επιστροφή του συντηρητισμού στη εξουσία, η χώρα θα περάσει σε μία περίοδο έντονου εθνικισμού και αντικομμουνιστικού πνεύματος. Το τρίπτυχο «πατρίς - θρησκεία - οικογένεια» θα αποτελεί την αιχμή του δόρατος του αντικομμουνιστικού λόγου, ενώ για την εκπαίδευση θα σημάνει η έναρξη και μακρά διάρκεια του φαύλου κύκλου των μεταρρυθμίσεων και αντιμεταρρυθμίσεων. Το δημοτικιστικό κίνημα και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος θα δεχθούν ένα σημαντικό πλήγμα στη δράση τους, ιδίως μετά τη διάσπαση του τελευταίου, το 1927, και τον διαχωρισμό των μελών του σε δύο στρατόπεδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- «Από την εκπαιδευτική κίνηση. Τα Ψηλά Βουνά», (7 Ιανουαρίου 1919), εφημ. *Εμπρός*, Αθήνα.
- Αθανασιάδης, Χ. (2015), *Τα αποσυρθέντα βιβλία: έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα (1858 – 2008)*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γιαννιός, Ν. (11 Μαρτίου 1918), «Η εκπαιδευτική αναμόρφωσις», εφημ. *Ριζοσπάστης*. Αθήνα.
- Δελμούζος, Α. (1917-19), «Η αντίδραση», *Δελτίον του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 7. Αθήνα: Τυπογραφείον Εστία
- Δημαράς, Α. (2007), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Τόμος Β'.* Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.
- Κορδάτος, Ι. (1917) «Επιστολή Ι. Κορδάτου προς Μ. Τριανταφυλλίδη». Αρχαιακές Συλλογές ΑΠΘ, Συλλογή Τριανταφυλλίδη. Διαθέσιμο στο: <http://digital.lib.auth.gr/record/32766>
- «Καταστατικό του Εκπαιδευτικού Ομίλου» (1911), *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, Τόμος 1. Αθήνα: Τυπογραφείο «Εστία»
- Καζαντζάκη, Γ., (1919), «Κριτικό σημείωμα για *Τα Ψηλά Βουνά*». Αρχείο Κώστα Βάρναλη, Φάκ. 71, υποφ. 3, Αμερικανική Σχολή Κλασικών Σπουδών στην Αθήνα, Τμήμα Αρχείων.
- Λευκοπαρίδης, Ξ. (επιμ.) (1997), *Αλληλογραφία της Π. Σ. Δέλτα (1906 – 1940)*, Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Μαυρέας, Κ., Μπουμπούς, Γ. Δ. (επιμ.) (2003), *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Μίχας, Α. (8 Ιουνίου 1919), «Ο καθηγητής κ. Χατζιδάκις βλέπει... μπολσεβίκους!!!», *Πατρίς*.
- Ν.1332 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως διατάξεων τινών του νόμου 827 'περί διδακτικών βιβλίων'», ΦΕΚ89/27-4-1918.
- Ν.827 «Περί κυρώσεως του από 11 Ιουλίου 1917 αναγκαστικού Β. Δ. 'περί κυρώσεως του από 11 Μαΐου 1917 νομοθετικού διατάγματος της Προσωρινής Κυβερνήσεως'», ΦΕΚ188/5-9-1917
- Νούτσος, Χ. (1990), *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία: Όψεις του Μεσοπολέμου*. Αθήνα: Ο πολίτης.

Τερζής, Ν. Π. (2010), *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: ιστορικοκοινωνιολογικό πλαίσιο και «μελέτες περίπτωσης»*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (2002), «Πριν καούν - η αλήθεια για τ' αναγνωστικά της δημοτικής», *Άπαντα* Τόμος 5: 30-167. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Τσολάκης, Χ. (2007), «Από τα 'ιά' και τα 'ωά' στη γλωσσική άνοιξη του 1917 και πάλι πίσω και πάλι μπροστά», στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών & Μελετών «Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος» (επιμ.), *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 73 - 87.

Υπουργείον Εκκλησιαστικών και Δημ. Εκπαιδύσεως (1921), *Έκθεσις της Επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων*, Εν Αθήναις: Εκ του Τυπογραφείου Μ. Μαντζεβελάκη.

Χαλκός, Π. (13 Οκτωβρίου 1919), «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμισης: ο επίλογος», *Ριζοσπάστης*, Αθήνα.

W [Παλαμάς, Κ.] (15 Ιανουαρίου 1919), «Το φιλολογικόν 1918: Το διήγημα», *Εμπρός*, Αθήνα.

**Εθνικές εξετάσεις, νεοφιλελευθερισμός και αγοραία μετάλλαξη
της εκπαίδευσης: Οι εξετάσεις της «Ελληνικής PISA» του
ΥΠΑΙΘ.**

Χρήστος Ρέππας
Εκπαιδευτικός Π.Ε
chrreppas@gmail.com

Abstract

The specific article refers to Pisa Examination, which has taken place at Greek schools of the primary and secondary education in 2021 – 22.

It analyses the character and the role of this examination by using the international experience from the end of the decade of the 80's till now. The conclusions are correlated with the general education policy of the Greek government and with the interventions of the international organization of O.E.C.D. and the European Union in the Greek education system.

Η ανάδυση μιας νέας μορφής εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων συνδεδεμένων με άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά μετάλλαξης του δημόσιου σχολείου, είναι από τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της νεοφιλελεύθερης / νεοσυντηρητικής πολιτικής και της καπιταλιστικής ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών συστημάτων.¹ Η νέα αυτή μορφή εξετάσεων είναι επενδυμένη ιδεολογικά με μια σειρά απόψεις, όπως η αυστηροποίηση της επιλογής στο εκπαιδευτικό σύστημα, η ενίσχυση της πειθαρχίας, η εισαγωγή επιχειρηματικών μοντέλων στη διοίκηση της εκπαίδευσης (νέο δημόσιο management), η κυριαρχία της

¹ Για την έννοια της νεοφιλελεύθερης/ καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση βλ. Γ. Γρόλλιος, Η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η ΑΔΙΠΠΔΕ και η “κριτική σχολική παιδαγωγική” του προέδρου της, Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία, <https://selidodeiktis.edu.gr/2021/09/21/>, (ανακτήθηκε 28/6/2022),

Καλημερίδης, Γ. (2012), «Κράτος, αγορά και εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου: Βρετανία, Φινλανδία, Σουηδία», Θέσεις, τεύχ. 119.

δεξιότητας και της πληροφορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία απέναντι στη γνώση, η ένταση της κοινωνικής επιλογής και του ταξικού ξεδιαλέγματος του μαθητικού πληθυσμού από πρώιμα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η κυριαρχία της κατάρτισης απέναντι στην πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ο ανταγωνισμός, η αυτονομία της σχολικής μονάδας και η διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής αγοράς σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, μέσα από την ύπαρξη κριτηρίων αξιολόγησης σχολείων, μαθητών, εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών συστημάτων, ως μηχανισμό για τη σύγκριση και την ιεραρχική κατάταξή τους. Οι εξετάσεις αυτές θεσμοθετούνται στα τέλη της δεκαετίας του 1980 σε χώρες που πρωτοστάτησαν στην εφαρμογή των αρχών του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση, όπως η Μ. Βρετανία και η Ουαλία και στις αρχές της δεκαετίας του 2000 στις Η.Π.Α με τον νόμο No child left Behind (2002). Ήδη από το 1985 η κυβέρνηση του R. Regan δρομολογεί την έκθεση «Ένα έθνος σε κίνδυνο, η επιτακτική ανάγκη για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» από την Εθνική Επιτροπή Αριστείας στην Εκπαίδευση με την οποία επιχειρεί την αλλαγή του προσανατολισμού της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπως αυτός είχε διαμορφωθεί με το νόμο του 1965, θεωρώντας ότι το αμερικανικό σχολείο έχει διαβρωθεί από τη μετριότητα και ότι πλέον συνέβαινε το αδιανόητο για μια γενιά πριν – άλλοι να φτάνουν και να ξεπερνούν τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα της χώρας (Au 2020, 104-105). Με όρους ψυχροπολεμικής ορολογίας, όπως «πράξη κήρυξης πολέμου», αν η μετριότητα των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων επιβαλλόταν από μια φιλική ξένη δύναμη και «μονόπλευρος εκπαιδευτικός αφοπλισμός» θεωρεί ότι η κατάσταση στην αμερικανική δημόσια εκπαίδευση αποτελεί απειλή για την εθνική ασφάλεια της χώρας και κατάφερε να στιγματίσει κάθε διαφορετική από την άποψή της ως αντιπατριωτική (Au 2020, 105). Η έκθεση πρότεινε την αύξηση των απαιτήσεων για την αποφοίτηση και την εισαγωγή στα τετραετή κολέγια, πυροδότησε τη δημιουργία άλλων εκπαιδευτικών επιτροπών ανάλογης κατεύθυνσης στις περισσότερες Πολιτείες των Η.Π.Α και σε πολλές απ' αυτές υιοθετήθηκαν μέτρα ανάλογου πνεύματος και σαράντα τρεις Πολιτείες κατά τη δεκαετία του '90 υιοθέτησαν εξετάσεις πολιτειακού επιπέδου για παιδιά από 11 ετών (Au 2020, 106). Μέχρι τις αρχές του 2000 οι εξετάσεις πολιτειακού επιπέδου είχαν επεκταθεί στο σύνολο των πολιτειών των Η.Π.Α εκτός από μία. Η έκθεση

τροφοδότησε ιδεολογικά τη μεταρρύθμιση της κυβέρνησης Busch «Αμερική 2000» με την καθιέρωση διεθνών στάνταρτ για τα αμερικανικά σχολεία και την ψήφιση το 2002 του νόμου «No child left Behind» όπου οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων υπήρξε το κεντρικό στοιχείο της μεταρρύθμισής του (Au 2020, 106-107).

Στη συνέχεια οι πολιτικές αυτές για το ζήτημα των εξετάσεων και της αξιολόγησης υιοθετήθηκαν από διεθνείς οργανισμούς του κεφαλαίου, όπως ο Ο.Ο.Σ.Α και η Ε.Ε ως ουσιαστική πλευρά των παρεμβάσεων τους προς τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών – μελών τους.

Παράλληλα ο Ο.Ο.Σ.Α από τις αρχές του 2000 επεξεργάζεται προγράμματα, όπως το PISA, με τα οποία επιχειρείται η συγκρισιμότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων σε διεθνές επίπεδο και η αξιολόγηση / ιεραρχική κατάταξή τους, συγκρισιμότητα στη βάση των αντιλήψεων του οργανισμού για το τι συνιστά γνώση και το πως πρέπει να είναι διαμορφωμένη από άποψη εκπαίδευσης η εργατική δύναμη στις σημερινές συνθήκες του διεθνοποιημένου καπιταλισμού. Το πρόγραμμα αυτό περισσότερο στοχεύει στην προσαρμογή των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων στις απαιτήσεις του οργανισμού παρά αποτελεί μια ουδέτερη αποτίμηση των αποτελεσμάτων σχολείων και μαθητών. Αποτελεί μια ισχυρή ένταση κοινωνικού, πολιτικού και ιδεολογικού ελέγχου στην εκπαιδευτική διαδικασία, αναμόρφωση των παιδαγωγικών πρακτικών και προσαρμογή τους, όπως και του Αναλυτικού Προγράμματος, στις απαιτήσεις των εξετάσεων. Οι εξετάσεις PISA δεν ενδιαφέρονται για τον έλεγχο των θεσμικών γνώσεων που έχουν αποκτήσει οι μαθητές μέσω του επίσημου – κρατικού αναλυτικού προγράμματος. Αντίθετα γίνεται λόγος για γνώσεις οι οποίες προσανατολίζουν στην καθημερινή ζωή, στην πραγματικότητα για γνώσεις που κάνουν λειτουργικούς τους μαθητές ως μελλοντικούς εργαζόμενους στην καπιταλιστική αγορά εργασίας. Το μοντέλο της γνώσης που προωθούν οι εξετάσεις PISA, είναι αυτό της δεξιότητας και της πληροφορίας, που παραπέμπει στο ευέλικτο και κάτω από καθεστώς εργασιακής ανασφάλειας εργαζόμενο, συνεχώς επανακαταρτιζόμενο, χωρίς μια συνολικότερη γνώση και δυνατότητα εποπτείας της εργασίας του. Το PISA ουσιαστικά λειτουργεί ως ένας διεθνής μηχανισμός εξουσιαστικής επιτήρησης

των εκπαιδευτικών συστημάτων για τον προσανατολισμό τους προς τις επιθυμητές για την αγορά μορφές γνώσης και εκπαίδευσης.²

Ο δρόμος για την εφαρμογή τέτοιων μηχανισμών αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ήδη χαραχτεί με τις προτάσεις του Ο.Ο.Σ.Α για την εισαγωγή μηχανισμών λογοδοσίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η έκθεση αναφέρει χαρακτηριστικά :

«137. Τα τελευταία χρόνια, η πρόσβαση σε αξιόπιστες δημόσιες πληροφορίες αναφορικά με τις σχολικές επιδόσεις αποτελεί ολοένα και συχνότερο φαινόμενο. Εν μέρει, απορρέει από το δικαίωμα των ενδιαφερομένων παραγόντων, ιδιαίτερα δε των γονέων, να γνωρίζουν τις επιδόσεις μιας σχολικής μονάδας, στο πλαίσιο της επιλογής του σχολείου για τα παιδιά τους. Επικρατεί επίσης η πεποίθηση ότι η μέτρηση και η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων σε συγκριτική βάση θα οδηγήσει τα σχολεία να δώσουν έμφαση στις δράσεις που είναι απαραίτητες για τη βελτίωση της συγκριτικής τους επίδοσης. Έτσι, το συμπέρασμα είναι ότι μεγαλύτερη λογοδοσία και διαφάνεια θα προωθήσουν τη βελτίωση.

138. Η δυσκολία έγκειται στη χαλιναγώγηση της δύναμης που έχει η δίκαιη δημόσια ποσοτική και συγκριτική πληροφόρηση, σε πλαίσιο εθνικής επίδοσης, και η οποία αντικατοπτρίζει ευρύτερους μαθησιακούς στόχους. Όποια και εάν είναι λοιπόν τα αποτελέσματα της εξέτασης, συνεπάγεται από τα προαναφερθέντα ότι πρέπει να αναπτυχθεί μία ευρύτερη στρατηγική που να ενθαρρύνει τη σχολική αξιολόγηση και τους σχολικούς στόχους σε σχέση με το ευρύτερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.» (Ο.Ο.Σ.Α. 2011, 69).

Στο παραπάνω απόσπασμα γίνεται λόγος για δημόσια ποσοτική και συγκριτική πληροφόρηση στο πλαίσιο εθνικής επίδοσης, για δικαίωμα των ενδιαφερόμενων παραγόντων και ιδιαίτερα των γονέων να γνωρίζουν τις επιδόσεις της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της επιλογής σχολείου, παρουσιάζεται δηλ. με ολοκληρωμένο τρόπο ο μηχανισμός και οι στοχεύσεις των εθνικών εξετάσεων, δηλ. η κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων και η ελεύθερη επιλογή

² Μαυρογιώργος, Γ. (2015), Οίκοι Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση και το «Αόρατο χέρι» της Αγοράς Η περίπτωση του PISA (Ελλάδα - Κύπρος), εκδ. οσελότος, Γιάννενα, σελ. 47 και συνολικότερα για το ρόλο του προγράμματος ως υπερεθνικού επιθεωρητή στην εκπαίδευση στο ίδιο, σελ. 42-48

σχολείου. Είναι ένα πλαίσιο προτάσεων για την ελληνική εκπαίδευση που έχει κατατεθεί εδώ και περισσότερο από μια δεκαετία που στοχεύει το δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα στον πυρήνα της λειτουργίας του, θεωρεί την εκπαίδευση ως ένα ιδιωτικό καταναλωτικό αγαθό που αγοράζεται σε ατομική βάση, ανάλογα φυσικά με τις δυνατότητες των καταναλωτών. Οι επιλογές αυτές της έκθεσης, όπως και ο συνολικός της προσανατολισμός, δεν αμφισβητήθηκαν από κανένα από τα μνημονιακά κόμματα της περιόδου μετά το 2011. Η έκθεση αυτή έτσι συνέχισε να λειτουργεί ως ένα κείμενο στρατηγικού προσανατολισμού για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Για να κατανοήσουμε τους λόγους που θεσμοθετούνται οι λεγόμενες εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων στην παρούσα κοινωνική και πολιτική συγκυρία θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας το συνολικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται, τα κοινωνικά – ταξικά, πολιτικά και ιδεολογικά χαρακτηριστικά του και τις στρατηγικού χαρακτήρα στοχεύσεις των αλλαγών που επιχειρούνται να πραγματοποιηθούν από το 2019 και μετά με την αξιοποίηση των ευκαιριών που πρόσφερε η περίοδος της πανδημίας. Το νομοθετικό πλαίσιο αφορά τους νόμους 4692/20 και, κυρίως, τον 4823/21. Ο τελευταίος νόμος αποτελεί και την πιο ολοκληρωμένη νομοθετική παρέμβαση για την εφαρμογή της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με την πολιτική αξιοποίηση της πανδημίας από πλευράς Υπουργείου Παιδείας έχουμε τη θεσμοθέτηση όλων των αξόνων που συγκροτούν αυτή την πολιτική.

1. Αυτονομία της σχολικής μονάδας, λειτουργία των σχολείων με επιχειρηματικούς όρους, ανατρέποντας τον ενιαίο χαρακτήρα του σχολείου όπως αυτός έχει διαμορφωθεί ιστορικά από το 1964 και μετά.

2. Εντατικό πλέγμα ελέγχου με τη θεσμοθέτηση πολλαπλών και πολυεπίπεδων μορφών αξιολόγησης, πλέγμα που εκφράζεται με το νεοσυντηρητικό δόγμα «αξιολόγηση παντού», αλλά και με αυταρχικές διοικητικές πρακτικές, δικαστική και αστυνομική καταστολή των αντιστάσεων, εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, κυριαρχία παλιών και νέων μορφών γραφειοκρατίας που περιθωριοποιούν την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου.

3. Αύξηση του ρόλου και των παρεμβάσεων των διεθνών καπιταλιστικών οργανισμών (Ευρωπαϊκής Ένωσης, Παγκόσμιας Τράπεζας και κυρίως του

Ο.Ο.Σ.Α) στη διαμόρφωση του προσανατολισμού και του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς αυτό ν' αναιρεί τον κυριαρχικό ρόλο του εθνικού κράτους για το ποια μορφή θα πάρει η αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε κάθε περίοδο.

4. Εμβάθυνση του ταξικού διαχωρισμού του μαθητικού πληθυσμού απ' όσο το δυνατόν πιο πρώιμα στάδια με τη διαμόρφωση σκληρού εξεταστικού πλέγματος από τη Στ' Δημοτικού (εξετάσεις εθνικής PISA) μέχρι το Λύκειο (Τράπεζα Θεμάτων) και την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής) με στόχο τον προσανατολισμό του μαθητικού πληθυσμού από τα λαϊκά κοινωνικά στρώματα στη μεταγυμνασιακή και μεταλυκειακή κατάρτιση.

5. Μεγάλη ιστορική καθυστέρηση της επιβολής των νεοφιλελευθέρων μέτρων στην ελληνική εκπαίδευση σε σχέση με άλλες χώρες, λόγω της αμφισβήτησης και των αντιστάσεων που έχουν αντιμετωπίσει από το εκπαιδευτικό κίνημα από τις αρχές της δεκαετίας του '90 και της αδυναμίας της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής ν' αποκτήσει πραγματική συναίνεση μέσα στο εκπαιδευτικό σώμα. Η καθυστέρηση αυτή έχει ως αποτέλεσμα τον βίαιο χαρακτήρα της επιβολής των νεοφιλελευθέρων μέτρων στην παρούσα συγκυρία.

6. Οι αλλαγές αυτές δεν έχουν ούτε αποσπασματικό ούτε συγκυριακό χαρακτήρα. Ο χαρακτήρας τους είναι στρατηγικός και ιστορικός. Αποσκοπούν στη μετάλλαξη του δημόσιου σχολείου, στη διαμόρφωση δημόσιου σχολείου και πανεπιστημίου, όπου η εμπορευματοποίηση θα χαρακτηρίζει τον τρόπο λειτουργίας τους και τον σκοπό της κοινωνικής τους ύπαρξης. Για τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία³ τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν εμπόδιο για την κοινωνική ευημερία (Γεωργούλας 2017, 15), η δε εκπαίδευση πρέπει να στρατευτεί ουσιαστικά στις απαιτήσεις της αγοράς, παράγοντας γι' αυτήν τις απαιτούμενες τεχνικές δεξιότητες και διαμορφώνοντας με τον ανάλογο τρόπο την εργατική δύναμη. Η εκπαίδευση αποτιμάται με όρους

³ Για τον νεοφιλελευθερισμό ως οικονομικό και πολιτικό δόγμα σημαντικό είναι το βιβλίο του D.Harvey (2007) Νεοφιλελευθερισμός, Ιστορία και παρόν, εκδ Καστανιώτη, μετ. Αριάδνης Αλαβάνου, Αθήνα και για την επιρροή του στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής ανάμεσα σε σημαντικές άλλες εργασίες (π.χ S.Ball, D. Youdell,) Giroux, H. (2010), «Ενάντια στη νεοφιλελεύθερη κοινή λογική: Επανεξετάζοντας την πολιτισμική πολιτική και τη δημόσια παιδαγωγική σε σκοτεινούς καιρούς», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων. Αθήνα: Gutenberg, επίσης Apple, M.(2008), Επίσημη Γνώση, επίκεντρο, εισαγωγή επιμέλεια Γ.Γρόλλιος, Θεσσαλονίκη και Παυλίδη, Π.(2012), Η Γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης, εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, ειδικά το κεφάλαιο « Η μόρφωση στην εξουσία του εμπορεύματος» σελ.113-145

οικονομικής αποδοτικότητας (ό.π., 241) στα πλαίσια της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου – κυρίαρχο οικονομικό δόγμα του Ο.Ο.Σ.Α – και της αντίληψης για αποτελεσματικότητα. Στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων κυριαρχεί η διοικητική πρακτική και το management, ενώ ο στόχος δεν είναι τώρα η κοινωνική δικαιοσύνη (ρητορική διακήρυξη νομιμοποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων στη φάση της μαζικοποίησης τους) και η (τυπική) ισότητα των ευκαιριών, αλλά ο ανταγωνισμός και η επιλογή των αρίστων.

Με το άρθρο 104 του νόμου 4823/21 (αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος) εισάγεται μια νέα μορφή εξετάσεων που αφορούν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Εξετάσεις εθνικού επιπέδου, που αφορούν τη Στ' δημοτικού και Γ' Γυμνασίου του ελληνικού εντεκάχρονου υποχρεωτικού σχολείου. Σύμφωνα με το πιο πάνω άρθρο «Κάθε σχολικό έτος διενεργούνται σε εθνικό επίπεδο εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα για τους μαθητές της Στ' Δημοτικού και της Γ' Γυμνασίου σε θέματα ευρύτερων γενικών γνώσεων στα γνωστικά αντικείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών». Από τον νόμο ο σκοπός των εξετάσεων αυτών είναι: «η εξαγωγή πορισμάτων σχετικά με την πορεία υλοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και τον βαθμό υλοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε εθνικό επίπεδο, σε επίπεδο Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και σχολικής μονάδας. Επικεντρώνονται συγκεκριμένα στην έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών σε θέματα Γλώσσας – Κατανόησης Κειμένου και Μαθηματικών, σύμφωνα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως αυτά αναφέρονται ή περιγράφονται στα σχετικά Προγράμματα Σπουδών». **(ΦΕΚ, 877, τεύχ. 2, 25/2/2022)** δηλ. ο βαθμός επίτευξης των στόχων της κυρίαρχης πολιτικής. «Τα αποτελέσματα των εξετάσεων του πρώτου εδαφίου είναι ανώνυμα και δεν συνεκτιμώνται από τους διδάσκοντες κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών στα συγκεκριμένα μαθήματα.», ενώ «Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία εκδίδεται ύστερα από εισηγήσεις της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), καθορίζονται ο τρόπος και ο χρόνος διεξαγωγής των

εξετάσεων, ο τρόπος επεξεργασίας και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, καθώς και κάθε άλλο ειδικότερο θέμα» και ότι, «Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία εκδίδεται ύστερα από εισηγήσεις της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και του Ι.Ε.Π, είναι δυνατόν να διενεργούνται σε εθνικό επίπεδο εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα για τους μαθητές/τριες της Στ' Τάξης των δημοτικών σχολείων και τους μαθητές/τριες της Γ' Τάξης των γυμνασίων σε θέματα ευρύτερων/γενικών γνώσεων και άλλων γνωστικών αντικειμένων που περιλαμβάνονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών πλέον εκείνων που προβλέπονται στην παρ. 1». Και τέλος, «Με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία εκδίδεται ύστερα από εισηγήσεις της Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και του Ι.Ε.Π., είναι δυνατόν οι παρ. 1 έως 3 να εφαρμόζονται και για τους μαθητές/τριες οποιασδήποτε άλλης τάξης πλέον εκείνων που προβλέπονται στην παρ. 1». **(Νόμος 4823/2021 - ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021 (Άρθρο 104,<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phok-136a-3-8-2021-2.html>)**

Αυτό είναι το θεσμικό πλαίσιο διεξαγωγής των εθνικών εξετάσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι εξετάσεις διεξάγονται σε εθνικό επίπεδο κάθε σχολική χρονιά, έχουμε επομένως τη διαμόρφωση ενός μηχανισμού που από απόσταση θα κανοναρχεί τη διδασκαλία και την παιδαγωγική διαδικασία των σχολείων σε μόνιμη βάση. Αφορούν την υποχρεωτική εκπαίδευση στα δύο στάδια εξόδου απ' αυτήν (Στ' Δημοτικού, Γ' Γυμνασίου) με δυνατότητα προέκτασης και σε άλλες τάξεις του σχολείου αλλά και σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα από τη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Τα αποτελέσματά τους θα είναι ανώνυμα και δεν συσχετίζονται με τη σχολική αξιολόγηση των μαθητών, γιατί δεν αφορούν άμεσα την ατομική σχολική επίδοση των μαθητών αλλά τη συνολική εικόνα των σχολείων, και το έργο των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι δεν αφορούν άμεσα την ατομική σχολική επίδοση των μαθητών δεν σημαίνει καθόλου ότι δεν έχουν συνέπειες και μάλιστα σημαντικές και στο πεδίο αυτό. Στη διεξαγωγή των εξετάσεων εμπλέκεται εισηγητικά η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, εκτός από το ΙΕΠ, αρχή που είναι επιφορτισμένη με τη συνολική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος και διασυνδεδεμένη θεσμικά με διεθνείς οργανισμούς διαμόρφωσης της

εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσω της ανάρτησης σε ειδικά διαμορφωμένη βάση δεδομένων των εντύπων των απαντήσεων η Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε έχει πρόσβαση (ΦΕΚ, 877, 25/02/2022, αρ. 3, παρ.7, σελ. 8690).

Τόσο ο νόμος (4823/21) όσο και η σχετική Υπουργική Απόφαση όταν αναφέρονται στους στόχους αυτών των εξετάσεων αναφέρουν ότι: «Τα αποτελέσματα των εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα αξιοποιούνται από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και το ΙΕΠ για τη διατύπωση εισηγήσεων προς το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, για προτάσεις βελτιώσεων στα Προγράμματα Σπουδών, στο εκπαιδευτικό υλικό, στη διδακτική μεθοδολογία, για προσεγγίσεις συμπεριληπτικής και αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, καθώς και για την ανάπτυξη εστιασμένων επιμορφωτικών δράσεων. Επίσης, διαμορφώνονται και υποβάλλονται προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση γενικότερα.» (ΦΕΚ 877/25/2/2022, αρ.4. παρ.2). Δεν υπάρχει άμεση αναφορά σε δημοσίευση αποτελεσμάτων, ιεραρχική κατάταξη σχολείων και χρηματοδότησή τους ανάλογα με τ' αποτελέσματα, ωστόσο αυτό δεν μπορούν καθόλου να το αποκλείσουν οι επόμενες κινήσεις του Υπουργείου όταν στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης τακτικής ελέγχου των αντιδράσεων σ' αυτές του τις επιλογές θα έχει καταφέρει να κατοχυρώσει τις εθνικές εξετάσεις ως πραγματικότητα και αυτό θα του επιτρέψει να προχωρήσει στην ολοκληρωμένη εφαρμογή τους, μέχρι εκεί που ο κοινωνικός και πολιτικός συσχετισμός δυνάμεων θα του επιτρέψει να ολοκληρώσει το νεοφιλελεύθερο σχέδιο της αναδιάρθρωσης του σχολείου. Οι νεοφιλελεύθερες πρακτικές της ελεύθερης επιλογής σχολείου από τους γονείς είναι μέσα στην αντίληψη για το μέλλον της ελληνικής εκπαίδευσης. Έτσι, ο Κωνσταντίνος Μητσοτάκης σε ομιλία του στην παρουσίαση βιβλίου νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής θα θίξει μ' ένα πολύ χαρακτηριστικό τρόπο το ζήτημα της τακτικής για την προώθηση τέτοιων μεταρρυθμίσεων αφού πρώτα θίξει το θέμα της ελεύθερης επιλογής σχολείου :

«Ο Τάσος (συγγραφέας του βιβλίου, Τάσος Ι. Αρβανίτης) ανοίγει μια βεντάλια θεμάτων τα οποία πρέπει να συζητηθούν στον δημόσιο διάλογο, άρση των γεωγραφικών περιορισμών στην επιλογή σχολείου. Άρση της οπισθοδρομικής, κατά την άποψή μου, απαγόρευσης κατ' οίκον εκπαίδευσης... Αλλά βέβαια η πρόταση την οποία ο Τάσος υπερασπίζεται, με πολύ μεγάλη ένταση, είναι η

πρόταση των κουπονιών εκπαίδευσης. Μια πρόταση η οποία από μόνη της προκαλεί μεγάλες αντιδράσεις. Δεν ξέρω ... αν είμαστε έτοιμοι να πάμε κατευθείαν σ' αυτό το στάδιο και να συζητήσουμε τόσο τολμηρές προτάσεις. Προσωπικά πιστεύω ότι δεν είμαστε ακόμα ώριμοι να το κάνουμε, όχι να το συζητήσουμε αλλά να πάμε σ' αυτή τη λογική. Όμως ας ξεκινήσουμε τουλάχιστον με ένα πλαίσιο παρεμβάσεων που θα απελευθερώσουν τα σχολεία από τον ασφυκτικό κρατικό έλεγχο και θα δώσουν περισσότερες δυνατότητες επιλογής στους γονείς, αλλά και περισσότερο πεδίο αυτονομίας στους δασκάλους, στους διευθυντές, για να μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας που παρέχουν στα παιδιά.» (Κ. Μητσοτάκης, Η Παιδεία, καταλύτης ανάπτυξης για τη χώρα μας, Ομιλία στην παρουσίαση του Τάσου Αρβανίτη Εκπαίδευση Ελεύθερη Επιλογή ή για μια γάτα που γαβγίζει, Πρόλογος Θάνου Βερέμη, Φιλελεύθερος Τύπος, Αθήνα 2019, σελ. 23)

Αν ο νόμος για την ελληνική PISA διαβαστεί κάτω από το πρίσμα της πιο πάνω πολιτικής λογικής και τακτικής, τότε είναι απόλυτα κατανοητό πού και γιατί σταματάει και γιατί δεν ξεδιπλώνει στο σύνολο του το νεοφιλελεύθερο σχέδιο της λογοδοσίας/κατηγοριοποίησης σχολείων/ελεύθερης γονικής επιλογής/ και εισαγωγής κουπονιών. Διατυπώνει μόνο εκείνους τους στόχους που του επιτρέπει να διατυπώσει ο συσχετισμός δυνάμεων στην υπάρχουσα κοινωνική και πολιτική συγκυρία. Γνωρίζουν πολύ καλά οι εμπνευστές του ότι δεν έχουν ούτε την ηγεμονία ούτε τον κατάλληλο συσχετισμό δυνάμεων για να προχωρήσουν κατευθείαν στην τελική μορφή των επιλογών τους.

Η ανάδυση της νέας μορφής εξετάσεων σε εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου έχει μια σειρά από κοινωνικές, οικονομικές, ιδεολογικές και πολιτικές προϋποθέσεις οι οποίες τις έκαναν βασικό μηχανισμό υλοποίησης του νεοφιλελεύθερου/καπιταλιστικού σχεδίου για την εκπαίδευση. Έχουν όμως και πολύ σοβαρές κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνέπειες τόσο για τους μαθητές και εκπαιδευτικούς όσο και για τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα. Πρόκειται για μηχανισμούς προώθησης της ιδιωτικοποίησης της δημόσιας εκπαίδευσης, στις οποίες οι τάσεις της αυτονομίας της σχολικής μονάδας συνυπάρχουν και αλληλοσυμπληρώνονται με τις τάσεις έντασης του κρατικού ελέγχου και ενίσχυσης της κρατικής παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η περίληψη τους ως βασική πλευρά του νεοφιλελεύθερου σχεδίου για την εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα της κυριαρχίας του μοντέλου της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, του μοντέλου δηλ. της καπιταλιστικής επιχείρησης. Οι νεοσυντηρητικές πολιτικές αναζήτησαν στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των εταιρειών τις προτάσεις τους για τη μεταρρύθμιση του σχολείου. Η έμφαση στα αποτελέσματα θεωρείται βασικός όρος για την επιβίωση στον ανταγωνισμό στον οποίο εισάγονται και τα εκπαιδευτικά συστήματα. Κατά τον πρώην Υπουργό Παιδείας των Η.Π.Α «Τα καλά σχολεία λειτουργούν σαν επιχείρηση. Ενδιαφέρονται για τ' αποτελέσματα, προχωρούν σε τακτικές αξιολογήσεις ποιότητας και μετρούν τις ανάγκες των παιδιών που εξυπηρετούν» (Au 2020, 103). Όπως διαπιστώνει ο Au «οι ρίζες της ανισότητας και του ελέγχου βρίσκονται πολύ βαθιά μέσα στα συστήματα των τυποποιημένων εξετάσεων και του ελέγχου.» (ό.π.). Οι εξετάσεις αυτές είναι στενά συνδεδεμένες με τα συστήματα της απόδοσης λόγου και αποτελούν μηχανισμούς υλοποίησης του, κατατάσσοντας τα σχολεία και το μαθητικό δυναμικό σε ιεραρχικές κατηγορίες, ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τους θέση και τη θέση του σχολείου στον κοινωνικό του χώρο. Έτσι, μετατοπίζουν την ευθύνη της σχολικής αποτυχίας από τις ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές στα θύματά τους (εκπαιδευτικούς και μαθητές), τους οποίους περιθωριοποιούν εκπαιδευτικά και αποδυναμώνουν εργασιακά. Αποτελούν μηχανισμούς εξουσίας και ελέγχου των σχολείων, ελέγχου τους από απόσταση, μέσω μιας ιεραρχικής επιτήρησης, που εξασφαλίζει την προσήλωση στην υλοποίηση των στόχων της νεοφιλελεύθερης πολιτικής. Προωθούν μια αυστηρή περιχαράκωση και ταξινόμηση των γνωστικών αντικειμένων, που διαγράφει τις εμπειρίες και τον πολιτισμό των μαθητών των λαϊκών στρωμάτων και των μεταναστών, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες περιθωριοποίησής τους. Στα πλαίσια αυτών των εξετάσεων οι μαθητές ανάλογα με τις επιδόσεις τους στα τυποποιημένα τεστ υψηλών επιδόσεων αποκτούν μια διαφορετική αξία για το ίδιο το σχολείο, οι μαθητές που επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις είναι στυλοβάτες της φήμης και του υψηλού κύρους του σχολείου ενώ οι μαθητές που αποτυγχάνουν αποτελούν τον κίνδυνο για την καταβάρθρωση της φήμης του και κατά συνέπεια δεν είναι επιθυμητοί. Εδώ υπάρχει μια θεμελιώδης ανατροπή: Από ένα σύστημα που μέχρι τώρα θεωρούσε ότι το σχολείο είναι αυτό που πρέπει να προσφέρει στο μαθητή

περνάμε σ' ένα διαφορετικό που θεωρεί ότι ο μαθητής είναι αυτός που πρέπει να δώσει και να ενισχύσει στο σχολείο. Στα πλαίσια αυτής της αντίληψης διαμορφώνονται τρεις κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού ανάλογα με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται οι μαθητές από τα σχολεία σε σχέση με τον ανταγωνισμό και την επιβίωση μέσα από τις εθνικές εξετάσεις. Η πρώτη κατηγορία αφορά τους μαθητές με υψηλές επιδόσεις που γίνονται αποδεκτοί, οι μαθητές με μέτριες επιδόσεις και οριακά μέτριες που υπάρχει η δυνατότητα βελτίωσης και οι μαθητές με χαμηλές και πολύ χαμηλές επιδόσεις που ουσιαστικά είναι αποβλητέοι από αυτή τη διαδικασία. Η προσπάθεια να σταθούν τα σχολεία στον ανταγωνισμό των εθνικών τεστ τα σπρώχνει να δίνουν βάρος κυρίως στη μεσαία κατηγορία του μαθητικού πληθυσμού με την ελπίδα βελτίωσης τους και της αύξησης του αριθμού μαθητών που στις εθνικές εξετάσεις θα παρουσιάσουν θετικά αποτελέσματα.⁴

Συνοψίζοντας τη βρετανική εμπειρία των εθνικών εξετάσεων οι Stephen Ball και Deborah Youdell θεωρούν ότι η ανάπτυξη αυτού του τύπου εξετάσεων σχετίζονται με την ανάπτυξη εκπαιδευτικών αγορών οι οποίες θεμελιώνονται πάνω στον ανταγωνισμό των διαφόρων σχολείων και πανεπιστημίων και έχει ως αποτέλεσμα τη διάσπασή τους σε ξεχωριστές επιχειρηματικές μονάδες. Ο ανταγωνισμός αυτός αφορά την προσέλκυση του κατάλληλου μαθητικού δυναμικού έτσι ώστε ν' αυξηθεί το εισόδημα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Ball, Youdell χ.χ., 95). Ο ανταγωνισμός γίνεται αποτελεσματικός όταν αγγίζει την επιβίωση του σχολείου και ενεργοποιείται από τη μαθητική και γονική επιλογή αλλά και από την αποκεντρωμένη κατά κεφαλή χρηματοδότηση (ό.π.). Μεταξύ των σχολείων που ανταγωνίζονται για την προσέλκυση του «κατάλληλου» μαθητικού πληθυσμού δεν υπάρχουν ίδιες δυνατότητες, ενώ οι πιέσεις του ανταγωνισμού μπορούν να εξωθούν τα σχολεία «σε οπορτουνιστικές συμπεριφορές» (ό.π.), συμπεριφορές που έχουν να κάνουν με επιλογή του μαθητικού πληθυσμού που είναι ικανός ν' ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των εξωτερικών εξετάσεων, ενώ τα σχολεία που έχουν καλύτερα αποτελέσματα σε τέτοιου τύπου δοκιμασίες στηρίζονται σε αλλοιωμένους ή μη αντιπροσωπευτικούς πληθυσμούς, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι

4. Αναλυτικότερα Apple, M.(2002), Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, σελ.127-129

συγγραφείς στη σχετική έκθεσή τους (ό.π.). Τα σχολεία που δεν καταφέρνουν να εξασφαλίσουν μαθητικό πληθυσμό υψηλών επιδόσεων εγκλωβίζονται σ' ένα κύκλο χαμηλών επιδόσεων και προστριβών μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (ό.π., 96). Ωστόσο τα σχολεία με υπολειμματικό μαθητικό πληθυσμό δεν οδηγούνται αναγκαστικά στη χρεοκοπία αλλά επιβιώνουν με έλλειψη πόρων και κάτω από καθεστώς εξωτερικών ελέγχων και παρεμβάσεων. Η κατάσταση αυτή περιγράφεται ως σπειροειδής παρακμή και περιγράφει την αδυναμία του σχολείου όχι μόνο να προσελκύσει το κατάλληλο μαθητικό δυναμικό αλλά και τους αντίστοιχα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (ό.π.).

Τέλος υπάρχει η οπισθοδρόμηση στις παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας με την κυριαρχία της εντατικής απομνημόνευσης και της μετωπικής διδασκαλίας καθώς και ο εξοβελισμός οποιασδήποτε άλλης γνώσης που δεν αποτελεί ύλη των εθνικών εξετάσεων και υποτίμηση των μαθημάτων που δεν εξετάζονται σ' αυτές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Au, W. (2020), *Άνισες Βάσει σχεδίου Οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων και η τυποποίηση της ανισότητας*, μτφρ. Μαλαματή Γρόλλιου. Αθήνα: Gutenberg.
- Αρβανίτη, Τ. (2019), *“Εκπαίδευση Ελεύθερη Επιλογή ή για μια γάτα που γαβγίζει*, Πρόλογος Θάνου Βερέμη,. Αθήνα: Φιλελεύθερος Τύπος.
- Apple, M. (2002), *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, εκδ. μτφρ. Μαρία Δελληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple, M. (2008), *Η Επίσημη Γνώση*, μτφρ. Μιχάλης Μπατίλας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Ball, S., Youdell, D. (χ.χ.), *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη Δημόσια Εκπαίδευση*, μτφρ. Βάσω Παππή. Αθήνα: ΙΠΕΜ –ΔΟΕ, Εκπαιδευτική Διεθνής.
- Γεωργούλας, Α. (2017), *Μετασχηματισμοί της εκπαίδευσης Σύγχρονη ιδεολογία και διαδικασίες συμβολικής κυριαρχίας*. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Giroux, H. (2010), «Ενάντια στη νεοφιλελεύθερη κοινή λογική: Επανεξετάζοντας την πολιτισμική πολιτική και τη δημόσια παιδαγωγική σε σκοτεινούς καιρούς», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg

Γρόλλιος, Γ.(2021), «*Η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η ΑΔΙΠΠΔΕ και η “κριτική σχολική παιδαγωγική” του προέδρου της*», Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία, <https://selidodeiktis.edu.gr/2021/09/21/> (ανακτήθηκε 28/6/2022)

Μαυρογιώργος, Γ.(2015), *Οίκοι Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση και το «Αόρατο χέρι» της Αγοράς Η περίπτωση του PISA (Ελλάδα – Κύπρος)*, Γιάννενα : οσελότος, Ο.Ο.Σ.Α. (2011), Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ISBN 978-92-64-11957-4 (έντυπο)

Καλημερίδης, Γ. (2012), «*Κράτος, αγορά και εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου: Βρετανία, Φινλανδία, Σουηδία*», Θέσεις, 119 : Απρίλιος - Ιούνιος

Παυλίδη, Π. (2012), *Η Γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Harvey, D. (2007), *Νεοφιλελευθερισμός, Ιστορία και Παρόν*, μτφρ. Αριάδνη Αλαβάνου. Αθήνα: ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ

**Η οπτική της κοινωνικής ανασυγκρότησης για το αναλυτικό
πρόγραμμα και ο κριτικός γραμματισμός:
μια διδακτική πρόταση**

Ιωάννα Σαββίδου

Δασκάλα

iosabbi@gmail.com

Abstract

A Critical Action Research is presented in paper, which is a part of a bigger Research presented in a dissertation¹, based on the practice and the reflective observation of a pedagogical proposal which is founded on the principles of Social Reconstruction for the primary Curriculum and Critical Literacies Practices aimed at developing critical consciousness on Primary School students. The research was carried out in a public Primary School in the area of Chryssoupoli-Kavala (Greece) in 2014-2015 and 20 students participated in an integrated Social Studies subject (organized in three units of understanding) for about 110 hours.

Σκοπός της έρευνας ήταν η ανάπτυξη του προβληματισμού στους/στις μαθητές/τριες για ζητήματα κοινωνικού ενδιαφέροντος, ώστε το σχολείο να αποτελέσει φορέα κοινωνικής αλλαγής. Οργανώθηκε για αυτόν τον λόγο μια διδακτική πρόταση στην οποία ενσωματώθηκαν άξονες του Αναλυτικού Προγράμματος υπό το πρίσμα όμως ριζοσπαστικών παιδαγωγικών θεωριών. Βασικό θεωρητικό εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε η Οπτική της Κοινωνικής

¹ Πρόκειται για μια Κριτική Έρευνα Δράσης που εκπονήθηκε στα πλαίσια της Διδακτορικής Διατριβής με τίτλο «Η Οπτική της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης για το Αναλυτικό πρόγραμμα και ο Κριτικός Γραμματισμός: Μια διδακτική πρόταση» (Σαββίδου 2021). Ως εκ τούτου ορισμένα τμήματα της παρουσίασης τόσο της εφαρμογής όσο και των συμπερασμάτων της ενότητας κατανόησης που παρουσιάζονται στην παρούσα εισήγηση αποτελούν μέρος της εν λόγω διδακτορική διατριβής.

Ανασυγκρότησης για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και βασικές απόψεις των εκπροσώπων της Απελευθερωτικής και Κριτικής Παιδαγωγικής για τον Κριτικό Γραμματισμό.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1930 στις ΗΠΑ οι George Counts και Harold Rugg αναφέρθηκαν συστηματικά στον ρόλο του σχολείου ως μέρος ενός γενικότερου σχεδίου για την ανασυγκρότηση της κοινωνίας και παρουσίασαν προτάσεις για ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα Κοινωνικών Επιστημών για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης προς αυτήν την κατεύθυνση. Ειδικότερα ο Rugg εξέδωσε μια σειρά σχολικών εγχειριδίων που αποτελούσαν το υποστηρικτικό υλικό του Αναλυτικού Προγράμματος που πρότεινε. Σε αυτό ο Rugg αναφερόταν σε ένα ενοποιημένο μάθημα «Κοινωνικών Επιστημών» σχεδιασμένο σε ενότητες κατανόησης (units of understanding) στις οποίες εξετάζονται αμφιλεγόμενα ζητήματα μέσα από την ανάδειξη συγκρουσιακών ερωτημάτων. Το περιεχόμενο των ενότητων αυτών κατανόησης ήταν εμπλουτισμένο με ιστορικά, οικονομικά, πολιτικά και κοινωνιολογικά γεγονότα με στόχο πάντα την οικοδόμηση μιας νέας κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτό οι δάσκαλοι με τον καθοδηγητικό τους ρόλο - εντός και εκτός σχολικής τάξης- είναι υπεύθυνοι/ες να συγκροτήσουν μέσα από τις ενότητες κατανόησης το όραμα των πολλαπλών επιλογών για την ανασυγκρότηση της κοινωνίας, αποσκοπώντας στην ισόρροπη σύνθεση της επιστήμης με την τέχνη, ώστε να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, ο καλλιεργημένος άνθρωπος, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο Rugg².

Η διδακτική παρέμβαση της έρευνας οργανώθηκε με βάση τις παραπάνω οργανωτικές αρχές και εμπλουτίστηκε από μια σειρά πρακτικές που στο επίκεντρό τους είχαν πτυχές της καθημερινής ζωής των ανθρώπων με σκοπό την κριτική εξέταση των «οριακών καταστάσεων» (Φρέιρε 1977, 117) και την ανάληψη δράσεων για τον μετασχηματισμό τους. Σε κάθε περίπτωση το ενδιαφέρον κατά την επιλογή των παιδαγωγικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν στρεφόταν στο κατά πόσο μέσα από αυτές οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να αποκτήσουν την ικανότητα να αξιολογούν ιδέες, προβλήματα και πολιτικές, να οδηγηθούν δηλαδή «στην αλλαγή της πραγματικότητας που γεννά την καταπίεση» (Φρέιρε 1977, 48).

² Βλ. σχετικά Rugg:1923, 1926, 1934.

Η έρευνα – όπως έχει ήδη αναφερθεί- πραγματοποιήθηκε σε μια έκκτη Δημοτικού που αποτελούνταν από 20 μαθητές/τριες (13 αγόρια - 7 κορίτσια). Η διάρκειά της ήταν 110 ώρες, χωρισμένες σε 2 τετράωρα τη βδομάδα στα οποία διδάσκονταν οι «κοινωνικές επιστήμες»³. Τα ερωτήματα της έρευνας ήταν τα παρακάτω:

- Με ποιο τρόπο και σε ποιο βαθμό διαφοροποιείται το προσωπικό ενδιαφέρον και η στάση των μαθητών/τριών σε σχέση με σημαντικά για τη ζωή τους κοινωνικά ζητήματα;
- Μπορούν οι μαθητές/τριες να επιχειρηματολογήσουν για την άποψή τους αναφορικά με ζωτικά για αυτούς κοινωνικά ζητήματα;
- Ποια είναι η αυτοαντίληψη των μαθητών/τριών ως ενεργών πολιτών και τι είδους δράσεις είναι πρόθυμοι/ες να αναλάβουν ως απόρροια αυτής;

Όπως φαίνεται και από τα ερευνητικά ερωτήματα μας ενδιέφερε να ανιχνεύσουμε τον τρόπο οικοδόμησης επιχειρημάτων και στάσεων, να κατανοήσουμε τα αποτελέσματα εφαρμογής συγκεκριμένων παιδαγωγικών θεωριών μέσα στο πεδίο, να προβληματιστούμε για την εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώνουμε με σκοπό να βελτιώσουμε τις συνθήκες μάθησης, την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική πραγματικότητα. Ως εκ τούτου κρίθηκε ως κατάλληλη ερευνητική μέθοδος η Εκπαιδευτική Κριτική Έρευνα Δράσης (βλ. Kemmis St., McTaggart R., eds, 1988). Ενώ τα ερευνητικά δεδομένα (αναφορές σε μορφή ημερολογίου, απομαγνητοφωνημένα κείμενα των διδασκαλιών, κείμενα των μαθητών/τριών, συνεντεύξεις) αναλύθηκαν με βάση τα εργαλεία της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης [(Αποδελτίωση Αναφορών, Εντοπισμός Θεμάτων και των μεταξύ τους Συνδέσεων, Δημιουργία Περιληπτικού Πίνακα, Ανάλυση) (Willing 2001)] και της Κριτικής Ανάλυσης του Γραμματισμού της Σχολικής Τάξης (Μελέτη Κοινωνικής Διάστασης Γλώσσας: Κείμενο, Γλωσσικές/Κοινωνικές Πρακτικές, Επικοινωνία, Κοινωνικό Πλαίσιο, Μεταδόμηση της Τάξης σε Κοινότητα Κριτικού Γραμματισμού - Κωστούλη 2008).

Κατά τον σχεδιασμό των Ενοτήτων Κατανόησης αναζητήθηκαν σε εφημερίδες και διαδίκτυο σημαντικά τοπικά προβλήματα της περιόδου, εντοπίστηκαν

³ Πρόκειται για ενοποίηση των βασικών αξόνων των γνωστικών αντικειμένων της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αλλά και των Εικαστικών και ενίοτε και των Φυσικών Επιστημών.

συγκρουσιακά ερωτήματα και επιλέχθηκαν μια σειρά από κείμενα με αντιθετική κυρίως τοποθέτηση ώστε να οδηγηθεί η σκέψη των μαθητών/τριών στις γενικεύσεις εκείνες που θα μπορούσαν να εξηγήσουν καλύτερα την καθημερινότητά τους. Δημιουργήθηκαν έτσι τρεις Ενότητες Κατανόησης που αφορούσαν αμφιλεγόμενα ζητήματα/προβλήματα:

- Εγκατάσταση πλωτής εξέδρας φυσικού αερίου στον κόλπο της Ν. Καρβάλης
- Τρόπος λειτουργίας των θεσμών του δημοκρατικού πολιτεύματος μέσα από την εφαρμογή των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων - Η περίπτωση του σχολείου μας
- Εφαρμογή και διεκδίκηση των δικαιωμάτων των παιδιών στην τοπική κοινότητα - Η περίπτωση του καταυλισμού Ρομά του Προαστίου.

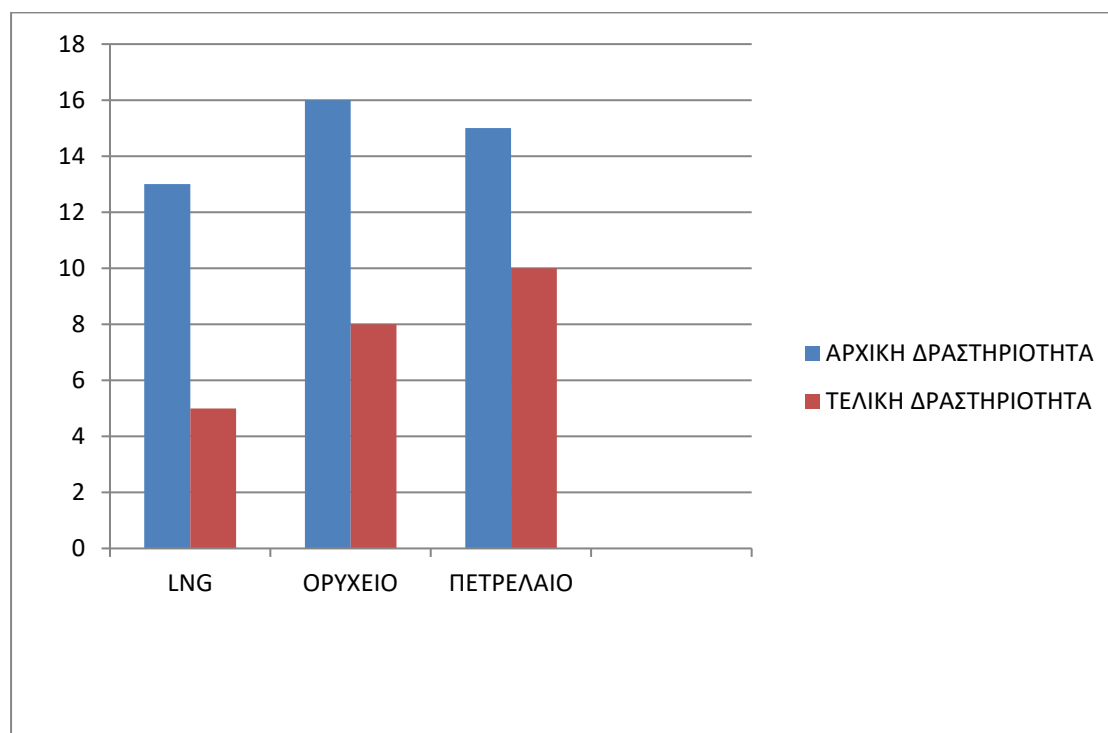
Στην παρούσα εισήγηση θα γίνει αναφορά στην πρώτη μόνο ενότητα κατανόησης και θα επιχειρηθεί να παρουσιαστεί η παιδαγωγική διαδικασία κατά την οποία η τάξη, λειτουργώντας ως μια κοινότητα μάθησης επεξεργάστηκε ένα κοινωνικό ζήτημα, στη συγκεκριμένη περίπτωση την εγκατάσταση πλωτής εξέδρας φυσικού αερίου στην περιοχή, και δραστηριοποιήθηκε με σκοπό να εκφράσει τους προβληματισμούς της στην ευρύτερη κοινότητα.

Η εγκατάσταση πλωτής εξέδρας φυσικού αερίου στην περιοχή της Ν. Καρβάλης αποτέλεσε ένα θέμα που το καλοκαίρι που προηγήθηκε της Έρευνας (2014) είχε απασχολήσει ιδιαίτερα την τοπική κοινότητα, μέρος της οποίας εξέφρασε την αντίθεσή του στη συγκεκριμένη προοπτική με εκδηλώσεις και συλλαλητήρια που διοργανώθηκαν κυρίως από περιβαλλοντικές οργανώσεις.

Στην αρχή της πρώτης ενότητας κατανόησης ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να τοποθετήσουν στον χάρτη του νομού Καβάλας εικόνες που παρουσιάζουν τρεις μορφές εξόρυξης (εξέδρα πετρελαίου, εξέδρα φυσικού αερίου, ορυχείο) και να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους. Η ίδια δραστηριότητα επαναλήφθηκε και στο τέλος της ενότητας προκειμένου να γίνει αντιληπτός ο βαθμός μετασχηματισμού των θέσεων των μαθητών/τριών αλλά κυρίως η διαφοροποίηση στον τρόπο επιχειρηματολογίας τους.

Έτσι στην αρχική δραστηριότητα 13 μαθητές/τριες ήταν θετικά διακείμενοι/ες στην εγκατάσταση πλωτής εξέδρας φυσικού αερίου, ενώ στην τελική

δραστηριότητα ο αριθμός αυτός μειώθηκε κατά 8 και έφτασε τους 5 μαθητές/τριες. Αντίστοιχα, μείωση στο πλήθος των θετικών απαντήσεων, αν και αισθητά μικρότερη, παρατηρήθηκε και στις άλλες δύο μορφές εξόρυξης (βλ. διάγραμμα 1). Το σημαντικό όμως είναι ο τρόπος που τα παιδιά επιχειρηματολόγησαν για την επιλογή τους. Τα κείμενα (γραπτά και οπτικοακουστικά) αλλά κυρίως οι διάλογοι⁴ που συν-διαμορφώθηκαν μέσα στην τάξη αποτέλεσαν τις βασικές πηγές της συγκρότησης της γνώσης των μαθητών/τριών.



Διάγραμμα 1: Απαντήσεις μαθητών/τριών στην αρχική-τελική δραστηριότητα

Στα επιχειρήματα που είχαν χρησιμοποιήσει οι μαθητές/τριες στην αρχική δραστηριότητα και τα οποία αντικατόπτριζαν την κυρίαρχη επιχειρηματολογία προστέθηκαν μέσα από τον Λόγο που εξέφρασαν τα παιδιά μια σειρά και από άλλες οπτικές πάνω στο ζήτημα. Έτσι στα γενικά επιχειρήματα όσων ήταν αρνητικοί/ες στην εγκατάσταση μορφών εξόρυξης ότι «μολύνεται το περιβάλλον», «μολύνεται η θάλασσα», «υπάρχουν καυσαέρια» στην αρχή της

⁴ Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι η διαλογική διαδικασία που λάμβανε χώρα στην τάξη γινόταν στη βάση της ανταλλαγής επιχειρημάτων και διακατεχόταν σύμφωνα με τα πορίσματα της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής (Φρέιρε 1977,47, 103-107) από επιστημολογική σκέψη με κοινωνική και ατομική διάσταση, από αγάπη, ταπεινοφροσύνη, πίστη και εμπιστοσύνη.

διδασκαλίας παρέμβασης, προστέθηκαν (βλ. πίνακα 1) και άλλα επιχειρήματα που αντιμετωπίζουν το ζήτημα πιο σφαιρικά και το συνδέουν και με άλλες πτυχές της καθημερινότητας. Αντίστοιχα τα αρχικά θετικά επιχειρήματα που έγιναν και αυτά πιο συγκεκριμένα καθώς οι μαθητές/τριες αναφέρονταν πια σε οικονομική ανάπτυξη και ανάπτυξη των υποδομών.

Πίνακας 1: *Επιχειρήματα αρχικής-τελικής δραστηριότητας*

Ποιοτική ανάλυση επιχειρημάτων κατά της εγκατάστασης μορφών εξόρυξης	Αρχική δραστηριότητα	Τελική δραστηριότητα
	Μόλυνση θαλασσών	Μόλυνση Θαλασσών
	Μόλυνση περιβάλλοντος	Μείωση Δουλειών
	Καυσαέρια	Εξαφάνιση Επαγγελματιών
		Μείωση Τουρισμού
		Ατυχήματα
		Πνευμονολογικές ασθένειες
		Φτωχοποίηση οικογενειών
		Εξαφάνιση/Θάνατος ζωντανών θαλάσσιων οργανισμών
		Μόλυνση Ατμόσφαιρας
		Μόλυνση Περιβάλλοντος
Ποιοτική ανάλυση επιχειρημάτων υπέρ της εγκατάστασης μορφών εξόρυξης	Αρχική δραστηριότητα	Τελική δραστηριότητα
	Αύξηση οικογενειακού εισοδήματος	Διαφήμιση της περιοχής
	Περισσότερες δουλειές	Περισσότερες δουλειές

	Εφοδιασμός της περιοχής με περισσότερο πετρέλαιο και φυσικό αέριο	Εφοδιασμός της περιοχής με περισσότερο και φθηνότερο πετρέλαιο και φυσικό αέριο
		Οικονομική ανάπτυξη της περιοχής
		Περισσότερα έργα στην περιοχή

Όλα αυτά τα επιχειρήματα διαμορφώθηκαν ύστερα από μια σειρά κειμενικών γεγονότων στα οποία οι μαθητές/τριες μέσα από την επεξεργασία αντιθετικών κειμένων προβληματίζονταν σε σχέση με την πραγματικότητα που βιώνουν, διαμορφώνοντας στάσεις κριτικού αναγνώστη.

Την αρχική δραστηριότητα ακολούθησε η παρακολούθηση στην αίθουσα προβολών του ντοκιμαντέρ του εξάντα «Δέλτα-Οι βρώμικες δουλειές του πετρελαίου». Δόθηκε στα παιδιά ένα φύλλο εργασίας στο οποίο καλούνταν να σχολιάσουν με βάση τα όσα παρακολούθησαν τον τίτλο του ντοκιμαντέρ. Η ευρύτητα του ερωτήματος (ανοιχτή ερώτηση) στόχευε στην ανίχνευση πληθώρας απαντήσεων, ώστε με βάση αυτές να ακολουθήσει στη συνέχεια συζήτηση μέσα στην τάξη, που όπως προέκυψε αφορούσε τις οικονομικές και περιβαλλοντολογικές επιπτώσεις του τρόπου διαχείρισης του φυσικού πλούτου της περιοχής του Νίγηρα. Στη συνέχεια με αφορμή την ερώτηση ενός μαθητή («Κυρία, γιατί δεν κάνουν μηνύσεις οι κάτοικοι;») δόθηκε στις ομάδες το κείμενο όπου παρουσιάζεται η αντιδικία των κατοίκων του Νίγηρα με πολυεθνική εταιρεία πετρελαίου⁵ ώστε να προκληθεί διάλογος σχετικά με την αντιδικία αυτή αλλά και για την απόφαση του δικαστηρίου. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν αρχικά να συζητήσουν στις ομάδες τους και κατόπιν να συνεισφέρουν στον διάλογο που ακολούθησε στην ολομέλεια της τάξης, με βάση τις παρακάτω ερωτήσεις,

Τι υποστήριξε η εταιρεία και με ποια επιχειρήματα;

Τι υποστήριξαν οι κάτοικοι και με ποια επιχειρήματα;

Ποια είναι η γνώμη σας για την απόφαση του δικαστηρίου;

Ποια είναι η δική σας άποψη;

⁵ «Μερικώς Υπεύθυνη η Shell για πετρελαιοκηλίδα στο Δέλτα του Νίγηρα», Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <https://m.naftemporiki.gr/story/534958>.

Η διάσταση των απόψεων φάνηκε έντονα κατά τη συζήτηση που ακολούθησε. Μια μικρή ομάδα παιδιών υποστήριξαν αυθόρμητα τη λογική του σαμποτάζ, ενώ πολλά από τα σχόλια των υπόλοιπων παιδιών επικεντρώθηκαν στην αναλγησία και στη δυνατότητα που έχουν όσοι κατέχουν χρήματα ή εξουσία να επηρεάσουν τη δικαστική εξουσία. Σε κάθε περίπτωση το σημαντικό ήταν οι μαθητές/τριες να ενημερωθούν για όλες τις απόψεις γύρω από το θέμα και να συζητήσουν με επιχειρήματα για την άποψη που τους φάνηκε πιο ορθολογική, να αναπτύξουν δηλαδή χαρακτηριστικά κριτικού αναγνώστη.

Μια δραστηριότητα προς αυτήν την κατεύθυνση αφορούσε την επεξεργασία τριών κειμένων που εμπεριείχαν επιχειρήματα σε σχέση με την εγκατάσταση ή μη της πλωτής εξέδρας φυσικού αερίου από διαφορετικές οπτικές. Πιο συγκεκριμένα δόθηκαν στις ομάδες τρία διαφορετικά κείμενα, ένα της υπεύθυνης εταιρείας, ένα της συντονιστικής επιτροπής αγώνα κατά της εγκατάστασης πλωτής μονάδας φυσικού αερίου και τέλος ένα κείμενο που υπέγραφαν τρεις επιστήμονες. Ζητήθηκε από κάθε ομάδα χωρίς να διαβάσουν τα κείμενα να αποφασίσουν με ποια άποψη τάσσόταν το κάθε κείμενο. Στις δύο πρώτες περιπτώσεις οι απαντήσεις ήταν πρόδηλες. Αντίθετα, για το τρίτο κείμενο, 3 ομάδες αποφάνθηκαν ότι οι επιστήμονες θα ήταν αρνητικοί, μία ομάδα θετικοί και άλλη μία ουδέτεροι. Στόχος μας ήταν να αναδείξουμε τη σημασία να γνωρίζουμε πάντα ποιος υπογράφει ένα κείμενο και τι συνεπαγωγές μπορεί να έχει αυτό για το περιεχόμενό του. Στη συνέχεια έγινε επεξεργασία των κειμένων. Από την επεξεργασία αυτή δημιουργήθηκε ένα ιδιαίτερος ενδιαφέρον κειμενικό γεγονός.

Μ.Μ.: Γιατί να βάλει στο φυλλάδιο της η εταιρεία τα αρνητικά; Μετά οι πολίτες μπορεί να μη θέλουν να γίνει αυτό με το φυσικό αέριο

Α.Α.: Άμα υπήρχαν θα τα έγραφε

Κ.Κ.: Τη συμφέρει να τα πει; Δεν τη συμφέρει

Θ.Σ.: Άμα πει κάποια κακά μετά ο πολίτης δε θα θέλει να φτιαχτεί αυτό στην Καβάλα

Κ.Κ.: Είναι σα μια διαφήμιση...όπως στην τηλεόραση

Φ.Α.: Μια εταιρεία μπορεί να λέει τα πάντα για να διαφημιστεί και για να κερδίσει αυτό που θέλει

Ε.Κ: Μπορεί να έλεγαν ψέματα γιατί τους νοιάζει μόνο να βάλουν το φυσικό αέριο

Οι μαθητές/τριες σχολιάζοντας το τρία κείμενα, εκτός των άλλων, προβληματίστηκαν για το αν και κατά πόσο το περιεχόμενο είναι αληθές ή απλώς εξυπηρετεί την οπτική από την οποία γράφτηκε χωρίς να παρουσιάζονται όλες οι πληροφορίες. Δημιουργήθηκε με αυτόν τον τρόπο μια συνθήκη αμφισβήτησης που βασιζόταν στην ανταλλαγή ορθών επιχειρημάτων. Μια ακόμα ενδιαφέρουσα δραστηριότητα αποτέλεσε η επίσκεψη στο Δημοτικό σχολείο της Ν. Καρβάλης, όπου οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν από υπεύθυνους της τοπικής περιβαλλοντικής ομάδας αλλά και μαθητές/τριες του Δημοτικού σχολείου της περιοχής για τους λόγους που αποφάσισαν να συμμετάσχουν στο συλλαλητήριο που είχε πραγματοποιηθεί στην Καβάλα κάποιους μήνες νωρίτερα. Η άμεση ενημέρωση από τα ίδια τα υποκείμενα που αντιτίθεντο σθεναρά στην επικείμενη εγκατάσταση και τα επιχειρήματα που χρησιμοποίησαν, όπως λόγου χάρη το γεγονός ότι το φυσικό περιβάλλον της περιοχής είναι ήδη αρκετά επιβαρυνμένο από άλλες εγκαταστάσεις εξόρυξης προβληματίσαν τους μαθητές/τριες για το μέλλον της περιοχής τους. Ακόμα όμως περισσότερο αυτό που προκάλεσε το έντονο ενδιαφέρον των παιδιών και τους έκανε να σκεφτούν σχετικά με τον δικό τους ρόλο ήταν η στάση των συνομήλικών τους από το γειτονικό σχολείο. Στο κειμενικό γεγονός που αναπτύχθηκε στην τάξη ύστερα από τη διδακτική επίσκεψη γίνεται φανερό το ενδιαφέρον αυτό,

Μ.Μ.: Όλα τα παιδιά, σχεδόν, όσα ακούσαμε παράτησαν μια μέρα από τη θάλασσα για να πάνε μέσα στη ζέστη το μεσημέρι να διαμαρτυρηθούν για αυτό το πράγμα

Εκ.: Γιατί σου έκανε εντύπωση;

Μ.Μ.: Ε...κυρία εκεί ήταν τόσοι άνθρωποι, τα παιδιά ίσως να μην τα άκουγαν γιατί είναι μικροί

Κ.Κ.: Και εμείς όμως πολίτες είμαστε...και μπορούμε να διαμαρτυρηθούμε για τη γνώμη μας...γιατί να κάνουν αυτό το πράγμα

Φ.Α.: Μπορούμε να διαμαρτυρηθούμε για το πώς θα έχουμε εμείς το περιβάλλον όταν μεγαλώσουμε

Εκ.: Τι άλλο σας έκανε εντύπωση;

Κ.Δ. : Όλα αυτά που έκαναν τα παιδιά

(...)

Φ.Α.: Τα παιδιά μας έδειξαν και κάτι άλλο ότι δεν είναι το παν τα λεφτά αλλά το παν είναι το περιβάλλον, γιατί μπορούσαν να το αφήσουν να γίνει εύκολα χωρίς να διαμαρτυρηθεί κανείς αλλά αυτοί προτίμησαν να διαμαρτυρηθούν και να μη βγάλουν λεφτά.

Η κοινωνική παρέμβαση που επέλεξαν οι μαθητές/τριες ήταν η παρουσίαση μιας παράστασης Θεάτρου Σκιών με τίτλο «Ο Καραγκιόζης και το Φυσικό Αέριο». Στο κείμενο του θεατρικού οι μαθητές/τριες ενσωμάτωσαν πολλά από τα στοιχεία των κειμένων που αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας. Ως κίνητρο για να πιάσει δουλειά ο Καραγκιόζης στην πλωτή εξέδρα φυσικού αερίου παρουσιάζονται η ανεργία και τα χρήματα. Για να αποφασίσει κάποιος να διεκδικήσει τη συγκεκριμένη δουλειά θα πρέπει να παραπλανηθεί. Ταυτόχρονα εξέφρασαν την ανησυχία τους για τα ατυχήματα. Τέλος εξέφρασαν την πεποίθηση ότι είναι προτιμότερο να μείνει κάποιος άνεργος παρά να δουλέψει στην εξέδρα καταστρέφοντας το περιβάλλον και τις ιχθυοκαλλιέργειες. Η τελική λύση που έδωσαν είχε τη μορφή συλλαλητηρίου (επηρεασμένοι/ες από τις κινητοποιήσεις στην Καβάλα) με τη συμμετοχή και του Καραγκιόζη και συνθήματα υπέρ του περιβάλλοντος. Οι γονείς των μαθητών/τριών ανέφεραν ότι για πρώτη φορά τα παιδιά συζητούσαν στο σπίτι για ζητήματα κοινωνικού ενδιαφέροντος και οι ίδιοι ένιωθαν χαρούμενοι που η επίσκεψή τους στο σχολείο συνδυαζόταν με μια τέτοια εκδήλωση και όχι με «συστάσεις» του διευθυντή για τη συμπεριφορά των παιδιών τους.

Με βάση τα παραπάνω και επιχειρώντας να απαντηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα γίνεται εμφανές ότι το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών γίνεται όλο και πιο έντονο και υπερβαίνει τα όρια της σχολικής τάξης. Ταυτόχρονα είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι οι ίδιοι/ες αναζητούν τις αιτίες των προβλημάτων, αναφέρονται συγκεκριμένα στους υπαίτιους και προσδιορίζουν τις συνέπειές τους, ενώ ενδιαφέρονται, προβληματίζονται για τις δικές τους συνθήκες διαβίωσης, καθώς και των υπολοίπων μελών της τοπικής κοινωνίας, τις οποίες όμως αντιμετωπίζουν ως απόρροια ανθρώπινων ενεργειών και όχι ως ουδέτερες ή μοιρολατρικές καταστάσεις και ως εκ τούτου μεταβαλλόμενες.

Σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα όσο πιο έντονο γινόταν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών τόσο πιο μεστός και συγκεκριμένος γινόταν ο Λόγος τους και η πεποίθηση ότι ο διάλογος που γίνεται στην τάξη έχει ως στόχο την ανταλλαγή επιχειρημάτων και όχι την επιβολή απόψεων. Αντιλαμβάνονται την αξία της ενημέρωσης και της παρατήρησης για να στηρίξουν την άποψή τους, καθώς και τη σημασία της τεκμηριωμένης επιχειρηματολογίας. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του μαθητή Κ.Κ., ο οποίος χρησιμοποιεί τον επιχειρηματικό λόγο προκειμένου να αιτιολογήσει την άποψη του.

Δε θέλω να γίνει LNG στην περιοχή μου γιατί θα καταστρέψει το φυσικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να μειωθεί ο τουρισμός. Επίσης θα πεθάνουν οι θαλάσσιοι οργανισμοί με αποτέλεσμα να εξαφανιστούν επίσης μερικά επαγγέλματα όπως αυτό του ψαρά και του ιχθυοπώλη. Επιπλέον υπόσχονται θέσεις εργασίας, αλλά πιστεύω πως θα είναι πιο πολλές αυτές που θα πάρουν από αυτές που θα δώσουν. Για τους ίδιους λόγους δε θέλω να γίνει πλωτή εξέδρα πετρελαίου όμως θέλω να γίνει ορυχείο χρυσού διότι πιστεύω ότι η περιοχή μας χρειάζεται λίγη οικονομική ανάπτυξη. (Τελική Δραστηριότητα, μαθητής Κ.Κ.).

Τέλος η αυτοαντίληψη των μαθητών/τριών ως ενεργών πολιτών βελτιώθηκε, καθώς θεωρούν υποχρέωσή τους την ανάληψη δράσεων σε επίπεδο - τουλάχιστον- τοπικής κοινωνίας. Αντιλαμβάνονται τη σημασία της συλλογικής δράσης και της ανάληψης πρωτοβουλιών για τη βελτίωση των καθημερινών συνθηκών διαβίωσης, ανεξάρτητα από την έκβαση που αυτές θα λάβουν. Αναπτύσσουν σταδιακά κριτική συνείδηση και είναι πρόθυμοι/ες να αναλάβουν δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος, αρθρώνοντας δημόσιο λόγο.

Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις των μαθητών/τριών που παρουσιάστηκαν παραπάνω θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε εκείνες που πρόσκεινται θετικά στην εγκατάσταση μονάδων εξόρυξης ορυκτών κοιτασμάτων με γνώμονα το κέρδος, σε εκείνες που είναι αρνητικά διακείμενες με αναφορές σε ενδεχόμενα περιβαλλοντικά προβλημάτων και τέλος σε απαντήσεις στις οποίες εντοπίζεται απουσία συγκροτημένης επιχειρηματολογίας. Η πρώτη και η τρίτη κατηγορία θα μπορούσαν να ενταχθούν σε αυτό που ο Freire ονομάζει ημιαμετάβατη συνείδηση, καθώς στις απαντήσεις των μαθητευόμενων δεν λαμβάνονται υπόψη οι αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα στα γεγονότα, ενώ

διακρίνονται από ένα παραμορφωμένο τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας. Αντίστοιχα η δεύτερη κατηγορία διακρίνεται από υπεραπλούστευση στις αιτιολογήσεις που χρησιμοποιούν στα επιχειρήματά τους και ως εκ τούτου οι απαντήσεις αυτής μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στο δεύτερο στάδιο (αφελής μεταβατική συνείδηση) του τριμερούς διαχωρισμού της συνείδησης του Freire (Freire 1974, 17-20). Απεικονιστικά οι παρατηρήσεις που προηγήθηκαν μπορούν να συνοψισθούν στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 2).

Πίνακας 2: Κατηγοριοποίηση απαντήσεων στα στάδια συνείδησης

Στάδια Συνείδησης	Απαντήσεις Αρχικής Δραστηριότητας	Απαντήσεις Τελικής Δραστηριότητας
Ημιαμετάβατη Συνείδηση	11	5
Αφελής Μεταβατική Συνείδηση	7	6
Κριτική Μεταβατική Συνείδηση	-	6

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα στις απαντήσεις της τελικής δραστηριότητας οι μαθητές/τριες παρουσιάζονται πιο συνειδητοποιημένοι/ες. Αξιοποίησαν το μεθοδολογικό εργαλείο του διαλόγου για να οικοδομήσουν μια σειρά από επιχειρήματα, με τα οποία είναι σε θέση να στηρίζουν την άποψη που διαμόρφωσαν για το συγκεκριμένο ζήτημα, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την κριτική τους σκέψη. Γεγονός που αποτυπώνεται και από τη μετακύλιση των περισσότερων απαντήσεων τους σε ανώτερα στάδια συνειδητοποίησης.

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα οι μαθητές/τριες κλήθηκαν σε δύο διαφορετικές στιγμές της διδακτικής παρέμβασης (περίπου στις αρχές και με την ολοκλήρωση της παρέμβασης) να απαντήσουν στο ερώτημα: «Μπορούν τα παιδιά να διεκδικήσουν την εφαρμογή των δικαιωμάτων τους;». Είναι αξιοσημείωτο ότι στις αρχές της διδακτικής παρέμβασης περίπου το 50% των μαθητών/τριών απάντησαν αρνητικά στο ερώτημα ενώ θετική απάντηση

έδωσε μόνο το 25% των παιδιών. Αντίθετα, το ποσοστό των μαθητών/τριών που θεωρούσαν ότι ήταν ικανοί/ές να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους μετά την ολοκλήρωση της διδακτική παρέμβασης προσέγγισε το 90%. Το πιο σημαντικό όμως είναι ο τρόπος που κάθε φορά οι μαθητές/τριες μας αιτιολόγησαν τις απαντήσεις τους. Όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 3) οι μαθητές/τριες έχουν μετασχηματίσει τη στάση τους ως απότοκο των προβληματισμών, των συζητήσεων, των παραδειγμάτων και των επιχειρημάτων που επεξεργάστηκαν στη διδακτική παρέμβαση. Επίσης, όπως προκύπτει από αρκετές απαντήσεις (βλ. ενδεικτικά την απάντηση του Κ.Λ.) τα παιδιά έχουν αποκτήσει συγκεκριμένα σχήματα αναφορικά με τα χαρακτηριστικά που οφείλουν να αναπτύξουν ως ενεργοί πολίτες προκειμένου να διεκδικούν τα δικαιώματά τους.

Πίνακας 3: Απαντήσεις των μαθητών/τριών στο ίδιο ερώτημα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές

Αρχικές απαντήσεις	Τελικές απαντήσεις
Όχι γιατί είμαστε παιδιά και πιστεύω πως οι μεγάλοι δεν παίρνουν στα σοβαρά αυτά που μας απασχολούν (Μ.Μ.).	Ναι, γιατί μετά από τα τόσα που είπαμε και κάναμε πιστεύω πως και τα παιδιά μπορούμε να διεκδικήσουμε τα δικαιώματά μας (Μ.Μ.).
Πιστεύω ότι εγώ σαν παιδί που είμαι δεν μπορώ να διεκδικήσω ένα καλύτερο μέλλον λόγω της μικρής μου ηλικίας (Μ.Τ.).	Μετά από τις δραστηριότητες που κάναμε κατάλαβα ότι όσο μικροί και αν είμαστε μπορούμε να διεκδικήσουμε ένα καλύτερο μέλλον για εμάς και για τους γύρω μας (Μ.Τ.).
Πιστεύω ότι σαν παιδί δεν μπορώ να διεκδικήσω ένα καλύτερο μέλλον ούτε για μένα ούτε για τους άλλους γιατί πιστεύω ότι δεν υπάρχει κάποιος να με ακούσει όχι γιατί είμαι παιδί αλλά γιατί θα είμαι μόνος (Κ.Λ.).	Τα παιδιά μπορούν να χτίσουν το μέλλον τους μόνο με πολλή προσπάθεια, θάρρος, τόλμη και πίστη στον εαυτό τους (Κ.Λ.).

Από την άποψη των παιδαγωγικών πρακτικών⁶, που συντέλεσαν στον μετασχηματισμό τόσο των στάσεων αλλά και της αυτοαντίληψης των μαθητών/τριών, οι πιο σημαντικές μπορούν να συνοψισθούν στις παρακάτω:

- Επεξεργασία αμφιλεγόμενων ζητημάτων
- Επεξεργασία κειμένων με αντιθετική τοποθέτηση
- Δημιουργία κοινού κώδικα επικοινωνίας
- Κριτικός διάλογος
- Από κοινού σύνθεση προτάσεων δράσεων
- Πρακτικές - Καλλιτεχνικές δραστηριότητες
- Εκδρομές/Παρατήρηση στο πεδίο/Συζήτηση με τα ίδια τα υποκείμενα.

Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές/τριες καθ' όλη τη διαδικασία της επεξεργασίας της πρώτης ενότητας κατανόησης ήρθαν αντιμέτωποι/ες με όλες τις απόψεις και τις πτυχές του ζητήματος, συζήτησαν και προβληματίστηκαν στη βάση πάντα επιχειρημάτων και τεκμηριωμένων απόψεων. Αντιλήφθηκαν έτσι τη σημασία της άρτιας και πολύπλευρης ενημέρωσης αλλά και της διατύπωσης τεκμηριωμένων θέσεων που συνοδεύονται με ανάλογες δράσεις. Σε κάθε περίπτωση με την παρούσα έρευνα το βασικό ζητούμενο ήταν η προώθηση της συζήτησης για τα εκπαιδευτικά ζητήματα με σκοπό τον μετασχηματισμό της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής και την ενδυνάμωση των δασκάλων. Όπως αναφέρει και ο Raymond Williams (Williams 1983, 268-269 στο Gee 2006, 48) *«Μόνο με την κοινή πεποίθηση και την ακλόνητη βεβαιότητα ότι υπάρχουν εφαρμόσιμες εναλλακτικές λύσεις μπορεί να αρχίσει να αλλάζει η ισορροπία των δυνάμεων και των ευκαιριών. Από τη στιγμή που θα αμφισβητήσουμε αυτό που θεωρείται αναπόφευκτο, αρχίζουμε να μαζεύουμε τις δυνάμεις μας για ένα ταξίδι ελπίδας. Μπορεί να μην υπάρχουν εύκολες απαντήσεις, υπάρχουν όμως σίγουρα δύσκολες απαντήσεις που μπορούμε να ανακαλύψουμε, και αυτές πρέπει να μάθουμε να βρίσκουμε και να μοιραζόμαστε».*

⁶ Βλ. σχετικά και Σαββίδου, 2022.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Freire, P. (1974), *Education: The practice of Freedom*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Gee, J. (2006), «Ο Γραμματισμός και ο Μύθος του», Μτφ. Λ. Κουφάκη, στο Χαραλαμπόπουλος, Α. (επιμ.), *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών - Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 15-54.
- Kemmis St., McTaggart R., (επιμ.) (1988), *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Rugg, H. (1934), *Building A Science of society for the Schools, a New Social Science Program: Man and His Changing Society*. Boston: Ginn & Company.
- Rugg, H. (1926), «A Preface to Reconstruction of American School Curriculum», *Teachers College Record* 27(7): 600-616.
- Rugg, H. (1923), «Do the Social Studies Prepare Pupils Adequately for Life Activities;», *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education* 24(7): 1-27.
- Willing, C. (2015), *Ποιοτικές Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία*. Μτφ Αυγήτα Ευτυχία. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστούλη, Τ. (2008), «Κριτική Ανάλυση του Γραμματισμού της Σχολικής Τάξης: Βασικές Θέσεις και Άξονες Μελέτης», στο Α. Μόζερ κ.ά.,(επιμ.), *Γλώσσας Χάριν: Τόμος Αφιερωμένος από τον Τομέα Γλωσσολογίας στον Καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαββίδου, Ι. (2021), *Η Οπτική της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης για το Αναλυτικό Πρόγραμμα και ο Κριτικός Γραμματισμός: Μια Διδακτική Πρόταση*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σαββίδου, Ι. (2022), «Οι Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού στο πλαίσιο της οπτικής της κοινωνικής ανασυγκρότησης του αναλυτικού προγράμματος: Προτάσεις και Εφαρμογές», *Κριτική Εκπαίδευση* 3(2022): 81-95, (<http://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/article/view/2315/1996>, ημερομηνία πρόσβασης: 31-10-2022).
- Φρέιρε, Π. (1977), *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.

Χ.Ο. (2013), «Μερικώς Υπεύθυνη η Shell για Πετρελαιοκηλίδα στο Δέλτα του Νίγηρα» (<https://m.naftemporiki.gr/story/534958>. (10/08/2014).

Περμακουλτούρα:
Ένα χρήσιμο εργαλείο για την Κριτική Παιδαγωγική

Αριστείδης Σγατζός

Δάσκαλος, Phd Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

a.sgatzos@sa.aegean.gr

Κωνσταντίνος Τσιομπάνος

Νομικός, MSc Environmental Studies, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

konstantinos@sporosinstitute.org

Abstract

Permaculture deals with the design of ecosystems, in which human activity can be integrated and emerge as a regenerative and stabilizing factor. The use of land cultivation as a pedagogical method is of course nothing new in the history of education and specifically the school of modernity. With this announcement we strive to go beyond the simple recording of the practices and methods of Permaculture but to actually integrate them in the direction of another school and another society since we consider the pedagogical dimension of Permaculture and its principles as compatible and complementary to a pedagogy of resistance.

Αφορμή για την παρούσα ανακοίνωση ήταν η συμμετοχή μας σε ένα δωδεκάημερο PDC Course (Permaculture Design Course) το φθινόπωρο του 2021 στη Μυτιλήνη σχεδιασμένο για πρόσφυγες, ντόπιους, εθελοντές και εργαζόμενους σε οργανώσεις παροχής βοήθειας σε πρόσφυγες στο νησί -και τις συζητήσεις μας για τη δυνατότητα εισαγωγής δράσεων και εφαρμογών συμβατών με το πρόταγμα της Περμακουλτούρας στο σημερινό «υπαρκτό» ελληνικό σχολικό σύστημα.

Η χρήση της καλλιέργειας της γης ως παιδαγωγικής μεθόδου, δεν είναι φυσικά κάτι καινούργιο στην ιστορία της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του σχολείου της νεωτερικότητας. Από τον Dewey (Γρόλλιος 2011, 86, 91) ως το σοβιετικό ενιαίο σχολείο εργασίας (Θεριανός 2017), η κηπουρική κι ο σχολικός κήπος αποτέλεσαν σημαντικά εργαλεία ώστε να προσφερθεί μια οδός προσέγγισης της γνώσης σχετικά με τη θέση που κατείχαν στην ιστορία της ανθρωπότητας η γεωργία και η καλλιέργεια φυτών όπως επίσης και αυτήν που καταλαμβάνουν στη σημερινή κοινωνική οργάνωση. Αν κι η τελευταία γνωστή στους γράφοντες κεντρική παρέμβαση στην Ελλάδα σε αυτή την κατεύθυνση ανάγεται στο 1979 με την έκδοση ενός μικρού εγχειριδίου (Κατσαφούρος 1979) για τη δημιουργία σχολικού κήπου, σήμερα πολλά σχολεία παίρνουν σχετική πρωτοβουλία, ενώ η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης βοηθά στη διάδοση των σχετικών δράσεων.

Με την παρούσα ανακοίνωση προσπαθούμε να πάμε πέρα από την απλή ένταξη των πρακτικών και των μεθόδων της Περμακουλτούρας όπως π.χ. στη δημιουργία ενός σχολικού κήπου -έστω με τη δική της μεθοδολογία- αλλά στην ενσωμάτωση τους, επί της ουσίας, στη φαρέτρα της Κριτικής Παιδαγωγικής στην κατεύθυνση ενός άλλου σχολείου και μιας άλλης κοινωνίας, μιας και θεωρούμε την παιδαγωγική διάσταση της Περμακουλτούρας και τις αρχές της ως συμβατές και συμπληρωματικές σε μια παιδαγωγική της αντίστασης τουλάχιστον με τον τρόπο που οι McLaren και Farahmandpur περιγράφουν το πώς η θεωρία πρέπει να υπηρετεί την πρακτική και το αντίστροφο. Αλλά και το πώς αυτές πρέπει να συνυπάρχουν σε διαλεκτική σχέση (McLaren, Farahmandpur 2013, 25) η οποία θα μας βοηθήσει στη δημιουργία ενός εννοιολογικού πλαισίου κατανόησης και προσπάθειας αλλαγής του κόσμου.

Τι είναι η Περμακουλτούρα

Η Περμακουλτούρα ως σύστημα δημιουργήθηκε από τον Bill Mollison και τον David Holmgren τη δεκαετία του 1970 για να περιγράψει ένα ενιαίο, εξελισσόμενο σύστημα πολυετών δέντρων και αυτοσυντηρούμενων φυτών και ζώων, χρήσιμων στον άνθρωπο. Πρωτοαναφέρθηκε το 1976 σε ένα άρθρο των

Mollison και Holmgren με τίτλο «A Permaculture System for Southern Australian Conditions - Part One» στο περιοδικό *Tasmania's Organic Farmer and Gardener*.

Ο όρος Permaculture, νεολογισμός που αποδίδεται στον Bill Mollison, αποτελεί σύνθεση των λέξεων permanent agriculture και permanent culture. Πρόκειται για ένα σύστημα σχεδιασμού και διαχείρισης αγροτικών συστημάτων, τα οποία αντιγράφουν τη φύση και διατηρούν την ποικιλομορφία, τη σταθερότητα και την προσαρμοστικότητα των φυσικών οικοσυστημάτων. Ένας εκ των βασικών στόχων της Περμακουλτούρας είναι ο σχεδιασμός οικοσυστημάτων ώστε να εξασφαλίζουν στον άνθρωπο και στα ζώα του τροφή, ενέργεια, ασφάλεια και τις υπόλοιπες υλικές και μη-υλικές ανάγκες του με βιώσιμο τρόπο, λαμβάνοντας υπόψιν και συνυπολογίζοντας και την άγρια χλωρίδα και πανίδα και τις ανάγκες αυτών (Permaculture Research Institute, What is Permaculture).

Το 1981, οι δύο ιδρυτές της Περμακουλτούρας την όρισαν ως «*Αγροκτήματα συνειδητά σχεδιασμένα, τα οποία μιμούνται τα μοτίβα και τις σχέσεις που υπάρχουν στη φύση, ενώ ταυτόχρονα παράγουν αφθονία τροφής, φυτικών ινών και ενέργειας για την κάλυψη των τοπικών αναγκών*» (Ferguson 2013, 2052).

Σύμφωνα με τον David Holmgren, η Περμακουλτούρα είναι «*η χρησιμοποίηση της Ανάλυσης Συστημάτων και κάποιων αρχών σχεδιασμού, που παρέχουν το οργανωτικό πλαίσιο για την εφαρμογή του οράματος της Περμακουλτούρας. Φέρνει κοντά τις διάφορες ιδέες, ικανότητες και τρόπους ζωής που χρειάζεται να επανευφρευρεθούν και να αναπτυχθούν, έτσι ώστε να μας ενδυναμώσουν και να καλύψουν τις ανάγκες μας, ενώ αυξάνει το φυσικό κεφάλαιο για τις επόμενες γενιές*» (Holmgren 2015, 3).

Η φιλοσοφία που διέπει την Περμακουλτούρα είναι της συνεργασίας και όχι του ανταγωνισμού με τη φύση, της παρατεταμένης και προσεκτικής παρατήρησης και όχι της παρατεταμένης και άλογης δράσης, της προσέγγισης των ζωντανών συστημάτων για όλες τις λειτουργίες τους και όχι μόνο για την απόδοση ενός και μοναδικού προϊόντος από αυτά και της διαχείρισης των οικοσυστημάτων με τρόπο που να τους επιτρέπει να εκδηλώνουν την ίδια τους την εξέλιξη (Permaculture Research Institute, What is Permaculture).

Ηθικές αρχές

Η Περιμακουλτούρα χρησιμοποιεί ηθικές και σχεδιαστικές αρχές. Οι ηθικές αρχές της Περιμακουλτούρας αποτελούν τα θεμέλια του σχεδιασμού Περιμακουλτούρας. Αυτές είναι:

- Φροντίδα για τη Γη
- Φροντίδα για τον Άνθρωπο
- Αναδιανομή του πλεονάσματος (Δίκαιη μοιρασιά)

1η Ηθική Αρχή: Φροντίδα για τη Γη (φρόντισε το χώμα, τα δάση και το νερό)

Είμαστε τόσο υγιείς όσο και ο πλανήτης μας. Το να φροντίζουμε τα δάση, τον υδροφόρο ορίζοντα και τις ποικίλες μορφές ζωής του πλανήτη μας είναι αποκλειστικά προς όφελός μας. Κάθε μορφή ζωής έχει την ξεχωριστή της αξία, συνεισφέρει σημαντικά στο οικοσύστημα και οφείλουμε να τη σεβόμαστε. Συχνά δεν είμαστε σε θέση να παρατηρήσουμε και να εκτιμήσουμε αυτή του την αξία, ή και αρνούμαστε να την αναγνωρίσουμε διότι δεν εξυπηρετεί άμεσα τα συμφέροντα και τις ανάγκες μας.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την έμπρακτη υλοποίηση αυτής της ηθικής αρχής είναι η μείωση της κάθε είδους υπερκατανάλωσης, καθώς έτσι μειώνεται και το αποτύπωμα του ανθρώπινου είδους στο περιβάλλον. Η μείωση του πληθυσμού άγριας ζωής στον πλανήτη μας κατά 69% από το 1970 έως το 2018 (Almond 2022, 32-33) αποτελεί μια τρομακτική απόδειξη του πως ο σύγχρονος τρόπος ζωής ο οποίος προάγει την υπερκατανάλωση και η φροντίδα για τη γη συνδέονται.

2η Ηθική Αρχή: Φροντίδα για τον άνθρωπο (φρόντισε τον εαυτό σου, τους συγγενείς σου και την κοινότητα)

Η αρχή αυτή δεν μας διδάσκει κάτι το καινούργιο. Αντιθέτως προωθεί τη βασική αρχή που οδηγεί τις ζωές των ανθρώπων ως κοινωνικά όντα. Η αυτοσυντήρηση και η αλληλεγγύη μεταξύ ανθρώπων είναι απαραίτητη για την ευημερία και τη διαίωνιση του ανθρώπινου είδους και ήταν ο φάρος που φώτισε την πορεία του είδους και που οδήγησε στο να δημιουργηθούν τόσο ευνοϊκές συνθήκες διαβίωσης και να ξεπεραστούν πολλά εμπόδια και κίνδυνοι.

Η Περμακουλτούρα μέσω της ηθικής αυτής αρχής προωθεί την προσωπική και κοινωνική φροντίδα μα κυρίως αντιπροσωπεύει την ανάγκη για συντροφικότητα και για συνεργατικές προσπάθειες που θα επιφέρουν θετικές αλλαγές. *«Η φροντίδα αυτή ξεκινά από τη φροντίδα του εαυτού μας και επεκτείνεται στη φροντίδα της οικογενείας μας, των γειτόνων μας και των ευρύτερων κοινωνιών»* (Permaculture Principles, People care).

Η τήρηση της ηθικής αυτής αρχής οδηγεί αναπόφευκτα στην ανάληψη της ατομικής και συλλογικής ευθύνης της ύπαρξής μας και στη μείωση του αποτυπώματος μας στον πλανήτη. Ξεκινάμε να παράγουμε περισσότερο και να καταναλώνουμε λιγότερο, βασιζόμενοι στην αλληλοσυμπάρσταση και εμπνευσμένοι από τη συλλογική κοινοτική σοφία.

3η Ηθική Αρχή: Αναδιανομή του πλεονάσματος (θέσε όρια στην κατανάλωση και στην αναπαραγωγή και να αναδιανέμεις το πλεόνασμα)

Οφείλουμε να παίρνουμε μόνο ό,τι χρειαζόμαστε και να μοιραζόμαστε αυτό που δεν μας είναι απαραίτητο, ενώ αναγνωρίζουμε ότι υπάρχουν όρια και σε αυτά που μπορούμε να πάρουμε και σε αυτά που μπορούμε να δώσουμε. Ο πλούτος της Γης σε συνδυασμό με την υπερπληθώρα πρώτων υλών έδωσαν, δικαιολογημένα, στον άνθρωπο μια εσφαλμένη αίσθηση υπεραφθονίας. *Αυτή η αίσθηση αφθονίας χάνεται μέσω της εθιστικής απόλαυσης στην υπερβολή και στη σπατάλη. Υπερβολή και σπατάλη οι οποίες είναι δυνατές μόνο μέσω της επιβολής στη φύση και στους ανθρώπους.* (Holmgren 2011, 8).

Τα αποτελέσματα αυτής της υπερβολής και σπατάλης είναι τόσο ολοφάνερα σε όλο τον πλανήτη και σε κάθε τομέα δραστηριότητας που δεν δικαιολογείται να αγνοούνται πλέον. Η αέναη καπιταλιστική ανάπτυξη είναι αδύνατη. Είναι απαραίτητο καθήκον μας να λάβουμε σκληρές αποφάσεις ώστε να θέσουμε ασφαλή όρια στην κατανάλωση, για το καλό όλων στον πλανήτη. Οφείλουμε να επικεντρωθούμε στο τι είναι κατάλληλο να κάνουμε σε προσωπικό και κοινοτικό επίπεδο, παρά στην εύκολη κριτική και στο τι πρέπει να κάνουν οι άλλοι. Καταλήγοντας σε μια κατάλληλη και έμπρακτη ισορροπία παραγωγής και κατανάλωσης, ατομικής και κοινοτικής, μπορούμε να αποτελέσουμε το παράδειγμα προς μίμηση και για άλλους συνανθρώπους μας (Permaculture Principles, Ethics).

Αυτές οι αρχές είναι το απόσταγμα έρευνας των ηθικών αρχών της κοινότητας, όπως αυτές υιοθετήθηκαν από παλαιότερους πολιτισμούς και σύγχρονες συνεταιριστικές ομάδες.

Οι ηθικές αρχές διδάσκονται και χρησιμοποιούνται ως τα βασικά και σχετικά αδιαμφισβήτητα ηθικά θεμέλια στον σχεδιασμό εντός του κινήματος και στο ευρύτερο παγκόσμιο έθνος των ομοϊδεατών ανθρώπων. Η εστίαση της Περμακουλτούρας στην εκμάθηση από τους αυτόχθονες, τις φυλές και τους τοπικούς πολιτισμούς, βασίζεται στην απόδειξη ότι αυτοί οι πολιτισμοί έζησαν σε σχετικά μεγαλύτερη ισορροπία με το περιβάλλον και επέζησαν περισσότερο από κάθε μοντέρνο πολιτισμό.

Στην προσπάθειά μας να ζήσουμε μια ηθική ζωή, δεν πρέπει να αγνοήσουμε τα διδάγματα των μεγάλων πνευματικών και φιλοσοφικών παραδόσεων των σύγχρονων πολιτισμών, ή τους σπουδαίους φιλόσοφους της επιστημονικής διαφώτισης της σύγχρονης εποχής. Αλλά κατά τη μακρά μετάβαση σε ένα βιώσιμο, χαμηλής ενέργειας πολιτισμό, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη και να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε ένα ευρύτερο πεδίο αξιών και εννοιών που μας έχουν κληροδοτήσει οι πρόγονοί μας.

Σχεδιαστικές αρχές

Οι αρχές της Περμακουλτούρας θεμελιώνονται επιστημονικά στον κλάδο της οικολογίας που ονομάζεται «οικολογία των συστημάτων». Επίσης η γεωγραφία των τοπίων και η ηθο-βιολογία, επηρέασαν τις αρχές σχεδιασμού. «*Στη βάση τους, οι σχεδιαστικές αρχές της Περμακουλτούρας προκύπτουν από έναν τρόπο αντίληψης του κόσμου που συχνά περιγράφεται σαν "Ανάλυση Συστημάτων" και "Ανάλυση της Σχεδιαστικής Διαδικασίας"*». (Holmgren 2015, 9)

Οι δώδεκα σχεδιαστικές αρχές της Περμακουλτούρας είναι οι ακόλουθες:

1. Παρατήρησε και αλληλεπίδρασε
2. Αιχμαλώτισε και αποθήκευσε ενέργεια
3. Εξασφάλισε μια σοδειά
4. Εφάρμοσε την αυτορρύθμιση και αποδέξου την ανατροφοδότηση
5. Χρησιμοποίησε και εκτίμησε τις ανανεώσιμες πηγές και υπηρεσίες
6. Μην παράγεις σκουπίδια

7. Σχεδίασε από το πρότυπο προς τις λεπτομέρειες
8. Καλύτερα να ενσωματώνεις παρά να διαχωρίζεις
9. Χρησιμοποίησε μικρές και αργές λύσεις
10. Χρησιμοποίησε και εκτίμησε τη διαφορετικότητα
11. Χρησιμοποίησε τις άκρες και εκτίμησε τα όρια
12. Χρησιμοποίησε και ανταποκρίσου στην αλλαγή

Για να μπορέσουμε να καλύψουμε τις ανάγκες του ανθρώπινου είδους, αποκλείοντας τις τελείως περιττές, με ένα βιώσιμο τρόπο που να επιτρέπει την ανάπτυξη σεβόμενοι τα υπαρκτά και πλέον αναγνωρίσιμα όρια αυτής, απαιτείται μία ριζική αλλαγή του πολιτισμού μας, μια περίπλοκη και πολυπρόσωπη επανάσταση.

Ο αναδυόμενος κόσμος θα υιοθετήσει πολλές από τις στρατηγικές της Περμακουλτούρας και τεχνικές σαν φυσικούς και προφανείς τρόπους ζωής μέσα στα οικολογικά όρια, ιδίως τώρα που ο πολιτισμός της αφθονίας έχει αρχίσει και παρακμάζει και η ενέργεια έχει αρχίσει να εκλείπει. Για να αντιμετωπίσουμε την έκλειψη της ενέργειας θα αναγκαστούμε να προσαρμόσουμε τα τωρινά συστήματα παραγωγής και διανομής ενέργειας, να αντιδράσουμε άμεσα στις νέες συνθήκες και κυρίως να εφαρμόσουμε καινοτόμες λύσεις σε επίπεδο νοικοκυριού και κοινοτήτων με τη χρήση των εργαλείων σχεδίασης της Περμακουλτούρας, στρεφόμενοι πλέον από την παγκοσμιοποίηση στην τοπικοποίηση.

Οι κινήσεις αυτές οφείλουν να πραγματοποιηθούν δίχως τους μεγάλους προϋπολογισμούς και τη μεγαλομανία που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την τρέχουσα βιομηχανική πρωτοπορία. Οι αρχές σχεδίασης της Περμακουλτούρας *«μπορούν να παρέχουν ένα πλαίσιο για τη συνεχή δημιουργία και εκτίμηση συγκεκριμένων λύσεων, ως προς τον χώρο και την περίσταση, οι οποίες χρειάζεται να προχωρήσουν, πέρα από τις περιορισμένες επιτυχίες της βιώσιμης ανάπτυξης, στον δρόμο της επανένωσης του πολιτισμού με τη φύση»* (Holmgren 2015, 28)

Περμακουλτούρα και Κριτική Παιδαγωγική

Αυτές λοιπόν οι ηθικές και οι σχεδιαστικές αρχές είναι που θεωρούμε ότι κάνουν την Περμακουλτούρα συμβατή σε δομικό επίπεδο με την Κριτική Παιδαγωγική μιας κι όπως τονίζει ο Φρέιρε η παραγωγική εργασία είναι η βάση της κριτικής γνώσης και το αντίστροφο με την έννοια μιας πρακτικής που συμβάλλει στην «διαλεκτική κατανόηση» της καθημερινής ζωής (McLaren, Farahmandpur, 86-87). Οι σχεδιαστικές αρχές κάτω από την ομπρέλα του ηθικού πλαισίου της Περμακουλτούρας πέρα από το ότι προωθούν τη συνεργασία των υποκειμένων της σχολικής συνθήκης σε συγκεκριμένη κατεύθυνση, την ίδια στιγμή ενοποιούν την εκπαιδευτική διαδικασία οδηγώντας τα σε μια αντίληψη του κόσμου που δε θεωρεί την τυχειότητα κινητήριο παράγοντα αλλά ταυτόχρονα αναδεικνύει την πολυπλοκότητα και τη διαφορετικότητα μέσω ενός σχεδιασμού που υπόκειται συνεχώς σε αναστοχασμό και δοκιμή (Mollison 1997, 43-44).

Η Περμακουλτούρα στη σχολική συνθήκη: Η διεθνής εμπειρία

Στη βάση λοιπόν των παραπάνω οι σχεδιαστικές αρχές της Περμακουλτούρας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε όλη τη σχολική συνθήκη. Από την οργάνωση της σχολικής αίθουσας μέχρι τον τρόπο και της μορφές της καθαυτής της διδασκαλίας. Και φυσικά αυτή δεν είναι μια διαδικασία που είναι αναγκαίο να σχεδιαστεί αναγκαστικά κεντρικά μέσα από κάποιο κρατικό αναλυτικό πρόγραμμα που θα ενσωματώσει της αρχές της Περμακουλτούρας σε αυτό. Μπορούμε με το υφιστάμενο πλαίσιο εκμεταλλευόμενοι της ρωγμές και τη χαλαρότητα των γνωστικών συνόρων στη σχολική συνθήκη να εντάσσουμε στη διδασκαλία της γνώσεις, μεθόδους και πρακτικές συμβατές με το πρόταγμα της Περμακουλτούρας. Ποιος θα της πει όχι στη δημιουργία της σχολικού κήπου, ποιος θα της πει όχι σε projects σχεδιασμένα για ένα ή περισσότερα επιμέρους μαθήματα, ποιος θα της πει όχι στην οργάνωση της αίθουσας της τάξης της με αυτό τον τρόπο;

Η Περμακουλτούρα έχει εισαχθεί στα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο της γενέθλιας ηπείρου της (Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία) όσο και σε της χώρες (ΗΠΑ, Καναδάς) ενώ τα τελευταία χρόνια σε μια σειρά χώρες της Νότιας Αμερικής, της Αφρικής και της Ασίας. Κι ενώ της πρώτες, κυρίως χώρες του ανεπτυγμένου

κόσμου το κεντρικό πολιτικό πρόταγμα αφορά ζητήματα που συνδέονται κατά το μάλλον ή ήττον με περιβαλλοντικά ζητήματα (ενδεικτικά: Becker 2016), της δεύτερες προτάσσονται ζητήματα διατροφικής και ενεργειακής αυτάρκειας ενώ οργανώσεις και ακτιβιστές που συμμετέχουν στα σχετικά προγράμματα συνδέουν άμεσα την Περμακουλτούρα με την πάλη ενάντια στο νεοφιλελευθερισμό και τον ιμπεριαλισμό (Wilson, 2007).

Σε αυτό το σημείο αξίζει μια ιδιαίτερη αναφορά στην Κούβα όπου η Περμακουλτούρα έχει εξελιχθεί στο πλαίσιο του ευρύτερου αγροοικολογικού κινήματος (agroecology) και βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με της της πρωτοβουλίες βιολογικής γεωργίας, αστικής γεωργίας και επισιτιστικής ασφάλειας σε όλη τη χώρα. Ενώ το αρχικό κίνητρο για την περμακουλτούρα στην Κούβα ήταν σίγουρα η επισιτιστική κρίση, το κίνημα έχει διευρύνει την εστίασή του για να ενσωματώσει πολλούς από της της βασικούς τομείς της περμακουλτούρας: νερό, ενέργεια, στέγαση, κατάλληλη τεχνολογία, τέχνες – πολιτισμός και εναλλακτικές κοινοτικές δομές (Beckie, Berezan 2017· Reardon, Aleman 2010).

Επίλογος και μερικές προτάσεις

Με βάση λοιπόν τα παραπάνω η Περμακουλτούρα δεν είναι αναγκαστικά ένα νέο πρόγραμμα σπουδών. Αναζητούμε στα υπάρχοντα μέρη του προγράμματος ευκαιρίες για την εφαρμογή της μεθοδολογίας και των τεχνικών της. Οι αρχές σχεδιασμού είναι τα εργαλεία για την επίτευξη της δικής μας ανάγνωσης των στόχων που βάζει το αναλυτικό πρόγραμμα. Κοιτάζοντας μαζί τον κόσμο μέσω του φακού της Περμακουλτούρας, δάσκαλοι και μαθητές μπορούν να εμβαθύνουν στη γνώση, να πάνε πέρα από τις βασικές δεξιότητες των σημερινών Αναλυτικών Προγραμμάτων αποκαθιστώντας τη χαμένη σύνδεση μεταξύ γνώσεων και πρακτικών. Η περμακουλτούρα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν συνδέσεις, μελετώντας μια μεθοδολογία σχεδιασμού -μια συστηματική προσέγγιση για την κατανόηση των συνδέσεων μεταξύ όλων των μερών του συστήματος.

Εφαρμογή – προτάσεις για τη στ' Δημοτικού

1. Δημιουργία σχολικού κήπου (εναλλακτικά ταρατσόκηπου ή καλλιέργειας σε μεγάλα δοχεία ανάλογα με τις αντικειμενικές δυνατότητες)
2. Διαμόρφωση της αίθουσας ώστε να εξυπηρετεί τη λειτουργία ενιαίας ομάδας (τα θρανία ενώνονται ώστε να σχηματίσουν ένα μεγάλο τραπέζι).
3. Χρησιμοποίηση του σχολικού κήπου ως υπαίθριας αίθουσας με πίνακα και καθίσματα.
4. Γλώσσα: Κείμενα τόσο από τα εγχειρίδια και το ανθολόγιο όσο κι από επιλεγμένα από εμάς κείμενα μπορούν να «διαβαστούν» μέσα από το φακό της Περιμακουλτούρας (φιλοσοφία, ηθικές αρχές).
5. Μαθηματικά: Ο σχολικός κήπος προσφέρει πολλές δυνατότητες διδασκαλίας για μετατροπή της αφηρημένης γνώσης σε λύση πραγματικών προβλημάτων (κλάσματα, ποσοστά, γεωμετρικά σχήματα –εμβαδόν, περίμετρος κ.λ.π.), εντοπισμός μοτίβων.
6. Φυσικά: Το κατεξοχήν μάθημα που το σημερινό εγχειρίδιο είναι υπόδειγμα κατακερματισμένης οπτικής του φυσικού κόσμου. Πολλοί από μας ήδη αλλάζουμε τη σειρά των κεφαλαίων. Η υποβάθμιση τα τελευταία χρόνια των κεφαλαίων της βιολογίας και της οικολογίας, η διδασκαλία της φυσικής επιλογής χωρίς αναφορά στην Εξέλιξη είναι χαρακτηριστικά αυτής της οπτικής. Αν έχουμε τον κύκλο Ε' - Στ' ενοποιούμε σε ενότητες: Ενέργεια, Ανθρώπινο Σώμα, Περιβάλλον και χρησιμοποιούμε ως νήμα που τα ενώνει τη σχέση ύλης - ενέργειας (μορφές ενέργειας-μετατροπή της σε τροφή-τροφικές αλυσίδες / οικοσυστήματα). Στα πλαίσια του σχολικού κήπου το μοναδικό κεφάλαιο χημείας –οξέα, βάσεις και άλατα- είναι ιδανικό (pH εδάφους, παρασκευή οργανικών λιπασμάτων, σαπουνιού).
7. Γεωγραφία: Μέσα από ένα project για την τροφή μας και τα φαγητά μας μπορούμε να καλύψουμε όλη την ύλη και τους στόχους του Α.Π. Κι εδώ ο σχολικός κήπος μπορεί να βοηθήσει (καταγωγή και ιστορία των φυτών που καλλιεργούμε).
8. Ανάλογα projects μπορούν να εκπονηθούν και για τα άλλα μαθήματα.
9. Εργαστήρια δεξιοτήτων: Η περσινή «καινοτομία» του Υπουργείου Παιδείας μπορεί να ακυρωθεί στην πράξη μέσα από τη σύνδεσή τους με τα υπόλοιπα

γνωστικά αντικείμενα (είτε απευθείας είτε μέσω projects). Ο ίδιος ο σχολικός κήπος μπορεί να καλύψει όλες τις θεματικές τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γρόλλιος, Γ. (2011), *Προοδευτική Εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα: Επίκεντρο.

Θεριανός, Κ. (2017), «Οκτωβριανή Επανάσταση και εκπαίδευση», *Κριτική Εκπαίδευση*. http://criticeduc.blogspot.com/2017/08/blog-post_10.html (ημερ. προσβ.: 24/10/2022)

Κατσαφούρος, Χ. (1979), *Ο σχολικός κήπος*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Becker, M. (2016), «The Permaculture Classroom: A Systems-Based Approach, Edutopia», <https://www.edutopia.org/blog/permaculture-classroom-systems-based-approach-michael-becker> (ημερομηνία πρόσβασης: 23/10/2022)

Beckie, M., Berezan, R. (2017), «Engaging with Cuba's permaculture movement through transformative learning» στο Anderson, C. Buchanan, C. Chang, M., Sanchez Rodriguez, J. and Wakeford, T. (επιμ.), *Everyday Experts: How people's knowledge can transform the food system*. Coventry: Coventry University, 203-216.

Ferguson, R. (2014), «Permaculture for agroecology: design, movement, practice, and worldview. A review», *Agronomy for Sustainable Development* 34: 251-274. (<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s13593-013-0181-6.pdf> ημερομηνία πρόσβασης: 24/10/2022)

Holmgren, D. (2015), *Permaculture Principles & Pathways Beyond Sustainability*, Μτφρ. Φίλιππος Παραθυρόφυλλος. Αθήνα: Ομάδα Μετάβασης Ακαδημία Πλάτωνος.

Holmgren, R. (2002), *Permaculture, principles & pathways beyond sustainability*. Hampshire: Permanent Publications

Mollison, B. (1997), *Permaculture: A Designers' Manual*. Berkeley: Ten Speed Press

«Permaculture Principles, Permaculture ethics», <https://Permacultureprinciples.com/ethics/> (ημερομηνία πρόσβασης: 24/10/2022)

- «Permaculture Principles, People care»,
<https://permacultureprinciples.com/ethics/people-care> (ημερομηνία
πρόσβασης: 24/10/2022)
- Permaculture Research Institute *What is Permaculture?*
<https://www.permaculturenews.org/what-is-permaculture> (ημερομηνία
πρόσβασης: 24/10/2022)
- Reardon, J., Aleman R., (2010), «Agroecology and the Development of Indicators
of Food Sovereignty in Cuban Food Systems», *Journal of Sustainable Agriculture*:
907-922.
(https://www.researchgate.net/publication/233361993_Agroecology_and_the_Development_of_Indicators_of_Food_Sovereignty_in_Cuban_Food_Systems/link/554d0c6c0cf29f836c9cd61c/download ημερομηνία πρόσβασης: 23/10/2022)
- Wilson, R.T. (2007), *Permaculture in El Salvador: An alternative to neoliberal development*. Master Thesis. Flagstaff: Northern Arizona University.

Κριτική ανάλυση του επίσημου εκπαιδευτικού λόγου για τη γλωσσική διδασκαλία στο γυμνάσιο

Μαρία Σιάμ

Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΔΕ, ΑΠΘ

mariasiam@eled.auth.gr

Έφη Παπαδημητρίου

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΑΠΘ

fpapadim@eled.auth.gr

Abstract

This study focuses on the analysis of the language choices of the 2011 Curriculum of Modern Greek Language in High School and examines the perspective it promotes about the nature of language learning and teaching, the role/identities of teachers and students in it, as well as the relationships of the authors of the Curriculum with the readers. This approach is based on Critical Discourse Analysis (Fairclough 1991· 1995· 2003) utilizing as research tools the ideational and interpersonal function of language from Halliday's Systemic Functional Grammar (1994). Our analysis reveals a mixture of equality and hegemonic Discourse that reflects its polyvocal character.

Keywords: official-institutional educational discourse, Curriculum, Critical Discourse Analysis, Systemic Functional Grammar, equality and hegemonic Discourse, polyvocality

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (στο εξής ΚΑΛ) του Fairclough (1991· 1995· 2003) η γλώσσα βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την κοινωνία, αφού επηρεάζει και επηρεάζεται από την κοινωνική πραγματικότητα. Η ΚΑΛ αποτελεί μια προσέγγιση που επιχειρεί να

αναδειξει τον ρόλο της γλώσσας στη διαμόρφωση αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίες συντηρούν ή μεταβάλλουν σχέσεις ιδεολογικής κυριαρχίας και κοινωνικής ανισότητας φυσικοποιώντας ιδεολογίες με τη μετατροπή τους σε κοινή λογική (Fairclough 1995, 27)¹. Ο Fairclough ορίζει την ΚΑΛ ως μια προσπάθεια γεφύρωσης της γλωσσολογίας με κοινωνικές θεωρίες. Ο συνδυασμός αυτός αντικατοπτρίζεται στη διττή νοηματοδότηση του λόγου. Ο λόγος με πεζό λ ως αφηρημένο όνομα σχετίζεται με τη γλώσσα σε χρήση σε ένα συγκεκριμένο περικείμενο (π.χ., ο λόγος της εκπαίδευσης). Ο Λόγος με κεφαλαίο Λ ως αριθμητό αποδίδει την ποικιλότητα των κατασκευών και αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας και του κόσμου από διαφορετικές υποκειμενικές οπτικές, σκοπιές και θέσεις (π.χ., ηγεμονικός Λόγος) (Fairclough 2003, 1242· Gee 2005, 263).

Σύμφωνα με την ΚΑΛ, η εκπαίδευση ως θεσμός συνιστά κοινωνική πρακτική. Στη βιβλιογραφία ο εκπαιδευτικός λόγος (educational discourse) εξετάζεται σε δύο επίπεδα (Roberts 2011· Mayr 2015): ως επαγγελματικός εκπαιδευτικός λόγος (professional discourse) και ως θεσμικός εκπαιδευτικός λόγος (institutional discourse). Ο επαγγελματικός εκπαιδευτικός λόγος αφορά στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών/-τριών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο θεσμικός (επίσημος) εκπαιδευτικός λόγος (institutional discourse) αφορά σε κείμενα συγκεκριμένων κειμενικών ειδών (π.χ., προγράμματα σπουδών, εκπαιδευτικά εγχειρίδια), τα οποία αποτελούν μέσα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και συνδέονται με συγκεκριμένους λόγους (π.χ., επιστημονικό, παιδαγωγικό) (Fairclough 2014).

Για τη μελέτη του λόγου ως κειμένου η ΚΑΛ αντλεί εργαλεία από τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ) του Halliday (1994), η οποία αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως σύστημα σημασιών, που πραγματώνονται με την επιλογή

1 A characteristic of a dominant IDF (Ideological Discursive Formation) is the capacity to "naturalize" ideologies, i.e. to win acceptance for them as non-ideological "common sense".

2 I see discourses as ways of representing aspects of the world ... Different discourses are different perspectives on the world.

3 Η διάκριση στον λόγο με πεζό λ και στους Λόγους με κεφαλαίο Λ αποτελεί πρόταση του Gee (2005, 26): "Such socially accepted associations among ways of using language, of thinking, valuing, acting, and interacting, ... I will refer to as "Discourses", with a capital "D". ... I will reserve the word "discourse", with a little "d", to mean language-in-use ... Big "D" Discourses are always language *plus* "other stuff".

συγκεκριμένων λεξικογραμματικών επιλογών σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Διαφορετικές επιλογές πραγματώνουν διαφορετικά νοήματα και συνεπώς διαφορετικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας (Λύκου 2000).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday στο πλαίσιο της ΚΑΛ

Η ΚΑΛ ορίζεται ως η ανάλυση κειμένων εντός κοινωνικών και πολιτισμικών συμφραζομένων (Fairclough 1995), καθώς αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως κοινωνικό σημειωτικό σύστημα (Halliday 1978) και ως μέσο κοινωνικής πρακτικής (Fairclough 1991). Διερευνά, όπως προαναφέρθηκε, πώς τα κείμενα και η ομιλία δημιουργούν αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίες αναπαράγουν ή μετασχηματίζουν σχέσεις ιδεολογικής κυριαρχίας και κοινωνικής ανισότητας φυσικοποιώντας τα κυρίαρχα νοήματα στον λόγο παρουσιάζοντάς τα ως αυτονόητα, δηλαδή ως κοινή λογική (Fairclough 1995, 27). Η ΚΑΛ χρησιμοποιείται για την ανίχνευση της ιδεολογίας όχι μόνο αυτών που λέγονται σε ένα κείμενο, αλλά και αυτών που δεν λέγονται, καθώς έχουν ήδη ειπωθεί ή γραφτεί αλλού και θεωρούνται δεδομένα (Fairclough 2003, 40). Στόχος της είναι η καταγραφή των σχέσεων μεταξύ γλώσσας-κειμένων και κοινωνικών σχέσεων και δομών (Halliday 1978) και επιδίωξη της η ανάλυση της λειτουργίας των κειμένων εντός κοινωνικών και πολιτισμικών συμφραζομένων σε τρία επίπεδα: α) την περιγραφή (description), η οποία αφορά στην ανάλυση του κειμένου (π.χ., λεξιλογικές επιλογές), β) την ερμηνεία (interpretation), η οποία αφορά στις πρακτικές επικοινωνίας, δηλαδή την ανάλυση του κειμένου ως πλαισιωμένου και γ) την επεξήγηση (explanation), η οποία αναφέρεται στις σχέσεις του κειμένου με το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, δηλαδή με τις κοινωνικές δομές και σχέσεις εξουσίας (Fairclough 1991, 26).

Η περιγραφική ανάλυση περιλαμβάνει τη μελέτη των γλωσσικών στοιχείων των κειμένων αξιοποιώντας τη συστημική-λειτουργική γλωσσολογική θεωρία του Halliday (1994). Η θεωρία του Halliday στηρίζεται σε μια κοινωνική θεώρηση της γλώσσας, την οποία αντιμετωπίζει ως σύστημα σημασιών, που πραγματώνονται, όπως προαναφέρθηκε, με την επιλογή συγκεκριμένων

λεξικογραμματικών τύπων σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Ο Halliday (1994, 179) προτείνει ότι τα γλωσσικά νοήματα μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες που ονομάζονται μεταλειτουργίες: την αναπαραστατική (ideational function), τη διαπροσωπική (interpersonal function) και την κειμενική (textual function). Η αναπαραστατική μεταλειτουργία αφορά στην αναπαράσταση της εμπειρίας για τον κόσμο, στην κατασκευή μιας εκδοχής της κοινωνικής πραγματικότητας. Είναι το νόημα, το περιεχόμενο των γλωσσικών νοημάτων. Η διαπροσωπική σχετίζεται με τη σχέση του/της ομιλητή/-ήτριας ή συγγραφέα με τον/την ακροατή/-άτρια ή αναγνώστη/-τρια, ενώ η κειμενική αφορά στον τρόπο οργάνωσης του κειμένου. Είναι η πηγή για τη διατήρηση της σχέσης με το περιβάλλον: τόσο το κείμενο που προηγείται ή έπεται όσο και το πλαίσιο περίστασης (Halliday 1985 στο Παπαδημητρίου 2010, 10-11). Η ερμηνευτική ανάλυση αναφέρεται στη σύνδεση του κειμένου με το περιεχόμενο (context) στο οποίο παράγεται και προσλαμβάνεται. Η επεξηγηματική ανάλυση αναφέρεται στις εξωτερικές σχέσεις του κειμένου με το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, δηλαδή την ιδεολογική επίδραση που έχει ένα κείμενο στην κοινωνία μέσα από τις αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας που κατασκευάζει (Στάμου 2014, 164-170).

Η αναπαραστατική λειτουργία πραγματώνεται μέσω του συστήματος της μεταβιβαστικότητας (transitivity), το οποίο περιλαμβάνει τις διαδικασίες (processes), δηλαδή τις πράξεις με την ευρεία τους έννοια (ενέργειες, καταστάσεις, συναισθήματα κ.ά.), που πραγματώνονται σε λεξικογραμματικό επίπεδο με ρήματα ή ουσιαστικοποιήσεις και τους/τις μετέχοντες/-ουσες (participants), δηλαδή τις οντότητες και τα αντικείμενα που συνδέονται με τις διαδικασίες και πραγματώνονται γλωσσικά με ουσιαστικά. Με το σύστημα αυτό αποδίδεται η αιτιότητα, δηλαδή ο τρόπος σύνδεσης των συμμετεχόντων/-ουσών με τις διαδικασίες (Halliday 1994, 106-109). Όσον αφορά στο σύστημα της μεταβιβαστικότητας οι διαδικασίες διακρίνονται από τον Halliday (1994, 109-144) σε:

Υλικές (material processes): διαδικασίες του κάνω (processes of doing), οι οποίες αναφέρονται σε δράσεις εξωτερικής εμπειρίας που επιφέρουν αλλαγές στον κόσμο.

Νοητικές (mental processes): διαδικασίες του αισθάνομαι (processes of sensing), που μπορεί να είναι γνωστικές (π.χ., σκέφτομαι, ξέρω, καταλαβαίνω), συναισθηματικές (π.χ., μου αρέσει, φοβάμαι), ή αίσθησης (π.χ., βλέπω, ακούω).

Συσχετιστικές (relational processes): διαδικασίες του είμαι και του έχω, (processes of being), οι οποίες δηλώνουν μια σχέση ανάμεσα σε οντότητες. Διακρίνονται σε συσχετιστικές ταυτοποιητικές⁴ ή αναγνωριστικές,⁵ οι οποίες δηλώνουν μια σχέση ταυτοποίησης ανάμεσα σε δύο οντότητες και στις συσχετιστικές απόδοσης χαρακτηριστικών⁶ ή κατηγορικές,⁷ οι οποίες αποδίδουν ένα αξιολογικό χαρακτηριστικό σε μια οντότητα.

Συμπεριφορικές (behavioural processes): διαδικασίες του συμπεριφέρομαι (processes of behaving), δηλαδή διαδικασίες φυσικής και ψυχολογικής συμπεριφοράς (π.χ., αναπνέω, ονειρεύομαι).

Λεκτικές (verbal processes): διαδικασίες του λέω (processes of saying) (π.χ., λέω, υπόσχομαι).

Υπαρκτικές (existential processes): διαδικασίες του υπάρχω (processes of existing). Πρόκειται για διαδικασίες που απλά δηλώνουν την ύπαρξη οντοτήτων, πραγμάτων, γεγονότων (π.χ., υπάρχω, συμβαίνει).

Η διαπροσωπική λειτουργία πραγματώνεται μέσω του συστήματος του τρόπου (mood), το οποίο περιλαμβάνει τις γλωσσικές πράξεις (speech acts), την τροπικότητα (modality) και την προσωπική δείξη (person deixis). Το σύστημα του τρόπου περιλαμβάνει τις γλωσσικές πράξεις που επιτελούνται από τους/τις συνομιλητές/-ήτριες, οι οποίες σύμφωνα με την κατάταξη του Searle (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου 2011, 170· Χατζησαββίδης 2012, 439-440· Κανάκης 2014, 60-64) μπορεί να είναι:

Βεβαιωτικές ή *αποφαντικές* (assertive or representatives), με τις οποίες δηλώνεται από τον/την ομιλητή/-ήτρια η αλήθεια του περιεχομένου του εκφωνήματός του/της. Π.χ., δηλώσεις, υποθέσεις, διαβεβαιώσεις.

4 Σύμφωνα με τη μετάφραση της Γιαννούλας Γιαννουλοπούλου στο Halliday & Martin 2004, 94-96.

5 Σύμφωνα με τη μετάφραση των Στάμου και Χρονάκη 2007, 33.

6 Βλ. Halliday & Martin (Μτφρ. Γιαννουλοπούλου) 2004, 95.

7 Βλ. Στάμου και Χρονάκη 2007, 33.

Κατευθυντικές (directives), με τις οποίες ο/η ομιλητής/-ήτρια προσπαθεί να πείσει ή να κατευθύνει τον/τη συνομιλητή/-ήτριά του να κάνει κάτι. Έτσι ο/η ομιλητής/-ήτρια μπορεί να διατάζει, να προτρέπει, να συμβουλεύει τον/τη συνομιλητή/-ήτριά του/της, να διατυπώνει ένα αίτημα κλ.π.

Δεσμευτικές (commissives), με τις οποίες ο/η ομιλητής/-ήτρια δεσμεύεται να υλοποιήσει αυτό που λέει. Π.χ., υποσχέσεις, απειλές κλπ.

Εκφραστικές (expressives) με τις οποίες ο/η ομιλητής/-ήτρια εκφράζει τα συναισθήματά του/της απέναντι στο περιεχόμενο του εκφωνήματος. Π.χ., ευχαριστίες, συγχαρητήρια κλπ.

Διακηρυκτικές (declaratives), με τις οποίες ο/η ομιλητής/-ήτρια επιτελεί άμεσα μια λεκτική πράξη, όπως π.χ., παραιτήσεις, απολύσεις, κήρυξη πολέμου ή εκχειρίδας κλπ.

Το σύστημα του τρόπου περιλαμβάνει επίσης την τροπικότητα (modality), δηλαδή τη στάση του/της ομιλητή/-ήτριας απέναντι στα λεγόμενά του/της. Η στάση αυτή μπορεί να αφορά στον βαθμό βεβαιότητας του ομιλητή/της ομιλήτριας σε σχέση με αυτά που λέει (επιστημική τροπικότητα: epistemic modality) (Lyons 1990, 793-4) ή στον βαθμό επιτακτικότητας με την οποία ζητάει κάτι από τον συνομιλητή/τη συνομιλήτριά του/της (δεοντική τροπικότητα: deontic modality) (ό.π., 823). Ο Halliday διακρίνει τρεις βαθμούς σε κάθε τροπικότητα: την υψηλή, τη μεσαία και τη χαμηλή τροπικότητα, επιστημική (modalization) ή δεοντική (modulation). Στην επιστημική οι τρεις βαθμοί είναι: η υψηλή επιστημική τροπικότητα, που εκφράζει βεβαιότητα (certainty) (π.χ., γνωρίζω), η μεσαία που εκφράζει πιθανότητα (probability) (π.χ., νομίζω, πιστεύω) και η χαμηλή που εκφράζει δυνατότητα (possibility) (π.χ., φαντάζομαι). Στη δεοντική τροπικότητα διακρίνονται οι ίδιοι βαθμοί. Ειδικότερα, η υψηλή δεοντική τροπικότητα εκφράζει υποχρέωση (π.χ., πρέπει να), η μεσαία εκφράζει επιδίωξη, στόχο (π.χ., θα, σκοπεύω να) και η χαμηλή εκφράζει ό,τι επιτρέπεται (π.χ., μπορώ, επιτρέπεται να) (Halliday 1994, 88-91, 357-363).

Τέλος, το σύστημα του τρόπου περιλαμβάνει και την προσωπική δείξη, η οποία πραγματώνεται γλωσσικά με την επιλογή προσώπου αντωνυμιών και ρημάτων. Οι προσωπικές, κτητικές και δεικτικές αντωνυμίες, καθώς και το ρηματικό

πρόσωπο δηλώνουν στη συνομιλία τρεις ρόλους: τον/την ομιλητή/-ήτρια, τον/τη συνομιλητή/-ήτρια και αυτόν/-ή που δε συμμετέχει στη συνομιλία (Lyons 1990, 574, 636-639· Μπέλλα 2001, 64-73· Κλαίρης, Μπαμπινιώτης 2005, 593-601).

Επικρίσεις για την Κριτική Ανάλυση Λόγου

Η ΚΑΛ έχει δεχτεί επικρίσεις σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης του περικειμένου με την έννοια ότι οι ερευνητές/-ήτριες με τις επιλογές που κάνουν ως προς τις όψεις του κοινωνικού πλαισίου που λαμβάνουν υπόψη τους προβάλλουν τις προκαταλήψεις τους στα κείμενα που αναλύουν. Επίσης έχει ασκηθεί κριτική ως προς τον τρόπο ερμηνείας της κειμενικής ανάλυσης, καθώς υποστηρίζεται ότι τα συμπεράσματα των ερευνητών/-τριών διέπονται από υποκειμενικότητα, καθώς αντανακλούν τις δικές τους οπτικές, τις οποίες τελικά επιβάλλουν παραβλέποντας τις πολλαπλές ερμηνείες ενός κειμένου από άλλους/-ες αναγνώστες/-τριες. Επιπρόσθετα η υποκειμενικότητα των επιστημονικών συμπερασμάτων της τής αποδίδεται και λόγω του κοινωνικού της ρόλου, δηλαδή την επιδίωξη της κοινωνικής αλλαγής μέσα από τη χειραφέτηση των καταπιεσμένων κοινωνικών ομάδων. Τέλος, αναφορικά με τον κοινωνικό της ρόλο της έχει ασκηθεί κριτική ότι περιορίζεται στον εντοπισμό των κοινωνικών ανισοτήτων στα ηγεμονικά κείμενα και δεν προχωρά σε προτάσεις για το πώς αυτά μπορούν να ξαναγραφτούν για να εξαλειφθούν οι ανισότητες (Στάμου 2014, 161-3).

Απαντώντας στις παραπάνω επικρίσεις ο Van Dijk (1993) υποστηρίζει ότι η επιστήμη και, κατ' επέκταση, η ερευνητική διαδικασία δε μπορεί να αντιμετωπιστεί ως απόλυτα αντικειμενική δραστηριότητα, αλλά ως κοινωνική πρακτική ενταγμένη σε δεδομένες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Επίσης, ο Fairclough (2003) αναγνωρίζοντας την περιορισμένη ερμηνευτική ισχύ της κειμενικής ανάλυσης προτείνει τη συμπληρωματική αξιοποίηση και άλλων εργαλείων (π.χ., τη μελέτη ακροατηρίου) για τη διερεύνηση των πολλαπλών αναγνώσεων και ερμηνειών του κειμένου (στο Στάμου 2014, 163-4).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τον χαρακτήρα του επίσημου-θεσμικού εκπαιδευτικού λόγου, όπως αυτός αντικατοπτρίζεται στο Πρόγραμμα Σπουδών (στο εξής ΠΣ) του 2011 της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Ειδικότερα, προσεγγίζοντας το ΠΣ ως επίσημο επιστημονικό και παιδαγωγικό κείμενο επιχειρούμε να διερευνήσουμε τους Λόγους, δηλαδή τις αναπαραστάσεις-οπτικές που εκφράζονται στο ΠΣ σχετικά με α) τη φύση της γλώσσας και της γλωσσικής εκπαίδευσης, β) τους ρόλους και τις ταυτότητες των μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών και γ) τις σχέσεις των συγγραφέων του ΠΣ και των αναγνωστών/-τριών-εκπαιδευτικών στους/στις οποίους/-ες απευθύνεται.

Υλικό και Μεθοδολογία

Το κειμενικό υλικό

Το corpus της έρευνάς μας αποτελεί το κείμενο του ΠΣ για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο γυμνάσιο, που εκπονήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2011 στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης «Νέο Σχολείο» ΕΣΠΑ 2007-2013. Το ΠΣ αποτελείται στο α' μέρος από ένα σύντομο εισαγωγικό κείμενο και τέσσερα κεφάλαια: σκοποί και στόχοι, περιεχόμενο, μεθοδολογία και αξιολόγηση, ενώ στο β' μέρος περιγράφονται ανά τάξη τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα βασικά θέματα/κειμενικά είδη, οι δραστηριότητες και το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό σε τέσσερις στήλες για κάθε δεξιότητα (κατανόηση προφορικών κειμένων, παραγωγή προφορικών κειμένων, κατανόηση γραπτών κειμένων και παραγωγή γραπτών κειμένων).

Το πλαίσιο της ανάλυσης

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην κριτική διερεύνηση και ανάλυση των γλωσσικών επιλογών του ΠΣ, το οποίο θα αντιμετωπιστεί, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ως ιδεολογικό κείμενο που με τις επιλογές του (στρατηγικές προβολής ή αποσιώπησης όρων και εννοιών, εκφραστικές διατυπώσεις) εκφράζει την τοποθέτηση των συντακτών/-τριών του απέναντι στη

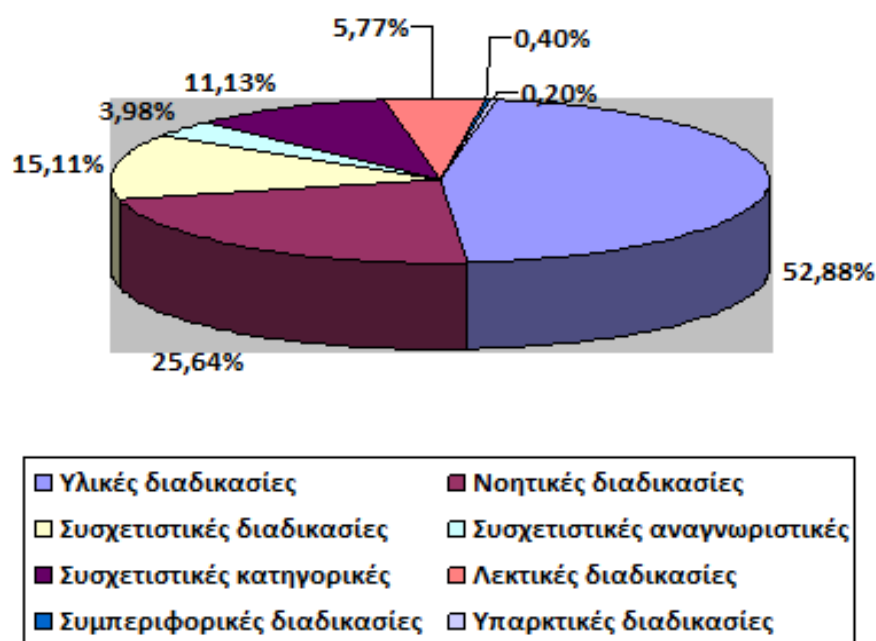
βιβλιογραφία της γλωσσοδιδασκαλίας και αντανακλά τις οπτικές τους για τις πρακτικές διδασκαλίας της γλώσσας στην κοινωνική της διάσταση (Κωστούλη, Στυλιανού 2015).

Η προσέγγιση αυτή επιχειρείται υπό το πρίσμα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ) του Fairclough (1991· 1995· 2003). Τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιούνται αντλούνται από τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Halliday (1994) και εστιάζουν στην αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας, που αναφέρεται στην κατασκευή συγκεκριμένων τρόπων αναπαράστασης ενός θέματος ή μιας εκδοχής της κοινωνικής πραγματικότητας και στη διαπροσωπική, που αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις των συνομιλητών/-τριών ή τις σχέσεις του/της συγγραφέα με τον/την αναγνώστη/-τρια ενός κειμένου. Οι ιδεολογίες που προβάλλει το ΠΣ σχετικά με τη γλωσσική διδασκαλία και μάθηση θα διερευνηθούν με την ανάλυση της αναπαραστατικής λειτουργίας, δηλαδή με την ποσοτική καταγραφή και ανάλυση των διαδικασιών και των μετεχόντων/-ουσών τους. Οι ταυτότητες των μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών, καθώς και οι σχέσεις ανάμεσα στους/στις συγγραφείς του ΠΣ και των αναγνωστών/-τριών του θα διερευνηθούν με την ανάλυση της διαπροσωπικής λειτουργίας και συγκεκριμένα με τα εργαλεία της δείξης προσώπου, της τροπικότητας και των πράξεων λόγου που εντοπίζονται στο κείμενο του ΠΣ.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης

Αναλύοντας το συνολικό κείμενο (α' και β' μέρος) από τη σκοπιά της αναπαραστατικής λειτουργίας (μεταβιβαστικότητα) διαπιστώνουμε ότι κυριαρχούν οι υλικές διαδικασίες σε ποσοστό σχεδόν 53% (π.χ., *οι δεξιότητες που καλείται ο εκπαιδευτικός να **καλλιεργήσει** είναι ...*), ενώ ακολουθούν οι νοητικές γύρω στο 25% (π.χ., ***Αντιλαμβάνονται** τις βασικές διαφορές μεταξύ προφορικότητας και γραφής ...*), οι συσχετιστικές σε ποσοστό περίπου 15% (π.χ., *Τα βιβλία Γραμματικής ... **αποτελούν** κειμενικά είδη ...*), και στη συνέχεια οι λεκτικές (π.χ., *Οι μαθητές και οι μαθήτριες **παίρνουν τον λόγο** ...*), οι συμπεριφορικές (π.χ., *... να **αποδεχτούν** τα εργαλεία ιστού δεύτερης γενιάς ...*) και οι υπαρκτικές (π.χ., *Από το κριτήριο αυτό ... **απουσίαζε** συνήθως η διάσταση*

της κριτικής διερεύνησης ...) σε πολύ μικρότερο βαθμό, όπως σχηματικά αποτυπώνεται στην επόμενη εικόνα.



Εικόνα 1: Σχηματική αποτύπωση εμφάνισης διαδικασιών

Οι μαθητές/-ήτριες αναπαριστούν σε μεγάλο βαθμό (σχεδόν εξ ολοκλήρου στο β' μέρος) και οι εκπαιδευτικοί σε μικρότερο ως δρώντες υλικών διαδικασιών (π.χ., *Κείμενα που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/ήτριες ...*), ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι οι συντάκτες/-άκτριες του ΠΣ αποδίδουν ενεργητικό ρόλο στο ΠΣ, που παρουσιάζεται ως ένα δυναμικό μέσο απόκτησης δεξιοτήτων (π.χ., *Το πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής ... εκπληρώνει αυτή την ανάγκη ...*).

Παράλληλα, η χρήση των νοητικών διαδικασιών τονίζει τις εσωτερικές διεργασίες του ανθρώπινου δρώντος/αισθανόμενου, στην προκειμένη περίπτωση των μαθητών και μαθητριών κατά κύριο λόγο (π.χ., *οι μαθητές και οι μαθήτριες επιδιώκεται να κατανοήσουν ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία ...*) και κάποιες φορές και των εκπαιδευτικών (π.χ., *οι κανόνες και οι ταξινομήσεις αξιολογούνται ως προς την ακρίβεια και επάρκειά τους [ενν. από τους/τις εκπαιδευτικούς]*). Αξίζει να επισημανθεί και η χρήση νοητικής διαδικασίας για το ΠΣ (*Το πρόγραμμα διδασκαλίας της νέας ελληνικής θεωρεί ότι ...*), η οποία υπονοεί την προσωπική άποψη των συγγραφέων του.

Επίσης, καταγράφονται συσχετιστικές διαδικασίες με μετέχοντες/-ουσες κυρίως πτυχές της επιστήμης και του ΠΣ (π.χ., *Το περιεχόμενο στο μάθημα της διδασκαλίας της ΝΕ είναι ... ευρύτατο*) και σε πολύ μικρότερο βαθμό τους/τις μαθητές/-ήτριες (π.χ., *(οι μαθητές/-ήτριες) ... να γίνουν κοινωνοί και μέτοχοι στον σύγχρονο κόσμο*) και τους/τις εκπαιδευτικούς (π.χ., *ο/η εκπαιδευτικός παίζει τον ρόλο του συντονιστή και της συντονίστριας*).

Με την κυριαρχία των υλικών διαδικασιών η γλώσσα αναπαριστάται ως ανθρώπινη βιωματική δράση (π.χ., *να χρησιμοποιούν δημιουργικά την ποικιλότητα*) στην οποία σημαντικό ρόλο έχουν οι εσωτερικές διεργασίες των μαθητών/-τριών, που αναδεικνύονται με τη χρήση νοητικών διαδικασιών (π.χ., *να κατανοήσουν ότι ...*). Οι συσχετιστικές κατηγορικές διαδικασίες διατυπώνουν υποκειμενικά αξιολογικά γνωρίσματα της επιστήμης (π.χ., *Το περιεχόμενο στο μάθημα της διδασκαλίας της ΝΕ είναι ... ευρύτατο*) και των μαθητών/-τριών (π.χ., *να γίνουν κοινωνοί και μέτοχοι στον σύγχρονο κόσμο*). Παράλληλα, με τη χρήση συσχετιστικών αναγνωριστικών διαδικασιών αποδίδονται ταυτοτικά χαρακτηριστικά στο ΠΣ και στην επιστήμη (π.χ., *το ΠΣ ... είναι ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού*), καθώς και στους/στις εκπαιδευτικούς (π.χ., *ο/η εκπαιδευτικός παίζει τον ρόλο του συντονιστή και της συντονίστριας*).

Από τη σκοπιά της διαπροσωπικής λειτουργίας (τρόπος) στο α' μέρος του κειμένου κυριαρχούν οι ισχυρές αποφαντικές πράξεις λόγου (45,68%), που εκφράζουν τη βεβαιότητα των συντακτών/-τριών του ΠΣ σχετικά με το τι ισχύει στην επιστήμη της γλωσσοδιδασκτικής και σχετικά με τις ενέργειες μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ., *Οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν σε συζητήσεις ...*). Ταυτόχρονα όμως καταγράφονται σε πολύ μικρότερο βαθμό (4,68%) αποφαντικές πράξεις λόγου μεσαίας (π.χ., *εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης ... φαίνεται να εξυπηρετούν ...*) και (0,36%) χαμηλής επιστημικής τροπικότητας (π.χ., *είναι δυνατό μέσω της διδασκαλίας να αντληθούν από τους διδασκόμενους και τις διδασκόμενες δεξιότητες ...*), που εκφράζουν τις πιθανές δεξιότητες και δυνατότητες που προσφέρει το ΠΣ.

Επίσης καταγράφονται σε μικρό βαθμό (5,04%) ισχυρές κατευθυντικές πράξεις λόγου (π.χ., *αυτό που χρειάζεται να δοθεί στα άτομα αυτά ...*) ως υποδείξεις/

οδηγίες στους/στις εκπαιδευτικούς για το τι πρέπει να κάνουν στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και κατευθυντικές μεσαίας δεοντικής τροπικότητας (24,1%) σε συνδυασμό με απρόσωπη παθητική σύνταξη (π.χ., *επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατακτήσουν τους απαραίτητους επικοινωνιακούς κανόνες της ΝΕ*), που εκφράζουν τις προθέσεις - επιδιώξεις των συντακτών/-τριών του ΠΣ αναφορικά με τον ρόλο του στην προσωπική και κοινωνική ζωή των μαθητών/-τριών. Η γλωσσική αυτή επιλογή της απρόσωπης παθητικής σύνταξης χωρίς καμία αναφορά στους/στις εκπαιδευτικούς ισοδυναμεί με πλάγια κατευθυντική πράξη που υποδεικνύει έμμεσα στον/στην αναγνώστη/-τρια-εκπαιδευτικό τι να κάνει. Τέλος, καταγράφονται και κατευθυντικές χαμηλής δεοντικής τροπικότητας (20,14%) ως προτάσεις, με τις οποίες εκφράζονται οι δυνατότητες επιλογών των εκπαιδευτικών ως προς τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ., *Η διαδικασία αυτή ... μπορεί να διενεργείται ...*).

Οι ισχυρές αποφαντικές και οι ισχυρές κατευθυντικές που καταγράφονται στο 50% περίπου του α' μέρους του κειμένου είναι πράξεις λόγου που ασκούν εξουσία στους/στις αναγνώστες/-τριες εκπαιδευτικούς και, κατ' επέκταση, στους/στις μαθητές/-ήτριες, οι οποίοι/-ες αντιμετωπίζονται ως διεκπεραιωτές/-ώτριες μιας προκαθορισμένης διαδικασίας και αποτελούν δείγμα ηγεμονικού Λόγου.⁸ Στις πράξεις μεσαίας και χαμηλής επιστημικής και δεοντικής τροπικότητας που καταγράφονται στο υπόλοιπο κείμενο⁹ οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να έχουν έναν πιο ενεργητικό ρόλο και μια σχετικά ισότιμη σχέση με τους/τις συντάκτες/-τριες του ΠΣ (Λόγος ισοτιμίας). Από την ανάλυση του α' και του β' μέρους συνολικά προκύπτει μείξη ηγεμονικού και ισότιμου Λόγου.

Όσον αφορά τη δείξη προσώπου, κυριαρχεί το γ' πρόσωπο είτε ενικού είτε πληθυντικού, που αναφέρεται είτε στους/στις μαθητές/-ήτριες και εκπαιδευτικούς είτε στο ΠΣ, καθώς και στην επιστήμη της γλωσσοδιδασκτικής και στις επιμέρους πτυχές της. Οι μαθητές/-ήτριες παρουσιάζονται να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά σε συγκεκριμένες

8 Βλ. Fairclough 1995, 91-96.

9 Στο β' μέρος καταγράφονται σχεδόν αποκλειστικά πράξεις μεσαίας δεοντικής τροπικότητας με τη χρήση της φράσης *προσδωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα*, που ισοδυναμεί με τη φράση *αναμένεται να*.

ενέργειες που έχουν προκαθοριστεί από τους/τις συγγραφείς του ΠΣ (π.χ., ... *οι μαθητές και οι μαθήτριες ... συμμετέχουν σε συζητήσεις*). Η παρουσίαση επιστημονικών εννοιών (π.χ., *η αυτοαξιολόγηση είναι*) και αρχών του ΠΣ (π.χ., *επιχειρείται να γίνει κατανοητή η σχέση μορφής και λειτουργίας*) γίνεται σε μεγάλο βαθμό με απρόσωπο ύφος, χωρίς αναφορές στον/στη συγγραφέα και στον/στην αναγνώστη/-τρια, όπως συνηθίζεται σε ένα τυπικό επιστημονικό κείμενο. Από την άλλη πλευρά, η συμμετοχή του/της αναγνώστη/-τριας εκφράζεται με τη χρήση τρίτου ενικού και πληθυντικού, που αναφέρεται σε αυτόν/-ή (π.χ., *ο/η εκπαιδευτικός καλείται να καλλιεργήσει*) χωρίς όμως τη συνεργασία του/της και τη διάδραση με τον/τη συγγραφέα. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι εκπαιδευτικοί, που είναι οι τελικοί αποδέκτες/-τριες – αναγνώστες/-τριες του κειμένου του ΠΣ αναφέρονται ρητά ελάχιστες φορές και υπονοούνται τις περισσότερες με τη χρήση παθητικής σύνταξης (π.χ., *δίνεται έμφαση στη διδασκαλία ...*). Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι σε ολόκληρο το κείμενο του ΠΣ χρησιμοποιείται μόνο μια φορά το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, το συλλογικό-εγκλειστικό εμείς (*Τα βιβλία γραμματικής και τα λεξικά ... **οφείλουμε να τα αντιμετωπίζουμε με κριτική σκέψη ...***), που δηλώνει προσωπική εμπλοκή του/της συγγραφέα, συνεργασία του/της με τον/την αναγνώστη/-τρια και ισότιμη σχέση μαζί του/της.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Συμπερασματικά, στο αναπαραστατικό επίπεδο της γλωσσικής ανάλυσης κυριαρχούν, όπως προαναφέρθηκε, οι υλικές διαδικασίες και ο άνθρωπος ως δρών υποκείμενο έναντι της επιστήμης. Οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι μαθητές/-ήτριες αναπαριστάνονται ως δρώντα πρόσωπα υλικών διαδικασιών, οι οποίες αναπαριστάνουν τη γλώσσα ως βιωματική δραστηριότητα, ενώ η χρήση νοητικών διαδικασιών, κυρίως των μαθητών/-τριών τονίζει τις εσωτερικές τους διεργασίες, επομένως και την αυτονομία τους ως σημαντικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η χρήση συσχετιστικών αναγνωριστικών διαδικασιών, σε μικρό όμως ποσοστό, που αναπαριστούν την επιστήμη της γλωσσοδιδασκτικής ως μια αδιαπραγμάτευτη αλήθεια παραπέμπει σε αυτό που ο Fairclough (1995, 27) ονομάζει «φυσικοποίηση ιδεολογίας».

Στο διαπροσωπικό επίπεδο της γλωσσικής ανάλυσης παρατηρείται, όπως προαναφέρθηκε, ένας συνδυασμός εξουσιαστικών πράξεων λόγου στις οποίες μαθητές/-ήτριες και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως διεκπεραιωτές/-ώτριες μιας προκαθορισμένης διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας και λιγότερο εξουσιαστικών πράξεων στις οποίες μαθητές/-ήτριες και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται σχετικά ισότιμα από τους/τις συντάκτες/-άκτριες του ΠΣ. Παρατηρείται δηλαδή μία μείξη ηγεμονικού και ισότιμου Λόγου, που αντανακλά τον πολυφωνικό χαρακτήρα του ΠΣ.

Αναφορικά με τη δείξη προσώπου, το ΠΣ είναι ένα κείμενο γραμμένο σε τρίτο πρόσωπο, το οποίο αναφέρεται είτε σε πτυχές της επιστήμης της γλωσσοδιδασκτικής είτε στο μαθητικό κοινό για το οποίο προορίζεται είτε στους εκπαιδευτικούς, που αποτελούν και τον/την τελικό/-ή αποδέκτη/-τρια-αναγνώστη/-τρια. Με εξαίρεση τη μία και μοναδική χρήση του συλλογικού-εγκλειστικού εμείς, που εκφράζει προσωπική συμμετοχή των συγγραφέων στη διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού, η αποκλειστική χρήση του τρίτου προσώπου δείχνει την απουσία διάδρασης μεταξύ συγγραφέων και αναγνωστών/-τριών αποδίδοντας στο κείμενο ένα απρόσωπο και τυπικό ύφος στο πλαίσιο μιας τυπικής και απρόσωπης κατάστασης.

Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι δεν παρατηρούνται έμφυλες διαστάσεις στον λόγο του ΠΣ, καθώς σε ολόκληρο το κείμενο χρησιμοποιούνται εξίσου τα δύο γένη, αρσενικό και θηλυκό σε συνάρτηση με το μαθητικό και εκπαιδευτικό κοινό (π.χ., ... *οι μαθητές και οι μαθήτριες, ο διδάσκων και η διδάσκουσα*).

Έχοντας υπόψη την κριτική που έχει ασκηθεί στην ΚΑΛ αναφορικά με την υποκειμενικότητα της κειμενικής ανάλυσης θεωρούμε σημαντικό να καταστήσουμε σαφές ότι ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις δικές μας επιστημονικές παραδοχές και τα συμπεράσματα της κειμενικής ανάλυσης αποτελούν αποτέλεσμα της δικής μας ανάγνωσης και ερμηνείας. Γι' αυτό τον λόγο με τη χρήση παραθεμάτων από το κείμενο επιδιώκουμε αφενός να φωτίσουμε τη δική μας ανάγνωση και ερμηνεία του ΠΣ και αφετέρου να παράσχουμε τη δυνατότητα στους αναγνώστες και στις αναγνώστριες να προχωρήσουν στις δικές τους αναγνώσεις και ερμηνείες αναγνωρίζοντας ότι το κείμενο αποτελεί μια δυναμική διαδικασία.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αναφορικά με τον επίσημο εκπαιδευτικό λόγο του ΠΣ και αξιοποιώντας την κριτική σχετικά με τον κοινωνικό ρόλο της ΚΑΛ προτείνουμε η χρήση του γ' προσώπου να περιορίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο του ΠΣ, όπως συνήθως συμβαίνει σε επιστημονικά κείμενα που μεταδίδουν αντικειμενική γνώση (Halliday, Martin 2004). Η απουσία δεικτικών προσώπου συνεπάγεται απουσία διάδρασης μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη/-τριας και προσδίδει στο κείμενο τυπικό και απρόσωπο ύφος, στοιχεία που συνάδουν με το ύφος ενός επιστημονικού κειμένου, όπως είναι το ΠΣ και υπό το πρίσμα αυτό προτείνεται η χρήση του γ' προσώπου στο θεωρητικό του πλαίσιο.

Στο υπόλοιπο κείμενο του ΠΣ προτείνουμε την παράλληλη χρήση α' και β' προσώπου για δημιουργία επικοινωνίας και διάδρασης μεταξύ συγγραφέων και αναγνωστών/-τριών του ΠΣ. Η χρήση του α' προσώπου αναδεικνύει την τοποθέτηση των συντακτών/-τριών του ΠΣ απέναντι στη βιβλιογραφία της γλωσσοδιδασκτικής και δηλώνει με άμεσο τρόπο τις οπτικές τους απέναντι σε επιστημονικά ζητήματα που σχετίζονται με τη φύση της γλωσσικής διδασκαλίας και μάθησης και τις επιλογές τους ως προς τις παιδαγωγικές πρακτικές που προτείνουν. Επιπλέον, η γλωσσική αυτή επιλογή σε συνδυασμό με τη χρήση πράξεων λόγου μεσαίας και χαμηλής επιστημικής και δεοντικής τροπικότητας, δηλαδή πράξεων λόγου, που αντανακλούν τις προτάσεις τους ως προς τις δυνατότητες επιλογών των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς εξουσιαστικό χαρακτήρα, μπορεί να συνεισφέρει στην οικοδόμηση (πιο) ισότιμης σχέσης μεταξύ συγγραφέων και αναγνωστών/-τριών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

[Γκολώνη, Β., Στάμου, Α. \(2014\), «Μια κριτική ανάλυση του λόγου του σχολικού βιβλίου της Στ' τάξης του δημοτικού για τις φυσικές επιστήμες: Κατασκευάζοντας παιδαγωγικές σχέσεις», στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Χατζησαββίδης, Σ. \(επιμ.\)- Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», Δράμα, Νοέμβριος 2013 \(<http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis/files/Γκολώνη%20%26%20Στάμου.pdf>, 1/7/2022\).](http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis/files/Γκολώνη%20%26%20Στάμου.pdf)

- Fairclough, N. (1991), *Language and power*. London and New York: Longman.
- Fairclough, N. (1995), *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London & New York: Longman.
- Fairclough, N. (2003), *Analyzing Discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Fairclough, N. (2014), «Critical Discourse Analysis», στο Gee, J.P., Handford, M. (επιμ.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. London: Routledge, 9-20.
- Gee, J.P. (2005), *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method*. London & New York: Routledge.
- Halliday, M.A.K. (1978), *Language as social semiotic. The social interpretation of Language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994), *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (2004), *Η γλώσσα της επιστήμης*. Μτφρ. Γιαννούλα Γιαννουλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κανάκης, Κ. (2014), «Αρχή της συνεργασίας και γλωσσικές πράξεις», στο Γεωργαλίδου, Μ., Σηφιανού, Μ. & Τσάκωνα, Β. (επιμ.), *Ανάλυση λόγου: θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος, 37-79.
- Κλαίρης, Χ., Μπαμπινιώτης, Γ. Δ. (2005), *Γραμματική της νέας Ελληνικής: δομολειτουργική, επικοινωνιακή* (4η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λύκου, Χ. (2000), «Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του MAK Halliday». *Γλωσσικός Υπολογιστής 2*
(<http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles,1/7/2022>)
- Lyons, J. (1990), *Semantics*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Mayr, A. (2015), «Institutional Discourse», στο Tannen, D., Hamilton, H., Schiffrin D. (επιμ.), *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell, 858-878.
- Μπέλλα, Σ. (2001), *Η δείξη στη Νέα Ελληνική*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών: Τμήμα Φιλολογίας.
- Κωστούλη, Τ., Στυλιανού, Μ. (2015), «Διαμορφώνοντας νέες οπτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση στην εποχή της κρίσης: Γλωσσοδιδασκτικοί Λόγοι και παιδαγωγικές πρακτικές στα νέα Προγράμματα Σπουδών Ελλάδας και Κύπρου», στο Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α., Παυλίδης, Π. (επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς*

- Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης «Η Κριτική Εκπαίδευση στην εποχή της κρίσης». Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 617-649.
- Παπαδημητρίου, Φ. (2010), «Εισαγωγικό σημείωμα στην ελληνική έκδοση», στο Kress G., van Leeuwen T. (επιμ.), *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Μτφρ: Γιώτα Κουρμεντάλα. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 7-25.
- Π.Ι., (2011), *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Roberts, C. (2011), "Institutional Discourse", στο Simpson, J. (επιμ.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London: Routledge, 81-95.
- [Στάμου, Α. & Χρονάκη, Α. \(2007\), «Πώς γράφονται τα σχολικά μαθηματικά: Επιστημονικοί λόγοι και έμφυλες διαστάσεις στα κείμενα του περιοδικού Ευκλείδης Α», *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση* 5: 25-45.](#)
- Στάμου, Α. (2014), «Η κριτική ανάλυση λόγου. Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας», στο Γεωργαλίδου, Μ., Σηφιανού Μ., Τσάκωνα Β. (επιμ.), *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Νήσος, 149-187.
- Χατζησαββίδης, Σ., Χατζησαββίδου, Α. (2011), *Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2012). *Νεοελληνική Γραμματική: θεωρητικές βάσεις και περιγραφή*. Βάνιας: Θεσσαλονίκη.

Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (2021): μια κριτική προσέγγιση του Β' Θεματικού Πεδίου: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία

Μαρίνα Σούννογλου

Επ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

masounoglou@uth.gr

Abstract

This research attempts to analyze the approaches that were included in the Greek curriculum of preschool education (2021) and especially the second thematic field: child, self and society. The scope is to highlight the specific contents of the field and the goals of the categories and to investigate how much they serve the general purpose and how they satisfy the goals set. The methodology that was followed is content analysis. A critical analysis of the results was attempted, highlighting the contradictions and shortcomings in relation to the general principles of the curriculum. The findings demonstrate that the holistic character intended in the preamble falters in the partial pursuits of field, considering the categories of competences inherent in a technocratic approach.

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα σπουδών δεν αποτελεί απλά ένα επίσημο έγγραφο που απαρτίζεται από σκοπούς, στόχους, μεθοδολογία και κατευθυντήριες γραμμές, αλλά ορίζει και το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μετουσιώνεται σε παιδαγωγικό. Γι' αυτό και η αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών είναι μια δομικής σημασίας διαδικασία που χρειάζεται απολογισμό των προηγούμενων προγραμμάτων, νέο σχεδιασμό λαμβάνοντας υπόψη τις παραμέτρους και τις συνθήκες που τα επηρεάζουν. Η δημοσίευση των προγραμμάτων σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση του 2021 συμβαίνει

έπειτα από σχεδόν 20 χρόνια. Στην εικοσαετία αυτή υπήρξαν πολύ σημαντικές αλλαγές στην πολιτική και κοινωνική ζωή της χώρας και ως εκ τούτου επηρέασαν ή θα έπρεπε να ληφθούν υπόψη για τη συγγραφή των προγραμμάτων. Ωστόσο, δεν είναι μόνο αυτές οι συνθήκες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών. Οι κατευθύνσεις από την ευρωπαϊκή επιτροπή και τον ΟΟΣΑ είναι εμφανείς και το πρόγραμμα έχει διαμορφωθεί κατ' αυτόν τον τρόπο, ώστε να συμπλέει με τις εκπαιδευτικές αξίες αυτών (OECD 2017).

Η διάρθρωση του εγγράφου «πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση» απαρτίζεται από 4 θεματικά πεδία. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναλύσει τις προσεγγίσεις που εντάσσονται οι επιδιώξεις του Β' θεματικού πεδίου: παιδί, εαυτός και κοινωνία, να αναδείξει τα ειδικά περιεχόμενα του πεδίου και τους διδακτικούς στόχους των επιμέρους υποενοτήτων και να διερευνήσει κατά πόσο αυτά υπηρετούν τον γενικό σκοπό και πώς ικανοποιούνται οι στόχοι που τίθενται.

Προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης

Το πρόγραμμα σπουδών για να θεωρηθεί ολιστικό θα πρέπει να πλαισιώνεται ευρέως γύρω από τις φυσικές, γνωστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές δυνάμεις, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των παιδιών (McLachlan, Fleeer, Edwards 2018, 4).

Σύμφωνα με την Smith (1996) με βάση το μοντέλο της «αναπτυξιακά κατάλληλης πρακτικής» η ανάπτυξη ξεκινά με την κοινωνική αλληλεπίδραση και συνίσταται στην εσωτερίκευση των κοινωνικών διαδικασιών. Επίσης, η μάθηση οδηγεί την ανάπτυξη παρά η ανάπτυξη οδηγεί τη μάθηση. Οι στενές διαπροσωπικές σχέσεις και η αμοιβαία κατανόηση είναι ζωτικής σημασίας για τη βέλτιστη ανάπτυξη και οι στόχοι της ανάπτυξης καθορίζονται από την πολιτισμική παρά την ατομική ανάπτυξη. Τα παιδιά έχουν έναν μοναδικό στόχο, να οικοδομήσουν τη δική τους κατανόηση μέσα στο πολιτισμικό τους πλαίσιο. Η έρευνα της Smith καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι μπορούν να έχουν ισχυρό ρόλο στην ανάπτυξη, ότι χρειάζονται μια συνειδητή παιδαγωγική και ένα

προσεκτικά μελετημένο πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική ηλικία, σχετικό με το πολιτισμικό πλαίσιο.

Ειδικότερα, στα προγράμματα σπουδών έμφαση δίνεται στις κοινωνικές δεξιότητες. Οι κοινωνικές σπουδές ως περιεχόμενο και διαδικασία είναι ένα ζωντανό και ζωτικό μέρος των προγραμμάτων σπουδών της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Οι κοινωνικές σπουδές στο επίκεντρο των προγραμμάτων σπουδών της πρώιμης παιδικής ηλικίας προσφέρουν την ελπίδα ότι η εστίαση της εκπαίδευσης θα είναι στην ανάπτυξη αποτελεσματικών, αποδοτικών, ηθικών παιδιών που θα προσεγγίζουν τον κόσμο τους στοχαστικά (Mindes 2005).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι η τάση στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών είναι η ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων στο πολιτισμικό πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού. Ως εκ τούτου η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζεται στο Β' Θεματικό Πεδίο, το οποίο αναφέρεται στο τρίπτυχο παιδί, εαυτός και κοινωνία. Παρακάτω παρατίθενται και αναλύονται τα βασικά σημεία του προγράμματος και του Β' Θεματικού πεδίου για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης 2021

Σύμφωνα με το πρόγραμμα (2021, 10-11) «Στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας που μεταβάλλεται συνεχώς και προβάλλει ποικίλες προκλήσεις στα άτομα και στις ομάδες σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο, τα παιδιά από την προσχολική ηλικία υποστηρίζονται να δομήσουν μια θετική αντίληψη για τον εαυτό τους, να κατανοήσουν και να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον και να αναπτύξουν δράσεις με στόχο να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ποικίλες προκλήσεις του. Το νηπιαγωγείο μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, την προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης και την καλλιέργεια αξιών με ανθρωπιστική βάση». Ειδικότερα στο Β' Θεματικό Πεδίο Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία αναφέρονται τα εξής:

-Δημιουργεί τις προϋποθέσεις, ώστε τα παιδιά να αντιληφθούν τις συνδέσεις ανάμεσα τον εαυτό τους και στους άλλους, τα διάφορα επίπεδα της κοινωνικής οργάνωσης και το πλαίσιο της καθημερινής εμπειρίας.

-Προάγει την επεξεργασία ζητημάτων που το απασχολούν σε σχέση με την προσωπική ανάπτυξη και τη δράση τους, ατομική και συλλογική, ώστε να είναι σε θέση να θέτουν στόχους που αποσκοπούν στην αειφόρο ανάπτυξη, την προσωπική, κοινωνική και περιβαλλοντική συνειδητοποίηση και την ευημερία.

-Εστιάζει στη συναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών, προωθώντας και υποστηρίζοντας πρακτικές συναισθηματικού εγγραμματισμού, ώστε τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα δικά τους συναισθήματα, να κατανοούν τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων και να συζητούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους εμπειρία, αλλά και σε σχέση με κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα που τα απασχολούν.

Παρακάτω αναφέρεται: «με δεδομένο ότι η διαμόρφωση του ενεργού πολίτη δε συνιστά μία απλή ατομική διαδικασία, αλλά συντελείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ο κοινωνικός γραμματισμός παρέχει τα εργαλεία για την επεξεργασία της κοινωνικής πραγματικότητας και την καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που προάγουν την επικοινωνία, τη συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή και την αμοιβαία κατανόηση, ώστε να καταστούν τα παιδιά πολιτισμικά εγγράμματοι και συνειδητοποιημένοι πολίτες, στο πλαίσιο πάντα της αναπτυξιακής τους ωριμότητας.

Η αποδοχή της διαφορετικότητας, η διαμόρφωση στάσεων που βασίζονται σε πανανθρώπινες αξίες παράλληλα με την ενίσχυση των προσωπικών ικανοτήτων που αφορούν την ενδυνάμωση των παιδιών, τη συναισθηματική τους επίγνωση και τη διαχείριση των διαπροσωπικών τους σχέσεων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, συντελούν στη διαμόρφωση ενταξιακής κουλτούρας.

Οι μαθησιακές εμπειρίες που προωθούνται στο συγκεκριμένο Θεματικό Πεδίο διαμορφώνουν το κατεξοχήν ανθρωποκεντρικό και ενταξιακό πλαίσιο ατομικής, συλλογικής έκφρασης και θετικής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, το οποίο χαρακτηρίζει το Πρόγραμμα Σπουδών και αξιοποιείται σε όλες τις Θεματικές Ενότητες.

Οι δύο Θεματικές Ενότητες, Προσωπική και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη και Κοινωνικές Επιστήμες, αλληλοσυμπληρώνονται, προκειμένου να διαμορφώσουν τις κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες που προωθούν την ανάπτυξη σε ενδοατομικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο».

Η Θεματική Ενότητα Προσωπική και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη: «εστιάζει στην καλλιέργεια ισχυρής αυτοαντίληψης, που επιτρέπει στα παιδιά να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους και να αναπτύξουν μια θετική αυτοεικόνα και εσωτερικά κίνητρα για να μαθαίνουν και να βελτιώνονται συνεχώς».

Στη Θεματική Ενότητα Κοινωνικές Επιστήμες: «παρέχονται ευκαιρίες για την επεξεργασία εννοιών και σχέσεων που ξεπερνούν τα στενά πλαίσια των διαπροσωπικών εμπειριών και προάγονται συλλογικές διαδικασίες για την ανάπτυξη του ηθικού και κοινωνικού εαυτού. Δίνεται έμφαση στην ευαισθητοποίηση των παιδιών αλλά και στην ανάληψη πρωτοβουλιών σε ζητήματα της άμεσης εμπειρίας τους, σε σχέση με ευρύτερα κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη, για την προαγωγή της ενεργού και υπεύθυνης συμμετοχής και δράσης τους».

Στο πρόγραμμα (2021, 7) προτείνεται μια εργαλειοθήκη τεσσάρων (4) υποδοχών, σε καθεμία από τις οποίες εμπεριέχονται τρεις (3) κατηγορίες βασικών ικανοτήτων. Οι κατηγορίες ικανοτήτων οι οποίες περιλαμβάνονται στις επιμέρους υποδοχές δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενες, αλλά αλληλοσυνδέονται, έτσι, ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν σε πολλούς και διαφορετικούς συνδυασμούς, εξυπηρετώντας τη μαθησιακή διαδικασία. Οι ικανότητες που εμπεριέχονται στην εργαλειοθήκη είναι εγκάρσιες και διαθεματικές, αναπτύσσονται σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια και λειτουργούν συμπληρωματικά για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και ενισχυτικά για τον ρόλο τους ως αυριανών πολιτών του έθνους και του κόσμου. Η προσχολική εκπαίδευση, υπό το πρίσμα της ανάπτυξης των βασικών ικανοτήτων, βρίσκεται σε συστοιχία με τις αρχές της ολιστικής ανάπτυξης και μάθησης που υιοθετεί το Πρόγραμμα Σπουδών.

Ως προς τη διδακτική μεθοδολογία στο πρόγραμμα αναφέρονται μέθοδοι και τεχνικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο παιδαγωγός στις διάφορες δραστηριότητες (2021, 14-18). Η μελέτη των χαρακτηριστικών της γενικής μεθοδολογίας έτσι όπως περιγράφεται στο πρόγραμμα με τα κυριότερα σημεία παρατίθεται παρακάτω:

- αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες
- διερευνητική μάθηση

- διαθεματική προσέγγιση
- διεπιστημονική διασύνδεση
- παιγνιώδης μάθηση
- συνεργατική μάθηση
- μάθηση για όλους (διαφοροποιημένη μάθηση, πολιτισμική ευαίσθητη διδασκαλία, εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες)

Οι διδακτικοί στόχοι ενός προγράμματος σπουδών προσδιορίζουν τις ειδικές δεξιότητες που πρέπει οι μαθητές να αποκτήσουν μέσα από την επεξεργασία συγκεκριμένων περιεχομένων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση μέσα από τη διατύπωση των διδακτικών στόχων επιχειρείται μια πιο σχολαστική ανάλυση των περιεχομένων που θα διαφανεί παρακάτω στην ανάλυση.

Μεθοδολογία

Τα δεδομένα της έρευνας προέρχονται από το κείμενο του προγράμματος σπουδών και συγκεκριμένα το Β' Θεματικό Πεδίο: Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου. Από την καταγραφή και οργάνωση των δεδομένων επιχειρήθηκε η ανάλυση του σκοπού των «κοινωνικών δεξιοτήτων», των ειδικών διδακτικών στόχων του Β' Θεματικού Πεδίου και της προτεινόμενης μεθοδολογίας. Έπειτα, επιχειρήθηκε η κριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων, αναδεικνύοντας τις αντιφάσεις και τις ελλείψεις σε σχέση με τις γενικές αρχές του προγράμματος σπουδών.

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είναι πώς το Β' θεματικό πεδίο: παιδί, εαυτός και κοινωνία διατρέχει όλο το πρόγραμμα σπουδών, πώς δηλαδή ενσωματώνεται στα υπόλοιπα θεματικά πεδία;

Διατρέχοντας λοιπόν τα υπόλοιπα θεματικά πεδία επισημάνθηκαν οι αντίστοιχες αναφορές που αφορούν τις υποενότητες του Β' Θεματικού πεδίου.

Αποτελέσματα

Τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι ο ολιστικός χαρακτήρας που σκοποθετείται στο αρχικό προοίμιο χωλαίνει στις επιμέρους επιδιώξεις του πεδίου, λαμβάνοντας

υπόψη τις κατηγορίες ικανοτήτων που προσιδιάζουν σε μια τεχνοκρατική προσέγγιση.

Κατά την έρευνα εντοπίστηκαν συνολικά 24 αναφορές, όπου αναφέρονται γενικά και αόριστα έννοιες που αφορούν το Β' Πεδίο, χωρίς να ορίζονται και να οριοθετούνται οι έννοιες, ώστε να είναι ξεκάθαρο το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται. Η σύνδεση είναι χαλαρή και επιφανειακή με όλα τα θεματικά πεδία του προγράμματος σπουδών, οι περισσότερες αναφορές σημειώνονται στο Δ' Θεματικό Πεδίο «Παιδί, σώμα, δημιουργία και έκφραση».

Επίσης, από τη διεξοδική ανάλυση διαπιστώνεται ότι τα εργαλεία ζωής δεν εντοπίζονται εμφανώς στο πλαίσιο του Β' θεματικού πεδίου και πώς γίνεται εν τέλει η σύνδεσή τους, όπως αναφέρεται στο εισαγωγικό μέρος.

Παρόλο που οι αναφορές είναι ελάχιστες σε σχέση με το σύνολο του περιεχομένου του προγράμματος, η πιο σημαντική έλλειψη φαίνεται να είναι η πλήρης απουσία παραδειγμάτων που να δείχνουν τους ειδικούς τρόπους διασύνδεσης του Β' Θεματικού πεδίου με τις υπόλοιπες θεματικές ενότητες.

Επιπλέον, δεν εντοπίστηκε σε κάποιο σημείο του κειμένου η παράθεση υποδειγματικών δραστηριοτήτων με σκοπό να ενημερώνει τον/την εκπαιδευτικό πώς και με ποιον τρόπο σε πρακτικό επίπεδο θα ενσωματώσει τα εργαλεία ζωής στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά ούτε και τις θεματικές υποενότητες του Β' Θεματικού πεδίου με τις υπόλοιπες θεματικές ενότητες των θεματικών πεδίων, όπως αρχικά είχε αναφερθεί στα εισαγωγικά κείμενα.

Ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει από αυτή την καταγραφή είναι ο τρόπος διασύνδεσης μεταξύ των θεματικών πεδίων. Δεν είναι εμφανές ούτε και ξεκάθαρο πώς συνδέονται μεταξύ τους οι θεματικές ενότητες. Πέραν των αναφορών στη δεξιά στήλη που ενημερώνει τον αναγνώστη σε ποια θεματική ενότητα ανήκει δεν φαίνεται να δίνεται και η εσωτερική σύνδεση με άλλη ενότητα, όπως για παράδειγμα στο παλαιότερο πρόγραμμα σπουδών ΔΕΠΠΣ όπου αναφέρονταν οι διαθεματικές έννοιες, ώστε να υπάρχει μια υποτυπώδης διασύνδεση μεταξύ των πεδίων.

Ταυτόχρονα, η σύνδεση των διδακτικών στόχων βασίζεται αποκλειστικά στις θεματικές υποενότητες των θεματικών πεδίων, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα σύνδεσης με άλλες θεματικές ενότητες άλλων θεματικών πεδίων σε ένα πλαίσιο διεπιστημονικό και διαθεματικό. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα

περιοριστικό πλαίσιο που δε δημιουργεί χώρο και δεν αφήνει περιθώριο για εναλλακτικές προσεγγίσεις από τον παιδαγωγό.

Σε σχέση με το περιεχόμενο, επιχειρείται μια σχετική ανάλυση των περιεχομένων μέσω των διδακτικών στόχων και την παράθεση κάποιων ενδεικτικών δραστηριοτήτων, ωστόσο αυτές οι ενδεικτικές δραστηριότητες δεν συνδέονται με τους αρχικούς σκοπούς και στόχους που αναφέρονται στο εισαγωγικό μέρος.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα δεν παρουσιάζει μια ορθολογική οργάνωση του περιεχομένου με μια σαφή περιγραφή εννοιών ή σχέσεων που επιδιώκεται να κατακτήσουν τα παιδιά, παρόλο που αναφέρεται η σπειροειδής μορφή στο προοίμιο.

Οι στόχοι επικεντρώνονται στην ενημέρωση και μια επιφανειακού επιπέδου κοινωνική συμμετοχή των παιδιών, καθώς και με γνώσεις και δεξιότητες που προωθούνται κατά κύριο λόγο από μια μεθοδοκεντρική προσέγγιση. Παρόλο που αναφέρονται έννοιες που είναι πολύ σημαντικές για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, εντούτοις δεν είναι ξεκάθαρο πώς θα εμβαθύνουν τα παιδιά για την καλλιέργεια αυτών των αξιών.

Στην ενότητα Δ' Θεματικό Πεδίο «Παιδί, σώμα, δημιουργία και έκφραση» στο Δ.2 Τέχνες που εμφανίζονται και οι περισσότερες αναφορές, δεν αναφέρονται ζητήματα που αφορούν τη σχολική κοινότητα και την επηρεάζουν άμεσα όπως ο εκφοβισμός, η θρησκευτική ετερότητα κ.α..

Είναι αξιοσημείωτο, ότι δεν υπάρχει εκτενής αναφορά στην ιδιότητα του πολίτη και την κοινωνική ευθύνη, ενώ στο προηγούμενο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο (2011) υπήρχε ως νεωτερικό στοιχείο του προγράμματος.

Παρακάτω παρατίθενται οι αναφορές που εντοπίστηκαν στο κείμενο.

Πίνακας 1: Αναφορές

Σελ.30 Γλώσσα	Στάσεις	να υιοθετούν κριτική στάση απέναντι σε πληροφορίες και απόψεις άλλων/γραπτών κειμένων	
------------------	---------	---	--

Σελ. 30 Γλώσσα	Στάσεις	σεβασμό ενδιαφέρον διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας/ άτομα με αναπηρία	
Σελ. 33 Γλώσσα	Γνώσεις	Αναγνωρίζει λέξεις από άλλη γλώσσα	καταγράφουν λέξεις από άλλες γλώσσες εντοπίζουν ποιες ακούγονται παρόμοια/αναπαριστούν παντομίμα τον τρόπο χαιρετισμού από διαφορετικές χώρες
Σελ. 34 Γλώσσα	Στάσεις	εκτιμούν τη χρήση της γλωσσών στην πολυπολιτισμική κοινωνία, σεβασμός στη γλωσσική και πολιτισμική παράδοση, επιδιώκουν διαπολιτισμική επικοινωνία, νιώθουν περήφανοι για τις γλωσσικές τους καταβολές	Παγκόσμια ημέρα διαπολιτισμικής διαφορετικότητας, επικοινωνούν μέσω σκάιπ με άλλο σχολείο σε άλλη χώρα
Σελ.35 Γλώσσα	Δεξιότητες	Παράγουν προφορικά είδη κειμένου σε διαφορετική γλώσσα	ακούν μύθους διαφόρων χωρών, διαβάζουν κανόνες της τάξης στη γλώσσα των παιδιών, τραγουδούν σε μια ξένη γλώσσα
Σελ. 39 ΤΠΕ	Στάσεις	κριτική στάση απέναντι στις ΤΠΕ	Συμμετέχουν σε προγράμματα συνεργασίας με άλλα σχολεία για τους κινδύνους του διαδικτύου, επικοινωνούν με άλλα

			σχολεία
Σελ. 43 ΤΠΕ	Στάσεις	Αποδέχονται κριτικά τις διαφορετικές μορφές πληροφορίας και τα νέα πλαίσια επικοινωνίας	διαχείριση επιθετικότητας σε ψηφιακό κόμικ
Σελ. 66 Μαθηματικά	Γνώσεις	Μελετούν ιστορίες άλλων πολιτισμών/αναγνωρίζουν τρόπους μέτρησης	οδηγίες πρόσβασης για ΑΜΕΑ μετρώντας αποστάσεις, σωστές χρηματικές συναλλαγές, αποκρυπτογραφούν σύμβολα από άλλους πολιτισμούς, μελετούν ιστορίες άλλων πολιτισμών,
Σελ. 69 Μαθηματικά	Στάσεις	σημασία κανονικοτήτων, διαφορετικές προτιμήσεις αγόρια κορίτσια	
Σελ.71.	Δεξιότητες /Γνώσεις	χαρακτηρίζουν ένα παιχνίδι δίκαιο ή άδικο/ εκτιμούν διαφορετικές προσεγγίσεις επίλυσης προβλήματος	Προτείνουν λύσεις για να μετατρέψουν ένα παιχνίδι σε δίκαιο
Σελ. 75 Φυσικές επιστ.	Στάσεις	οργανώνουν δράσεις ευαισθητοποίησης για προστασία ζώων/εκτιμούν τη σημασία συνεργασίας και ομαδικότητας στα ζώα και	φτιάχνουν εφημερίδα για προστασία περιβάλλοντος/υιοθετούν πάρκο γειτονιάς

		στους ανθρώπους	
Σελ. 79 Θετικές επιστήμες	Στάσεις	υιοθετούν ορθές συμπεριφορές για την αποφυγή ατυχημάτων από φυσικά φαινόμενα	
Σελ. 84 Θετικές Επ.			διατυπώνουν συμπεράσματα για τα καιρικά φαινόμενα /προληπτικά μέτρα
Σελ. 88 Τεχνολογία	Δεξιότητες	Προτείνουν λύσεις για τις αρνητικές συνέπειες της τεχνολογίας	προτείνουν λύσεις σε υποθετικά /πραγματικά σενάρια αρνητικών συνεπειών τεχνολογίας
Σελ. 89 Τεχνολογία	Στάσεις	Να συνειδητοποιούν τον διαμεσολαβητικό ρόλο της τεχνολογίας και των απλών μηχανών στη διαμόρφωση του σύγχρονου τρόπου ζωής, στην τέχνη κτλ. (i).• Να αποκτούν κριτική στάση απέναντι στη χρήση της τεχνολογίας και τις συνέπειες που έχει στην καθημερινή ζωή (i)	Συνεργάζονται με άλλα σχολεία για κατασκευή μακέτας πως θα ήθελαν να είναι το σχολείο
Σελ.92 Κινητική αγωγή	στάσεις	Να λαμβάνουν υπόψη τις διάφορες παραμέτρους που αφορούν τον χώρο, τον χρόνο, τα μέσα και υλικά για να επιλύσουν κινητικά	

		προβλήματα	
Σελ. 93 Κινητική αγωγή	Στάσεις	Να εκτιμούν την κινητική προσπάθεια των συμπαικτών τους και να επιδεικνύουν διάθεση συνεργασίας κατά τη συμμετοχή τους στις κινητικές δραστηριότητες (ίί).• Να σέβονται τις κινητικές δυσκολίες των ατόμων και να προσφέρουν τη βοήθειά τους όταν χρειαστεί (ίί).	
Σελ. 96 Κινητική αγωγή	Γνώση/Δραστηριότητα	να ονομάσουν παραδοσιακά παιχνίδια και πως εξελίχθηκαν στη σημερινή εποχή	γιορτάζουν παγκόσμια ημέρα για τα δικαιώματα του παιδιού/Παρακολουθούν βιντεοσκοπημένα μουσικοχορευτικά δρώμενα από την Ελλάδα ή διαφορετικές χώρες
Σελ. 98 Κινητική αγωγή	Δραστηριότητα	να εκτιμούν το χορό ως στοιχείο πολιτισμού και κουλτούρας	Προτείνουν τρόπους για να υποστηρίξουν μαθητές με κινητικές ή άλλες δυσκολίες
Σελ. 102 Τέχνες	Στάσεις	Σεβασμό για την καλλιτεχνική έκφραση ατόμων με αναπηρία/ να εκτιμούν την καλλιτεχνική δημιουργία όλων	

		των λαών	
Σελ. 103 Τέχνες	Στάσεις	προσδιορίζουν τον ρόλο για να υποδυθούν έναν άλλο χαρακτήρα/να αναγνωρίζουν τα διάφορα είδη ελληνικού και παγκόσμιου θεάτρου	
Σελ. 104 Τέχνες	Στάσεις	Να υιοθετούν εναλλακτικούς τρόπους θεατρικής έκφρασης για να επικοινωνήσουν εμπειρίες και συναισθήματα (i)/επιδεικνύουν διάθεση επίλυσης προβλήματος στην οργάνωση θεατρικού	να γνωρίσουν είδη μάσκας να κατασκευάσουν μάσκα από άλλο πολιτισμό και να υποδυθεί πρόσωπο εκφράζοντας συναισθήματα
Σελ. 106 Τεχνες	Γνώσεις	Να αναγνωρίζουν ποικίλα μουσικά είδη από ένα ευρύ ρεπερτόριο της εθνικής και παγκόσμιας μουσικής κληρονομιάς (iν). • Να διακρίνουν τις διαφορετικές λειτουργίες της μουσικής και του τραγουδιού στην καθημερινότητα του τόπου τους και του κόσμου, όπως για να εκφράσουν συναισθήματα, να περιγράψουν σημαντικές στιγμές και να υμνήσουν κατορθώματα	

Σελ. 107 τεχνες	Στάσεις	Να υποστηρίζουν τις μουσικές τους προτιμήσεις και να σέβονται τις επιλογές των άλλων (ίν). • Να εκτιμούν την παρουσία της μουσικής σε όλους τους πολιτισμούς (ίν).	Στο πλαίσιο παγκόσμιων γιορτών Πρωτοχρονιά ακούν τραγούδια από διάφορες χώρες
--------------------	---------	---	---

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα διακρίνεται ότι στο πρόγραμμα παρατίθενται έννοιες που δεν αναλύονται ούτε και εντάσσονται σε ένα πλαίσιο ώστε να είναι ξεκάθαρη στον εκπαιδευτικό η φιλοσοφία του προγράμματος. Ως εκ τούτου διαπιστώνεται μια έντονη αντίφαση ανάμεσα στο γενικό θεωρητικό προσανατολισμό του προγράμματος σπουδών και στο ειδικό περιεχόμενο του θεματικού πεδίου. Ο ολιστικός χαρακτήρας που σκοποθετείται στο αρχικό προοίμιο χωλαίνει στις επιμέρους επιδιώξεις του πεδίου, λαμβάνοντας υπόψη τις κατηγορίες ικανοτήτων. Είναι αξιοσημείωτο ότι δεν υπάρχει σύνδεση των ικανοτήτων με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και τις ενδεικτικές δραστηριότητες και αυτό δυσχεραίνει την κατανόηση του κειμένου.

Ως προς τη διαθεματικότητα ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση, τόσο στα εισαγωγικά σημειώματα του προγράμματος όσο και σε επιμέρους αναφορές στο διαθεματικό χαρακτήρα που πρέπει να αποκτήσει η εκπαιδευτική διαδικασία στο Νηπιαγωγείο, στα θεματικά πεδία υπάρχουν θεματικές ενότητες που ουσιαστικά ταξινομούνται σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα. Όπως αναφέρεται στο εισαγωγικό κείμενο: «*Η Β' Θεματική ενότητα διατρέχει το σύνολο των θεματικών ενότητων*», εντούτοις στις θεματικές ενότητες δεν είναι ευδιάκριτο πώς γίνεται η σύνδεση.

Ως προς τη μεθοδολογία προτείνεται στο πρόγραμμα σπουδών μια ενιαία μεθοδολογία. Αυτό σημαίνει ότι για κάθε πρόγραμμα σπουδών που αφορά σε ένα ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο, δεν προτείνονται συγκεκριμένες μεθοδολογικές επιλογές παρά μόνο κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες. Για να

μην παρερμηνευθεί η προηγούμενη πρόταση, χρειάζεται να τονιστεί ότι οι προτάσεις για τις μεθοδολογικές επιλογές θα είναι σε επίπεδο συμβουλευτικό και όχι καθοδηγητικό. Στα περιεχόμενα του προγράμματος δεν εμπεριέχονται υποδειγματικές δραστηριότητες που θα επέτρεπαν στον/στην εκπαιδευτικό να διαγνώσει τα χαρακτηριστικά της προτεινόμενης μεθοδολογίας σε κάθε κατηγορία. Θα παραθέσω ορισμένα παραδείγματα:

Παράδειγμα I, σελ. 57, Δεξιότητες: *«Να περιγράφουν αξίες που είναι σημαντικές για την κοινωνική ζωή (π.χ. υπευθυνότητα, σεβασμός, ειλικρίνεια, αλληλεγγύη κτλ.)»*. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αναφέρεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων με έναν επιδερμικό και επιφανειακό στόχο της απλής περιγραφής αξιών από τα παιδιά. Όπως αναφέρεται στο εισαγωγικό κείμενο, για να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί στα παιδιά η αποδοχή της διαφορετικότητας, η διαμόρφωση στάσεων που βασίζονται σε πανανθρώπινες αξίες παράλληλα με την ενίσχυση των προσωπικών ικανοτήτων που αφορούν την ενδυνάμωση των παιδιών, τη συναισθηματική τους επίγνωση και τη διαχείριση των διαπροσωπικών τους σχέσεων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων θα ήταν πιο πρόσφορο να προταθούν βιωματικές δραστηριότητες αξιοποιώντας το παιχνίδι, ώστε να μπορέσουν να ενστερνιστούν τις αξίες και να αποκομίσουν τα βέλτιστα οφέλη μέσα από παιγνιώδεις και σε βάθος χρόνου διαδικασίες. Η αποσπασματική και κατακερματισμένη διεξαγωγή μεμονωμένων δραστηριοτήτων εκμηδενίζει τον ουσιαστικό στόχο της καλλιέργειας των αξιών.

Παράδειγμα II, σελ. 57, Δραστηριότητα: *«Βάζουν τιμές στα προϊόντα που έχει το μαγαζάκι, αφού πάρουν πληροφορίες από επιλεγμένες διαδικτυακές πηγές ή από το παντοπωλείο της γειτονιάς»*.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ίσως δημιουργεί το πλαίσιο που δεν είχε οριστεί εξ αρχής για τη φιλοσοφία του προγράμματος. Ο στόχος της εξοικείωσης με έννοιες που αφορούν τον οικονομικό ανταγωνισμό φανερώνουν την προοπτική μιας τεχνοκρατικής αντίληψης που εξυπηρετεί τους νόμους της αγοράς. Θα ήταν πιο συμβατό με την έννοια της αλληλεγγύης, η μετατροπή της γωνιάς «μαγαζάκι» σε γωνιά αλληλεγγύης που θα ενεργοποιεί τα παιδιά να μετέχουν σε μια διαδικασία ανταλλακτικού εμπορίου με όρους κυκλικής οικονομίας. Πώς θα καλλιεργηθεί η αξία της αλληλεγγύης και της ισότητας όπως προλογίζεται στο

προοίμιο του προγράμματος, εάν τα παιδιά δεν εντρυφήσουν στις εναλλακτικές μορφές οικονομίας;

Παράδειγμα III , σελ. 58, Δραστηριότητα «*απαντούν τι θα ήθελαν να γίνουν όταν μεγαλώσουν και γιατί*». Ο στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας δεν είναι εμφανής και δεν υπάρχει άμεση αντιστοίχιση με τις προτεινόμενες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις του θεματικού πεδίου. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση εντάσσεται στο Β. Θεματικό Πεδίο Παιδί Εαυτός και Κοινωνία και συγκεκριμένα στο Β.2 Κοινωνικές Επιστήμες. Ωστόσο, δεν συνδέεται με τον βασικό σκοπό του πεδίου που ήδη είναι ενταγμένος, με αποτέλεσμα να αποπροσανατολίζει τον εκπαιδευτικό από την ουσιαστική παιδαγωγική στόχευση.

Από τα παραπάνω ενδεικτικά παραδείγματα παρατηρείται ότι αρκετές από τις ενδεικτικές δραστηριότητες που προτείνονται δεν συνδέονται άμεσα με τους προσδοκώμενους μαθησιακούς στόχους.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα (2021) «ως ενορχηστρωτής της μαθησιακής εμπειρίας η/ο νηπιαγωγός αναπτύσσει βαθιά γνώση για τα περιεχόμενα της μάθησης, τις αρχές και τις στρατηγικές που προτείνει το Πρόγραμμα Σπουδών. Σε συνδυασμό με τη γνώση για τα παιδιά και τις ανάγκες τους, αλλά και για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς που υφίστανται στο σχολικό και ευρύτερο περιβάλλον, διαμορφώνει ένα μοναδικό μείγμα εκπαιδευτικών πρακτικών και μαθησιακών εμπειριών στο σχολείο, διασφαλίζοντας ισορροπία ανάμεσα στις μαθησιακές εμπειρίες που ξεκινούν από τα παιδιά και από τους/τις εκπαιδευτικούς, ώστε να μεγιστοποιούνται τα μαθησιακά αποτελέσματα». Από το απόσπασμα γίνεται φανερό ότι η/ο νηπιαγωγός έχει τον έλεγχο της γνώσης του παιδιού, είναι καθοδηγητικός και μεθοδοκεντρικός. Διότι ο «τεχνοκράτης εκπαιδευτικός» πρέπει να γνωρίζει πλήρως την ύλη που διδάσκει και δεν νοιάζεται τόσο για τα κριτήρια με βάση τα οποία καθορίστηκε αυτή.

Ο μεθοδολογικός ρόλος του εκπαιδευτικού δίνει έμφαση στο πώς της διδασκαλίας. Η μεθοδοκεντρική προσέγγιση του εκπαιδευτικού βασίζεται στον σαφή προκαθορισμό των στόχων της διδασκαλίας, στον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και στην αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιφέρει. Επομένως, στόχος του σχολείου και της

διδασκαλίας είναι η κοινωνική ένταξη του μαθητή, με γνώμονα την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και της εύρυθμης λειτουργίας της κοινωνίας.

Οι συνθήκες που επηρεάζουν το πρόγραμμα σπουδών είναι σύνθετες και μεταβαλλόμενες. Οι έννοιες και φράσεις «Η κοινωνική δικαιοσύνη», «η κοινωνική δράση», «η κοινωνική αλληλεπίδραση», «η κοινωνική συμμετοχή», «η κριτική σκέψη» όπως αυτές αναφέρονται στο πρόγραμμα σπουδών (2021) υποδεικνύουν ένα πλαίσιο κοινωνιοκεντρικής προσέγγισης που θα ενεργοποιεί τους μαθητές σε πραγματική δράση μέσω της διερευνητικής μάθησης για την κριτική συνειδητοποίηση, όπου θα αφομοιώνει έννοιες και θεωρήσεις που προέρχονται από προοδευτικά και ριζοσπαστικά μοντέλα για την εκπαίδευση και την κοινωνία και θα τις μεταφέρει σε ένα άλλο επίπεδο δυνατοτήτων (Freire 1977· Γρόλλιος 2005).

Εντούτοις, οι προαναφερθείσες έννοιες, τροποποιημένες και αλλοιωμένες, αξιοποιούνται σε ένα νέο παιδαγωγικό πλαίσιο και υπηρετούν έναν διαφορετικό κοινωνικοπολιτικό σκοπό από αυτόν που υιοθετεί η κοινωνιοκεντρική προσέγγιση. Για παράδειγμα, η έννοια της κριτικής σκέψης εμπεριέχεται στα εργαλεία ζωής, που τελικά είναι τα πάντα για να καταλήξει να μην είναι τίποτα (Νικολούδης 2022).

Η Κριτική συνειδητοποίηση, αποτελεί μία κοινωνική πράξη, έναν ομαδικό αγώνα, που δε λειτουργεί μεμονωμένα, αλλά λαμβάνει χώρα μέσα από μία εστιασμένη πραγματικότητα ιστορικά και κοινωνικά. Στη διαδικασία της συνειδητοποίησης οι μαθητές αποκτούν συναίσθηση και επίγνωση, όχι μόνο για τη δεδομένη κατάσταση, αλλά και για την ικανότητά τους να αλλάξουν και να αναμορφώσουν τη συγκεκριμένη πραγματικότητα. Επομένως, είναι η οπτική που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους σε σχέση με τη γνώση, τον τρόπο που χρησιμοποιούν τη γλώσσα και την ισχύ τους στην κοινωνία.

Η συνειδητοποίηση ενισχύει το άτομο, το βοηθά να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνική πραγματικότητα και το προσανατολίζει σε δράση για χειραφέτηση. Η πράξη της απόκτησης γνώσης εμπεριέχει μια διαλεκτική κίνηση που πορεύεται από τη δράση στον συλλογισμό και από τον συλλογισμό για τη δράση σε μια νέα δράση. Αυτός είναι και ο κύκλος της κριτικής συνειδητοποίησης (Freire 1977· Γρόλλιος 2005).

Επομένως, για να έχουν νόημα οι λέξεις και οι έννοιες θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο και το πλαίσιο στο οποίο αξιοποιούνται στο πρόγραμμα σπουδών. Όπως αναφέρεται εισαγωγικά στο πρόγραμμα «καλλιεργείται στα παιδιά η ανάληψη πρωτοβουλιών σε ζητήματα της άμεσης εμπειρίας τους, σε σχέση με ευρύτερα κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα που αφορούν την αειφόρο ανάπτυξη, για την προαγωγή της ενεργού και υπεύθυνης συμμετοχής και δράσης τους». Ωστόσο, η παράθεση εννοιών απλά για την αναφορά χωρίς καμία πραγματική στόχευση με βάση τη φιλοσοφία, τις αρχές και τους σκοπούς του προγράμματος σπουδών είναι κενό γράμμα και εξυπηρετεί τύποις τη γραφειοκρατική υποχρέωση στις νόρμες της ευρωπαϊκής επιτροπής και του ΟΟΣΑ χωρίς να ανταποκρίνεται σε πραγματικές ανάγκες και συνθήκες που θα οδηγήσουν στην ουσιαστική παρακίνηση για δράση των μαθητών και την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους στο πολιτισμικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γρόλλιος, Γ. (2005), *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Freire, P. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Κέδρος-Ράππα.
- Giroux, H. (2006), *America on the edge: Henry Giroux on politics, culture, and education*. New York: Palgrave Macmillan, Springer.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021), *Προγράμματα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση. Πράξη «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» - MIS: 5035542 Πρώτη Έκδοση, 2021*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- McLachlan, C., Fleeer, M., Edwards, S. (2018), *Early childhood curriculum: Planning, assessment and implementation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mindes, G. (2005), «Social studies in today's early childhood curricula», *Young Children* 60(5): 12-20. (<https://ocw.umb.edu/early-education-development/eec-preschool-learning-standards-and-guidelines/social-science->

[readings/Social%20Studies%20in%20Early%20Childhood%20Curricula.pdf/at_download/file.pdf](https://www.oecd.org/education/early-childhood/early-childhood-curricula/2017/05/13/20170513-readings/Social%20Studies%20in%20Early%20Childhood%20Curricula.pdf/at_download/file.pdf), 13/05/2022)

Organisation for Economic Co-operation and Development (2017), *Early Learning Matters*. Paris: OECD Publishing.

Smith, A. B. (1996), «The early childhood curriculum from a sociocultural perspective», *Early Child Development and Care* 115(1): 51-64. (<https://doi.org/10.1080/0300443961150105>, 09/02/2022)

Vygotsky, L.S. (1997), *Νους στην Κοινωνία*. Μτφρ. Άννα Μπίμπου, Στέλλα Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014), «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ:295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη Σχολική Ηλικία. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014. Αθήνα.

ΦΕΚ 304 Β'/13-3-2003, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο», <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pdf>

Το πρόταγμα της δημοκρατίας και η φαντασία στο σχολείο

Πεφκούλα Σταγιά

Δρ. Παιδαγωγικής ΠΤΔΕ ΑΠΘ, Διευθύντρια Δ.Σ. Αγίας Τριάδας

pstagia@gmail.com

Abstract

The project of democracy is in our time, a time of dehumanization and dystopia, more critical than ever. With this paper we approach school as a dynamic space of possibility and the daily work in the classroom as a laboratory of democracy in birth and in becoming. A cultural action that, according to Freire (1977), involves at the same time practices of (co-)understanding the world, both natural and social, and practices of emancipation and its transformation. From Bakhtin's theory of the sign and Vygotsky's development of imagination, and from the request of critical pedagogy for the reconstruction of social imagination (Giroux and Simon, 1988: 12) to the poetic imagination of Castoriadis, we put forward imagination as the most critical intellectual capacity of this action.

I. Εισαγωγή

Στο πλαίσιο αυτής της εισήγησης επιχειρούμε να φέρουμε στο επίκεντρο της κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης, τη φαντασία ως την κρίσιμη εκείνη διανοητική ικανότητα που επιτρέπει στους μαθητές και στις μαθήτριες να συσχετιστούν κριτικά με τον κόσμο και να οραματιστούν τον μετασχηματισμό του. Θεωρούμε ότι στη φαντασία, ως διανοητική ικανότητα και όχι ως διαδικασία ονειροπόλησης όπως συχνά γίνεται αντιληπτή, έχει δοθεί ελάχιστη προσοχή γενικότερα στην παιδαγωγική επιστήμη. Στο πλαίσιο δε της κριτικής παιδαγωγικής θεώρησης υποστηρίζουμε ότι κατέχει και μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο και ωστόσο δεν της έχει δοθεί η δέουσα προσοχή. Συμμεριζόμαστε το αίτημα των Evans και Giroux (2015, 13) ότι για τα προβλήματα του 21^{ου} αιώνα χρειαζόμαστε μια νέα ριζοσπαστική φαντασία

ικανή να κινητοποιήσει νέες μορφές κοινωνικής δράσης και δεν μπορούμε να επιστρατεύουμε εργαλεία του 20^{ου} αιώνα. Ωστόσο θεωρούμε ότι υπάρχουν εργαλεία του περασμένου αιώνα με τα οποία είναι σημαντικό να συνομιλήσουμε εκ νέου. Σε μια εποχή δυστοπίας, απανθρώπισης και δημοκρατικού ελλείμματος, όπως αυτή που βιώνουμε, προκρίνουμε και προτείνουμε ένα γόνιμο διάλογο της κριτικής παιδαγωγικής με κάποιες από τις, εν πολλοίς παραγκωνισμένες, καταβολές της πίσω στις αρχές του 20^{ου} αιώνα αλλά και με τον κατεξοχήν διανοητή του δημοκρατικού προτάγματος και του φαντασιακού στοχασμού, τον Κορνήλιο Καστοριάδη. Σε μια τέτοια εποχή είναι σημαντικό τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην υπόσχεση μιας ουσιαστικής δημοκρατίας, που αποτελεί και ένα από τα κύρια ζητούμενα της κριτικής παιδαγωγικής (Freire 1977· Aronowitz, Giroux 2010· McLaren 2010· Giroux 2018). Συνεξετάζοντας τη φαντασία με την κριτική συνειδητοποίηση και το πρόταγμα της δημοκρατίας, που στις μέρες μας είναι πιο επείγον και πιο κρίσιμο από ποτέ, επιχειρούμε να αναδείξουμε, μέσα από ένα παράδειγμα εκπαιδευτικής πρακτικής τον ουσιαστικό και κρίσιμο ρόλο τους στη σύγχρονη παιδαγωγική πραγματικότητα και την καθημερινή δουλειά στο σχολείο.

II. Απ' τον Μπαχτίν στον Φρέιρε: από τη λέξη στη συνείδηση και την κριτική συνειδητοποίηση

Ο Μπαχτίν είναι ένας στοχαστής στον οποίο επανέρχεται συστηματικά τα τελευταία χρόνια το επιστημονικό ενδιαφέρον. Στραμμένος σταθερά στη γλώσσα, που προσεγγίζει με μια βαθιά οντολογική και φιλοσοφική ανάλυση, παρέχει θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία κρίσιμα για την παιδαγωγική θεωρία και πράξη. Ιδιαίτερα σημαντική μπορεί να θεωρηθεί η συμβολή του έργου του στην κριτική παιδαγωγική, αφού είναι ο κατ' εξοχήν εμπνευστής της διαλογικότητας ως μέσο κατανόησης του εαυτού και του κόσμου.

Σύμφωνα με τον Μπαχτίν, ο κόσμος μας, ο άμεσα και έμμεσα βιούμενος και βιωμένος, είναι πολυφωνικός και ως εκ τούτου διαλογικός. Οι ετερόκλητες φωνές δηλαδή των σημαντικών (και όχι μόνο) άλλων με τους οποίους αλληλεπιδρούμε και αυτές που έχουμε εσωτερικεύσει γνωρίζοντας τον (παροντικό και ιστορικό) κόσμο γύρω μας και μέσα μας βρίσκονται σε

διαλογική και διαλεκτική σχέση μεταξύ τους. Χάρη σε αυτή την «ετερογλωσσία» και τον διαλογικό της χαρακτήρα, χάρη στη ζωντανή επαφή με τη σκέψη των άλλων, (συν)κατασκευάζεται και (ανα)διαμορφώνεται διαρκώς η συνείδηση του ατόμου. Πρόκειται για μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσω της γλώσσας, δια της οποίας όμως η πραγματικότητα καθώς αποτυπώνεται στη λέξη φορτίζεται ιδεολογικά. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η λέξη να μετουσιώνεται σε *σημείο*.

«Η συνείδηση μόνο τότε μετατρέπεται σε συνείδηση αφού πληρωθεί με ένα ιδεολογικό (σημειωτικό) περιεχόμενο και ως εκ τούτου μόνο μέσα στην εξελικτική διαδικασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. [...] Η ατομική συνείδηση είναι ένα κοινωνικοϊδεολογικό γεγονός και [...] η λέξη είναι το κατεξοχήν ιδεολογικό φαινόμενο (Βολόσινοφ 1998, 65-69).

Στο *σημείο* όμως η πραγματικότητα είναι πλέον ουσιωδώς διαφορετική αφού είναι το αποτέλεσμα αλληπάλληλων διαθλάσεων και αντανάκλασών της. Μέρος αυτής της διαδικασίας είναι η ενεργοποίηση μιας κεντρομόλου δύναμης η οποία, δια της πολυφωνίας, τείνει τελικά στη μονοφωνία και την ενότητα της ατομικής και κοινωνικής συνείδησης, «τη μόνη γλώσσα της αλήθειας» (Bakhtin 1981, 271). Αποκρυσταλλώνει δηλαδή ένα συγκεκριμένο αξιακό σύστημα και ένα συγκεκριμένο τρόπο θέασης του κόσμου και αντίληψης της πραγματικότητας, ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-ιδεολογικό ορίζοντα (Βολόσινοφ 1929 (1998): Μπαχτίν 1929 (2000), 138, 152· Bakhtin 1981, 270 - 275). Με όρους της κριτικής παιδαγωγικής αυτό θα το λέγαμε κυρίαρχη κουλτούρα η οποία καθώς εδραιώνεται καταπιέζει και περιθωριοποιεί κάθε άλλη φωνή. Ωστόσο ο χαρακτήρας αυτής της διαδικασίας δεν είναι ντετερμινιστικός και αναπόδραστος, αφού ταυτοχρόνως (είναι δυνατόν να) ενεργοποιείται και μία αντίθετη φυγόκεντρος δύναμη, και πάλι υπό συνθήκες διαλόγου, μέσω της οποίας επανατίθεται σε κίνηση και μετουσιώνεται η λέξη - σημείο σ' ένα νέο τρόπο θέασης και αντίληψης του κόσμου (Bakhtin 1981, 272-273). Όπως θα το έθετε ο Μπαχτίν: «Δεν υπάρχει τίποτα νεκρό με έναν απόλυτο τρόπο: κάθε σημασία θα έχει τη γιορτή της ανάστασής της» (Βολόσινοφ 1998, 44).

Με όρους του Φρέιρε, αυτό ακριβώς είναι το σημείο της κριτικής συνεδητοποίησης και της χειραφέτησης. Τόσο ο Μπαχτίν όσο και ο Φρέιρε

(Holquist 1990· Bowers 2005· Rule 2006· White 2021), αναγνωρίζουν τον ουσιαστικό και κρίσιμο ρόλο του διαλόγου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για τον Μπαχτίν ο διάλογος και η γλωσσική επικοινωνία είναι η κατεξοχήν διαδικασία της διαμόρφωσης της συνείδησης. Για τον Φρέιρε ο διάλογος είναι η πλέον κρίσιμη διαδικασία προς την κριτική συνειδητοποίηση, την απελευθέρωση και την κοινωνική αλλαγή. Υπό το φως της θεώρησης του Μπαχτίν για τη διαλεκτική λειτουργία του σημείου - η δια της γλωσσικής αλληλεπίδρασης ενεργοποίηση μιας κεντρομόλου δύναμης που οδηγεί στη διαμόρφωση της συνείδησης και σε ένα συγκεκριμένο τρόπο θέασης του κόσμου και μιας φυγόκεντρου δύναμης που επανεξετάζει και ελέγχει κριτικά αυτόν τον τρόπο θέασης - η κριτική παιδαγωγική βρίσκεται σε πλήρη έκφραση και ανάπτυξη.

Από τον Μπαχτίν στον Φρέιρε και μέχρι τη σύγχρονη παράδοση της κριτικής παιδαγωγικής, αντιλαμβανόμαστε γιατί μία από τις βασικότερες αρχές της είναι να αποτελούν οι προσωπικές εμπειρίες των παιδιών μέρος του αναλυτικού προγράμματος. Οι εμπειρίες και η ιστορία, η φωνή - οι λέξεις, ο λόγος - που κάθε παιδί φέρνει μαζί του και με τα οποία έχει διαμορφώσει τη συνείδησή του και δίνει νόημα στον κόσμο γίνονται αντικείμενο διαλόγου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι λέξεις της καθημερινής ζωής είναι αυτές που παρέχουν τη βάση για να δούμε και να επανεξετάσουμε τους τρόπους με τους οποίους διαμορφώνουμε τη φωνή μας, τη συνείδησή μας και δίνουμε νόημα στον κόσμο. Οι τρόποι με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας, τους άλλους και τις σχέσεις μας μαζί τους, τον κόσμο γύρω μας, τη θέση μας μέσα σ' αυτόν γίνονται ταυτόχρονα το μέσο για την προβληματοποίησή τους. Είναι ο τρόπος με τον οποίο η ατομική και συλλογική συνείδηση της τάξης διαμορφώνεται και επαναδιαμορφώνεται διαρκώς (Giroux 1988a· Giroux 1988b· McLaren 1988· Giroux, Simon 1988).

Γι' αυτό, η εκπαίδευση δεν είναι και δεν μπορεί να είναι απλή μεταβίβαση γνώσεων. Το σχολείο είναι πεδίο δυνατότητας, κοινωνικό και πολιτικό πεδίο που διευρύνει τους τρόπους που οι άνθρωποι προσλαμβάνουν και αντιλαμβάνονται τον κόσμο και (επανα)διαμορφώνουν τη συνείδησή τους. Παράλληλα με το να γνωρίζουν τον εαυτό και τον κόσμο (φυσικό και κοινωνικό), μπορούν να εντοπίζουν τις καταπιεστικές δομές και πρακτικές αλλά

και να οραματίζονται και να θέτουν σε εφαρμογή τους τρόπους και τις προϋποθέσεις μετασχηματισμού τους προς το δικαιότερο και το δημοκρατικότερο (Shor 1992· Perry 2000). Πεδίο δυνατότητας σημαίνει πεδίο όχι μόνο (συν)κατασκευής και (συν)κατάκτησης της γνώσης αλλά και κριτικής συνειδητοποίησης και ενδυνάμωσης, δηλαδή δια του διαλόγου άσκηση κριτικής στις παρούσες συνθήκες και προσπάθεια υπέρβασής τους. Μέσα σε μία κοινότητα ατόμων και όχι ατομικά, στο πλαίσιο μιας αλληλεπίδρασης λαμβάνει χώρα η διαδικασία της συνειδητοποίησης της πραγματικότητας αλλά και η διαμόρφωση των συνθηκών και των ικανοτήτων για τον μετασχηματισμό της (Freire 1977· Freire 2006· Perry 2000). Αυτό ακριβώς είναι που την καθιστά πράξη ελευθερίας αφού εμπεριέχει ταυτόχρονα το στοχασμό και τη δράση (Freire 1976, 50· Γρόλλιος 2005, 132). Για τον Freire: «ο μετασχηματισμός είναι δυνατός επειδή η συνείδηση δεν είναι ο καθρέπτης της πραγματικότητας, ούτε ένα απλό είδωλο της, αλλά είναι η αντανάκλαση και ανάκλαση της πραγματικότητας» (Shor, Freire 1987, 13). Με την ορολογία των Βολόσινοφ και Μπαχτίν:

«μέσω της γλώσσας, της λέξης, το κάθε αντικείμενο της φυσικής ή κοινωνικής πραγματικότητας γύρω μας, σημαίνεται, εμφανίζεται πλέον ως σημείο, το οποίο αντανακλά και διαθλά μια άλλη πραγματικότητα που βρίσκεται πέρα από την υλικότητά του [...] Δίχως να παύει να είναι ένα κομμάτι της υλικής πραγματικότητας ένα τέτοιο αντικείμενο αντανακλά και διαθλά σ' ένα βαθμό μιαν άλλη πραγματικότητα» (Βολόσινοφ 1998, 60).

Ακριβώς γι' αυτό η παιδαγωγική, ως θεωρία και πράξη, είναι κοινωνικό και πολιτικό ενέργημα αφού συμβάλλει σημαντικά στην επανεξέταση της λέξης, της κάθε λέξης, του λεξιλογίου που έχουμε για να διαβάζουμε τον κόσμο, στη διαρκή διαμόρφωση και επαναδιαμόρφωση της συνείδησής μας. Κατά την παιδαγωγική πράξη δημιουργούνται καθημερινά εμπειρίες ικανές να οργανώσουν, αποδιοργανώσουν και επανοργανώσουν τις αναπαραστάσεις μας του φυσικού και κοινωνικού κόσμου με νέους τρόπους. Λαμβάνουν δηλαδή χώρα ταυτόχρονα και σε πλήρη συμπόρευση οι διανοητικές ικανότητες της γνώσης και της φαντασίας, σ' ένα κοινωνικό ενέργημα διαρκούς διαμόρφωσης της συνείδησης και κριτικής συνειδητοποίησης.

Είναι στο πλαίσιο αυτό που ο παιδαγωγός ρωτά και δίνει καθημερινά απαντήσεις ως προς το τι είναι γνώση, τι σημαίνει γνωρίζω ή μαθαίνω κάτι, πώς (συν)κατασκευάζουμε τις αναπαραστάσεις μας του εαυτού, των άλλων, του φυσικού και κοινωνικού μας περιβάλλοντος αλλά και πώς οραματιζόμαστε κάθε τι το νέο. Είναι στο πλαίσιο αυτό που οφείλουμε να είμαστε στοχοπροσηλωμένοι στην υπηρεσία της ελευθερίας του ανθρώπου και στο μετασχηματισμό της κοινωνικής φαντασίας προς αυτή την κατεύθυνση, στην ανοικείωση του οικείου και την οικειοποίηση του ανοίκειου, στον οραματισμό ενός κόσμου που δεν υπάρχει ακόμη, αλλά που είναι δυνατός και που αξίζει ν' αγωνιζόμαστε γι' αυτόν (Giroux 1988· Giroux, Simon 1988). Κάνοντάς το αυτό, μέσω της καθημερινής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της φωνής που κάθε μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας φέρνει μαζί του, των τρόπων ανάγνωσης του εαυτού και του κόσμου, δημιουργούνται παράλληλα οι προϋποθέσεις για την ενεργοποίηση αυτού που ο Καστοριάδης ονομάζει ριζικό και ποιητικό φαντασιακό, του (συν)οραματισμού ενός νέου κόσμου, ενός κόσμου που δεν υπήρχε πριν, ενός κόσμου που μπορεί να υπάρξει, ενός κόσμου που μπορεί να είναι δικαιότερος, δημοκρατικότερος και πιο ανθρώπινος. Αυτό προϋποθέτει και συνεπάγεται ένα διαρκή αγώνα ενάντια σε κάθε από τα πριν δοσμένο νόημα. Είναι μέσα απ' αυτό τον διαρκή αγώνα που είναι δυνατή η παραγωγή νέας γνώσης, γνώσης που βρίσκεται πέρα από τις ατομικές εμπειρίες και που μπορεί να αναδιαμορφώνει και να αναδιατάσσει τις δυνατότητες που έχουμε να αντιλαμβανόμαστε τις συνθήκες της καθημερινής μας ζωής αλλά και εκείνες που δεν έχουμε συλλάβει και δεν έχουν πραγματωθεί ακόμη (Giroux, Simon 1988). Η κριτική παιδαγωγική είναι ακριβώς αυτός ο διαρκής αγώνας.

III. Το ριζικό φαντασιακό, το πρόταγμα της δημοκρατίας και η κριτική παιδαγωγική

Ο Καστοριάδης αναφέρεται στη φαντασία ως το σύνολο εκείνων των μορφών του στοχασμού που κατασκευάζουν πρωτότυπα «σχήματα του νοητού» και εξετάζουν τα κληρονομημένα σχήματα από τη σκοπιά νέων εννοιών και αξιών. Η φαντασία και κατ' επέκταση το «φαντασιακό», αποτελεί για τον Καστοριάδη το θεμέλιο λίθο της ανθρώπινης δημιουργίας. Εκκινώντας κάθε φορά από μια πολύ

συγκεκριμένη σύλληψη για τον κόσμο, τη σχέση των ανθρώπων με αυτόν και τις σχέσεις των ανθρώπων μεταξύ τους, δηλαδή τις φαντασιακές κοινωνικές σημασίες, το φαντασιακό κατασκευάζει μια νέα πραγματικότητα επινοώντας αντικείμενα, παραστάσεις, τρόπους σκέψης και θεσμούς που δεν αναπαράγουν προϋπάρχοντα σχήματα. Παρ' όλο που βασίζονται εν μέρει σ' αυτά ή ρυθμίζονται ως ένα βαθμό από φυσικούς νόμους ή κοινωνικές νόρμες, οι επινοήσεις της δημοκρατίας ή της θεωρίας της σχετικότητας, για παράδειγμα, είναι πρωτότυπα καινούριες με την έννοια ότι η ιδιαίτερη σύνθεση των στοιχείων τους και ορισμένοι κανόνες αυτής της σύνθεσης δεν προϋπήρχαν. Αυτή την έννοια της ατομικής και συλλογικής λειτουργίας, η οποία περιέχει μια ικανότητα για ριζικά νέες αρχές, για την επινοήση νέων δομών και μορφών από προϋπάρχοντα υλικά, ο Καστοριάδης θα αποδώσει με τον όρο «ριζικό φαντασιακό» (Καστοριάδης 1985· Καστοριάδης 1990, 22· Castoriadis 1993, 245, 367, 370, 373· Καστοριάδης 1999, 102-103· Κιουπκιολής 2015, 79 - 80).

Για τον Καστοριάδη η φαντασία είναι ο πυρήνας της αυτόνομης δράσης (ατομικής και συλλογικής) και του δημοκρατικού γίγνεσθαι. Δεν την εξετάζει σε αντιπαράθεση με την ορθολογική σκέψη ούτε τη θεωρεί αντίθετή της, τις δύο λειτουργίες της σκέψης δεν τις εκλαμβάνει ως ασύμβατες μεταξύ τους αλλά απολύτως συμπληρωματικές έτσι που η δράση και των δύο μαζί να είναι αυτή που δίνει ώθηση και δημιουργεί μια νέα κάθε φορά πραγματικότητα.

Το πρόταγμα της δημοκρατίας συσχετίζεται άμεσα με το ριζικό φαντασιακό στην καστοριαδική σκέψη, καθώς η κοινωνία είναι προϊόν και κατασκευή της φαντασιακής θεσμίζουσας λειτουργίας. Η λειτουργία αυτή είναι σε θέση να πραγματοποιεί τη ρήξη με την υπάρχουσα θεσμισμένη (ετερόνομη) κοινωνία και να χειραφετείται από την πραγματικότητα και τους εξω-κοινωνικούς παράγοντές της (τον Θεό, τον νόμο, την ιστορία, την παράδοση) που μπορεί να την καθορίζουν, καθώς επινοεί νέες μορφές, νέους θεσμούς που δεν υπήρχαν προηγουμένως (αυτόνομη κοινωνία). Στις ετερόνομες κοινωνίες η θέσμιση της κοινωνίας γίνεται μέσα σε συνθήκες εγκλεισμού του νοήματος και η δημοκρατία γίνεται αντιληπτή ως ένα σύνολο διαδικαστικών κανόνων. Στη δημοκρατία των αυτόνομων κοινωνιών η πηγή του νοήματος είναι η ζωντανή δραστηριότητα των ανθρώπων. Η αυτονομία δεν είναι παρά η πολιτική πράξη κατά την οποία μια κοινωνία δημιουργεί τους δικούς της θεσμούς (Καστοριάδης 1985, 2000).

Έναντι αυτού που υπάρχει ήδη, έναντι αυτού που θα μπορεί ή θα πρέπει να γίνει, όπως και έναντι αυτού που υπήρξε, τοποθετούμαστε ως δρώντες κριτικά. Μπορούμε να συμβάλλουμε έτσι, ώστε αυτό που είναι να υπάρξει αλλιώς. Δεν μπορούμε να αλλάξουμε αυτό που υπήρξε, μπορούμε όμως να αλλάξουμε το βλέμμα επί τού υπάρξαντος (Καστοριάδης 1999).

Σ' ένα πρόταγμα αυτονομίας και δημοκρατίας, η πηγή της δημιουργίας, ο κύριος θεματοφύλακας του θεσμιζοντος φαντασιακού, είναι η μεγάλη πλειονότητα των ανδρών και των γυναικών μιας κοινωνίας, και αυτοί πρέπει να γίνουν τα δρώντα υποκείμενα της ρητής πολιτικής (Καστοριάδης 1999).

Συνδέοντας τα παραπάνω με τη θεωρία και την πράξη της κριτικής παιδαγωγικής, αντιλαμβανόμαστε την καθημερινή δουλειά στην τάξη ως ένα εργαστήριο δημοκρατίας εν τη γενέσει και εν τω γίνεσθαι, μια πολιτιστική δράση που, κατά τον Freire (1977), ενέχει ταυτόχρονα πρακτικές (συν)κατανόησης του κόσμου, φυσικού και κοινωνικού, και πρακτικές χειραφέτησης και μετασχηματισμού του. Εμπεριέχει δηλαδή όχι μόνο την αναπαράσταση και διαπραγμάτευση του υπαρκτού βιωμένου κόσμου, αλλά και το όραμα ενός άλλου δημοκρατικότερου και δικαιότερου, που είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για τη δυναμική, διανοητική και πρακτική δράση που μπορεί να οδηγήσει στο μετασχηματισμό του. Κατά το αίτημα των Aronowitz και Giroux (2010), το σχολείο (μπορεί να) είναι ιδανικός τόπος προετοιμασίας για την ανάπτυξη μιας δημοκρατικής δημόσιας ζωής, μια «δημόσια σφαίρα αφιερωμένη σε μορφές ατομικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης». Αυτή η δράση, αυτή η γλώσσα δυνατότητας (Giroux 1988), αυτή η γλώσσα ελπίδας (McLaren 2010) ξεκινά από τη στιγμή που μπορούμε να οραματιστούμε μια εναλλακτική πραγματικότητα και επιχειρούμε να την πραγματοποιήσουμε με τον κριτικό (ανα)στοχασμό μέσα στην ίδια την εκπαιδευτική πράξη.

IV. Η φαντασία και η δημιουργικότητα στο σχολείο

Ήδη από τις πρώτες δεκαετίες του περασμένου αιώνα ο Vygotsky ([1930][1967] 2004) είχε επισημάνει πως η φαντασία γίνεται αντιληπτή, λανθασμένα και μονόπλευρα, ως μια λειτουργία άμεσα συνδεδεμένη με τον συναισθηματικό

κόσμο, τις παρορμήσεις και τις αυθόρμητες συμπεριφορές. Η άλλη της πλευρά, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη διανοητική σκέψη, παραμένει στη σκιά. Και όμως η φαντασία είναι το ίδιο απαραίτητη στη γεωμετρία όσο είναι και στην ποίηση. Το καθετί που απαιτεί τον μετασχηματισμό της πραγματικότητας, το καθετί που σχετίζεται με τη σύλληψη και την κατασκευή του νέου και του καινοτόμου, προϋποθέτει την ενεργό επιστράτευση της φαντασίας (Vygotsky 1998, 153).

Ο L. Vygotsky αναφέρεται σε δύο μορφές διανοητικής δραστηριότητας: την αναπαραγωγική που σχετίζεται άμεσα με τη μνήμη και την εκτέλεση και επανάληψη μαθημένων ήδη μορφών συμπεριφοράς και τη δημιουργική, η οποία είναι προσανατολισμένη στο μέλλον. Αυτός ο προσανατολισμός στο μέλλον δεν είναι μια άγονη μορφή ονειροπόλησης, αλλά ενεργητική και ρεαλιστική λειτουργία πρόσληψης του κόσμου και ταυτόχρονα σκέψη και δράση για τον μετασχηματισμό του (Vygotsky 1991, 5· Δαφέρμος 2005, 70-72)

Ο Vygotsky δεν αντιλαμβάνονταν τη φαντασία με τη στενή έννοια μιας δοσμένης και σταθερής ικανότητας του ατόμου, αλλά μιας ικανότητας που εξελίσσεται και αναπτύσσεται σε άμεση αλληλεπίδραση με τη διανοητική, ψυχολογική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη του ατόμου. Σε αντίθεση με την ευρέως διαδεδομένη αντίληψη ότι η φαντασία θα πρέπει να εγκαταλείπεται σταδιακά και να δίνει τη θέση της στη στέρεη και αντικειμενική γνώση, ο Vygotsky συσχετίζει ευθέως τη φαντασία με τη γνωστική ανάπτυξη και την ψυχολογική ωρίμανση του ατόμου. Πολύ περισσότερο και σημαντικότερο, αντιλαμβάνεται τη φαντασία ως ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας της κοινωνικής και πολιτισμικής ανάπτυξης των παιδιών και των τρόπων που κατανοούν και δίνουν νόημα στον κόσμο γύρω τους. Σημειώνει πως ο Piaget κάνει λάθος να πιστεύει πως η φαντασία αντιστοιχεί στον παιδιάστικο τρόπο σκέψης ο οποίος σταδιακά αντικαθίσταται από τον ρεαλιστική σκέψη και την ενήλικη λογική. Οι ικανότητες της φαντασίας και ο ρεαλιστικός τρόπος σκέψης εσφαλμένα εκλαμβάνονται ως αντίθετες και ακόμη ακόμη ανταγωνιστικές λειτουργίες της συνείδησης. Ο Vygotsky θεωρεί ότι αυτή η παραδοχή είναι λανθασμένη γιατί αντιλαμβάνεται μονόπλευρα τη φαντασία ως άμεσα συνδεδεμένη με το θυμικό και πολύ λιγότερο με τη σκέψη (Vygotsky 1998, 153).

Και όμως είναι ακριβώς αυτή η πλευρά της ανθρώπινης σκέψης που είναι προσανατολισμένη στο μέλλον. Είναι μια δημιουργική δραστηριότητα που βασίζεται στην ικανότητα του μυαλού να συνδυάζει στοιχεία. Στην καθημερινή ζωή όταν αναφερόμαστε στη φαντασία εννοούμε κάτι που δεν είναι αληθινό, που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα και γι' αυτό δεν έχει καμία δυνατότητα πραγματοποίησης. Αλλά στην πραγματικότητα η φαντασία είναι η βάση κάθε δημιουργικής δραστηριότητας, το κάθε τι που έχει δημιουργηθεί από ανθρώπινο χέρι, ο ανθρώπινος πολιτισμός ολόκληρος είναι το αποτέλεσμα της ανθρώπινης φαντασίας (Vygotsky 2003, 9–10). Η ενότητα της φαντασίας και της σκέψης συντελείται κατά τη διαδικασία της ανάπτυξής τους, είναι εγγενής στην ίδια την πρώτη γενίκευση, στην πρώτη έννοια που σχηματίζουν οι άνθρωποι. Αυτή η διαδικασία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της ομιλίας, την ανάπτυξη των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων του παιδιού με τους γύρω του, στις βασικές μορφές της συλλογικής κοινωνικής δραστηριότητας της συνείδησης του παιδιού (Vygotsky 1987, 345 - 346). Ακριβώς επειδή βασίζεται σ' αυτή τη διαδικασία, η ανάπτυξη της φαντασίας είναι αργή και εξελίσσεται σταδιακά από πολύ απλές μορφές σε πιο πολύπλοκες και εκλεπτυσμένες (Vygotsky 2003, 12) και είναι αυτή ακριβώς η λειτουργία που οδηγεί στην ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης (Vygotsky 1978, 103). Ο Vygotsky κάνει αναφορά σε παραδείγματα σύνθετων ψυχολογικών εργαλείων που συμβάλλουν σημαντικά στην ανάπτυξη της φαντασίας ως διανοητικής ικανότητας: τη γλώσσα, τις διάφορες μορφές αρίθμησης και μέτρησης, τις μνημοτεχνικές τεχνικές, τους αλγεβρικούς συμβολισμούς, τα έργα τέχνης, τα γραπτά κείμενα, τα σχήματα, τα διαγράμματα και τα σχεδιαγράμματα, τους χάρτες, τις πινακίδες κ.ά. (Vygotsky 1997a, 85). Θεωρούσε πως το σχολείο είναι το πλέον προνομιακό πεδίο για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας γιατί είναι ακριβώς το πεδίο όπου υπάρχει η δυνατότητα και η ικανότητα να παραδοθεί κανείς συνειδητά σε μια ορισμένη διανοητική κατασκευή ανεξάρτητα από τη λειτουργία της στη ρεαλιστική σκέψη (Rieber, Carton 1987, 346).

V. Ένα παράδειγμα

Με το παράδειγμα κριτικής συμμετοχικής εκπαίδευσης που παραθέτουμε επιχειρούμε να δείξουμε ότι οι αρχές της κριτικής παιδαγωγικής μπορούν να είναι οργανικό μέρος της καθημερινής δουλειάς στο σχολείο με πολύ ουσιαστικό τρόπο. Αφορά μικρά παιδιά της Α΄ τάξης στα πλαίσια της διδασκαλίας των μαθηματικών ώστε να καταδειχθεί, εκτός των άλλων, ότι η σκέψη και η δράση για τη δημοκρατία και την απελευθέρωση είναι δυνατή σε κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ακόμα και σε ένα απολύτως θετικιστικό γνωστικό αντικείμενο όπως αυτό, ακόμα και σε μια τόσο μικρή ηλικία.

Για τη διδασκαλία και μάθηση των βασικών μαθηματικών εννοιών και την ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης στην πρώτη σχολική ηλικία αξιοποιούμε την Τέχνη σε όλες της τις μορφές ως τον πλέον πρόσφορο και αποτελεσματικό παράγοντα για τον σταδιακό μετασχηματισμό της σκέψης από το πραξιακό στο συμβολικό επίπεδο των συλλογισμών. Το παράδειγμα στο οποίο θα αναφερθούμε προέρχεται από τα πρώτα κιόλας μαθήματα και αφορά την παρουσίαση και διαπραγμάτευση



Εικόνα 5: Spring Explosive

του αριθμού 4. Χρησιμοποιήθηκαν έργα τέχνης για να γίνει κατανοητή η έννοια της πληθυκότητας του αριθμού 4, η ένα προς ένα αντιστοίχιση και η αντιμεταθετική ιδιότητα. Μεταξύ αυτών αξιοποιήθηκε και ο πίνακας του Νταλί *Spring Explosive* (1965).¹

Με την εμφάνιση του πίνακα ένας μαθητής αναφώνησε: «αυτό δεν είναι 4». Η παρατήρηση αυτή πυροδότησε μια σειρά από συναρπαστικές συζητήσεις με αντίλογο, επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα, που επανέρχονταν για πολλές από τις επόμενες μέρες, συζητήσεις που έθιγαν βαθιά οντολογικά και φιλοσοφικά ζητήματα. Γίναμε μέτοχοι μιας γνήσιας δραστηριότητας αντίστασης και χειραφέτησης από ένα από τα πριν δοσμένο νόημα (ότι αυτό είναι 4), μιας δραστηριότητας αντίστασης που περιείχε ολοφάνερα τις «δυνατότητες ανάπτυξης εκείνου που ο Herbert Marcuse αποκάλεσε «δέσμευση για μια

¹ Στο παράδειγμα αυτό έχουμε αναφερθεί και αλλού, βλ. Σταγιά, 2019.

χειραφέτηση της ευαισθησίας, της φαντασίας και της λογικής σε όλες τις σφαίρες της υποκειμενικότητας και της αντικειμενικότητας» (Giroux 2010). Με την ορολογία του Μπαχτίν έχουμε μια γνήσια πράξη σήμανσης της πραγματικότητας κατά την οποία τα πράγματα διαφέρουν από αυτό που δηλώνει η υλικότητά τους. Με τους όρους του Βιγκότσι, στο παράδειγμα αυτό είμαστε μάρτυρες των τρόπων με τους οποίους η ανάπτυξη της φαντασίας συνδέεται με την ανάπτυξη του λόγου και τις βασικές μορφές της συλλογικής κοινωνικής δραστηριότητας της συνείδησης του παιδιού. Γινόμαστε μάρτυρες των τρόπων με τους οποίους η ενότητα της φαντασίας και της σκέψης είναι εγγενής στην ίδια την πρώτη γενίκευση, στην πρώτη έννοια που σχηματίζουν οι άνθρωποι, εν προκειμένω της έννοιας του αριθμού 4. Από την οπτική του Καστοριάδη πρόκειται για μια στιγμή που υπηρετεί το πρόταγμα της δημοκρατίας, μιας δημοκρατίας που δεν μπορεί να λειτουργήσει σε συνθήκες εγκλεισμού του νοήματος αλλά όπου η πηγή του νοήματος είναι η ίδια η ζωντανή δραστηριότητα των ανθρώπων. Από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής, δεν έχουμε απλά τον χειρισμό συγκεκριμένων δεξιοτήτων, αλλά έναν τρόπο σκέψης και δράσης που έρχεται σε ρήξη με τη φαινομενική ουδετερότητα της υπάρχουσας κατάστασης πραγμάτων, αμφισβητεί τις υποθέσεις του λεγόμενου «κοινού νου» και υπερβαίνει τα περιοριστικά όρια της άμεσης εμπειρίας. «Η γνώση δεν είναι απλώς κάτι που λαμβάνεται από τους μαθητές, αλλά κάτι που μπορεί να γίνει αντικείμενο αμφισβήτησης και να συνδεθεί με το υποκείμενο στην κατεύθυνση της αυτενέργειας, της αυτοέκφρασης και της εκμάθησης του πώς να καθοδηγείς παρά να καθοδηγείσαι. Ταυτόχρονα οι μαθητές μαθαίνουν πώς να εμπλέκουν άλλους σε κριτικό διάλογο και πώς να έχουν την ευθύνη της γνώμης τους» (Giroux 2018). Θεωρούμε πως μέσα από το παράδειγμα αυτό γίνεται φανερό πως σήμερα περισσότερο από ποτέ η κριτική παιδαγωγική είναι σε θέση να κρατάει ζωντανή την ελπίδα ως ύψιστη «πράξη ηθικής φαντασίας που δίνει στους μαθητές την ικανότητα να σκεφτούν διαφορετικά και άρα να δράσουν διαφορετικά» (Giroux 2018).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aronowitz, S., Giroux, H. (2010), «Η Διδασκαλία και ο Ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, σελ. 160 – 188.
- Bakhtin, M.M. (1981), *The Dialogic Imagination*. Texas: University of Texas Press.
- Βολόσινοφ Ν. Β. (1998), *Μαρξισμός και φιλοσοφία της γλώσσας*. Μτφρ. Βασίλης Αλεξίου. Αθήνα: Παπαζήση.
- Bowers, R. (2005), “Freire (with Bakhtin) and the Dialogic Classroom Seminar”, *Alberta Journal of Educational Research*, 51 (4):368–378.
- Γρόλλιος, Κ. (2005), *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμος, Μ. (2005), «Ψυχολογία της Δημιουργικότητας στην Επιστήμη. Μελέτη Περίπτωσης: Η Διαμόρφωση της πολιτισμικής-ιστορικής Θεωρίας του L. Vygotsky», *Ελεύθερα* 1: 61 – 79.
- Evans, B., Giroux, H. (2015), *Disposable Futures: The Seduction of Violence in the Age of Spectacle*. San Francisco: City Lights Books.
- Freire, P. (1976), *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P. (1977), *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας*. Μτφρ. Σωτήρης Τσάμης. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Freire, P. (2006), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Μτφρ. Μανώλης Νταμπαράκης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Giroux, H. (1988a), *Teachers as intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin and Garvey.
- Giroux, H. (1988b), *Schooling and the Struggle for Public Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H., Simon, I.R. (1988), «Schooling, Popular Culture and a Pedagogy of Possibility», *Journal of Education* 170: 9 – 26.

Giroux, H. (2010), «Κάνοντας Πολιτισμικές Σπουδές: Η Νεολαία και η Πρόκληση της Παιδαγωγικής», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 63-120.

Giroux, H. (2018), «Η Κριτική Παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους», *Σελιδοδείκτης για την εκπαίδευση και την κοινωνία*,

<https://selidodeiktis.edu.gr/2018/01/25/%CE%B7-%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BF-paulo-freire-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CF%84%CF%8C%CE%BB%CE%BC%CE%B7/> (15-06-2022)

Holquist, M. (1990), *Dialogism: Bakhtin and his world*. London and New York: Routledge.

Castoriadis, C. (1993), «The Anticipated Revolution», in Curtis, D.A., (ed.), *Cornelius Castoriadis, Political and Social Writings, Vol. 3, 1961-1979, Recommencing the Revolution: From Socialism to Autonomous Society*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Καστοριάδης, Κ. (1985), *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*. Μτφρ. Σωτήρης Χαλκιάς, Κώστας Σπαντιδάκης. Αθήνα: Ράππα.

Καστοριάδης, Κ. (1990), *Οι ομιλίες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ύψιλον.

Καστοριάδης, Κ. (1999). *Ο θρυμματισμένος κόσμος*. Μτφρ. Ζήσης Σαρίκας, Κώστας Σπαντιδάκης. Αθήνα: Ύψιλον

Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. Μτφρ. Κώστας Κουρεμένος. Αθήνα: Ύψιλον.

Κιουπκιολής, Α. (2015), *Φιλοσοφίες της Ελευθερίας: Από τον Μαρξ και τον Κλασικό Φιλελευθερισμό ως τον Καστοριάδη, τον Foucault και τη Δημοκρατία των Κοινών*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

McLaren, P. (1988), *Life in Schools*. New York: Longman

McLaren, P. (2010), «Κριτική Παιδαγωγική: Μία Επισκόπηση», στο Γούναρη, Π., Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.

- Μπαχτίν, Μ. (2000), *Ζητήματα της ποιητικής του Ντοστογιέφσκι*. Μτφρ. Αλεξάνδρα Ιωαννίδου. Αθήνα: Πόλις
- Perry, P. (2000), *A Composition of Consciousness: Roads of Reflection from Freire and Elbow*. New York: Peter Lang Press.
- Rieber, R.W., Carton, A.S. (eds.) (1987), *The collected works of L.S. Vygotsky*, vol. 1. New York: Plenum Press.
- Rule, P. (2006), «Bakhtin and the Poetics of Pedagogy: A dialogic approach», *Journal of Education* 40: 79–102.
- Rule, P. (2011), «Bakhtin and Freire: Dialogue, dialectic and boundary learning», *Educational Philosophy and Theory* 43: 924–942.
- Shor, I. Freire, P. (1987), *A pedagogy for liberation Dialogues on Transformative Education*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers.
- Shor, I. (1992), *Empowering education: Critical teaching for social change*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Σταγιά, Π. (2019), «Η Τέχνη των Μαθηματικών και τα Μαθηματικά στην Τέχνη», στο *Προτάσεις Τέχνης και Πολιτισμού στην Εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου, σελ. 1045-1058. (<http://www.kmaked.eu/praktika-protaseis-texnis-2019.pdf>, 15-06-2022)
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2004), «Imagination and Creativity in Childhood», *Journal of Russian and East European Psychology* 42: 7–97.
- White, E. J. (2021), «Mikhail Bakhtin: a two-faced encounter with child becoming(s) through dialogue», *Early Child Development and Care* 191: 1277-1286.

Ο ρόλος της διάγνωσης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα: Διακριτές δομές ειδικής αγωγής στη γενική εκπαίδευση

Δέσποινα Στεφανίδη

εκπαιδευτικός, απόφοιτη ΜΠΣ: «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση, Κοινωνία και Παιδαγωγική» με κατεύθυνση «Σπουδές για την Αναπηρία» στο Α.Π.Θ.
desstefanidi@yahoo.com

Βασίλειος Μοτσιόλας

εκπαιδευτικός, φοιτητής ΜΠΣ: «Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση, Κοινωνία και Παιδαγωγική» με κατεύθυνση «Σπουδές για την Αναπηρία» στο Α.Π.Θ.
billmots97@gmail.com

Abstract

The text below approaches issues related to the existence of a diagnosis and the great importance it holds in the existing educational reality. Main axis of its reasoning are the implicit perceptions that absolve the school and the social environment, placing the responsibility on the individual, as an attempt to cover up the multi-level weaknesses of the educational system. The assignment of static identities, and the way they are socially accounted for, naturalize difference by reducing it as biologically rather than socially performed. Therefore, there is an imperative need for the examination of what the existence of a diagnosis means for each of the three most directly involved parties: the Greek educational system, the teacher, and the student himself/herself.

Εισαγωγή

Στο κείμενο εξετάζονται ζητήματα που σχετίζονται με την ύπαρξη μιας διάγνωσης και τη σημασία που φέρει στην παρούσα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Βασικός πυλώνας της συλλογιστικής είναι οι υπόρρητες αντιλήψεις (Barnes, Oliver, Barton 2014· Ζώνιου-Σιδέρη 2011) που

απενοχοποιούν το σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, επιρρίπτοντας την ευθύνη για ένταξη και εκπαίδευση σε ατομικό επίπεδο, ως προσπάθεια συγκάλυψης των πολυεπίπεδων αδυναμιών του εκπαιδευτικού θεσμού. Οι μηχανισμοί αυτοί, βασιζόμενοι κατ' εξοχήν στα πρότυπα της «εξιδανικευμένης κανονικότητας» (ableism) (Oliver 2009), και υιοθετώντας από-πολιτικοποιημένες και από-πλαισιωμένες αρχές, υπό το πρόσχημα της ένταξης, προωθούν ως πανάκεια (Καραγιάννη 2019) πρακτικές διάσπασης, υπερδιάγνωσης και ετικετοποίησης.

Στην παρούσα κατάσταση η κοινωνία δεν είναι απύσχα: υπάρχει άμεση εμπλοκή των ιστορικοκοινωνικών συνθηκών, καθώς αυτές είναι που διαμορφώνουν τις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες (Tomlinson 1982). Εγείρεται, λοιπόν, ένας καίριος προβληματισμός, καθώς στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα μια διάγνωση, όχι μόνο δεν «προστατεύει» τον κάτοχό της, αλλά τον στιγματοποιεί (Goffman 2001) και τον περιθωριοποιεί, εκκινώντας μηχανισμούς ομαλοποίησης και κανονικοποίησης κατά την κυρίαρχη νόρμα, και κατ' επέκταση αποδίδοντάς του μια στατική ταυτότητα· ταυτότητα που νοείται ως μια «αμετάβατη αντικειμενική πραγματικότητα» (Bayliss, όπως αναφέρεται στο Ζώνιου-Σιδέρη 2011, 65). Στα πλαίσια της σημερινής νεοφιλελεύθερης καπιταλιστικής κοινωνίας οι βαθιά θεμελιωμένες ρίζες της ειδικής αγωγής νομιμοποιούνται στην κοινή γνώμη, με τον τομέα της παιδαγωγικής να παραμερίζεται, ενώ όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Apple (όπως αναφέρεται στο Slee 2012, 183), «πολλοί είναι αυτοί που έχουν άμεσο συμφέρον να διατηρήσουν τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές και την κουλτούρα του αποκλεισμού».

Σε μια εποχή όπου η απόκτηση μιας γνωμάτευσης από επίσημο φορέα λογίζεται ως απαραίτητη, ένα εύλογο ερώτημα, που φαίνεται να απασχολεί μια μερίδα γονέων, είναι το εξής: «Να πάω το παιδί μου για διάγνωση;». Προκειμένου να απαντήσει κανείς στο ερώτημα αυτό, οφείλει να εξετάσει την κατάσταση από πολλές πλευρές και πρωτίστως ιστορικά.

Η ύπαρξη μιας διάγνωσης για ...το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος από την αρχή του, είχε ως στόχο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του τυπικά αναπτυσσόμενου μαθητικού πληθυσμού της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης (λευκή φυλή). Στις περιπτώσεις που μαθητές δεν ήταν σε θέση ή δυσκολεύονταν να ανταποκριθούν στους ρυθμούς της τάξης, αποκλείονταν και λάμβαναν εκπαίδευση αντίστοιχη των «δυνατοτήτων» τους σε ξεχωριστά ιδρύματα-σχολεία (Sleeter 1986), ανάλογα των σημερινών Ειδικών Σχολείων. Αυτό το μοτίβο διαχωρισμού στην εκπαίδευση διατηρείται έως και σήμερα, μολονότι έχει δεχτεί αρκετές πολυεπίπεδες καυστικές κριτικές (Ζώνιου-Σιδέρη 2011· Hodge 2016· Καραγιάννη 2019· Oliver 2009· Slee 2012· Timimi 2010), μεταξύ άλλων για τον διαχωρισμό και την κατηγοριοποίηση που επέβαλε στους μαθητές, καθώς και για τις κατηγορίες που δημιούργησε. Η Sally Tomlinson ήταν η πρώτη που κατέδειξε το σύστημα της Ειδικής Αγωγής, τη στοχοθεσία και τα κοινωνικό-πολιτικά συμφέροντα που εξυπηρετεί (Καραγιάννη 2014). Η ίδια τονίζει ότι, παρόλο που η κοινωνική τάξη δεν κατηγορείται άμεσα ή ανοιχτά, τα παιδιά από χαμηλότερες κοινωνικό-οικονομικά οικογένειες εξακολουθούν -κατά το σύστημα- να θεωρούνται λιγότερο ικανά, ανάπηρα, έχοντα «ειδικές ανάγκες», «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ή ως μη έχοντα φυσιολογική-τυπική ανάπτυξη (Tomlinson 2017).

Εγείρεται, λοιπόν, ένας προβληματισμός: *Πώς δημιουργήθηκαν οι κατηγορίες που υπάρχουν στο τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα;* Σύμφωνα με την Sleeter (1986), οι μαθησιακές δυσκολίες κατασκευάστηκαν στα τέλη της δεκαετίας του '50 με αρχές του '60 στις ΗΠΑ. Αιτία για αυτή την κατασκευή, σύμφωνα με την ίδια, αποτέλεσε η εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική κίνηση της Αμερικής που ακολούθησε το «Sputnik Shock». Παρατηρώντας τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις σε συνδυασμό με τους κοινωνικό-οικονομικούς παράγοντες, η Sleeter αποδεικνύει ότι η κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών δημιουργήθηκε, με σκοπό να προστατέψει από το στίγμα της αποτυχίας τα λευκά παιδιά από μεσαία κοινωνικά στρώματα. Βέβαια, στα τέλη της δεκαετίας του '60 με αρχές της δεκαετίας του '70, λόγω κοινωνικών αναταραχών, οι κατηγορίες των «Μαθησιακών Δυσκολιών» αρχίζουν να δέχονται όλο και μεγαλύτερο μέρος παιδιών από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα,

διευρύνοντας τα κριτήριά τους (Sleeter 1986) και ακολουθώντας μία ανεξέλεγκτη πορεία -που φτάνει έως και σήμερα- προς το φαινόμενο της υπερδιάγνωσης (Frances 2013).

Προχωρώντας τη συλλογιστική, όλες οι προαναφερθείσες πρακτικές που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αμερικής (ο διαχωρισμός μαθητών, η κατηγοριοποίηση και η μετέπειτα διάγνωση), είναι κατεξοχήν εργαλεία της Ειδικής Αγωγής (Barnes et al 2014· Καραγιάννη 2019). Η εν λόγω εκπαιδευτική πραγματικότητα υιοθετείται πλήρως και από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τις πρακτικές να έρχονται ως απαίτηση «εκσυγχρονισμού» για την εισαγωγή της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Έτσι, η Ειδική Αγωγή θεσμοθετείται και υιοθετείται σαν πρακτική με τους Νόμους 1143/1981 και 1566/1985. Θεσμοθετούνται, δηλαδή, τα ειδικά σχολεία ως τα αρμόδια για την εκπαίδευση των αναπήρων και δημιουργούνται τα σημερινά «τμήματα ένταξης» στα γενικά σχολεία. Αργότερα, με το Νόμο 2817/2000 θεσμοθετείται και η παράλληλη στήριξη. Τα δυο τελευταία (τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη) αποτελούν τις δυο διακριτές δομές της Ειδικής Αγωγής στη γενική εκπαίδευση (Ντεροπούλου-Ντέρου 2012). Με τον τρόπο αυτό, όχι μόνο εδραιώνεται και στην Ελλάδα η ιδεολογία της Ειδικής Αγωγής αλλά εισχωρεί βαθιά μέσα στη γενική εκπαίδευση.

Η συνθήκη που προαναφέρθηκε, αυτή της υπερδιάγνωσης, είναι κατ' εξοχήν εργαλείο της ειδικής αγωγής (Ζώνιου-Σιδέρη 2011· Καραγιάννη 2019). Δομικά της στοιχεία αποτελούν ο ετεροπροσδιορισμός, η μη αναγνώριση και σεβασμός της ταυτότητας των υποκειμένων, ενώ υπερτονίζονται και προωθούνται συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αποδίδονται, δηλαδή, στους μαθητές στατικές ταυτότητες· ταυτότητες που ενώ φωτογραφίζουν γνωστικά το άτομο σε μια συγκεκριμένη στιγμή στη ζωή του, ουσιαστικά το συνοδεύουν εφ' όλης της σχολικής (και όχι μόνο) ζωής του. Οι τελευταίες, είναι κατασκευασμένες κοινωνικά και παραγμένες πολιτισμικά (Morris 1993), γεγονός που συνεπάγεται ότι φέρουν μαζί τους, εκτός από την καταπίεση, και το στίγμα της ταυτότητας (Goffman 2001). Πρόκειται για μια προσπάθεια ομαλοποίησης του μαθητικού πληθυσμού (Καραγιάννη 2019), που εξαλείφει τη μοναδικότητα του ατόμου στο όνομα της «εξιδακτευμένης κανονικότητας» (ableism) (Oliver 2009)· με την όλη

προσπάθεια, μάλιστα, να νομιμοποιείται μέσω θεσμοθετημένων πρακτικών (Ντεροπούλου-Ντέρου 2012), πχ. ΚΕΔΑΣΥ.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να σημειωθεί πως η Ειδική Αγωγή έχει επηρεαστεί έντονα από την ιατρική: καθορίστηκε με βάση τους κανόνες και τις αρχές της και εγκλωβίστηκε σε επιστημονικές πρακτικές, άλλοτε της ίδιας και άλλοτε της ψυχολογίας-ψυχοπαθολογίας (Καραγιάννη 2014). Έτσι, γίνεται κατανοητή η εμμονή της με συγκεκριμένες πρακτικές (διαγνωστικά εργαλεία αξιολόγησης και πρακτικές διάσπασης, υπερδιάγνωσης και ετικετοποίησης, και την εύρεση της «κατάλληλης θεραπείας»). Παραδείγματα του ιατρικού ιμπεριαλισμού που διαπερνούν την ειδική αγωγή αποτελούν, επίσης, οι ολοένα και αυξανόμενες «συννοσηρότητες» που διαγιγνώσκονται στους μαθητές, από κοινού με την προτεινόμενη φαρμακοθεραπεία.

Με τον όρο «συννοσηρότητα» νοείται η γνωμάτευση σύμφωνα με την οποία το άτομο ανήκει σε περισσότερες από μία διαγνωστικές κατηγορίες. Βέβαια, συχνά η μία είναι απότοκος της άλλης: πχ. αυτισμός και ΔΕΠ-Υ ή τύφλωση και αυτισμός.¹ Σε μια διάγνωση ΔΕΠ-Υ, ωστόσο, ενδέχεται να προταθεί και φαρμακοθεραπεία, με τη λήψη ψυχοτρόπων και κατασταλτικών φαρμάκων (πχ. ριταλίνη) για τον έλεγχο των «συμπτωμάτων», αγνοώντας τις πιθανές παρενέργειες χρήσης τους. Η φαρμακοθεραπεία αποτρέπει συχνά τους ενδιαφερόμενους από το να αναζητήσουν αποτελεσματικότερες και ανθεκτικότερες στρατηγικές (Cohen και συν., όπως αναφέρεται στο Κουτσοκλένης 2020). Ωστόσο, η εμμονή προσφυγής σε αυτή (Timimi 2010), είναι ενδεικτική του βαθμού ιατροποίησης της εκπαιδευτικής συνθήκης, καθώς και του βαθμού εμπλοκής των φαρμακοβιομηχανιών (και) στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Κουτσοκλένης 2020).

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ο μεγάλος βαθμός εμπορευματοποίησης και εργαλειοποίησης της αναπηρίας από την ειδική αγωγή. Βιβλιογραφικά, γίνεται λόγος για εκβιομηχάνιση του πεδίου της αναπηρίας μέσω της ειδικής αγωγής, στα πλαίσια του ιατρικού ιμπεριαλισμού. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σειρά ιδιωτικού χαρακτήρα προπτυχιακών-μεταπτυχιακών σπουδών, μετεκπαιδύσεων και επιμορφωτικών σεμιναρίων που προσφέρονται στη βάση

1 Λόγω της βλάβης, συνήθως τα παιδιά ηχολαλούν· χαρακτηριστικό που, ενώ συναντάται συχνά στη «συμπτωματολογία» του αυτισμού, δεν εμπίπτει αποκλειστικά σε αυτή (Zoniou-Sideri & Karagianni 2000).

της εκάστοτε βλάβης (Mallett, Runswick-Cole 2016). Από τους τίτλους σπουδών που συνήθως δεν προσφέρουν πρακτικές γνώσεις για υποστήριξη των ανάπηρων μαθητών, μέχρι τα «αγορασμένα» σεμινάρια, η Ειδική Αγωγή «τρύπωσε» στην εκπαίδευση προσφέροντας τίτλους και ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης (Mallett, Runswick-Cole 2016· Slee 2012), καταπατώντας ακόμη περισσότερο κάθε αρχή της παιδαγωγικής και της ένταξης (Slee, Allan 2001). Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, που η διάγνωση ενός μαθητή από τα ΚΕΔΑΣΥ αποτελεί πυλώνα για την εκπαιδευτική του πορεία (Βλάχου, Ζώνιου-Σιδέρη 2009· Ζώνιου-Σιδέρη 2011· Καραγιάννη 2019), οδηγώντας σε ένα μακροσκελή «ιατρικό τουρισμό» με παιδοψυχολόγους, αναπτυξιολόγους και άλλους «ειδικούς». *Πράγματι, ο βαθμός κατακερματισμού της γνώσης στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής είναι τέτοιος, που θέση ελέγχου καταλαμβάνουν πρωτίστως οι επαγγελματίες ειδήμονες [...]* (Στεφανίδη 2022, 20) παρά τα ίδια τα άτομα.

Απότοκο αυτού είναι ο παραμερισμός της παιδαγωγικής επιστήμης εν γένει, γεγονός που αποδεικνύεται και από το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους ανάπηρους μαθητές. Οι Ζώνιου-Σιδέρη, Καραγιάννη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Παπασταυρινίδου και Σπανδάγου (όπως αναφέρεται στο Στεφανίδη 2022, 41) ανέδειξαν πως τα όποια ζητήματα άπτονται του εκπαιδευτικού έργου των δασκάλων, μάλλον παραμερίζονται έναντι της κλινικής-παθολογικής εικόνας των μαθητών, [...] (και) η ευθύνη εκπαίδευσής τους μετατοπίζεται σχεδόν αποκλειστικά στους ειδήμονες Άλλους, εκπαιδευτικούς ή μη και καταδικάζεται σε «ένα αναλυτικό πρόγραμμα διαίτης». Αυτό αποδεικνύει και η Vlachou (2006), σημειώνοντας πως το πρόγραμμα του τμήματος ένταξης είναι απόρροια αυτοσχέδιων εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που στην πλειοψηφία τους δε συμβαδίζουν με τους ρυθμούς της γενικής τάξης.

Η ύπαρξη μιας διάγνωσης για ...τον εκπαιδευτικό

Σε μία εποχή, όπου οι διαγνώσεις ακολουθούν ανοδικές τάσεις (Timimi 2010), οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν όλο και περισσότερο την ιδέα ότι μαθητές με διάγνωση από επίσημο φορέα ανήκουν στη δικαιοδοσία των «ειδικών» παιδαγωγών. Οι Zoniou-Sideri και Vlachou (2006) σε έρευνά τους, ανέδειξαν

πως οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν την εκπαίδευσή των εν λόγω μαθητών ως ευθύνη πρωτίστως των «επαγγελματιών ειδικών» (πχ. ειδικών παιδαγωγών, ψυχολόγων, λογοθεραπευτών). Έχει παρατηρηθεί, επίσης, πως οι προσδοκίες τους από τα παιδιά επηρεάζουν την εικόνα που έχουν τα ίδια για τους εαυτούς τους, τα κίνητρα και την έφεσή τους για μάθηση. Με άλλα λόγια, ο τρόπος που ένας δάσκαλος αντιλαμβάνεται ένα μαθητή και τις δυνατότητές του, προοδευτικά τον ωθεί να προσαρμόζεται στην «ετικέτα» αυτή. Πρόκειται για αυτό που ο Becker (όπως αναφέρεται στο Φραγκουδάκη 1985) ονομάζει «θεωρία της ετικέτας».

Όπως προαναφέρθηκε, η ειδική αγωγή διέπεται από μία αγοραία λογική. Η Ζώνιου-Σιδέρη (2011), αναφέρει πως νομιμοποιείται ως η μόνη αρμόδια κάτοχος γνώσης, για να προσφέρει υπηρεσίες σε ανθρώπους με συγκεκριμένες βλάβες· αντίληψη που εντοπίζεται και στα πλαίσια της γενικής (τυπικής) εκπαίδευσης, στην οποία υπεισέρχονται, εξίσου, οι λογικές της κατηγοριοποίησης και της εξατομικευμένης διδασκαλίας για το μαθητικό πληθυσμό που ανήκει σε ομάδες αποκλίνουσες από τη νόρμα. Με αυτόν τον τρόπο, εγκαθιδρύονται καπιταλιστικές λογικές *εμπορευματοποίησης* (Mallett, Runswick-Cole 2016), πολλαπλασιάζοντας τις *πελατειακές σχέσεις* (Ζώνιου-Σιδέρη 2011) που ολοένα και αυξάνονται στην εκπαίδευση.

Παρατηρείται, ωστόσο, το οξύμωρο σχήμα ότι παρόλο που οι βασικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τους ειδικούς παιδαγωγικούς υπεύθυνους για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών, ταυτόχρονα θεωρούν τους εαυτούς τους ως «ειδικούς» στις διαγνώσεις, μετατρέπονται τρόπον τινά σε «δασκάλους-αυθεντίες». Δεδομένης της επαφής που έχουν με τους μαθητές στη γενική τάξη, είναι οι ίδιοι που κατά κανόνα διαπιστώνουν ότι ένας μαθητής αντιμετωπίζει κάποιες δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία κι έπειτα τον παραπέμπουν για διαγνωστική αξιολόγηση στα ΚΕΔΑΣΥ (Στεφανίδη 2022). Πάραυτα, θεωρούν άτυπα ότι τους δίνεται το δικαίωμα να προσδίδουν (άτυπες) διαγνώσεις, ετικέτες και να στιγματίζουν μαθητές. Διαφαίνεται, λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί έχουν διττό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία· αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες και παράλληλα «προ-ετικετοποιούν» όποιον διαταράσσει τη σχολική ηρεμία (Rafalonich, όπως αναφέρεται στο Κουτσοκλένης 2020), καταχρώμενοι το ρόλο τους. Το παραπάνω έρχεται να επιβεβαιώσει και η έρευνα της Vlachou

(2006), σύμφωνα με την οποία οι βασικοί εκπαιδευτικοί αποτελούν αφετηρία της παραπομπής των μαθητών στο ΚΕΔΑΣΥ, με την ελπιδοφόρα πεποίθηση ότι η απόκτηση μιας διάγνωσης αποτελεί την πλέον κατάλληλη λύση ενίσχυσης όσων -κατά τους ίδιους- αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να λάβει κανείς υπόψη ότι η ελληνική εκπαίδευση είναι «διαγνωσο-κεντρική»: στηρίζεται, με άλλα λόγια, κατ' εξοχήν στις διαγνώσεις (Koutsoklenis, Paradimitriou 2021). Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό πως η απόκτηση μιας διάγνωσης είναι βαρύνουσας σημασίας. Σε έρευνά τους οι Wiene, Sluiter, Thoutenhoofd, de Jonge και Batstra (όπως αναφέρεται στο Κουτσοκλένης 2020) τονίζουν την *ανακουφιστική* επίδραση της διάγνωσης, καθώς η ευθύνη για τυχόν συμπεριφορές ή δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο διδακτικό πλαίσιο, απομακρύνεται ολοκληρωτικά από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τον μαθητή, και επιρρίπτεται προς την εκάστοτε διάγνωση. Μέσα από αυτή την οπτική, μπορεί κανείς να κατανοήσει και να ερμηνεύσει την ευκολία προσφυγής γονέων και εκπαιδευτικών σε διαδικασίες διάγνωσης και ετικετοποίησης. Ακόμα, όπως προκύπτει από την έρευνα των Honkasilta, Vehkakoski και Vehmas (όπως αναφέρεται στο Κουτσοκλένης 2020), η στροφή προς τις κατευθύνσεις της παθολογικοποίησης και της ιατρικοποίησης ανεπιθύμητων συμπεριφορών, βρίσκει τη βάση της στην *απελευθερωτική* (από την ενοχή) και *ενδυναμωτική* επίδραση της διάγνωσης (Κουτσοκλένης 2020). Μολαταύτα, εγείρονται προβληματισμοί όχι μόνο για την ακεραιότητα μιας γνωμάτευσης αλλά κυρίως για τη σημασία που της έχει αποδοθεί, καθώς οι Dalsgaard, Humlum, Nielsen και Simonsen (όπως αναφέρεται στο Koutsoklenis, Honkasilta, Brunila 2020, 171· μετάφραση δική μας) κατέληξαν πως η όποια γνωμάτευση έχει «θεμελιωδώς υποκειμενική» χροιά.

Το ΚΕΔΑΣΥ σε 'ρόλο-κλειδί' στην επιτυχία του συστήματος της Ειδικής Αγωγής
Όπως σκιαγραφείται από τα παραπάνω, «ρόλο-κλειδί» στη διατήρηση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας έχουν τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης). Αυτά θεσμοθετούνται ήδη στην πρωτεύουσα κάθε νομού από τις αρχές του 2000

(Νόμος 2817/2000· Νόμος 1699/2008), τη διεπιστημονική ομάδα των οποίων απαρτίζουν επιστήμονες πολλών πεδίων: εκπαιδευτικοί (ειδικοί ή μη), κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, φυσικοθεραπευτές, λογοθεραπευτές και ειδικοί ανά βλάβη. Σύμφωνα με την πιο πρόσφατη νομοθεσία, σκοπός τους είναι η υποστήριξη των μαθητών, των σχολικών μονάδων για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών ανεξαιρέτως στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου (Νόμος 4823/2021, αρ.11/παρ.2). Οι αρμοδιότητες των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. διαμορφώνονται ως εξής:

α) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών ή εμποδίων στη μάθηση των μαθητών προσχολικής και σχολικής ηλικίας, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και η έκδοση σχετικής αξιολογικής έκθεσης.

β) Η κατ' αποκλειστικότητα σύνταξη εξατομικευμένων αξιολογικών εκθέσεων για τους μαθητές της περιοχής αρμοδιότητάς τους

γ) Ο καθορισμός του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων

δ) Η κατ' αποκλειστικότητα σύνταξη αξιολογικής έκθεσης για τους μαθητές της δημόσιας ή της ιδιωτικής εκπαίδευσης (Νόμος 4823/2021, αρ.11/παρ.3).

Όπως διαπιστώνεται από τα παραπάνω, προβλέπεται η σύνταξη εξατομικευμένων προγραμμάτων βοήθειας και υπηρεσιών για κάθε ανάπηρο μαθητή. Πρόκειται για πρακτική που εμμονικά προωθείται στα πλαίσια της ειδικής αγωγής, στη βάση της ρητορείας και λογικής του εξατομικευμένου χαρακτήρα και ευθύνης, τόσο για την ίδια τη μάθηση όσο και την προώθησή της (Στεφανίδη 2022). Προτάσσεται η ατομική ευθύνη των μαθητών για ικανότητα και εξέλιξη, ως ο μόνος τρόπος διεκδίκησης και προώθησης της ίδιας τους της εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα τυχόν δυσκολίες ή και ζητήματα, που ανακύπτουν, αποδίδονται σε 'φυσιολογικούς' (βιολογικούς) και όχι κοινωνικούς παράγοντες. Η επιρροή από πρακτικές διάκρισης και διαχωρισμού είναι εμφανής και διακριτή σε πολλαπλά επίπεδα (Ζώνιου-Σιδέρη, Λαμπροπούλου, Παπασταυρινίδου, Τσερμίδου, Χριστοπούλου 2020), με την κατηγοριοποίηση των μαθητών σε «φυσιολογικούς - εκπαιδεύσιμους» και «μη φυσιολογικούς -

λιγότερο εκπαιδευσίμους» (Ζώνιου-Σιδέρη 2011) να αποτελεί μόλις ένα από τα πολλά παραδείγματα.

Ήδη από το νόμο 3699/2008, αναφέρεται ρητά πως η «εκπαιδευτική αξιολόγηση» (Νόμος 3699/2008, αρ.1/παρ.3) του εκάστοτε μαθητή και η εν λόγω αξιολογική έκθεση απαρτίζουν μια διάγνωση· γεγονός που δεν τροποποιήθηκε από το νόμο 4823/2021. Η έμφαση που δίνεται στην απόκτηση της διάγνωσης, συνδυαστικά με το εννοιολογικό περιεχόμενο του σκοπού και των δυο θεσμικών κειμένων, είναι ενδεικτικά της προσκόλλησης στον ιατροκατευθυνόμενο εκπαιδευτικό λόγο και της εμμονής στην κλινική εικόνα (Ντεροπούλου-Ντέρου 2012). Όπως και στο DSM-5 (American Psychiatric Association 2013) -εργαλείο στο οποίο βασίζονται οι αξιολογικές διαδικασίες- έτσι και το νομοθετικό κείμενο, εμποτίζεται από το τρίπτυχο «συμπτωματολογία-διάγνωση-θεραπεία»· ιδεολογία στα πλαίσια της οποίας ο εκάστοτε δυνάμει μαθητής με διάγνωση λογίζεται ως νοσούντας που πρέπει να ιαθεί.

Δεδομένου ότι υπεισέρχονται στο θεσμικό λόγο λογικές παθολογικοποίησης και εξατομικευμένου τρόπου αντιμετώπισης του μαθητικού πληθυσμού (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, Καραγιάννη, Παπασταυρινίδου, Σπανδάγου 2005), γίνεται αντιληπτό το πώς ο λόγος ολοένα και ενισχύει ένα διαχωρισμένο εκπαιδευτικό σύστημα παράλληλο με το γενικό. Υπό το γόνιμο έδαφος και τις ευνοϊκές συνθήκες για υπερδιάγνωση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Τρέσσου, Μητακίδου και Καραγιάννη (2015α, 121), οι γνωματεύσεις «κινδυνεύουν να γίνουν βολικά υποκατάστατα για τις δυσκολίες στο σχολείο». Η παραπάνω συνθήκη, ανταποκρινόμενη σε ζητήματα πολιτικής σκοπιμότητας (Barton 2012), «εξυπηρετεί περισσότερο το στόχο του κοινωνικού εφησυχασμού και της διαφύλαξης της δομής της γενικής εκπαίδευσης από τυχόν καθυστερήσεις ή και παρενοχλήσεις από τη παρουσία των «αποκλιόντων» στην τάξη» (Ντεροπούλου-Ντέρου, όπως αναφέρεται στο Στεφανίδη 2022, 23). Επανερχόμενοι στο σκοπό του θεσμού των ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ. (*«η υποστήριξη των μαθητών, των σχολικών μονάδων [...]»*), αυτός μάλλον δεν επιτελείται ολοκληρωτικά. Αναλυτικότερα, όπως αποφαίνεται στην έρευνα της Στεφανίδη (2022, 94), η συνεργασία της σχολικής μονάδας με τα ΚΕ.ΔΑ.ΣΥ περιορίζεται αυστηρά σε ό,τι αφορά τη διαγνωστική διαδικασία, ενώ όπως καταγγέλλει ένα

υποκείμενο της έρευνας «αυτό που λέμε αξιολόγηση-διάγνωση-στήριξη δεν υπάρχει. Υπάρχει αξιολόγηση, υπάρχει διάγνωση... στήριξη ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ μετά!».

Ένα ακόμα σημείο άξιο κριτικού αναστοχασμού, είναι τα διαγνωστικά εργαλεία και τεστ που αξιοποιούνται: πρόκειται για προϊόντα δομημένα και σταθμισμένα σε χώρα διαφορετική της Ελλάδας (κυρίως Αμερική), βασισμένα σε πληροφορίες «εκείνης της εποχής» (Simon 2016, 239· μετάφραση δική μας), τα οποία κατά τη μετάφρασή τους δεν διαφοροποιήθηκαν στη βάση ούτε του κοινωνικοπολιτικού ούτε του πολιτισμικού πλαισίου της χώρας (Ζώνιου-Σιδέρη 2011· Slee 2020). Συγκεκριμένα για τους μαθητές που διαγιγνώσκονται με μαθησιακές δυσκολίες, η αξιολογική τους διαδικασία στην πλειοψηφία των φορών περιλαμβάνει τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση και την ορθογραφία· γεγονός που κατά τη Τζουριάδου (όπως αναφέρεται στο Τρέσσου, Μητακίδου, Καραγιάννη 2015β) δεν εμπίπτει στις αρχές της διεπιστημονικότητας.

Αναφορικά με την πληθυσμιακή ομάδα των Ρομά, για παράδειγμα, οι Καραγιάννη και Πέππα (2015, 19) κάνουν λόγο για «ψευδο-διαγνώσεις» μαθητών Ρομά «λόγω διαφορετικής γλώσσας και αναλφαβητισμού» τους. Ταυτόχρονα, οι Τρέσσου, Μητακίδου και Καραγιάννη (2015β) διαπιστώνουν πως τίθεται ένα σημαντικό ζήτημα που εγείρει προβληματισμούς γύρω από την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των διαγνώσεων από τους επίσημους φορείς: Όπως προκύπτει από ερευνητικούς σχεδιασμούς του Ευρωπαϊκού Κέντρου για τα Δικαιώματα των Ρομά (ERRC, όπως αναφέρεται στο Τρέσσου, Μητακίδου, Καραγιάννη 2015β, 155), «τα διαγνωστικά κριτήρια και τα νοομετρικά εργαλεία που αξιοποιούνται είναι πολιτισμικά ακατάλληλα», δεδομένου ότι δε συμπεριλαμβάνεται ή και αξιοποιείται ως βασική γλώσσα η μητρική τους.

Κατά την αξιολογική διαδικασία, λοιπόν, «η πολιτισμική αποστέρηση, τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και οι συνθήκες διαβίωσης δεν λαμβάνονται υπόψη ούτε στις επίσημες διαγνώσεις ούτε και στις παιδαγωγικές αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών» (Τρέσσου, Μητακίδου, Καραγιάννη 2015β, 158), παραμερίζοντας τις συνθήκες και τους παράγοντες που τροφοδοτούν ή και συντηρούν την εικόνα ενός μαθητή (Simon 2016), αποδίδοντάς τη σε φύσει χαρακτηριστικά. Σε κάθε περίπτωση, η προβληματική σε αυτές τις πρακτικές εντοπίζεται -μεταξύ άλλων- στο γεγονός

ότι ο προσδιορισμός των μαθητών γίνεται στη βάση του χαρακτηριστικού της βλάβης τους (Slee, Allan 2001).

Επιπρόσθετα, βάσει νομοθεσίας, προβλέπονται ολιγάριθμα ραντεβού ανά μαθητή που πρόκειται να περάσει την εν λόγω διαδικασία. Αυτό συνεπάγεται ότι ο μαθητής επισκέπτεται έναν -μέχρι πρότινος- άγνωστο χώρο, με νέες φυσιογνωμίες ανθρώπων, όπου καλείται να περάσει μια σειρά διαδικασιών, η έκβαση των οποίων θα τον συνοδεύει για το υπόλοιπο της σχολικής (και όχι μόνο) ζωής του. Ανεξαρτήτως, όμως, από το ίδιο το ψυχομετρικό τεστ και το πόσο καλά σταθμισμένο και τυποποιημένο είναι, το ότι προσμετράται η απόδοση και όχι η ικανότητα, καθιστά το αποτέλεσμα επιρρεπές σε αστάθμητους παράγοντες, όπως το κίνητρο, η κόπωση ή η εξοικείωση εν γένει του μαθητή με τέτοιες διαδικασίες (Frith 2012), κι επομένως αμφισβητήσιμο. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, πως εντοπίζεται μια μερίδα εκπαιδευτικών που λόγω καθυστέρησης στην έκδοση των διαγνώσεων και καθώς τις θεωρούν *τυποποιημένες*, δεν τις λαμβάνει υπόψιν στο εκπαιδευτικό έργο (Στεφανίδη 2022, 63).

Η ύπαρξη μιας διάγνωσης για ...το ίδιο το παιδί

Όπως φαίνεται, η απόκτηση μιας διάγνωσης δύναται να απελευθερώσει γονείς και εκπαιδευτικούς από την ενοχή. Ωστόσο, ο τρόπος που αντιμετωπίζεται από το εκάστοτε πλαίσιο διαφέρει: από τη μια θεωρείται ως βοήθεια με σκοπό να εντοπιστούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία του μαθητή ώστε να βοηθηθεί με κάθε τρόπο, και από την άλλη θεωρείται ως «ταφόπλακα» με την ιδέα ότι η κατάσταση είναι μη αναστρέψιμη. Γονείς και εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι μαθητές με διάγνωση δεν μπορούν να εξελιχθούν, συνήθως οδηγούν τους τελευταίους στη συνθήκη της «μαθημένης αβοηθησίας» (Oliver 2009)· συνθήκη κατά την οποία τα άτομα γαλουχούνται με την πεποίθηση της προσωπικής τους ανικανότητας και παραμένουν εξαρτημένα από άλλους. Έτσι, σταδιακά τα ίδια υιοθετούν την ταυτότητα-ετικέτα που τους προσδίδεται μέσω της διάγνωσης, διαιώνίζοντας το φαύλο κύκλο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Αυτός είθισται να ξεκινάει από τους εκπαιδευτικούς με τις μειωμένες απαιτήσεις

(«αναλυτικά προγράμματα διαίτης»), εδραιώνεται στο οικογενειακό πλαίσιο και ολοκληρώνεται με την αποδοχή της ταυτότητας από τον ίδιο.

Η φυσικοποίηση αντιλήψεων που θέλουν τους μαθητές με διάγνωση ως ξεχωριστή ομάδα, οι ανάγκες της οποίας δε μπορούν να ικανοποιηθούν από το βασικό εκπαιδευτικό, παρά χρήζουν «ειδικής παρέμβασης», ενέχει μια σειρά συνεπειών για τους ίδιους: το στίγμα που σηματοδοτεί τις «μειωμένες» ακαδημαϊκές ικανότητες ή και δυνατότητες του ατόμου συγκριτικά με την ομάδα της τάξης, το περιορισμένο αίσθημα του «ανήκειν» σε αυτή, καθώς και η χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοαντίληψή του. Λαμβάνοντας υπόψη την εστίαση που δίδεται στη γνωστική ενίσχυση του μαθητή σε βάρος της κοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής (Μπιλανάκη, Τραγούλια 2010), γίνονται κατανοητές οι φτωχές κοινωνικές σχέσεις-δεξιότητες και οι περιορισμένες αλληλεπιδράσεις με ομηλικούς όσων έχουν διάγνωση ή και φοιτούν σε τμήμα ένταξης (Vlachou, Stavroussi, Didaskalou 2016).

Αντί επιλόγου...

Το παρόν κείμενο δεν αποσκοπεί στο να αποτρέψει γονείς/κηδεμόνες ή και εκπαιδευτικούς από τη διαγνωστική διαδικασία, αλλά να υπογραμμίσει πως με την ευκολία προσφυγής σε διαδικασίες διάγνωσης γονείς και εκπαιδευτικοί γίνονται μέρη ενός ευρύτερου σχήματος που εξυπηρετεί ποικιλοτρόπως πολιτικές -και όχι παιδαγωγικές- σκοπιμότητες. Σκοπός του είναι να αποκτήσει ο αναγνώστης μια σφαιρική αντίληψη τόσο του γενικού όσο και του ειδικού πλαισίου εκπαίδευσης. Στην προσπάθεια αυτή, καταδεικνύει α) τη βαθιά εσωτερικευμένη πεποίθηση πως για τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει ο εκάστοτε μαθητής, την ευθύνη φέρει αποκλειστικά ο ίδιος και όχι το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού αυτός «δε δύναται» να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και β) τις κοινωνικά κατασκευασμένες στατικές ταυτότητες που αποδίδονται στους μαθητές με διάγνωση από κοινού με τα «αναλυτικά προγράμματα διαίτης».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Psychiatric Association (APA) (2013), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*5. Washington, DC: APA.
- Barnes, C., Oliver, M., Barton, L. (2014), *Οι Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα*. Μτφρ. Μαρτίνα Κόφφα. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Barton, L. (2012), «Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: ορισμένες παρατηρήσεις», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 31-48.
- Βλάχου, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009), «Σχολική Ένταξη και Συνεργατικές Πρακτικές των Εκπαιδευτικών Γενικής Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής», *Hellenic Journal of Psychology* 6: 180-204.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Λαμπροπούλου, Κ., Παπασταυρινίδου, Γ., Τσερμίδου, Λ., Χριστοπούλου, Α. (2020), «Διαφοροποιημένη παιδαγωγική & Ενταξιακή εκπαίδευση: θεωρητικές επισημάνσεις, προβληματισμοί και προοπτικές», *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης* 6: 61-76. (DOI: <https://doi.org/10.12681/dial.23334>, Αύγουστος 2022).
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Καραγιάννη, Π., Παπασταυρινίδου, Γ., Σπανδάγου, Η. (2005), «Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 205-217.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια Ψυχοκοινωνική Προσέγγιση της Ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Frances, A. (2013), *Saving normal: An insider's revolt against out-of-control psychiatric diagnosis, DSM-5, Big Pharma, and the medicalization of ordinary life*. William Morrow & Co.
- Frith, U. (2012), «Why we need cognitive explanations of autism», *The Quarterly Journal of Experimental Psychology* 65(11): 2073-2092. (DOI: [10.1080/17470218.2012.697178](https://doi.org/10.1080/17470218.2012.697178), Αύγουστος 2022).
- Goffman, E. (2001), *Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Μτφρ. Δήμητρα Μακρυνιώτη. (Λιβιεράτος, Κ., επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

- Hodge, N. (2016), «Schools without Labels», στο Runswick-Cole, K., Mallett, R., Timimi, S. (επιμ.), *Re-thinking autism: diagnosis identity and equality*. London: Jessica Kingsley Publications, 156-172.
- Καραγιάννη, Γ. (2014), «Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης. Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση», στο Barnes, C., Oliver, M., Barton, L. *Οι Σπουδές για την Αναπηρία Σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 9-38.
- Καραγιάννη, Γ. (2019), «Παιδαγωγική της Ένταξης vs. Ειδική Αγωγή: Μια Στρεβλή Ταυτοτική Σχέση», στο Ζήση, Α., Σαββάκης, Μ. (επιμ.), *Αναπηρία και Κοινωνία*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλας, 117-128.
- Καραγιάννη, Γ., Πέππα, Μ. (2015), *Ψυχοκοινωνική Στήριξη στο Πεδίο. Η περίπτωση των Ρομά*. Θεσσαλονίκη: CopyCity Publish.
- Κουτσοκλένης, Α. (2020), «Λειτουργίες της διάγνωσης της ΔΕΠΥ σε εκπαιδευτικά πλαίσια», *Metalogos Systemic Therapy Journal* 36: 1-12.
- Koutsoklenis, A., Honkasilta, J., Brunila, K. (2020), «Reviewing and reframing the influence of relative age on ADHD diagnosis: beyond individual psycho(patho)logy», *Pedagogy, Culture & Society* 28(2): 165-181. (DOI: 10.1080/14681366.2019.1624599, Αύγουστος 2022)
- Koutsoklenis, A., Papadimitriou, V. (2021), «Special education provision in Greek mainstream classrooms: teachers' characteristics and recruitment procedures in parallel support», *International Journal of Inclusive Education*. (DOI: 10.1080/13603116.2021.1942565, Αύγουστος 2022)
- Mallett, R., Runswick-Cole, K. (2016), «The commodification of autism: what's at stake?», στο Runswick-Cole, K., Mallett, R., Timimi, S. (επιμ.), *Re-thinking autism: diagnosis identity and equality*. London: Jessica Kingsley Publications, 93-111.
- Morris, J. (1993), «Gender and disability», στο Swain, J., Finkelstein, V., French, S., Oliver, M. (επιμ.), *Disabling Barriers – Enabling Environments*. London: Open University, 85-92.
- Μπιλανάκη, Ε., Τραγούλια, Ε. (2010), «Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών της τυπικής τάξης για το ρόλο του Τμήματος Ένταξης και για το δικό τους ρόλο στην ένταξη παιδιών με ιδιαιτερότητες στο Δημοτικό σχολείο», στο Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. Ε. (επιμ.), *Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή: Τόμος Πρακτικών Διεθνούς Συνεδρίου*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πρόγραμμα Συμβουλευτικής και Μεθοδολογίας Ψυχολογικής Έρευνας, 2-13.

Νόμος 4823/2021, *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012), «Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 123-152.

Oliver, M. (2009), *Αναπηρία και Πολιτική*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Slee, R. (2012), «Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό», στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο, 179-188.

Slee, R. (2020), *Η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι νεκρή, απλώς μυρίζει περίεργα*. Μτφρ. Αλίκη Κοσουφολόγου. (Α. Κουτσοκλένης, επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Slee, R., Allan, J. (2001), «Excluding the included: A reconsideration of inclusive education», *International Studies in Sociology of Education* 11(2): 173-192. (DOI: 10.1080/09620210100200073, Αύγουστος 2022)

Sleeter, C. E. (1986), «Learning Disabilities: The Social Construction of a Special Education Category», *Exceptional Children* 53(1): 46-54.

Simon, G. (2016), «Thinking Systems. 'Mind' as relational activity», στο Runswick-Cole, K., Mallett, R., Timimi, S. (επιμ.), *Re-thinking Autism: critical approaches in a global context*. London: Jessica Kingsley Publications, 229-244.

Στεφανίδη, Δ. (2022), *Φοίτηση σε τμήματα ένταξης στην Α' βάρθμια εκπαίδευση: Απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών*. Διπλωματική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Timimi, S. (2010), «The McDonaldization of childhood: children's mental health in neo-liberal market cultures», *Transcultural Psychiatry* 47(5): 686-706. (DOI: 10.1177/1363461510381158, Αύγουστος 2022)

Tomlinson, S. (1982), *A sociology of special education*. London, Boston: Routledge and Kegan Paul.

Tomlinson, S. (2017), *A Sociology of Special and Inclusive Education: Exploring the manufacture of inability* (1st ed.). New York: Routledge.

Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ., Καραγιάννη, Γ. (2015α), *Ένταξη Ρομά – Διεθνής και Ελληνική Εμπειρία: Πολυπλοκότητες στην Ένταξη*. Θεσσαλονίκη: CopyCity Publish.

Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ., Καραγιάννη, Γ. (2015β), *Ένταξη Ρομά – Διεθνής και Ελληνική Εμπειρία. Το παρόν μιας διάρκειας*. Θεσσαλονίκη: CopyCity Publish.

Vlachou, A. (2006), «Role of special/support teachers in Greek primary schools: a counterproductive effect of 'inclusion' practices», *International Journal of Inclusive Education* 10(1): 39-58. (DOI: 10.1080/1360311.500221586, Αύγουστος 2022)

Vlachou, A., Stavroussi, P., Didaskalou, E. (2016), «Special Teachers' Educational Responses in Supporting Students with Special Educational Needs (SEN) in the Domain of Social Skills Development», *International Journal of Disability, Development and Education* 63(1): 79-97. (DOI: 10.1080/1034912X.2015.111135, Αύγουστος 2022)

Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Zoniou-Sideri, A., Karagianni, P. (2000), «Echolalia versus Inclusion: A Case Study of a Child Who Is Blind», *British Journal of Special Education* 27(4): 181-85. (ISSN: 1467-8578, Αύγουστος 2022)

Zoniou-Sideri, A., Vlachou, A. (2006), «Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education», *International Journal of Inclusive Education* 10(4-5): 379-394. (DOI: 10.1080/13603110500430690, Αύγουστος 2022)

**Παρατηρώντας τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς:
«γραφειοκράτες του πνεύματος» ή (συν)διαμορφωτές ενός
«απελευθερωτικού» σχολείου;**

Μενέλαος Τζιφόπουλος

Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας

mtzifopoulos@uowm.gr

Abstract

This paper presents the reflections of pre-service teachers of the Department of History and Ethnology, through observation in school classes in Thrace. Qualitative analyses, with the contribution of Interpretive Phenomenological Analysis, show that democratic teachers "resist", even in a first form of "disobedience", in the conservative school. Teachers "read" their students, are close to them, encourage them to defend their views and cultural identity and acquire creative "wings". It is also understood that some teachers talk to their students, making them participants in knowledge, through authentic and transformative learning frameworks.

Από το νεωτερικό σχολείο στην απελευθερωτική εκπαίδευση

Η νεωτερικότητα, ως κουλτούρα σκέψης, συνέβαλε στην εκκοσμίκευση της εκπαίδευσης και στη διαμόρφωση ενός σχολείου που υπακούει στο επιστημολογικό παράδειγμα του θετικισμού· της αντικειμενικής, μίας και μοναδικής γνώσης (Φρυδάκη 2009, 40-41). Οι αξιώσεις από την κοινωνία για το νεωτερικό σχολείο ήταν μεγάλες και σχετίζονταν με τη διασφάλιση μιας κοινής (ομοιομορφής) δημοκρατικής και ισότιμης εκπαίδευσης για τους μαθητές. Στόχος, ειδικότερα, του κινήματος της νεωτερικότητας ήταν η ενδυνάμωση του ανθρώπου, η παρακίνηση για δράση και απελευθέρωση, μακριά από φοβικά και μεταφυσικά μοντέλα αυθεντίας και πίστης (Τσάφος 2014, 38-39).

Αυτό που δημιουργήθηκε, μέσα από αντιφατικά σχήματα, ήταν ένα μηχανιστικό, εργαλειακό σχολείο, ένα σχολείο του ορθολογισμού και της «αντικειμενικότητας». Κατ' ουσίαν, η άνθιση του ρεύματος της νεωτερικότητας συμπίπτει και με τη συστηματική μορφή της διδασκαλίας. Μια διδασκαλία που υπηρετεί τις αρχές ενός ισχύοντος συστήματος, που έχει την εξουσία με στόχο την οικονομική ευημερία, την αποδοτικότητα και εν τέλει τη διαμόρφωση ενός ανθρώπου που μόνο ελεύθερος δεν μπορεί να χαρακτηριστεί.

Το σχολείο άλλαξε «πορεία» και φαίνεται να συνδέθηκε με την αγορά εργασίας, χρησιμοποιώντας όρους, όπως αποδοτικότητα και ανταγωνισμός (Pavlidis 2012, 47-48), με το επιχείρημα της διασφάλισης του Ορθού Λόγου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, η εκπαίδευση μέσα από συγκεκριμένες κανονικότητες να προσφέρει «έγκυρη» γνώση, μη αμφισβητήσιμη και οργανωμένη μέσα από συγκεκριμένη διδακτέα ύλη κατακερματισμένων γνωστικών αντικειμένων (Tsafos 2013).

Σ' αυτό το πλαίσιο της νεωτερικότητας φαίνεται να επηρεάζεται και η παιδαγωγική σχέση. Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής διαπιστώνεται ότι δεν λαμβάνονται υπόψη μέσα από τη διαμόρφωση αυτού του θετικιστικού σχολείου. Η όποια παιδαγωγική αλληλεπίδραση θυσιάζεται στον «βωμό» των αποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών, που λαμβάνουν υπόψη την Παιδαγωγική μόνο ως μία εφαρμοσμένη επιστήμη που έχει να επιτύχει συγκεκριμένους μετρήσιμους στόχους (Φρυδάκη 2009, 92-95).

Αν επεκτείνουμε τον σχετικό προβληματισμό για τη «φθορά» του σχολείου στη λογική της νεωτερικότητας, θα αντιληφθούμε ότι υπάρχει σύνδεση με τα λεγόμενα του βραζιλιάνου στοχαστή Paulo Freire αναφορικά με την κουλτούρα της σιωπής στην οποία εκπαιδεύονται εδώ και χρόνια οι μαθητές και οι μαθήτριές μας, μπροστά στην αυθεντία του εκπαιδευτικού. Ένας εκπαιδευτικός που διδάσκει μια αλήθεια που έρχεται άνωθεν να στέψει την εκπαίδευση με μια φυσικοποιημένη κατάσταση, αναφορικά με τις αξίες της κοινωνίας, άρα και του σχολείου και της σχολικής γνώσης (Τζιφόπουλος 2019).

Αν «βουτήξουμε» στους στοχασμούς του Freire για την εκπαίδευση θα αντιληφθούμε ότι η αγωγή για τον ίδιο συνδέεται άρρηκτα με την εξουσία της κυρίαρχης τάξης και την ιδεολογία των κυρίαρχων πολιτικών φορέων. Αυτή η διαπίστωση δεν είναι αθώα. Αντιθέτως, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τίποτα δεν

είναι τυχαίο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως τουλάχιστον ορίζεται από τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών (Grollios 2009). Συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αρχικά τιθέμενοι σκοποί και στόχοι, περιεχόμενα μάθησης άνωθεν οριζόμενα, διδακτικές μέθοδοι που είναι απαρχαιωμένες και «στατικές», μέθοδοι αξιολόγησης που προάγουν την αριστεία, με μία μορφή στείρας απομνημόνευσης. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με μια κουλτούρα, πολλές φορές, υποταγής του εκπαιδευτικού στα προστάγματα της πολιτείας έρχεται να δώσει τη χαριστική βολή στην Παιδαγωγική, στην εκπαίδευση και βέβαια στην αφύπνιση της κοινωνίας (Freire 2006, 10-11).

Η γνώση ως μια διαρκής διαδικασία αναζήτησης στοιχείων που «ανατρέπουν» την καθεστηκυία τάξη και την ωραιοποιημένη πραγματικότητα, ή αλλιώς την πραγματικότητα που έχει απεκδυθεί τα στοιχεία του κοινωνικού της πλαισίου, δεν μπορεί να προσεγγιστεί με τον τρόπο αυτόν από τους μαθητές. Οι μαθητές, δηλαδή, στερούνται «αρετές» όπως είναι η αναζήτηση, η διερεύνηση, ο στοχασμός, η αμφισβήτηση, ο προβληματισμός και η ελεύθερη έκφραση της άποψής τους (Γρόλλιος 2011). Εδώ, λοιπόν, πρέπει να κάνει την εμφάνισή της η απελευθερωτική αγωγή και να αφυπνίσει. Την περιμένουμε, να βοηθήσει τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς να απαλλαγούν από την κίβδηλη μορφή ελευθερίας τους και να βγουν από το «κλουβί» της αυθεντίας τους, που αν το σκεφτούμε καλά είναι μια αυθεντία που τη σφετερίζονται από τους «εργοδότες» τους. Είναι μια αυθεντία που την υιοθετούν, επειδή πρέπει να το κάνουν.

Στη διεκυστίδα ανάμεσα στην εκπαίδευση της καταπίεσης και στην απελευθερωτική εκπαίδευση, πρέπει να κερδίσει και να βγει μπροστά η ολόπλευρη κατανόηση του κόσμου που περιβάλλει μαθητές και εκπαιδευτικούς. Πρέπει, όσο απόλυτο και αν ακούγεται, οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς τους να διεκδικήσουν την αποκάλυψη της «αλήθειας», μιας αλήθειας που δεν την κρύβει η πολιτική υποκρισία και η εξουσία των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Όλη αυτή η κατάσταση οδηγεί σε μετασχηματισμό της γνώσης, της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών και διδακτικών πρακτικών (Γρόλλιος, Γούναρη 2016). Στη λογική αυτή, προστίθεται και ο διάλογος, ένας διάλογος ουσιαστικός, εποικοδομητικός και κάποιες φορές ανερμάτιστος. Όχι γιατί δεν θέλουμε να τελειώσει, αλλά γιατί δεν μάς ενδιαφέρει να βάλουμε ένα

τέλος. Θέλουμε η εκπαιδευτική σχέση να έχει μέσα της την αίσθηση της διαρκούς αμφισβήτησης που προκύπτει όχι ως επίπλαστη ανάγκη, αλλά ως απαραίτητο στοιχείο για επιβίωση και κατανόηση του κοινωνικού μας κόσμου. Πώς, όμως, θα «απαιτήσουμε», από τους μαθητές μας να γίνουν συμμετοχοί της κοινωνικής τους πραγματικότητας; Διαφαίνεται ότι υπάρχει μετατόπιση σε περισσότερο εποικοδομιστικές οπτικές στη διδασκαλία. Μια τέτοια οπτική, που δίνει φωνή στους μαθητές και χώρο για διατύπωση απόψεων και έκφραση διαφορετικής γνώμης, αλλά και συναισθημάτων μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση των μαθητών για κοινωνική, αλλά και πολιτική δράση (Castro, Knowles 2017, 289).

Η έρευνα

Η παρούσα ποιοτική έρευνα αφορά από τη σύγχρονη αντίληψη στην Παιδαγωγική ότι ο μαθητής δεν πρέπει πλέον να στέκεται παθητικά απέναντι στην «εξουσία» του εκπαιδευτικού, αλλά, αντιθέτως, να συνδιαμορφώνουν το εκπαιδευτικό και μαθησιακό τους περιβάλλον από κοινού, μέσα από συζήτηση, αμφισβήτηση και δημοκρατικά «κανάλια» διδασκαλίας και προβληματισμού. Ειδικότερα, για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποιήθηκαν τα αναστοχαστικά ημερολόγια είκοσι ομάδων τελειόφοιτων του Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (Δ.Π.Θ.), που συμμετείχαν σε μάθημα Πρακτικής Άσκησης, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας.

Με αφετηρία (παραγωγικό σύστημα κατηγοριών), αρχικά, τους στοχασμούς του Paulo Freire για τους εκπαιδευτικούς που «*τολμούν να διδάσκουν*» (*Teachers as cultural workers, Letters to those who dare teach*) και, παράλληλα, με βάση την παρατήρηση των διδασκαλιών έντεκα φιλολόγων που διδάσκουν σε σχολεία της Θράκης (επαγωγικό σύστημα κατηγοριών) παρουσιάζονται, στη συνέχεια, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που πλησιάζουν στη λογική της δημοκρατικής εκπαίδευσης και κουλτούρας (μέσω μιας ιδιογραφικής και φαινομενολογικής προσέγγισης στην ποιοτική αυτή έρευνα), όπως «φανερώθηκαν» στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς μέσω παρατήρησης (Willig 2013).

Πίνακας 1: Παραγωγικό και επαγωγικό σύστημα κατηγοριών. Τα χαρακτηριστικά των δημοκρατικών εκπαιδευτικών

α/α	Τα χαρακτηριστικά των δημοκρατικών εκπαιδευτικών βάσει P. Freire (παραγωγικό σύστημα κατηγοριών)	Τα χαρακτηριστικά των δημοκρατικών εκπαιδευτικών βάσει της παρατήρησης των φοιτητών/τριών (επαγωγικό σύστημα κατηγοριών)
1.	Ταπεινοφροσύνη	Εκπαιδευτικός-Σύμβουλος και όχι αυθεντία
2.	Αγάπη	Πάθος για διδασκαλία
3.	Ανεκτικότητα	Σεβασμός στον «άλλον»
4.	Δικαιοσύνη	Ίδιες ευκαιρίες
5.	Υπομονή	Διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων
6.	Σύγκρουση	Καλλιέργεια κριτικής σκέψης
7.	Αποκωδικοποίηση	Προσαρμογή της διδασκαλίας
8.	Ενθάρρυνση	Ενθάρρυνση και επιβράβευση
9.	Φαντασία	Εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας
10.	Διάλογος	Συζήτηση στην τάξη
11.	Μιλώ με τους μαθητές μου και όχι στους μαθητές μου	Εκπαιδευτικός ως «συνοδοιπόρος»
12.	«Καλλιτέχνης» εκπαιδευτικός	Χιούμορ στη διδασκαλία

Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας

Ταπεινοφροσύνη (Εκπαιδευτικός-Σύμβουλος και όχι αυθεντία)

Η αρετή της ταπεινοφροσύνης ταιριάζει σε έναν δημοκρατικό εκπαιδευτικό, που θέλει να σέβεται τον εαυτό του και τους μαθητευόμενούς του. Συγκεκριμένα, ο Freire στους στοχασμούς του αναφέρει ότι ο ουσιαστικός διάλογος προϋποθέτει να ακούω τον άλλον και όχι τον εαυτό μου. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι κοντά στους μαθητές τους, να άρουν τις όποιες προκαταλήψεις τους, που τους αγκυλώνουν σε μια κίβδηλη μορφή διδασκαλίας και «αλήθειας» (Freire 1985, 15· Freire 2006, 143-146). Οι φοιτητές/τριες στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας εντόπισαν αυτήν την αρετή, και συγκεκριμένα εκπαιδευτικούς που δεν θεωρούν τους εαυτούς τους αυθεντίες, δεν ακούν μόνο

τον εαυτό τους, αλλά ως «σύμβουλοι» παραδέχονται -έστω έμμεσα- ότι δεν τα γνωρίζουν όλα και ότι δεν έχουν έπαρση και αλαζονεία.

«Δεν έλειπαν ερωτήσεις ανοικτού τύπου, έκφρασης άποψης αλλά και σύντομες ερωταποκρίσεις. Η φιλόλογος δεν καθόταν σε μια έδρα για να κάνει το μάθημά της. Μάς έκανε μεγάλη εντύπωση ότι ήταν πολύ κοντά στα παιδιά και το μάθημα κυλούσε πιο καλά έτσι (4)». «Τους δινόταν η δυνατότητα να εκφέρουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες, σύμφωνα με τις εμπειρίες, γνώσεις και βιώματά τους, χωρίς να δεχθούν κάποια επικριτικά σχόλια (6)». «Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να είναι κοντά στους μαθητές της όχι μόνο ως μεταδότης γνώσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και ως σύμβουλος σε προβλήματα που μπορεί να τους απασχολούν (14)». «Αν κάτι δεν το ήξερε ο καθηγητής, έλεγε στα παιδιά: «παιδιά αυτό δεν το γνωρίζω». Θα το δω και θα το συζητήσουμε την άλλη φορά. Ήταν πολύ αληθινό. Μάς εντυπωσίασε η οπτική αυτή (...) (20)».

Αγάπη (Πάθος για διδασκαλία)

Η αγάπη και το πάθος για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι βασική προϋπόθεση για έναν προοδευτικό και δημοκρατικό δάσκαλο. Χωρίς την αρετή αυτή, ο εκπαιδευτικός θα βουλιάξει σε μία ρουτίνα, που δεν θα του προσφέρει τίποτα, παρά μόνο θα του στερεί τη δυνατότητα να δει τη διδασκαλία ως κάτι το ανώτερο. Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού διαφαίνεται μέσω της αγάπης και της ευαισθησίας του (Freire 1985, 16· Freire 2006, 146-147). Σημειώνεται από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς ότι ορισμένοι φιλόλογοι είχαν αυτό το χαρακτηριστικό και είχαν ιδιαίτερο πάθος για διδασκαλία και αγάπη για τους μαθητές τους.

«Είναι χαρακτηριστικό ότι θέλει να βοηθήσει τον συνεργάτη, συνάνθρωπο και μαθητή της. Μέσα στην αίθουσα έγινε αντιληπτό από την πρώτη στιγμή το πάθος που έχει για τη δουλειά της, καθώς επίσης και το ότι έχει κερδίσει τον σεβασμό των μαθητών της (2)». «Η εκπαιδευτικός ήταν ανοικτή σε ερωτήσεις και κατά τη διάρκεια του διαλλείματος. Είχε ιδιαίτερα στενή σχέση με τους μαθητές της (4)». «Στο τέλος του μαθήματος είδαμε να προσεγγίζει δύο παιδιά με διάλογο, διότι γνώριζε, ότι τα συγκεκριμένα παιδιά δεν είχαν μαθησιακή δυσκολία, αλλά κάποιο άλλο πρόβλημα, όπως εμμέσως μας ανέφερε έπειτα στο γραφείο (16)».

Ανεκτικότητα (Σεβασμός στον «άλλον»)

Με την αρετή της ανεκτικότητας ένας εκπαιδευτικός μπορεί και δέχεται το διαφορετικό στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς υποκρισία. Δεν ανέχεται καταστάσεις, αλλά θέτει όρια που βοηθούν τόσο τον ίδιο όσο και τους μαθητές του. Ακόμα, ο εκπαιδευτικός έχοντας αυτήν την αρετή προσαρμόζει τη διδασκαλία του, μακριά από οποιαδήποτε μορφή στερεότυπου και προκατάληψης (Freire 1985, 16· Freire 2006, 149-150). Ακόμα, λοιπόν, και η αποδοχή του διαφορετικού μέσω της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου, χρησιμοποιώντας λέξεις και φράσεις από τη χώρα υποδοχής κάποιων μαθητών, θεωρείται ως μία «κίνηση» ανεκτικότητας.

«Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας υπήρχε συνεργασία, καθώς οι μαθητές ανταποκρίνονταν σε κάθε ερέθισμα της καθηγήτριας, όπως επίσης το αίσθημα συνοχής της ομάδας, το οποίο έγινε αντιληπτό με την επεξήγηση άγνωστων λέξεων στη τουρκική γλώσσα μεταξύ των μαθητών (7)».

Δικαιοσύνη (Ίδιες ευκαιρίες)

Ένας «σοφός» και δημοκρατικός εκπαιδευτικός παραδέχεται ότι μπορεί να συμπαθεί κάποιους μαθητές του περισσότερο σε σχέση με άλλους, ωστόσο αυτό από μόνο του δεν αποτελεί κριτήριο για τη διαμόρφωση των σχέσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο προοδευτικός εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει τις ίδιες ευκαιρίες για μάθηση και συμμετοχή στους μαθητές του και να αφιερώνει τον ίδιο χρόνο σε όλους (Freire 2006, 154). Βέβαια, όσο αυτό είναι εφικτό στο πλαίσιο των κλειστών προγραμμάτων σπουδών και των ανελαστικών ωρολογίων προγραμμάτων. Οι φοιτητές στην έρευνα αυτή αντιλήφθηκαν ότι οι εκπαιδευτικοί έδιναν τη δυνατότητα στους μαθητές τους να συμμετάσχουν ουσιαστικά στο πλαίσιο του μαθήματος και αφιέρωναν αρκετό χρόνο σ' αυτούς. *«(...) Έπειτα έγινε συζήτηση με τους μαθητές, οι οποίοι έλεγαν τις απόψεις τους και απαντούσαν στις ερωτήσεις, που έθετε η εκπαιδευτικός. Δηλαδή δεν αφιέρωσε όλο το χρόνο στο να μιλάει μόνο εκείνη και να παραδίδει το μάθημα αλλά επεδίωκε και την παράλληλη συμμετοχή των παιδιών μέσα από τις ερωτήσεις και τον διάλογο. Επίσης, έδινε ίδιο χρόνο στα παιδιά για να απαντήσουν και να πουν τη γνώμη τους (8)».* «Παρατηρήσαμε ότι δινόταν σε όλους ίσες ευκαιρίες για

συμμετοχή (10)». «Ποτέ δεν έδινε άμεση απάντηση για τη σημασία κάποιας λέξης, βοηθώντας τα παιδιά από τη ρίζα ή κάποια άλλη ομόρριζη, να αντιληφθούν τη σημασία της. Με αυτόν τον τρόπο της διδασκαλίας, ο χρόνος για την εκπαιδευτικό ήταν το 1/2 της διαθέσιμης εκπαιδευτικής ώρας (45') αφήνοντας το 1/2 της ώρας στους μαθητές/τριές της (16)».

Υπομονή (Διαχείριση κρίσιμων καταστάσεων)

Η αρετή της υπομονής συνδέεται άρρηκτα, κατά τον Freire, με τη συναισθηματική ισορροπία των εκπαιδευτικών που θέλουν να χαρακτηρίζονται δημοκρατικοί. Ένας δημοκρατικός εκπαιδευτικός δεν ξεπερνάει το μέτρο και σκέφτεται πριν ενεργήσει (Freire 2006, 154-156). Κυρίως, προσέχει να μην χάσει τα όρια στη λεκτική του επικοινωνία, κάτι που θα είναι επιζήμιο για το κλίμα που διαμορφώνεται στους κόλπους μιας σχολικής τάξης. Οι φοιτητές εντόπισαν στοιχεία αυτής της αρετής σε κάποιους εκπαιδευτικούς, τονίζοντας ιδιαίτερα ζητήματα πειθαρχίας και εντάσεων στη σχολική τάξη.

«Όπως επίσης αντιληφθήκαμε, δεν λείπουν βέβαια και οι στιγμές όπου επικρατεί ένταση μέσα στην τάξη. Σε αυτές τις περιπτώσεις προσπαθεί να ηρεμήσει τους μαθητές που παρεκτρέπονται και να τους ελκύσει το ενδιαφέρον. Δεν τους περιθωριοποιεί, αντιθέτως, προσπαθεί να εντοπίσει την αιτία αυτής της συμπεριφοράς και να τους βοηθήσει να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (8)». «Πιο συγκεκριμένα, η καθηγήτρια παρότρυνε συνεχώς τους μαθητές να συμβάλουν στο μάθημα, χωρίς να τους πιέζει, αντιθέτως, τους επιβράβευε μάλιστα κάθε φορά που έδιναν σωστή απάντηση. Ακόμη και σ' αυτούς που έδιναν κάποια λανθασμένη απάντηση περίμενε υπομονετικά, δίνοντάς τους την ευκαιρία μέσα από την καθοδήγησή της να καταλήξουν στη σωστή (10)». «Σκοπός του βίντεο ήταν οι μαθητές με βάση αυτά που παρακολούθησαν να εξάγουν συμπεράσματα για τη συμπεριφορά των ανθρώπων. Οι περισσότεροι, κυρίως οι Ρομά μαθητές, έκαναν φασαρία καθ' όλη τη διάρκεια του βίντεο και δυσκόλευαν τη διεξαγωγή του μαθήματος. Η καθηγήτρια, ωστόσο, έκανε μεγάλη προσπάθεια, ώστε οι μαθητές να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν στη τάξη (...). Η καθηγήτρια αρκούσαν στις λεκτικές παρατηρήσεις, χωρίς να χάσει την ψυχραιμία της (11)».

Σύγκρουση (Καλλιέργεια κριτικής σκέψης)

Λιγότερο εμφανή έγιναν στους φοιτητές και τις φοιτήτριες ζητήματα που αφορούν στη «σύγκρουση». Δηλαδή, στην ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση μιας «πολιτικής» εκπαιδευτικής διαδικασίας, που θα εμπλέκει τον μαθητή σε μια αναστοχαστική και μετασχηματιστική διαδικασία μάθησης και απομάθησης (Freire 2006, 158-159). Η κριτική προσέγγιση της πληροφορίας είναι μία πτυχή αυτής της αρετής, με τους προοδευτικούς εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να καλλιεργήσουν τέτοιες δεξιότητες στη σχολική τους τάξη.

«Στην πρώτη μας συνάντηση παρατηρήσαμε ότι σκοπός της ήταν να έχουν οι μαθητές τη δυνατότητα να κρίνουν και όχι να παίρνουν μια στείρα γνώση (2)».

Αποκωδικοποίηση (Προσαρμογή της διδασκαλίας)

Μόνο αν οι εκπαιδευτικοί μας μπουν στη διαδικασία να «αποκωδικοποιήσουν» τους μαθητές τους θα μπορέσουν να είναι κοντά τους και να τους οδηγήσουν στην αναπλαισίωση της γνώσης. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τα στοιχεία που συνθέτουν την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών του (Freire 2006, 65-66). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι υπήρχαν εκπαιδευτικοί που προσάρμοζαν τη διδασκαλία και τις διδακτικές/παιδαγωγικές τους πρακτικές ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και μαθητριών τους, προσπαθώντας να προωθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω διαφοροποίησης, αλλά και εξατομίκευσης.

«Όταν αντιμετώπιζε πρόβλημα στην εξήγηση κάποιας λέξης, χρησιμοποιούσε τον τουρκικό όρο ώστε να γίνει κατανοητή και εξηγούσε ανάλογα με ποιον μαθητή είχε απέναντί της. Δηλαδή, ποιο ήταν το γνωστικό του υπόβαθρο. Όταν κάποια στιγμή ένας μαθητής ρώτησε «Τι σημαίνει ενήλικας, κυρία;», η καθηγήτρια απάντησε πολύ απλά και κατανοητά (3)».

Ενθάρρυνση (και επιβράβευση)

Ο προοδευτικός εκπαιδευτικός παρακινεί, ενθαρρύνει, κινητοποιεί τους μαθητές του. Αυτή η διαδικασία συνεχούς επαγρύπνησης και έκφρασης απόψεων και

ιδεών, είναι μια ανοικτή διαδικασία που ωφελεί και τα δύο μέρη, και τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους μέσα από τη δική τους ξεχωριστή φωνή, χωρίς να έχει ανάγκη να ακούσει αυτά που ο ίδιος πιστεύει ή τους έχει πει (Freire 1985, 84). Ο δημοκρατικός εκπαιδευτικός δεν έχει ανάγκη οι μαθητές του να ενστερνιστούν τη δική του άποψη. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται σε ορισμένες περιπτώσεις να το πετυχαίνουν. Ενθαρρύνουν, επιβραβεύουν και ακούν τις διαφορετικές φωνές στη σχολική τους τάξη. Επίσης, ενθαρρύνουν τους μαθητές τους για κοινωνική δράση και για έκφραση των συναισθημάτων τους μέσω της τέχνης.

«Η καθηγήτρια τους ενθάρρυνε. Τους έλεγε συνεχώς να συμμετέχουν, να λένε την άποψή τους και να είναι ενεργοί σε ό,τι άλλο προκύπτει στο σχολείο. Ήταν, όντως, μία πολύ δραστήρια τάξη. Όλα αυτά αποτυπώνονταν και στη διακόσμηση της τάξης που επιμελήθηκαν οι ίδιοι με τη φιλόλογο τους. Αγαπούσαν τον χώρο τους και γι' αυτό τον είχαν στολίσει με διάφορες φωτογραφίες από εκδρομές και εκδηλώσεις, που πραγματοποιούσαν τόσο στον εσωτερικό όσο και στον εξωτερικό χώρο του σχολείου. Φιλοτέχνησαν από κοινού και διάφορα έργα τέχνης. Από αυτό φάνηκε ότι δεν υπήρχαν και κλίκες μέσα στην τάξη, αλλά οι σχέσεις όλων χαρακτηρίζονταν φιλικές. Υπήρχε σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα τους και ανάμεσα στα παιδιά και στην καθηγήτρια. Μας άρεσε πολύ αυτό (5)». «Το μάθημα το οποίο δίδαξε η φιλόλογος κατά την παρουσία μας στο σχολείο ήταν η λογοτεχνία. Το απόσπασμα που δόθηκε στους μαθητές ήταν το «10» του Καραγάτση. Αρχικά, το μάθημα ξεκίνησε με ερώτηση ανοιχτού τύπου της καθηγήτριας προς τους μαθητές για το τι φαντάζονται ότι θα μπορούσε να σημαίνει ο αριθμός «10». Υπήρχε συμμετοχή από τα περισσότερα παιδιά, με διαφορετικές απόψεις από τον καθένα. Παρατηρήσαμε ότι η καθηγήτρια επιβράβευε την κάθε άποψη (6)». «Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να προσαρμόσει το μάθημα κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να ενθαρρύνει όλα τα παιδιά να συμμετέχουν (8)».

Φαντασία (Εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας)

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί εκτός από τον σχολικό λόγο και τη φαντασία του, ώστε να μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές του να εξελιχθούν πνευματικά και κοινωνικά-συναισθηματικά. Δίνοντας δημιουργικά φτερά, όπως σημειώνει ο βραζιλιάνος παιδαγωγός, στους μαθητές μας, τους βοηθάμε να διαμορφώσουν το σχολείο που ονειρεύονται και νιώθουν άνετα μέσα σ' αυτό (Freire 2006, 170-172). Οι εκπαιδευτικοί της Θράκης φάνηκε να προσπαθούν να εξάψουν τη φαντασία των μαθητών τους, αξιοποιώντας εξωγλωσσικά στοιχεία, εκφράσεις προσώπου και χειρονομίες, όπως και τη ζωγραφική για διδακτικούς λόγους.

«(...) Στη συνέχεια, ακολούθησε η ανάγνωση του κειμένου από την ίδια, με παραστατικότητα και κίνηση χεριών, ώστε να «τραβήξει» περισσότερο την προσοχή τους. Παράλληλα με την παράδοση του μαθήματος έκανε παύσεις για να επεξηγήσει κάποιες πιθανές άγνωστες λέξεις, όπως και σε κάθε παράγραφο σταματούσε και ρωτούσε τους μαθητές εάν έχει γίνει κατανοητό το νόημα. Με το τέλος της ανάγνωσης του αποσπάσματος, χρησιμοποίησε τη ζωγραφική στον πίνακα ως μέθοδο διδασκαλίας για κάποιες έννοιες-λέξεις που ήταν δύσκολο να αντιληφθούν οι μαθητές (π.χ. πολυκατοικία, κατάκοιτος) (6)».

Διάλογος (Συζήτηση στην τάξη)

Για τον Freire, η διάλεξη έχει θέση στη διδασκαλία όπως και ο διάλογος και η συζήτηση. Όλες αυτές, όμως, οι τεχνικές οφείλουν να έχουν όρια και να λειτουργούν σε ένα πλαίσιο οργάνωσης και όχι χαλαρότητας. Ειδικότερα, σημειώνεται ότι οφείλουμε να συνομιλούμε με τους μαθητές μας στην κατεύθυνση μιας διεπιστημονικής οπτικής, με στόχο να ανακαλύψουν τη γνώση και να εμπλουτίσουν τα γνωστικά τους σχήματα. Θα πρέπει να απεκδυθούμε ως εκπαιδευτικοί τον εργαλειακό τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας, που το μόνο που πετυχαίνει είναι η υπακοή στην αυταρχικότητα και στην έλλειψη φαντασίας και δημιουργικότητας (Freire, Shor 2011, 156). Αρκετοί εκπαιδευτικοί φαίνεται από την παρατήρηση των φοιτητών/τριών να συζητούν ουσιαστικά με τους μαθητές τους, να τους μούν στη διαδικασία του διαλόγου και της συμμετοχής στην τάξη.

«Η συμμετοχή στο μάθημα ήταν ικανοποιητική, με το μεγαλύτερο μέρος της τάξης να συμμετέχει (...). Η εκπαιδευτικός ήταν ιδιαίτερα φιλική με τα παιδιά και μάς έκανε εντύπωση ότι δίδασκε μέσα από διάλογο μαζί τους. Ρωτούσε, απαντούσαν. Συζητούσαν και ελεύθερα διάφορα θέματα στη Γλώσσα, για παράδειγμα. Δεν έλειπαν και οι διαφωνίες (1)». «Αυτό στο οποίο έδινε έμφαση ήταν τα παιδιά να κάνουν τα ίδια τη γνώση δικό τους κτήμα μέσα από τη συμμετοχή τους στο μάθημα (3). (...) Παροτρύνοντας τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, εκφράζοντας τις απόψεις τους. Γινόταν συζήτηση (15)». «Η εκπαιδευτικός πολύ συχνά έδινε τον λόγο στους μαθητές, κάνοντας εύστοχες ερωτήσεις. Ο διάλογος αποτέλεσε βασικό στοιχείο του μαθήματος και ο μαθητής μπορούσε να εκφράσει ελεύθερα την άποψή του (19)».

*Μιλάω με τους μαθητές μου και όχι στους μαθητές μου
(Εκπαιδευτικός ως «συνοδοιπόρος»)*

Ως επακόλουθο του διαλόγου είναι η δυνατότητα που δίνουν οι δημοκρατικοί εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους να βρίσκονται κοντά τους. Ειδικότερα, οι προοδευτικοί εκπαιδευτικοί ακούν τους μαθητές τους, μιλάνε μαζί τους, είναι δίπλα τους ως «συνοδοιπόροι». Αυτή η διαδικασία της κοινωνικής μάθησης βοηθάει τους μαθητές να «απελευθερωθούν», να αξιολογήσουν καταστάσεις και να μπορέσουν να λειτουργήσουν στο σχολείο και στην κοινωνία (Freire, Shor 2011, 34).

«Το μάθημα γινόταν με τη χρήση απλούστερης γλώσσας και μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας, με σύμβολα και χειρονομίες, κάτι που φαίνεται να απέδωσε καρπούς. Μαζί με τα παραπάνω, μιλούσε στους μαθητές. Ήταν εκεί για αυτούς και τους άκουγε. Συζητούσαν, από ό,τι καταλάβαμε, πολύ ουσιαστικά (4)». «Και η ίδια έχει πολύ καλή σχέση με τους μαθητές και τους συμβουλεύει σε διάφορα θέματα (5).» «(...) Χρησιμοποιούσε και μη λεκτικά μέσα επικοινωνίας, όπως η οπτική επαφή και στεκόταν πάντα δίπλα σε αυτούς που μιλούσανε, τους άκουγε (14)».

«Καλλιτέχνης» εκπαιδευτικός (Χιούμορ στη διδασκαλία)

Στο πλαίσιο της απελευθερωτικής Παιδαγωγικής ο δάσκαλος έχει άποψη, έχει «πολιτικό» λόγο και παράλληλα κάνει τέχνη, κατά τα λεγόμενα του Freire. Ο λόγος, οι χειρονομίες, τα αστεία που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη διαμορφώνουν από την αρχή μια αισθητική σχέση (Freire, Shor 2011, 177-182). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να κινούνται στην κατεύθυνση αυτή και να προωθούν την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από το χιούμορ και μέσα από μία προσέγγιση στη διδασκαλία, που έχει έναν ανθρωπιστικό χαρακτήρα.

«Σαν καθηγήτρια, ήταν πολύ παραστατική. Διακρίναμε την άνεση και την ευκολία με την οποία «τσαλακωνόταν» εντός της αίθουσας (2)». «Προσπαθούσε να εντάξει στο μάθημα και τους μαθητές που δεν συμμετείχαν, δίνοντας τους τον λόγο. Επιπλέον, χρησιμοποιούσε το χιούμορ, ώστε να κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα, με σκοπό την καλύτερη δυνατή αλληλεπίδραση με τους μαθητές (12)».

Συζήτηση

Η δημοκρατική εκπαίδευση, συνεπώς, βάζει τους νέους να κερδίσουν το στοίχημα και να σταθούν μπροστά στις πολύπλευρες πτυχές της δημοκρατικής ζωής. Αυτή η διαδικασία μετασχηματισμού της κοινωνίας με συμμετοχή των νέων, βοηθάει τους μαθητές να αντιληφθούν τι σημαίνει δημοκρατία και να συνειδητοποιήσουν ότι θέλουν να ζουν στους κόλπους μιας δημοκρατικής κοινωνίας, άρα και εκπαίδευσης (Hess 2009, 15). Συνακόλουθα, υποστηρίζεται ότι οι δημοκρατικοί πολίτες αντιλαμβάνονται ότι στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες πρέπει να υποστηριχθούν οι αρχές της δικαιοσύνης και της ισότητας, με ισχυρή δέσμευση για τη διατήρηση αυτών των «ιδανικών». Δεν μένουν, όμως, μόνο στη διασφάλισή τους, αλλά αναλαμβάνουν δράση, συμβάλλοντας στην αποφυγή φαινομένων παραβίασης αυτών των ιδανικών (Sleeter 2014).

Η εκπαίδευση, συνεπώς, στηριζόμενη στο παραπάνω πλαίσιο οφείλει να αποτελέσει μοχλό κοινωνικού και πολιτικού μετασχηματισμού, επαγρύπνησης των μαζών και συνειδητοποίησης μέσω διαλογικής και απελευθερωτικής προσέγγισης (Freire, Shor 2011, 68-69). Η μαρξιστική αυτή προσέγγιση, θέλει εκπαιδευτικούς που «τολμούν να διδάσκουν» δημοκρατικά (Freire 2006).

Στο δημοκρατικό σχολείο, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός συμμετέχει ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, παίρνει θέση και δημιουργεί τις συνθήκες για συζήτηση και διάλογο. Αυτό άλλωστε φάνηκε και μέσα από τις διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας. Ο εκπαιδευτικός, συνεπώς, δεν αφήνει τους μαθητές του να πιστέψουν ό,τι ακούν ή ό,τι ερεθίσματα παίρνουν από τον επίσημο σχολικό λόγο. Αντιθέτως, ο εκπαιδευτικός έχει κοινωνικό και πολιτικό λόγο, φανερώνοντας και άλλες πτυχές των κοινωνικών φαινομένων, που περιχαρακωμένα ή και - αποσπασματικά- παρουσιάζονται ή αποσιωπώνται στα σχολικά εγχειρίδια (Freire 2006, 23).

Τα στοιχεία αυτά φαίνεται να είναι άκρως επίκαιρα και χρήσιμα για τον αναστοχασμό μας αναφορικά με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα και για τη διαδικασία της γνώσης και της μάθησης στο σημερινό σχολείο (Γρόλλιος 2005). Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φαίνεται -κάτι που είναι αρκετά αισιόδοξο- να «αντιστέκονται» στον μηχανιστικό και αυταρχικό τρόπο προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σημειώθηκε, ειδικότερα, ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν ως αυθεντίες, δεν αρέσκονται στην «εξουσία» του επαγγέλματός τους, ούτε τη χρησιμοποιούν με σκοπό να φιμώσουν τους μαθητές τους ή να τους χειραγωγήσουν στη λογική της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γρόλλιος, Γ. (2005), *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Γρόλλιος, Γ. (2011), *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π. (2016), *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές διαδρομές και προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσάφος, Β. (2014), *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Τζιφόπουλος, Μ. (2019), *Δράσεις και αλληλεπιδράσεις στο σύγχρονο σχολείο: Μια κριτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Φρυδάκη, Ε. (2009), *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Castro A., Knowles, R. (2017), «Democratic citizenship education. Research across multiple landscapes and contexts», *The Wiley handbook of social studies research* 287-318.
- Freire, P. (1985), «Reading the world and reading the word: An interview with Paulo Freire», *Language Arts* 62(1): 15-21.
- Freire, P. (2006), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Μτφρ. Μανώλης Νταμπάρακης. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Freire, P., Shor, I. (2011), *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Μτφρ. Γιώργος Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Grollios, G. (2009), *Paulo Freire and the Curriculum*. Colorado: Paradigm Publishers.
- Hess, D. E. (2009), *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Pavlidis, P. (2012), «The rise of general intellect and the meaning of education», *Journal for Critical Education Policy Studies* 10: 37-52.
- Sleeter, C. E. (2014), «Multiculturalism and education for citizenship in a context of neoliberalism», *Intercultural Education* 25(2): 85-94.
- Tsafos, V. (2013). «Developing the curriculum in an innovative Greek school framework: The implication of teachers», *Journal of Curriculum and Teaching* 2(1): 42-53.
- Willig, C. (2013), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία*. Μτφρ. Ευτυχία Αυγήτα. Αθήνα: Gutenberg.

Η σύγχρονη τέχνη στη σύγχρονη τάξη- Πώς η σύγχρονη τέχνη μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών

Λένα Τσιρικού

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μ.Δ.Ε. «Συγκριτική Παιδαγωγική με ειδίκευση σε ζητήματα ποιότητας στην εκπαίδευση», Φοιτήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Σχολής Καλών Τεχνών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

lenatsirikou@hotmail.com

Abstract

A new perspective of modern art suggests that it can be used as an educational tool; an instrument for the teachers that can have a pedagogic role in contemporary education. More specifically, it is indicated that art on its own merit could have a positive impact on the psychosomatic and the social development of children.

Furthermore, we know that art-based learning can promote the students' creativity, boost their self- confidence and also advance their critical thinking and the way they capture the world and express themselves.

We will show three Drama and Art workshops which are based on three modern artists. We will introduce two Greek modern painters, Nikos Eggonopoulos and Aristides Vlassis as well as an English painter, David Hockney. Despite the fact that these painters have different artistic styles, they do share a great similarity: They are human centered! By focusing on their artworks, their colors and their landscapes, we will attempt to find ways that allow children to express their feelings, find the intellectual and personal meaning and also reclaim their voice for self and social realization.

Εκπαίδευση και Τέχνη

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το σχολείο αποτελεί κεντρικό φορέα κοινωνικοποίησης των παιδιών. Εντός του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και του σχολείου ειδικότερα τίθενται όχι μόνο γνωστικοί αλλά και κοινωνικοί στόχοι. Διαφαίνεται ωστόσο ένα σπουδαίο ερώτημα, αν τελικά οι στόχοι που προσβλέπουν στην κοινωνική ανάπτυξη είναι σαφείς, βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αν εν τέλει επιτυγχάνονται, σε ποιο βαθμό και ποια μέσα χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς προς την επίτευξη αυτών των στόχων.

Ένα δεύτερο πεδίο που μας απασχολεί σχετίζεται με τη σύγχρονη τέχνη και ειδικότερα τις εικαστικές τέχνες. Μεγάλη μερίδα της κοινωνίας ενδιαφέρεται για τα έργα της σύγχρονης τέχνης και αναδεικνύονται σημαντικά ζητήματα ως προς την πρόσληψη αυτών των έργων. Η σύγχρονη τέχνη αποτελεί πεδίο έντονης κριτικής· δεν είναι απίθανο έργα να λαμβάνουν διθυραμβικές κριτικές παράλληλα με έντονη αρνητική κριτική. Ωστόσο, δεν μπορούμε να αρνηθούμε πως η σύγχρονη τέχνη είναι αναπόσπαστο στοιχείο του πολιτισμού της τρέχουσας εποχής, τέκνο των εκάστοτε κοινωνικών συνθηκών κι αναζητήσεων (Τσιγκόγλου 2005, 17).

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να συνενώσει τα δυο πεδία που αναφέρθηκαν, αυτών της εκπαίδευσης και της σύγχρονης τέχνης, και πιο συγκεκριμένα να θέσει το ερώτημα σχετικά με το αν έχει λόγο ύπαρξης η σύγχρονη τέχνη στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Στην περίπτωση που απαντήσουμε θετικά στο παραπάνω ερώτημα και συνομολογήσουμε ότι η σύγχρονη τέχνη μπορεί να συνδράμει στους σπουδαίους και δυναμικούς στόχους του σχολείου, τότε τα ερωτήματά μας επεκτείνονται και μπορούν να διατυπωθούν ως εξής: i) Η τέχνη μπορεί να είναι παιδαγωγικά ωφέλιμη ως ξεχωριστό κι αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο ή να συνεπικουρεί τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα; ii) Με ποια μέσα, ποια εργαλεία, ποιες δραστηριότητες και με ποιες διδακτικές μεθόδους μπορεί η τέχνη να είναι παιδαγωγικά ωφέλιμη; iii) Κυρίως, ποια είναι η στοχοθεσία που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να προσδώσουν σε όλες αυτές τις δράσεις;

Υπογραμμίζουμε πως πίσω από κάθε παιδαγωγική μέθοδο και δράση προϋπάρχει ένα θεωρητικό υπόβαθρο, μια θεωρία που καθοδηγεί την πράξη. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε τις θεωρητικές κατευθύνσεις στην επιστήμη της παιδαγωγικής που διαπερνούν τις διδακτικές προτάσεις που θα ακολουθήσουν καθώς ακόμα και τις σύγχρονες απόψεις για την παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου και των εικαστικών τεχνών.

Η θεωρία του Piaget θέτει τη μάθηση ως αποτέλεσμα της ενεργούς αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του, ενώ ακόμα σύμφωνα με την εξελικτική θεωρία η νοητική ανάπτυξη του παιδιού συνδέεται με το παιδικό και συμβολικό παιχνίδι (Κοντογιάννη 2012, 41). Ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός του Vygotsky δίνει ιδιαίτερο βάρος στο κοινωνικό περιβάλλον που αναπτύσσεται κι ενεργεί το παιδί (Μιχαηλίδου, Πετρά 2015, 845), ενώ ακόμα υπογραμμίζει τη σύνδεση της ανάπτυξης του λόγου που οδηγεί στην πνευματική ανάπτυξη. Ο Gardner μίλησε μέσω της θεωρίας του για τους «πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης» κι αντίστοιχα για τους διαφορετικούς τρόπους που μπορούν να οδηγήσουν στην επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας (ό.π., 844).

Κεντρικό ρόλο στη μελέτη μας έχει η μετασχηματιστική παιδαγωγική του Freire, η οποία βρίσκεται στην αντίπερα όχθη από την εκπαίδευση της αφήγησης και της «κατάθεσης γνώσης». Η εκπαίδευση σύμφωνα με τον Freire αποτελεί το μέσο για την «εξανθρώπιση» του ατόμου, για τον βασικό προορισμό του στην κοινωνία (Φρέιρε 1974, 39-40). Ζητούμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η ελεύθερη διακίνηση ιδεών. Ο μαθητής καλείται να εκφράσει ελεύθερα τις σκέψεις του και να δώσει τη δική του ερμηνεία για τον κόσμο αντίθετα με την τραπεζική αντίληψη κατά την οποία ουσιαστικά ο δάσκαλος επιβάλλει την κρίση του και δρα μονάχα αυτός (ό.π., 80). Τέλος, σημαντικά θεωρητικά εργαλεία έχει δώσει το θέατρο του Καταπιεσμένου του A. Boal. Στο «κοινωνικό θέατρο» του Boal η δραματική πράξη αποτελεί ένα ομαδικό βίωμα που καλεί τα μέλη να επικοινωνήσουν, να απελευθερώσουν τη σκέψη του και ακολούθως να δράσουν, πρόκειται για μια αμιγώς απελευθερωτική διαδικασία (Κοντογιάννη 2012, 72· Κωστή 2016, 86).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.) μπορεί να επιφέρει σημαντικά οφέλη. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της δραματικής έκφρασης αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές που οδηγούν στην προσωπική και

κοινωνική ανάπτυξη (Παπαδόπουλος 2010, 43) κι αυτό διότι το δράμα δίνει τη δυνατότητα για κοινωνικοποίηση και κοινωνική ενδυνάμωση (Κωστή 2016, 98). Επιπροσθέτως, φαίνεται πως ενισχύεται η αυτογνωσία, αυξάνεται η αυτοπεποίθηση κι αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση (Κοντογιάννη 2015, 68). Μέσω της Δ.Τ.Ε. το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα, αναπαριστά ρόλους κι αποκτά έτσι εμπειρίες με βαθιά νοήματα (ό.π., 45). Οι συμμετέχοντες κι οι συμμετέχουσες στο δραματικό δρώμενο καταφέρνουν να οδηγηθούν στη συνειδητή δύναμη της φαντασίας (Τσιάρας 2016, 45-46). Αξίζει να υπογραμμίσουμε πως παρατηρείται η σωματική έκφραση κι επικοινωνία (Παπαδόπουλος 2010, 43). Αναφέρεται, τέλος, πως η έκφραση μέσω του δράματος πιθανόν να αποτελεί εν δυνάμει πηγή για το «ευ ζην».

Όσον αφορά τις εικαστικές τέχνες με τη σειρά τους βοηθούν σαφώς στην πρόσληψη των έργων τέχνης. Αναλυτικότερα στην παιδαγωγική τους εφαρμογή διαφαίνεται ότι αυξάνουν την παρατήρηση και τη συγκέντρωση των μαθητών και μαθητριών, καθώς ακόμα ότι οξύνουν την κριτική σκέψη (Fleming 2010, 49-51). Η θέαση των έργων τέχνης είναι ουσιαστικά η θέαση νέων κόσμων και οπτικών, στοιχεία που οδηγούν αβίαστα στην αποδοχή της διαφορετικής θέσης. Υπάρχει ακόμα η άποψη που θεωρεί την επαφή με το σύγχρονο έργο τέχνης ως έναν διάλογο μεταξύ του ατόμου και της κοινωνικής πραγματικότητας (Johnson 1982, 22) Ακόμα, μέσα από τις εικαστικές τέχνες αναπτύσσεται η φαντασία και η δημιουργικότητα. Ας μην υποβιβάζουμε και τη δημιουργία πρωτότυπων έργων τέχνης, έργων που δεν στοχεύουν στην αρτιότητα αλλά στην πηγαία αποτύπωση του συναισθήματος και της σκέψης του παιδιού. Τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν αυθόρμητα τα συναισθήματά τους μέσα από τους ήχους, τα χρώματα, τις κινήσεις και τις εικόνες κι οδηγούνται έτσι στον οπτικό γραμματισμό (Μιχαηλίδου, Πετρά 2015, 845).

Στο πλαίσιο της απάντησης των παραπάνω ερωτημάτων και με γνώμονα τα θεωρητικά σημεία που αναφέρθηκαν θα παρουσιάσουμε τρία θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια που στηρίζονται σε εικαστικά έργα σύγχρονης τέχνης. Προσπαθούμε να αναδείξουμε καλλιτέχνες επίκαιρους κι ίσως όχι τόσο δημοφιλείς στα εκπαιδευτικά πράγματα. Τα έργα, λοιπόν, προέρχονται από δυο Έλληνες εικαστικούς, τον Νίκο Εγγονόπουλο (1907- 1985) και τον Αριστείδη Βλάσση (1947- 2015) και τον Άγγλο εικαστικό David Hockney (1937 -). Τα

εργαστήρια βασίζονται σε βιωματικές δραστηριότητες, στην ελεύθερη έκφραση, τον αυτοσχεδιασμό καθώς και τη θεατρική δραματοποίηση, ενώ προωθούμε την ομαδοσυνεργατική δράση ως εργαλείο κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών και των μαθητριών.

Τα εργαστήρια μπορούν να εισαχθούν στον μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Ωστόσο, υποστηρίζουμε πως η δραματική έκφραση και η εικαστική αποτύπωση μπορούν να εμπλακούν ως μαθησιακές διαδικασίες με όλα τα γνωστικά αντικείμενα, γεγονός που συνδέεται με την ειλικρινή και ενδιαφέρουσα διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων. Ο θεατροπαιδαγωγός θεωρείται ο πλέον κατάλληλος εκπαιδευτικός να καθοδηγήσει τις δράσεις, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται ο δάσκαλος της τάξης.

Οι δράσεις των εργαστηρίων έχουν σχεδιαστεί για μαθητές και μαθήτριες της Δ' Δημοτικού καθώς βρίσκονται στο αναπτυξιακό στάδιο που μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις καθώς ακόμα και να αναπτυχθεί μέσα από αυτές. Με κατάλληλες προσαρμογές τα εργαστήρια μπορούν να εισαχθούν και στις επόμενες τάξεις του Δημοτικού, δηλαδή στην Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Τα εργαστήρια ακολουθούν μια συγκεκριμένη δομή, ξεκινώντας με την «Εισαγωγή», συνεχίζοντας με τη «Δράση» και ολοκληρώνουμε με το «Κλείσιμο». Η συγκεκριμένη αυτή δομή έχει σαφή στοχοθεσία. Η «εισαγωγή» συνήθως στηρίζεται σε ασκήσεις που χαλαρώνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες, τους βοηθούν να αφήσουν πίσω τις σκέψεις και τις έγνοιες και βαθμιαία εισάγονται στον κόσμο του θεάτρου και της τέχνης (Κωστή 2016, 105). Στο στάδιο της εισαγωγής δημιουργείται ο κύκλος. Η βιωματική προσέγγιση ξεκινά στον κύκλο, ο οποίος έχει μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα καταγωγή κι αναβίωση από τον κύκλο του χορού στο αρχαιοελληνικό δράμα. Παράλληλα ενέχει και μια εξαιρετική παιδαγωγική διάσταση καθώς αυξάνει τη βλεμματική επαφή όλων των μαθητών και των μαθητριών, καθιερώνει την αρχή της ισότητας και της ισότιμης θέσης και δράσης και τέλος οριοθετεί τη δράση, δημιουργώντας τα σαφή όρια εντός των οποίων δρουν οι συμμετέχοντες κι οι συμμετέχουσες.

Στο δεύτερο στάδιο βρισκόμαστε ουσιαστικά στη «δράση», όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα έργα τέχνης. Στο σημείο αυτό μαθαίνουν ορισμένα βιογραφικά στοιχεία καθώς και γνώσεις που σχετίζονται με τα καλλιτεχνικά ρεύματα. Ωστόσο, το πιο σημαντικό είναι να αναζητήσουν τον δικό τους τρόπο

έκφρασης και σε αυτό βοηθάει η ανάπτυξη της δραματοποίησης. Στο κλείσιμο, συνοψίζονται τα βασικά σημεία των δράσεων (ό.π., 106) ώστε να αποτελέσουν πεδία αναστοχασμού κι αξιολόγησης. Οι μαθητές κι οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται όσα έχουν συμβεί, κρατούν όσα θεωρούν σημαντικά και τα εφαρμόζουν αργότερα στη ζωή τους.

1^ο εργαστήριο: «Εγώ κι εσείς» [βασισμένο σε έργα του Νίκου Εγγονόπουλου]

Το πρώτο εργαστήριο στηρίζεται στο πρωτοποριακό έργο μιας πολυσχιδούς προσωπικότητας, του Νίκου Εγγονόπουλου. Ο Νίκος Εγγονόπουλος αποτελεί μια πραγματικά *avant-garde* περίπτωση καλλιτέχνη στα ελληνικά πεπραγμένα. Θεωρείται από τους πρωτοπόρους του υπερρεαλισμού κι έτσι δυστυχώς λόγω του δυσνόητου της τέχνης του είναι σχετικά δύσκολο να εισέλθει αυτή στη σχολική τάξη.

Χαρακτηριστικό σύμβολο στο έργο του είναι το «ανδρείκελο», ένα ανθρώπινο σώμα άλλοτε γυμνό άλλοτε ντυμένο, άλλοτε ακίνητο («Παρμενίδης») και στοχαστικό άλλοτε κινούμενο («Συναυλία»)· αποτελεί μια μορφή που συνδέεται με μυθικούς ήρωες, με ιστορικά πρόσωπα, με ανθρώπους γνωστούς κι άγνωστους (Λοϊζίδη 2007, 17). Αυτές οι φιγούρες θα αποτελέσουν το πεδίο στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες θα αναζητήσουν τις δικές τους σκέψεις και θα διανθίσουν τα συναισθήματά τους.

Το εργαστήριο ονομάζεται «Εγώ κι εσείς» κι όπως εύκολα μπορούμε να αντιληφθούμε από τον τίτλο, πρόκειται ουσιαστικά για μια προσπάθεια μετάβασης από το «εγώ» στο «μαζί», από το ατομικό στο συλλογικό, από τη μοναξιά στη χαρά της συλλογικής συνύπαρξης και της φιλίας.

Εισαγωγή: Τα παιδιά στέκονται το ένα δίπλα από το άλλο και σχηματίζουν έναν κύκλο. Θα προσπαθήσουμε να γνωριστούμε καλύτερα με έναν εναλλακτικό τρόπο. Στο κέντρο του κύκλου υπάρχει «το κουτί των ερωτήσεων». Μέσα σε αυτό υπάρχουν μικρά χαρτιά με ερωτήσεις. Το κάθε παιδί λαμβάνει τρεις ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές είναι προσωπικές, δηλαδή αφορούν τον εαυτό του· είναι ερωτήσεις που στοχεύουν στην ενδοσκόπηση και για αυτόν τον λόγο δεν αναμένεται να δημοσιοποιηθούν στην ομάδα της τάξης. Μερικές από τις ερωτήσεις μπορούν να είναι οι εξής: Ποιο είναι το αγαπημένο μου τραγούδι; Τι

με κάνει να χαμογελάω; Ποια ήταν η πιο όμορφη στιγμή που έζησα τις τελευταίες ημέρες; Ανοίγω το παράθυρό μου... Τι βλέπω; Σκέφτομαι ένα πράγμα που με χαλαρώνει. Σκέφτομαι ένα πρόσωπο για το οποίο νιώθω ευγνωμοσύνη. Αλλάζουμε τις θέσεις μας και δημιουργούμε έναν νέο κύκλο, στον οποίο πλέον έχει αλλάξει «το κουτί των ερωτήσεων». Οι μαθητές κι οι μαθήτριες χωρίζονται σε δυάδες κι αυτή τη φορά προσπαθούν να γνωριστούν μεταξύ τους. Παίρνουν τις ερωτήσεις από το κουτί και ξεκινούν να αλληλοεπιδρούν. Μερικές από τις ερωτήσεις μπορούν να είναι οι εξής: Αν ήσουν χρώμα, ποιο χρώμα θα ήθελες να είσαι; Σε ποια ιστορική περίοδο θα ήθελες να ζεις; Αν έπρεπε να φύγεις από το σπίτι σου λόγω κάποιας φυσικής καταστροφής, ποια τρία αντικείμενα θα έπαιρνες μαζί σου; Πες μου μια ανάμνηση που δε θα ξεχάσεις ποτέ! Πες μου ένα όνειρό σου!

Δράση: Σήμερα θα γνωρίσουμε τον ζωγράφο Νίκο Εγγονόπουλο! Δείχνουμε το πρώτο έργο που ονομάζεται «Παρμενίδης» κι έπειτα βλέπουμε το δεύτερο έργο που ονομάζεται «Συναυλία». Παρατηρούμε καλά τα έργα...Τα απολαμβάνουμε... Υπάρχουν ομοιότητες; Υπάρχουν διαφορές;



Πίνακας 1: *Παρμενίδης, 1971, Νίκος Εγγονόπουλος*¹

¹ Οι φωτογραφίες με τα έργα του Νίκου Εγγονόπουλου προέρχονται από την έκθεση «Νίκος Εγγονόπουλος : Ο Ορφείας του Υπερρεαλισμού» που παρουσιάστηκε στο Ίδρυμα Εικαστικών Τεχνών & Μουσικής Β&Μ Θεοχαράκη στο διάστημα 09/03/2022- 03/07/2022.



Πίνακας 2: *Συναυλία*, 1960, *Νίκος Εγγονόπουλος*

Βαθμιαία περνάμε στη δραματοποίηση και ζητάμε από τα παιδιά να φτιάξουν «παγωμένες εικόνες», δηλαδή να οπτικοποιήσουν με τα σώματά τους το εκάστοτε έργο τέχνης. Αφού ολοκληρωθούν οι παρουσιάσεις, τίθενται από τον εκπαιδευτικό οι παρακάτω ερωτήσεις: Πώς νιώθεις; Τι κρατάς; Τι σκέφτεσαι; Θέλεις να αλλάξεις κάτι; Μυρίζεις... Γεύεσαι...Ονειρεύεσαι... Πώς πιστεύεις ότι νιώθουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας; Τι παρατηρείς στα σώματά τους; Τι μπορεί να λένε και να συζητούν μεταξύ τους; Έχεις ζήσει κάποια παρόμοια σκηνή;

Οι ερωτήσεις είναι δυνατόν να απαντηθούν σε Φύλλο Εργασίας αλλά μπορούν να απαντηθούν προφορικά και να υπάρξει αλληλεπίδραση και διάλογος μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών με στόχο τον αναστοχασμό. Οι απαντήσεις μπορούν ακόμα να αποτελέσουν τη βάση για τη δημιουργία χαρακτήρων που θα ζωντανέψουν μέσα από σκηνές κι έτσι να περάσουμε βήμα-βήμα στην πρώτη δραματοποίηση. Οι πίνακες ζωντανεύουν! Οι ήρωες κι οι ηρωίδες μιλούν μεταξύ τους, θέτουν ερωτήματα στο κοινό (στον εκπαιδευτικό και τα υπόλοιπα παιδιά

της τάξης), ζητούν την άποψή του κι απαντούν στις δικές τους ερωτήσεις. Ουσιαστικά η δράση στηρίζεται στο θέατρο του Καταπιεσμένου, όπως το γνωρίσαμε από τον Augusto Boal. Το συγκεκριμένο θεατρικό είδος προσπαθεί να ενεργοποιήσει το κοινό, ώστε να μπορέσει να τοποθετηθεί στα γεγονότα και να κινητοποιηθεί, να ξεφύγει από την αδράνεια και την παθητικότητα (Κωστή 2016, 86).

Κλείσιμο: Επιστρέφουμε στον κύκλο. Ξεκινάμε να τραγουδήσουμε το τραγούδι που ποτέ δεν τελειώνει. Το κάθε παιδί λέει ένα γνωστό του τραγούδι που του έρχεται στο μυαλό. Όταν δε θυμάται τη συνέχεια ή το τραγούδι τελειώσει, συνεχίζει ο επόμενος. Έτσι, δημιουργούμε ένα ατέρμονο μουσικό ταξίδι.

Κλείνουμε τα μάτια. Σκεφτόμαστε ποια στιγμή απολαύσαμε περισσότερο.

2^ο εργαστήριο: «Παίρνουμε τη ζωή στα χέρια μας!» [βασισμένο στα έργα του Αριστείδη Βλάσση]

Το δεύτερο εργαστήριο βασίζεται στα έργα του Έλληνα ζωγράφου και χαράκτη Αριστείδη Βλάσση. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το έργο του κρύβει ιδιαιτερότητες, παρουσιάζει με περίτεχνες μορφές το ανθρώπινο σώμα και το πρόσωπο, γεγονός που πιθανόν να συνδέεται με την προσπάθεια του καλλιτέχνη να αναδείξει τον αναδυόμενο ψυχισμό της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο ίδιος αν και άτομο με αναπηρία, δεν έμεινε άπραγος λόγω αυτής της συνθήκης αλλά αντιθέτως εστίασε στο ταλέντο του στη ζωγραφική και προσπάθησε να το αναδείξει.

Εισαγωγή: Ξεκινάμε με ελεύθερες κινήσεις μέσα στον χώρο της σχολικής αίθουσας... Παρατηρώ γύρω μου... Εμένα, το σώμα μου, τους άλλους, την τάξη, ό,τι υπάρχει γύρω μου, τον κόσμο... Δημιουργούμε ένα κύκλο. Καλούμε τους μαθητές και τις μαθήτριες να σκεφτούν και να αναφέρουν στην ομάδα της τάξης τρία πράγματα που τους αρέσουν στον κόσμο που ζούμε και τρία πράγματα που θα ήθελαν να αλλάξουν σε αυτόν.

Δράση: Βλέπουμε το έργο του Αριστείδη Βλάσση. Παρατηρούμε τα χρώματα, τα πρόσωπα και τη στάση του σώματός τους. Τι κάνουν οι άνθρωποι; Τι νιώθουν;



Πίνακας 3: *Γύρω από το ίδιο τραπέζι*, 1977, Αριστείδης Βλάσσης²

Στη συνέχεια, δίνουμε στους μαθητές και στις μαθήτριες το Φύλλο Εργασίας και τους ζητάμε να σημειώσουν τους πιθανούς διαλόγους. Είναι απαραίτητη προϋπόθεση να έχει προηγηθεί η συζήτηση σχετικά με την ανάλυση των ηρώων τόσο ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση όσο και για τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Μπορούμε να περιγράψουμε και τα αντικείμενα που φαίνονται στον πίνακα. Ακόμα, μπορούν να αναζητηθούν συσχετισμοί με ανάλογα βιώματα των παιδιών.



Πίνακας 4: Φύλλο Εργασίας σχετικό με το έργο «Γύρω από το ίδιο τραπέζι»

² Τα έργα του Αριστείδη Βλάσση προέρχονται από την ιστοσελίδα : <https://paletteart2.wordpress.com/2019/01/30/%ce%b2%ce%bb%ce%ac%cf%83%cf%83%ce%b7%cf%82-%ce%b1%cf%81%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%b5%ce%af%ce%b4%ce%b7%cf%82-aristidis-vlassis-1947-2015/>

Μετά την καταγραφή των σκέψεων και των διαλόγων των ηρώων, περνάμε στη σταδιακή δραματοποίηση. Οι μαθητές κι οι μαθήτριες αναλαμβάνουν ρόλους, παίρνουν τις αντίστοιχες θέσεις κι έτσι ξεκινάει ένα θεατρικό δρώμενο που στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό.

Κλείσιμο: Λίγο πριν ολοκληρώσουμε, βλέπουμε το έργο «Κόσμος» του ίδιου καλλιτέχνη. Ίσως οι ήρωες να είναι ίδιοι. Εσύ τι πιστεύεις; Έχει αλλάξει κάτι πάνω τους; Τι κάνουν; Τι σκέφτονται; Τι πιστεύεις ότι μπορεί να επιθυμούν;



Πίνακας 5: *Κόσμος*, 1977, Αριστείδης Βλάσσης

Τα παιδιά περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Τα καλούμε να φανταστούν ότι κρατούν στα χέρια τους μια μεγάλη σφαίρα που ακτινοβολεί φως κι αισιοδοξία! Η δραστηριότητα είναι παραλλαγή της δραστηριότητας «Σουπερνόβα» (Τσιάρας 2016, 168). Σκέφτονται έναν νέο κόσμο που τα ίδια έχουν δημιουργήσει. Ο κόσμος αυτός έχει τα χαρακτηριστικά που τα ίδια τα παιδιά επιθυμούν, ίσως βέβαια αυτόν τον νέο κόσμο να επιθυμούν κι οι ήρωες του Βλάσση.

Πώς φαντάζεσαι τον νέο κόσμο; Από ποια υλικά είναι φτιαγμένος; Πώς ζουν οι άνθρωποι σε αυτόν, πώς είναι δομημένες οι προσωπικές τους σχέσεις, τι συναισθήματα νιώθουν; Αλήθεια, πώς εσύ μπορείς να συμβάλεις στη δημιουργία αυτού του κόσμου; Μετά από αυτές τις ερωτήσεις, αφήνουμε τις μπάλες κάτω κι ανασαίνουμε βαθιά. Επιστρέφουμε στον κύκλο και συζητάμε για το βίωμα που μόλις ζήσαμε, αναλύουμε τις σκέψεις και τις αναζητήσεις μας.

3ο εργαστήριο: «Ταξίδι στα φωτεινά χρώματα του David Hockney» [βασισμένο στα έργα του David Hockney]

Στο τρίτο εργαστήριο θα γνωρίσουμε τον Άγγλο ζωγράφο David Hockney, τον μόνο εν ζωή καλλιτέχνη από όσους έχουν μέχρι τώρα αναφερθεί. Ο Hockney αρχικά έλαβε επιρροές από τον κυβισμό. Έπειτα, έδρασε στον χώρο της pop αισθητικής, επηρέασε κι επηρεάζει τη σύγχρονη καλλιτεχνική ζωή με τα έργα του αλλά και με τις τοποθετήσεις του στα όσα λαμβάνουν χώρα γύρω του.

Εισαγωγή: Ξεκινάμε με απλές κινήσεις χαλάρωσης. Συνεχίζουμε με κινήσεις μίμησης, μιμούμαστε κινήσεις ζώων. Συνεχίζουμε με ελεύθερη μετακίνηση στον χώρο... Μπουσουλάμε... Περπατάμε αργά, γρήγορα, ξανά αργά... Χορεύουμε... Κουραζόμαστε... Φτιάχνουμε έναν κύκλο.

Δράση: Ερχόμαστε σε επαφή με το έργο τέχνης και πιο συγκεκριμένα βλέπουμε ένα από τα πιο δημοφιλή έργα του David Hockney. Παρατηρούμε καλά το έργο. Βλέπουμε τα έντονα χρώματα, τους δυο χαρακτήρες, παρατηρούμε τις εκφράσεις τους και τη στάση του σώματος.



Πίνακας 6: *My parents*, 1977, David Hockney³

³ Το συγκεκριμένο έργο προέρχεται από την επίσημη ιστοσελίδα του καλλιτέχνη : <https://www.hockney.com/works/paintings/70s>

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες . Η πρώτη ομάδα ζωντανεύει το έργο με ήχους. Στέκονται δίπλα και συζητούν σαν να βρίσκονται μέσα στο έργο. Σταδιακά εντάσσουν κινήσεις κι αρχίζουν να δημιουργούν μια δραματοποιημένη εικόνα. Έπειτα, η επόμενη ομάδα επαναλαμβάνει την ίδια σκηνή πέντε λεπτά νωρίτερα από τη σκηνή που βλέπουμε στο έργο. Τι μπορεί να έλεγαν και να έκαναν οι ήρωες πέντε λεπτά νωρίτερα; Η επόμενη ομάδα παρουσιάζει τη σκηνή πέντε λεπτά αργότερα από τη σκηνή που βλέπουμε.

Ουσιαστικά παρατηρούμε τις κινήσεις και τις σκέψεις των ανθρώπων εντός του χωροχρόνου μιας απλής καθημερινής στιγμής καθώς και τις μεταβολές που υπάρχουν στο παρελθόν και το μέλλον. Βλέπουμε ότι η κάθε ομάδα αποδίδει με τον δικό της ξεχωριστό τρόπο αυτή την κοινή περίσταση. Είναι ένα παιχνίδι που αναμοχλεύει τις σκέψεις και δράσεις των ανθρώπων.

Συνεχίζουμε με ένα από τα πιο σύγχρονα έργα του καλλιτέχνη. Το 2020 έφτιαξε το έργο που βλέπουμε στον Πίνακα 7 κι έγραψε «Θυμήσου, δεν μπορούν να ακυρώσουν την άνοιξη» σε μια προσπάθεια να προβάλλει την αισιοδοξία όταν τη χρονιά αυτή ξεκίνησαν τα κατασταλτικά μέτρα για τον περιορισμό της πανδημίας του κορονοϊού.

Αλήθεια, πώς θα ήταν η ζωή αν ακυρωνόταν η άνοιξη; Κλείνουμε τα μάτια... Πώς θα ένιωθε ένα παιδί, ένα χελιδόνι, μια παπαρούνα; Δίνουμε έναν ξεχωριστό ρόλο στο κάθε παιδί και ζητάμε να γράψει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Έπειτα μπορεί να τα παρουσιάσει με κινήσεις, με λόγια, μέσα από ένα ποίημα ή ένα τραγούδι.



Πίνακας 7: *Do remember they can't cancel the spring, 2020, David Hockney*⁴

Κλείσιμο: Επιστρέφουμε στον κύκλο. Συζητάμε για τα συναισθήματά μας. Σχολιάζουμε τις επιδράσεις που έχει στη ζωή μας η σχέση με τη φύση αλλά και οι επιπτώσεις της υφιστάμενης περιβαλλοντικής καταστροφής. Σκεφτόμαστε τρόπους με τους οποίους μπορούμε να βελτιώσουμε αυτό το σημαντικό πρόβλημα κι έτσι να φτιάξουμε έναν καλύτερο κόσμο για τον άνθρωπο, για τα ζώα και για τη φύση.

Συμπεράσματα

Στην προσπάθειά μας να απαντήσουμε στο ερώτημα που σχετίζεται με την πιθανή σύνδεση της σύγχρονης τέχνης και της καθημερινής διδακτικής πράξης, σχεδιάσαμε τρία θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα.

Και στα τρία προγράμματα η βασική πηγή έμπνευσης είναι εικαστικά έργα της σύγχρονης εποχής. Αποτελούν την έναρξη για συζητήσεις, υποθέσεις, δραματοποιήσεις, νοητικές προεκτάσεις κι εν τέλει για γόνιμη ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών.

Θεωρούμε πως αυτά τα προγράμματα προσπαθούν να επιδράσουν με έναν βαθύ τρόπο στον ψυχισμό των παιδιών. Επιδιώκουν να αναμοχλεύσουν τα

⁴ Το συγκεκριμένο έργο προέρχεται από τη δημοσίευση στην ηλεκτρονική εφημερίδα The Art Newspaper : <https://www.theartnewspaper.com/2020/03/18/a-message-fromdavid-hockney-do-remember-they-cant-cancel-the-spring>

συναισθήματα, να ενεργοποιήσουν τις αισθήσεις κι εν τέλει να συμβάλλουν στην ομαλή ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Μέσα από τα έργα του Εγγονόπουλου μαθαίνουμε να οικειοποιούμαστε το ανθρώπινο σώμα και τα συναισθήματα που υπάρχουν μέσα σε αυτό. Ο Βλάσης μάς φέρνει σε επαφή με τον σύγχρονο άνθρωπο που παλεύει να επιβιώσει σε μια δύσκολη καθημερινότητα, ενώ μας δίνει τη δυνατότητα να φανταστούμε νέους κόσμους κοινωνικά δίκαιους. Στα έργα του Hockney παθιαζόμαστε με τα χρώματα και συμμετέχουμε στη γιορτή της φύσης.

Η τέχνη, λοιπόν, καταφέρνει να πυροδοτήσει σκέψεις και συναισθήματα, που πιθανόν καλύπτονται ή χάνονται μέσα στη στείρα απομνημόνευση και αναπαραγωγή της τυποποιημένης γνώσης. Η τέχνη πετυχαίνει να αναδείξει τον πλούσιο ψυχικό κόσμο των παιδιών, να τον γεμίσει εμπειρίες και να τον ενισχύσει για τις περιπέτειες του μέλλοντος. Επομένως, η ψυχολυτρωτική ιδιότητα της τέχνης είναι που την καθιστά αναγκαία στο σύγχρονο σχολείο.

Αβίαστα, συνάγεται το συμπέρασμα, πως η Κριτική Εκπαίδευση καλείται να βρίσκεται σε διαρκή συνομιλία κι αλληλεπίδραση με τις εξελίξεις της τέχνης, να αναζητά τις κατάλληλες μεθόδους και τα εργαλεία, για τη γόνιμη λειτουργία της εντός της τάξης. Ίσως είναι, επομένως, και η τέχνη ένα εργαλείο για τη δημιουργία της ουτοπίας, για το χτίσιμο της νέας κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Fleming, M. (2010), *Arts in education and creativity: a literature review. 2nd edition*. London: Creativity, Culture and Education Series.

Johnson, N. R. (1982), «Social Goals and Education in the Visual Arts», *Art Education* 35 :22-25.

https://www.jstor.org/stable/3192562?searchText=visual+arts+and+education&searchUri=%2Faction%2FdoBasicSearch%3FQuery%3Dvisual%2Barts%2Band%2Beducation&ab_segments=0%2Fbasic_search_gsv%2Fcontrol&refreqid=fastly-

default%3Ac8deef98bb9d2d9c4e969c2ba1a56a0f#metadata_info_tab_contents

06. 10. 2022.

- Λοϊζίδη, Ν. (2007), *Τόπος: Εγγονόπουλος*. Θεσσαλονίκη: Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης.
- Κοντογιάννη, Α. (2012), *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωστή, Κ. (2016), *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο για την Καλλιέργεια της ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή. Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Μιχαηλίδου, Μ., Πετρά, Ζ. (2015), «Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται», Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 842-847.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010), *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Σ.Π. Παπαδόπουλος.
- Τσιάρας, Α. (2016), *Η αυτοσχέδια θεατρική έκφραση στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσιγκόγλου, Σ. (2005), *Η τέχνη στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.
- Φρέιρε, Π. (1974), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου Μτφρ. Γιάννης Κρητικός*. Αθήνα: Κέδρος.

Το μεθοδολογικό πρόβλημα της αναπηρίας

Σωτήρης Τσιώλης

Ειδικός Παιδαγωγός

tsot2000@outlook.com.gr

Κανένας άνθρωπος δεν είναι μόνος του ένα "Νησί" ακέραιο και ξεχωριστό, κάθε άνθρωπος είναι ένα κομμάτι της Ηπείρου, ένα κομμάτι της "ενδοχώρας", αν η "θάλασσα" πάρει μαζί της ένα σβώλο χώμα, η "Ευρώπη" λιγοστεύει, σαν να ήταν ένα "Ακρωτήριο" ή σαν να ήταν ένας "Πύργος", "φίλων" σου ή "δικός" σου, ο θάνατος του κάθε ανθρώπου με λιγοστεύει, γιατί ανήκω στην "Ανθρωπότητα".

John Donne

Abstract

This work aims to expand the discussion on the methodological problem of disability with the background of the theory of historical and dialectical materialism. The main concepts that emerge in the work are the concept of "isolation from the historical heritage of humanity (social Isolation)" and secondly the concept of "inferior quality labor force. The concept of "isolation" refers to the exclusion of the disabled from the historical legacies of humanity, and the concept of "inferior quality labor" refers to the way in which disability emerges in capitalist society through the contradictory conflict between the subordination of labor to capital on the one hand and class struggle on the other.

Keywords: disability, social isolation, inferior quality labor.

Η τρέχουσα συζήτηση για την αγωγή των ανάπηρων στην Ελλάδα κυριαρχείται από δύο επιστημονικές προσεγγίσεις.

Η πρώτη, η οποία είναι και κυρίαρχη, βασίζεται στην προτεραιότητα του επιμέρους έναντι του καθολικού, στο αφηρημένο, απομονωμένο και εγωιστικό άτομο και στην κατηγοριοποίηση της αναπηρίας με βάση τη βλάβη.

Η δεύτερη που διακρίνεται στη φιλελεύθερη και στη σοσιαλδημοκρατική της εκδοχή έχει ως θεμελιακή παραδοχή την έννοια της ένταξης ή της συμπερίληψης. Στη φιλελεύθερη εκδοχή της θεωρεί ότι ο ανάπηρος άνθρωπος είναι υπεύθυνος για τον επιχειρηματικό του εαυτό και επομένως η ένταξη ή η συμπερίληψη αποτυπώνει τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Στη σοσιαλδημοκρατική της εκδοχή εξαντλώντας την κριτική στη μορφή ή στο περιεχόμενο του σχολείου επιστρέφει σε τελική ανάλυση στην προτεραιότητα του επιμέρους έναντι του καθολικού.

Η κριτική που άσκησε η δεύτερη προσέγγιση στην πρώτη, μέσω της αναγνώρισης της σημασίας των κοινωνικών παραγόντων, μπορεί ως ένα σημείο να είναι σωστή, όμως η χρήση της τυπικής λογικής¹ ως βασικού μεθοδολογικού εργαλείου της έρευνας, οδηγεί αναπόφευκτα στην άλλη άκρη του δυϊσμού², στον κοινωνιολογισμό.

Το αποτέλεσμα είναι η επιστροφή στον ένα ή στον άλλο βαθμό στο απομονωμένο άτομο και στον δικαιωματοισμό και οι έννοιες που χρησιμοποιούνται, όπως η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ο σεβασμός απέναντι στον ανάπηρο, η αναπηροποιητική κοινωνία, παραμένουν στο στάδιο της αφαίρεσης.

Να σημειωθεί βέβαια ότι δεν πρόκειται για νέες προσεγγίσεις. Όπως σημείωνε έναν αιώνα πριν ο Lev Semionovits Vygotsky «ως τώρα η αντίληψη που επικρατεί στη Δύση αναγνωρίζει δύο είδη ανατροφής του παιδιού -εκείνο που βασίζεται σε βιολογικούς παράγοντες και εκείνο που καθορίζεται από κοινωνικούς παράγοντες» (Vygotsky 1993, 97-109).

1 Η τυπική λογική είναι η έρευνα των μορφών της νόησης, των κανόνων και των μορφών ακολουθίας μιας κρίσης από άλλες (Κονσταντίνοφ 2008, 447-455). Στηρίζεται στους νόμους της ταυτότητας (A=A), της μη αντίφασης (A όχι μη A) και του αποκλεισμένου τρίτου (οτιδήποτε είναι A ή μη A και τίποτε άλλο) (Βεζιρτζής 2012, 197).

2 Δυϊσμό που είχαν επικρίνει οι Μαρξ & Ένγκελς σημειώνοντας ότι: «Το πιο πάνω αίτημα του ατόμου προς την κοινωνία συνάγεται από τη δήθεν σχέση ανάμεσα στα μεταφυσικά πρόσωπα «ατομικότητα» και «καθολικότητα» και όχι από την πραγματική ανάπτυξη της κοινωνίας. Γι' αυτό δε χρειάζεται παρά μόνο να ερμηνεύεις τα άτομα σαν αντιπροσώπους, σαν ενσαρκώσεις της ατομικότητας, και την κοινωνία σαν ενσάρκωση της καθολικότητας, και το κόλπο έγινε» (Μαρξ, Ένγκελς 1989, 237-238).

Από τη μεριά της διαλεκτικής λογικής³ και της προσέγγισης της κοινωνίας ως οργανικού όλου⁴ που υιοθετείται σε αυτή την εργασία, η επιλογή είτε της μίας, είτε της άλλης προσέγγισης είναι εσφαλμένη. Χωρίς να επιλυθούν βασικά προβλήματα του τρόπου με τον οποίο αναδεικνύεται η ενότητα των δύο πλευρών, η συζήτηση παραμένει αναγκαστικά στο στάδιο της αφαίρεσης. Η συζήτηση για την αναπηρία μπορεί να ξεπεράσει αυτές τις δυσκολίες μόνο μέσω μιας κριτικής εξέτασης του ιστορικού και διαλεκτικού υλισμού (Jantzen 2006).

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί επομένως στη διεύρυνση της συζήτησης για το μεθοδολογικό πρόβλημα της αναπηρίας, θέμα που στην Ελλάδα έχει συζητηθεί ελάχιστα. Η εργασία μας βασίζεται στην υλιστική προσέγγιση πρώτον για την κίνηση από το εμπειρικά συγκεκριμένο στο αφηρημένο και στη συνέχεια στην άνοδο από το αφηρημένο στο νοητικά συγκεκριμένο (Πατέλης 2016) και δεύτερον «στις κατηγορίες της διαλεκτικής λογικής στην πιο σύγχρονη μορφή της, δηλαδή τις κατηγορίες του Είναι, της Ουσίας, του Φαινομένου και της Πραγματικότητας» (Κακαρίνος 2016). Μεθοδολογικές αρχές που δεν αποτελούν θεωρητικό κατασκεύασμα, αλλά συνάγονται από την ίδια την πραγματικότητα (Ένγκελς 1963, 65·Βαζιούλιν 2020, 76).

Ποιο όμως εννοιολογικό πλαίσιο χρησιμοποιεί η υλιστική θεωρία για να κατανοήσει το φαινόμενο της αναπηρίας; Η συνείδηση σύμφωνα με τον Λένιν αποτελεί το υψηλότερο προϊόν της ύλης οργανωμένο με ιδιαίτερο τρόπο (Λένιν 1988, 50) Με τον όρο «ύλη» εννοείται η «φιλοσοφική κατηγορία που χρησιμεύει για να υποδηλώσει την αντικειμενική πραγματικότητα, που έχει δοθεί στον άνθρωπο απ' τα αισθήματά του και που αντιγράφεται, φωτογραφίζεται, αντανακλάται απ' τα αισθήματά μας, ενώ υπάρχει ανεξάρτητα απ' αυτά» (ό.π., 134). Για να κατανοηθεί επομένως η αναπηρία ως φαινόμενο είναι απαραίτητο να ξεκινήσουμε από την ανεξάρτητη από τον παρατηρητή αντικειμενική πραγματικότητα.

3 Σε αντίθεση με την Τυπική Λογική οι νόμοι της διαλεκτικής λογικής είναι: «α) Ο νόμος της αλληλοδιείσδυσης, ενότητας και διαπάλης, των πολικά αντιτιθέμενων πλευρών, οι οποίες συνυπάρχουν στα αντικείμενα ή στα φαινόμενα, β) Ο νόμος της μετατροπής των ποσοτικών μεταβολών σε ποιοτικές μεταβολές και αντιστρόφως και γ) Ο νόμος άρνησης της άρνησης» (Μαριόλης 2018).

4 «Οργανικό όλο θεωρείται εκείνο το όλο, χαρακτηριστικό του οποίου είναι πρωτίστως ο εσωτερικός αμοιβαίος δεσμός (η αλληλεπίδραση των μερών). Εάν αυτό το όλο διαλυθεί στα μέρη που το απαρτίζουν, εξαλείφεται και η ίδια η ουσία του» (Βαζιούλιν 2013, 74).

Ένα ακόμη βασικό ερώτημα του ιστορικού και διαλεκτικού υλισμού είναι «*Τι είναι ο άνθρωπος;*», ποια είναι δηλαδή η ουσία του ανθρώπου. Όπως σημειώνει ο Marx στις «*Θέσεις για τον Feuerbach*» «*ο άνθρωπος είναι το σύνολο των κοινωνικών του σχέσεων*» (Marx, Engels 1969, 6) ή όπως το διατυπώνει μαζί με τον Engels στη Γερμανική Ιδεολογία «*το σύνολο των παραγωγικών δυνάμεων, κεφαλαίων και κοινωνικών μορφών συμπεριφοράς, το οποίο κάθε άτομο και κάθε γενιά βρίσκει ως κάτι δεδομένο, είναι το πραγματικό έδαφος αυτού που οι φιλόσοφοι έχουν φανταστεί ως «ουσία» και ως «φύση του ανθρώπου»*» (ό.π., 38).

Ακόμη πιο συγκεκριμένα σε ότι αφορά τα ζητήματα της έρευνας για την ανάπτυξη του ψυχισμού οι σοβιετικοί ερευνητές Luria και Leontjew σημείωναν: Ο πρώτος ότι: «*«Οι πηγές της ανθρώπινης συνείδησης και της ανθρώπινης ελευθερίας πρέπει να αναζητηθούν στην κοινωνική ιστορία της ανθρωπότητας. Για να βρεις την ψυχή, πρέπει να την παρατήσεις»*⁵ και ο δεύτερος ότι: «*Οποιαδήποτε αντανάκλαση της αντικειμενικής πραγματικότητας μέσω ψυχικών φαινομένων δεν είναι τίποτα άλλο από τη λειτουργία ενός υλικού, σωματικού υποστρώματος που επίσης αποτελεί μέρος της πραγματικότητας*» (Leontjew 1973, 12).

Συμπερασματικά επομένως η προσπάθεια να κατανοηθεί η αναπηρία είτε μέσω της βλάβης και της αδυναμίας προσαρμογής στο περιβάλλον, είτε μέσω της έννοιας της «αναπηροποιητικής κοινωνίας» είναι ατελέσφορη. Γιατί η έρευνα μέσω των ομοιοτήτων και των διαφορών, αυτό που ο «αφελής» θετικισμός αναφέρει ως επιστημονική αυστηρότητα, δεν είναι επαρκής για την κατανόηση ενός σύνθετου φαινομένου, όπως η αναπηρία. Γιατί η επιστημονική αυστηρότητα δεν προκύπτει από την ταύτιση του Είναι και της Ουσίας. Τότε σύμφωνα με τον Marx «*κάθε επιστήμη θα ήταν περιττή*» (Μαρξ 1978, 1004). Επομένως η σχέση του όλου και του μέρους είναι υπαρκτή, η αντιφατική τους ενότητα δεν είναι κάτι που μπορεί να διαρρηχθεί, όπως υποστηρίζει ο Karl Popper (Πόππερ 2005, 133) και η έρευνα της εσωτερικής τους συνάφειας μόνο μέσω της Διαλεκτικής Λογικής του είναι και δεν είναι μπορεί να γίνει (Jantzen 1976a).

Για την υλιστική Παιδαγωγική των Ανάπηρων η αναπηρία δεν θεωρείται ως φυσικά δημιουργημένο φαινόμενο, αλλά ως κοινωνική διαδικασία που γίνεται

5 Αναφ. στο Jantzen1998.

ορατή ανάλογα με τις σχέσεις παραγωγής που επικρατούν στον εκάστοτε κοινωνικοοικονομικό σχηματισμό. Πάνω σε αυτό το υπόβαθρο οι βασικές έννοιες που αναδεικνύονται στην προκειμένη εργασία είναι πρώτον η έννοια της «κοινωνικής απομόνωσης από τα ιστορικά κληροδοτήματα της ανθρωπότητας (*Social Isolation*)» και δεύτερον η έννοια «εργατική δύναμη κατώτερης ποιότητας (*Arbeitskraft minderer Güte*)» (Jantzen 1976a· Jantzen 1976b).

Θεωρείται χρήσιμο να σημειωθεί εδώ ότι η αναπηρία δεν είναι μια αφηρημένη κατηγορία, αλλά μια διαδικασία ζωής πραγματικών ανθρώπων που κινούνται μέσα στην κοινωνική ολότητα και στις ποικίλες φυσικές και κοινωνικές σχέσεις. Η αναπηρία κατανοείται ως φαινόμενο και επομένως υπάρχει ως αναπηρία, όταν τα χαρακτηριστικά της δεν ανταποκρίνονται στις ελάχιστες κοινωνικές ιδέες για τις ατομικές και κοινωνικές ικανότητες. Η αναπηρία υπάρχει ως κοινωνικό αντικείμενο από τη στιγμή που ένα άτομο δεν ανταποκρίνεται σε αυτές τις ιδέες (Jantzen 1973). Επομένως πρέπει να διακρίνεται από τους όρους βλάβη και διαταραχή (Jantzen 1976a).

Η έννοια της κοινωνικής απομόνωσης διατυπώθηκε πρώτον από τον Seguin, δεύτερον από τον Vygotsky και αναδείχθηκε στη σύγχρονη εποχή από τον ιδρυτή της υλιστικής Παιδαγωγικής των Ανάπηρων τον Γερμανό παιδαγωγό Wolfgang Jantzen.

Ο «ιδιώτης» σύμφωνα με τον Seguin δεν στερείται νοητικής ικανότητας. Ο Seguin αναγνωρίζει την εξάρτηση της συνείδησης από το κοινωνικό πεδίο και εισάγει στη συζήτηση τη σχέση του βιολογικού με το κοινωνικό, θεωρώντας ως βασικό πρόβλημα της ιδιωτείας αφενός μεν την έλλειψη κινήτρων και την αδυναμία της βούλησης - θέλησης του ιδιώτη που τον οδηγεί στη μοναξιά - απομόνωση και αφετέρου στην αδυναμία των άλλων να ανταποκριθούν στις ανάγκες του⁶.

Ο Seguin⁷ όμως δεν ανέπτυξε έννοιες που να κάνουν συγκεκριμένη την ενότητα του βιολογικού με το κοινωνικό. Η αναγνώριση αυτής της ενότητας όσο

6 Όπως σημειώνει ο Vygotsky «ο Seguin δεν αναφέρεται μόνο στα ανώτερα επίπεδα της βούλησης, αλλά και στις πιο στοιχειώδεις πλευρές της. Κατά συνέπεια, η βάση και η ολοκλήρωση της ανάπτυξης, το κατώτερο και ανώτερο επίπεδο της βούλησης σε αυτά τα παιδιά είναι υποανάπτυκτα» (Vygotsky 1993, 220).

7 Το έργο του Seguin περνά στην αφάνεια μετά το 1848. Η αποτυχία της επανάστασης το 1848 και η αντίδραση της αστικής τάξης απέναντι στην άνοδο του εργατικού κινήματος στρέφουν τη συζήτηση σε πιο συντηρητικές κατευθύνσεις, στη βλάβη και την ιατρική.

σημαντική και αν είναι παραμένει στο επίπεδο της αφαίρεσης και η επιστροφή στο δυισμό είναι αναπόφευκτη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της αδυναμίας είναι η ανάδειξη της έννοιας της «άγριας αστικής κοινωνίας»⁸, από τους Georgens & Deinhardt (στο έργο τους Θεραπευτική Παιδαγωγική (1861 & 1863) αυτό που ονομάζεται σήμερα «αναπηροποιητική κοινωνία», η οποία είναι η αιτία της ιδιωτείας.

Έννοια που είχε επικριθεί έντονα από τους Marx & Engels στη «Γερμανική Ιδεολογία» όπου σημείωναν ότι: *«Μαθαίνουμε ότι η κοινωνία έχει αγριέψει και ότι για το λόγο αυτό τα άτομα που την απαρτίζουν υποφέρουν από κάθε λογής αναπηρίες. Η κοινωνία αποχωρίζεται από τούτα τα άτομα, αυτονομείται, αγριεύει για δικό της λογαριασμό, και μόνο σαν επακόλουθο αυτής της εξαγρίωσης τα άτομα υποφέρουν. Το πρώτο επακόλουθο αυτής της εξαγρίωσης είναι τούτοι οι προσδιορισμοί: αρπακτικό ζώο, άπραγος και κάτοχος μιας «ιδιαίτερης ουσίας που σαπίζει».... Η δεύτερη «αναγκαία συνέπεια» αυτού του πρώτου επακόλουθου της εξαγρίωσης είναι οι δυο προσδιορισμοί: «ο εκφυλισμός της ιδιαίτερης ανθρώπινης ουσίας με την ξεθεωτική ένταση» και η «αναγκαστική υπαγωγή της παραγωγής σε μια μηχανική εργασία». Αυτοί οι δυο προσδιορισμοί είναι η αναγκαία «συνέπεια του γεγονότος ότι οι εισοδηματίες αφήνουν να σαπίζει η ίδια τους η ουσία» και παίρνουν στη βέβηλη γλώσσα, όπως μαθαίνουμε ξανά με φρίκη, την ονομασία «προλετάριος» (Μαρξ, Ένγκελς 1989, 221-222).*

Η έννοια «κοινωνική απομόνωση» επανεμφανίζεται στο έργο του Vygotsky. Ο Vygotsky αρχικά επισημαίνει ότι πρώτον ο τυφλός, ο κωφός ή ο νοητικά ανάπηρος δεν είναι ένας άνθρωπος που έχει στερηθεί ένα όργανο. Για τον Vygotsky η βλάβη ή η διαταραχή δημιουργεί μία ολοκληρωτική αναδόμηση όλων των δυνάμεων τόσο του οργανισμού όσο και της προσωπικότητας (Vygotsky 1993, 97-98).

Δεύτερον για τον Vygotsky η βλάβη ή η διαταραχή επιδρά προπάντων στη σχέση με τους άλλους ανθρώπους, με την κοινωνία. Μια οργανική βλάβη ή μια διαταραχή δημιουργεί συνθήκες διάρρηξης του συνολικού πλαισίου των

8 Οι επιρροές των Georgens & Deinhardt από τον Rousseau και τους «αληθινούς σοσιαλιστές» γίνονται προφανείς όταν υποστηρίζουν, αναφερόμενοι στην αιτιολογία της ιδιωτείας, ότι *«όλες αυτές οι αιτίες είναι κοινωνικές, που σημαίνει συνδέονται με την εξαγρίωση, την αποκοίμιση και την υπερδιέγερση, την οποία φέρει μαζί της η ζωή στην αστική κοινωνία»* (Georgens, Deinhardt 1861, 201).

κοινωνικών σχέσεων και βρίσκει την έκφρασή της σε μια κοινωνικά ανώμαλη συμπεριφορά (ό. π., 98).

Όμως για τον Vygotsky όλες οι ανώτερες ψυχικές μορφές της ανθρώπινης δραστηριότητας είναι αρχικά διαθέσιμες στον άνθρωπο σε κοινωνική μορφή και στη συνέχεια μέσω της εσωτερίκευσης μετατρέπονται σε προσωπικό «απόκτημα» του μεμονωμένου ανθρώπου.

Παρόλα αυτά όμως ούτε η αναγνώριση της σημασίας των κοινωνικών παραγόντων, ούτε η έννοια της εσωτερίκευσης οδηγούσαν στην έξοδο από τον δυισμό ανθρώπου και κοινωνίας, παιδιού και σημαντικών άλλων. Σε άλλες εργασίες του ο Vygotsky επιλύει το πρόβλημα πρώτον με την έννοια «Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης (ΖΕΑ στο εξής) και δεύτερον με τη διαλεκτική ενότητα του γνωστικού και του συναισθηματικού.

Ο Vygotsky αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο των συναισθημάτων. Όπως αναφέρει:

«Τα συστήματα του εγκεφάλου που συνδέονται άμεσα με τις συναισθηματικές λειτουργίες είναι διατεταγμένα με έναν ιδιαίτερα περίεργο τρόπο. Ανοίγουν και κλείνουν τον εγκέφαλο, είναι ταυτόχρονα όλα τα χαμηλότερα, αρχαιότερα, πρωταρχικά συστήματα του εγκεφάλου και τα υψηλότερα, τελευταία στην ανάπτυξη που είναι ιδιόμορφη μόνο για τον άνθρωπο» (Vygotsky 1993, 238-239).

Τότε όμως, όπως σημειώνει ο Jantzen, η έννοια «ΖΕΑ» δεν μπορεί να συνδέεται μόνο με την ανάπτυξη και τη μάθηση και η διαλεκτική ενότητα συναισθήματος και γνώσης αποτελεί το «κύτταρο» της ψυχολογικής ατομικής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τον Jantzen η «ΖΕΑ» είναι το μέρος όπου η μάθηση και η ανάπτυξη διαμεσολαβούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μέσα στην αντίστοιχη κατάσταση κοινωνικής ανάπτυξης. Είναι η διαμεσολάβηση ανάμεσα στην προσωπική και την πολιτισμική-ιστορική, επιστημονική-εννοιολογική μορφή μέσω του διαλόγου, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι κρίσιμες μεταβάσεις στη διαδικασία ανάπτυξης είναι ζώνες της εγγύτερης ανάπτυξης και οι οποίες σε επόμενα στάδια μεταναστεύουν προς τα μέσα, παραιτούνται από σημαντικά μέρη των προηγούμενων λειτουργιών τους και παραμένουν στη διαδικασία της περαιτέρω ανάπτυξης ως δευτερεύουσες περιπτώσεις.

Οι συναισθηματικοί μηχανισμοί είναι προϋπόθεση και μέρος κάθε ζώνης

εγγύτερης ανάπτυξης. Επομένως η «ΖΕΑ» δεν συνιστά ένα χώρο, αλλά μια κοινωνική δραστηριότητα όπου και τα δύο μέρη (παιδί και ενήλικες) αναγνωρίζουν τη σημασία της μάθησης, της συνεργασίας, της αξιοπρέπειας, του διαλόγου, της αγάπης, της γνώσης και της συμμετοχής. Μέσω της ενότητας του γνωστικού και του συναισθηματικού στην «ΖΕΑ» επιλύεται το πρόβλημα του δεισμού ανάμεσα στο παιδί και τους σημαντικούς άλλους. Και το παιδί και οι άλλοι είναι «σημαντικοί άλλοι» για κάθε μέρος (Jantzen 2008).

Να σημειωθεί όμως εδώ η έλλειψη μιας συνεκτικής θεωρίας για τη «ΖΕΑ» στην ιστορική της διάσταση. Αν η «ΖΕΑ» είναι κοινωνική δραστηριότητα τότε το ερώτημα για τις μορφές που παίρνει κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης στην οντογένεση μένει ακόμη χωρίς πλήρη απάντηση.

Το έργο του Vygotsky επομένως δημιούργησε τις απαραίτητες εννοιολογικές προϋποθέσεις για να κατανοηθεί σε βάθος το φαινόμενο της αναπηρίας. Η ανάπτυξη συντελέστηκε από τη δεκαετία του 1970 μέχρι σήμερα στη Γερμανία, κυρίως στο πανεπιστήμιο της Βρέμης, από τους Jantzen, Feuser και άλλους.

Ο Jantzen διατυπώνει αρχικά στις αρχές της δεκαετίας του 1970 την έννοια της «κοινωνικής απομόνωσης» χωρίς να έχει γνώση του έργου των Seguin & Vygotsky. Ο ίδιος θεωρεί την εν λόγω έννοια σαν το τελευταίο στάδιο της πορείας από το εμπειρικά συγκεκριμένο προς το αφηρημένο - Διάνοια. Επεκτείνοντας το έργο εκπροσώπων της πολιτισμικής - ιστορικής θεωρίας (Vygotsky, Luria, Leontiev, Galperin) στην περιοχή της αναπηρίας θεωρεί ότι η αναπηρία είναι η απομόνωση από την ιστορική κληρονομιά της ανθρωπότητας και η έξοδος από την απομόνωση μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω των εννοιών που αναπτύχθηκαν από την εν λόγω θεωρία.

Σύμφωνα με τον Jantzen η έννοια «κοινωνική απομόνωση από την ιστορική κληρονομιά της ανθρωπότητας» κατανοείται ως μια σχέση διαχωρισμού του ατόμου και κοινωνίας, η οποία στη συνέχεια αναπαράγεται εσωτερικά και αποτελεί τη βασική έννοια «κύτταρο» (Jantzen 1976α· Jantzen 1987, 270-276) της ανάλυσης της ψυχολογικής και κοινωνικής κατάστασης των ανάπηρων. Ορίζεται ως διαταραχή της αντανάκλασης της αντικειμενικής, ανεξάρτητης από τον παρατηρητή, πραγματικότητας και της διαδικασίας οικειοποίησης στην εσωτερική οργανική περιοχή (Jantzen 1976α, 23). Η έννοια της κοινωνικής απομόνωσης καθιστά δυνατό πρώτον να ξεπεραστεί το χάσμα στη θεωρία των

δύο παραγόντων (βιολογικών και κοινωνικών) κατά την εξήγηση της αναπηρίας. Δεύτερον δημιουργεί τη δυνατότητα, μέσω της αναγνώρισης της αλλαγής στη σχέση με τους άλλους ανθρώπους, τον εαυτό και τον κόσμο, να ερευνηθούν εκτός από τις παροντικές συνθήκες και οι προηγούμενες καθιστώντας την ιστορία αναπόσπαστο τμήμα της έρευνας για την Παιδαγωγική των Ανάπηρων (επαναϊστορικοποιημένη διάγνωση). Τρίτον με την εν λόγω έννοια μπορεί να κατανοηθεί η εσωτερική αναπαραγωγή της απομόνωσης ως διαδικασία οικειοποίησης ή μαθησιακής διαδικασίας και να θεωρηθούν όλες οι ανθρώπινες ενέργειες και συμπεριφορές ως υποκειμενικά λογικές και υποκειμενικά νοηματοδοτημένες. Η απομόνωση αποκτά επομένως την κεντρική της σημασία ως διαλεκτική αντίθεση με τη συμμετοχή στην κοινωνική κληρονομιά (Jantzen 1976a, 24). Η αντιμετώπιση της κοινωνικής απομόνωσης, πυρήνας της οποίας είναι η κοινωνική σχέση μεταξύ απομόνωσης και συμμετοχής (Jantzen 2005, 9), βασίζεται στον γενικό νόμο της ανάπτυξης που διατύπωσε ο Vygotsky, με βάση τον οποίο οι ανώτερες ψυχικές λειτουργίες προκύπτουν πρώτα στη ΖΕΑ και στη συνέχεια μέσω της εσωτερίκευσης αποτελούν μέρος της ανθρώπινης προσωπικότητας.

Έχοντας ως υπόβαθρο τα προηγούμενα ο Jantzen διατύπωσε την άποψη ότι τα χαρακτηριστικά των σοβαρά ανάπηρων ανθρώπων (αυτοτραυματισμοί, στερεοτυπίες, κ. αλλ.) αποτελούν την προσπάθεια των ανάπηρων να συμμετέχουν ως σημαντικοί άλλοι σε ετεροχρονισμένα, για τους ίδιους, στάδια της «ΖΕΑ». Επομένως η ανάπτυξη εναλλακτικών δρόμων και μιας γλώσσας που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας διαφορετικής επικοινωνίας με τους σοβαρά ανάπηρους ανθρώπους αποτελεί βασική προϋπόθεση της Παιδαγωγικής των Ανάπηρων (Jantzen 2008, 173-174).

Όμως με ποιον τρόπο μπορεί να κινηθεί η έρευνα με υπόβαθρο την έννοια της «κοινωνικής απομόνωσης», από το αφηρημένο προς το νοητικά συγκεκριμένο; Με ποιες έννοιες μπορούμε να περάσουμε αρχικά από την επιφάνεια στην ουσία της κοινωνίας, δηλαδή στην εργασία; Πώς μπορεί η έρευνα με αφετηρία την έννοια της απομόνωσης να αναδείξει τις μορφές εμφάνισης της αναπηρίας στον ιστορικό χρόνο;

Όπως αναφέρει ο Jantzen πρέπει να αναρωτηθούμε για τις συνθήκες διαβίωσης των ανάπηρων, καθώς και για τους αντικειμενικούς προσδιοριστικούς

παράγοντες αυτής της πραγματικότητας, δηλαδή τα κοινωνικά πλαίσια, στα οποία η αναπηρία γίνεται ορατή. Τα προβλήματα της αναπηρίας εμφανίζονται σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, σε καμία περίπτωση μόνο στις μορφές που διακρίνονται στη βρεφική, προσχολική, σχολική και εφηβική ηλικία. Ο ορισμός της αναπηρίας θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει όλους τους τομείς της ζωής, επειδή σχετίζονται πιο άμεσα με τις διαδικασίες κοινωνικής παραγωγής και αναπαραγωγής.

Το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει από την έρευνα είναι ότι ο βασικός αιτιολογικός παράγοντας εμφάνισης της αναπηρίας είναι οι εμφανιζόμενες στις ταξικές κοινωνίες υποδουλωτικές μορφές εργασίας (δουλοκτησία, δουλοπαροικία, μισθωτή εργασία), που έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό την αρχή της επίδοσης.

Η αναπηρία εμφανίζεται ως μορφή εκμετάλλευσης, μέρος των γενικότερων μορφών εκμετάλλευσης, στην κεφαλαιοκρατική κοινωνία μέσω της αντιφατικής σχέσης ανάμεσα στην υπαγωγή της εργασίας στο κεφάλαιο και της ταξικής πάλης και συνδέεται με τον συσχετισμό δύναμης ανάμεσα στο κεφάλαιο και την εργασία. Σε αυτό το πλαίσιο η τυπική ισότητα που εμφανίζεται στη σφαίρα της κυκλοφορίας, ανάμεσα στον κάτοχο των μέσων παραγωγής και τον εργάτη, αναιρείται στη σφαίρα της παραγωγής μέσω της ιδιοποίησης από τον κεφαλαιοκράτη της απλήρωτης υπερεργασίας. Η αναίρεση της τυπικής ισότητας στη σφαίρα της παραγωγής θεσμοποιείται μέσω του κράτους και του δικαίου και καθίσταται ορατή μέσω των ατομικών διαφορών. Πάνω σε αυτήν την ορατότητα μπόρεσαν να συγκροτηθούν η Ψυχολογία, η Παιδαγωγική και η Ψυχιατρική ως επιστήμες μελέτης του υποκειμενικού, αποσπασμένου από την ενότητα του βιολογικού με το κοινωνικό. Μόνο μέσα από την υπαγωγή της εργασίας στο κεφάλαιο και τη νομική και θεσμική κατοχύρωση των ατομικών διαφορών μπόρεσαν οι επιστήμες για το υποκείμενο να κινηθούν από το εμπειρικά συγκεκριμένο προς το αφηρημένο, δομημένες στην αρχή της ταυτότητας - ομοιότητας των αισθητηριακών δεδομένων και στην αρχή της αντίθεσης. Δηλαδή με άλλα λόγια να αναπτυχθούν ως επιστήμες που αντανakλούν την καπιταλιστική πραγματικότητα (Τσιώλης 2021, 25).

Σε αυτήν τη βάση ο νέος τρόπος κατανόησης, διάγνωσης και παρέμβασης στην περιοχή της αναπηρίας μπορεί να αναδειχθεί αγνοώντας τις κοινωνικές

παραμέτρους. Η αναπηρία μπορεί πλέον να μελετηθεί ως φυσικοποιημένο αντικείμενο και οι ανάπηροι να προσεγγιστούν ως ψυχολογιοποιημένα ή ιατροκοποιημένα υποκείμενα και όχι ως κοινωνικο-ιστορικές οντότητες (Jantzen 1982, 21-22). Να κατανοηθούν δηλαδή ως υποκείμενα αποσπασμένα από τις ιστορικά καθορισμένες κοινωνικές συνθήκες μέσω της αναγωγής στις αρχές της τυπικής λογικής (αρχή της ταυτότητας και της αντίθεσης), ως αποκλίνοντες από την κανονικότητα, όπως την ορίζει το αστικό ιδεώδες. Οι ανάπηροι δεν θεωρούνται πλέον ανίκανοι να ενταχθούν στη νομική τάξη, αλλά ως εν δυνάμει «εργατική δύναμη» που είναι δυνατό να παράγει υπεραξία. Με τη διαίρεση των ανθρώπων σε κοινωνικές τάξεις μέσω της σχέσης μεταξύ εργασίας και ιδιοποίησης, η αναπηρία ταυτίζεται όλο και περισσότερο με τη φτώχεια και την εξαθλίωση σε πραγματικούς όρους, για να ταξινομηθεί τελικά, υπό τις συνθήκες της μισθωτής εργασίας στον καπιταλισμό, ως «*σωματική και ψυχική ανικανότητα ή έλλειψη ψυχικής διάθεσης να γίνει κάτοχος εργατικής δύναμης*», δηλαδή μετατρέπεται σε (ή ενεργεί ως) «*εργατική δύναμη κατώτερης ποιότητας*» (Jantzen 1975). Η εν λόγω έννοια αποτέλεσε το πρώτο βήμα για να κινηθεί η συζήτηση από την αφαίρεση - Διάνοια προς το νοητικά συγκεκριμένο - Λόγος και πιο συγκεκριμένα προς την ουσία - δηλαδή την εργασία.

Πάνω σε αυτόν το στόχο αναπτύχθηκε η υλιστική Παιδαγωγική των Ανάπηρων. Επιστημονική ανάπτυξη που δεν βασίζεται στην αναγνώριση της ισότητας των σχέσεων, όπως επισημαίνει η Weinmann παραπέμποντας στον Foucault (Weinmann 2003, 11), αλλά κυρίως στις μορφές που παίρνει μέσα στον χρόνο η διαδικασία της υπαγωγής της εργασίας στο κεφάλαιο και στις πιο σημαντικές μορφές οργάνωσης του κοινωνικού καταμερισμού στην παραγωγή και στην αναπαραγωγή, το κράτος και το δίκαιο (Jantzen 1982, 19).

Επομένως όλη η συζήτηση για την αναπηρία παραμένει στο στάδιο της αφαίρεσης, χωρίς τη γνώση ότι οι αστικές αξίες (ισότητα, ελευθερία του προσώπου) αναιρούνται στη σφαίρα της παραγωγής μέσω της ιδιοποίησης της υπεραξίας από τον κάτοχο των μέσων παραγωγής και χωρίς την υιοθέτηση των μεθοδολογικών παραδοχών του ιστορικού και διαλεκτικού υλισμού, πρώτον για «*την ανατροπή όλων των συνθηκών που καθιστούν τον άνθρωπο «ένα ον ταπεινωμένο, υποδουλωμένο, εγκαταλειμμένο, περιφρονημένο»*» (Marx 1978, 25)

και δεύτερον για την ελεύθερη ανάπτυξη του καθενός ως προϋπόθεση για την ελεύθερη ανάπτυξη όλων (Marx, Engels 1984, 48).

Να σημειωθεί όμως εδώ ότι η αναπηρία αναδύεται μέσα από την ταξική διαίρεση της κοινωνίας. Τα ανάπηρα άτομα, στο βαθμό που ανήκουν στις άρχουσες τάξεις, επωφελούνται (σχεδόν) στο έπακρο από τις κοινωνικές δυνατότητες αποκατάστασης, σύμφωνα με την τελευταία λέξη της τεχνολογίας, δηλαδή σύμφωνα με την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων. Από την άλλη πλευρά, τα ανάπηρα άτομα των κυριαρχούμενων τάξεων δεν έχουν καθόλου ή έχουν πολύ μικρότερο μερίδιο στην αποκατάσταση που είναι κοινωνικά δυνατή λόγω των επιστημονικών και τεχνικών εξελίξεων. Εάν υπάρχουν ευκαιρίες για την αποκατάσταση συγκεκριμένων τραυματισμένων ατόμων από την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, τότε η πραγματοποίηση αυτών των ευκαιριών εξαρτάται άμεσα από τις επικρατούσες ταξικές συνθήκες, ιδιαίτερα από τις συνθήκες παραγωγής (Jantzen 1976b).

Οι όροι ανθρώπινη αξιοπρέπεια, σεβασμός στον ανάπηρο, συνεργασία, συμμετοχή, διάλογος, αξιοπρέπεια, αγάπη, γνώση θα αποτελούν για τους ανάπηρους ανθρώπους κενό γράμμα, όσο κατανοούνται ως έκφραση της ανάπτυξης των σχέσεων στη σφαίρα της εμπορευματικής κυκλοφορίας, άποψη που προβάλλεται ιδιαίτερα τις τελευταίες δεκαετίες από το Ινστιτούτο για την Κοινωνική Έρευνα της Φρανκφούρτης (Ράντης 2004, 24-25).

Είναι επομένως προφανές από τα προηγούμενα ότι η αποφυγή του χαρακτηρισμού «*εργατική δύναμη κατώτερης ποιότητας*» για τους ανάπηρους μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την αναγνώριση ότι το δικαίωμα στην εργασία είναι το πρώτο ανθρώπινο δικαίωμα. Δικαίωμα που μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από την κοινωνικοποίηση των μέσων παραγωγής με τρόπο ώστε να δημιουργεί θέσεις εργασίας για όλους. Δηλαδή στη σοσιαλιστική κοινωνία (Jantzen 1987, 30-31).

Διαφορετικά, όπως σημειώνουμε και σε άλλη εργασία μας, ο δρόμος για την επιστροφή του Action 4 και τις δολοφονίες των ανάπηρων θα παραμένει πάντα ανοιχτός, και η Παιδαγωγική των Ανάπηρων και ο ειδικός παιδαγωγός θα βρίσκεται πάντα ανοχύρωτος απέναντι στο φασιστικό φαινόμενο. Φασισμός που ως ακραία έκφραση της κεφαλαιοκρατίας έκανε ολοφάνερο ότι καμία μεθοδολογία, επιστήμη, ή φιλοσοφία δεν μπορεί να υπερασπίσει την υπόστασή

της, αν δεν εγκαταλείψει την επικέντρωσή της στον πραγματοποιημένο άνθρωπο και δεν αντιμετωπίζει την ανθρωπότητα ως σύνολο χωρίς όρια (Τσιώλης 2021, 94).

Συμπερασματικά η εργασία μας δεν έχει ως στρατηγικό στόχο την ένταξη ή τη συμπερίληψη, με τον τρόπο που αυτές προβάλλονται από το μεγαλύτερο μέρος του ενταξιακού ρεύματος, αλλά την επαναστατική ανατροπή της κεφαλαιοκρατίας και την κομμουνιστική προοπτική της ανθρωπότητας.

Κλείνοντας, για να αποφύγουμε την «αστεία» κριτική περί παραπομπής της λύσης στον «παράδεισο», να σημειώσουμε ότι η εν λόγω άποψη αγνοεί πλήρως τις θεμελιακές παραδοχές της υλιστικής θεωρίας. Πρόκειται για σκέψη που χωρίζει το άτομο από την κοινωνία και δεν βλέπει ότι η ανθρώπινη ατομικότητα δεν υπάρχει έξω από τις ιστορικά καθορισμένες κοινωνικές σχέσεις. Επομένως η λύση του προβλήματος της αναπηρίας δεν μπορεί να ιδωθεί στα πλαίσια ενός χρόνου που κατακερματίζεται σε μυριάδες ιστορικές στιγμές (άρα, αν κάτι δεν συμβεί στον παρόν, δεν θα συμβεί ποτέ) άποψη που αποτελεί νομιμοποίηση της κεφαλαιοκρατίας, αλλά στα πλαίσια ενός χρόνου που ως ιδιότητα της ύλης εμπεριέχει αντιθέσεις, περάσματα από την ποσότητα στην ποιότητα και αντίστροφα, και αρνείται την προσδιορισμένη άρνηση, γεννώντας στο εσωτερικό του το καινούριο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Georgens, D. J., Deinhardt, M. H. (1861), *Die Heilpädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Idiotie und der Idiotenanstalten. Erster Band: Zwölf Vorträge zur Einleitung und Begründung einer heilpädagogischen Gesamtwissenschaft*. Leipzig: Friedrich Fleischer.

Jantzen, W. (1973), «Theorien zur Heilpädagogik», *Das Argument* 80: 152-169.

Jantzen, W. (1975), «Behindertenpädagogik am Scheideweg», *Demokratische Erziehung* 1: 63-68.

Jantzen, W. (1976a), «Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik», *Demokratische Erziehung* 1: 5-29.

- Jantzen, W. (1976b), «Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus», *Zeitschrift für Heilpädagogik* 7: 428-436.
- Jantzen, W. (1982), *Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Jantzen, W. (1987), *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Band 1, Weinheim & Basel: Beltz (Edition sozial).
- Jantzen, W. (1998), «Das Gehirn ist ein soziales Organ». Unveröffentlichte Einleitung eines nicht beendeten Buchmanuskripts zur Neuropsychologie der geistigen Behinderung.
- Jantzen, W. (2005), *Es kommt darauf an, sich zu verändern - Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Jantzen, W. (2006), «Marxismus und Behinderung - Perspektiven einer synthetischen Humanwissenschaft», *Behindertenpädagogik* 4: 347-380.
- Jantzen, W. (2008), «Schwerste Beeinträchtigung und die Zone der nächsten Entwicklung», στο Jantzen, W. (επιμ.). *Kulturhistorische Psychologie heute - Methodologische Erkundungen zu L.S. Vygotskij*. Berlin: Lehmanns Media, 171-178.
- Leontjew, N. A. (1973), *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt a.M.: Fischer Athenäum.
- Marx, K., Engels, F. (1969), *Werke*. Bd. 3, Berlin/DDR: Dietz
- Marx, K., Engels, F. (1984), *Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Marx, K. (1978), *Η κριτική της Εγελιανής Φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου*. Μετάφραση Μπάμπης Λυκούδης. Αθήνα: Παπαζήση.
- Vygotsky, S. L (1993), *The Fundamentals of Defektology*. Μτφρ. J. E. Knox, C. B. Stevens. New York: Plenum Press.
- Weinmann, U. (2003), *Normalität und Behindertenpädagogik. Historisch und normalismustheoretisch rekonstruiert am Beispiel repräsentativer Werke von Jan Daniel Georgens, Heinrich Marianus Deinhardt, Heinrich Hanselmann, Linus Bopp und Karl Heinrichs*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Βαζιούλιν, Α. Β. (2013), *Η Λογική της Ιστορίας. Ζητήματα θεωρίας και μεθοδολογίας*. Μτφρ. Δημήτρης Πατέλης. Αθήνα: ΚΨΜ.
- Βαζιούλιν, Α. Β. (2020), *Το γίνεσθαι της μεθόδου επιστημονικής έρευνας του Κ. Μαρξ*. Μτφρ. Τριαντάφυλλος Μεϊμάρης, Δημήτρης Πατέλης. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Βεζιρτζής, Ν. Γ. (2012), *Μια θεμελιωμένη στη Φιλοσοφία της Πράξης Διδακτική Σειρά για τη διδασκαλία της Φυσικής στο δημοτικό σχολείο: Το παράδειγμα της Μηχανικής*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ενγκελς, Φ. (1963), *Αντιντύρινγκ*. Μτφρ. Τάσος Στεργίου. Αθήνα: Αναγνωστίδης.
- Κακαρίνος, Γ. (2016), «Προσωπικότητα και Διαλεκτική», Ανακοίνωση στον κύκλο μαθημάτων του Ομίλου Επαναστατικής Θεωρίας «12 απλά μαθήματα μαρξισμού». Αθήνα.
- Κονσταντίνοφ, Β. Φ. (επιμ.) (2008), *Βασικές αρχές της μαρξιστικής φιλοσοφίας (Διαλεκτικός Υλισμός)*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Λένιν, Ι. Β. (1988), *Υλισμός και Εμπειριοκριτικισμός*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μαριόλης, Θ. (2018), «Για τα 200 Χρόνια από τη γέννηση του Karl Marx», *Ινστιτούτο Κοινωνικών Ερευνών Δημήτρης Μπάτσης* 69.
- Μαρξ, Κ., Ένγκελς, Φ. (1989), *Γερμανική Ιδεολογία*. Τόμ. 2, Μτφρ. Κώστας Φιλίνης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάρξ, Κ. (1978), *Το Κεφάλαιο. Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας*. Τόμος γ', Μτφρ. Παναγιώτης Μαυρομάτης. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Πατέλης, Δ. (2016), «12 απλά μαθήματα μαρξισμού». Ανακοίνωση στον κύκλο μαθημάτων του Ομίλου Επαναστατικής Θεωρίας, Αθήνα.
- Πόππερ, Κ. (2005), *Η ένδεια του ιστορικισμού*. Μτφρ. Θάνος Σαμαρτζής. Αθήνα: Ευρασία.
- Ράντης, Κ. (2004), «Honneth versus Horkheimer. Το Ινστιτούτο Κοινωνικής Έρευνας της Φρανκφούρτης και το νέο επιστημολογικό του παράδειγμα», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 114: 3-25.
- Τσιώλης, Σ. (2021), «Η Ειδική Αγωγή στη φασιστική Γερμανία (1933-1945)», *Θέματα Παιδείας* 73-80: 88-94.
- Τσιώλης, Σ. (2021), *Η συμβολή του Κωνσταντίνου Καλαντζή στη διαμόρφωση των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων για την αγωγή των Ατόμων με Ειδικές*

Ανάγκες στην Ελλάδα. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Η εργασιακή επισφάλεια των Ελλήνων αναπληρωτών εκπαιδευτικών και οι συνέπειές της στην οικογενειακή ζωή τους

Αναστασία Τσούνη

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

atsouni@gmail.com

Abstract

Flexible working relationships in Primary Education are directly linked to the institution of substitute teachers. While in the past, substitutes stayed on the replacement for a very short period of time, this is no longer the case. They cover constant needs, while they themselves lack professional perspective and development, which affects them in various areas of their lives. We will present research concerning the consequences of job insecurity in the family life of substitute teachers. We will see how work affects their personal and family life, financially, but also in terms of family planning.

Keywords: Primary Education, substitute teachers, teachers, Kindergarten teachers, job insecurity.

Εισαγωγή

Ο θεσμός του αναπληρωτή εκπαιδευτικού υπάρχει εδώ και δεκαετίες παγκοσμίως, με ποικίλες αιτίες δημιουργίας και εφαρμογής του. Στην Ελλάδα οι αναπληρωτές (αποτελώντας ως θεσμός πάγια κρατική τακτική με αυξανόμενο αριθμό την τελευταία τριακονταετία) δεν κατοχυρώνουν δικαίωμα μονιμοποίησης μετά από μια «δόκιμη προϋπηρεσία», όπως συμβαίνει σε άλλες χώρες. Έχουν, όμως, τις ίδιες υποχρεώσεις και τα ίδια καθήκοντα (εκπαιδευτικά/διοικητικά/διδασκικά) και άλλοτε πλήρη καθήκοντα προϊσταμένων. Μολαταύτα εργασιακά, μισθολογικά και ασφαλιστικά απέχουν

πολύ από την αντίστοιχη κατάσταση των μονίμων (Ανδρέου-Κουτούζης 2002, 15-17). Προσλήψεις αναπληρωτών γίνονται σε έκτακτες ανάγκες και καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Εδώ και 20 χρόνια, όμως, υπάρχει δυσκολία στην απορρόφηση των δασκάλων στο εκπαιδευτικό σύστημα, λίγοι διορισμοί και η κάλυψη κενών γίνεται κυρίως από αναπληρωτές που προσφέρουν έργο μόνιμου εκπαιδευτικού.

Μεθοδολογία

Ανάμεσα στις έρευνες που αφορούν στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και τον εργασιακό τομέα ξεχωρίζουν οι εξής:

Οι Κυριακάκη και Λούπη (2016) μελέτησαν την επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια/Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διαπίστωσαν έντονα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης, ειδικότερα στους αναπληρωτές/ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς και ότι οι εργασιακές συνθήκες αυξάνουν το άγχος, την απογοήτευση και την ανασφάλεια, μειώνοντας έτσι την εργασιακή ικανοποίηση.

Οι Τσούνη και Παπάζης (2015) μελέτησαν τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην οικονομική κρίση, η οποία τους επηρέασε σε προσωπικό και εργασιακό επίπεδο. Η επιρροή εκδηλώθηκε μέσω συναισθημάτων ανασφάλειας και ανησυχίας για το μέλλον. Επίσης, αναγνωρίστηκε η υποβάθμιση ποιότητας της εργασίας τους.

Η Μετοχιανάκη (2017) μελέτησε τον θεσμό των αναπληρωτών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σε σχέση με το παραγόμενο εκπαιδευτικό τους έργο. Διαπιστώθηκαν αντικειμενικές δυσκολίες, λόγω έλλειψης προγραμματισμού στην εκπαιδευτική πολιτική και του συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος. Μολαταύτα η προσπάθειά τους για την καλύτερη επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου δε φάνηκε να μειώνεται παρά την αίσθηση ματαίωσης που βίωναν.

Η Τζιαμουράνη (2019) ερεύνησε το επαγγελματικό άγχος και την εξουθένωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνθήκες οικονομικής κρίσης. Το επαγγελματικό άγχος που αποκαλύφθηκε παρουσιάστηκε σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Οι αναπληρωτές, δε, εμφανίστηκαν εξουθενωμένοι.

Η Κωφίδου (2021) διερεύνησε την εργασιακή επισφάλεια των αναπληρωτών, οι οποίοι δήλωσαν εργασιακή επισφάλεια σε σχέση με το εισόδημα, το άγχος και την ανασφάλεια, αλλά και τις γενικότερες συνθήκες πρόσληψης. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ εργασιακής επισφάλειας και εξουθένωσης, ενώ οι συνεχείς αλλαγές του εργασιακού περιβάλλοντος έχουν τεράστιο αντίκτυπο στην προσωπική και κοινωνική ζωή του εκπαιδευτικού.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει την εργασιακή φύση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και να καταδείξει τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αυτή η κατηγορία εκπαιδευτικών σωρεύει τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων της.

Η έρευνα διεξήχθη το πρώτο δίμηνο του 2020 και έλαβαν μέρος 315 εκπαιδευτικοί δάσκαλοι και νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής αγωγής¹ από όλη την Ελλάδα. Δόθηκε ηλεκτρονικά ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε 16 ερωτήσεις κλειστού και 15 ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το Στατιστικό πακέτο *SPSS Statistics 22*.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 315. Οι γυναίκες ήταν 283 (89,8%) και οι άντρες ήταν μόλις 32 (10,2%).

Οι ηλικίες κυμάνθηκαν από 27 ετών έως 40 και άνω.

Πίνακας 1. Ηλικιακό φάσμα

Ηλικιακό φάσμα	Πλήθος ατόμων	Ποσοστό %
{27-30}	139	44,1%
{31-34}	90	28,6%
{35-40}	57	18,1%
{40 και άνω}	29	9,2%

Η δηλωθείσα οικογενειακή κατάσταση ήταν η παρακάτω:

¹ Για συντομία μέσα στο κείμενο ο όρος «δάσκαλοι» θα αναφέρεται τόσο στους δασκάλους όσο και στους νηπιαγωγούς, χωρίς διαχωρισμό των κλάδων.

Πίνακας 2. Οικογενειακή κατάσταση

Οικογενειακή κατάσταση	Πλήθος ατόμων	Ποσοστό %
Άγαμος	156	49,52%
Έγγαμος	60	19,05%
Έγγαμος με παιδιά	99	31,43%

Σχετικά με τον αριθμό τέκνων δηλώθηκαν τα παρακάτω:

Πίνακας 3. Αριθμός τέκνων

Αριθμός τέκνων	Πλήθος ατόμων	Ποσοστό %
0	203	64,44%
1	53	16,83%
2	47	14,92%
3	11	3,49%
4 και άνω	1	0,32%

Όσον αφορά στο επίπεδο των σπουδών τους, 127 άτομα έχουν μόνο το βασικό πτυχίο σπουδών (40,32%), επτά άτομα έχουν και δεύτερο πτυχίο από ΤΕΙ (2,22%), μεταπτυχιακό ανέφεραν ότι έχουν 178 δάσκαλοι (56,51%), ενώ τέλος τρία άτομα δήλωσαν κάτοχοι διδακτορικού (0,95%).

Οι κλάδοι των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν δάσκαλοι και νηπιαγωγοί γενικής και ειδικής αγωγής. Ειδικότερα οι δάσκαλοι γενικής αγωγής (ΠΕ70) ήταν 143 (45,4%), οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής ήταν 81 (25,71%), οι νηπιαγωγοί γενικής αγωγής (ΠΕ60) ήταν 73 (23,17%) και οι νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής (ΠΕ61) ήταν 18 (5,71%).

Εργασιακή εμπειρία και μισθός

Η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών δηλώθηκε ως εξής:

Πίνακας 4. Εργασιακή εμπειρία

Εργασιακή εμπειρία (σε έτη)	Αριθμός ατόμων	Ποσοστό %
1	45	14,3%

2	68	21,6%
3	26	8,3%
4	19	6,0%
5	20	6,3%
6	14	4,4%
7	8	2,5%
8	12	3,8%
9	14	4,4%
10	32	10,2%
11	24	7,6%
12	18	5,7%
13	5	1,6%
14	1	0,3%
15	4	1,3%
16	2	0,6%
>17	3	1,0%

Ο μισθός τους δηλώθηκε ως εξής:

Πίνακας 5. Μισθός

Μισθολογικό κλιμάκιο	Αριθμός ατόμων	Ποσοστό %
{800-900€}	73	23,17%
{900-1.000€}	181	57,46%
{1.000-1.100€}	58	18,41%
{άνω των 1.100€}	3	0,95%

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εάν είναι ικανοποιημένοι από το μισθό που λαμβάνουν. Από τις απαντήσεις τους διαπιστώνουμε ότι το 57,8% «δεν είναι ικανοποιημένο» (182 εκπαιδευτικοί), ενώ το υπόλοιπο 42,4% (133 εκπαιδευτικοί) δήλωσε πως «είναι ικανοποιημένο». 214 δάσκαλοι είπαν πως οι ανάγκες τους δεν καλύπτονται από το μισθό τους (67,9%), ενώ το αντίθετο δήλωσαν 101 εκπαιδευτικοί (32,1%).

Ακόμη ερωτήθηκαν εάν κάνουν παράλληλη εργασία με τη διδασκαλία. Πάνω από τους μισούς αποκρίθηκαν θετικά (195 δάσκαλοι-61,9%), ενώ το 38,1% (120 δάσκαλοι) απάντησε αρνητικά.

Ενδεικτικά όσοι έδωσαν θετικές απαντήσεις είπαν τα εξής: «Συγγραφή εκπαιδευτικών βοηθημάτων» (Δ1), «Καλοκαιρινή κατασκήνωση» (Δ37), «Αγροτικά εισοδήματα» (Δ79), «Βιβλιοπωλείο» (Δ84), «Τουριστικές επιχειρήσεις» (Δ121), «Σερβιτόρα τα καλοκαίρια» (Δ167), «Διδακτορικό με υποτροφία» (Δ168), «Delivery» (Δ191), «Λογιστικά» (Δ271).

Όσοι από την άλλη πλευρά απάντησαν αρνητικά δήλωσαν τα παρακάτω: «Όχι, γιατί θέλω να ασχολούμαι με τα παιδιά μου» (Δ13), «Αν είχα ελεύθερο χρόνο σίγουρα θα έψαχνα, για να ζω με περισσότερη οικονομική άνεση» (Δ186), «Όχι, γιατί δεν είναι εφικτό σε ξένο τόπο» (Δ232).

Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι έχει προβεί σε περικοπή των εξόδων τους (242 άτομα-76,8%), ενώ οι υπόλοιποι 73 αποκρίθηκαν αρνητικά στις περικοπές αυτές (23,2%).

Ειδικότερα αναφέρθηκαν τα εξής: «Χαμηλή ποιότητα διατροφικών επιλογών» (Δ5), «Φαγητό! Καλύπτομαι από τα γεύματα του σχολείου» (Δ26), «Θέρμανση στο σπίτι, ψώνια από σουπερμάρκετ» (Δ85), «Εσκεμμένη επιλογή φτηνών -έστω και μη λειτουργικών- σπιτιών, λόγω της μικρής χρονικής περιόδου διαμονής και εξόδων θέρμανσης» (Δ96), «Είδη πρώτης ανάγκης» (Δ145), «Γίνονται μόνο τα απαραίτητα» (Δ179), «Χωρίς πολλή οικονομία, ο μήνας δεν βγαίνει» (Δ212), «Καθόλου αποταμίευση. Προϊόντα κατώτερης ποιότητας» (Δ241), «Έξοδα υγείας» (Δ265).

Από την άλλη πλευρά ανέφεραν τα παρακάτω: «Σε γενικές γραμμές δεν στερούμαι κάτι σημαντικό» (Δ37), «Κάνω δύο δουλειές για να πληρώνω τα έξοδα του σπιτιού, του αυτοκινήτου και το μεταπτυχιακό που είναι πλέον απαραίτητο» (Δ176), «Προσωπικά όχι, γιατί δεν έχω ακόμη τη δική μου οικογένεια» (Δ285).

Επιρροή της εργασίας σε οικογενειακό επίπεδο

Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν εάν υπάρχει υποστήριξη από την οικογένειά τους προς το πρόσωπό τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό (71,7%) που αντιστοιχεί σε 226 εκπαιδευτικούς απάντησε θετικά, ενώ το 28,3% (89 δάσκαλοι) απάντησαν αρνητικά.

Πίνακας 6. Στήριξη από οικογενειακό περιβάλλον

Άτομα που στηρίζουν	Αριθμός ατόμων	Ποσοστό %
Σύζυγος	55	17,5%
Γονείς	43	13,7%
Γονείς και σύζυγος	14	4,4%
Παππούδες και γονείς	1	0,3%
Γονείς & εν διαστάσει σύζυγος	1	0,3%
Δεν διευκρινίζεται	113	35,9%
Καμία στήριξη	88	27,9%

Σχετικά με τις υποχρεώσεις που πιθανόν έχουν απέναντι στην ευρύτερη οικογένειά τους, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τα παρακάτω: 188 άτομα ανέφεραν ότι δεν έχουν καμία υποχρέωση προς την οικογένειά τους (59,7%). Σε ποσοστό 22,5% (71 δάσκαλοι) ανέφεραν ότι αναλαμβάνουν τα προσωπικά τους έξοδα και συνεισφέρουν στα έξοδα της οικογένειας. Επίσης 6 άτομα ανέφεραν ότι έχουν αναλάβει την υποχρέωση κάποιων δανείων (1,9%) και ακόμη 6 άτομα (1,9%) ανέφεραν ότι φροντίζουν κάποιον άρρωστο γονέα. Επιπλέον 21 άτομα (6,7%) δήλωσαν ότι βοηθούν τους γονείς τους σε διάφορα δικά τους έξοδα, 10 άτομα (3,2%) βοηθούν περιστασιακά τους γονείς τους, 3 άτομα (1%) υποστηρίζουν και τη δική τους οικογένεια, αλλά και τους γονείς τους, ενώ τέλος 10 εκπαιδευτικοί (3,2%) ανέφεραν ότι υποστηρίζουν λοιπούς συγγενείς.

Αναλυτικότερα δηλώθηκαν τα εξής: «Πληρώνω λογαριασμούς και τρόφιμα στους γονείς» (Δ9), «Αποπληρωμή δανείων» (Δ16, Δ38), «Συμβάλλω σε επιπλέον έξοδα, όπως θέματα υγείας» (Δ71), «Σε έκτακτα έξοδα, όπως ΕΝΦΙΑ, Κτηματολόγιο» (Δ78), «Βοηθώ τη μητέρα μου που πάσχει από άνοια» (Δ57), «Πληρώνω φροντιστήριο μέσης εκπαίδευσης για τον αδερφό μου» (Δ118), «Αναπηρία οικογενειακού προσώπου» (Δ142), «Βοηθώ. Ο γονείς μου είναι και οι δύο άνεργοι» (Δ213), «Πληρωμή διδάκτρων ξαδέρφων» (Δ259), «Συντηρώ και το σπίτι που άφησα πίσω, γιατί δεν θέλω να επιβαρύνω και άλλο τους γονείς μου» (Δ305).

Από την άλλη πλευρά ανέφεραν τα εξής: «Πολλές υποχρεώσεις! Όμως δεν μπορώ να ανταπεξέλθω» (Δ22), «Δεν υπάρχουν, γιατί ζω με τους γονείς μου» (Δ41), «Δεν βοηθάω κανέναν γιατί δεν μου φτάνουν. Αντιθέτως δέχομαι βοήθεια» (Δ157).

Στην ερώτηση για την απόσταση της εργασίας τους από τον τόπο μόνιμης κατοικίας, οι απαντήσεις που αναφέρθηκαν ήταν οι εξής:

Πίνακας 7. Απόσταση εργασίας-μόνιμης κατοικίας

Απόσταση από μόνιμη κατοικία	Αριθμός ατόμων	Ποσοστό %
Κοντά	205	65,1%
Μακριά	109	34,6%
Άνεργος ακόμη	1	0,3%

Επί τούτου οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν εάν το οικονομικό είναι ένα σημαντικό θέμα για τους ίδιους, έτσι ώστε να καταστεί αναγκαία η εργασία σε όλη τη χώρα. Τα 2/3 αυτών (191 άτομα -60,6%) δήλωσαν πως η ανάγκη είναι επιτακτική να εργαστούν ακόμη και σε απομακρυσμένα σημεία της χώρας. Πιο συγκεκριμένα είπαν: «Στην ηλικία που βρίσκομαι δε νοείται να με συντηρούν οι γονείς μου. Συνεπώς ναι!» (Δ5), «Εργάζομαι με την ελπίδα κάποια στιγμή να βρεθώ στον τόπο μου. Είμαι μακριά και ο μισθός δεν επαρκεί για τη διαβίωσή μου» (Δ25), «Ναι. Ο σύζυγος δεν έχει σταθερή δουλειά» (Δ30), «Κάθε Σεπτέμβριο με στηρίζουν οικονομικά για να πάω στο νέο μέρος. Δεν επιλέγω Αθήνα ή νησιά, λόγω μεγάλου κόστους διαβίωσης» (Δ190).

Από την άλλη πλευρά το 39,4% (124 άτομα) ανέφερε: «Η οικογένειά μου δεν αντέχει την πρόσληψη μακριά. Με 900 € δεν συντηρούνται δύο σπίτια, συν τις μετακινήσεις» (Δ8), «Δε φτάνουν τα έξοδα για μακριά. Καλύτερα σε μια άλλη δουλειά με πιο λίγα λεφτά και κοντά στο παιδί» (Δ103), «Είναι αναγκαίο να εργαστώ, αλλά μακριά δεν υπάρχει οικονομικό όφελος. Δεν αναστατώνω έτσι πλέον την οικογένειά μου» (Δ270).

Φαίνεται πως η δήλωση της εργασίας και η επιλογή του τόπου της επικείμενης πρόσληψης επηρεάζεται από τους οικογενειακούς δεσμούς των δασκάλων, καθώς το 67% (211 άτομα) ανέφερε ότι η δήλωση όντως σχετίζεται με την οικογένεια (παιδιά, σύζυγος, γονείς, περιβάλλον), ενώ το 33% (104 άτομα) ανέφερε ότι η δήλωση είναι ανεξάρτητη από την οικογένειά τους.

Ειδικότερα επεσήμαναν: «Δηλώνω κοντινές περιοχές για να μην χρειαστεί να εγκαταλείψει ο σύζυγος τη μόνιμη δουλειά του και να αφήσω το σπίτι μου» (Δ12), «Κάθε χρόνο δηλώνω κοντά για να είμαι με το παιδί μου και να μην αλλάξει

περιβάλλον» (Δ33), «Δήλωνα περιοχές που μπορούσαν οι γονείς μου να με βοηθήσουν με τα παιδιά» (Δ93), «Έχω ανήλικο παιδί και καμία βοήθεια. Δηλώνω μόνο κοντά» (Δ220).

Από την άλλη πλευρά αναφέρουν τα εξής: «Δηλώνω μακρινές και δυσπρόσιτες περιοχές για να εργαστώ» (Δ61), «Βασικό κριτήριο είναι η εργασία όσο νωρίτερα γίνεται -για την επιβίωση» (Δ89), «Η δήλωση αναπληρωτών γίνεται μόνο για να μπορέσω να δουλέψω στην πρώτη φάση. Δεν έχουμε προσωπική ζωή» (Δ81), «Όχι. Πρέπει να δουλέψω πάση θυσία όσο νωρίτερα γίνεται» (Δ145).

Τέθηκε η ερώτηση για την επιρροή της φύσης της εργασίας των αναπληρωτών στην προσωπική τους ζωή. Το 85,7% (270 άτομα) ανέφερε ότι έχει επηρεαστεί σημαντικά, ενώ το 14,3% (45 άτομα), απάντησε αρνητικά.

Πιο συγκεκριμένα είπαν τα παρακάτω: «Αναβολή μητρότητας» (Δ7), «Όλα γύρισαν ανάποδα» (Δ21), «Δεν έχω προχωρήσει σε γάμο και παιδιά, γιατί δεν ξέρω αν μπορώ να ανταπεξέλθω οικονομικά» (Δ35), «Ο ερχομός ενός δεύτερου παιδιού φαντάζει δύσκολος» (Δ38), «Νευρικότητα και άγχος» (Δ41), «Αποβολή, λόγω επαπειλούμενης κύησης» (Δ84), «Έχω μεγάλο άγχος που έχει επηρεάσει την υγεία μου» (Δ122), «Χωρισμός ύστερα από μακροχρόνια σχέση, λόγω απόστασης» (Δ154), «Πολύ άγχος! Όλα πρέπει να τα κάνεις με πρόγραμμα, ακόμη και το πότε θα αποκτήσεις παιδιά» (Δ175), «Για να πάω στο σχολείο μου, καθημερινά διανύω 370 χμ. (...) χρειάζομαι 1.100 € για τα πάγια έξοδα του αυτοκινήτου μου, με μισθό 970 €. Αφήνω στο σπίτι δύο παιδιά (3 και 7 ετών) και όλες αυτές οι συνθήκες μου προκαλούν τεράστιο άγχος» (Δ189), «(...)Οι φίλοι φτιάχνουν τις ζωές τους κι εγώ παρακολουθώ από βίντεο-κλήσεις, όταν μπορώ να έχω ίντερνετ» (Δ196), «(...)Ανύπαρκτες κοινωνικές σχέσεις λόγω τοποθέτησης σε ακριτικό χωριό» (Δ204), «Επικινδυνότητα στο δρόμο» (Δ283), «Σκέφτομαι αν θα τα παρατήσω» (Δ309).

Στην αντίθετη άποψη υποστήριξαν τα εξής: «Όχι, εκτός από το άγχος των προσλήψεων» (Δ168), «Όχι! Φέτος με προσέλαβαν μακριά από τον τόπο κατοικίας μου και ο σύζυγός μου πήρε απόσπαση για να είμαστε μαζί» (Δ177).

Ακόμη τέθηκε η ερώτηση εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν σκεφτεί να φύγουν από την Ελλάδα για μια καλύτερη εργασιακή αποκατάσταση στο εξωτερικό. Το 38,4% (121 άτομα) απάντησε θετικά, ενώ το 61,6% (194 άτομα) απάντησε αρνητικά.

Ειδικότερα στις θετικές απαντήσεις, ειπώθηκαν: «Ναι, καθώς δεν φαίνεται να αλλάζει η κατάσταση τα επόμενα χρόνια» (Δ118), «Ίσως, αν τα πράγματα χειροτερεύσουν ή το κράτος δεν αναγνωρίζει τη συνεισφορά μας» (Δ159), «Ναι, όταν για 4^η φορά βρισκόμουν σε απομακρυσμένο μέρος και η ψυχολογική μου κατάσταση δεν άντεχε άλλο» (Δ230), «Ναι, σε περίοδο που ένιωθα απελπισία» (Δ252).

Από την άλλη πλευρά ανέφεραν: «Όχι, δεν θα ήθελα να φύγω από την πατρίδα μου» (Δ147), «Δεν ξεπουλάω τον ήλιο, την οικογένεια και τους φίλους μου για έναν καλύτερο μισθό» (Δ155), «Όχι, για συναισθηματικούς λόγους» (Δ278), «Όχι, θέλω τα παιδιά μου να μεγαλώνουν κοντά στους παππούδες τους» (Δ280).

Επιπλέον αναφέρθηκε η σκέψη αλλαγής καριέρας με σκοπό την εργασιακή αποκατάσταση των εκπαιδευτικών, για μια πιο μόνιμη δουλειά και σταθερό περιβάλλον εργασίας. 193 άτομα ανέφεραν ότι έχουν σκεφτεί να το πράξουν (61,3%), ενώ 122 άτομα (38,7%) απάντησαν αρνητικά.

Ανάμεσα στις θετικές απαντήσεις αναφέρθηκαν τα εξής: «Έχω ψάξει για άσχετες, αλλά μόνιμες δουλειές» (Δ38), «Σκέφτομαι επιχειρηματικές κινήσεις, όταν βρω κεφάλαιο (για παράδειγμα το εφάπαξ του πατέρα μου)» (Δ114), «Ναι! Στα τουριστικά που τα καλοκαίρια εργαζομαι ήδη πάνω σε αυτό» (Δ123), «Πολλές φορές, με μεγάλη πίκρα» (Δ134), «Ναι, έχει περάσει πάρα πολλές φορές από το μυαλό μου. Ειδικά να κάνω στροφή προς τα τουριστικά επαγγέλματα» (Δ202), «Ναι και μάλιστα άμεσα, μετά την προκήρυξη για μόνιμους διορισμούς και τον απαράδεκτο νόμο Γαβρόγλου, που δεν καταργήθηκε και μας οδηγεί μαθηματικά σε ανεργία» (Δ261), «Ναι πολλές φορές αλλά τα λεφτά στον ιδιωτικό τομέα είναι ακόμη πιο λίγα για να ζήσω τον εαυτό μου» (Δ268).

Από την άλλη αναφέρουν: «Προς το παρόν δεν έχω απηυδήσει ακόμη από την εργασία μου, αλλά αν κάθε χρόνο συμβαίνει αυτό, κάποια στιγμή θα ασχοληθώ με κάτι άλλο» (Δ18), «Όχι, γιατί τα ενδιαφέροντά μου οδηγούν σε επαγγελματικούς κλάδους που διακρίνονται από περισσότερη εργασιακή αβεβαιότητα» (Δ173), «Δούλευα σε μια ιδιωτική εταιρεία για 3 χρόνια και δεν θα το ξαναέκανα, γιατί η διδασκαλία και η επαφή με τα παιδιά δεν συγκρίνεται» (Δ250), «Είμαι ικανοποιημένος με τη δουλειά μου» (Δ262).

Ακόμη, μόλις το 10,2% ανέφερε ότι έχει αρνηθεί θέση αναπληρωτή (32 άτομα), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία αυτών (283 δάσκαλοι-89,9%) ανέφερε ότι δεν το έχει κάνει.

Αναλυτικότερα είπαν: «Ναι. Ήταν δυσπρόσιτο νησί και τότε αντιμετώπιζα ψυχολογικά προβλήματα άσχετα με την εργασία μου» (Δ10), «Ναι! Κλήθηκα περίπου 40 μέρες πριν το κλείσιμο της χρονιάς για το καλοκαίρι!» (Δ15), «Ναι, λόγω οικονομικών δυσκολιών» (Δ64), «Ναι, λόγω γέννας» (Δ66), «Μια φορά γιατί φρόντιζα την ηλικιωμένη μητέρα μου και τα παιδιά μου ήταν μικρά» (Δ132), «Ναι, λόγω κύησης» (Δ141), «Ναι, γιατί το χωριό ήταν δυσπρόσιτο κατά τους χειμερινούς μήνες» (Δ157), «Ναι, για λόγους υγείας» (Α244), «Ναι. Ήταν η πρώτη φορά που κλήθηκα στην Κρήτη. Δεν είχα υπολογίσει όμως τα έξοδα ότι θα ήταν τόσα πολλά και αναγκάστηκα να αρνηθώ τη θέση. Επίσης δυσκολευόμουν πολύ να βρω σπίτι με οικονομικό ενοίκιο και εγκατέλειψα» (Δ264), «Ναι, ήταν απομακρυσμένα και το μωρό μου ήταν πολύ μικρό» (Δ298).

Στην αντίθετη άποψη αναφέρονται τα εξής: «Όχι, αλλά έχω χάσει ήδη 1.000 θέσεις λόγω περιορισμένων επιλογών» (Δ3), «Όχι, αλλά μια χρονιά δεν έκανα αίτηση, επειδή εργαζόμουν στον ιδιωτικό τομέα σαν παιδαγωγός με ιδιωτική σύμβαση» (Δ113).

Όσον αφορά στην απόφαση των εκπαιδευτικών να προβούν σε τεκνοποίηση, σε σχέση με τη φύση της εργασίας τους, αναφέρθηκαν τα παρακάτω: 99 άτομα δήλωσαν ότι ήδη έχουν παιδιά (31,4%) και ένα άτομο (0,3%) ανέφερε ότι έχει παιδί και δεν επιθυμεί άλλο. Πέντε εκπαιδευτικοί ήταν ήδη σε ενδιαφέρουσα κατά τη διεξαγωγή της έρευνας (1,6%), ενώ 117 άτομα δήλωσαν ότι δεν έχουν παιδιά, αλλά επιθυμούν να κάνουν στο άμεσο μέλλον (37,1%). Από την άλλη μεριά 67 δάσκαλοι (21,3%) ανέφεραν ότι δεν έχουν παιδιά και δεν επιθυμούν να κάνουν στο άμεσο μέλλον, λόγω εργασιακής επισφάλειας, ενώ τέλος, 8 άτομα δήλωσαν πως δεν έχουν παιδιά και πως δεν επιθυμούν να κάνουν γενικότερα (2,5%).

Κάποιες πιο συγκεκριμένες απαντήσεις αναφέρουν τα εξής: «Έχω ένα παιδί και για να μεγαλώσει έμεινα 6 χρόνια εκτός εργασίας και δε σκοπεύω να το ξανακάνω» (Δ27), «Έχω ένα παιδί, θέλω δεύτερο, όμως το σκέφτομαι γιατί ως αναπληρώτρια δεν έχω δικαιώματα να λείψω από την εργασία μου» (Δ35), «Έχω ένα το οποίο "άργησα" να κάνω, λόγω των μετακινήσεων για την εργασία μου και

γενικά του ασταθούς εργασιακού περιβάλλοντος» (Δ149), «Δεν έχω παιδιά, διότι δεν υπάρχουν οι ιδανικές συνθήκες να τα αποκτήσω, από τη στιγμή που δεν υπάρχει προοπτική για δημιουργία προσωπικής σχέσης» (Δ167), «Δεν έχω παιδιά, θα ήθελα να κάνω αλλά με πάει πίσω η καθυστέρηση της επαγγελματικής μου αποκατάστασης» (Δ238), «Έχω ένα παιδί και περιμένω να έρθει το καλοκαίρι, ώστε να μπορέσω να μείνω έγκυος στο δεύτερο. Οι συνθήκες εργασίας στο ειδικό σχολείο είναι πολύ δύσκολες για μία έγκυο γυναίκα. Επομένως δεν θα το ρισκάρω» (Δ312).

Επιρροή της εργασίας σε προσωπικό και ψυχολογικό επίπεδο

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν εάν η εργασία τους ως αναπληρωτές δημιούργησε πρόβλημα στη σχέση με τον/τη σύντροφό τους. Από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι στο μεγαλύτερο ποσοστό όντως δημιούργησε, αφού 263 άτομα απάντησαν θετικά (83,5%), ενώ 52 άτομα (16,5%) απάντησαν αρνητικά.

Στις θετικές απαντήσεις αναφέρθηκαν τα εξής: «Αβεβαιότητα, νεύρα, άγχος, στρες» (Δ2), «Αίσθημα στεναχώριας και στους δυο μας» (Δ10), «Περισσότερη γκρίνια, τσακωμοί, αίσθημα απώλειας» (Δ16), «Διαζύγιο» (Δ22), «Οι συνεχείς μετακινήσεις έχουν φέρει συγκρούσεις και αποξένωση. Τα παιδιά μου βιώνουν συνεχείς αλλαγές σχολικού περιβάλλοντος και δεν νιώθουν οικογενειακή ασφάλεια» (Δ67), «Έζησα μόνη και έγκυος στην Κρήτη, μακριά από τον σύντροφό μου» (Δ78), «Λόγω απόστασης και αβέβαιης κατοικίας κάθε χρόνο, δεν έχουμε κάνει ακόμη παιδιά» (Δ146), «Χώρισα μετά από 8 χρόνια. Η απόσταση και ο γάμος είναι δύσκολο να συνυπάρξουν» (Δ231), «Αποξένωση» (Δ257).

Από την άλλη πλευρά ειπώθηκαν τα παρακάτω: «Η σχέση μας δοκιμάστηκε, λόγω απόστασης, αλλά τα καταφέραμε» (Δ21), «Όχι, γιατί ήμασταν πολύ δεμένοι και προτιμήσαμε να το σκεφτούμε σαν μια περίοδο που θα φύγει και δεν θα είναι για πολύ. Έτσι επιβιώσαμε μακριά ο ένας από τον άλλον» (Δ50), «Όχι, γιατί εργάζομαι κοντά στο σπίτι μου» (Δ39), «Υπομονή και από τους δυο» (Δ99).

Επίσης σχεδόν όλοι οι αναπληρωτές (310 άτομα) δήλωσαν ότι η εργασιακή τους κατάσταση τους προκαλεί άγχος (98,4%). Πέντε ήταν τα άτομα που απάντησαν αρνητικά (1,6%). 20 άτομα (6,3%) δήλωσαν ότι τους προκαλείται «λίγο άγχος», 62 άτομα (19,7%) ανέφεραν «αρκετό άγχος», 80 άτομα (25,4%) είπαν ότι έχουν

«πολύ άγχος», 149 άτομα (47,3%) ανέφεραν «πάρα πολύ άγχος», ενώ τέλος, 4 άτομα (1,3%) είπαν ότι δεν έχουν «καθόλου άγχος».

Στις θετικές απαντήσεις καταγράφηκαν τα κάτωθι: «Μόνιμο άγχος πλέον είναι τρόπος ζωής. Με αντίκτυπο και σε θέματα υγείας» (Δ5), «Κρίσεις πανικού» (Δ2, Δ222, Δ269), «Απλά επιβιώνω. Δεν ζω όπως θέλω» (Δ31), «Κοντεύω τα 29 και έζησα την “καλύτερη δεκαετία του ανθρώπου” μόνη και μέσα στο άγχος» (Δ35), «Ψυχοσωματικά συμπτώματα» (Δ44), «Αναγκάστηκα να αποχωριστώ τα παιδιά μου σε πολύ ευαίσθητες περιόδους και να βιώνω διαρκείς ψυχολογικές μεταπτώσεις εξαιτίας της απόστασης» (Δ67), «Από το άγχος μου έπεφταν τα μαλλιά, είχα νεύρωση στομάχου και ταχυκαρδίες» (Δ79), «Είμαι 40 ετών και δεν μπορώ να στηρίξω οικονομικά την οικογένειά μου» (Δ93), «Κλονίστηκε η ψυχική μου υγεία και ισορροπία» (Δ132), «Ένωθα απογοήτευση για τη ζωή μου» (Δ160), «Είσαι αναλώσιμος» (Δ246 «Από το άγχος έβγαλα αυτοάνοσο» (Δ256), «Κάθε πρωί κάνεις το σταυρό σου να επιστρέψεις σπίτι ασφαλής, αφού ο δρόμος είναι επικίνδυνος» (Δ310).

Στη συνέχεια αναφέρθηκε η ψυχολογική στήριξη των αναπληρωτών από τους συναδέλφους των σχολείων (τους μόνιμους), στα οποία εργάζονται και κατά πόσο αυτή είναι «ορατή» στους ίδιους, για την εργασιακή κατάσταση την οποία βιώνουν κάθε χρόνο. Από τις απαντήσεις τους φαίνονται τα εξής: 116 άτομα έχουν βιώσει στήριξη από τους μόνιμους συναδέλφους τους (36,8%), 111 άτομα απάντησαν αρνητικά (35,2%), ενώ 17 άτομα δήλωσαν πως οι συνάδελφοί τους τηρούσαν ουδέτερη στάση (5,4%). Επιπλέον 40 εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι κάποιοι συνάδελφοι τους βοηθούσαν, ενώ κάποιοι άλλοι όχι (12,7%). Τρία άτομα είπαν ότι δεν έχουν εικόνα για τους μόνιμους συναδέλφους, καθώς είχαν συνεργαστεί μόνο με αναπληρωτές μέχρι τώρα (1%), 5 άτομα ανέφεραν ότι είχαν υποστήριξη μόνο από αναπληρωτές, καθώς αυτοί μπορούσαν να συμμαρτυρούν τις καθημερινές τους αγωνίες και τα προβλήματά τους (1,6%). Τέλος 23 άτομα(7,3%) ανέφεραν ότι ελάχιστοι ήταν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που τους υποστήριζαν ψυχολογικά.

Αναλυτικότερα αναφέρθηκαν τα εξής: «Οι μόνιμοι μας επιβαρύνουν εργασιακά και μειώνουν τη δουλειά μας» (Δ44), «Οι μόνιμοι στην πλειοψηφία τους μας εκμεταλλεύονται» (Δ79), «Ως παράλληλη στήριξη ήμουν το παιδί για όλες τις δουλειές. Ως υπεύθυνη ΔΥΕΠ έχω ισότιμη αντιμετώπιση με όσους

συναναστρέφομαι» (Δ113), «Όχι. Μάλλον αδιαφορούν. Ούτε για τα βασικά πράγματα δεν μας ενημερώνουν σε σχέση με τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Όλοι οι αναπληρωτές διδάσκουν σε προκάτ αίθουσες ή παραρτήματα σε δημοτικά. Όχι οι μόνιμοι» (Δ123).

Από την άλλη πλευρά υποστήριξαν τα εξής: «Ναι, από το σχολικό περιβάλλον, αλλά καθόλου από τις Διευθύνσεις» (Δ138), «Αναλόγως τα βιώματα του καθενός. Και οι μόνιμοι από αναπληρωτές ξεκίνησαν, αλλά ξέχασαν πώς ήταν!» (Δ181).

Οι δάσκαλοι απάντησαν σε ερώτηση που αφορά στο μέλλον και κατά πόσο οι ίδιοι είναι αισιόδοξοι. Δεκατρία άτομα είπαν ότι είναι «πολύ αισιόδοξοι» (4,1%), 103 αναπληρωτές ανέφεραν πως είναι «αρκετά αισιόδοξοι» (32,7%), 164 δήλωσαν πως είναι «λίγο αισιόδοξοι» (52,1%) και τέλος, 35 άτομα ανέφεραν πως δεν είναι «καθόλου αισιόδοξοι» (11,1%).

Τέλος, δόθηκε βήμα σε όλους τους εκπαιδευτικούς να προσθέσουν ό,τι οι ίδιοι θεωρούν πως είναι σημαντικό για να «ακουστεί» στον υπόλοιπο κόσμο. Κάποιες από τις απαντήσεις τους αναφέρονται παρακάτω: «Η μεγαλύτερη ανασφάλεια που μου δημιουργείται είναι στον ασφαλιστικό τομέα. Δεν τολμάω να αρρωστήσω» (Δ10), «Να μονιμοποιηθούμε να δημιουργήσουμε υγιείς οικογένειες» (Δ32), «Νιώθω μεγάλη απογοήτευση μετά από τόσα χρόνια στην εκπαίδευση» (Δ85), «Η ζωή των αναπληρωτών εκπαιδευτικών είναι δύσκολη και αγχωτική» (Δ91), «Προοπτική διορισμού» (Δ101), «Να καταργηθεί το προσοντολόγιο» (Δ113), «Αξίζει να αναφερθεί η συνολική νωθρότητα που χαρακτηρίζει το σώμα των αναπληρωτών απέναντι στη ραγδαία επιδείνωση των εργασιακών τους δικαιωμάτων» (Δ162), «Βιώνουμε εργασιακή ομηρία» (Δ173), «Με ενοχλεί που ενώ δουλεύω 10 σχολικές χρονιές, στην ουσία είναι σαν να δούλεψα μόνο 6, εν αντιθέσει με τους μόνιμους που παίρνουν ένσημα για όλη τη χρονιά» (Δ183), «Δεν είμαστε βαλίτσες. Ζητάμε μια μόνιμη θέση για να μπορέσουμε να προσφέρουμε ό,τι καλύτερο και να ζήσουμε αξιοπρεπώς» (Δ266).

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα μας φανερώνει την υπάρχουσα κατάσταση στο χώρο των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης, σε σχέση με την επισφάλεια που τους δημιουργείται λόγω των ιδιαίτερων εργασιακών

συνθηκών. Οι αναπληρωτές δεν είναι ευχαριστημένοι με το μισθό που λαμβάνουν, καθώς οι ανάγκες τους δεν καλύπτονται από αυτόν. Γι' αυτό απασχολούνται και σε δεύτερη δουλειά. Οι περισσότεροι κάνουν περικοπές καθημερινών ή έκτακτων και σημαντικών εξόδων, που αφορούν την υγεία, τη διατροφή και τη διαμονή στα μέρη που προσλαμβάνονται κάθε χρονιά. Οι περισσότεροι υποστηρίζονται οικονομικά από την οικογένειά τους, ενώ άλλοι βοηθούν και την ευρύτερη οικογένειά τους.

Λιγότεροι από τους μισούς εργάζονται μακριά από τη μόνιμη κατοικία τους, είτε για τη συλλογή μορίων είτε για την άμεση πληρωμή τους, καθώς η επιβίωση προέχει και η ανάγκη για τακτική και άμεση πληρωμή είναι σημαντική, ακόμη και αν αυτό σημαίνει ότι θα εργαστούν σε απομακρυσμένες ή δυσπρόσιτες περιοχές.

Επιπλέον, η προσωπική ζωή σχετίζεται με την επιλογή του τόπου της επικείμενης πρόσληψης. Ακόμη, η συντριπτική πλειοψηφία αναφέρει πως η προσωπική τους ζωή επηρεάζεται από τη φύση της εργασίας τους. Οι δάσκαλοι λόγω οικονομικής ανασφάλειας καθυστερούν να κάνουν παιδιά. Τα αντρόγυνα χωρίζουν για λίγο καιρό ή και μόνιμα, καθώς δεν καταφέρνουν να αντέξουν τους διαρκείς αποχωρισμούς και την αποξένωση που δημιουργεί η φύση της εργασίας αυτής. Οι κοινωνικές σχέσεις είναι μηδαμινές, ενώ τέλος, υπάρχει επικινδυνότητα για τη ζωή των εκπαιδευτικών, καθώς διανύουν αρκετά χιλιόμετρα στις καθημερινές διαδρομές προς και από τον τόπο εργασίας τους.

Ακόμη, σχεδόν όλοι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί βιώνουν άγχος: α) για τον χρόνο και τόπο πρόσληψής τους, β) για την επιβίωση λόγω των αυξημένων εξόδων και την περίοδο ανεργίας τους μέχρι την επόμενη πρόσληψη, γ) για προβλήματα υγείας που είχαν και δεν υπήρξε υποστήριξη από το εργασιακό περιβάλλον ή που προέκυψαν εξαιτίας του άγχους που βίωναν για την εργασία.

Παρ' όλες τις δυσκολίες αρκετοί αναφέρουν ότι δεν θα εγκατέλειπαν την Ελλάδα για ένα καλύτερο μέλλον στο εξωτερικό, εξαιτίας της αγάπης για την πατρίδα και των προσωπικών σχέσεων με συγγενείς. Παρ' όλ' αυτά αρκετοί είναι θετικά διακείμενοι σε αλλαγή καριέρας, εάν τα πράγματα δεν καλυτερεύσουν (εργασιακές συνθήκες και σταθερότητα).

Επίσης, ελάχιστοι αρνήθηκαν θέση αναπληρωτή, είτε γιατί οι κυρώσεις ήταν σημαντικές είτε γιατί οι συνθήκες πρόσληψης ήταν εξαιρετικά δύσκολες.

Επιπροσθέτως, η ψυχολογική στήριξη των αναπληρωτών από τους μόνιμους συναδέλφους τους ήταν αμφιλεγόμενη καθώς ειπώθηκε ότι κάτι τέτοιο έγκειται στα προσωπικά βιώματα του καθενός, στην «ταύτιση» των μονίμων με την κατάσταση των αναπληρωτών, στην καλή διάθεση, στα αισθήματα αλληλεγγύης και μη ανταγωνιστικότητας και στην προσωπικότητα του καθενός. Παρ' όλ' αυτά όμως, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι διατηρούν μια αισιόδοξη ματιά για το μέλλον και για αυτά που τους επιφυλάσσει².

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρέου, Α., Κουτούζης, Μ. (2002), *Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της Δημόσιας εκπαίδευσης. Επαγγελματική εξέλιξη και εργασιακή κατάσταση*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικών Ερευνών (Κ.Ε.Ε.)-Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο του ΙΝΕ\ΓΣΣΕ-ΑΔΕΔΥ.

Κυριακάκη, Γ., Λούπη, Α. (2016), *Η επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα.

<http://oceanis.lib2.uniwa.gr/xmlui/handle/123456789/3257>. (23/4/2022)

Κωφίδου, Κ. (2021), *Η εργασιακή επισφάλεια και ο συνέπειές της: η περίπτωση των αναπληρωτών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/54403>. (23/4/2022)

Μετοχιανάκη, Μ (2017), *Ο θεσμός των αναπληρωτών καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στάσεις, απόψεις, αντιλήψεις και η σχέση τους με το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

<https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/4078>. (23/4/2022)

² Ήδη το επόμενο χρονικό διάστημα από τη διεξαγωγή της έρευνας, ψηφίστηκαν και άρχισαν να υλοποιούνται 15.000 διορισμοί εκπαιδευτικών (4.500 για πρώτη φορά στην ιστορία των διορισμών στην Ειδική Αγωγή και 10.500 στη γενική αγωγή), σε βάθος χρόνου τριετίας (2019-2021).

Τζιαμουράνη, Μ (2019), *Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση. Διερεύνηση των απόψεων μόνιμων και αναπληρωτών Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε συνθήκες οικονομικής κρίσης*, Μεταπτυχιακή εργασία. Τρίκαλα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42693>. (23/4/2022)

Τσούνη, Α., Παπάζης, Φ. (2015), «Στάσεις Ελλήνων αναπληρωτών και μόνιμων εκπαιδευτικών Α/βάθμιας εκπαίδευσης στο θέμα της οικονομικής κρίσης», στο: Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α., Παυλίδης, Π. (2015), *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνέδριου για την Κριτική Εκπαίδευση με θέμα: «Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης»*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Σχολή Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1221-1242.

Πανεπιστήμιο, δημοκρατία και κοινωνική χειραφέτηση: Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-1931)

Βασίλης Α. Φούκας

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.

vfoukas@edlit.auth.gr

Abstract

This paper examines the history of the first years of operation of the Faculty of Philosophy of the University of Thessaloniki, highlighting the individuals (students and professors) and their ideas that serve as prisms of democracy and social emancipation through their lives and actions. A critical analysis of the most important student mobilisations of the first five years is presented in this context, incorporating the historical-interpretive method, regarding university notes, exams, tuition fees, completion of the University, national issues, and student asylum, as well as some professors' views on democracy, freedom of thought, and social emancipation.

Εισαγωγικά

Κατά την περίοδο του μεσοπολέμου ο ευρύτερος ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός βρίσκεται στη δίνη ραγδαίων πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών και εκπαιδευτικών εξελίξεων. Σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από την κατάρρευση της Μεγάλης Ιδέας, από στρατιωτικά κινήματα και εκτροπές, από σύνθετα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προβλήματα, που επιβάλλει η ενσωμάτωση –ή αφομοίωση– νέων πληθυσμών, η εκπαιδευτική πολιτική παλινδρομεί μεταξύ νεοτερισμών (π.χ. ίδρυση και λειτουργία Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1929) και αναχρονισμών (π.χ. ψήφιση Ιδιώνυμου, διώξεις φοιτητών και φοιτητριών, πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων) (Χατζηιωσήφ 2003, 37-123).

Σε ό,τι αφορά τη Θεσσαλονίκη, η περίοδος αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διαμόρφωση και εξέλιξη της φυσιογνωμίας της πόλης, γεγονός στο οποίο συμβάλλει καθοριστικά η ίδρυση (1925) και λειτουργία (από τον Νοέμβριο του 1926) του δεύτερου ελλαδικού Πανεπιστημίου με μόνη Σχολή, αρχικά (1926-1927), τη Φιλοσοφική και στη συνέχεια τη Σχολή Φυσικών και Μαθηματικών Επιστημών με πρώτο το Τμήμα Δασολογίας (1927-1928) και τη Σχολή Νομικών και Οικονομικών Επιστημών με πρώτο το Τμήμα Πολιτικών και Οικονομικών Επιστημών (1928-1929) (Φούκας 2016).

Στην παρούσα εργασία διερευνούμε την πρώτη πενταετία λειτουργίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-1931), προκειμένου να αναδειχθούν τα πρόσωπα (φοιτητές, φοιτήτριες και καθηγητές) και, κυρίως, οι ιδέες τους που μέσα από τη δράση τους λειτουργούν ως πρίσματα δημοκρατίας και κοινωνικής χειραφέτησης.

Πανεπιστήμιο και ιδεολογία

Κομβικό σταθμό στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης και, συνεκδοχικά, του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, αποτελεί το 1929. Η επιστροφή του Ελευθέριου Βενιζέλου στη διακυβέρνηση της χώρας δημιουργεί νέες ελπίδες. Για πολλούς ιστορικούς της εκπαίδευσης η τετραετία 1928-1932 θεωρείται μία γόνιμη περίοδος για την ελληνική εκπαίδευση (Δημαράς 2013, 195-198· Τερζής 2013³, 321-323). Με υπουργούς παιδείας τον Κωνσταντίνο Γόντικα έως το 1930 και τον Γεώργιο Παπανδρέου έως το 1932 ανοίγει ο δρόμος για νέες νομοθετικές ρυθμίσεις. Σημαντικότερη από όλες αποτελεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929, η οποία ψηφίζεται χωρίς ισχυρές αντιδράσεις -παρά τη δημόσια κριτική του Δημήτρη Γληνού¹- και επιφέρει σημαντικές αλλαγές -εσωτερικές και εξωτερικές- στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ενενήντα σχεδόν χρόνια μετά τη θέσπισή του από τους Βαυαρούς (1834-1837).

¹ Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι ο Γληνός συνδέεται με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ο ίδιος σημειώνει: «[...] Στα 1924 όταν έκαμα τον οργανισμό του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που ψήφισε τότε η κυβέρνηση Παπαναστασίου [...]», στο: Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού 1946, 194. Η επιλογή, επίσης, της κυβέρνησης να διορίσει πρώτο πρύτανη του νέου Πανεπιστημίου τον Γληνό δείχνει την κοινωνική και ιδεολογική κατεύθυνση. Ο Γληνός δε δέχεται τη θέση αυτή. Το 1929 ο ίδιος «πολεμά» την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με σειρά άρθρων του, που δημοσιεύονται στην εφημερίδα *Ακρόπολις*.

Τον ίδιο μήνα, όμως, -Ιούλιος 1929- ψηφίζεται και ο νόμος 4229 «Περί των μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών», το γνωστό «Ιδιώνυμο», το οποίο αναγορεύει μια κατηγορία ιδεών σε ποινικά κολάσιμες και βάζει την αριστερά υπό την επιτήρηση των αστυνομικών και δικαστικών αρχών. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υπερασπιστούν και να μεταδώσουν στη νέα γενιά την κυρίαρχη ιδεολογία, αυτή του αντικομμουνισμού². Σε αυτό το πλαίσιο πρέπει να κινείται και η πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Ωστόσο, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες οργανώνονται, παρουσιάζονται ως κοινωνική ομάδα και διεκδικούν τα αιτήματά τους δυναμικά.

Οι σχέσεις της εκπαίδευσης με την κυρίαρχη ιδεολογία διασαφηνίζονται από τον υπουργό παιδείας Γεώργιο Παπανδρέου στο Συνέδριο των Επιθεωρητών τον Σεπτέμβριο του 1930. Σε αυτό ο υπουργός βρίσκει την ευκαιρία να τονίσει στους επιθεωρητές την ευθύνη που έχουν για την εφαρμογή του: «[...] *Εις μίαν δημοκρατίαν οι πολίται έχουν ελευθερίαν φρονημάτων. Και διά τούτο το ιδιώνυμον χαρακτηρίζει ως αδίκημα μόνον την έμπρακτον εκδήλωσιν του κομμουνιστικού φρονήματος. Αλλά διά τους διδασκάλους δεν είναι απαραίτητος η έμπρακτος εκδήλωσις διά να είναι υπεύθυνοι. Αρκεί και το φρόνημα. Διότι ο διδάσκαλος είναι φορεύς ιδανικών. Και δεν είναι δυνατόν να εμπιστευθώμεν τον εθνικόν φρονηματισμόν εις τοιούτους οι οποίοι εμπαιίζουν και υπονομεύουν την ιδέαν του Έθνους. Διδάσκαλος κομμουνιστής είναι αναγκασμένος ή να παραβιάση τον όρκον του ή να παραβιάση την συνείδησίν του. Και αι δύο περιπτώσεις είναι απαράδεκτοι. Ας συμπεράνωμεν λοιπόν: Κομμουνιστής διδάσκαλος δεν υπάρχει σήμερον εις την εκπαίδευσιν, αλλ' αν τυχόν παρουσιασθή εις το μέλλον, αποτελεί κοινόν καθήκον πάντων ημών η άμεσος απόλυσίς του, διότι δεν έχει θέσιν εις την*

² Θα πρέπει να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι ο πραγματικός κίνδυνος δεν είναι ούτε η κατάλυση του δημοκρατικού πολιτεύματος, ούτε -πολύ περισσότερο- ο κομμουνισμός. Το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος το 1925 διακόπτει τις οργανικές σχέσεις του με τη Γ.Σ.Ε.Ε., σπαράσσεται εσωτερικά και γνωρίζει σειρά αποσχίσεων έως το 1931. Κατά την περίοδο του μεσοπολέμου, συχνά δεν αντιπροσωπεύεται στη Βουλή ενώ στις εκλογές του 1935, που δε συμμετέχουν στις εκλογές οι βενιζελικοί, φτάνει το 9,59% και μόνο στις εκλογές του 1936 ξεπερνά το 5% των ψήφων. Το «ιδεολόγημα» του κομμουνιστικού κινδύνου, επομένως, χρησιμοποιείται ως «φόβος» προκειμένου να αντιμετωπιστούν κατασταλτικά οι διεκδικήσεις των φοιτητών και των φοιτητριών. Βλ. Καρανικόλας 1973, 523-558· Κ.Κ.Ε. 1974, 106-110· Ελεφάντης 1999, 66-126 και 430-431· Σταυρίδη-Πατρικίου 2007, 215-241· Μαυροσκούφης 2021.

Ελληνικήν Εκπαίδευσιν» (Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων 1930, 592-593).

Ο υπουργός σκιαγραφεί τον φιλελεύθερο δημοτικιστή εκπαιδευτικό του μεσοπολέμου, σημειώνοντας χαρακτηριστικά: «*Διδάσκαλοι, όμως, οι οποίοι τυχόν δεν συμφωνούν διότι προτιμούν είτε την Ανατροπήν, είτε την Αντίδρασιν, δικαιούνται, βεβαίως, να διατηρήσουν τας πεποιθήσεις των, αλλά όχι τας θέσεις των*» (Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων 1930, 12). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν μόνο ηθικό και κοινωνικό πρότυπο για την κοινωνία, αλλά οφείλουν να εμφορούνται και από συγκεκριμένες πολιτικές ιδέες, οι οποίες παρουσιάζονται ως ιδανικές ανάμεσα σε άλλες.

Η μετακίνηση σε πιο αυταρχικές θέσεις και πρακτικές θα διαπιστωθεί έπειτα από το κίνημα των βενιζελικών αξιωματικών (1935), οπότε αναστέλλεται η μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων και των εκπαιδευτικών ενώ -λίγο αργότερα- διαλύονται όλες οι υπαλληλικές οργανώσεις χωρίς καμία διαδικασία (Φ.Ε.Κ. 174/ 6-5-1935, τ. Α'). Η μεταξική δικτατορία επεκτείνει τη νομοθεσία για την προστασία του κοινωνικού καθεστώτος, με την απαγόρευση της κυκλοφορίας εντύπων και βιβλίων ενώ δε θα γίνεται κανείς δεκτός στο δημόσιο «*εάν δεν προσαγάγη πιστοποιητικόν του Υφυπουργείου Δημοσίας Ασφαλείας περί των κοινωνικών αυτού φρονημάτων*» (Φ.Ε.Κ. 45/ 11-2-1938, τ. Α').

Πώς υποδέχονται όλα τα παραπάνω οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης; Ποια είναι η παρουσία του φοιτητικού κινήματος τα πρώτα χρόνια λειτουργίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και ποια τα αιτήματα και οι διεκδικήσεις του;

«Μαθήματα» δημοκρατίας και κοινωνικής χειραφέτησης από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες

Στις 19 Μαΐου 1927 σημειώνεται η πρώτη φοιτητική απεργία με αίτημα να δοθούν «*πανεπιστημιακές σημειώσεις*» στο μάθημα Γλωσσολογίας του καθηγητή Γεωργίου Χατζηδάκη. Μερίδα του Τύπου της εποχής προβάλλει την άποψη ότι η κατάσταση που δημιουργείται με την απεργία των φοιτητών δεν τιμά το νεοσύστατο Πανεπιστήμιο της πόλης και ζητά να διευθετηθεί το ζήτημα (*Το Φως*, αρ. φύλλου 5467, 20-5-1927, σ. 1). Το γεγονός αυτό, προκαλεί την

έντονη δυσαρέσκεια των φοιτητών, καθώς επιχειρείται να αποδοθεί η απεργία στη διείσδυση του κομμουνιστικού στοιχείου στο σώμα της φοιτητικής νεολαίας. Η αφορμή για την απόδοση στην αριστερή ιδεολογία δεν είναι δύσκολο να βρεθεί, καθώς εκείνες τις μέρες η πόλη ήταν ανάστατη από την απεργία που είχαν οργανώσει οι καπνεργάτες (Τομανάς 1995, 81-109). Ο πρύτανης και καθηγητής της Φιλοσοφικής Σχολής Γεώργιος Σωτηριάδης σε συνέντευξή του στην εφημερίδα *Μακεδονία* υπογραμμίζει ότι: «[...] το καθηγητικόν σώμα θα ηδύνατο ν' ανεχθή πνευματικήν ανεπάρκειαν των φοιτητών, ουδέποτε όμως θα παραδεχθή την ηθικήν των απειθαρχίαν, ήτις πρέπει να παταχθή αμειλίκτως [...]» και δηλώνει «[...] καταλυπημένος και κατηγανακτισμένος διά την στάσιν των φοιτητών [...]» (*Μακεδονία*, αρ. φύλλου 3561, 20-5-1927, σ. 4). Η «αγανάκτηση» του πρύτανη αποτυπώνεται ξεκάθαρα στη Συνεδρίαση των καθηγητών της Φιλοσοφικής Σχολής στις 21 Μαΐου 1927, στην οποία αποφασίζεται να επιβληθεί: «[...] εις τους πρωταίτιους των ατόπων τούτων Λούπαν, Νικολάου, Ακριτίδην και Κόκτζαν³ η ποινή της στέρησης του δικαιώματος της επανεξετάσεως κατ' Οκτώβριον και του ευεργετήματος της δωρεάν εγγραφής καθ' όλου του υπολοίπου χρόνου της φοιτήσεως αυτών [...]» (Συνεδρία 21, 21-5-1927, σ. 28).

Συναφείς είναι και δύο άλλες φοιτητικές απεργίες στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: τον Νοέμβριο του 1927, με αίτημα τη μείωση του μεγάλου ποσού των διδάκτρων (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, αρ. φύλλου 3254, 14-11-1927) και τον Ιανουάριο του 1931 με αίτημα την πρακτική άσκηση των φοιτητών της Φυσικομαθηματικής.⁴ Στη φοιτητική απεργία του 1931 ο πρύτανης και

³ Πρόκειται για φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης που εισάγονται με εισιτήριες εξετάσεις το ακαδημαϊκό έτος 1926-1927. Ο Ευστάθιος Λούπας, ο Κωνσταντίνος Νικολάου και ο Γεώργιος Ακριτίδης δεν ολοκλήρωσαν τις σπουδές τους (ίσως η ποινή που τους επιβλήθηκε να ήταν καθοριστική για τις περαιτέρω σπουδές τους), ενώ ο Ηλίας Κόκτζας ή Δροσόπουλος ορκίστηκε στις 28-2-1931. Βλ. Μητρώο Φοιτητών Φιλοσοφικής Σχολής.

⁴ Στην απεργία των φοιτητών της Νομικής και Φυσικομαθηματικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης συμμετέχουν και οι φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής. Ο υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου ανακοινώνει, απαντώντας στους φοιτητές της Φυσικομαθηματικής Σχολής, ότι «[...] παρεχωρήθησαν εις την Δασολογικήν Σχολήν τα δάση του Τατοΐου, της Χαλκιδικής και της Αθανάτης προς πρακτικήν εξάσκησιν των φοιτητών της σχολής [...]». Βλ. *Μακεδονία*, αρ. φύλλου 6658, 23-1-1931, σ. 4. Στην ίδια εφημερίδα δημοσιεύεται διαμαρτυρία των φοιτητών του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, η οποία έχει ως εξής: «Τινές των εφημερίδων ανέγραψαν ότι οι Φοιτηταί του Πανεπιστημίου απεχώρησαν των μαθημάτων παρακινήθεντες από «μερικά αριστερίζοντα στοιχεία». Πάντα ταύτα τυγχάνουν ανυπόστατα καθ' όσον ο αγών όλων των φοιτητών ανεξαρτήτως των πολιτικών των πεποιθήσεων, αποβλέπων εις την πλήρη

καθηγητής της Σχολής Νομικών και Οικονομικών Επιστημών Περικλής Βιζουκίδης απαγορεύει στους φοιτητές να περνούν από την κεντρική πύλη του Πανεπιστημίου και να κάνουν περιπάτους στον κήπο μετά τις έξι το απόγευμα (Τομανάς 1995, 83). Οι φοιτητές της Φυσικομαθηματικής Σχολής στέλνουν, μάλιστα, τηλεγράφημα στον υπουργό Παιδείας Γεώργιο Παπανδρέου, σημειώνοντας: «*Φοιτηταί εν απογνώσει, απήργησαν. Απευθυνόμενοι προς υμάς, τον μόνον ενδιαφερόμενον διά ζωήν νεαρού Πανεπιστημίου, παρακαλούμεν θερμώς φροντίσητε διά ταχείαν αποστολήν εκρεμούντων διορισμών [...]. Η απάντησις εξαρτήση λύσιν απεργίας [...]*» (Μακεδονία, αρ. φύλλου 6657, 22-1-1931, σ. 6).

Στην ετήσια έκθεση πεπραγμένων της πρυτανείας του ο Βιζουκίδης, αναφερόμενος στην απεργία των φοιτητών και των φοιτητριών, ευχαριστεί το υπουργείο Παιδείας για τη στήριξή του προς τα μέλη της Συγκλήτου και επισημαίνει τις αυστηρές ποινές, τις οποίες η Σύγκλητος επέβαλε στους πρωταίτιους. Γίνεται, μάλιστα, αναφορά και σε ποινές που επιβάλλονται σε φοιτητές κατόπιν εφαρμογής του Ιδιωνύμου: «*[...] Η απεργία εκείνη, μέτρον άλλως άστοχον και μη ακαδημεικόν, γενομένη καθ' όν χρόνον ο Πρύτανης ησθένει, ηπέιλησε να λάβη μεγάλας και δυσαρέστους και επιζημίους διά το ίδρυμα διαστάσεις, άς επιθυμών να προλάβω έκλεισα το Πανεπιστήμιον και τα παραρτήματα αυτού επί πενθήμερον, ως είχαν εκ του νόμου δικαίωμα. Το Υπουργείον ενέκρινε τηλεγραφικώς τα υπό της Πρυτανείας ληφθέντα σύντονα και αυστηρά μέτρα, συνέστησε δ' ο τότε υπουργός Γεώργιος Παπανδρέου, προς όν εκφράζω ενταύθα πολλάς ευχαριστίας, την παραδειγματικήν τιμωρίαν των πρωταιτίων υπό της Συγκλήτου, ήτις συνελθούσα έξ μεν φοιτητάς και δύο φοιτητριάς απέβαλεν επί έν έτος και πέντε άλλους επί ένα μήνα, εις δώδεκα δε φοιτητάς επέβαλε την ποινήν της εγγραφής απειλής προσωρινής αποβολής. Η τάξις αποκατέστη ταχέως και δεν εταράχθη πλέον καθ' όλον τον χρόνον. Προς τούτο η Σύγκλητος πλήν άλλων τινών ελαφροτέρων πειθαρχικών ποινών επιβληθεισών διαρκούντος του ακαδημαϊκού έτους, επέβαλε την πειθαρχικήν ποινήν της διαρκούς αποβολής εις τους φοιτητάς, τον Νικόλαον Πλιάκον ή Ηλιάδην, τον Ιωάννην Τριανταφυλλίδη και τον Κωνσταντίνον Μποτσάκη*

επιστημονικών των και μόνον κατάρτισιν και εις ουδέν πλέον». Βλ. Μακεδονία, αρ. φύλλου 6658, 23-1-1931, σ. 4.

καταδικασθέντας τελεσιδίκως υπό των ποινικών δικαστηρίων επί παραβάσει του ιδιώνυμου [...]» (Βιζουκίδης 1933, 54-55).

Από τον Μάιο του 1927 αρχίζει να γίνεται λόγος για συμπλήρωση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και από άλλες Σχολές, όπως ορίζει ο ιδρυτικός νόμος (3341/ 1925), αφού έως τότε λειτουργεί με μία και μόνη Σχολή, τη Φιλοσοφική. Ωστόσο, η πρόθεση του Βενιζέλου με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 να δώσει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης πρακτικότερο χαρακτήρα και να προωθήσει την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση παρεμπόδισε την ολοκλήρωση του Πανεπιστημίου. Ο ίδιος ο Βενιζέλος στο πλαίσιο επίσκεψής του στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης στις αρχές Απριλίου του 1929 παρουσιάζει ως επιχείρημα για τη μη ολοκλήρωση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης το εξής: «[...] Ελληνικόν πανεπιστήμιον ίσον φάμπρικα εις την οποίαν συρρέουν κατά μυριάδας νέοι, ζωηροί, σφριγηλοί, άρτιοι για να εξέλθουν έπειτα εκείνοι περιβεβλημένοι το δικαίωμα της εξασκήσεως επαγγελματών διόλου αναγκαίων [...]». Και αναφορικά με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης σημειώνει: «[...] Τι κύριοι, θέλετε να δημιουργήσωμεν ακόμη μία φάμπρικαν ανθρώπων αχρήστων και βλαβερών εις τον τόπον; [...]» (Εφημερίς των Βαλκανίων, αρ. φύλλου 3849, 9-4-1929).

Η Εφημερίς των Βαλκανίων, ασκώντας κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική του Βενιζέλου, σχολιάζει: «[...] Διά να περιορίση τας κλασσικάς σπουδάς αυξάνει τα δίδακτρα εις το τριπλάσιον! Μ' άλλα λόγια η παιδεία και τα γράμματα, κτήμα των ολίγων, κτήμα των πλουσίων. Και έτσι η ελληνική πολιτεία μεταβάλλεται εις πλουτοκρατικήν δημοκρατίαν. Και έτσι η κυβέρνησις παραβιάζει το σύνταγμα της χώρας καθορίζον ότι η παιδεία παρέχεται δωρεάν» (Εφημερίς των Βαλκανίων, αρ. φύλλου 40454, 11-11-1929). Στο πλαίσιο αυτό το 1929 ξεσπά μία από τις πρώτες μεγάλες φοιτητικές απεργίες, η οποία διαρκεί πάνω από πενήντα ημέρες και στη διάρκειά της οι φοιτητικές συγκεντρώσεις είναι μαζικές και μαχητικές με κεντρικό σύνθημα -προωθημένο για εκείνη την εποχή- «λαϊκό και εκσυγχρονισμένο πανεπιστήμιο», το οποίο εξέφραζε τον βαθύτερο πόθο των νέων για ανάγκη εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης (Λάζος 1987, 248-249). Η κυβέρνηση Βενιζέλου απάντησε με σκαιότητα και βία.

Στα τέλη Νοεμβρίου 1929 η φοιτητική νεολαία προβαίνει σε ειρηνική διαδήλωση στον πρωθυπουργό Ελευθέριο Βενιζέλο, ο οποίος βρίσκεται στη

Θεσσαλονίκη. Η διαδήλωση παρουσιάζεται από μερίδα του Τύπου ως παράλογη, εγκληματική, επαναστατική και κομμουνιστική. Η διαστρέβλωση αυτή προκαλεί την αντίδραση των φοιτητών, οι οποίοι απαντούν με υπόμνημα (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, αρ. φύλλου 40470, 27-11-1929). Στις 4 Δεκεμβρίου 1929 οι φοιτητές, απογοητευμένοι από τη μη απάντηση της κυβέρνησης στο υπόμνημα που έστειλαν, συγκεντρώνονται στο προαύλιο του Πανεπιστημίου και διαμαρτύρονται έντονα.⁵ Ο πρύτανης ζητά από τους φοιτητές να διαλυθούν. «[...] οι φοιτηταί κατέληξαν εις το να μεταβή η επιτροπή εις το Διοικητήριοι οι δε φοιτηταί να διαλυθώσιν» (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, αρ. φύλλου 4478, 5-12-1929). «Οι χωροφύλακες μαινόμενοι κυριολεκτικώς και υβρίζοντες ιερά και όσια επετέθησαν διά των υποκοπάνων καταφέροντες αυτούς αδιακρίτως κατά προτίμησιν δε κατά των κεφαλών των φοιτητών» (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, αρ. φύλλου 4478, 5-12-1929). Η άδικη επίθεση των χωροφυλάκων δέχεται έντονη κριτική. Μερίδα του Τύπου τη χαρακτηρίζει ως επιδρομή κατά αθώων φοιτητών και ως δολοφονική επίθεση. Οι φοιτητές αποφασίζουν να υποβάλουν μηνύσεις σε όργανα της τάξης «που έδειξαν υπερβάλλοντα ζήλο», διαμαρτύρονται στην κυβέρνηση, στέλνοντας τηλεγραφήματα, και απέχουν από τα μαθήματα για δώδεκα ώρες. Στον αγώνα τους αυτόν βρίσκουν υποστήριξη από τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών (*Εφημερίς των Βαλκανίων*, αρ. φύλλου 4478, 5-12-1929).

Αναφορικά με τις κινητοποιήσεις των φοιτητών τον Νοέμβριο και τον Δεκέμβριο του 1929, χαρακτηριστική είναι η αφήγηση του καθηγητή Κοινωνιολογίας της Σχολής Νομικών και Οικονομικών Επιστημών Αβροτέλη Ελευθερόπουλου: «[...] Όταν η χωροφυλακή επετέθη στους φοιτητές, οι καθηγητές μαζεμένοι στο δωμάτιο της συγκλήτου κοίταζαν από τα παράθυρα [...] Κατεβαίνω, μιλώ με το διευθυντή της χωροφυλακής, αναλαμβάνω την ευθύνη και κατορθώνω να ανοίξουν οι πόρτες για να πάνε οι φοιτητές στα σπίτια τους [...] Οι έφιπποι χωροφύλακες όμως τους κυνήγησαν και τους χτύπησαν [...] Κατακρίνω την διαγωγή της Αστυνομίας διότι επετέθη κατά των φοιτητών χωρίς λόγον και

⁵ Τα γεγονότα παρουσιάζει αναλυτικά και με φωτογραφικό υλικό η εφημερίδα *Μακεδονία* σε πρωτοσέλιδό της με τίτλο: «Φοιτητικά ταραχάι και εις την πόλιν μας. Η χθεσινή συμπλοκή μετά της αστυνομίας. Αιτία η ολοκλήρωσις του Πανεπιστημίου μας. Η επέλευσις του ιππικού διέλυσε τους φοιτητάς. Διαμαρτυρία, εκθέσεις, συλλήψεις και καταγγελία», αρ. φύλλου 6261, 5-12-1929, σ. 1.

χωρίς αιτίαν [...] Εις ποίον να διαμαρτυρηθήτε; Άλογα επάνω, άλογα κάτω [...]» (Μακεδονία, αρ. φύλλου 6261, 5-12-1929, σ. 1). Παρά τις διαμαρτυρίες των φοιτητών και των καθηγητών, η ολοκλήρωση του Πανεπιστημίου παραμένει μία απραγματοποίητη υπόσχεση της κυβέρνησης. Το ζήτημα της Νομικής εξακολουθεί να εκκρεμεί, ενώ άλλες Σχολές, όπως η Ιατρική, δεν ιδρύονται (Εφημερίς των Βαλκανίων, αρ. φύλλου 45443, 10-2-1930). Στη Συνεδρίαση της Βουλής, 21 Δεκεμβρίου 1929, ο Πρωθυπουργός υπόσχεται να ολοκληρώσει το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης, θέση την οποία υιοθετούν και οι αρχηγοί των άλλων κομμάτων (Μακεδονία, αρ. φύλλου 6277, 21-12-1929, σ. 4).

Τον Οκτώβριο του 1931 με πρωτοβουλία της *Εθνικής Παμφοιτητικής Ενώσεως* (Ε.Π.Ε.)⁶ οι φοιτητές και οι φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης διοργανώνουν διαδήλωση στους κεντρικούς δρόμους της Θεσσαλονίκης. Η αιτία, αυτή τη φορά, είναι εθνική. Πρόκειται για συμπαράσταση των φοιτητών στην επανάσταση των Κυπρίων και στο αίτημά τους για ένωση με την Ελλάδα. Οι φοιτητές της Ε.Π.Ε. εκδίδουν ανακοίνωση, σύμφωνα με την οποία θεωρούν ιερή υποχρέωση τη συμπαράσταση στον αγωνιζόμενο κυπριακό λαό. Οι φοιτητές συγκεντρώνονται στην πλατεία Σιντριβανίου και ξεκινούν την πορεία τους προς την οδό Βενιζέλου. Η αστυνομία, όμως, με τη συνδρομή της έφιππης χωροφυλακής, παρεμβαίνουν στην πορεία με σκοπό να τη διαλύσουν και συλλαμβάνουν έξι φοιτητές (Λάζος 1987, 254-262), οι οποίοι, τελικώς, αφήνονται ελεύθεροι την ίδια ημέρα (Μακεδονία, αρ. φύλλου 6930, 29-10-1931, σ. 1).

Τον επόμενο μήνα οι διαδηλώσεις συνεχίζονται. Για ακόμη μία φορά, η Ε.Π.Ε. καλεί τους φοιτητές αλλά και όλους τους πολίτες της Θεσσαλονίκης να συγκεντρωθούν στην πλατεία Ελευθερίας «*ίνα υψώσωσι φωνήν διαμαρτυρίας υπέρ των αγωνιζόμενων διά το ύψιστων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την ελευθερία των Κυπρίων [...]*» (Μακεδονία, αρ. φύλλου 6931, 1-11-1931, σ. 8 και Μακεδονία, αρ. φύλλου 6932, 2-11-1931, σ. 1).

⁶ Η *Εθνική Παμφοιτητική Ένωσις* (Ε.Π.Ε.), η οποία εκφράζει τις κυβερνητικές θέσεις, συγκροτείται το 1929 και αποτελεί το αντίπαλο δέος της *Ομοσπονδίας Κομμουνιστικών Νεολαίων Ελλάδας* (Ο.Κ.Ν.Ε.), η οποία είχε ιδρυθεί το 1924. Ο Νόμος του 1922 για την Ανώτατη Εκπαίδευση επιτρέπει για πρώτη φορά τη δημιουργία φοιτητικών σωματείων ανά Σχολή και σύγκληση γενικών συνελεύσεων. Βλ. Καραδήμας 2006, 182.

Αρκετά μέλη, ωστόσο, του καθηγητικού συλλόγου αντιδρούν στην ανάμιξη των φοιτητών σε πολιτικά ζητήματα. Ενδεικτική είναι η στάση του καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής Ιωάννη Παπαδόπουλου, ο οποίος αποδοκιμάζει τη συγκεκριμένη στάση των φοιτητών να αναμειγνύονται σε γεγονότα, για τα οποία άλλοι είναι αρμόδιοι για την επίλυσή τους. Ο Παπαδόπουλος θεωρεί πως η εμπλοκή των φοιτητών στα ζητήματα που προέκυψαν σχετικά με την Κύπρο είναι αδικαιολόγητη και τονίζει πως καθήκον τους είναι αποκλειστικά η μελέτη και η σπουδή μέσω των οποίων μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τα φρονήματά τους. Για τον Παπαδόπουλο ο φοιτητής που ασχολείται με θέματα πέραν της μελέτης του, υποβιβάζει τον εαυτό του από «*ιεροφάντη της επιστήμης*» σε ατελές όργανο της προπαγάνδας (*Νέα Αλήθεια*, αρ. φύλλου 151, 30-10-1931, σ. 1). Οι φοιτητές, ωστόσο, έχουν αντίθετη άποψη. Οι εκπρόσωποι των φοιτητών σημειώνουν με έμφαση ότι γι' αυτούς φοιτητής σημαίνει όχι απλώς σπουδαστής, αλλά «*πρωτοστάτης σε κάθε εθνική κίνηση*» και «*πρωτοπόρος κάθε ωραίας ιδέας*», αποφεύγοντας, βέβαια, τη συμμετοχή σε «*κομματικές διαμάχες*» ή «*πολιτικές σκευωρίες*» (*Νέα Αλήθεια*, αρ. φύλλου 151, 30-10-1931, σ. 3).

Επιλογικά

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του (1926-1931) δημιουργεί παράδοση αγώνων και διεκδικήσεων και είναι σημαντική η συμμετοχή του και ο ρόλος του στο φοιτητικό κίνημα. Οι κινητοποιήσεις φανερώνουν τους αγώνες και τις αγωνίες των φοιτητών του νεοσύστατου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, προκειμένου να διεκδικήσουν καλύτερες συνθήκες φοίτησης (συγγράμματα, εξετάσεις), ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης για όλους (σίτιση, στέγαση, δίδακτρα, εξέταστρα) αλλά και, ευρύτερα, συνθήκες δικαιοσύνης και ισοπολιτείας μεταξύ των λαών (Κυπριακό ζήτημα).

Ασφαλώς το τίμημα για τις διεκδικήσεις αυτές είναι σε πολλές περιπτώσεις ακριβό (βιαιότητες, διώξεις, τραυματισμοί, θάνατοι). Αρκετές φορές, μάλιστα, μερίδα καθηγητών ή των πρυτανικών αρχών αντιδρούν έντονα στις αποφάσεις και στις απεργίες των φοιτητών, κάποιες φορές συνεργάζονται με τους κατασταλτικούς μηχανισμούς της πολιτείας, με σκληρές συνέπειες για τους

«υπαίτιους» (τιμωρίες, απομακρύνσεις από μαθήματα και από τις εξετάσεις, διαγραφές). Οι αποφάσεις αυτές, ωστόσο, δεν πτοούν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, οι οποίοι/οποίες διεκδικούν με αγωνιστικότητα και πείσμα τα «δίκαιά τους», παραδίνοντας τα δικά τους μαθήματα δημοκρατίας και κοινωνικής χειραφέτησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

A.N. 1075/ 9-2-1938, «Περί μέτρων ασφαλείας του Κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των πολιτών», Φ.Ε.Κ. 45/ 11-2-1938, τ. Α΄.

Βιζουκίδης, Π. (1933), «Εκθέσεις των κατά το πανεπιστημιακόν έτος (1931-1932) πεπραγμένων», στο *Εκθέσεις πεπραγμένων επί πρυτανείας Περικλέους Βιζουκίδου κατά το έκτον πανεπιστημιακόν έτος 1931-1932*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 3-73.

Δημαράς, Αλ. (2013), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Το 'ανακοπτόμενο' άλμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ελεφάντης, Α. (1999), *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Εφημερίς των Βαλκανίων, αρ. φύλλου 3254, 14-11-1927.

Εφημερίς των Βαλκανίων, αρ. φύλλου 3849, 9-4-1929.

Εφημερίς των Βαλκανίων, αρ. φύλλου 40454, 11-11-1929.

Εφημερίς των Βαλκανίων, αρ. φύλλου 40470, 27-11-1929.

Εφημερίς των Βαλκανίων, αρ. φύλλου 4478, 5-12-1929.

Εφημερίς των Βαλκανίων, αρ. φύλλου 45443, 10-2-1930.

K.K.E. (1974), *Επίσημα Κείμενα*, τομ. Β΄. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.

Κ΄ Συντακτική Πράξις, 3-5-1935, «Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως των προηγουμένων Συντακτικών Πράξεων και περί διαλύσεως των υπαλληλικών οργανώσεων», Φ.Ε.Κ. 174/ 6-5-1935, τ. Α΄.

Καραδήμας, Ευάγ. (2006), *Σοσιαλιστική σκέψη και σοσιαλιστικές κινήσεις των φοιτητών των αθηναϊκών Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (1875-1922)*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Καρανικόλας, Γ. (1973), *Νόθες εκλογές την Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Επικαιρότητα.

Λάζος, Χρ. (1987), *Ελληνικό φοιτητικό κίνημα 1821-1973*. Αθήνα: Γνώση.

Μακεδονία, αρ. φύλλου 3561, 20-5-1927.

Μακεδονία, αρ. φύλλου 6261, 5-12-1929.

Μακεδονία, αρ. φύλλου 6277, 21-12-1929.

Μακεδονία, αρ. φύλλου 6657, 22-1-1931.

Μακεδονία, αρ. φύλλου 6658, 23-1-1931, σ. 4.

Μακεδονία, αρ. φύλλου 6930, 29-10-1931, σ. 1.

Μακεδονία, αρ. φύλλου 6931, 1-11-1931, σ. 8.

Μακεδονία, αρ. φύλλου 6932, 2-11-1931, σ. 1.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2021), *Τα «προοδευτικά ζιζάνια» του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από τον αντικομμουνισμό του Μεσοπολέμου στον μακαρθισμό του Εμφυλίου*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

«Μητρώο Φοιτητών Φιλοσοφικής Σχολής», Αρχείο Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

Νέα Αλήθεια, αρ. φύλλου 151, 30-10-1931.

Ο Φοιτητής, αρ. φύλλου 3, 25-1-1930.

Πρακτικά συνεδριών της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Συνεδρία 21, 21-5-1927.

Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. (2007), *Οι φόβοι ενός αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαλέτας, Γ., Ιμβριώτης, Γ., Σωτηρίου, Κ. Δ., Βάρναλης, Κ., Λογάρης, Χ., Καραγιώργης, Κ., Λυκογιάννης, Θ., Σακαντάνης, Κ., Σβώλος, Α. (1946), *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού, Μελέτες για το έργο του και ανέκδοτα κείμενά του*. Αθήνα: ΤΑ ΝΕΑ ΒΙΒΛΙΑ.

Τερζής, Ν. Π. (2013³), *Μελέτη της εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού: Πριν από το κράτος-έξω από το κράτος-στο κράτος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Το Φως, αρ. φύλλου 5467, 20-5-1927.

Τομανάς, Κ. (1995), *Χρονικό της Θεσσαλονίκης, 1921-1944*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων (1930), *Εκπαιδευτικά Συνέδρια του 1930*. Αθήνα: Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Φούκας, Β. Α. (2016), *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-1940): Πρόσωπα και προγράμματα, πορεία και πρωτοπορία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Χατζηιωσήφ, Χρ. (2003), «Κοινοβούλιο και δικτατορία», στο Χατζηιωσήφ, Χρ. (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα - Ο Μεσοπόλεμος 1922-1940*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 37-123.

Με έμφαση στη φωνή των παιδιών Ρομά για μια κινηματική και κριτική εκπαιδευτική διαδικασία στο δημοτικό σχολείο

Άγγελος Χατζηνικολάου

Δάσκαλος (στο 5^ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης στο Δενδροπόταμο), Δρ Παιδαγωγικής του ΠΤΔΕ/ΑΠΘ.

achatzini@yahoo.gr

Abstract

In the presentation, we recognize that Roma students, with the many and different voices they bring to the school-classroom, shape the dynamics of the school culture. This means that we capitalize on the content of the Roma children's experience. We support that role, which makes them creators of their own literacy, through which they give social and political meaning to school life. At the same time, Roma children in the context of (critical) literacy focus on producing their own texts in order to make the importance of their parents' work an important contribution to the global environmental challenge of material recycling. A message that is not socially recognized.

The proposal is planned during the quarantine due to pandemic (2020-21). But there is the question of the prohibition of many Roma parents to work in the market stalls or to collect recyclable materials with direct effects on their standard of living. This fact acquires the dimensions of an educational issue and a social concern as a literacy process. The imposition of quarantine cannot be considered only as a health issue, but as a political, social, and economic dimension since many self-employed Roma are excluded from financial support programs during the pandemic.

Focusing on the key principle of Freire's critical consciousness as an important process of transformation, the proposal of the thesis, through the texts of Roma children, is a challenge to the conservatism of education.

In conclusion, our proposal of critical literacy as a factor of critical education constitutes an important educational proposal for the transformation of existing

daily educational processes. In addition, as a proposal for consciousness, it constitutes a policy proposal for the consolidation of environmental-ecological sustainability in the context of social justice. This proposal will be ensured by the development of the collective capacity of children as citizens of the school community today.

Keywords: Critical education, critical literacy and discourse production, awareness, recycling and sustainability, development and social justice, school and culture

Εισαγωγικά Θεωρητικά Αυτονόητα

«Όλες οι εκπαιδευτικές πρακτικές προϋποθέτουν μια θεωρητική στάση από τη μεριά του εκπαιδευτικού. Αυτή η στάση προϋποθέτει με τη σειρά της –μερικές φορές με περισσότερη, μερικές φορές με λιγότερη σαφήνεια μια ερμηνεία του ανθρώπου για τον κόσμο»¹. Η εισαγωγική πρόταση του Πάουλο Φρέιρε αποτυπώνει με ενάργεια ότι η όποια διδακτική επιλογή του/της δασκάλου/ας είναι πολιτική πράξη και συνιστά σημαντικό γεγονός. Με άλλα λόγια η πολιτική τοποθέτηση και οι επιλογές των δασκάλων καθορίζουν τις παιδαγωγικές προθέσεις, στις οποίες στηρίζεται το πλαίσιο κάθε εκπαιδευτικής παρέμβασης. Στην περίπτωση μας η πολιτική επιλογή προϋποθέτει ως αναγκαιότητα να ορίζονται με σαφήνεια οι διαστάσεις της κοινωνικής δικαιοσύνης και της χειραφέτησης. Επακόλουθη πολιτική συνέχεια και συνέπεια αυτής της θέσης είναι η διαδικασία της -ενδυνάμωσης- συνειδητοποίησης και εμπέδωσης της ιδιότητας του πολίτη². Αυτή η δυναμική στόχευση του σχολείου δεν αφορά ένα αόριστο μέλλον αλλά το σήμερα των μαθητών/τριών. Τα παιδιά δεν είναι μόνο εν δυνάμει πολίτες ενός μακρινού μέλλοντος ή αύριο, αλλά λογίζονται ότι είναι υπεύθυνοι πολίτες κάθε μέρα στη σχολική τάξη. Μια τέτοια θέση όσο και αν φαντάζει ουτοπική στη βάση του κυρίαρχου μοντέλου οργάνωσης του

1 Freire Paulo (2000). Διεργασία Γραμματισμού ενηλίκων ως πολιτισμική δράση για ελευθερία. Στο: Τζέλλα Σκουρα Βαρνάβα κ.α. (επιμ.) *Γλωσσική Ανάπτυξη, Γλώσσα και γραμματισμός στην κοινωνική πρακτική*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.). σ. 307-318. Η σκέψη αυτή του Φρέιρε αποτέλεσε προίμιο στη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1996)

2 Υιοθετούμε στην παρούσα εργασία αλλά και στο σύνολο του εκπαιδευτικού έργου την έννοια της συνειδητοποίησης, όπως την ορίζει ο Φρέιρε στο έργο του. Σπάνια χρησιμοποιούμε και με πολλές επιφυλάξεις τον όρο «ενδυνάμωση», ο οποίος παραπέμπει σε πατερναλιστικού τύπου παρεμβάσεις.

εκπαιδευτικού συστήματος, η πρόταση της ενεργού ιδιότητας του/της μαθητή/τριας πολίτη δομεί, μπολιάζει και μετασχηματίζει το υπάρχον πρόγραμμα της σχολικής ζωής ως καθημερινή πράξη εμπέδωσης της Δημοκρατίας. Λέμε εμπέδωσης της δημοκρατίας στην καθημερινότητα, γιατί θεωρούμε ότι η υπόθεση Δημοκρατία δεν είναι μια πράξη που τελείται άπαξ και ισχύει δια παντός, αλλά είναι μια καθημερινή διαδικασία απάντησης στα κοινωνικά ερωτήματα της αδικίας, της φτώχειας, του αποκλεισμού, της Ειρήνης και άλλα γεγονότα, τα οποία εξελίσσονται ιστορικά³. Αυτό σημαίνει ότι ο λόγος του εκπαιδευτικού-διδασκτικού έργου θα είναι λόγος διεκδίκησης, συνειδητοποίησης, αντίστασης, αγωνιστικότητας, ανατροπής, μετασχηματισμού για την κατάκτηση του συνόλου των δικαιωμάτων (κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και άλλων). Με άλλα λόγια η δημοκρατία διαμορφώνεται, δομείται και μετασχηματίζεται στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης.

Επιπλέον το ζήτημα που προκύπτει από το θέμα έχει να κάνει με τη θεώρηση του σχολείου ως ενός θεσμού και χώρου διαλεκτικής με τα σύγχρονα παγκόσμια προβλήματα. Έτσι το σχολείο ως χώρος διαλεκτικής βρίσκεται σε διαρκή όσμωση - «ζύμωση» με την κοινωνία -και την οικονομία- όχι όμως ως θεσμός παρατηρητής έξω από αυτήν αλλά εντός της ως συν-δημιουργός και αυτό σημαίνει ότι η εκπαιδευτική κοινότητα αρθρώνει λόγο, παίρνει θέση στα ζητήματα. Συνακόλουθα με το προηγούμενο ζήτημα τίθενται ερωτήματα για τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιείται αυτή η διαλεκτική σχέση στην ώρα της διδασκαλίας. Κάθε προσπάθεια διατύπωσης απαντήσεων στα ζητήματα αυτά προκύπτει αναμφίβολα ως διαπίστωση-διάσταση -η σχέση της εκπαίδευσης, της διδασκαλίας και της παιδαγωγικής με την πολιτική. Η συνειδητοποίηση αυτής της σχέσης από το σύνολο της εκπαιδευτικής κοινότητας και ιδίως των παιδιών (στην περίπτωση μας των Ρομά) έχει να κάνει πρώτα-πρώτα με τις πληροφορίες και τις επιρροές, που δέχονται καθημερινά, σε συνδυασμό με το πλαίσιο των συνθηκών, που βιώνουν οι οικογένειές τους.

³ Για μας η ιστορικότητα της κοινωνικής εξέλιξης δεν αφορά μόνο τη διερεύνηση του παρελθόντος, αλλά είναι μια δημιουργική πολιτισμική διαδικασία του παρόντος και του μέλλοντος.

Γνωρίζουμε από τη βιβλιογραφία⁴ αλλά και από την καθημερινότητα ότι η πολιτισμική αναπαραγωγή του σχολείου κατέχει κυρίαρχη θέση στο σχολικό χρόνο και στη σχολική ζωή. Στο πλαίσιο αυτό είναι χαρακτηριστικό ότι οι αναπαραγωγικές διαδικασίες απορροφούν συνεχώς όλες τις δημιουργικές προτάσεις των εκπαιδευτικών, σύγχρονες και παλαιότερες, με εργαλείο τη γραφειοκρατία. Έτσι στο πλαίσιο της σύγχρονης προσέγγισης της «πολυπολιτισμικότητας» στο σχολείο διακηρύσσονται οι εθνοτικές διαφορές. Κατά την οργάνωση κάποιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων «για άλλους πολιτισμούς» δίνεται έμφαση στο πλαίσιο του φολκλορικού περιβάλλοντός τους με αναφορές κυρίως στη μουσική, στο χορό και στη διατροφή. Στην πραγματικότητα όμως αυτού του είδους η προσέγγιση απεικονίζει μια προσχηματική διερεύνηση της πολυπολιτισμικότητας, μια «προσχηματική πολυπολιτισμικότητα», αφού δεν βελτιώνεται η κοινωνική πρόσβαση των ομάδων και τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες νομής του πλούτου και της εξουσίας (Kalantzis, Cope 2015, 42). Απέναντι στην ισχυρή αναπαραγωγική διαδικασία της κοινωνίας και του μηχανισμού της εκπαίδευσης αποτελεί κατ' αρχήν σημαντική μορφωτική διαδικασία η διερεύνηση και ερμηνεία των σχέσεων (κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών αλλά και ατομικών). Επακόλουθη σημαντική διαδικασία είναι η προσπάθεια συνειδητοποίησης αυτών των σχέσεων, η διαδικασία προσωπικού μετασχηματισμού (δασκάλου και παιδιών) και συνακόλουθα μετασχηματισμού της σχολικής ζωής. Υιοθετούμε στο σημείο αυτό ως παιδαγωγική πρόταση την 11η θέση του Μαρξ για τον Φόερμπαχ: «Οι φιλόσοφοι εξηγούσαν μόνο τον κόσμο με διάφορους τρόπους. Το ζήτημα είναι να τον μεταβάλλουμε» (Μαρξ, Εγγελς 1976). Δεν ερμηνεύουμε μόνο την αναπαραγωγική λειτουργία και τον προσχηματικό λόγο του σχολείου, αλλά προσπαθούμε να διεμβολίσουμε τον συντηρητισμό και τον κυρίαρχο λόγο του σχολείου σε μια προσπάθεια να τον μετασχηματίσουμε και να τον αλλάξουμε. Στη δική μας «ενταξιακή-συμπεριληπτική πρόταση» επιστρατεύουμε τη διαμεσολάβηση των μαθητών/τριών Ρομά ως μια κινητήρια δύναμη για μάθηση και όχι απλώς ως μια εγγραφή και συμμετοχή τους στο σχολείο. Αντιλαμβανόμαστε τη σημαντική σχέση της διδασκαλίας - μάθησης ως

⁴ Δεν κάνουμε εδώ παρουσίαση της βιβλιογραφίας λόγω άπειρου αριθμού μονογραφιών και άρθρων για το θέμα.

μια διαδικασία δόμησης - μεταμόρφωσης της τάξης σε κοινότητα, που παράγει γνώση και σ' αυτή τη διαδικασία τα παιδιά Ρομά δεν είναι απλοί κοινωνικοί παρατηρητές. Δεν πρόκειται για μια αόριστη αίσθηση ότι τα παιδιά Ρομά είναι μόνο παραγωγοί γνώσης, αλλά ταυτόχρονα είναι δυναμικοί/ές συγγραφείς - διανοούμενοι/ες. Πρωτοστατούν στην εξάλειψη της αλλοτρίωσης, που έχουν υποστεί τόσο τα ίδια όσο και οι δάσκαλοι/ες. Με άλλα λόγια η εμπλοκή τους σε αυτή τη διαδικασία θέτει παιδιά Ρομά και δάσκαλο σε μια διαδικασία απελευθέρωσης με στόχο τον «εξανθρωπισμό» και την αποτίναξη της «*κουλτούρας της σιωπής*» (Φρέιρε 1977^α). Στη στατικότητα, ομοιομορφία, στον εθνικισμό και συντηρητισμό των αναπαραγωγικών διαδικασιών οι συντελεστές της διδασκαλίας -παιδιά Ρομά και δάσκαλος- αντιπαραβάλλουμε την παραγωγή νέων αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών με κοινωνικό πρόσημο την αλληλεγγύη και την ιστορική αλήθεια. Εμπλουτίζουμε τόσο τη θέση του Μαρξ όσο και την εισαγωγική πρόταση του Φρέιρε με τη δυναμική πρόταση του Giroux: *«είναι απαραίτητο να προχωρήσουμε από τα ζητήματα της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής σε ζητήματα κοινωνικής και πολιτισμικής παραγωγής. Από το ζήτημα του πώς αναπαράγεται η κοινωνία υπέρ των συμφερόντων του κεφαλαίου και των θεσμών στο ζήτημα του πώς οι αποκλεισμένες πλειοψηφίες (εδώ μειοψηφίες) έχουν και μπορούν να αναπτύξουν θεσμούς, αξίες και πρακτικές που εξυπηρετούν τα δικά τους αυτόνομα συμφέροντα»*⁵.

Εστιάζοντας τώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία των Ρομά (εδώ των παιδιών Ρομά) οφείλουμε να καταθέσουμε τα παρακάτω ερωτήματα ως ειδοποιό διαφορά της πρότασής μας προς τα κυρίαρχα αυτονόητα για τη δήθεν πολιτισμική ασυμβατότητα των Ρομά με την εκπαίδευση. Τονίζουμε σε κάθε αφορμή αυτή τη σχέση σχολείου - Ρομά μέσα από μια φράση μιας μητέρας Ρομά, που απέκτησε απολυτήριο δημοτικού σχολείου στην ηλικία των 60 χρόνων: *Το σχολείο είναι ένα πέρασμα από τη ζωή μας (τους) στην κοινωνία την έξω (Χατζηνικολάου 2020).*

Πώς λοιπόν θα πραγματοποιηθεί αυτό το «*πέραςμα*»; Μια πρώτη γενικευμένη απάντηση στο ερώτημα έχει να κάνει με την επιλογή του διδακτικού υλικού, που

5 Giroux H. (1983), *Theory and Resistance in Education: Pedagogy for the Opposition* South Hadley, MA: Bergin 8c Garvey.

θα εστιάζει στην πραγματικότητα των Ρομά ως περιεχόμενο. Σε αυτή τη γενίκευση θα συμφωνήσουμε όλοι/ες στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής πρότασης γενικά. Αλλά το ερώτημα τώρα μεταφέρεται στο περιεχόμενο της πραγματικότητας, που θα αντικατοπτρίζει τη ζωή των Ρομά:

1. Την πραγματικότητα των πολιτισμικών δραστηριοτήτων και των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των Ρομά;
2. Την πραγματικότητα της φτώχειας, των αποκλεισμών και των συνθηκών ανέχειας που βιώνουν;
3. Ή την πραγματικότητα των ελπίδων και αγώνων τους να δραπετεύσουν από τη φτώχεια, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τον ρατσισμό και τις συνθήκες που βιώνουν;

Στην εκπαίδευση και κυρίως στην κυρίαρχη διαπολιτισμική πρόταση καταγράφεται μια ιδιαίτερη τάση στη φολκλόρ αντιμετώπιση της ζωής των Ρομά. Η προσέγγιση αυτή διαμορφώνεται από την αποδοχή όλων των κυρίαρχων αυτονόητων για τους Ρομά. Πολλές δράσεις εστιάζονται σε διαδικασίες υπερτονισμού του φολκλόρ τύπου -μποέμ ζωής και υπερτονισμός της διαφορετικότητας- των Ρομά⁶. Αυτά πολλές φορές διασυνδέονται με ανιστόρητες και αντιεπιστημονικές εκτιμήσεις του τύπου: ασυμβατότητα του πολιτισμού και της γλώσσας των Ρομά με την εκπαίδευση. Καταλήγουν αρκετές από αυτές τις προσεγγίσεις σε αντιεπιστημονικές τοποθετήσεις βιολογικά καθοριζόμενες προκειμένου να ερμηνεύσουν τη σχολική αποτυχία των παιδιών Ρομά. Ο Aronowitz κατέγραφε για παρόμοιες περιπτώσεις μαθητών: *«Οι σχολικές τους επιδόσεις φαίνεται να επικυρώνουν αυτό το οποίο η κοινή λογική πάντα υποπτευόταν: όταν παρέχονται ίσες ευκαιρίες για την απόκτηση της σχολικής γνώσης η κρέμα πάντα ανεβαίνει προς τα πάνω και εκείνοι που είναι κολλημένοι στον πάτο πρέπει να είναι βιολογικά ελαττωματικοί ή να θυματοποιούνται από τη διαβόητη κουλτούρα της φτώχειας...»* (Aronowitz 2010, 722-723).

6 Ο Γιώργος Τσιάκαλος σχετικά με τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πει: *«Δηλαδή θα με ρωτήσετε, θεωρείς ότι δεν έχει νόημα η διαπολιτισμική εκπαίδευση; Η απάντησή μου είναι απλή: κανένας όρος από μόνος του δεν εξασφαλίζει το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας -από το συγκεκριμένο περιεχόμενο εξαρτάται το ναι ή το όχι..... Γι αυτό επιμένω να εντάσσω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όλα εκείνα τα στοιχεία του πολιτισμού για τα οποία γνωρίζουμε ότι είναι απαραίτητα για την επιτυχία των παιδιών σε ένα σχολείο χωρίς εκπτώσεις στα μορφωτικά αγαθά.»* (Γ. Τσιάκαλος 2001, 49).

Προφανώς όλα τα παραπάνω ερωτήματα μας αφορούν στο σύνολό τους, γιατί συμπεριλαμβάνουν το σύνολο της κοινωνικής και πολιτικής ιστορίας των Ρομά και αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στον σεβασμό των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και τον σεβασμό της Ανθρώπινης Αξιοπρέπειας. *«Γιατί η ιστορία δεν είναι κάτι που απλώς διαβάζεται. Και δεν αναφέρεται κυρίως μόνο στο παρελθόν. Αντίθετα η μεγάλη δύναμη της ιστορίας προέρχεται από το γεγονός ότι τη φέρουμε μέσα μας και ελεγχόμαστε υποσυνείδητα. Η ιστορία είναι κυριολεκτικά παρούσα σε ό,τι κάνουμε. Δεν θα μπορούσε να είναι αλλιώς μιας και στην ιστορία οφείλουμε τα πλαίσια αναφοράς μας, τις ταυτότητές μας και τις φιλοδοξίες μας»* (Grant 2015a, 37).

Στο πλαίσιο της κριτικής συνειδητοποίησης θεωρούμε ότι η ιστορία των παιδιών Ρομά είναι ένα καθημερινό διακύβευμα της σχολικής μας τάξης. Είναι με άλλα λόγια αυτό που ο Φρέιρε θα αποκαλούσε ο πυρήνας *«των παραγωγικών μας θεμάτων»* (Φρέιρε 1977β). Αυτό έχει να κάνει με το γεγονός ότι δεν λαμβάνουμε απλώς υπόψη τη ζωή των Ρομά, αλλά τίθενται στο κέντρο της σχολικής ζωής μας η πολιτισμική συνεισφορά, τα πολιτικά και κοινωνικά γεγονότα, που είναι σημαντικά στη ζωή και άρα την ιστορία των παιδιών Ρομά. Επόμενη βαθμίδα της επιλογής μας σε συνδυασμό με την κριτική συνειδητοποίηση είναι η προσωπική απελευθέρωση-«εξανθρωπισμός»⁷ (παιδιών και δασκάλων), που βασίζονται και αυτές οι διαδικασίες στην πολιτισμική, κοινωνική και πολιτική ιστορία της κοινότητας των Ρομά (εδώ του Δενδροποτάμου)⁸ (Χατζηνικολάου 2019). Έχει ιδιαίτερη σημασία ότι καλούμαστε να μάθουμε όλοι/ες (δάσκαλος και παιδιά) μέσα από τη διερεύνηση των προβλημάτων -των συνθηκών. Αυτά συνδέονται με τις πολιτισμικές κοινωνικές και πολιτικές ιστορίες των Ρομά όχι μόνο τώρα αλλά και στο παρελθόν, (όπως τα αντιμετώπιζαν οι παππούδες και οι γιαγιάδες)⁹. Έτσι ερευνούμε το ιστορικό βάθος των αποκλεισμών του ρατσισμού και της

7 Υιοθετούμε τον όρο διαδικασία του «εξανθρωπισμού», όπως τον αναλύει ο Φρέιρε στο πρώτο κεφάλαιο της «Αγωγής του καταπιεζόμενου» (Φρέιρε 1977α).

8 Δενδροπόταμος: Συνοικία της Δυτικής Θεσσαλονίκης του δήμου Μενεμένης Αμπελοκήπων με 85% Ρομά κατοίκους, οι οποίοι βιώνουν συνθήκες φτώχειας, κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού. Μόνιμα εγκατεστημένοι σε μικρές μονοκατοικίες και σπίτια αποθήκες καθώς και σε παράγκες. Στον οικισμό λειτουργούν δυο δημοτικά σχολεία κι ένα Γυμνάσιο.

9 Δεν αναλύουμε εδώ τις επαγγελματικές και άλλες δραστηριότητες των Ρομά. Στην παρούσα εργασία αρκούμαστε στις περιγραφές των κειμένων των παιδιών. Για μας αυτές από μόνες τους χωρίς να αναλύονται αποτελούν πολιτισμικά γεγονότα, που καλύπτουν το θέμα. Επιπλέον αναδεικνύουν τα ζητήματα της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

φτώχειας. Με άλλα λόγια εμπλουτίζουμε και τη μακροδιερεύνηση αυτών των φαινομένων.

Η διαδικασία της συνειδητοποίησης ως μεθοδολογία διδασκαλίας της γλώσσας

Οι διαδικασίες συνειδητοποίησης στην τάξη εστιάζονται στην υιοθέτηση και εμπέδωση διαστάσεων κοινωνικού και πολιτικού γραμματισμού. Υποστηρίζουμε ότι το σχολείο μέσα από τη γλωσσική διδασκαλία καλείται να διαμορφώσει ενεργούς πολίτες, που θα είναι σε θέση να συνθέσουν και να επεξεργαστούν διάφορα είδη πληροφοριών (Κωστούλη 2015α· Κωστούλη 2015β). Έτσι τα γραμματικοσυντακτικά, τα υφολογικά στοιχεία και τα στοιχεία του αριθμητισμού δεν αντιμετωπίζονται ως αφηρημένες κατασκευές, αλλά ως λειτουργικά εργαλεία στην παραγωγή του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών/τριών Ρομά, που αναδεικνύονται μέσα στα παραγόμενα κείμενα. Με αυτό τον τρόπο γίνεται κατανοητή η κοινωνική και ιδεολογική διάσταση της γλώσσας και πώς οι συγκεκριμένες επιλογές (λέξεων, ύφους, περιεχομένου του κειμένου -επεξεργασία και διερεύνηση του παραγωγικού θέματος) δεν είναι ουδέτερες αλλά αντικατοπτρίζουν τις ποικίλες κοινωνικές συνθήκες των Ρομά. Οι κειμενικές δημιουργίες των παιδιών Ρομά άμεσα ή έμμεσα περιγράφουν κριτικά τα κυρίαρχα ιδεολογικά μορφώματα, τα οποία αποκρύβονται στις κεντρικές πολιτικές αποφάσεις πχ η συμβολή των Ρομά στην ανακύκλωση, όπως θα αναδειχθεί στα κείμενα, δεν αναγνωρίζεται από την πολιτεία και αυτό το γεγονός αποτελεί εκπαιδευτική πρόκληση της δικής μας συνειδητοποίησης σε συνδυασμό με την οικονομική διάσταση, τη φτώχεια και την αδικία.

Τα κείμενα λοιπόν που θα παρουσιαστούν, *«διαπραγματεύονται τις κοινωνικο - πολιτισμικές αντιφάσεις, οι οποίες έρχονται στο προσκήνιο σε κοινωνικές καταστάσεις και αποτελούν στην πραγματικότητα μια μορφή διεξαγωγής κοινωνικών αγώνων»* (Norman Fairclough 2010)¹⁰. Έτσι δομείται η ανάπτυξη

10 Η θέση αυτή του Norman Fairclough, που αναλύεται στο βιβλίο του Critical Discourse Analysis: The Critical Study Language. (New York: Addison Wesley Longman Inc, 1995) είναι αναδιατύπωση από το βιβλίο των Macedo D., Δενδρινού Β., Γούναρη Π. «Η ηγεμονία της Αγγλικής Γλώσσας» σελ.97.

της πολιτικής συνειδητοποίησης των παιδιών με στόχευση την ανάδειξη της αδικίας και τη διεκδίκηση αποκατάστασης-απονομής της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Με βάση τα παραπάνω η διεύρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών μέσα από την εμβάπτισή τους σε ποικίλες συγγραφικές πρακτικές είναι καθημερινή εργασία παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Αυτή η διαδικασία διαμορφώνει το ερμηνευτικό πλαίσιο της δημιουργικότητας, η οποία ορίζεται ως η ικανότητα των μαθητών/-τριών να αντλούν εμπειρίες από ποικίλα πολιτισμικά υπόβαθρα στην παρούσα από δυο εργασιακά περιβάλλοντα των Ρομά (λαϊκές και ανακύκλωση) και να τα περιγράφουν. Στη συνέχεια εκφράζουν τα νοήματα και τα διατυπώνουν μέσα στα γραπτά τους κείμενα. Έτσι γίνεται κατανοητή η διαδικασία, γιατί τα παιδιά δεν αναπαράγουν έτοιμα κειμενικά σχήματα, αλλά επαναδιαπραγματεύονται νέες κειμενικές δομές πλαισιωμένες στη ζωή τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο αυτές οι ενότητες αποκτούν το ιδιαίτερο προσωπικό νόημα για το κάθε παιδί.

Η «*παραγωγή κειμένου*» νοείται ως μια σημαντική διαλογική διαδικασία, που αναδύεται μέσα από την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/τριών με διαδικασίες συλλογής εμπειριών, σύγκρισης, καταγραφής και αναθεώρησης του περιεχομένου και της γλωσσικής τους διατύπωσης (Κωστούλη Χατζηνικολάου 2011· Κωστούλη 2015α ό.π.). Έμφαση δεν δίδεται μόνο στο τελικό προϊόν αλλά στη ίδια τη διαδικασία παραγωγής της σχολικής εργασίας. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας αποκτά ιδιαίτερη δυναμική η αρχή της αυτενέργειας των μαθητών/τριών, για να αποκτούν το μεγαλύτερο δυνατό έλεγχο της διανοητικής τους εργασίας. Στην εξέλιξη της διαδικασίας αναδεικνύεται ότι η αρχή του αναστοχασμού θα διαμορφώνει συνεχώς το παραγόμενο κείμενο, ώστε τα παιδιά να μη μαθαίνουν απλώς ακατέργαστες πληροφορίες-γνώσεις, αλλά να κατέχουν το νόημα αυτών που μαθαίνουν. Ταυτόχρονα στο πλαίσιο της μάθησης αναδεικνύεται η αναγκαιότητα να μοιράζονται πηγές εμπειρίας (προσωπικές, οικογενειακές και περιβάλλον των Ρομά Δενδροποτάμου) ως πηγές πληροφόρησης και γνώσης. Με άλλα λόγια κατανοείται το γεγονός ότι η μάθηση δεν είναι μόνο μια ατομική υπόθεση, αλλά πρόκειται για μια συλλογική και κοινωνική διαδικασία - συνεργασία μεταξύ τους (μας). Έτσι λοιπόν η υπόθεση της μάθησης και της γνώσης είναι μια διαδικασία αγώνα, που

πραγματοποιείται και διαμορφώνεται συλλογικά όπως ακριβώς συμβαίνει με την πραγματοποίηση των συλλογικών στόχων των κοινωνικών αγώνων. Για μας αυτή η διαδικασία είναι ταυτόχρονα μια απελευθερωτική διαδικασία. Στη συζήτηση του Horton - Freire διαβάζουμε: «*Η πραγματική απελευθέρωση επιτυγχάνεται μέσω της λαϊκής συμμετοχής. Η συμμετοχή με τη σειρά της πραγματώνεται μέσω μιας εκπαιδευτικής πρακτικής τόσο απελευθερωτικής όσο και συμμετοχικής, η οποία δημιουργεί μια νέα κοινωνία και ταυτόχρονα εμπλέκει τους ανθρώπους στην παραγωγή της ίδιας της γνώσης*» (Horton - Freire 1990)¹¹. Μοιραζόμαστε λοιπόν τις πηγές της πληροφόρησης και της γνώσης που προέρχονται από το σύνολο των οικογενειών και άλλων Ρομά της γειτονιάς Δενδροποτάμου. Αυτοί για μας εμπλέκονται στη διαδικασία της διδασκαλίας και είναι μέλη άμεσα ή έμμεσα της τάξης μας ως ανοιχτή κοινότητα στον Δενδροπόταμο. Αυτή ως πεδίο σχέσεων εμπλουτίζεται με το εργασιακό περιβάλλον των Ρομά. Κατά τη διδακτική διαδικασία ερευνάται συντονισμένα (εδώ ανακύκλωση και λαϊκές) σε συνδυασμό με το πλαίσιο των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών που βιώνουν. Θεωρείται αυτονόητο στη διαδικασία η «εμβάπτιση» των μαθητών/τριών σε ποικίλες συγγραφικές πρακτικές ως εν δυνάμει κοινωνικοί συγγραφείς (Paras C. Ch Barro Zecker L. 2006). Σ' αυτό το τελικό στάδιο θα λέγαμε ότι τα παιδιά αντλούν πληροφορίες από ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών, δηλαδή τις εμπειρίες και τις σχέσεις τους, για να τις μετατρέψουν σε λόγο γραπτό και προφορικό, δηλαδή σε γνώση. Σε αυτές τις διαδικασίες παραγωγής κειμένων τα παιδιά - συγγραφείς περιγράφουν, ερμηνεύουν και λαμβάνουν θέση για τα προβλήματα, που βιώνουν. Στην πραγματικότητα παιδιά και δάσκαλος διαμορφώνουμε τον πολιτικό στόχο του μετασχηματισμού των κυρίαρχων αντιλήψεων για τους Ρομά. Η αυτονόητη κοινοποίηση των συγγραφικών δημιουργημάτων των παιδιών Ρομά στη σχολική κοινότητα εμπλουτίζει το περιεχόμενο της τοπικής πολιτικής και πολιτισμικής διάστασης του σχολείου¹².

11 Το κείμενο παρατίθεται από τους PetersJ & Bell Brenda (2005). Ο Horton του Highlander στον συλλογικό τόμο του Peter Jarvis : *Οι Θεμελιωτές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων*.

12 Αυτό επιτυγχάνεται με τη συλλογή και έκδοση των κειμένων των παιδιών σε βιβλία εδώ και χρόνια: ενδεικτικά εδώ αναφέρουμε τα Μεγάλα Βιβλία. Για τη δημιουργία τους έχουμε αναφερθεί παλαιότερα και έχουν δημοσιευτεί από το Πρόγραμμα Εκπαίδευση παιδιών Ρομά του ΑΠΘ: <http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/docs/047.pdf> και

Παραγωγικό Θέμα¹³: Εργασία των Ρομά. Πωλητές λαϊκών αγορών και συλλέκτες ανακυκλώσιμων υλικών (παλιατζήδες)

Το πρώτο θέμα αφορά την εργασία στη λαϊκή. Περιγράφεται η συνθήκη εργασίας (αυτό-απασχόληση), το νομικό πλαίσιο και οι οικονομικές διαστάσεις. Ταυτόχρονα καταγράφεται η περίπτωση εργαζόμενης οικογένειας στη λαϊκή ενός μαθητή του τμήματος «γραμματισμού εφήβων»¹⁴. Η περιγραφή εστιάζεται στην καταγραφή εβδομαδιαίων και μηνιαίων οικονομικών της εργασίας της οικογένειας σε συνδυασμό με τις οικονομικές ανάγκες της οικογένειας για την επιβίωση (Παράρτημα 1^ο Κείμενο με θέμα «Στη λαϊκή» 14/1/2020).

Το δεύτερο θέμα όπως και τα υπόλοιπα έχουν να κάνουν με την ανακύκλωση και τη συνεισφορά των Ρομά σε αυτή την κοινωνική οικονομική και οικολογική διαδικασία. Στο δεύτερο κείμενο περιγράφεται η διαδικασία της ανακύκλωσης ως εργασία-απασχόληση των Ρομά του Δενδροποτάμου (Παράρτημα 2 κείμενο με τίτλο «Οι παλιατζήδες» 16 /1/2020).

Στο τρίτο θέμα περιγράφεται η εμπειρία της οικογένειας της Γεωργίας, 16χρονης, μαθήτριας του τμήματος γραμματισμού Εφήβων (Παράρτημα 3^ο κείμενο 17 Ιανουαρίου 2020).

Στο τέταρτο θέμα περιγράφεται η οικονομική διάσταση της ανακύκλωσης για μια οικογένεια Ρομά του Δενδροποτάμου. Αναλύονται τα οικονομικά έσοδα κατά ανακυκλώσιμο υλικό και το σύνολο των εσόδων-εξόδων της απασχόλησης για μια εβδομάδα. Είναι αναγκαία αυτή η περιγραφή, για να αναδειχθεί αφενός η σχέση της απασχόλησης της ανακύκλωσης με την επιβίωση των Ρομά και αφετέρου να αναδειχθεί η μη πολιτική αναγνώριση αυτής της οικολογικής συμβολής των Ρομά από τους κοινωνικούς θεσμούς (εκπαίδευση, τοπική

<http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/DigitTale.pdf>. Επιπλέον τα κείμενα που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία, μαζί με άλλα κείμενα των παιδιών Ρομά θα δημοσιευτούν με το τίτλο «Δικαιωματιά»

13 Ο Φρέιρε χρησιμοποιεί στην πρότασή του την «παραγωγική λέξη» ως κέντρο πάνω στην οποία ξεδιπλώνεται η διαδικασία του γραμματισμού. Εμείς δανειζόμαστε τόσο τη μεθοδολογία του όσο και την πρότασή του ως θέμα-κατάσταση ζωής (Φρέιρε 1977β, 103-106).

14 Ονομάσαμε το ένα τμήμα της Στ2' τάξης ως «τμήμα εφήβων», επειδή σε αυτό φοιτούσαν παιδιά ηλικίας ως 16 χρονών, τα οποία δεν ολοκλήρωσαν την Α/βάθμια εκπαίδευση ή φοίτησαν για πρώτη φορά σε ηλικία 12 χρονών. Στοιχεία για τη φοίτηση παιδιών σε αυτό το τμήμα παρουσιάζουμε στο Α Χατζηνικολάου (2021) ΕΛΛΑΝ ΠΑΣΕ: Διεθνής συνάντηση Ρομά στην Αθήνα η οποία πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2021. Επιπλέον πληροφορίες για τη παρέμβαση στο Πρόγραμμα Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά του ΑΠΘ <http://peroma.web.auth.gr>

αυτοδιοίκηση, υπουργείο Περιβάλλοντος κ.α.) (Παράρτημα, κείμενο 4 22/1/2020)¹⁵.

Ιστορικές διαστάσεις του παραγωγικού θέματος της πανδημίας - κορονοϊού για τους Ρομά.

Το φαινόμενο της πανδημίας καταγράφεται και χρησιμοποιείται πολιτικά ως ένας απρόβλεπτος παράγοντας τόσο στο καθαρά ιατρικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο. Στην καθαρά ιατρική διαχείριση του φαινομένου της πανδημίας ανατρέπονται συνεχώς τα δεδομένα. Αυτά γίνονται αφορμές πολιτικής διαχείρισης με στόχο τη συρρίκνωση οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων με άμεσες επιρροές στην εκπαίδευση. Η επιτροπή του Εθνικού Οργανισμού Δημόσιας Υγείας (ΕΟΔΥ) συστήνει ειδικά πρωτόκολλα αντιμετώπισης της πανδημίας και επιβάλλονται πρωτόγνωρα μέτρα, όπως αυτό της αναστολής λειτουργίας των σχολείων και της απαγόρευσης των μετακινήσεων (καραντίνα). Οι διαδικασίες αυτές φαίνεται να διαμορφώνουν μια νέα κοινωνική μάθηση και έναν νέο τρόπο σκέψης με στόχο τη συρρίκνωση πολλών δικαιωμάτων και του δικαιώματος της αλληλεγγύης. Σ' αυτήν την προσπάθεια της εξουσίας ο λόγος των ΜΜΕ αποτελεί ταυτόχρονα εργαλείο, μέθοδο και περιεχόμενο της πολιτικής. Συνεχώς προβάλλεται ο κίνδυνος μολύνσεων στις επαφές των ανθρώπων. Με την εμπέδωση αυτού του νέου τρόπου σκέψης υπάρχει ο κίνδυνος να επιβληθούν και να γίνουν δεκτές διαδικασίες κοινωνικής λήθης (αδιαφορίας) απέναντι σε ζητήματα ισότητας και δημοκρατίας. Με το πρόσχημα της έκτακτης συνθήκης, που επιβάλλει η πανδημία, φαντάζει ως άκαιρη η ενασχόληση με ζητήματα Δικαιωμάτων. Για μας στο δίλλημα ανάμεσα στον επιβαλλόμενο κίνδυνο μέσα από το λόγο των ΜΜΕ - που «παγώνει τη σκέψη» και «ναρκώνει» τα ανακλαστικά μας εξαιτίας του φόβου και της επιτήρησης- και από την άλλη η συνειδητοποίηση και ο ορθολογισμός που πρεσβεύει (για μας) η εκπαίδευση ιστορικά, η επιλογή του δεύτερου σκέλους είναι αυτονόητη. Σ' αυτούς τους δύσκολους καιρούς -τους οποίους αποδεχόμαστε από ιατρική θεώρηση- τα πολιτικά, τα ανθρώπινα και κοινωνικά δικαιώματα δεν μπορούν να τίθενται σε ιδεολογική καραντίνα. Η

15 Τα θέματα τα επεξεργαστήκαμε ένα μήνα πριν την επιβολή της καραντίνας

καραντίνα, η οποία ανερυθρίαστα -ξεδιάντροπα- πλέον διαφημίζεται από τα ΜΜΕ, αποκαλύπτεται καθημερινά ως μια προσπάθεια «καραντίνας της βούλησης και της σκέψης» των πολιτών. Αντίθετα τώρα επιβάλλεται να τεθούν και πάλι τα ζητήματα αδικίας και εκμετάλλευσης ιδίως για εκείνες τις κοινωνικές ομάδες που δοκιμάζονται από φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό. Με σύγχρονους όρους περιγραφής έχει ιδιαίτερη σημασία να καταγραφεί η αναγκαιότητα χρήσης της μάσκας για λόγους υγείας. Όμως είναι άλλου επιπέδου η υποκρισία του πολιτικού και κυρίαρχου λόγου των κάθε λογής «μασκοφορεμένων-μασκαράδων» των ΜΜΕ με στόχο τη χειραγώγηση των μαζών. Η συνειδητοποίηση για μας επιβάλει την πνευματική ετοιμότητα και κινητοποίηση μας -ως πολιτών- για εξασφάλιση του δικαιώματος της υγείας απέναντι στον κίνδυνο της πανδημίας, έστω και κάτω από περιοριστικές υγειονομικές συνθήκες.

Οι Ρομά είναι μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, η οποία δεν πλήττεται μόνο από φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό αλλά και από ένα πλέγμα ρατσισμών και διακρίσεων και στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικός ο τρόπος προβολής από τα ΜΜΕ της περίπτωση του οικισμού Ρομά της Λάρισας την 20 Απριλίου του 2020, όπου καταγράφηκαν 20 κρούσματα με κορονοϊό (Α φάση της πανδημίας): «Έχουμε πολύ καλά νέα {είπε}, από τα 56 νέα κρούσματα, αν βγάλουμε τα 20 των Ρομά, έχουμε μόνο 36...είμαστε σε καλό δρόμο», (20 Μαρτίου 2020').¹⁶

Στην παρούσα συγκυρία της πανδημίας έχει ιδιαίτερη σημασία να τονιστούν κάποιες επιβαλλόμενες διαδικασίες, οι οποίες μέσα από τις συνθήκες εξαθλίωσης των Ρομά αναδεικνύουν την τραγικότητα της επιβίωσής τους. Έτσι το κύριο σύνθημα των ημερών «μένουμε μέσα στο σπίτι» για χιλιάδες οικογένειες Ρομά της Ελλάδας, που μένουν σε κάποιο καταυλισμό με παράγκες, ποιά μπορεί να είναι η σημασία του;. Αλήθεια για τι είδους άδεια μετακίνησης γύρω από «ποιο τετράγωνο» και για τι είδους πρόστιμα θα μιλήσουμε στον

16 Σχολιασμός του δημοσιογράφου Ευαγγελάτου σε τηλεοπτική ενημερωτική εκπομπή στις 10 Απριλίου 2020 στο: <https://www.presspublica.gr/aprokalypsos-ratsistikos-logos-kata-roma-apo-n-eyaggelato-sto-mega-yparchei-esr-kai-eisaggeleas/>. Ακολούθησε η παρέμβαση του καθηγητή Τσιόδρα για αποκατάσταση της αλήθειας για τους Ρομά, στο: <https://www.in.gr/2020/04/10/greece/tsiodras-gia-roma-den-einai-apeili-alla-eyaloti-omada/>. Και οι δυο λόγοι αποτέλεσαν αντικείμενο διδασκαλίας και διερεύνησης στο τμήμα εφήβων του σχολείου μας, όταν επιστρέψαμε στη μερική σχολική κανονικότητα.

καταυλισμό; Για ποια αποφυγή του συγχρωτισμού; «*Μένουμε σπίτι και δεν συνωστιζόμαστε!!!!*». Σε παράγκες ή σε σπίτια- αποθήκες των 50, 60 ή 70 τ.μ. για πενταμελείς τουλάχιστον οικογένειες τα παραπάνω συνθήματα φαντάζουν μόνο ως ειρωνικές προτροπές. Ο φόβος που προκαλεί η πανδημία και η πρόταση της απομόνωσης μπορεί να λειτουργήσει ως το μοναδικό εργαλείο σωτηρίας; Στις συνθήκες εξαθλίωσης της παράγκα ή του σπιτιού - αποθήκης όπου ο στοιχειώδης προσωπικός χώρος δεν υφίσταται -ούτε ως γνώση- ποια μπορεί να είναι η διάσταση του επιρρήματος «*μέσα*» από τη διαφήμιση «*μένουμε μέσα*»; Ποια ασφάλεια μπορεί να προσφέρει μια παράγκα; Με άλλα λόγια προστατεύονται οι Ρομά στην πανδημία; Η υπόθεση της προστασίας είναι ατομική τους ευθύνη; Διασφαλίζεται η υγεία τους; Θεωρούμε ότι η υγεία ως δημόσιο και κοινωνικό αγαθό διασφαλίζεται σε συνθήκες κοινωνικής και πολιτικής προστασίας¹⁷. Κατ' επέκταση -σε πολιτικό επίπεδο- τίθεται το ζήτημα της παραβίασης του Δικαιώματος στην Υγεία σημαντικής μερίδας συν-πολιτών της χώρας μας, των Ρομά;

«*Μένουμε σπίτι*»: Από τα πρώτα μέτρα ήταν και η απαγόρευση πώλησης εμπορευμάτων στις λαϊκές αγορές εκτός των ειδών διατροφής. Στις λαϊκές πολλοί/ες Ρομά/Ρομνές εργάζονται ως μικροπωλητές/τριες ειδών ρουχισμού ή άλλων εμπορευμάτων (εκτός διατροφής). Η απόφαση αυτή θα έχει άμεσες οικονομικές επιπτώσεις στη διαβίωση πολλών οικογενειών Ρομά. Επιπλέον είναι αμφίβολο αν έχει ληφθεί μέριμνα οικονομικής ενίσχυσής τους, όπως συμβαίνει για άλλους/ες εργαζόμενους/ες ή επαγγελματίες (Στο σχετικό νόμο οικονομικής ενίσχυσης δεν συμπεριλήφθηκε η περίπτωση τους).

«*Μένουμε σπίτι*»: Η απαγόρευση κυκλοφορίας σταμάτησε την εργασία πολλών πλανόδιων εμπόρων και πλανόδιων παλιατζήδων Ρομά. Υπάρχει άραγε κάποια μέριμνα οικονομικής ενίσχυσής τους στα προγράμματα παρέμβασης λόγω πανδημίας;

Σε αυτές τις συνθήκες διαβίωσης πολλές φορές χωρίς ηλεκτρικό και σταθερή τηλεφωνία το εκπαιδευτικό διακύβευμα των ημερών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μόνο ως «*παιδαγωγικός μύθος*» μπορεί να εκληφθεί. Αλλά και στην περίπτωση που δεν υπήρχε το πρόβλημα του ηλεκτρικού, στα φτωχά

17 Έχουμε αναλύσει και αλλού ότι η υπόθεση των συνθηκών διαβίωσης των Ρομά δεν είναι επιλογή τους, αλλά συγκεκριμένων πολιτικών επιλογών που οδηγούν σε χρόνια μορφή ρατσισμού, κοινωνικών αποκλεισμών και φτώχειας. (Χατζηνικολάου 2021).

νοικοκυριά των Ρομά δεν μπορεί να είναι αγοραστική προτεραιότητα ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μιας και υπάρχουν άλλες σοβαρότερες ανάγκες επιβίωσης. Με άλλα λόγια το ζήτημα της ισότητας, που θέτουμε ως δημοκρατική αξίωση, μεταφέροντάς το ως εκπαιδευτικό διακύβευμα στην κοινωνία των Ρομά μετατρέπεται σε κοινωνική ανισότητα και αδικία¹⁸.

Τα παραδείγματα αυτά καταδεικνύουν ότι οι Ρομά και στις παρούσες συνθήκες παρά τις διεθνείς διακηρύξεις, παραμένουν θεσμικά αόρατοι και επί της ουσίας αποκλεισμένοι από σημαντικά οικονομικά κοινωνικά και πολιτικά πεδία. Η ομάδα αυτή των συμπολιτών μας εξακολουθεί, δυστυχώς, να παραμένει αδικημένη και παραμελημένη από την πολιτεία, όπως συμβαίνει εδώ και πολλές δεκαετίες. Οφείλουμε ως κοινωνία και πολιτεία ν' αναλογιστούμε τους τρόπους με τους οποίους θέλουμε να συνυπάρχουμε με τους Ρομά συμπολίτες μας και να επαναξιολογήσουμε συμπεριφορές και ιδεολογήματα. Κυρίως όμως αυτό που έχει σημασία είναι ότι επιβάλλεται να επαναξιολογηθούν οι πολιτικές της συγκυρίας, που επιδεινώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη φτώχεια των Ρομά μιας και δεν συμπεριλαμβάνονται στις οικονομικές παρεμβάσεις κοινωνικής ενίσχυσης λόγω πανδημίας.

Η αλληλεγγύη με τη διάθεση λιγοστών αλλά αναγκαίων τροφίμων στις δύσκολες συνθήκες της πανδημίας στην περιοχή του Δενδροποτάμου οργανώθηκε γύρω από δυο ιστορικούς θεσμούς στην περιοχή: από το Σύλλογο Γυναικών Ρομά και από το Φάρο του Κόσμου (ιδιότυπο κέντρο προστασίας παιδιών και εφήβων της τοπικής εκκλησίας). Η ανάγνωση και η ερμηνεία της αλληλεγγύης σε αυτές τις συνθήκες αποκτά πολλές φορές διαστάσεις υποκρισίας. Όταν αυτές οι διαδικασίες εκπορεύονται από πρόσωπα με κύριο θεσμικό - πολιτικό ρόλο, τότε μετατρέπεται σε πολιτική υποκρισία, όπως μια παρέμβαση της Προέδρου της Κομισιόν για να επαινέσει έναν εθελοντή Ρομά του Φάρου του Κόσμου: *«Η κρίση ήταν σκληρή σε κάποιους Ευρωπαίους - αλλά μπορούμε να βασιστούμε ο ένας στον άλλο. Στη Θεσσαλονίκη ο Ηλίας είναι*

18 Η όξυνση των ανισοτήτων λόγω της πανδημίας και η επικαλούμενη ουδετερότητα των νέων τεχνολογιών τίθενται και από τη διευθύντρια της Ουνέσκο Audrey Azoulay στον πρόλογο στην έκθεση της Ουνέσκο για την εκπαίδευση με τον τίτλο *Περίληψη της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της εκπαίδευσης. Συμπερίληψη και Εκπαίδευση: "όταν λέμε όλοι, εννοούμε όλοι*. (Μάνος Αντωνίνης 2020, 7).

*εθελοντής σε τράπεζα τροφίμων. Με την ομάδα του, μαγειρεύει και συσκευάζει γεύματα για οικογένειες που έχουν ανάγκη».*¹⁹

Η συνειδητοποίηση της πολιτικής υποκρισίας του θεσμού, που εκφράζει η Πρόεδρος, έγκειται στο γεγονός ότι ο θεσμός της Κομισιόν πρωτοστατούσε στην επιβολή των μνημονίων της περιόδου 2010-18. Το Νοέμβρη του 2013 στο πλαίσιο της δήθεν εξυγίανσης της ΔΕΗ -ως επιταγή της περιβόητης τρόικας- έπρεπε να γίνουν ρυθμίσεις στα τιμολόγια των οφειλετών και διακοπή της παροχής ηλεκτρικού ρεύματος. Στις 25 Νοεμβρίου 2012 κλιμάκια ιδιωτικών συνεργατών της ΔΕΗ προέβησαν στη διακοπή ηλεκτρικού Ρεύματος σε πολλές οικογένειες Ρομά του Δενδροποτάμου (Χατζηνικολάου 2013). Ανάμεσα σε αυτές της γιαγιάς και της θείας του επαινούντος σήμερα, που έμενε τότε μαζί τους. Η επιστολή - καταγγελία του γεγονότος των τότε συνομηλίκων μαθητών/τριών (12-16χρόνων) φίλων και συγγενών του επαινούντος προς τον Συνήγορο του Παιδιού ήταν αποκαλυπτική²⁰.

Εν κατακλείδι: Αλλαγή του κυρίαρχου παραδείγματος στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά!!

Στην εκπαιδευτική πρόταση επιδιώκουμε να ξεπεράσουμε «τον κοινό τόπο»²¹ - σε επίπεδο χρήσης- «της ισότητας ευκαιριών», για να καταστήσουμε την τάξη ευκαιρία για ισότητα. Στην αντίληψή μας είναι αυτονόητη η σχέση της δικαιοσύνης με την εκπαίδευση και ότι αυτή βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση

19 Προβολή νέων Tweet **Ursula von derLeyen**: The crisis has been tough on many Europeans - but we can rely on each other. In Thessaloniki, Elias volunteered with a food bank. With his team, he cooked and packed meals for families in need. Together, we will overcome this pandemic. <https://parallaximag.gr/oursoula-fon-nter-laien-to-tweet-gia-ethelonti-se-trapeza-trofimon-sti-thessaloniki-100800>

20 Άγγελος Χατζηνικολάου (2012). Σχετικά με το ζήτημα της διακοπής ηλεκτρικού ρεύματος σε σπίτια στο Δενδροπόταμο και της σχετικής με αυτό ανοιχτής επιστολής των παιδιών προς τον Συνήγορο του παιδιού βλέπε στο: Επιστολή στο Συνήγορο του παιδιού: Ένα διαθεματικό μάθημα-γραμματισμό ευαισθησίας από τη ΔΕΗ <http://www.alfavita.gr/arthra/>.

21 Ο Meirieu στέκεται κριτικά απέναντι σε όλους/ες εκείνους/ες επιστήμονες και πολιτικούς, οι οποίοι χρησιμοποιούν χωρίς φειδώ και περίσκεψη όρους προκειμένου να δικαιολογήσουν δήθεν προοδευτικές θέσεις. Αυτοί οι όροι όπως «πρώτα ο μαθητής» «ισότητα ευκαιριών» «σεβασμός στο παιδί», «ενεργητική μάθηση» και άλλοι τα τελευταία χρόνια ακούγονται και ως σλόγκαν. Αυτούς τους όρους τους έχει οριοθετήσει με τον τίτλο «κοινοί τόποι της παιδαγωγικής». Η αλόγιστη χρήση τους συχνά υποβαθμίζει το περιεχόμενό τους στο πλαίσιο τυποποιημένων διαδικασιών. Επιπλέον η αλόγιστη χρήση τους τίθεται σε περιβάλλοντα που αμφισβητούν τις θεμελιώδεις αξίες που οι όροι αυτοί περικλείουν (Meirieu 2021).

απέναντι στην πρόταση δημιουργίας συνθηκών «ιδανικού ανταγωνισμού» της κυρίαρχης νέο-φιλελεύθερης πολιτικής. Προσπαθούμε κατ' αρχήν να δημιουργήσουμε μια εναλλακτική λύση απέναντι στη σημερινή ανταγωνιστική πρόταση. Στη συνέχεια δίνουμε ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο με τον οποίο θα διεμβολίσουμε τον κυρίαρχο σχολικό λόγο με πυρήνα την αλληλεγγύη. Στοχεύουμε σε αυτό το πλαίσιο να αποδυναμώσουμε τις διακρίσεις και τον ρατσισμό, που οδηγούν στη σχολική αποτυχία και στον αποκλεισμό των παιδιών Ρομά. Από τα παραπάνω προκύπτει ως διαπίστωση η άμεση σχέση της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής με την πολιτική. Έτσι προκύπτει ως παιδαγωγική ευθύνη η συνειδητοποίηση από το κάθε παιδί ότι οι συνθήκες που βιώνει και η επακόλουθη ανάδειξή τους είναι ταυτόχρονα πολιτικές κινηματικές στοχεύσεις και πολιτικές πράξεις χειραφέτησης. Σημαντικές παράμετροι της κινηματικής πρότασης:

- Ταυτόχρονα η πρόταση αναδεικνύει την αναγκαιότητα της συλλογικής κοινωνικής μάθησης ως διαδικασίας, που βασίζεται στην εμπειρία της κοινότητας και στη χρήση της συλλογικής μνήμης των Ρομά.
- Σε μια τέτοια διαδικασία η συνειδητοποίηση και ο εξανθρωπισμός των δασκάλων της μικρής κοινότητας του σχολείου μας είναι σημαντική παιδαγωγική πρόθεση και πρόκληση. Να κατανοήσουν (-σουμε) δηλαδή ότι ο τρόπος που οι ίδιοι/ιες χρησιμοποιούν (-ούμε) τη γλώσσα, δεσμεύει, ελέγχει αλλά και απελευθερώνει (Φρέιρε 1977α· Χατζηνικολάου 2020. ο. π.).
- Τελικός Στόχος: Μέσα από την ενεργό συμμετοχή μαθητών/τριών και δασκάλου δομείται η σχολική κοινότητα ως πολυφωνική κοινότητα. Σε αυτήν δεν υποβαθμίζεται καμιά φωνή. Ο/η δάσκαλος/α και οι μαθητές/τριες αναδύονται (-όμαστε) σε κριτικούς/ες εγγράμματους/ες πολίτες (πολιτικά «υποκείμενα) και κατ' επέκταση σε δημοκρατικούς/ες και δημιουργικούς/ες πολίτες. Μαθαίνουμε να μην αποδεχόμαστε τον κόσμο που μας περιβάλλει ως δεδομένο, αλλά ως πεδίο για τη διαπραγμάτευση ποικίλων σχέσεων (αλληλεγγύης, αλλά και εξουσίας με την οποία συγκρουόμαστε και σ' αυτό το σημείο πάντα χρησιμοποιούμε το πρώτο πρόσωπο).

Η κυρίαρχη διαπολιτισμική πρόταση (υπάρχουν πολλές προτάσεις διαπολιτισμικής) στην πραγματικότητα αντιμετωπίζει τα παιδιά Ρομά ως κοινωνικά και πολιτισμικά «ανήμπορα» άτομα, γι' αυτό και χρησιμοποιείται πολλές φορές ο όρος ενδυνάμωση ως αντίδοτο της αδυναμίας. Η προσέγγιση αυτή αποτυγχάνει όλο και περισσότερο, γιατί είναι πατερναλιστική. Απέναντι σε αυτήν την πατερναλιστική πρόταση διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, της οποίας κύριο χαρακτηριστικό είναι η χειραγώγηση και η εκμετάλλευση των κοινωνικών πολιτισμικών και πολιτικών μειονοτήτων (στην περίπτωση μας των Ρομά) εμείς αντιπαραθέτουμε τις διαδικασίες της καθημερινής αλληλεγγύης. Κατά τον Φρέιρε η σημαντική αυτή διαδικασία ως σχέση αναπτύσσεται και αλλάζει ιστορικά, όπως εμείς οι άνθρωποι διαμορφωνόμαστε ιστορικά. «Οι σχέσεις εν τέλει είμαστε εμείς» οι άνθρωποι (Φρέιρε 2021, 43). Απέναντι στον πατερναλισμό που τρέφεται - δομείται από τον λόγο και την πρακτική της εξουσίας, της επιτήρησης, της δύναμης και τον ατομικισμό αντιπαραθέτουμε την παραπάνω κινηματική στοχοθεσία. Η κινηματική-χειραφετική πρόταση οδηγεί σε μια διαδικασία, όπου το παιδί δεν θεωρείται ανήμπορο άτομο, αλλά υποκείμενο της «ίδιαις του της ιστορίας» (Firme, Stone στο Φρέιρε 2021, 52). Το γεγονός αυτό είναι εν κατακλείδι η διεκδίκηση και ο σεβασμός του έννομου και κοινωνικού αγαθού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Ως κοινωνικό αγαθό η ανθρώπινη αξιοπρέπεια είναι η αποδιδόμενη αξία στο πρόσωπο, στον άνθρωπο, στο άτομο πολίτη ως υποκείμενο και όχι αντικείμενο της ιστορίας του. Ο Μεριέ θα πει: «Η παιδαγωγική σχέση είναι ξένη προς κάθε τι το μηχανικό. Είναι μια συνάντηση με τα υποκείμενα και τις μοναδικές τους ιστορίες» (Meirieu 2021, 55). Σε τελική ανάλυση το επίδικο της χειραφέτησης στην τάξη τίθεται σε συνάρτηση με την υπόθεση της διαδικασίας εμπέδωσης της Δημοκρατίας στο σήμερα και στο μέλλον του σχολικού χώρου και χρόνου. Σ' αυτό το πλαίσιο τίθεται η διαχρονικότητα του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, που θα μπορούσε να περικλείεται στον παιδαγωγικό λόγο ως «το παρόν της διάρκειας» της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά (Τρέσσου 2015α).

Συμπερασματικά στην πρόταση μας η διάσταση του κριτικού γραμματισμού ως διάσταση της κριτικής εκπαίδευσης συνιστά μια σημαντική εκπαιδευτική διαδικασία μετασχηματισμού των υπάρχουσών καθημερινών εκπαιδευτικών

διαδικασιών για εμπέδωση της περιβαλλοντικής-οικολογικής βιωσιμότητας.²² Αν υποθέσουμε ότι οι δυο αυτές διαδικασίες είναι οι πλάγιες πλευρές ενός νοητού πολιτικού τριγώνου (ως ανάπτυξη και εκπαίδευση), η βάση του είναι η κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία θα διασφαλίζεται από την ανάπτυξη της συλλογικής ικανότητας των παιδιών ως πολιτών στο σχολείο σήμερα και όχι μόνο ως πολιτών σε ένα αόριστο μέλλον, που πολλές φορές τίθεται στο σύνθημα: «πολίτες αύριο». Επιπλέον στο πλαίσιο της πρότασής μας υιοθετούμε την κριτική προσέγγιση απέναντι στην ουδετερότητα μιας γενικευμένης απόδοσης ευθυνών για τα «δεινά» σε όλη την ανθρωπότητα. Σε αυτήν την ουδέτερη προσέγγιση αποδίδεται η ίδια ευθύνη σε όλους τους ανθρώπους για τα δεινά του πλανήτη και τη σύγχρονη περιβαλλοντική και οικολογική απορρύθμιση. Ο Bookchin περιγράφει ως αδικία εις βάρος των φτωχών, όταν τα οικολογικά προβλήματα αποκοινωνικοποιούνται πίσω από τη γενικευμένη «τσουβαλιασμένη» θεώρηση της ευθύνης του ανθρώπινου είδους γενικά και πως μια τέτοια προσέγγιση δημιουργεί στην πραγματικότητα διαδικασίες παρεμπόδισης για την κοινωνική αλλαγή (Bookchin 2018, 30-31).

Το γεγονός αυτό επιπλέον μπορεί να αποτελέσει και ερμηνευτικό πλαίσιο και για το ζήτημα της πανδημίας. Αναδεικνύει ότι η κυρίαρχη ιδεολογία της παγκοσμιοποίησης και του νεοφιλελευθερισμού των αγορών, που δεν αμφισβητείται από τις λεγόμενες ισχυρές χώρες του κόσμου, είναι αδύναμη να αντιμετωπίσει ένα παγκόσμιο ζήτημα υγείας. Σε τελική ανάλυση τα γεγονότα, που ανακύπτουν «λόγω κορονοϊού», φέρνουν στο προσκήνιο το παλιό πολιτικό αφήγημα ότι η παιδεία, η υγεία και η κοινωνική προστασία δεν εξαρτώνται από τη δυνατότητα πληρωμής, αλλά από τις ανάγκες των πολιτών ανεξάρτητα από την οικονομική τους κατάσταση.

Τελικά, η κινηματική πρόταση για την εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τα παιδιά Ρομά, αλλά τίθεται ως αφορμή για αλλαγή του λόγου και μετασχηματισμού του

22 Ο Γεωργόπουλος για να ορίσει τη βιώσιμη-αιεφορική ανάπτυξη χρησιμοποιεί την πρόταση της επιτροπής του WCED (1987) ΟΗΕ: «Η επιτροπή αυτή όρισε πως βιώσιμη ή αυτοσυντηρούμενη ή αιεφορική ανάπτυξη είναι αυτή που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος, χωρίς να μειώνει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών ανθρώπων να ικανοποιήσουν τις δικές τους» (Γεωργόπουλος 2004, 60). Ο ίδιος περιγράφει τον διαφορετικό κοινωνικό αντίκτυπο που έχει η έννοια. Θέτει το ζήτημα της παγκόσμιας φτώχειας, της αδικίας και της ευθύνης κυρίως των πλούσιων και βιομηχανικά αναπτυγμένων χωρών στο ζήτημα της βιωσιμότητας και της οικολογίας: «Σίγουρα οι αναπτυγμένες βιομηχανικά χώρες έχουν και ηθική υπευθυνότητα για την υλοποίηση της αιεφορικής αναπτυξιακής επιλογής» (ο.π.60).

συνόλου το σχολικού προγράμματος σε συνδυασμό με μια διαρκή εμπέδωση και διεκδίκηση του κοινωνικού μετασχηματισμού²³.

«Πιστεύω ότι ο αγώνας για την αλλαγή των συνθηκών γύρω μας είναι μέρος της φύσης των ανθρώπων. Για να πετύχουμε τον εξανθρωπισμό, πρέπει να αγωνιζόμαστε να αλλάξουμε την πραγματικότητα, αντί να προσαρμοζόμαστε σε αυτήν. Πάντα λέω εγώ προσωπικά δεν ήρθα στον κόσμο για να προσαρμόσω τον εαυτό μου σε αυτόν· ήρθα για να τον αλλάξω. Ίσως να μην τα καταφέρω, αλλά τουλάχιστον χρειάζεται να ξέρω ότι μπορώ να τον αλλάξω και ότι πρέπει να προσπαθήσω» (Φρέιρε 2021, 78).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αντωνίνης, Μ. (επιμ) (2020), *Περίληψη της Παγκόσμιας Έκθεσης Παρακολούθησης της εκπαίδευσης. Συμπερίληψη και Εκπαίδευση: όταν λέμε όλοι, εννοούμε ...όλοι*. Αθήνα: Ίδρυμα Μαριάννα Β. Βαρδινογιάννη και Β.Ι.Σ.Ι. <http://bit.ly/2020gemrepor>

Aronowitz, S. (2010), «Πώς λειτουργεί η κοινωνική τάξη στην εκπαίδευση: Απομνημονεύματα», στο Γούναρη Π., Γρόλλιος Γ. (επιμ), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 701- 765.

Bookchin, M. (2018), *Οικολογία της Ελευθερίας. Η ανάδυση και η διάλυση της ιεραρχίας - 2^η Έκδοση*. Μτφρ. Ελίζα Κολοβού. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη.

Γεωργόπουλος, Α. (2004), *Γη ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*. Αθήνα: Gutenberg.

Grant, K. (2015^α), «Τέσσερις δημοφιλείς παιδαγωγικές μέθοδοι και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη», στο Μητακίδου Σ. (επιμ), *Ένταξη Ρομά. Διεθνής και Ελληνική εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων ΑΠΘ. ΥΠΕΠΘ, 27-39.

23 Ο Φρέιρε στην Τρίτη Επιστολή από τις «Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάξουν» αναφέρει ιδιαίτερα για τη σημαντική συνεισφορά του σχολείου και της εκπαίδευσης στον μετασχηματισμό: «Είναι γεγονός ότι η εκπαίδευση δεν είναι το ανώτατο στάδιο του αγώνα για κοινωνικό μετασχηματισμό, αλλά χωρίς αυτήν η κοινωνία δεν μπορεί να μετασχηματιστεί» (σελ. 141). Επιπλέον στην έκτη επιστολή θέτει τις σχέσεις του δασκάλου- μαθητών/τριών ως πρόταση κοινωνικών αλλαγών: «Πιστεύω ότι βασικό πρόβλημα που εμείς οι εκπαιδευτικοί ...θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε είναι ότι η σχέση μας με τους μαθητές είναι ένας εν δυνάμει τρόπο να αλλάξουμε τα πράγματα, τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα» (σελ. 183).

Ένγκελς, Φρ., Μαρξ, Κ. (1976), *Λουδοβίκος Φόουερμπαχ και το τέλος της κλασσικής γερμανικής φιλοσοφίας. Θέσεις για τον Φόουερμπαχ*. Μτφρ. Φωτίου Φ. Αθήνα: Θεμέλιο.

Fairclough, N. (1995), *Critical Discourse Analysis: The Critical Study Language*. New York: Addison Wesley Longman Inc

Freire, P. (2021), *Παιδαγωγική της αλληλεγγύης*. Μτφρ. Σταύρος Τσιάκαλος. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P. (2006), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Μτφρ. Μανώλης Νταμπάράκης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Freire, P. (2000), «Διεργασία Γραμματισμού ενηλίκων ως πολιτισμική δράση για ελευθερία» στο Σκούρα-Βαρνάβα, Τ. κ.α. (επιμ.), *Γλωσσική Ανάπτυξη. Γλώσσα και γραμματισμός στην κοινωνική πρακτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 307-318.

Freire, P., Horton, M. (1990), *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Philadelphia: Temple University Press.

Giroux, H. (1983), *Theory and Resistance in Education: Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

Jarvis, P. (2005), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Μτφρ. Αφροδίτη Θεοδωρακάκου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kalantzis, M., Core, B. (2015), «Διαφορές μαθητών/τριών στη θεωρία και στην πράξη», στο Τρέσσου Ε., Μητακίδου Σ, Καραγιάννη Γ. (επιμ.), *Ένταξη Ρομά. Διεθνής και Ελληνική Εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην ένταξη*. Θεσσαλονίκη: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων ΑΠΘ. ΥΠΕΠΘ, 25-84.

Κωστούλη, Τ., Χατζηνικολάου, Α. (2011), «Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις», στον φάκελο του προγράμματος *Εκπαίδευση παιδιών Ρομά*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_01.pdf

Κωστούλη, Τ. (2015α), «Γλωσσική εκπαίδευση και διαλογικές πρακτικές γραμματισμού σε μεικτές τάξεις. Προς έναν νέο γλωσσοδιδακτικό Λόγο», στο Μητακίδου, Σ. (επιμ.), *Ένταξη Ρομά. Διεθνής και Ελληνική εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων ΑΠΘ. ΥΠΕΠΘ, 107-128.

- Κωστούλη, Τ. (2015β), «Προσδιορίζοντας την ένταξη παιδιών Ρομά στο σχολικό γραμματισμό, επαναπροσδιορίζοντας κυρίαρχες ιδεολογίες και ταυτότητες. Το πρόγραμμα Ρομά του ΑΠΘ», στο Τρέσσου Ε., Μητακίδου Σ., Καραγιάννη Γ (επιμ.), *Ένταξη Ρομά. Διεθνής και Ελληνική Εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην ένταξη*. Θεσσαλονίκη: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων ΑΠΘ. ΥΠΕΠΘ, 155-174.
- Macedo, D., Δενδρινού Β., Γούναρη Π. (2010), *Η ηγεμονία της Αγγλικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Meirieu, P. (2021), *Παιδαγωγική: από τους κοινούς τόπους στις έννοιες κλειδιά. Για να τελειώνουμε (προσωρινά) με κάποιες παρεξηγήσεις*. Μτφρ. Χάρης Παπαδόπουλος. Αθήνα: Εύμαρος.
- Ratton, M. Q. (επιμ.) (2021), *Η παιδαγωγική της αξιολόγησης*. Μτφρ. Στέλιος Τσουκαλάς. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΕΣΕΕ.
- Paras, C. C., Zecker, L. B. (2006), *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*. Μτφρ. Γιώτα Κουρμένταλα - Νταμπαράκη. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Firme, T. P., Stone, V. I. (2021), «Η φρεϊρική παιδαγωγική στην εκπαίδευση του δρόμου: Αποκαλύπτοντας την επίδραση στα παιδιά του δρόμου στη Βραζιλία», στο Καραλής, Θ. (επιμ.), *Η παιδαγωγική της αξιολόγησης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΕΣΕΕ, 49-72.
- Peters J. Bell, B. (2005), «Ο Horton του Highlander», στο Jarvis P. (επιμ.), *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Μτφρ. Αφροδίτη Θεοδωρακάκου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 335-354.
- Τρέσσου, Ε. (2015), «Το παρόν μιας διάρκειας», στο Μητακίδου Σ. (επιμ.), *Ένταξη Ρομά. Διεθνής και Ελληνική εμπειρία*, Θεσσαλονίκη: Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων ΑΠΘ. ΥΠΕΠΘ, 175-183.
- Τσιάκαλος, Γ. (2001), «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός», στο Κούρτης, Α. και άλλοι (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Αθήνα: Φίλοι του Ιδρ. Μελ. Μερκούρη, Υπουργείο Πολιτισμού., Πολιτισμική Ολυμπιάδα 2001-2004, 47-49.
- Φρέρε, Π. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.
- Φρέρε, Π. (1977), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της Ελευθερίας*. Μτφρ. Σωτήρης Τσάμης. Αθήνα: Καστανιώτης.

Χατζηνικολάου, Α. (2012), «Ένα Διαθεματικό μάθημα-γραμματισμό ευαισθησίας από τη ΔΕΗ».

<http://www.alfavita.gr/arthra/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BB%CE%AE-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%AE%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%BF-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D-%CE%AD%CE%BD%CE%B1-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B8%CE%B5%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C-%CE%B5%CF%85%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%AF%CE%B1%CF%82-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%B7-%CE%B4%CE%B5%CE%B>

Χατζηνικολάου, Α. (2020), «Εξανθρωπιστικές και χειραφετικές εκπαιδευτικές (διδασκτικές) διαδικασίες γραμματισμού για μια (ανα)-νοηματοδότηση της θεωρίας. Ένα παράδειγμα με παιδιά και γονείς Ρομά από το Δενδροπόταμο της Θεσσαλονίκης», στο Χατζηδάκη, Α., Θώμου, Π., Κοντογιάννη, Δ., Μιχελακάκη, Θ., Αργυρούδη, Μ. (επιμ.), Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών. Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 170-185.

https://www.researchgate.net/profile/Renata-Emilsson-Peskova/publication/340390098_An_Ecology_of_Heritage_Language_Umbrella_Organizations_Developing_Collaborative_Practices_between_Iceland_and_Canada/links/5e8674b892851c2f52779e18/An-Ecology-of-Heritage-Language-Umbrella-Organizations-Developing-Collaborative-Practices-between-Iceland-and-Canada.pdf

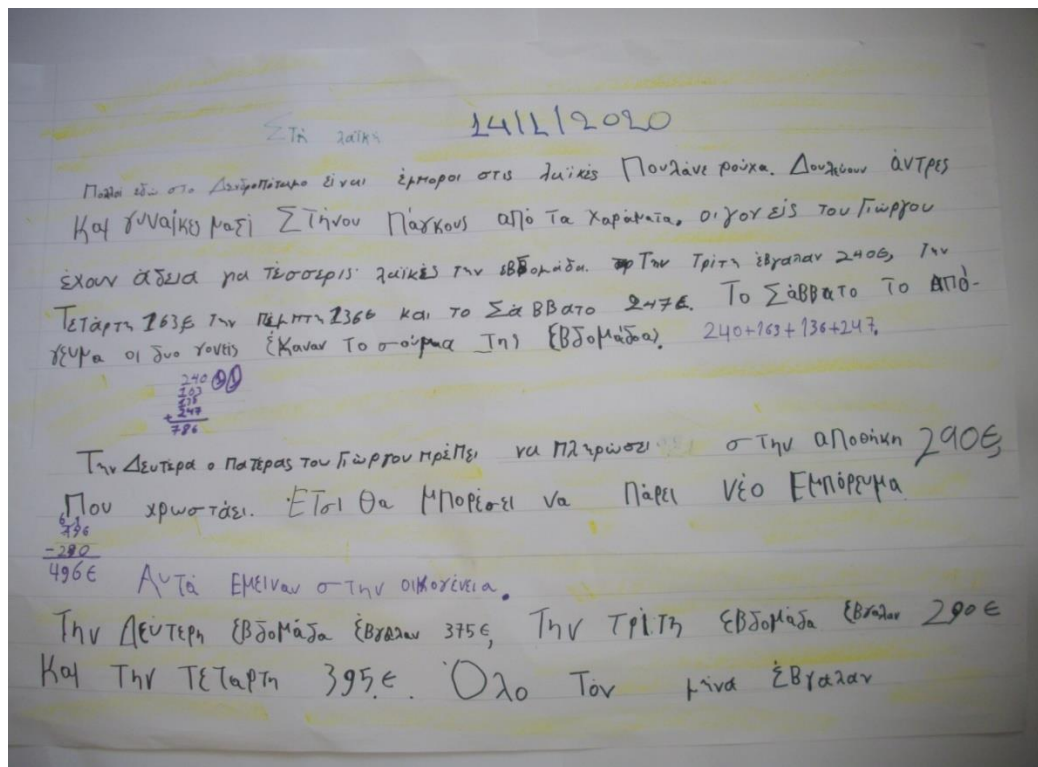
Χατζηνικολάου, Α. (2021), «Εκπαίδευση Ρομά: Θεσμικές πρακτικές και διαδικασίες ένταξης στο σχολείο. Από την «ανάγνωση» της ζωής των Ρομά στην

απόγνωση της καθημερινότητάς τους μέσα στη φτώχεια, το ρατσισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό», Ανακοίνωση στο Συνέδριο ΕΛΛΑΝ ΠΑΣΣΕ. Αθήνα.

<https://ellanpasse.com/2021/05/24/%ce%b5%ce%b9%cf%83%ce%b7%ce%b3%ce%b7%cf%83%ce%b7-%ce%b4%cf%81-%ce%ac%ce%b3%ce%b3%ce%b5%ce%bb%ce%bf%cf%85-%cf%87%ce%b1%cf%84%ce%b6%ce%b7%ce%bd%ce%b9%ce%ba%ce%bf%ce%bb%ce%b1%ce%bf%cf%85-%cf%83%cf%84/>

Παράρτημα




Κείμενο 1^ο. Εργασία



Με αυτά τα λεφτά πάττε να πληρώσει τον έσοδο του
 Πάγκο στην γαλιθή. Πληρώνω το χρόνο 1.800€. Τον μήνα θα
 Πληρώνω $1.800 : 12 = 150€$ Πληρώνει 185€ Τον μήνα για Τελείο
 Αποφάσις και 50€ Τον λογιστέ. Αυτά είναι έξοδα.
 385 είναι αυτά που πρέπει να πληρώσει.



$ \begin{array}{r} 496 \\ 375 \\ 290 \\ +395 \\ \hline 1556 \\ 150 \\ 285 \\ +50 \\ \hline 385€ \end{array} $	$ \begin{array}{r} 1 \\ 1556 \\ -385 \\ \hline 1171 \end{array} $
---	---





ΔΕΝ Ξέρουμε Ποση Εφορία θα πληρώσει.
 Η οικογένεια έχει 3 παιδιά και τον παπού και την διαδία
 ΠΡΕΠΕΙ να ζήσουν με τα 1.171€.

Κείμενο 2ο

Πέμπτη 16 Ιανουαρίου 2020 Οι παλιατζίδες
 Πολλές οικογένειες έβη στο Δένδροπύργο Μασέου Πλαζια.
 Βγαίνουν στη Θεσσαλονίκη με φορτηγάκια και φανέρουν:
 μαζεύουν παλιά σίδερα, παλιά μηχανήρια, παλιά ερμουσπου, παλιά υφάσματα και
 παλιά κουσίνες.. σίδερα από τα σκουπίδια και μεταλλικά βουτσάκια
 και φεύκουν χωριτιά και καρτόνια
 κάπιοι από αυτούς σφικεντρώκουν πολλά μαζί και τα πουλάνε
 σε μάντρες. Άλλοι μόλις Μασέφουν λίγα, κάθε μέρα τα πηδαινοον
 Καθεοθειν οις μάντρες.

ξδω στο Δένδροπύργο
 στο Κεντρικό Στάθιο
 Απεναντι από το Συναγιο

ΔΙΝΣΤΟΗΤΑΜΤΙΤΕΡΑ
 σε Στάθιο
 τις Βιταμινισίδες

Κείμενο 3^ο

Παρασκευή 17 Ιανουαρίου
 Παλαιστίνες

Ο Πατέρας της Γεωργίας είναι Παλατιός. Με το φορτίο
 δίνει και μαζώνει σίδηρα και ότι έχει σχέση με σίδηρο. Πηγαίνει
 στα Γιανγίτσα, στην Αλεξάνδρια, στην Βέρια και σε άλλες πόλεις
 και χωριά. Η Γεωργία λέει: Ο αδερφός της Πολλές φορές μετά το
 σχολείο Πηγαίνει μαζί με τον Ληγάτσε για Παλιά. Ο Μανόλης λέει:
 Πριν κάποια χρόνια Πήγαμε μαζί με τον Πατπού του και κάπου Παλιά
 αλουμινία και τεσκεσού.

Οι παλαιστίνες βοηθάνε να είναι καθαροί οι δρόμοι
 Οι παλαιστίνες με την δουλειά τους κάνουν στασιμότητα. Ο κύριος Άγγελος είπε
 Μαζώνουν πάρα πολλά μεταλλικά πουλιά σε κάδους, από εκεί τα Πηγαίνουν
 στα εργοστάσια, όπου τα λιώνουν και τα ξαναφτιάχνουν
 καινούργια μεταλλά.

Κείμενο 4^ο

Τετάρτη 22 Ιανουαρίου

Ο κ. Κώστα Ματθίου Πολλά μεταλλά καθέ μέρα τα
 Πηγαίνει στην μάντρα και εκεί τα ξεχωρίζει τα περισσότερα είναι
 σίδηρο. Μετά είναι τα κομμάτια αλουμινίου. Ελάχιστο είναι χαλκός και μπρούν-
 τσος. Οι τιμές στο κιλό είναι: σίδηρο 10 λεπτά αλουμινίο 20 λεπτά

μποταρίες 65 λεπτά, μπρούντζος 2 ευρώ χαλκός 3 ευρώ, τα χαρτόνια
 8 λεπτά τα βιβλία 40 λεπτά

ΣΤΙΣ καλές μέρες δίνει στη μάντρα μέχρι 300 κιλά τις Πιο
 Πολλές δίνει 200 μέχρι 250 κιλά σίδηρο

Την περασμένη εβδομάδα μαζώνει: Την Δευτέρα 135 σίδηρο, Την Τρίτη 231 κιλά σίδηρο, Την Τετάρτη
 247 κιλά σίδηρο, Την Πέμπτη 195 κιλά σίδηρο, Την Παρασκευή 250 κιλά σίδηρο και το Σάββατο Που 880.
 Σύν. όλα τα Παλιά στην Κώστα 297 κιλά σίδηρο. Τα Πήγε όλα στην μάντρα

$$\begin{array}{r} 227 \\ 195 \\ 95 \\ 20 \\ \hline 594 \\ + 1355 \\ \hline 1355 \text{ κιλά} \end{array}$$

$$1.355 \times 10 = 1.3550 \text{ λεπτά. Το 1 ευρώ έχει 100 λεπτά}$$

$$\text{Έβγαλε } 1.355,50 \text{ ευρώ όλα την εβδομάδα.}$$

Σύδεψε βενζίνη αρκετή. Δεν είναι αρκετά τα λεπτά
 για την οικογένεια

Η μεταφορά πολιτικής από τον ΟΟΣΑ στον ελληνικό χώρο μέσα από τη μεταρρύθμιση Αρσένη και η υλοποίηση ανάλογων πολιτικών διεθνώς κατά τη δεκαετία του 1990

Μάγδα Χατζηστρατή

Δασκάλα (ΠΕ70)

magda_hatzistrati91@windowslive.com

Abstract

The purpose of our work is to decode the policy transfer of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) to the educational systems of its member states in the 90's. Specifically, with the help of the research tools of comparative-historical analysis and Comparative Pedagogy, reference will be made to the influence the Institution exercised in the making of government decisions and to the formulation of national educational policies of Greece, Estonia, Finland and Egypt as its member states. In conclusion, it will come to the way these systems connect or diverge with each other at that period.

Πρόλογος

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η ροπή της επιστημονικής έρευνας να θέτει ολοένα και περισσότερο στο «μικροσκόπιο» τη συμβολή των διακρατικών συνεργασιών στη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών-μελών που μετέχουν σε αυτές. Κατά το παρελθόν αυτό δε συνέβαινε, διότι το εν λόγω πεδίο ήταν παραδοσιακά περιχαρακωμένο πίσω από το αδιάτρητο τείχος της εθνικής κυριαρχίας. Μολαταύτα, από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα ξεκίνησαν να αναγορεύονται σε υπερεθνική υπόθεση οι κυψέλες παραγωγής των κρατικών στοχεύσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, προς αποφυγή της εθνικής απομόνωσης. Αυτή η αναγόρευση ήταν απότοκο της εντεινόμενης «αμερικανοποίησης» της παγκόσμιας οικονομίας που «γέννησε» η νομισματική

κρίση του 1971 και των συμπαρομαρτούντων αυτής (βλ. δημιουργία ελεύθερων κεφαλαιαγορών, «άνοιγμα» εκπαίδευσης και άλλων θεσμών εντός και εκτός κρατικών ή ευρωπαϊκών συνόρων, εδραίωση των Υπερεθνικών Οργανισμών στο διεθνές στερέωμα, κ.ο.κ.) (Pearce et al. 2003).

Βάσει των ανωτέρω, το παρόν πόνημα πραγματεύεται τη μεταφορά πολιτικής του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) και την προτεινόμενη ποιότητα εκπαίδευσης σε ό,τι αφορά στην αρτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών του τη δεκαετία του 1990, με απώτερο σκοπό την υλοποίηση του σχεδίου εκσυγχρονισμού - αναδιάρθρωσης του καπιταλισμού στην εκπαίδευση. Επεξηγηματικά, με την αρωγή των ερευνητικών εργαλείων της συγκριτικής-ιστορικής ανάλυσης και της Συγκριτικής Παιδαγωγικής, θα γίνει μνεία στον ρόλο του Υπερεθνικού Μορφώματος -δια των πορισμάτων των σχετικών εκθέσεων του- στη συγκρότηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Ελλάδας, της Εσθονίας, της Φινλανδίας και της Αιγύπτου, στα πλαίσια ευθυγράμμισης με το διεθνές συγκείμενο. Ως προς το ελληνικό παράδειγμα, θα επιχειρήσουμε να «ξετυλίξουμε» το νήμα του Ν.2525/1997 της Μεταρρύθμισης Αρσένη για τη μετάβαση και τη φοίτηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, που υπάκουε στις εξαγγελίες των επίσημων κειμένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Υπερεθνικών Συνασπισμών, όπως ο ΟΟΣΑ. Κλείνοντας, θα παρατεθεί κατά σειρά η μεταφορά πολιτικής του Θεσμού στο εσθονικό, φινλανδικό και αιγυπτιακό ανώτατο εκπαιδευτικό σύστημα, με επίλογο τη μεταξύ τους συγκριτική θεώρηση.

Ο ΟΟΣΑ και ο ρόλος του στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές της Ελλάδας και των κρατών-μελών

Ο ΟΟΣΑ συνιστά έναν οικονομικό οργανισμό με πυρήνα την οικονομική ανταποδοτικότητα της εκπαίδευσης μέσα από επενδύσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο, που θα επιφέρουν την εθνική ανταγωνιστικότητα και την οικονομική πρόοδο (Πανδής 2011). Αναλαμβάνοντας τον ρόλο του αξιολογητή της ποιότητας της εκπαίδευσης στα κράτη-μέλη του, διενεργεί -μετά από αίτησή τους- μελέτες για καθεμιά ξεχωριστά και με βάση τα αποτελέσματά τους

προχωρά σε εκθέσεις αξιολόγησης και προτάσεις για τη μέγιστη βελτίωσή τους. Τα ευρήματά του, λόγω της εγκυρότητάς τους που διατηρείται αναλλοίωτη στον χρόνο, αποτελούν εφελκυστικό στρατηγικών σχεδιασμών. Με άλλα λόγια, στα ενδιαφέροντα του Οργανισμού εμπίπτει η συλλογή δεδομένων για την εκπαιδευτική πράξη που θα πληροφορούν τους εμπλεκόμενους/ες για τον τρόπο προετοιμασίας των νέων κάθε χώρας, ώστε να αντεπεξέλθουν στις μελλοντικές προκλήσεις της αγοράς εργασίας, ακολουθώντας τα διεθνή πρότυπα. Ωστόσο, αυτό δεν είναι πάντα αξιόπιστο, γιατί οι διαφορές δομής και διάρθρωσης των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων είναι χαοτικές (OECD 2015, 4-5).

Συνάμα, θα χρησιμεύουν ως κινητήριοι μοχλοί για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης εν πολλοίς μέσα από τη σύγκριση των σχολικών συστημάτων διαφορετικών χωρών. Βέβαια, ο θεσμός αμφισβητήθηκε έντονα, καθώς, για πολλούς/ες, με τους «εργολάβους αξιολογητές» του δημοσιεύει εκθέσεις που λειτουργούν ως νομιμοποιητικά μέσα των επιχειρούμενων κυβερνητικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Μαυρογιώργος κ. συν. 2013).

Τη δεκαετία του 1990 ο ΟΟΣΑ δημοσίευσε αρκετές εκθέσεις με άξονα τον ρόλο του ανθρώπινου κεφαλαίου και της δια βίου μάθησης στην οικονομία της γνώσης. Επόμενο ήταν, λοιπόν, να εστιάσει στην ανανέωση και αύξηση της βάσης δεξιοτήτων του πληθυσμού (OECD 1998a). Αυτή η απαίτηση για σταθερή ευελιξία και προσαρμοστικότητα των ατόμων στις οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές εξήρε τη σημασία της δια βίου μάθησης. Ομοίως, επαναπροσδιορίστηκε η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών στους ενηλίκους για συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με τη λογική της γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου σε όλο του τον βίο («από το λίκνο εις τον τάφο- «from the cradle to the grave»), πέραν των στενών ορίων μιας συγκεκριμένης περιόδου της ζωής του (Καραλής 2003, 139-148). Από την άλλη πλευρά, πεμπτουσία της στοχοθεσίας της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούσε η αποκεντρωτική τάση στη λήψη αποφάσεων, η μεθοδευμένη εισαγωγή της πληροφορικής και των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αξιολόγηση, η απόκτηση εργασιακής εμπειρίας και η ροπή να κραταιωθούν οι δεσμοί των ανώτατων ιδρυμάτων με την αγορά εργασίας (Μούτσιος 2003).

Η ιστορική συγκυρία στην Ελλάδα και η Έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση

Το ΠΑΣΟΚ όταν ανέλαβε την εξουσία το '93 απεκδύθηκε τον δημοκρατικό, λαϊκό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, προσχωρώντας στον σοσιαλδημοκρατικό χώρο κατίσχυσης της αναδυόμενης Δεξιάς και του Νεοφιλελευθερισμού, όπου επιβαλλόταν η αντιστοίχιση της αγοράς εργασίας με την εκπαίδευση (Χαραλάμπους 2007). Ταυτόχρονα, ήταν αναπόφευκτος ο «εξευρωπαϊσμός» της χώρας ως οικονομική αναγκαιότητα, με προτάγματα τον «εκσυγχρονισμό», την «εκμετάλλευση» της έννοιας του ανθρωπίνου κεφαλαίου και την ανταγωνιστικότητα. Τα κελύσματα αυτά αποτελούσαν γνωρίσματα μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας των κρατών-μελών που αποκρυσταλλώθηκε μέσω συναινετικών τους διαδικασιών (Σημίτης 1996).

Υπό αυτές τις συνθήκες πολιτικής επανανοηματοδότησης, η εκπαίδευση καλούνταν να συμβαδίσει με τον διαρκώς μεταβαλλόμενο βιομηχανικά και τεχνολογικά κόσμο, ώστε να καταστεί ανταγωνιστική στην παγκόσμια εκπαιδευτική βιομηχανία. Επομένως, ο βαθμός ανταγωνιστικότητας της εκπαιδευτικής ποιότητας θα εξαρτιόταν από την αξιολόγηση (Χαραλάμπους 2007).

Το 1995 οι εμπειρογνώμονες του ΟΟΣΑ συνέταξαν μια Έκθεση για την Ελλάδα με τίτλο: «Επανεξέταση των εθνικών πολιτικών για την εκπαίδευση», όπου έδωσαν βαρύτητα στο ζήτημα της έλλειψης πόρων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Σύμφωνα με τα πορίσματα της Έκθεσης, ο μειωμένος κρατικός προϋπολογισμός για την Παιδεία που ανερχόταν σε ποσοστό 4,2% του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος υστερούσε κατά πολύ έναντι άλλων κρατών του Οργανισμού, οι οποίες δαπανούσαν το 20% του προϋπολογισμού τους. Το πενιχρό αυτό ποσοστό καθρεπτιζόταν κυρίως μέσα από την ανεπαρκή συντήρηση των εκπαιδευτικών δομών, την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή και τις κακές συνθήκες εργασίας των διδασκόντων/ουσών που δεν επιμορφώνονταν συστηματικά (ΟΟΣΑ 1995).

Τα μέτρα που πρότειναν, λοιπόν, για την εξυγίανση της εκπαίδευσης καταγράφονται ακολούθως (ΟΟΣΑ 1995):

1) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μέσω εξωτερικής επόπτευσης και αυτοαξιολόγησης,

- 2) Ανύψωση του «status» της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης,
 - 3) Διασφάλιση υψηλότερου ποσοστού προσβασιμότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση,
 - 4) Αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών των ΑΕΙ,
 - 5) Προτάθηκε το «μπόλιασμα» της διαχρονικά συγκεντρωτικής φύσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με στοιχεία μεγαλύτερης αποκέντρωσης, ευελιξίας και προσαρμοστικότητας στις ανάγκες των άμεσα ενδιαφερομένων (Σούλη 2014, 36-37).
 - 6) Ως επιστέγασμα, υπογραμμίστηκε η επιτακτικότητα να αναδιανεμηθούν οι εξουσίες στην ελληνική εκπαίδευση και να εκλογικευτεί η διοικητική της δομή, με σκοπό να αμβλυνθεί η μη συμμόρφωση των εθνικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών με τις εναλλασσόμενες ισορροπίες του οικονομικού και εργασιακού τομέα (ΟΟΣΑ 1995).
- Σε όλα τα παραπάνω, η απάντηση της Ελλάδας δόθηκε μέσα από την πολύκροτη Μεταρρύθμιση Αρσένη (1997-2000), η οποία αποτελεί την πρώτη συστηματική απόπειρα εισαγωγής της ρητορικής της αγοράς στην ελληνική εκπαίδευση. Μάλιστα, επιχείρησε να εμφυτεύσει τους σπόρους της ανταγωνιστικότητας, της αποτελεσματικότητας και της αξιολόγησης των επιτευγμάτων, τοποθετώντας τον/την πολίτη του μέλλοντος σε ευθεία αναλογία με τον εκφερόμενο λόγο της Ευρώπης και του ΟΟΣΑ (Ρέππας 2014).

Οι εισηγήσεις των Ν. 2525/97 και Ν. 2640/1998 της Μεταρρύθμισης Αρσένη

Η μεταρρυθμιστική απόπειρα Αρσένη σχεδιάστηκε ως μια λυσιτελής κίνηση για τη θεμελίωση ενός εθνικού εκπαιδευτικού οικοδομήματος με ισχυρά διεθνή ανταγωνιστικά πλεονεκτήματα που παράλληλα θα ευθυγραμμίζοταν και με την πολιτικοϊδεολογική ταυτότητα του κόμματος. Βασική επιδίωξη της μεταρρύθμισης ακροθιγώς ήταν να καλλιεργήσει η παιδεία την προσωπικότητα των νέων ολόπλευρα, να αναπτύξει την κριτική και αναλυτικοσυνθετική σκέψη τους στον βαθμό που να μπορούν ως πολίτες του μέλλοντος να κάνουν υπεύθυνες επιλογές για τους ίδιους/ες και την κοινωνία. Με άλλα λόγια,

προσέβλεπε να τους εισαγάγει ομαλά και επαρκώς στην αγορά εργασίας (Κασσωτάκης 1997).

Σταχυολογώντας τα κυριότερα σημεία των εισηγήσεων του Ν. 2525/97 με τίτλο «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» της Μεταρρύθμισης Αρσένη, αξίζει να υπογραμμίσουμε τις εξής στοχεύσεις:

1. Ίδρυση του ΕΛ ως μοναδικού τύπου λυκείου που θα συνένωνε όλους τους προηγούμενους (Γενικά, Τεχνικά, Πολυκλαδικά) και θα συγκερνούσε τη στέρεα γενική και τεχνολογική παιδεία, συνιστώντας αντικειμενικό δείκτη της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου. Εκεί η αξιολόγηση του μαθητικού κοινού θα αποτελούσε αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας και θα λάμβαναν χώρα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας για εκείνους/ες που υστερούσαν μαθησιακά (Πυργιωτάκης 2007).
2. Από το ακαδημαϊκό έτος 2000-01 οι κάτοχοι απολυτηρίου ΕΛ θα είχαν προσβασιμότητα σε όλα τα τμήματα των ΑΕΙ και ΤΕΙ, χωρίς να υποβληθούν σε διαδικασία εισιτήριων εξετάσεων, κατοχυρώνοντας το κοινωνικό δικαίωμα στην ανοιχτή πρόσβαση στην εκπαίδευση (Γεωργιάδης 2002, 28-47).
3. Εκσυγχρονισμός Προγράμματος Σπουδών ΑΕΙ έως το 2009 με συμπύκνωση των 14 γνωστικών αντικειμένων σε 7 - 8 διαθεματικούς κύκλους. Ταυτόχρονα, προβλεπόταν η θέσπιση των Προγραμμάτων Σπουδών Επιλογής (ΠΣΕ) στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ. Έτσι, οι νέοι/ες «εισάγονται στη δια βίου κατάρτιση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με έμφαση σε νέα γνωστικά αντικείμενα και στις διατμηματικές συνεργασίες» (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997).
4. Προαγωγή της δια βίου μάθησης εκτός του στενού κλοιού της τυπικής εκπαίδευσης, διασφαλίζοντας στα άτομα οικονομικά και πολιτιστικά κίνητρα απόκτησης ή ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων (ΟΕCD 1998b).

Μεταφορά πολιτικής ΟΟΣΑ στο εσθονικό εκπαιδευτικό σύστημα

Μετά την ανεξαρτητοποίηση της Εσθονίας από τις απαιτήσεις της Σοβιετικής Ένωσης των δεκαετιών 1960 και 1970 και την αντικατάσταση του σοβιετικού κρατικού ελέγχου του 1990 από την οικονομία της αγοράς, σήμανε για τη χώρα το εναρκτήριο λάκτισμα της αλλαγής της οικονομικής της κατάστασης. Εκείνο το διάστημα η «αποϊδεολογικοποίηση» της εκπαίδευσης τοποθετήθηκε στην προμετωπίδα των εθνικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, πράγμα που θα επιτυχανόταν μέσα από τη σύνταξη νέων προγραμμάτων σπουδών και εγχειριδίων και την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Τοίνο 2001). Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, η Εσθονία, υπό την καθοδήγηση του ΟΟΣΑ, άρχισε να αναπτύσσει κεντρικούς πυλώνες διασφάλισης ποιότητας με αξιολογήσεις και εξετάσεις. Η εξέλιξη αυτή κατέληξε σε ένα περίπλοκο σύστημα εξωτερικών και εσωτερικών αξιολογήσεων, συμπεριλαμβανομένων των εθνικών (Lees 2016).

Ως απόρροια της άσκησης νεοφιλελεύθερης πολιτικής, το σύστημα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατακερματίστηκε εξαιτίας της ανάδυσης ανώτατων ιδιωτικών εκπαιδευτικών φορέων, την ώρα που τα περισσότερα κρατικά πανεπιστήμια ήταν λιγοστά και υπολειτουργούσαν (OECD 2015). Το 1992 αναπτύχθηκαν ισχυρότερα ερευνητικά ιδρύματα και έκλεισαν τα αδύναμα. Επιπρόσθετα, τη δεκαετία του 1990 κατοχυρώθηκε το νομικό πλαίσιο για το σύστημα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που περιλάμβανε: α) Το Πρότυπο της Ανώτατης Εκπαίδευσης - απαιτήσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, άδειες και διαπίστευση(1996), β) (1997) τον νόμο για την οργάνωση της έρευνας και της αναπτυξιακής δραστηριότητας και γ) (1998)το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Συμπληρωματικά, αυξήθηκε ο αριθμός των σπουδαστών/στριών στα εσθονικά Πανεπιστήμια ανά έτος (Lees 2016).

Μεταφορά πολιτικής ΟΟΣΑ στο φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η Φινλανδία είναι γνωστή ως η πρώτη που εξόπλισε τη φαρέτρα της εθνικής της εκπαιδευτικής πολιτικής με τα εργαλεία, τις πολιτικές αναλύσεις και τις θεματικές έρευνες του ΟΟΣΑ (Sahlberg 2007), ίσως όχι αμέσως ή χωρίς

προσαρμογή, αλλά πάντα με βεβαιότητα για την κατεύθυνση της αλλαγής (Julin 2001). Το εκπαιδευτικό της σύστημα αξιολογήθηκε στο σύνολό του το 1995 (OECD 2002). Κατά τους εμπειρογνώμονες, το πιο τρωτό του σημείο ήταν η αποκέντρωση και η εμπλοκή όλων των ομάδων συμφερόντων στη λήψη αποφάσεων. Συνάμα, η κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση και η ασθενική συναρμογή του τριπτύχου εκπαίδευσης, εργατικού δυναμικού και αγοράς τέθηκαν στο στόχαστρο της κριτικής του Οργανισμού, η οποία συνέστησε τη σύσφιξη της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και επαγγελματικής ζωής (International Journal of Educational Reform 1995).

Λεπτομερέστερα, το 1995 η φινλανδική κυβέρνηση μετά την οικονομική ύφεση του 1990 αποφάσισε να προβεί σε αξιολόγηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, για να βοηθήσει τα πανεπιστήμια στην εκπόνηση εσωτερικής αξιολόγησης. Για τον λόγο αυτό, απευθύνθηκε στον ΟΟΣΑ (OECD 1995), προκειμένου να συνάγει τα συμπεράσματά του. Στην Έκθεσή του ο Οργανισμός διατεινόταν ότι η αξιολόγηση κατέστη συνήθης δραστηριότητα στα πανεπιστημιακά τμήματα και η σημασία της θα προέκυπτε συναρτήσει της χρήσης και αξιοποίησης των ευρημάτων της από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη. Συν τοις άλλοις, η αξιολόγηση δεν έπρεπε να είναι καθαρά ποσοτική. Τα ευρήματα του Θεσμού οδήγησαν σε εντατικές συζητήσεις και σε επανεκτίμηση των αρχών της εγχώριας εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτή η αποφασιστική και αντανακλαστική στάση επαινέθηκε από τον Οργανισμό (Rinne et al. 2004). Συνολικά, οι αξιολογητές/τριες επικέντρωσαν την κριτική τους στο αν οι φορείς λήψης αποφάσεων εξέτασαν επαρκώς ή όχι τον αντίκτυπο των σοβαρών περικοπών στη χρηματοδότηση για χάρη του προσδοκώμενου αποτελέσματος. Διαφώνησαν εμφατικά με τη λογική της προσπάθειας για αποδοτικότητα με κάθε κόστος, αντιπαραβάλλοντας τη λήψη των σωστών αποφάσεων πολιτικής χωρίς ανεπιθύμητες συνέπειες (OECD 1999).

Ως εκ τούτου, η κυβερνητική στοχοθεσία θα έπρεπε να περιλαμβάνει: α) τη διεύρυνση των γνώσεων και του επιπέδου δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, β) τον διπλασιασμό του αριθμού των πολιτών που μετέχουν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μέχρι το τέλος της φοίτησης και γ) την ίδρυση νέου τύπου Ανώτατης Εκπαίδευσης, διαφορετικού από τα παραδοσιακά πανεπιστήμια του

«κράτους πρόνοιας», καθώς το κράτος χρειαζόταν την αρωγή των ιδρυμάτων στην οικονομική ανασυγκρότησή του (OECD 1999).

Σφαιρικά, το φινλανδικό επίτευγμα μπορεί να μελετηθεί πολυπρισματικά, γιατί οφειλόταν σε πλήθος παραμέτρων, όπως στη διαμόρφωση μιας συλλογικής και πειθαρχημένης νοοτροπίας και κουλτούρας, στην ταχύτατη εκβιομηχάνιση, στο υψηλό κοινωνικό «status» των εκπαιδευτικών, στην ποιότητα της διδασκαλίας και στις πολύ καλές αμοιβές τους (Μπουζάκης, κ. συν. 2001).

Εκπαιδευτική πολιτική Αιγύπτου του 90'

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, η Αίγυπτος κλήθηκε να διαχειριστεί μια σημαντική μετάβαση από μια κρατικά ελεγχόμενη οικονομία σε ένα μοντέλο διεθνούς ανταγωνιστικής ανάπτυξης, όπου οι νεοφιλελεύθερες οικονομικές πολιτικές ενθάρρυναν τις ιδιωτικές επιχειρήσεις στην εκπαίδευση (The World Bank 2010). Το 1991 κλιμακώθηκε η ανάγκη αποσόβησης του αναλφαριθμητισμού και η προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Για την επιτέλεση αυτού του σκοπού, ιδρύθηκε τον επόμενο χρόνο η Γενική Αρχή για τον Αλφαριθμητισμό (Unesco 2014).

Σε αυτήν την ιστορική συγκυρία και κατόπιν της έκδοσης των πορισμάτων της Έκθεσης του ΟΟΣΑ για την Αιγυπτιακή Παιδεία το 1992, ο πρόεδρος Mubarak διατράνωνε ότι η εθνική παιδεία πάσχει από οικονομική κρίση, από την υπεροχή της ποσότητας έναντι της ποιότητας και από σοβαρές αδυναμίες που δυσχεραίνουν την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της νέας εποχής της γνώσης. Οι πτυχές αυτής της κρίσης εντοπίζονταν: α) στα κτίρια που δε συμμορφώνονταν σε κανένα πρότυπο σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, β) στους εξαιρετικά χαμηλούς μισθούς του εκπαιδευτικού προσωπικού και την ανεπαρκή ιατρική του ασφάλιση, στην ελλιπή συνεχόμενη κατάρτιση για την επικαιροποίηση και αναβάθμιση των γνώσεών τους, γ) στα απαρχαιωμένα προγράμματα σπουδών (Mubarak 1992). Κατ' επέκταση, για την εξυγίανση, της λειτουργίας του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, προτάθηκαν τα παρακάτω (Emira 2014, 8-35):

1. Εξορθολογισμός της δωρεάν εκπαίδευσης.
2. Συμβολή των επιχειρηματιών στη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης.

3. Επίτευξη της ομοιογένειας μεταξύ διαφορετικών τύπων εκπαίδευσης, με εύκολη μετακίνηση από τον έναν τύπο στον άλλον και με παροχή δεύτερης ευκαιρίας για σπουδές σε όποιον/α «διαρρέει» πρόωρα.
4. Επιβράβευση και έπαινος στους άριστους φοιτητές/τριες για τις επιστημονικές και εκπαιδευτικές τους καινοτομίες.
5. Ενίσχυση του ρόλου του ιδιωτικού τομέα στην εκπαίδευση και χορήγηση άδειας για τη δημιουργία ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
6. Χρήση της επιστημονικής εμπειρογνωμοσύνης και της διεθνούς συνεργασίας μεταξύ των ΑΕΙ (Ewiss et al. 2019).

Καταληκτικά, οι μεταρρυθμίσεις στην Ανώτατη Εκπαίδευση στόχευαν στην ισορρόπηση της πλάστιγγας μεταξύ αυξημένης θεσμικής-διαδικαστικής αυτονομίας και δημόσιας λογοδοσίας (The World Bank 2010). Παρά ταύτα, το Υπουργείο Παιδείας δεν κατόρθωσε να πραγματώσει τους τιθέμενους στόχους, αφού αποδείχτηκε ότι οι σπουδαστές/στρίες κατώτερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, εξαιτίας της χαμηλής οικονομικής στήριξης στις δύο πρώτες εκπαιδευτικές βαθμίδες, δυσκολεύονταν να προβιβάσουν στην Τριτοβάθμια συγκριτικά με τους σπουδαστές/στρίες αναγνωρισμένων ιδιωτικών δευτεροβάθμιων δομών, οι οποίοι/ες άριστευαν στις τελικές εξετάσεις (ICHEFAP 2009).

Συγκριτική θεώρηση των τεσσάρων χωρών: ομοιότητες και διαφορές

Στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, η συγκλητική τάση αποκαθήλωσης του κράτους πρόνοιας, εγκαθίδρυσε το νεοφιλελεύθερο δόγμα της παντοκρατορίας των αυτορρυθμιζόμενων αγορών, των ιδιωτικοποιήσεων και του μεγαλύτερου ελέγχου των εκπαιδευτικών λειτουργιών. Υπό αυτό το πρίσμα, μέσα από τη συγκριτική ανάλυση των ανώτατων εκπαιδευτικών συστημάτων τεσσάρων χωρών, Ελλάδας, Αιγύπτου, Εσθονίας και Φινλανδίας, παρατηρήθηκε ότι ο καλά ριζωμένος συγκεντρωτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, μετά την παρέμβαση του ΟΟΣΑ, άρχισε να υποχωρεί και να παραδίδει τη σκυτάλη σε ένα πιο αποκεντρωτικό στυλ μέσα από την αντικατάσταση κρατικών αρμοδιοτήτων με την ισχυρότερη

αυτενέργεια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως «αποθετηρίων» εκπαιδευτικής πολιτικής (Κουλουμπαρίτση κ.συν. 2010).

Από την έρευνά μας συμπεράναμε πως η εκπαιδευτική πολιτική για τις 4 χώρες νοείται ως μοχλός οικονομικής ανάπτυξης, κοινωνικής συνοχής και ευημερίας και γι' αυτό η συνταγή της επιτυχίας για την κατάκτηση θέσης ισχύος στην ανταγωνιστική κοινωνία και οικονομία της γνώσης του 2000 εναπόκειται στην εδραίωση του εθνικού πολιτικού τους διαλόγου στα θεμέλια του εκσυγχρονισμού και της προσαρμογής στις διεθνείς επιταγές, με έμφαση στη διοικητική αυτονομία, την επιμόρφωση και την επιμονή στην «οικονομική αποτελεσματικότητα». Διευκρινιστικότερα, προέταξαν τη δημιουργία μιας ανταγωνιστικής και καθόλα εξειδικευμένης εργατικής δύναμης με σύγχρονη γνώση και ικανότητα για περαιτέρω βελτίωση και δια βίου μάθηση. Για τον λόγο αυτόν, τα εκπαιδευτικά συστήματα στοχοπροσηλώθηκαν στην καλλιέργεια των σχετιζόμενων με την απασχόληση και την εργασία δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων.

Σφαιρικά, το συναινετικό μεταρρυθμιστικό μοντέλο των τεσσάρων στηρίζεται στην αποκέντρωση, την ελεύθερη επιλογή δημόσιας ή ιδιωτικής εκπαιδευτικής δομής και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Ιδίως η σημασία της τελευταίας για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μονοπώλησε το ενδιαφέρον τους πολλάκις σε επίπεδο πολιτικού λόγου. Τα συστήματα αξιολόγησης, ως καινοφανείς μορφές κρατικού ελέγχου, επικαλούμενα τη χορήγηση οικονομικών πόρων στα ιδρύματα της Φινλανδίας, Εσθονίας και Αιγύπτου ως επιβράβευση της αποτελεσματικότητά τους, καθοδηγούσαν την εκπαιδευτική πολιτική σε συγκεκριμένα μονοπάτια στοχεύσεων που εξυπηρετούσαν τον κύριο κορμό της στοχοθεσίας της (EURYDICE 2004).

Επιπλέον, τα 4 κράτη-μέλη συγκλίνουν μεταξύ τους αναφορικά με την προσπάθεια ενίσχυσης του αριθμού των εισακτέων και της προώθησης «δεύτερης ευκαιρίας» στους ενήλικους για παρακολούθηση ανώτατων σπουδών.

Το τελευταίο σημείο επαφής ήταν η θέσπιση νέων Προγραμμάτων Σπουδών, νέων μεθοδολογιών, καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, συνοδευόμενων από νέες μεθόδους αξιολόγησης και η διάχυση των νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη.

Στον αντίποδα, η εμπειρία από τη συγκριτική θεώρηση του τρόπου μεταφοράς των πολιτικών του ΟΟΣΑ τη δεκαετία του 1990 στα κράτη-μέλη του έφερε στην επιφάνεια και τις μεταξύ τους διαφορές στην ταχύτητα εφαρμογής τους από τις εθνικές κυβερνητικές πολιτικές, στην επιλεκτικότητα και την ανομοιομορφία τους. Τα παραπάνω οφείλονται στις οργανωτικές και διοικητικές διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Για του λόγου το ασεφάλης, το φινλανδικό μοντέλο είναι πιο αποκεντρωμένο, με τα υπουργεία να επιμερίζουν την ευθύνη της κεντρικής διοίκησης και των εκπαιδευτικών θεμάτων στις σχολικές-πανεπιστημιακές μονάδες και τους δήμους (Eurydice 2004).

Μια δεύτερη διαφορά τους έγκειται στην εσωτερική αξιολόγηση και τη συμμετοχή των εμπλεκομένων σε αυτή: Στην Ελλάδα, παρόλο που είναι θεσμικά υποχρεωτική, δε γνώρισε πρακτική εφαρμογή, εξαιτίας της ασίγαστης διαμάχης μεταξύ κυβερνητικού και συνδικαλιστικού λόγου (Κατσαρός 2006, 4). Αντίθετα, στη Φινλανδία είναι υποχρεωτική, όπου ο διευθυντής/τρια φέρει την ευθύνη για την εσωτερική αξιολόγηση και αποφασίζει για τον αξιολογητή/τρια, ενώ ταυτόχρονα επιδιώκει τη συμμετοχή όλων των άμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rinne et al. 2004).

Επίσης, από τα ερευνητικά πορίσματα συνήχθη ότι η πασίδηλη ανάγκη να αυξηθεί η στάθμη του μέσου εκπαιδευτικού πληθυσμιακού επιπέδου στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα των νέων τεχνολογιών και της παγκοσμιοποιημένης αγοράς εργασίας μετέβαλαν δραστικά τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις εισαγωγής, τον αριθμό των εισακτέων στην ανώτατη εκπαίδευση και στις 4 χώρες. Για την Ελλάδα, την Αίγυπτο και την Εσθονία εισιτήριο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελούσε η ολοκλήρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με κριτήριο τη βαθμολογία του υποψηφίου/ας στις γενικές εισαγωγικές εξετάσεις και τη σειρά προτίμησης. Ο συνολικός αριθμός των εισακτέων σε κάθε σχολή εναπετίθετο στην κρατική ευθύνη, χωρίς η γνώμη των πανεπιστημίων επ' αυτού να είναι δεσμευτική. Από την άλλη μεριά, στη Φινλανδία ήταν άμεσα καθορισμένος από τους ιδρυματικούς φορείς.

Παράλληλα, η Φινλανδία κατόρθωσε να εκβάλει τον παρελθοντικό κρατικό διοικητικό και οικονομικό έλεγχο από την πανεπιστημιακή κοινότητα. Υιοθετώντας νέες μορφές αυτοδιοίκησης των μονάδων, κατόρθωσε να

μεγιστοποιήσει την κοινωνικοοικονομική ανταποδοτικότητα της εκπαίδευσης στο ραγδαία ευμετάβλητο σκηνικό της οικονομίας και της αγοράς εργασίας. Η ισχυρή διοικητική αυτοτέλεια φανερώνει και τον αυξημένο βαθμό κρατικής εμπιστοσύνης προς τα ιδρύματα αυτά, ώστε να απαγκιστρωθούν μακροπρόθεσμα από γραφειοκρατικούς ελεγκτικούς μηχανισμούς. Αντίθετα, στις υπόλοιπες τρεις χώρες πρυτανεύει ο κρατικός έλεγχος που περιφρουρεί ένα περιβάλλον ασφυκτικής γραφειοκρατίας και χαμηλής κρατικής εμπιστοσύνης προς τα πανεπιστήμια.

Ολοκληρώνοντας, η θέση που καταλάμβαναν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα στο σύστημα ιεράρχησης των κρατικών προτεραιοτήτων και επενδύσεων για την εκπόνηση ερευνητικών και καινοτόμων δράσεων ποικίλλει. Στη Φινλανδία, την Εσθονία και την Αίγυπτο η χρηματοδότηση των ιδρυμάτων ερείδεται στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, συναποφασισμένων από κοινού με το κράτος. Μεγαλύτερη αποδοτικότητα συνεπάγεται αυξημένη κρατική χρηματοδότηση. Εκτός των άλλων, ενθαρρύνεται και η αναζήτηση πρόσθετων πόρων μέσω συνεργασιών με επιχειρήσεις ή ιδιωτικούς φορείς για μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τις τοπικές κοινωνίες. Στην αντίπερα όχθη βρίσκεται η Ελλάδα, όπου μόνο η κεντρική κρατική διοίκηση χρηματοδοτεί τις πανεπιστημιακές δομές, γεγονός που είχε επιπτώσεις στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος 2006). Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η Φινλανδία, η Αίγυπτος και η Εσθονία προσπάθησαν να επιτύχουν διαμέσου διαδοχικών νομοθετικών ρυθμίσεων την αποτελεσματική εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων, ενώ η Ελλάδα δεν κατάφερε να εξασφαλίσει τη συναίνεση για την ομαλή υποδοχή των νομοθετικών παρεμβάσεων της μεταρρύθμισης Αρσένη (Μπουζάκης 2007).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βουλή των Ελλήνων (1997), Εισηγητική έκθεση στο σχέδιο νόμου: *«Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»*

<http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/2f026f42-950c-4efc-b950-340c4fb76a24/NOM NOM EE 2525 UA15.DOC> (13-08-2022).

Γεωργιάδης, Ν. (2002), *Τα αποτελέσματα των (πανελλαδικών) εξετάσεων του Λυκείου, το 1999 και 2000. Επισκόπηση των σχετικών ερευνών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Γουβιάς, Δ. (2002), «Αγοραίο σχολείο ή σχολείο της αγοράς; Τάσεις και προοπτικές του ελληνικού δημόσιου σχολείου σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης των αγορών» , *2ο Διεθνές Συνέδριο - Η Παιδεία Στην Αυγή Του 21ου Αιώνα- Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής Γ5. Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση* <http://www.eriande.edumedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/gouvias.htm> (16-08-2022)

Δημητρόπουλος, Α. (2006), *Η Διαδικασία της Μπλόνια και η Εμπειρία των Πρόσφατων Μεταρρυθμίσεων της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. Αθήνα: ΕΛΙΑΜΕΠ.

Καραλής, Θ. (2003), «Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις,

προκλήσεις και προοπτικές», *Παιδαγωγικός Λόγος* 3: 139-148.

Κασσωτάκης Μ. (1997), *Από το Πολυκλαδικό στο Ενιαίο Λύκειο*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κατσαρός, Ι. (2006), *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για το διευθυντή - σύγχρονο ηγέτη*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πάντειο

Πανεπιστήμιο κοινωνικών και πολιτικών επιστημών. doi: 10.12681/eadd/13575

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ., Αναστασάκη, Α., Αργυρούδη, Ε., Καλογεράκος, Ν., Παπαστεργιοπούλου, Χ., Τριανταφυλλοπούλου, Π., Τσιρίκος, Γ. (2010), «Το Διοικητικό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 13: 43-54. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/043-054.pdf> (22-01-20)

Μαυρογιώργος Γ., Αγγελακοπούλου Φ., Ιωάννου Κ. Μ., Σιάηλου Θ. (2013). «Η αξιολόγηση ως γοητεία και ως εφιάλτης: Οι αναδυόμενοι οίκοι αξιολόγησης στην εκπαίδευση», https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/92671_i-axiologisi-os-goiteia-kai-os-efialtis (08-08-2022)

Μούτσιος, Σ. (2003). «Παγκοσμιοποίηση, Συγκριτική Παιδαγωγική και “εκπαιδευτικός δανεισμός”»,

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/moutsios.htm> (10-08-2022)

Μπουζάκης, Σ., Κουστουράκης, Γ., Μπερδούση, Ε. (2001), *Εκπαιδευτική πολιτική και συγκριτική επιχειρηματολογία στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της γενικής και τεχνικο-επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2007). «Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1974 – 2000) σε Ευρωπαϊκό Πλαίσιο: Συγκλίσεις, Αποκλίσεις, Προοπτικές», <http://www.alba.acg.edu/media/2665/bouzakis-presentation-2007.pdf> (22-11-2022)

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188 Α/23-9-97), «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»

ΟΟΣΑ (1995), «Έκθεση του ΟΑΣΑ για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα», <http://glotta.ntua.gr/posdep/concrete/OECD/2005-oose.htm> (19-07-2022)

Πανδής, Π. (2011), «Οι πολιτικές κινητικότητας ως κλειδί της προώθησης της διαβίου εκπαίδευσης μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών στην προσπάθεια αυτή: μια ιστορική επισκόπηση από το 70' ως τις μέρες μας».

<http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praktika/%2011/pandis.htm> (27-07-2022)

Πυργιωτάκης, Ι. (2007), *Θετικές πλευρές του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η αμφισβήτηση, ο λόγος και ο αντίλογος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ρέππας, Χ. (2014), «Για τη μεταρρύθμιση του 1997», https://www.alfavita.gr/koinonia/116295_gia-ti-metarrythmisi-toy-1997-toy-ristoy-reppa (16-08-2022)

Σημίτης, Κ. (1996), «Ανάγνωση Προγραμματικών Δηλώσεων», Πρακτικά Βουλής, Θ' Περίοδος, Σύνοδος Α', Συνεδρίαση Δ', Πέμπτη 10 Οκτωβρίου 1996.

<https://www.hellenicparliament.gr/Praktika/Synedriaseis/Olomeleias?sessionRecord=b04eaa86-80ac-45df-9e2c-765f2e074354> (13-08-2022)

- Σούλη, Α. (2014), «Η αναγκαιότητα διαμόρφωσης «Τοπικής» εσωτερικής πολιτικής από τις Εκπαιδευτικές μονάδες - Παράμετροι και προϋποθέσεις», http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/14_%CE%94%CE%99%CE%9F%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%CE%97_%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D_%CE%9C%CE%9F%CE%9D%CE%91%CE%94%CE%A9%CE%9D.pdf (04-08-2022)
- Χαραλάμπους, Δ. (2007), *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1996-2000. Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν-παρόν-μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Emira, M. (2014), «Higher education in Egypt since World War II: development and challenges», *Italian Journal of Sociology of Education* 6(2): 8-35. http://www.ijse.eu/wpcontent/uploads/2014/06/2014_2_2.pdf (03-02-2020)
- Eurydice (2004), *Evaluation of schools providing Compulsory Education in Europe*. Belgium: European Commission.
- Ewiss, Z., Abdelgawad, F., Elgendy, A. (2019), «School educational policy in Egypt: societal assessment perspective», *Journal of Humanities and Applied Social Sciences* 1. <https://doi.org/10.1108/JHASS-052019-004> (11-01-2020)
- Grunwald E., Becker, B. (2009), «The Mubarak Kohl Initiative for Dual System (MKI-DS)- The case of Egypt: Success in reforming the TVET-system and shaping the society. Reflecting more than 15 years of experience with an innovative apprenticeship approach in Egypt», https://www.ikn-network.org/lib/exe/fetch.php/themen/berufsbildung/bb-weltweit/aegypten/grunwald_becker_2009_mki.pdf (19-01-2020)
- International Comparative Higher Education Finance and Accessibility Project (ICHEFAP). (2009), «Higher Education Finance and Cost-Sharing in Egypt», http://gse.buffalo.edu/org/inthigheredfinance/files/Country_Profiles/Africa/Egypt.pdf (05-01-2020)
- Lees, M. (2016), «Estonian Education System 1990-2016. Reforms and their impact. Estonian Ministry of Education and Research», <http://4liberty.eu/wp-content/uploads/2016/08/Estonian-Education-System-1990-2016.pdf> (22-02-2020)

- Mubarak, M.H. (1992), *Mubarak and Education: A Look towards the Future*. New Rose El Youssef Printing Press. <http://unesdoc.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=92364&set=496C2E8C368&gp=0&lin=1> (20-01-2020)
- OECD (1995), «Finland. Higher Education. Reviews of National Policies for Education», *International Journal of Educational Reform* 6(4): 421 [https://books.google.gr/books?id=4rV_CgAAQBAJ&pg=PA427&lpg=PA427&dq=International+Journal+of+Educational+Reform+\(JER\)+Vol+6-N4&source=bl&ots=KrWL7L7J6-&sig=ACfU3U1ojOIYTtH39GymaSYandy5_RF5Ng&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwjr yqv0rt7pAhVRUcAKHc4WBfEQ6AEwAXoECAsQAQ#v=onepage&q=International%20Journal%20of%20Educational%20Reform%20\(JER\)%20Vol%206-N4&f=false](https://books.google.gr/books?id=4rV_CgAAQBAJ&pg=PA427&lpg=PA427&dq=International+Journal+of+Educational+Reform+(JER)+Vol+6-N4&source=bl&ots=KrWL7L7J6-&sig=ACfU3U1ojOIYTtH39GymaSYandy5_RF5Ng&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwjr yqv0rt7pAhVRUcAKHc4WBfEQ6AEwAXoECAsQAQ#v=onepage&q=International%20Journal%20of%20Educational%20Reform%20(JER)%20Vol%206-N4&f=false) (25-11-2019)
- OECD (1998a), «Observer articles on Education 1996 – 2006», <http://www.oecd.org/education/oecdobserverarticlesoneducation1996-2006.htm> (20-12-2019)
- OECD (1998b), «Education at a Glance 1998», <https://doi.org/10.1787/eag-1998-en> (25-01-2019)
- OECD (1999), «Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working Life. Finland. Country Note», www.oecd.org/dataoecd/36/16/1908369.pdf (19-08-2019)
- OECD (2001), «Reviews of National Policies for Education. Estonia», https://read.oecd-ilibrary.org/education/reviews-of-national-policies-for-education-estonia-2001_9789264189966-en (09-10-2019)
- OECD IBRD & THE WORLD BANK (2010). «Higher Education in Egypt», <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44820471.pdf> (11-02-2020)
- OECD 360 (2015), «Ελλάδα, 2015. Πώς συμμετέχει η Ελλάδα», <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264236745-el.pdf?expires=1590912362&id=id&accname=guest&checksum=5CB55F507EEA383224384CDE99C92181> (01-01-2020)
- OECD (2015), «OECD Economic Surveys: Estonia 2015», https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-estonia-2015_eco_surveys-est-2015-en (18-02-2020)

- Pearce, C., Sims, H., Cox, J., Ball, G., Schnell, E., Smith, K., Trevino, L. (2003), «Transactors, transformers and beyond: A multi-method development of a theoretical typology of leadership», *Journal of Management Development* 22(4): 273-307. <https://doi.org/10.1108/02621710310467587> (03-01-2020)
- Rinne, R., Kallio, J., Hokka-First, S. (2004), «Too Eager to Comply? OECD Education Policies and the Finnish Response», *The European Educational Research Journal* 3(2): 454-485. <https://doi.org/10.2304/eerj.2004.3.2.3> (03-02-2020)
- Sahlberg, P. (2007), «Education policies for raising student. Learning: the Finnish approach», *Journal of Education Policy* 22(2):147-171. <https://doi.org/10.1080/02680930601158919> (03-02-2020)
- UNESCO/ UNESDOC. Digital Library. (2014), «Education for all in Egypt 2000-2015: a national assessment», <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229905> (13-02-2020)

Η φιλοσοφία της μεθόδου Project
Πρακτικές εφαρμογές σε σχολεία Δημοτικής Εκπαίδευσης
στην Κύπρο και στην Ελλάδα

Αντριανή Χριστοδούλου

Εκπαιδευτικός Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας Κύπρου
Υποψήφια Διδακτόρισα Α.Π.Θ.

andrigr@cytanet.com.cy

Abstract

Kilpatrick, affected by the pedagogical theories of John Dewey, in his book 'The Project Method' (1918), presents a new pedagogical method for the first time. He suggests that through this method students discover solutions for problems and learn through that process. According to Kilpatrick, 'we learn what we live'. The method is based on the collaboration between students and teachers, the experimental procedures of learning, and students' initiative (Helm, Katz 2002). Three examples of practical application of the project method are presented in this article. The first project was about the 17 Sustainable Development Goals of the U.N. The second one had to do with the phenomenon of immigration and the refugees and the third one was a project about a theatrical performance of Homer's "The Odyssey".

Προοδευτική Εκπαίδευση

Η φιλοσοφία της μεθόδου Project

Με δυο λόγια, είναι αδύνατο να διδάξουμε χωρίς να επεξεργαστούμε, να εφεύρουμε και να σκεφτούμε σε βάθος την ικανότητα να αγαπάμε. Paulo Freire

Ως μέρος της ευρύτερης ανάγκης για κοινωνικοπολιτικούς μετασχηματισμούς κατά τον 19^ο αιώνα και το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, εμφανίζεται στις Η.Π.Α. η

ανάγκη για αλλαγή και μεταρρυθμίσεις, η οποία εκφράζεται μέσω ενός κινήματος το οποίο ευρύτερα ονομάζεται Προοδευτικό, ενώ η οικονομική κρίση του 1893, διαμορφώνει στις Η.Π.Α. μια νέα μεσαία κοινωνική τάξη, που διαμέσου του προοδευτικού κινήματος ζητά μεγαλύτερη συνεισφορά του κράτους για την ευημερία των πολιτών. Η Προοδευτική Εκπαίδευση (Π.Ε.) ως ιδέα, αποτέλεσε αρχικά μέρος του ευρύτερου αυτού κινήματος (Cremín 1964).

Κύριες έννοιες της Προοδευτικής Εκπαίδευσης ήταν :

- Η «Μάθηση με την πράξη» (Learning by doing)
- Η «Άσκηση της σκέψης μέσω της έκφρασης και η εξάσκηση της έκφρασης μέσω της σκέψης» (Training in thought through expression, and training in expression through thought) (Röhrs 1990).

Τον Απρίλη του 1919 ιδρύεται η Εταιρεία Προοδευτικής Εκπαίδευσης (Ε.Π.Ε.), με πρωτεργάτη τον Cobb και με εκφραστικό όργανο το περιοδικό της (Röhrs 1990). Η Ε.Π.Ε. κατά την ίδρυσή της καθορίζει τις πιο κάτω αρχές: «1) Ελευθερία για μια φυσιολογική ανάπτυξη, 2) Το ενδιαφέρον, κίνητρο για κάθε δραστηριότητα, 3) Ο δάσκαλος καθοδηγητής και όχι ειδικός στα προβλήματα και τις ασκήσεις, 4) Επιστημονική εξέταση της ανάπτυξης του παιδιού, 5) Μεγαλύτερη προσοχή όλων των επιδράσεων πάνω στη σωματική του ανάπτυξη, 6) Συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού, και 7) Το προοδευτικό σχολείο, τελικός στόχος της εξέλιξης της παιδαγωγικής.» (Röhrs 1990, 16-17). Το 1932 η Ε.Π.Ε. ενώνεται με τον Σύνδεσμο Νέας Εκπαίδευσης, μετά από πρωτοβουλία των Rugg και Carson Ryan.

Κανείς δεν μπορεί να ισχυριστεί πως όλοι οι εκφραστές της Π.Ε. είχαν τις ίδιες απόψεις και ιδέες, ενώ αρκετές φορές διαφωνούσαν μεταξύ τους. Είναι ίσως δυνατόν να αναφερθούμε σε μια εξελικτική διαδικασία, η οποία εκφράζεται αρχικά από τον Rousseau, επηρεάζεται από την εξελικτική ψυχολογία και φτάνει μέχρι τους εκπροσώπους της όπως οι Parker, Dewey και Kilpatrick.

Κορυφαίος εκπρόσωπος της Π.Ε. θεωρείται ο John Dewey, αν και ο ίδιος θεωρούσε τον συνταγματάρχη Parker ως πατέρα του κινήματος της Π.Ε.. Ο Dewey ήταν αυτός που αναφέρθηκε σε παιδοκεντρικά σχολεία, αφού υποστήριξε πως οι δάσκαλοι μέχρι τότε δίδασκαν αντικείμενα αντί παιδιά. Στο

βιβλίο του «The School and Society» αναφέρει παραλλάσσοντας τον Κοπέρνικο, πως το παιδί γίνεται ο ήλιος γύρω από τον οποίο στρέφεται η εφαρμογή της αγωγής. Ταυτόχρονα θεωρεί απαραίτητη την αλληλεπίδραση σχολείου και ζωής, ενώ το σχολείο που προτείνει δεν είναι αποκομμένο από την κοινωνία. Είναι ένα ζωντανό σχολείο μέσα στο οποίο το παιδί έρχεται σε επαφή με τα προβλήματα, το οποίο «μετατρέπεται σε σπέρμα για την κοινωνική ζωή (embryonic community life)» (Dewey 1913). Τίποτα δεν προσφέρεται χωρίς εξέταση στα παιδιά. Η πειραματική μέθοδος είναι αυτή που θα οδηγήσει στη μάθηση και θα διαμορφώσει ελεύθερα μυαλά.

Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, διαδραμάτισε και ο W.H. Kilpatrick, ο οποίος χαρακτηρίζεται από πολλούς και ως ο δάσκαλος του παιδαγωγικού προοδευτισμού (Röhrs, Tenenbaum, Brickman, Lehrer κ.α.). Ο Kilpatrick, επηρεασμένος από τις παιδαγωγικές θεωρίες του Dewey, παρουσιάζει για πρώτη φορά στο έργο του «The Project Method» (1918) μια νέα για την εποχή παιδαγωγική μέθοδο, στην οποία προτείνει ουσιαστικά στους μαθητές να ανακαλύπτουν λύσεις σε προβλήματα, μαθαίνοντας από την πορεία αυτή. «Μαθαίνουμε ό,τι εφαρμόζουμε. Δεν μαθαίνουμε ό,τι δεν εφαρμόζουμε», αναφέρει ο ίδιος στο έργο του «How we learn» (1929, 6). Βασικές αρχές είναι ο βιωματικός χαρακτήρας, η αυτενέργεια του παιδιού και η συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς (Helm, Katz 2002).

Οι προϋπάρχουσες εμπειρίες του παιδιού δεν μηδενίζονται. Αντίθετα ο/η παιδαγωγός ξεκινά από αυτές, τις επιθυμίες και τις γνώσεις του, ώστε να δημιουργήσουν μαζί μια περίσταση μάθησης. Το άτομο ολοκληρώνεται μέσα από την πορεία αυτή. Όπως και ο Dewey, θεωρεί ότι η αγωγή πρέπει να συνδέεται με τη ζωή, ώστε να μπορεί το παιδί να αντιμετωπίσει το κοινωνικό περιβάλλον. Το Project αποτελεί τη σύνδεση σχολείου και ζωής. Στη συνέχεια γίνεται προσπάθεια να παρουσιαστούν τρεις πρακτικές εφαρμογές της μεθόδου Project, όπως αυτές εφαρμόστηκαν σε σχολεία της Κύπρου, της Ελλάδας και της Ευρώπης.

Παραδείγματα εφαρμογών της μεθόδου Project, στην Ελλάδα, στην Κύπρο και στην Ευρώπη

«We have a dream, a big dream» (Ονειρευόμαστε έναν κόσμο χαρούμενο και βιώσιμο για όλους και θα παλέψουμε για να το κάνουμε πραγματικότητα) 17 σχολεία - 17 εβδομάδες - 17 στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης.

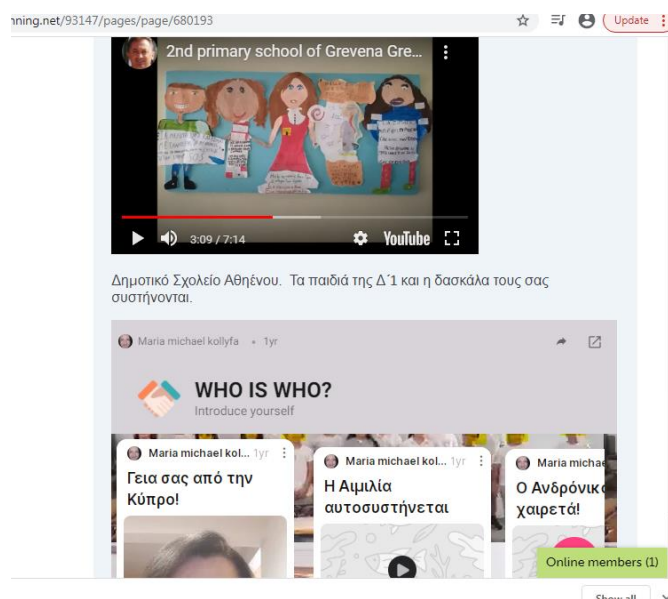
Ένα τέτοιο παράδειγμα πρακτικής εφαρμογής της μεθόδου, είναι το project «We have a dream, a big dream" (Ονειρευόμαστε έναν κόσμο χαρούμενο και βιώσιμο για όλους και θα παλέψουμε για να το κάνουμε πραγματικότητα) 17 σχολεία - 17 εβδομάδες - 17 στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης, το οποίο πραγματοποιήθηκε μέσω του ευρωπαϊκού προγράμματος eTwinning. Αρχικά 17 σχολεία ένωσαν τις δυνάμεις τους, για 17 εβδομάδες, με σκοπό όχι μόνο να κατανοήσουν οι μαθητές και μαθήτριες τη σημασία των 17 Παγκόσμιων Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης του Ο.Η.Ε. , αλλά και να ξεκινήσουν μια μεγάλη καμπάνια ενημέρωσης της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας ώστε να βάλουν το λιθαράκι τους για να δημιουργήσουν ΜΑΖΙ έναν καλύτερο και βιώσιμο πλανήτη.

Λόγω της μεγάλης απήχησης τα σχολεία έγιναν 27 και η διάρκεια του έργου μεγαλύτερη. Σύνθημα ήταν η γνωστή φράση του Dalai Lama: «Και μην ξεχνάς ότι αν νομίζεις ότι είσαι πολύ μικρός για να κάνεις τη διαφορά, δοκίμασε να κοιμηθείς με ένα κουνούπι».

Τα σχολεία που συμμετείχαν ήταν από την Κύπρο το Δημοτικό Σχολείο Κοφίνου, το Γ' Δημοτικό Σχολείο Λεμεσού και το Δημοτικό Σχολείο Αθηνού ΚΒ' και από την Ελλάδα το Δημοτικό Σχολείο Σταυρακίου Ιωαννίνων, το 7^ο Νηπιαγωγείο Ιωαννίνων, το 10^ο Δημοτικό Σχολείο Αιγιάλεω, το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Γρεβενών, το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Ορχομενού, το 1^ο Νηπιαγωγείο Πάργας, το Νηπιαγωγείο Κατάκολου Ηλείας, το Νηπιαγωγείο Κληματιάς Ιωαννίνων, το Δημοτικό Σχολείο Ελεούσας Άρτας, το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Σκάλας Ωρωπού, το Νηπιαγωγείο Χαβαρίου Αμαλιάδας, το Νηπιαγωγείο Περάματος Ιωαννίνων, το Νηπιαγωγείο Βουτσαρά, το 4^ο Δημοτικό Σχολείο Πετρούπολης, το Δημοτικό Σχολείο Γιαννιτσοχωρίου Ηλείας, το 3^ο Δημοτικό Σχολείο Πύργου, το Νηπιαγωγείο Τούμπας Σερρών, το 2^ο Νηπιαγωγείο Κόνιτσας, το Δημοτικό Σχολείο Ανέζας , το 30^ο Νηπιαγωγείο Ιωαννίνων, το 6^ο Νηπιαγωγείο Νέων Μουδανιών, το 1^ο

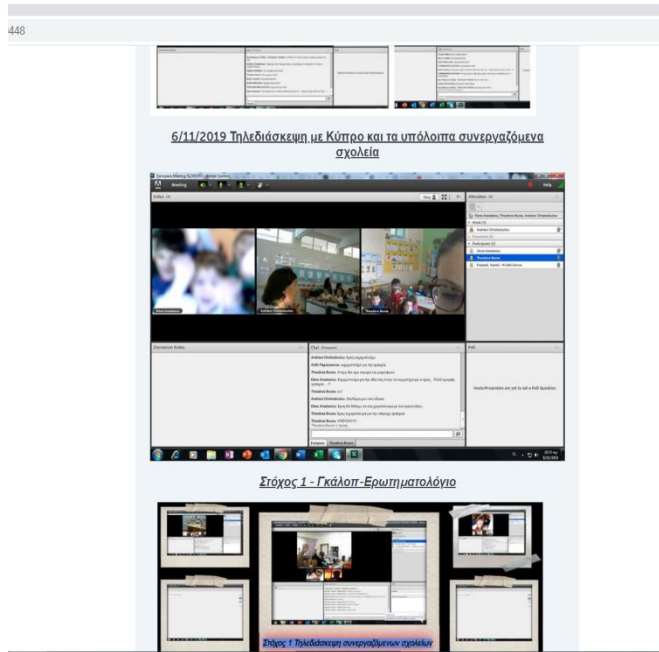
Νηπιαγωγείο Νέου Σουλίου Σερρών, το 1^ο Νηπιαγωγείο Γαργαλιάνων Μεσσηνίας και το Νηπιαγωγείο Ζίτσας Ιωαννίνων.

Αφού συζητήθηκε η ανάγκη για ενασχόληση με το θέμα και τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα από τα παιδιά, ακολούθησε η γνωριμία παιδιών και εκπαιδευτικών και ο καθορισμός ομάδων εργασίας. Για τη γνωριμία χρησιμοποιήθηκαν εφαρμογές όπως padlet, google maps, φωτογραφίες, βίντεο καθώς και μικρά κείμενα (π.χ. https://www.youtube.com/watch?v=g-Tsh_06k5Y&t=189s).

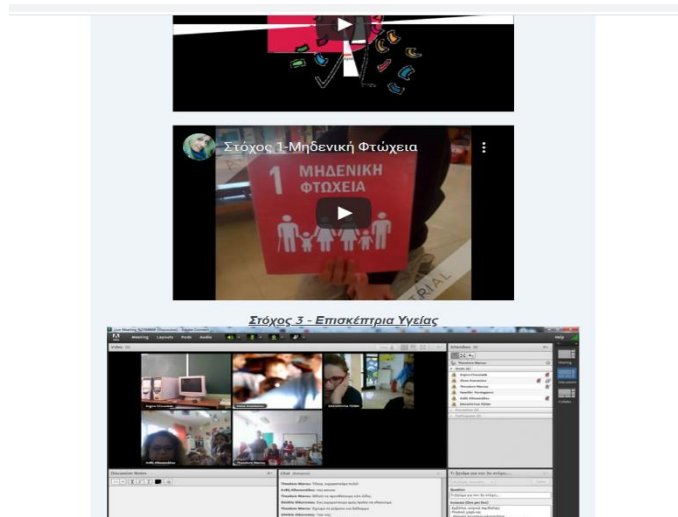


Εικόνα 1: Γνωριμία παιδιών και εκπαιδευτικών

Για τις ομαδικές συνεργατικές εργασίες που αφορούσαν σε διαφορετικά σχολεία, για την παρουσίαση παραγόμενων προϊόντων, για συνεντεύξεις από ειδικούς για διάφορα θέματα, για επαφή με κατοίκους των διαφόρων κοινοτήτων και πόλεων, αλλά και για επικοινωνία, γίνονταν πολλές τηλεδιασκέψεις.



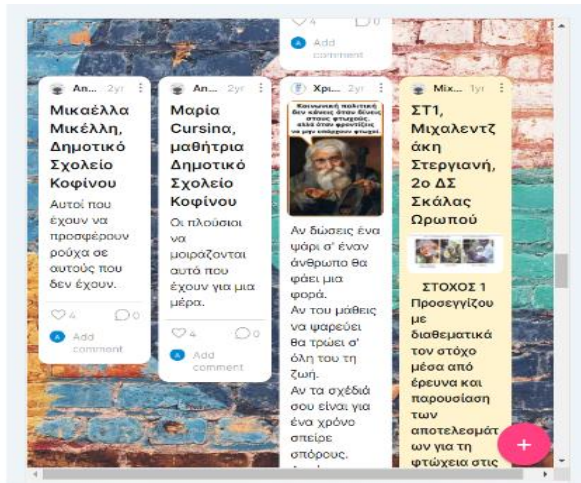
Εικόνα 2: Τηλεδιασκέψεις



Εικόνα 3: Τηλεδιασκέψεις

Αφού καταγράφηκαν οι 17 στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης, τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν με ποιους από αυτούς τους ενδιαφέρει να ασχοληθούν και ακολούθως δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας που αποτελούνταν από παιδιά και εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολείων. Ακολούθως παρουσιάζονται κάποιες δραστηριότητες που αφορούσαν στον πρώτο στόχο, δηλαδή την εξάλειψη της φτώχειας.

- https://docs.google.com/drawings/d/1W_IVjuuIjs4foxCEUbsfRCyDWo5fx9fFEaUTSXen-XE/edit?fbclid=IwAR3hj3r42LCKbD5F2tXTHSKfFV1lxz1P-otj37F091QC-zE937u-r9J03-k



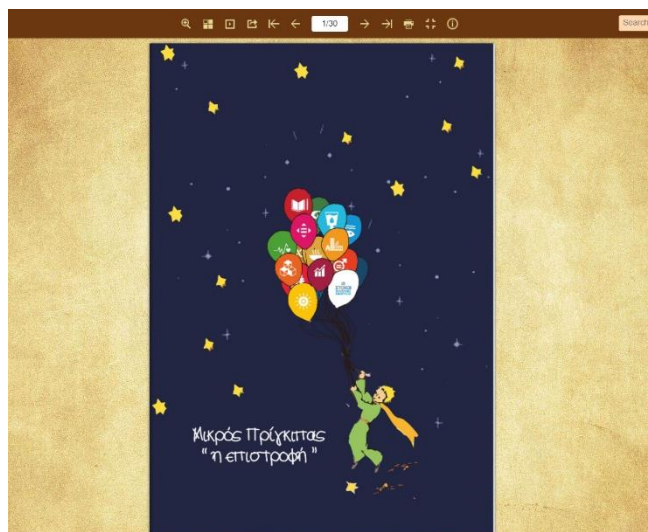
Εικόνα 4: Εξάλειψη της φτώχειας

Πιο κάτω παρουσιάζονται παραδείγματα δράσεων που αφορούσαν όλους τους στόχους.

Δημιουργική γραφή για τους 17 στόχους

Ο μικρός πρίγκηπας «Η επιστροφή»

- <https://online.fliphtml5.com/enbbe/rygm/#p=2>

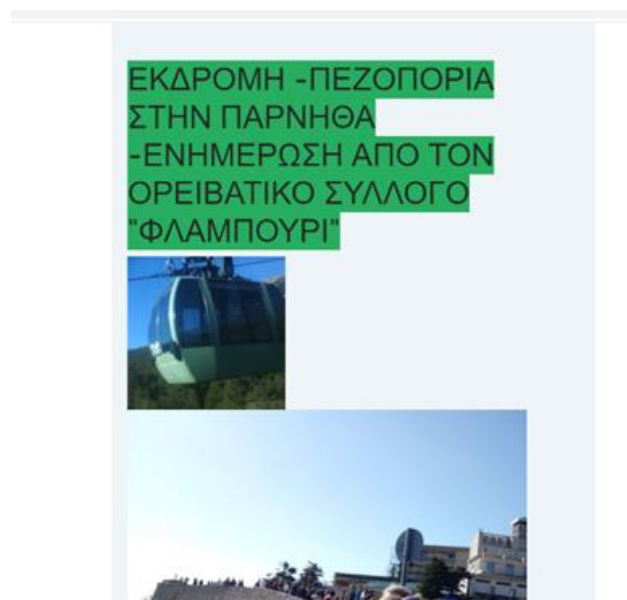


Εικόνα 5: Παραμύθι ο Μικρός Πρίγκηπας «Η επιστροφή»

Εβδομάδα βιώσιμης Ευρώπης: We#Act4SDGs



Εικόνα 6: Δεντροφύτευση



Εικόνα 7: Πεζοπορία

Ποιήματα για τους 17 στόχους- Συνεργατικό ebook- video

- <https://online.fliphtml5.com/losnb/iqvz/?fbclid=IwAR1c7zmEADUBXnXRnx22qmzePKT9KkPf4b89wmA7jWhzUQ7WpflrtwFmMjI#p=22>
- <https://www.storyjumper.com/book/read/74173885/We-have-a-dream#>

Τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί μέσω του project, προσπάθησαν να ενημερώσουν τους γονείς και τις τοπικές κοινωνίες, έκαναν δράσεις και προσπάθησαν να ενεργοποιήσουν την κριτική σκέψη για αντιμετώπιση των όσων συμβαίνουν γύρω μας.

Οδύσσεια του Ομήρου. Δημοτικό Σχολείο Κιτίου, Κύπρος

Ένα άλλο είδος project σύμφωνα με την τυπολογία του Kilpatrick, είναι αυτό που μπορεί να οδηγήσει σε αισθητική απόλαυση, όπως η παρακολούθηση μιας παράστασης. Στο project το οποίο υλοποιήθηκε σε Δημοτικό Σχολείο της Κύπρου, τα παιδιά μελέτησαν την Οδύσσεια του Ομήρου διαθεματικά και δημιούργησαν και παρουσίασαν ως τελικό προϊόν τη δική τους παράσταση της Οδύσσειας.

- Μελέτη της Οδύσσειας
- Δημιουργία σεναρίου από τα παιδιά.
- Δημιουργία κοστούμιών και σκηνικού.
- Παράσταση στην κοινότητα.



Εικόνες 8 και 9: Οδύσσεια του Ομήρου

Το τρίτο project που παρουσιάστηκε στο συνέδριο είχε θέμα τη μετανάστευση και την προσφυγιά. Η ανάγκη για μελέτη του φαινομένου προέκυψε όταν στα Γρεβενά κατέφυγαν ένας μεγάλος αριθμός προσφύγων κυρίως από τη Συρία και υπήρχαν σοβαρές αντιδράσεις στην τοπική κοινωνία. Παρόμοιο φαινόμενο υπήρξε την ίδια περίοδο στην Κύπρο και συγκεκριμένα στην επαρχία της Πάφου και αλλού. Ο τίτλος του project ήταν: «The swallow is a refugee or an immigrant?». Τα σχολεία τα οποία συμμετείχαν ήταν από την Κύπρο το Δημοτικό Σχολείο Κιτίου, το Δημοτικό Σχολείο Ασγάτας και το ΙΑ Δημοτικό Σχολείο Πάφου - «Άγιος Σπυρίδωνας», από την Ελλάδα το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Γρεβενών, το 2^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, το Δημοτικό Σχολείο Ναυστάθμου Κρήτης, από τη Ρουμανία το Colegiul Național "Petru Rareș" Beclean, από την Τυνησία το Pioneer Middle School SFAX, από την Ισπανία το ES Augusto González Linares και από την Πολωνία το Zespol Szkol Szkoła.

Σκοπός του project ήταν να μελετήσει και να συγκρίνει τα φαινόμενα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς. Ταυτόχρονα να προσπαθήσει να συζητήσει και να εκμηδενίσει ξενοφοβικές και ρατσιστικές συμπεριφορές, ανάμεσα σε συμμετέχοντες, παιδιά και εκπαιδευτικούς. Αφορμή ήταν η παρουσία μεταναστών στην περιοχή των Γρεβενών και η αντίδραση της τοπικής κοινωνίας. Επίσης το Δημοτικό Σχολείο Κοφίνου Κύπρου, φιλοξενεί τα παιδιά Αιτούντων Ασύλου, τα οποία βρίσκονται σε παραπλήσια δομή. Για την επίτευξη των σκοπών του project επιλέγηκαν τα χελιδόνια ως μέσο μελέτης, αφού τα χελιδόνια αναγκάζονται να μεταναστεύσουν λόγω των καιρικών συνθηκών, ενώ πολλοί άνθρωποι στις μέρες μας αναγκάζονται να κάνουν το ίδιο λόγω πολέμων ή άλλων καταστάσεων (π.χ. οικονομικοί μετανάστες). Κάποιες από τις δράσεις παρουσιάζονται πιο κάτω:

Φιλοξενία «προσφύγων» στα σπίτια των παιδιών.

- https://www.youtube.com/watch?time_continue=101&v=T-Q_9DL8GB4



Εικόνα 10: Φιλοξενία «προσφύγων»

Συνεργατικές ιστορίες προσφύγων

- <https://www.youtube.com/watch?v=vSm0YipdwZ4>

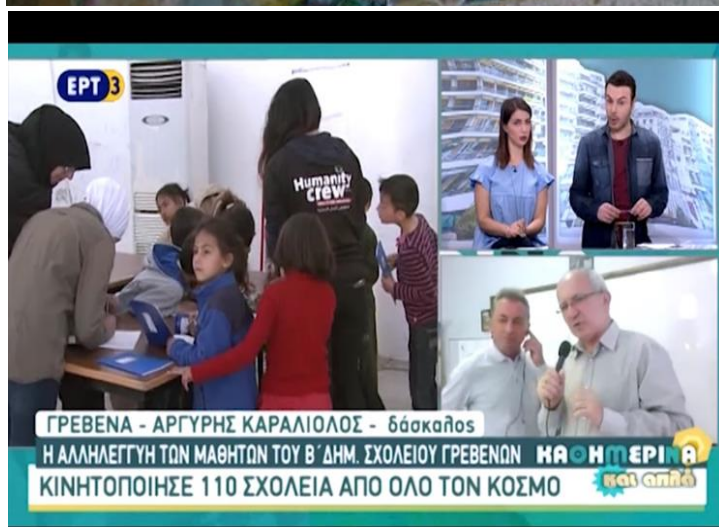
Αφίσες



Εικόνα 11: Αφίσες

Κατά τη διάρκεια της μελέτης προέκυψε πραγματική ανάγκη η οποία έπρεπε να αντιμετωπιστεί. Πρόσφυγες και μετανάστες κυρίως από τη Συρία μεταφέρθηκαν στην περιοχή των Γρεβενών, ενώ ταυτόχρονα βάρκες με πρόσφυγες έφτασαν στην περιοχή του Πωμού στην Πάφο. Τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί μάζεψαν ρούχα, τρόφιμα και άλλα είδη πρώτης ανάγκης, κινητοποιώντας 110 σχολεία απ' όλο τον κόσμο. Πακέτα αγάπης παραλήφθηκαν

και παραδόθηκαν στους πρόσφυγες. Η κινητοποίηση προκάλεσε θετικά τις τοπικές κοινωνίες και κατάφερε να αλλάξει τη στάση πολλών ανθρώπων απέναντι στους πρόσφυγες, ενώ έγινε ευρέως γνωστή αφού παρουσιάστηκε από εφημερίδες, ιστοτόπους, ραδιοφωνικούς σταθμούς και την τηλεόραση (STAR channel TV, Athens News Agency, the ERA Λάρισα, ET3 ραδιόφωνο, ET3 TV, ERA Κοζάνη).



Εικόνες 11, 12, 13, 14: Συλλογή τροφίμων και άλλων ειδών για τους πρόσφυγες από 110 σχολεία σε όλο τον κόσμο.



Εικόνα 15: Κάτοικοι των Γρεβενών και πρόσφυγες στο 2^ο Σχολείο Γρεβενών στο τέλος του project.

Το έργο παρουσιάστηκε σε συνέδρια στην Ευρώπη και στην Τυνησία, σε εφημερίδες, σε ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές, σε συναντήσεις με την τοπική αυτοδιοίκηση, τις κοινότητες, στην Κυπριακή Βουλή. Έχει λάβει 11 Ευρωπαϊκές Ετικέτες Ποιότητας, το Εθνικό Βραβείο eTwinning στην Τυνησία, ενώ ήταν υποψήφιο για το Βραβείο Πολιτότητας eTwinning 2018. Από τους συμμετέχοντες/συμμετέχουσες στο project, οι πρόσφυγες και οι μετανάστες δεν αντιμετωπίστηκαν σαν «οι ξένοι» ή σαν μια κατάσταση που ενσωματώνεται με «φοκλόρ» εκδηλώσεις. Ο αντίκτυπος που είχε για όλους, μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικούς ήταν τόσοσ ώστε να αλλάξει σε κάποιους/κάποιες στάσεις ζωής.

Αντί επιλόγου...

Το ερώτημα που γεννιέται είναι αν μπορεί η μέθοδος Project να συμβάλει στην Κριτική Εκπαίδευση. Σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως προσωπικότητες οι οποίες δρουν σε αυτό το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προκαλέσουν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους όχι μόνο να αντιληφθούν τα γνωστικά αντικείμενα των Α.Π. αλλά να δράσουν κριτικά μέσα και έξω από το σχολείο.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες, πρέπει να καταφέρουν να αναπτύξουν δεξιότητες ώστε να μπορέσουν να έχουν πολιτική φωνή και άποψη. Μια τέτοια κριτική παιδαγωγική, καλείται ο εκπαιδευτικός να εφαρμόζει σύμφωνα με τον Giroux, πετυχαίνοντας τη συνειδητοποίηση της τάξης των πραγμάτων και της πρόκλησης της αλλαγής. Η μέθοδος project μπορεί να συμβάλει σε αυτό το σκοπό, αφού ξεφεύγει από την παραδοσιακή διδασκαλία και κάνει τα παιδιά ενεργά. Μπορεί να είναι το σκαλοπάτι για να ανεβούμε από την προοδευτική παιδαγωγική στην κριτική εκπαίδευση.

Σημείωση: Για τις φωτογραφίες στις οποίες απεικονίζονται παιδιά, έχει δοθεί συγκατάθεση από τους γονείς τους. Συγκατάθεση έχει δοθεί και από τους/τις ενήλικες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γρόλλιος, Γ. (2011) *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cremin, L. (1964). *The Transformation of the School. Progressivism in: American Education 1876-1957*. New York: Vintage Books.
- Dewey, J. (1913). *The School and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, E. and Dewey, J. (1915). *Schools of Tomorrow*: New York, S.23.
- Giroux, A. H. (2001), *Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism*, in McLaren, P., Peter, L. (eds), *Paulo Freire. A Critical Encounter*. London, New York: Routledge.
- Helm, J. H., Katz, L. (2002), *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση. Μικροί ερευνητές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kilpatrick, W. H., (1929), *How we learn: The psychological basis of the project method*. Calcutta: Association Press.
- Kilpatrick, W. (1918), *The Project Method*. Teachers College Record, vol 19, No 4.
- Kilpatrick, W. (1921a), *Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: Introductory Statement: Definition of Terms*. Teachers College Record, vol 22, No 4.

Kilpatrick, W. (1921b), *Dangers and Difficulties of the Project Method and How to Overcome Them: A Review and Summary*. Teachers College Record, vol 22, No 4.

Rohrs, H. (1984), *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Temembaum, S. (1951), *William Heard Kilpatrick: Trail Blazer in Education*. Pp. xiii, 318. New York: Harper & Brother.