ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΕΤΟΣ ΙΔΡΥΣΕΩΣ 1981

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου:

40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (1981-2021)

Επιμέλεια:
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Θωμάς Κ. Μπαμπάλης

Διάδραση

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Copyright © 2022: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
και ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗ

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

ISBN: 978-960-646-023-4

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗ
Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι
Τηλ. 210-2474950, Fax. 210-2474902
e-mail: info@diadrassi.gr
www.diadrassi.gr

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΕΤΟΣ ΙΔΡΥΣΕΩΣ 1981

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου: 40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (1981-2021)

Επιμέλεια:
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Θωμάς Κ. Μπαμπάλης

Ιδιάδραση

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Χαιρετισμός του Πρύτανη ΕΚΠΑ,
Καθηγητή Μελέτιου-Αθανάσιου Κ. Δημόπουλου 13

Χαιρετισμός του Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, ΕΚΠΑ,
Καθηγητή Θωμά Κ. Μπαμπάλη 15

Χαιρετισμός του Προέδρου του ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ,
Καθηγητή Κωνσταντίνου Σκορδούλη..... 17

Χαιρετισμός του Αν. Προέδρου του ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ,
Καθηγητή Βασίλειου Τσάφου..... 19

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Καθηγητής ΕΚΠΑ,
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (1981-2021):
Σαράντα χρόνια συνεχούς παρουσίας και προσφοράς
στην ελληνική Παιδεία και Εκπαίδευση..... 21

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής..... 29

Θωμάς Κ. Μπαμπάλης
Το ταξίδι μιας ιδέας…δημιουργικότητα και καινοτομία
προς μια εκπαιδευτική ‘αλλαγή’..... 43

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Η πνευματική και υπαρξιακή νοημοσύνη
των χαρισματικών μαθητών..... 57

Αγγελική Γιαννικοπούλου
Η ιστορική graphic novel για παιδιά στην Ελλάδα 69

Χρήστος Γκόβαρης
Η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της έννοιας
«πολιτισμική αναγνώριση» στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
– Τα βασικά σημεία της πρότασης από την οπτική
του θεωρητικού σχεδίου της διϋποκειμενικής αναγνώρισης 81

Γιώργος Γρόλλιος
Νεότερες συμβολές στην παράδοση της κριτικής παιδαγωγικής..... 95

Μαρία Ιβρίντελη
Απόψεις των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
αναφορικά με την εφαρμογή των νέων ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ
των μαθημάτων των Κοινωνικών Σπουδών 111

Ρέα Κακάμπουρα
Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά και Εκπαίδευση:
Ενδυναμώνοντας την πολιτισμική ενσυναίσθηση
σε ένα σχολείο για όλους και όλες..... 123

Τζίνα Καλογήρου
Αναζητώντας τη χαμένη τέρψη:
Η διδασκαλία του (ολόκληρου) μυθιστορήματος στο Γυμνάσιο 135

Πέλλα Καλογιαννάκη
Ετεροπαιδαγωγική: Μια πρόταση για την ανάπτυξη
του «ανθρώπου-πολίτη/πολίτιδας» στον 21ο αιώνα..... 145

Γιάννα Κατσιαμπούρα
Τι είναι ο Κριτικός Φεμινισμός και πώς εκβάλλει
στην Κριτική Εκπαίδευση..... 159

Γεώργιος Ι. Κουτρομάνος
Αναδυόμενες τεχνολογίες στην εκπαίδευση:
Δυνατότητες και προκλήσεις..... 169

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα
Η αποτελεσματική διδασκαλία ως δυναμικό φαινόμενο:
σταθερές και μεταβλητές της σύγχρονης
εκπαιδευτικής πραγματικότητας..... 187

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου
Σύγχρονοι παιδαγωγικοί προβληματισμοί
και αξιολόγηση της ελληνικής εκπαίδευσης..... 199

Αναστάσιος Λιάμπας
Ο ρόλος της ανατροφοδότησης και της υποστήριξης
του μαθητή στην αξιολόγηση με σκοπό τη μάθηση 211

Γεωργία Λιαράκου, Ευγενία Φλογαΐτη
Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία:
ένα γνωστικό αντικείμενο σε διαρκή αυτοπροσδιορισμό 223

Κωνσταντίνος Γ. Μπίκος
Ο σύλλογος διδασκόντων ως μία λειτουργική
ομάδα (συν-) εργασίας 235

Γιώργος Νικολάου
Η Διαπολιτισμικότητα μεταξύ της μετανεωτερικής
και της κριτικής σκέψης..... 247

Ελένη Ντρενογιάννη
Τα «νέα» Προγράμματα σπουδών: Σχολιασμοί και αρχικές
διαπιστώσεις στον διαδικτυακό εκπαιδευτικό τύπο
– Η περίπτωση του προγράμματος σπουδών ΤΠΕ
και Πληροφορικής Δημοτικού..... 273

Τζένη Παγγέ
Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
για την εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την διάρκεια
της πανδημίας του Covid-19 289

Βασίλης Παπαβασιλείου
Η θεμελίωση και η οικοδόμηση του αειφόρου σχολείου..... 301

Μαρία Σακελλαρίου
Εκπαίδευση για ένα Δημοκρατικό Σχολείο 313

Χρυσάνθη Σκουμπουρδή
Σύγχρονες τάσεις στον σχεδιασμό ένταξης (πρόσθετων)
εκπαιδευτικών υλικών στη μαθηματική εκπαίδευση..... 333

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Παιδαγωγική - Ειδική Παιδαγωγική - Παιδαγωγική της Συμπερίληψης:
Το χρονικό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα..... 347

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης, Ελένη Ν. Νικολάου
Ανάπτυξη δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας
που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα..... 359

Μαρία Σφυρόερα
Εκπαιδεύοντας μελλοντικούς εκπαιδευτικούς
στην προοπτική της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής:
όρια και δυνατότητες..... 371

Βασίλης Τσάφος
Ακαδημαϊκές πρακτικές και θεσμικό πλαίσιο: τομές
και ρήξεις σε μια στοχαστική και κριτική προοπτική 385

Άννα Τσιμπουκλή, Θωμάς Μπαμπάλης
Διά βίου Μάθηση, ψηφιακή πρόκληση και δυνατότητες
πρόσβασης των Κοινωνικά Ευπαθών Ομάδων 399

Κωνσταντίνα Τσώλη, Ελισάβετ Λαζαράκου
Ο αναστοχασμός στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας:
μελέτη περίπτωσης στο ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ 411

Βασίλης Α. Φούκας
Ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα:
Απόπειρα χαρτογράφησης ενός δυναμικά εξελισσόμενου κλάδου..... 427

Αντώνης Χουρδάκης
Το «μουχλιασμένο» υπέδαφος του ελληνικού σχολείου.
Έμφυλες αναπαραστάσεις και πολιτικές αντίδρασης 443

Φωτογραφίες 455

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΥΤΑΝΗ ΕΚΠΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΜΕΛΕΤΙΟΥ-ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ Κ. ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΥ

Με μεγάλη χαρά χαιρετίζω σήμερα το τριήμερο Επετειακό Συνέδριο, το οποίο συνδιοργανώνεται από την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος και τη Σχολή Επιστημών Αγωγής του ΕΚΠΑ, με αφορμή τη συμπλήρωση 40 χρόνων από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.

Η Παιδαγωγική ως Επιστήμη μελετά το φαινόμενο της αγωγής, φαινόμενο που χρονικά συμπίπτει με την εμφάνιση του ανθρώπου, από τη στιγμή που η απόκτηση και μετάδοση της πείρας ήταν ανάγκη για επιβίωση, και φαινόμενο που εξελίσσεται μέσα στον χρόνο, καθώς το περιεχόμενό της επηρεάζεται από τις κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες, την πολιτιστική ταυτότητα της κάθε εποχής και την εξέλιξη των ιδεών. Η Παιδαγωγική Επιστήμη, η οποία πέρασε μια μακρά επίπονη πορεία μέχρις ότου θεμελιωθεί ως αυτόνομη επιστήμη τον 19ο αιώνα, ασχολείται με τον άνθρωπο και θέτει ως σκοπό τη θεωρητική και την πρακτική μελέτη της μορφωτικής διαδικασίας και την ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσα στο κοινωνικό σύνολο.

Όλες και όλοι μας υπήρξαμε μαθήτριες και μαθητές και μπορούμε να κρίνουμε, να συγκρίνουμε και να έχουμε μια ολοκληρωμένη άποψη για τον ρόλο της εκπαίδευσης και το λειτούργημα των εκπαιδευτικών. Και καθώς οι συνθήκες ζωής γίνονται ολοένα και πιο πολύπλοκες και η παιδαγωγική πράξη ολοένα και πιο σύνθετη, νηπιαγωγοί, δάσκαλοι και καθηγητές χρειάζονται ισχυρό επιστημονικό υπόβαθρο, αφενός για να σχεδιάζουν, να εφαρμόζουν και να αξιολογούν αποτελεσματικά τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες και αφετέρου για να καλλιεργούν στους μαθητές τους δεξιότητες ζωής, ήπιες δεξιότητες, δεξιότητες του 21ου αιώνα, ώστε να λαμβάνουν συνειδητά και υπεύθυνα αποφάσεις, να επιλύουν προβλήματα, να συνεργάζονται, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, να εντοπίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, να δείχνουν ενσυναίσθηση, να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά και να αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους.

Στο πλαίσιο αυτό, τόσο η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος όσο και η Σχολή Επιστημών της Αγωγής του ΕΚΠΑ διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στη μελέτη των δυνατοτήτων και προβλημάτων του ελληνικού -και όχι μόνο- εκπαιδευτικού συστήματος, στην ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων για τις τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής και στη διάδοση στο ευρύ κοινό των πορισμάτων όλων των κλάδων τους, με απώτερο στόχο την υγιή ανάπτυξη κάθε παιδιού και την πρόοδο της κοινωνίας.

Με τις σκέψεις αυτές, κυρίες και κύριοι, θα ήθελα να σας εκφράσω τα θερμά και ειλικρινή μου συγχαρητήρια για το Συνέδριο που συνδιοργανώνετε και να σας ευχηθώ ευόδωση των εργασιών σας.

Καλή επιτυχία!

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΚΟΣΜΗΤΟΡΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΘΩΜΑ ΜΠΑΜΠΑΛΗ

Αξιότιμε κ. Πρύτανη,
Αξιότιμε κ. Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών Υγείας του ΕΚΠΑ,
Αξιότιμοι κ. Πρόεδροι, μέλη του Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού,
Αξιότιμε κ. Πρόεδρε και μέλη του Δ.Σ. της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος,
Κυρίες και κύριοι σύνεδροι,

Αποτελεί ιδιαίτερη τιμή για μένα να απευθύνω χαιρετισμό στην εναρκτήρια εκδήλωση του Επετειακού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με αφορμή τη συμπλήρωση 40 χρόνων από την ίδρυσή της.

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, ως πρωτοπόρος και ιστορικός φορέας, με τη δράση της έχει συμβάλλει στην επιστημονική ανάλυση των προβλημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης και, μέσω της επιστημονικής έρευνας, έχει αναδείξει σημαντικές πτυχές της αγωγής του ανθρώπου.

Η παρουσία της εξακολουθεί, σε μια εποχή ιδιαίτερα κρίσιμη για την ελληνική κοινωνία και την εκπαίδευση, να προάγει τον διάλογο και την καινοτομία, να ενδυναμώνει και να δίνει χώρο και βήμα στην έκφραση προβληματισμών και προτάσεων που αφορούν την εκπαίδευση και το μέλλον της γενικότερα.

Στο πλαίσιο αυτής της συνεισφοράς, οι εισηγήσεις μελών ΔΕΠ από πολλά Πανεπιστήμια της Ελλάδας θα καλύψουν ένα ευρύ φάσμα των τάσεων και εξελίξεων στις Επιστήμες της Αγωγής και θα αναδείξουν σημεία για συζήτηση και προβληματισμό, ενώ ταυτόχρονα θα διαμορφώσουν προτάσεις για την εκπαίδευση και την έρευνα, προς αξιοποίηση στην εκπαιδευτική πράξη.

Θέλω να εκφράσω τα θερμά μου συγχαρητήρια για τη συνδιοργάνωση του Επετειακού Συνεδρίου, τόσο στο Διοικητικό Συμβούλιο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος όσο και στην Κοσμητεία της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του ΕΚΠΑ.

Εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου.

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΣΚΟΡΔΟΥΛΗ

Αξιότιμε κ. Πρύτανη,
Αξιότιμοι Κοσμήτορες των Σχολών,
Αγαπητέ Πρόεδρε του αδελφού Τμήματος ΕΑΠΗ,
Αγαπητέ Πρόεδρε της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος,
Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Εκ μέρους των συναδέλφων Καθηγητών και όλου του Προσωπικού του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ, χαιρετίζω το Συνέδριο για τα 40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (1981-2021).

Πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό Συνέδριο. Ο λόγος είναι ότι τιμούμε σήμερα την Εταιρεία μέσα από την οποία, σύμφωνα με την ορολογία του Τόμας Κουν, εκφράζεται η επιστημονική κοινότητα των παιδαγωγών της χώρας.

Όλοι και όλες γνωρίζετε ότι σύμφωνα με τις εγκύκλιες σπουδές μου είμαι φυσικός. Επιτρέψτε μου, λοιπόν, να είμαι βιωματικός και να ακολουθήσω τη διαδρομή από το μερικό στο γενικό. Ήλθα σε επαφή με τις θεωρίες της Παιδαγωγικής μέσα από την Κριτική Παιδαγωγική, τα προτάγματα της οποίας για την ενδυνάμωση του αδύνατου και για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι σε συμφωνία με τα προσωπικά μου πολιτικά και ηθικά αιτήματα. Μέσα από την Κριτική Παιδαγωγική γνώρισα τον πλούτο και την ζωτικότητα των παιδαγωγικών θεωριών. Διδάσκοντας στους φοιτητές και τις φοιτήτριες του Τμήματός μας το μάθημα της «Διδακτικής της Φυσικής», ήλθα σύντομα αντιμέτωπος με το ερώτημα αν η «Διδακτική της Φυσικής» είναι κλάδος της Φυσικής ή εντάσσεται στις Παιδαγωγικές Επιστήμες. Και σήμερα μπορώ να πω με βεβαιότητα ότι η «Διδακτική της Φυσικής» είναι ένας κλάδος της Παιδαγωγικής και στις δημοσιεύσεις μου, εδώ και αρκετό χρονικό διάστημα, χρησιμοποιώ τον όρο "Pedagogy of Science" αντί του "Didactics of Science" τον οποίο για συγκεκριμένους λόγος δεν θεωρώ δόκιμο.

Ως Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ, για δεύτερη φορά, πρότεινα και υιοθετήθηκε από την Συνέλευση του Τμήματος και την Σύγκλητο, να αλλάξει η Αγγλική ονομασία του Τμήματος από "Department of Primary Education" σε "Department of Pedagogy and Primary Education" με σκοπό να αναδειχθεί ότι το Τμήμα μας δεν έχει μόνο ως σκοπό την εκπαίδευση εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά παράλληλα υπηρετεί και καλλιεργεί την Παιδαγωγική Επιστήμη.

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να επισημάνω την στήριξη του κ. Πρύτανη σε αυτή την αναβάθμιση του Τμήματος, ο οποίος σε όλη την διάρκεια της θητείας του έχει πολλαπλώς βοηθήσει και ενισχύσει το Τμήμα μας και τον ευχαριστώ δημοσίως.

Τελειώνοντας θα ήθελα να διατυπώσω κάποιες σκέψεις που αφορούν το μέλλον της Παιδαγωγικής Επιστήμης μπροστά στην νέα Βιομηχανική Επανάσταση και στην νέα Επανάσταση της Κβαντικής Τεχνολογίας. Θεωρώ ότι με την εμφάνιση στο προσκήνιο γνωστικών περιοχών που αφορούν την «Μηχανική Μάθηση», την «Τεχνητή Νοημοσύνη», την «Εκπαιδευτική Ρομποτική», την «Κβαντική Πληροφορική» και άλλων, η Παιδαγωγική Επιστήμη, πέρα από την παραδοσιακή ενασχόλησή της με την σχέση δασκάλου – μαθητή, εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου, θα πρέπει να κάνει ένα ακόμη βήμα και να ασχοληθεί και με τη σχέση ανθρώπου – νοήμονος μηχανής.

Με αυτές τις σκέψεις κλείνω τον χαιρετισμό μου και εύχομαι για ακόμα μια φορά καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου και θερμά συγχαρητήρια στην Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος και στον Πρόεδρό της για το επιστημονικό έργο της.

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΑΝ. ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΤΣΑΦΟΥ

Αξιότιμε κ. Πρύτανη,
Αξιότιμε κ. Πρόεδρε της Π.Ε.Ε.
Αξιότιμοι κ. Κοσμήτορες,
Αγαπητέ Πρόεδρε του ΠΤΔΕ
Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι, φοιτήτριες και φοιτητές

Με μεγάλη χαρά και προσδοκία εκ μέρους όλων των συναδέλφων του Τμήματος ΕΑΠΗ βρίσκομαι εδώ για να απευθύνω χαιρετισμό σε ένα πολύ σημαντικό, κατά τη γνώμη μας, Συνέδριο και μάλιστα σε αυτή την επετειακή για την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος συγκυρία. Και η σημασία της διοργάνωσης ενός Συνεδρίου με τον τίτλο «Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής» οφείλεται σε δύο πολύ σημαντικούς λόγους.

Πρώτος και βασικός: Είναι καιρός πλέον ως παιδαγωγοί να συνδιαλλαγούμε αναστοχαζόμενοι για τη θέση και τον ρόλο του διεπιστημονικού αυτού πεδίου στη χώρα μας. Οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης έχουν αναδειχθεί ως ιδιαίτερο ενοποιημένο ακαδημαϊκό γνωστικό πεδίο εδώ και 50 χρόνια. Από τη δεκαετία μάλιστα του ’80 παρουσιάζεται στη χώρα μας και με τη μορφή μιας θεσμικής ενότητας με την ίδρυση των σχετικών Πανεπιστημιακών Τμημάτων. Σε ποιο βαθμό η ανάδυση του διεπιστημονικού αυτού πεδίου στη βάση της πολυπρισματικής θεώρησης που προτείνει έχει επηρεάσει την πορεία της παιδαγωγικής σκέψης; Ποιες νέες οπτικές για το σχολείο ως θεσμό, την ίδια τη σχολική ζωή και την εκπαιδευτική πράξη αναδύθηκαν; Κατά πόσο αναγνωρίζουμε πλέον την εκπαίδευση ως ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο ζήτημα, ως μια δυναμική συνθήκη στο πλαίσιο των ποικίλων παραμέτρων που την ορίζουν; Τελικά ο πολυαναφορικός και πλουραλιστικός χαρακτήρας των Επιστημών της Αγωγής και η διεπιστημονική έρευνα στο πεδίο έχουν υπερισχύσει έναντι της αυτάρεσκης περιχαράκωσης της παιδαγωγικής του μοντέλου και της εφαρμογής;

Καθώς όμως τα επιστημονικά πεδία σε όποια τους μορφή δεν εξελίσσονται «ἐν κενῷ», είναι απαραίτητο να στοχαστούμε και για τους τρόπους με τους οποίους πραγματευόμαστε την παγκόσμια πλέον εκπαιδευτική πολιτική, που επανέρχεται στον παλιό ελεγκτικό προσανατολισμό. Οφείλουμε επομένως να αναρωτηθούμε για τις απαντήσεις που επιστημονικά και ερευνητικά δίνουμε στην παλινόρθωση της συντηρητικής εκπαιδευτικής πολιτικής και στην κυριαρχία του νεοφιλελεύθερου λόγου, που σημαίνει επαναφορά σε συντηρητικές πολιτικές πρακτικές. Πώς δηλαδή προσεγγίζουμε την εργαλειοποίηση της επιστημονικής γνώσης και την αυξανόμενη έμφαση στη διαχείριση, την κουλτούρα

της επίδοσης και της αριστείας; Και τελικά, με απλά λόγια, πώς νοηματοδοτούμε σήμερα την ισότητα των ευκαιριών, την συμπερίληψη και το απαράγραπτο και θεσμικά πλέον κατοχυρωμένο δικαίωμα στην εκπαίδευση;

Ερωτήματα κατά τη γνώμη μου πολύ σημαντικά, που όπως φαίνεται και στο πρόγραμμα του Συνεδρίου θα συζητηθούν σε αυτή την επιστημονική συνάντηση, που δεν μπορεί παρά να γεννήσει γόνιμους προβληματισμούς. Προβληματισμούς που ίσως περισσότερο από κάθε φορά τους έχουμε ανάγκη ως αντιστάθμισμα στην ιδιαίτερα δυστοπική συνθήκη που για πολλούς λόγους βιώνουμε στις μέρες μας.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ (1981-2021): ΣΑΡΑΝΤΑ ΧΡΟΝΙΑ ΣΥΝΕΧΟΥΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΟΡΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Αξιότιμε κ. Πρύτανη,
Αξιότιμοι κ.κ. Κοσμήτορες των Σχολών,
Αγαπητές και αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητές και αγαπητοί φίλοι,

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος είναι το επίσημα αναγνωρισμένο επιστημονικό Σωματείο των Ελλήνων και Ελληνίδων παιδαγωγών. Στις 13 Δεκεμβρίου 1980, τα πρώτα 55 και ιδρυτικά μέλη της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος υπέγραψαν το ιδρυτικό Καταστατικό της Εταιρείας μας. Η αναγνώριση του Σωματείου έγινε με Απόφαση του Πρωτοδικείου Αθηνών, που καταχωρήθηκε υπ' αύξοντα αριθμόν 10469, στις 8 Δεκεμβρίου 1981. Αυτή είναι και η τυπική ημερομηνία ίδρυσης της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, που αναγράφεται και στη σφραγίδα της.

Η πρωτοβουλία για την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας ανήκει στον αείμνηστο καθηγητή Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών Ιωάννη Μαρκαντώνη και για τη διατύπωση του αρχικού κειμένου του σχεδίου του Καταστατικού της συνεργάστηκαν οι καθηγητές Ιωάννης Μαρκαντώνης, Παναγιώτης Ξωχέλλης (Α.Π.Θ.) και ο Επιμελητής της Έδρας της Παιδαγωγικής και μετέπειτα καθηγητής Μιχάλης Κασσωτάκης[1].

Πριν από ενάμιση μήνα συμπληρώθηκαν σαράντα χρόνια από την ίδρυσή της. Πρόκειται για τέσσερεις δεκαετίες συνεχούς υπηρεσίας και προσφοράς στην Παιδαγωγική Επιστήμη, στις Επιστήμες της Αγωγής γενικά, και στην Ελ-

1 Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, με απόφαση του Δ.Σ. της, τίμησε τον καθ. Μιχάλη Κασσωτάκη για την προσφορά του στην Παιδαγωγική Επιστήμη και την Ελληνική Εκπαίδευση, σε ειδική εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε στο Α.Π.Θ. (24 Νοεμβρίου 2006) για τη συμπλήρωση 25 χρόνων από την ίδρυση της Εταιρείας, κατά την έναρξη του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της (Πρόεδρος του Δ.Σ. καθ. Δημήτριος Χρ. Χατζηδήμου, Γεν. Γραμματέας αναπλ. καθ. Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης).

ληνική Παιδεία ειδικότερα, μέσω της προαγωγής της επιστημονικής έρευνας, της εμβάθυνσης στη σχετική γνώση και της εφαρμογής τεκμηριωμένων πρακτικών και πολιτικών στην Εκπαίδευση. Πρόκειται, συγχρόνως, για σαράντα χρόνια διαρκούς διάχυσης της επιστημονικής παιδαγωγικής γνώσης στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων.

Ως Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, επιθυμώ, στο σημείο αυτό, να απευθύνω θερμές ευχαριστίες για τη συνεργασία τους προς τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας: τον Αντιπρόεδρο καθ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, τον Γεν. Γραμματέα καθ. Γεώργιο Γρόλλιο, τον Ειδ. Γραμματέα καθ. Γεώργιο Νικολάου, τον Ταμία αναπλ. καθ. Γεώργιο Αραβανή και τα Μέλη του Δ.Σ. καθ. Λέλα Γώγου και Γεώργιο Αλεξανδράτο, Συντονιστή α΄θμιας εκπαίδευσης.

Για την ιστορία της Εταιρείας, αισθάνομαι την ανάγκη να μνημονεύσω τους διατελέσαντες Προέδρους της. Θεωρώ ιδιαίτερη τύχη για την Εταιρεία το γεγονός ότι επικεφαλής της βρέθηκαν καταξιωμένες προσωπικότητες από τον πανεπιστημιακό χώρο, με επιστημονικό κύρος και αναγνώριση.

Ιωάννης Σ. Μαρκαντώνης (1980-1982, 1991-1993)
Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης (1982-1984, 1985-1987)
Αλέξανδρος Β. Κοσμόπουλος (1984-1985)
Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης (1987-1989)
Ανδρέας Μ. Καζαμίας (1989-1991)
Νικόλαος Π. Τερζής (1993-1997)
Αθανάσιος Ε. Παπάς (1997-2003)
Δημήτριος Χρ. Χατζηδήμου (2003-2007)
Αθανάσιος Α. Τριλιανός (2007-2009)
και ο υποφαινόμενος (2009-2022).

Όπως γίνεται αντιληπτό, τέσσερις από τους Προέδρους της Εταιρείας προέρχονται από το ΕΚΠΑ, από τη Σχολή Επιστημών της Αγωγής και από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι το Πανεπιστήμιό μας και η Σχολή μας αγκάλιασαν και στήριξαν σταθερά μέχρι σήμερα την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Το ίδιο συμβαίνει και σήμερα. Με τη συνεργασία και υποστήριξη του Κοσμήτορα της Σχολής μας καθηγητή κ. Θωμά Μπαμπάλη, του Προέδρου του ΠΤΔΕ καθηγητή κ. Κωνσταντίνου Σκορδούλη και της Προέδρου του ΤΕΑΠΗ καθηγήτριας κ. Δήμητρας Μακρυνιώτη, καθώς και με την ομόθυμη συνεργασία όλων των μελών ΔΕΠ των δύο Τμημάτων, οργανώσαμε και το τριήμερο Επετειακό Συνέδριο, που ξεκινάει απόψε. Θέλω να ευχαριστήσω θερμά όλες και όλους τους συναδέλφους, καθώς επίσης και όλα τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής, για την πολύτιμη βοήθειά τους, που είναι καθοριστική για την επιτυχία του Συνεδρίου μας.

Σύμφωνα με το Καταστατικό της, η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος έχει σκοπό την προαγωγή των Επιστημών της Αγωγής, τη μελέτη και επιστημονική ανάλυση των προβλημάτων της Ελληνικής Εκπαίδευσης, τη συμβολή στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού όλων των βαθμίδων, την εκπόνηση και στάθμιση κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών και άλλων μέσων επιστημονικής έρευνας, τη διάδοση στο ευρύ κοινό και ειδικότερα στους γονείς των σχετικών με την αγωγή του ανθρώπου γνώσεων και την υποβοήθησή τους κυρίως να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που συναντούν κατά την αγωγή, την εκπαίδευση κ.λπ. των παιδιών τους, την ανάπτυξη συνεργασίας με ελληνικά και ξένα συναφή επιστημονικά Ιδρύματα κ.ά. Η Εταιρεία έχει έδρα την Αθήνα και διαθέτει επτά Παραρτήματα στις εξής μεγάλες πόλεις: Αλεξανδρούπολη, Ιωάννινα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ρέθυμνο, Ρόδο και Βόλο. Ο δε αριθμός των μελών της ανέρχεται σήμερα περίπου στα 1.000. Ο ιστότοπος της Εταιρείας, ο οποίος ανανεώνεται και εμπλουτίζεται τακτικά, προσφέρει τη δυνατότητα για ενημέρωση σχετικά με τις δραστηριότητες της Εταιρείας και γενικά τις εξελίξεις στον χώρο των Επιστημών της Αγωγής.

Η Εταιρεία είναι μέλος της διεθνώς αναγνωρισμένης Παιδαγωγικής Εταιρείας European Educational Research Association (EERA). Ως εκ τούτου, τα μέλη μας ενημερώνονται ανελλιπώς με τακτικά δελτία για τις διεθνείς εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής και εξασφαλίζουν τη δυνατότητα συμμετοχής στα διεθνή θεματικά συνέδριά της.

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος διοργανώνει κάθε χρόνο ένα Συνέδριο, είτε Διεθνές, με διαφορετικό κάθε φορά θέμα, είτε Πανελλήνιο, με σταθερό θέμα την πρόοδο στην ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Μέχρι τώρα, η Εταιρεία έχει διοργανώσει δεκαέξι εξαιρετικά επιτυχημένα Διεθνή Συνέδρια και δώδεκα Πανελλήνια συνέδρια, καθώς και έναν μεγάλο αριθμό επιμορφωτικών Ημερίδων, με την υποστήριξη των Παραρτημάτων της, σε διάφορα μέρη της Ελλάδος. Στα συνέδρια αυτά, έχει λάβει μέρος μεγάλος αριθμός Ελλήνων και ξένων ειδικών στις Επιστήμες της Αγωγής, αλλά και ένας ιδιαίτερα μεγάλος αριθμός Ελλήνων εκπαιδευτικών-ερευνητών από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Είναι αξιοσημείωτο ότι η Εταιρεία εκδίδει ανελλιπώς τα Πρακτικά των Συνεδρίων αυτών, συμβάλλοντας στη διάχυση της γνώσης στην επιστημονική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία.

Είναι πράγματι εντυπωσιακός ο όγκος των θεωρητικών και ερευνητικών εργασιών που έχουν δημοσιευθεί στα Πρακτικά των Συνεδρίων αυτών, τα οποία αποτελούν μια πολύτιμη «βιβλιοθήκη» και παρακαταθήκη για τους ερευνητές όχι μόνο του παρόντος, αλλά και της νέας γενιάς και του μέλλοντος Αναφέρω μερικά ενδεικτικά θέματα των Διεθνών Συνεδρίων της Εταιρείας μας: «Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», «Το Ενιαίο Σχολείο–Διεθνείς εμπειρίες και ελληνικές προοπτικές», «Τεχνολογία και Εκπαίδευση», «Παγκόσμια κρίση

στην Εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα;», «Η Εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη», «Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του», «Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές», «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση», «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική», «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση», «Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας», «Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», «Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία», «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες: Μια πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία», «Λογοτεχνία και Παιδεία», «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: θεωρία και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο».

Κορυφαία επιστημονική δραστηριότητα της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος είναι η έκδοση του Περιοδικού με τίτλο Παιδαγωγική Επιθεώρηση. Το Περιοδικό εκδίδεται δύο φορές τον χρόνο και αριθμεί ήδη 72 τόμους. Ακολουθώντας τις διεθνείς επιστημονικές προδιαγραφές και υιοθετώντας το σύστημα των κριτών, το Περιοδικό δημοσιεύει υψηλού επιπέδου θεωρητικές και ερευνητικές εργασίες. Είναι πολύ σημαντικό ότι το Περιοδικό εκδίδεται τόσο σε έντυπη μορφή/τόμο, ο οποίος διατίθεται δωρεάν στα μέλη της Εταιρείας, όσο και σε ηλεκτρονική μορφή, με ελεύθερη πρόσβαση σε όλους μέσα από τον ιστότοπο της Εταιρείας. Στο Περιοδικό, έχει αποτυπωθεί όλα αυτά τα έτη και εξακολουθεί να αποτυπώνεται η επιστημονική δραστηριότητα, στα επίπεδα του θεωρητικού στοχασμού και των ερευνών, όσων εργάζονται στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής, αλλά και σε συναφή επιστημονικά πεδία[2].

*

Είναι βέβαια κατανοητό ότι μέσα στα σαράντα χρόνια ζωής της Εταιρείας, η επιστήμη, η κοινωνία και οι ανάγκες του ανθρώπου έχουν μεταβληθεί. Ο 21ος αιώνας σημαδεύεται από την παγκοσμιοποίηση και την οικονομική κρίση, η οποία επιδεινώθηκε με την εξάπλωση της πανδημίας του κορωνοϊού Covid-19, που επέφερε πρόσθετη επιβάρυνση στο σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου

2 Εκτός από την έκδοση του τόμου των Πρακτικών του παρόντος Συνεδρίου, ετοιμάζονται και άλλες σχετικές αναμνηστικές εκδόσεις, όπως το Ιστορικό της ίδρυσης της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και το επιστημονικό και κοινωνικό έργο της μέχρι σήμερα, μια εργασία που έχει ήδη ανατεθεί σε ομάδα συναδέλφων Ιστορικών της Εκπαίδευσης, η Ευρετηρίαση (κατά θέμα, συγγραφέα κ.λπ.) όλων των άρθρων και των ερευνών που έχουν δημοσιευθεί σε όλα τα τεύχη του επιστημονικού περιοδικού της Εταιρείας *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* (72 μέχρι τώρα) κ.ά.

(μαθησιακά, ψυχικά και κοινωνικά προβλήματα) και στην κοινωνία γενικότερα. Συγχρόνως, η Εκπαίδευση και οι επιστήμες που την υπηρετούν βρίσκονται αντιμέτωπες με μια πληθώρα ακόμα προβλημάτων, που δεν μπορούν ούτε επιτρέπεται να αγνοούνται ή να υποβαθμίζονται: διεθνείς συγκρούσεις, καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έξαρση ανισοτήτων και ρατσιστικών επιθέσεων, διαπολιτισμική δυσαρμονία, κλιματική αλλαγή, επιδείνωση περιβαλλοντικών προβλημάτων, μη βιώσιμη ανάπτυξη, τεχνολογική έκρηξη και ψηφιακό χάσμα, μεταναστευτικό, ανεργία κ.ά., τα οποία απαιτούν ρηξικέλευθες αποφάσεις και αλλαγές στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, διεθνώς, αλλά και στην χώρα μας.

Αποτελεί λοιπόν αδήριτη ανάγκη να υποστηριχθεί και να αναπτυχθεί ξανά η κοινωνική αλληλεγγύη και η ανθρωπιστική μέριμνα. Και δεν υπάρχει άλλη οδός παρά μόνο αυτή που περνά μέσα από τις ανθρωπιστικές επιστήμες και την Παιδεία εκείνη που μορφώνει τον ενάρετο άνθρωπο, τον «καλόν κ' αγαθόν» πολίτη, την Παιδεία που σέβεται τον άνθρωπο ως προσωπικότητα, αλλά και την ανθρώπινη ζωή, την Παιδεία που βασίζεται και αξιοποιεί κριτικά και δημιουργικά τον ελληνικό πολιτισμό.

*

Η νέα εποχή βρίσκει την Εταιρεία μας ενισχυμένη με νέα πρόσωπα, νέες ιδέες και δυναμική, αλλά και επιφορτισμένη με νέες, περισσότερες ευθύνες και μεγαλύτερες υποχρεώσεις. Ως Έλληνες και Ελληνίδες επιστήμονες εκπαιδευτικοί, ως ερευνητές και ερευνήτριες παιδαγωγοί, με έργο που αναφέρεται και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσής μας, οφείλουμε να έχουμε σταθερά προσανατολισμένη την προσοχή μας στην υπόθεση της εθνικής Παιδείας και της μόρφωσης του ελληνικού λαού και των παιδιών του, γιατί αυτός είναι ο μόνος δρόμος για την εξασφάλιση του εθνικού μας μέλλοντος εντός της παγκόσμιας κοινότητας και διατηρώντας τους δεσμούς μας με αυτήν, αλλά και ο δρόμος για την οικογενειακή και ατομική μας ευτυχία.

Ευχόμαστε ολόψυχα στην Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος να εξακολουθεί να ανταποκρίνεται με επιτυχία στο έργο της, κάτω από τις νέες, δύσκολες και απαιτητικές κοινωνικές συνθήκες και σε όλους και όλες μας να έχουμε υγεία, δύναμη και δημιουργικότητα, για να συνεχίζουμε το έργο μας τα χρόνια που έρχονται. Τέλος, εύχομαι, ως παιδαγωγοί, να προσφέρουμε τα απαραίτητα κίνητρα και εφόδια, καθώς και τον απαιτούμενο χώρο στους συναδέλφους των νεότερων γενεών, ώστε να πάρουν τη σκυτάλη της Εταιρείας και να συνεχίσουν το έργο της, σε ένα –ελπίζουμε– καλύτερο, πιο φωτεινό, πιο ανθρώπινο μέλλον.

Αθήνα, 27 Ιανουαρίου 2022

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εποχή μας διανύουμε μια πρωτοφανή κρίση σε πολλαπλά επίπεδα. Η έννοια της κρίσης σηματοδοτεί τόσο επιστημολογικές ρήξεις, όσο και αλλαγές παραδείγματος σε όλο το φάσμα της πολιτισμικής και πνευματικής παραγωγής και συνεπώς και στην εκπαίδευση. Η μεγάλη -μέχρι πρότινος- αφήγηση της εκπαίδευσης, ως μέσου άρσης των ανισοτήτων και εξασφάλισης ίσων ευκαιριών σε όλους, φαίνεται να διακόπτεται, τεμνόμενη από ποικίλες ανεξέλεγκτες τροχιές νεοαναδυόμενων προτεραιοτήτων και αναγκών. Για να αποκατασταθεί το κύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι ανάγκη να αφουγκραστούμε τις νέες συνθήκες και να ανταποκριθούμε κατάλληλα και ταχέως σε αυτές.

Σε ένα μετα-πανδημικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, εκτός από την επιβάρυνση που η πανδημία επέφερε στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, με μαθησιακά, ψυχικά και κοινωνικά προβλήματα στο σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου, η εκπαίδευση και οι επιστήμες που την υπηρετούν βρίσκονται πλέον αντιμέτωπες με μια πληθώρα πρόσθετων προβλημάτων. Τα προβλήματα αυτά δεν είναι δυνατόν ούτε επιτρέπεται να αγνοούνται ή να υποβαθμίζονται.

Στην ανακοίνωση αναλύονται οι σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής οι οποίες παρέχουν τις αρχές και τα μέσα για την αντιμετώπιση αυτών των νέων κοινωνικών προβλημάτων και αναγκών.

Λέξεις-κλειδιά: Επιστήμες της Αγωγής, πανδημία, παγκοσμιοποίηση, Κριτική Παιδαγωγική, Θεωρία Πολυγραμματισμών, μεταγνωστικές στρατηγικές, σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, διδακτικές καινοτομίες, εργαστήρια δεξιοτήτων, διαφοροποιημένη διδασκαλία, αξιολόγηση.

ABSTRACT

In our era we are going through an unprecedented crisis on multiple levels. The concept of crisis signals both epistemological ruptures and paradigm changes in the entire spectrum of cultural and intellectual production, therefore also in education. The great -until recently- narrative of education, as a means of abolishing inequalities and ensuring equal opportunities for all, seems to be interrupted, as it is intersected by various uncontrollable trajectories of newly emerging priorities and needs. To restore the prestige of the educational process, it is imperative to consider the new conditions and respond to them appropriately and in a timely manner.

In a post-pandemic environment, in addition to the burden, that is, learning, psychological and social problems, that the pandemic caused to the educational process, education and the sciences that serve it are now faced with a multitude of additional problems, which cannot and must not be ignored or downplayed.

In this presentation, we analyze the current trends and developments in the Sciences of Education that provide the principles and methods to address these new social problems and needs.

***Keywords**:* Sciences of Education, pandemic, globalization, Critical Pedagogy, Multiliteracies Theory, metacognitive strategies, contemporary learning environments, teaching innovations, Skills Labs, differentiated instruction, evaluation.

Στην εποχή μας διανύουμε μια πρωτοφανή κρίση σε πολλαπλά επίπεδα. Η έννοια της κρίσης σηματοδοτεί τόσο επιστημολογικές ρήξεις, όσο και αλλαγές παραδείγματος σε όλο το φάσμα της πολιτισμικής και πνευματικής παραγωγής (Kuhn, 1962) και συνεπώς και στην εκπαίδευση. Η μεγάλη -μέχρι πρότινος- αφήγηση της εκπαίδευσης (Lyotard, 2008), ως μέσου άρσης των ανισοτήτων και εξασφάλισης ίσων ευκαιριών σε όλους, φαίνεται να διακόπτεται, τεμνόμενη από ποικίλες ανεξέλεγκτες τροχιές νεοαναδυόμενων προτεραιοτήτων και αναγκών. Η επαπειλούμενη Παγκοσμιοποίηση δεν γνωρίζει όρια, εθνικά σύνορα και φραγμούς (Bauman, 2013). Για να αποκατασταθεί το κύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πρέπει η εκπαίδευση να αφουγκρασθεί τις νέες συνθήκες και να ανταποκριθεί σε αυτές με κατάλληλα παιδαγωγικά αντανακλαστικά.

Σε ένα μετα-πανδημικό περιβάλλον, εκτός από την επιβάρυνση που η πανδημία επέφερε στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, με μαθησιακά, ψυχικά και κοινωνικά προβλήματα στο σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου (Huber & Helm, 2020), η εκπαίδευση και οι επιστήμες που την υπηρετούν βρίσκονται αντιμέτω-

πες με μια πληθώρα ακόμα προβλημάτων, που δεν είναι δυνατόν ούτε επιτρέπεται να αγνοούνται ή να υποβαθμίζονται: διεθνείς συγκρούσεις, καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έξαρση ανισοτήτων και ρατσιστικών επιθέσεων, διαπολιτισμική δυσαρμονία, κλιματική αλλαγή, επιδείνωση περιβαλλοντικών προβλημάτων, μη βιώσιμη ανάπτυξη, τεχνολογική έκρηξη και ψηφιακό χάσμα, μεταναστευτικό, ανεργία κ.ά. Όλα αυτά τα προβλήματα απαιτούν ρηξικέλευθες αποφάσεις και αλλαγές στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό (Perry, 2009).

Σε αυτό το διεθνές περιβάλλον, η απλή πρόσκτηση γνώσεων έχει προ πολλού πάψει να αποτελεί τον σκοπό της εκπαίδευσης. Νέες, απαιτητικές δεξιότητες προτάσσονται στην παιδαγωγική σκοποθεσία, οι οποίες υπόσχονται να καταστήσουν τη νέα γενιά ικανή να ανταποκρίνεται στα μείζονα αυτά οικουμενικά ζητήματα και να μπορεί να συνεισφέρει στην κατά το δυνατόν πιο αποτελεσματική αντιμετώπισή τους (Small, 2010). Ο 21ος αιώνας είναι γενικά εντελώς διαφορετικός από τον 20ό, όσον αφορά την εκπαίδευση στις δεξιότητες που χρειάζονται οι άνθρωποι για επιβίωση, εύρεση εργασίας, άσκηση των ατομικών τους δικαιωμάτων και διαμόρφωση της πολιτικής και κοινωνικής τους ταυτότητας, στα πλαίσια της κοινωνικής δικαιοσύνης (Hajisoteriou & Angelides, 2020).

*

Προκειμένου να προσδιορίσουμε τις σύγχρονες τάσεις των Επιστημών της Αγωγής, θα πρέπει να αναφερθούμε υποχρεωτικά στο νοηματοδοτικό τους πλαίσιο, εφόσον, σε οποιαδήποτε επιστημονική «γλώσσα», πέρα από τα κωδικοποιημένα σε αυτήν περιεχόμενα, το νόημα καθορίζεται και πραγματολογικά, δηλαδή εξαρτάται και από μια σειρά άλλων παραγόντων. Η επιστήμη γενικά, και οι Επιστήμες της Αγωγής ειδικότερα, ως ιδιαίτερες «γλώσσες» και συνιστώσες του πολιτισμικού γίγνεσθαι, δεν υφίστανται στο κενό, αλλά ορίζουν και ορίζονται από τα ευρύτερα πολιτικά και κοινωνικά συμφραζόμενα.

Σύμφωνα με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, κάθε μορφή κοινωνικής αναπαραγωγής ή κοινωνικού μετασχηματισμού είναι αποτέλεσμα πολιτικής και πολιτισμικής πάλης (Giroux & McLaren, 1989). Είναι ακόμα γενικά παραδεκτό ότι και η Παιδαγωγική, ως πράξη, δεν είναι παρά μια ιδεολογικά προσδιορισμένη πολιτισμική πρακτική (Giroux, 1997), στην οποία εγγράφονται οι πολιτικές επιλογές και οι αντίστοιχες φιλοσοφικές θεωρήσεις του κόσμου γενικότερα και του κόσμου της εκπαίδευσης ειδικότερα. Έχει μάλιστα διατυπωθεί η άποψη ότι και η διδασκαλία είναι πάντα μια απρόβλεπτη κατασκευή, η οποία εξαρτάται από ποικίλες συγκειμενικές παραμέτρους (Kress et al., 2005). Τόσο το *τι*, το *πώς*, όσο και το *γιατί* διδάσκεται κάτι, συνομιλούν με πληθώρα παραγόντων και καθορίζονται από αυτούς.

*

Στο μεταίχμιο της χιλιετίας, η ερευνητική ομάδα New London Group διατύπωσε τη θεωρία των Πολυγραμματισμών (Cazden, Cope, Fairclough, Gee, et al., 1996), η οποία πλέον στις μέρες μας θεωρείται ακρογωνιαίος λίθος όλων των παιδαγωγικών εξελίξεων. Παρατηρώντας την αυξανόμενη σημασία της πολιτισμικής και γλωσσικής πολυμορφίας και την ανάδυση πολλαπλών και αποκλινόντων λειτουργικών τρόπων ομιλίας και επικοινωνίας, που εντάθηκαν από το μεταναστευτικό, την πολυπολιτισμικότητα, την παγκόσμια οικονομική ενοποίηση και τις τεχνολογίες των επικοινωνιών, η ομάδα αυτή διερεύνησε τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας πέρα από τη γραπτή εκφορά της. Αντιλαμβανόμενοι ότι το νόημα πλάθεται με μεθόδους που είναι ολοένα και πιο πολυτροπικές, στις οποίες οι τρόποι νοήματος της γραπτής γλώσσας διαπλέκονται με ποικίλους πόρους (οπτικούς, ακουστικούς κ.ά.), διαπίστωσαν ότι ο άλλοτε άρρηκτος δεσμός του νοήματος με τη «γραμματική» του γραπτού λόγου έχει αποδυναμωθεί. Αυτές οι διαπιστώσεις έφεραν έναν άνεμο ανανέωσης στην Παιδαγωγική των γραμματισμών, ώστε να ανακύψουν νέες «γραμματικές» σχετικά με τη σκέψη και τη μάθηση, τις ατομικές διαφορές των μαθητών, την παραγωγή χωροαντιληπτικών, απτικών και χειρονομιακών νοημάτων, με τη «γραμματική της εικόνας» να καθιερώνεται ως στοιχειώδης γραμματισμός σε μια κοινωνία που εικονο-κρατείται. Με το ενδιαφέρον στραμμένο στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις, η θεωρία εξακολουθεί να εμπλουτίζεται (Cope et al., 2017· Kalantzis et al., 2019).

Ήδη από τις αρχές του 21ου αιώνα, οι συνεχείς και ραγδαίες μεταβολές που συντελούνται στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού περιβάλλοντος και της αλματώδους εξέλιξης της τεχνολογίας (Saavedra & Opfer, 2012) έφεραν στο προσκήνιο, με τη μορφή του επείγοντος, τη συζήτηση περί μετασχηματισμού της εκπαίδευσης. Στόχος είναι να μπορέσει η εκπαίδευση να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας (Shakirov & Muminova, 2021).

Η συμβατική υποχρεωτική εκπαίδευση Κ-12 του 20ού αιώνα έδινε έμφαση στην αφομοίωση και διαχείριση των πληροφοριών με σκοπό την ανάπτυξη ευχέρειας στην αντιμετώπιση καθημερινών καταστάσεων. Ωστόσο, εξοβέλιζε τον έλεγχο και την αξιολόγηση των δεδομένων που προέρχονται από σύνθετες εμπειρίες και ευνοούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης περίπλοκων και απρόβλεπτων προβλημάτων. Η γνώση διαχωριζόταν από τις δεξιότητες και παρουσιαζόταν ως αποκαλυπτική αλήθεια και όχι ως προϊόν διερεύνησης και οικοδόμησης. Αυτός ο διαχωρισμός είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με ένα θέμα, αλλά να αγνοούν το πώς να επεκτείνουν ή να εμβαθύνουν στο θέμα πέρα από αυτές. Επίσης, στην εκπαίδευση του 20ού αιώνα, οι γνώσεις παρουσιάζονταν σε αφηρημένη μορφή, σε μια δυσνόητη και αδιαφανή επιστημονική μεταγλώσσα, χωρίς να εφαρμόζο-

νται ή να μεταφέρονται σε πραγματικές καταστάσεις. Ο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης του 20ού αι. ήταν η εκμάθηση μιας συγκεκριμένης διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων μέσα από τη δηλωτική γνώση (Schrag, 2008).

Σήμερα, χωρίς ποτέ να παύει η εκπαίδευση να υπηρετεί την κατάκτηση ακαδημαϊκού περιεχομένου, κερδίζει έδαφος σταθερά η διαδικαστική γνώση, δηλαδή η ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών και δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, στοιχεία που συνιστούν προϋποθέσεις για την υπέρβαση των εμποδίων όταν αποτυγχάνει κάθε γνωστή, τυποποιημένη προσέγγιση (Kalantzis & Cope, 2013). Αυτή η τάση καθίσταται ανάγλυφη στην αναθεώρηση του «Κανόνα» των παιδαγωγών, της γνωστής πυραμίδας του Benjamin Bloom (Krathwohl, 2002), στην κορυφή της οποίας πλέον τίθεται όχι η αυτοπραγμάτωση, αλλά η δημιουργία. Κυρίαρχος στόχος, λοιπόν, της εκπαίδευσης στη σημερινή Κοινωνία της Μάθησης (Learning Society) είναι η καλλιέργεια ισχυρών δεξιοτήτων (21st Century Skills), που θα επιτρέψουν σε κάθε εκπαιδευόμενο να γίνει ένας ανεξάρτητα σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης του 21ου αιώνα (Binkley et al., 2012· Caldwell & Longmuir, 2010· Partnership for 21st Century Skills, 2009).

Αποτέλεσμα των προαναφερθέντων είναι η σύνταξη πλαισίων που αφορούν στις ικανότητες/δεξιότητες του 21ου αιώνα (ITL Research, 2013), με πρωτοβουλία διάφορων διεθνών οργανισμών. Από τον ΟΟΣΑ και την UNESCO ή την Ευρωπαϊκή Ένωση, μέχρι τη Συνεργασία για τις δεξιότητες του 21ου αι. (Partnership for 21st Century Skills - P21) και παρόμοιες άλλες υπηρεσίες (International Society for Technology in Education - ISTE, Educational Testing Service ICT Literacy Panel, Assessment and Teaching of 21st Century Skills - ATCS), που εκπροσωπούν επίσημους, κρατικούς φορείς ή και ιδιωτικές εταιρείες (Microsoft Corporation, Apple Computers), καταβάλλεται προσπάθεια να αποσαφηνιστεί το πλαίσιο και να προσδιοριστούν οι ικανότητες/δεξιότητες που μπορούν να εξασφαλίσουν την επιτυχή προσαρμογή και εξέλιξη των μαθητών στις μελλοντικές κοινωνίες (Dede, 2010· Binkley et al., 2012). Στον σκληρό πυρήνα της καινοτομίας, τα γνωστά 4 C (Creativity, Critical thinking, Communication, Collaboration), δηλαδή δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, επικοινωνία και συνεργασία (Khoiri et al., 2021) διατρέχουν όλους τους γραμματισμούς.

Οι γραμματισμοί του 21ου αιώνα συμπεριλαμβάνουν πλέον τομείς που μέχρι πρόσφατα δεν υπάγονταν στην εμβέλεια της εκπαιδευτικής πράξης. Τέτοιοι τομείς είναι η παγκόσμια ενημερότητα και επίγνωση, ο πολιτικός γραμματισμός, ο γραμματισμός υγείας, η περιβαλλοντική παιδεία, ο επιχειρηματικός και επιχειρησιακός γραμματισμός κ.λπ. (Cope & Kalantzis, 2000).

Σε επίπεδο παιδαγωγικής-διδακτικής μεθοδολογίας, όλα τα παραπάνω πρέπει να επιδιώκονται μέσα από την καλλιέργεια των δεξιοτήτων ανακάλυψης της γνώσης, μάθησης και καινοτομίας, της πληροφόρησης στα μέσα και τις

τεχνολογίες και, πάνω από όλα, των δεξιοτήτων ζωής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Kalantzis & Cope, 2013). Η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα, η πρωτοβουλία και η αυτορρύθμιση, οι κοινωνικές και οι διαπολιτισμικές δεξιότητες προτείνονται εξίσου ως πρωτεύουσας σημασίας για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ζωή.

Με την ψηφιακή διάσταση της ζωής και της επικοινωνίας ως κυρίαρχη συνιστώσα της σύγχρονης πραγματικότητας και προσφάτως και της εκπαίδευσης, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στους νέους μεσικούς γραμματισμούς (Jenkins, 2009), που αποσκοπούν στην αποτελεσματικότερη προσαρμογή μας στη νέα πραγματικότητα και τη βέλτιστη αξιοποίηση των ψηφιακών δυνατοτήτων μας. Χωρίς την κατάκτηση αυτών των γραμματισμών, δεν εξασφαλίζεται πλέον ισότιμη συμμετοχή στον δημόσιο βίο, καθώς αυτοί τέμνουν εγκάρσια όλα τα γνωστικά και επιστημονικά πεδία. Το παιχνίδι, η προσομοίωση, η οικειοποίηση, η κατανεμημένη γνώση, η συλλογική νοημοσύνη, η κριτική ικανότητα, η δικτύωση, η διαπραγμάτευση, η οπτικοποίηση, η πολυδιεργασία και η διαμεσική πλοήγηση αναβαθμίζουν το επίπεδο των απαιτήσεων της ψηφιακής μας ταυτότητας και την εμπλουτίζουν με πιο σύνθετες δεξιότητες.

Για μια ολιστική προσέγγιση όμως της παιδαγωγικής πράξης, απαραίτητη προϋπόθεση είναι και η καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου του ατόμου, πέρα από γνώσεις και γραμματισμούς. Η μέχρι σήμερα σε μεγάλο βαθμό αξιολογική προτεραιότητα της γνώσης και της αθροιστικής λογικής της μάθησης, έναντι των συναισθημάτων, τα οποία υποβαθμίζονταν στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, ως παρεπόμενο της αποθέωσης του ορθού λόγου στον δυτικό κόσμο, είχαν ολέθρια αποτελέσματα (Sokol et al., 2010). Οι γνωσιοκεντρικές πρακτικές επέβαλαν την κυριαρχία της χρησιμοθηρικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, ενώ η συναισθηματική διάσταση παραμελούνταν και τελικά η φύση του ανθρώπου κατακερματιζόταν. Η καταστολή των συναισθημάτων προκαλεί εκδηλώσεις άγχους (Cisler et al., 2010), που βλάπτουν την ικανότητα ολοκλήρωσης εργασιών ή επίτευξης στόχων, επηρεάζοντας τη μνημονική ανάκληση, την επίλυση προβλημάτων και τις διεργασίες της σκέψης (Tyng et al., 2017). Η εκπαίδευση εξάλλου είναι ένας χώρος δυναμικών ανθρώπινων σχέσεων και δεν μπορεί να λειτουργεί αγνοώντας την ηθική της φροντίδας (Amtul, 2021), που εγγυάται κατανόηση και ενσυναίσθηση. Αυτή η ζωτική πτυχή της παιδαγωγικής πράξης δεν επιτρέπεται να παραμελείται, αλλά αντιθέτως είναι απαραίτητο να τίθεται στο επίκεντρο των παιδαγωγικών αναζητήσεων.

Οι σύγχρονες τάσεις στις Επιστήμες της Αγωγής υποδεικνύουν σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (π.χ. διερευνητική μάθηση, επίλυση προβλημάτων), οι οποίες προωθούν τη συνοικοδόμηση της γνώσης, την εκπόνηση σύνθετων (ατομικών-ομαδικών) αυθεντικών δραστηριοτήτων, τη διερεύνηση πραγματικών προβλημάτων, τη διατύπωση

υποθέσεων, την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών και λύσεων και την καλλιέργεια της μεταγνώσης (οι εκπαιδευόμενοι να μαθαίνουν ενεργητικά πώς να μαθαίνουν, αναπτύσσοντας δεξιότητες αυτορρύθμισης, αυτοαναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης). Σε διδακτικό επίπεδο, δίνεται πλέον έμφαση στη διαθεματική, τη διεπιστημονική και τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, τη διαχείριση και αξιοποίηση της πληροφορίας και όλα αυτά στο πλαίσιο μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, που σέβεται το άτομο, αποδέχεται το δικαίωμα στη διαφορά και επενδύει στη συναισθηματική του ανταπόκριση και συμμετοχή.

Με τα παραπάνω φαίνεται να εναρμονίζονται και οι κατευθύνσεις που δίνει η Ευρωπαϊκή Ένωση στις προτεραιότητες που θέτει ως κριτήρια επιλογής των υποβαλλόμενων προτάσεων για τα εκπαιδευτικά Προγράμματα (π.χ. Pestalozzi, ERASMUS κ.λπ.). Έτσι, προκρίνονται νέες ή βελτιωμένες πρακτικές για τη στήριξη της κοινωνικής, εθνοτικής, γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση στηρίζει σχέδια που προάγουν την κοινωνική ένταξη ατόμων με αναπηρία, ατόμων που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, ατόμων που ζουν σε αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές και ατόμων που αντιμετωπίζουν κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες ή οποιαδήποτε άλλη πιθανή πηγή διακρίσεων λόγω φύλου, φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή σεξουαλικού προσανατολισμού.

Συγχρόνως προωθείται ο επανασχεδιασμός της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση για τις προκλήσεις ή τις συνέπειες που συνδέονται με το περιβάλλον και την κλιματική αλλαγή, για την καταπολέμηση της τελευταίας. Παράλληλα, ενισχύονται οι προσπάθειες αντιμετώπισης του ψηφιακού μετασχηματισμού μέσω της ανάπτυξης της ψηφιακής ετοιμότητας, ανθεκτικότητας και ικανότητας. Τέλος, δίνεται έμφαση σε Προγράμματα που είναι προσανατολισμένα σε οικουμενικές πολιτισμικές αξίες, στη συμμετοχή στα κοινά και τον δημοκρατικό βίο.

Στην ελληνική πραγματικότητα τώρα, τα κελεύσματα των Επιστημών της Αγωγής διοχετεύονται σε μια σειρά από αλλαγές που εκδηλώθηκαν πρόσφατα ή βρίσκονται σε εξέλιξη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και αφορούν, κατά κύριο λόγο, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Είναι άλλωστε γνωστό ότι η έμφαση στις δεξιότητες προάγει τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1978) και τη διαδικασία της «σκαλωσιάς» (Wood, Bruner, & Ross, 1976), ενώ η συνεργατική και ανακαλυπτική διαδικασία μπορεί να εισαγάγει ενεργά και απρόσκοπτα στη μαθησιακή διαδικασία ακόμα και τους μαθητές με χαμηλά κίνητρα.

Ασφαλώς τα νέα, φιλόδοξα, ανοικτά και ευέλικτα Προγράμματα Σπουδών, που φέρονται να επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό την αυτενέργεια και τη δυνατότητα επίτευξης πολλαπλών στόχων, με ποικίλα μέσα και πόρους και ευαγ-

γελίζονται μείζονες αλλαγές στην εκπαίδευση, με τον μαθητή στο επίκεντρο, απομένει να δοκιμαστούν πιλοτικά, πριν εφαρμοστούν. Τότε θα είμαστε σε θέση να εκφράσουμε εμπεριστατωμένη εκτίμηση.

Ταυτόχρονα, καταβάλλεται μια ενδιαφέρουσα προσπάθεια βελτίωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο να αφουγκράζεται τις μαθησιακές ανάγκες του 21ου αι., με τα εργαστήρια δεξιοτήτων, που προοικονομούν τη μετατόπιση του κέντρου βάρους από το τι στο πώς και στο γιατί, από την πληροφορία στη διαδικασία ανακάλυψής της. Έτσι, συμπεριλαμβάνονται σε αυτά μείζονος σπουδαιότητας θέματα που αφορούν στη σωματική και ψυχική υγεία, αλλά και στη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, που μέχρι πρότινος αποκλειόταν από τα Αναλυτικά Προγράμματα ως ταμπού. Στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων, εξετάζονται ακόμα θέματα που αφορούν στην παγκόσμια και τοπική φυσική και πολιτιστική κληρονομιά, την κλιματική αλλαγή και την πολιτική προστασία, ή ακόμα τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον εθελοντισμό, τη συμπερίληψη και τέλος καινοτόμες πρακτικές όπως η εκπαιδευτική ρομποτική, το STEM (Khine & Areepattamannil, 2019) και το STEAM (Martín-Páez et al., 2019· Deák, et al. 2021), αλλά και η επιχειρηματικότητα, ανοίγοντας ένα παράθυρο στο μέλλον, που διαγράφεται πιο αισιόδοξο.

Οι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Smale-Jacobse et al., 2019) ή στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη προσβάσιμου ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, οι οποίες βρίσκονται σε εξέλιξη, συνιστούν απόδειξη της ανταπόκρισης της Πολιτείας και της εκπαιδευτικής κοινότητας στις ποικίλες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Οι επιμορφώσεις αυτές συνιστούν, αναμφίβολα, ένα πολύ σημαντικό βήμα προς το μέλλον του σχολείου, που δεν μπορεί παρά να είναι συμπεριληπτικό.

Καταλήγοντας, πρέπει να τονίσω δύο παραμέτρους που θεωρώ μείζονος σπουδαιότητας για τη επιτυχία του «στοιχήματος» των Επιστημών της Αγωγής γενικότερα.

Είναι κοινή παραδοχή ότι το σχολείο ως συντελεστής παιδείας και πολιτισμού δεν είναι ένας ουδέτερος θεσμός. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, εξελίσσονται μάχες των οποίων διακύβευμα είναι η διαμόρφωση των προσωπικών και κοινωνικών ταυτοτήτων, η «εκπαίδευση στις αξίες» ή η «εκπαίδευση χαρακτήρα» (Value Education ή Character Education), η νομιμοποίηση της ιστορίας και η επιβολή μιας κοσμοθεωρίας. Οι εκπαιδευτικοί με την κοινωνικοπολιτική ή κοινωνικοπολιτισμική πρακτική τους συμβάλλουν με τον τρόπο τους στην κοινωνική δικαιοσύνη (McLaren, 1994) και η εκπαίδευση είναι το αποτελεσματικότερο μέσο διά του οποίου τα παιδιά αυτοπροσδιορίζονται, αναλαμβάνουν κοινωνικούς ρόλους και αποκτούν κοινωνική οντότητα.

Όλοι γνωρίζουμε ότι η αλήθεια και η γνώση δεν μεταφέρονται αδιαμεσολάβητες, ενώ υπό το πρίσμα των σύγχρονων φιλοσοφικών εξελίξεων σχετικοποι-

ούνται και αποδομούνται ως έννοιες. Δεν υπάρχει γνώση χωρίς εγγεγραμμένη σε αυτήν κάποια μορφή εξουσίας και δεν υπάρχει εξουσία χωρίς τη διαχείριση της γνώσης. Μοναδική, λοιπόν, αντίσταση σε αυτό φαίνεται πως είναι να τεθεί σε προτεραιότητα ο κριτικός γραμματισμός και η κριτική ενδυνάμωση (McLaren, 2010). Συνεπώς, αποτελεί κατεπείγουσα προτεραιότητα η καλλιέργεια των δεξιοτήτων κατανόησης, ανάλυσης, ερμηνείας και νοηματοδότησης της πραγματικότητας και της προσφερόμενης γνώσης, μέσα από διαδικασίες που να επιτρέπουν τον έλεγχο, τη διαπραγμάτευση και, γιατί όχι, ακόμα και την αμφισβήτηση των παραδεδεγμένων. Διότι μόνο με αυτόν τον τρόπο θα διαμορφώσουμε μελλοντικούς ενεργούς πολίτες. Σε αυτή την κατεύθυνση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να επανακαθορίσει τον ρόλο του, να αποποιηθεί την από καθέδρας εξουσία του και να μετατραπεί σε εμψυχωτή και υποστηρικτή της αυτονομίας των μαθητών του, της διαμόρφωσης κινήτρων και της ουσιαστικής μάθησης (Katz & Shahar, 2015).

Έτσι, ερχόμαστε στη δεύτερη καθοριστική παράμετρο και προϋπόθεση προόδου, που είναι ο/η εκπαιδευτικός. Όπως αναφέρθηκε στην αρχή, η εκπαίδευση και οι Επιστήμες της Αγωγής δεν υφίστανται στο κενό. Ως θεσμός η πρώτη και ως εργαλεία πραγμάτωσης του θεσμού οι δεύτερες, ορίζονται και εξαρτώνται και από την πολιτική βούληση. Για να επέλθει πραγματική αλλαγή, δεν επαρκούν οι εξαγγελίες, αλλά χρειάζεται η ουσιαστική δέσμευση της Πολιτείας στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού έργου, ώστε αυτό να μπορεί να ανταποκρίνεται στις νέες προτεραιότητες.

Ο/η εκπαιδευτικός, ως επιστήμων της αγωγής, ως «μετασχηματιστής διανοούμενος» (Aronowitz & Giroux, 1985), ως δημόσιος λειτουργός, αλλά και ως άνθρωπος με πολλές και διαφορετικές ανάγκες, για να επιτελέσει το λειτούργημά του ορθά, πρέπει να χαίρει της εμπιστοσύνης της Πολιτείας, η οποία θα φροντίζει για τη διαρκή επικαιροποίηση των γνώσεών του, την ψυχική του ανθεκτικότητα και την πρακτική και τεχνική υποστήριξη του έργου του. Ταυτόχρονα όμως, οι αλλαγές στην εκπαίδευση πρέπει να πραγματοποιούνται μέσα από αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να βρίσκουν σύμμαχο τον εκπαιδευτικό. Αυτός τότε, πεπεισμένος για τις έντιμες και εποικοδομητικές προθέσεις της Πολιτείας, θα καταβάλει τη μέγιστη δυνατή προσπάθεια και θα υιοθετεί τις καινοτομίες, όσο και αν αυτές απαιτούν από τον ίδιο να αποκηρύξει την πεπατημένη, που του εγγυόταν ασφάλεια και κύρος.

Η πρόσφατη εισαγωγή του ζωτικής σημασίας θεσμού της αξιολόγησης αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση. Η εσωτερική εκδοχή της αναντίρρητα, ως πράξη ευθυνοδοσίας και αναστοχασμού, οφείλει να ενσωματώνεται οργανικά σε όλο το φάσμα της εκπαιδευτικής πράξης. Απομένει όμως να κατακτηθεί η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο σκέλος της εξωτερικής εκδοχής της, ώστε να εξα-

σφαλιστεί ισορροπία, δικαιοσύνη και ανάπτυξη, που είναι και τα ζητούμενα κάθε πράξης ανατροφοδότησης. Η Πολιτεία πρέπει, με την αμερόληπτη και διαφανή εφαρμογή της αξιολόγησης, να επιτύχει την αποδοχή της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς. Πρόκειται για μια διαδικασία που οι Επιστήμες της Αγωγής, ανεξάρτητα από την όποια θεωρητική εκφορά ή διαφοροποίηση των εκάστοτε Σχολών, υιοθετούν αδιαπραγμάτευτα ως όρο απαραίτητο για τον έλεγχο και την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Kalantzis & Cope, 2013).

Είναι σαφές, επομένως, ότι ανεξάρτητα από τις θεωρίες και τις προσδοκίες, τις καλές πρακτικές ή τα πορίσματα των ερευνών, ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβεί ουσιαστικά τη γνώση και σε αυτόν πρέπει να επικεντρωθεί η προσπάθεια. Όταν οι Επιστήμες της Αγωγής καθοδηγούν και η Πολιτεία αφουγκράζεται τα προτάγματά τους και συγχρονίζεται στον βηματισμό τους, με μοναδικό κριτήριο την προαγωγή της παιδείας, τότε οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την προσπάθεια και τελικοί αποδέκτες και κερδισμένοι είναι εκείνοι για τους οποίους αγωνιζόμαστε όλοι μας, δηλαδή οι μαθητές και οι μαθήτριές μας, οι νέες γενεές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Amtul, Z. (2021). *Pedagogy of care: Emerging from the crisis*. https://scholar.uwindsor.ca/itos21/session1/session1/1/

Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (1985). *Education under siege: The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey.

Bauman, Z. (2013). *Globalization: The human consequences*. New York: Wiley.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Dordrecht: Springer.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.

Cisler, J. M., Olatunji, B. O., Feldner, M. T., & Forsyth, J. P. (2010). Emotion regulation and the anxiety disorders: An integrative review. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(1), 68-82. NIH Public Access. https://doi.org/10.1007/s10862-009-9161-1

Cope, B., & Kalantzis M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.

Cope, B., Kalantzis, M., & Abrams, S. S. (2017). Meaning making and learning in the era of digital text. In F. Serafini & E. Gee (Eds.), *Remixing multiliteracies:*

Theory and practice from New London to new times (pp. 35-49). New York: Teachers College Press.

Deák, C., Kumar, B., Szabó, I., Nagy, G., & Szentesi, S. (2021). Evolution of new approaches in pedagogy and STEM with inquiry-based learning and post-pandemic scenarios. *Education Science*s, 11(7), 319.

Dede, C. (2010). Comparing frameworks for 21st century skills. In J. Bellance & R. Brandt (Eds.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 51-76). Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Fadel, C., & Trilling, B. (2012). Twenty-first century skills and competencies. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (pp. 3353-3356). New York: Springer.

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2020). Efficiency versus social justice? Teachers' roles in the epoch of globalisation. *Education, Citizenship and Social Justice*, 15(3) 274-289.

Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises – reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270. https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y

Giroux, H. A., & McLaren, P. L. (1989). Critical Pedagogy: *The state and cultural struggle*. New York: State University of New York Press.

Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Oxford: Westview Press.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. The MIT Press.

Kalantzis, M., & Cope, B., (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (Επιμ. Ε. Αρβανίτη, μτφ. Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.

Kalantzis, M., Cope, B., et al. (2019). *Γραμματισμοί. Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων* (μτφ. Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.

Katz, I., & Shahar, B.-H. (2015). What makes a motivating teacher? Teachers' motivation and beliefs as predictors of their autonomy-supportive style. *School Psychology International*, 36(6), 575-588.

Khine, M. S., & Areepattamannil, S. (2019). *STEAM Education*. New York: Springer.

Khoiri, A., Komariah, N., Utami, R. T., Paramarta, V., & Sunarsi, D. (2021). 4Cs analysis of 21st Century skills-based school areas. *Journal of Physics: Conference Series*, 1764(1), 012142.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

Kress, G., Jewitt, C., Bourne, J., Franks, A., Hardcastle, J., Jones, K., & Reid, E. (2005). *English in urban classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning*. London & New York: Routledge Falmer.

Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

Lyotard, J.-F. (2008). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. Αθήνα: Γνώση.

Martín-Páez, T., Aguilera, D., Perales-Palacios, F. J., & Vílchez-González, J. M. (2019). What are we talking about when we talk about STEM education? A review of literature. *Science Education*, 103(4), 799-822.

McLaren, P. L. (1994). Foreword: Critical thinking as a political project. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking* (pp. 9-15). Albany: State University of New York Press.

McLaren, P. L. (2010). Κριτική Παιδαγωγική. Μια επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Perry, L. B. (2009). Conceptualizing education policy in democratic societies. *Educational Policy*, 23(3), 423-450.

Saavedra, A., & Opfer, V. (2012). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences*. A Global Cities Education Network Report. New York: Asia Society. http://asiasociety.org/files/rand-0512report.pdf

Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-century skills requires 21st-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.

Schrag, F. (2008). The school is the problem, not the solution. *Theory and Research in Education*, 6(3), 283-307.

Shakirov, T. T., & Muminova, N. A. K. (2021). Research of promising trends in pedagogy which influence the success of the educational process. Oriental Renaissance: *Innovative, Educational, Natural and Social Sciences*, 1(10), 1104-1109.

Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence. *Frontiers in Psychology*, 10, 02366. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366

Small T. (2010). Values in motion: From confident learners to responsible citizens. In T. Lovat et al. (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 919-936). New York: Springer.

Sokol, B. W., Hammond, S. I., & Berkowitz, M. W. (2010). The developmental contours of character. In T. Lovat et al. (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 579-604). New York: Springer.

Tyng, C. M., Amin, H. U., Saad, M. N. M., & Malik, A. S. (2017). The influences of emotion on learning and memory. *Frontiers in Psychology*, 8, 1454. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01454

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society: *The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89-100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Τηλ.: 210 3688082
E-mail: kmalafant@primedu.uoa.gr

ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΜΙΑΣ ΙΔΕΑΣ… ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ «ΑΛΛΑΓΗ»

Θωμάς Κ. Μπαμπάλης
Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ζούμε σε έναν κόσμο που αλλάζει πιο γρήγορα από ποτέ και αντιμετωπίζει προκλήσεις τρομακτικές και πρωτοφανείς. Το πώς θα εξελιχθούν στην πράξη οι πολυπλοκότητες του μέλλοντος είναι παντελώς άγνωστο. Οι αλλαγές δεν είναι ούτε γραμμικές ούτε προβλέψιμες. Το καλύτερο μέσο που μπορούμε να αντιστρατεύσουμε απέναντι στις επερχόμενες προκλήσεις είναι η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, της καινοτομίας και της σχεδιαστικής σκέψης. Ο μεγαλύτερός μας κίνδυνος θα είναι να αντιμετωπίσουμε το μέλλον χωρίς να επενδύσουμε πλήρως σε αυτούς τους τύπους σκέψης. Μία τέτοια κατεύθυνση οφείλει να είναι βασική προτεραιότητα της εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί και το κλειδί για το μέλλον. Χρειαζόμαστε, λοιπόν, μια νέα Αναγέννηση στην εκπαίδευση που θα δίνει αξία σε διαφορετικούς τρόπους σκέψης και νοημοσύνης. Τα σημερινά μικρά παιδιά θα κληθούν να κάνουν δύσκολες επιλογές στο μέλλον —με προκλήσεις και διλήμματα— και θα πάρουν σοβαρές αποφάσεις για τον πολιτισμό και την ευημερία, ως υπεύθυνοι ενεργοί πολίτες. Από τη Στοιχειώδη μέχρι την Τριτοβάθμια εκπαίδευση το αίτημα της δημιουργικότητας και της καινοτομίας ως σύστημα αλληλοτροφοδοτούμενων παραγόντων – μορφές σκέψης και συμπεριφοράς, διαδικασίες και τεχνικές παραγωγής ιδεών, μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης – οφείλει να διατρέχει τον εκπαιδευτικό χάρτη και να αποτελεί προτεραιότητα στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την εκπαιδευτική πράξη.

Λέξεις-κλειδιά: δημιουργική σκέψη, καινοτομία, σχεδιαστική σκέψη, εκπαίδευση, αλλαγή

Πώς γεννιούνται οι ιδέες; Οι μεγάλες, οι 'άγριες', οι καλές, οι διαφορετικές, οι πρωτότυπες, οι σπάνιες, οι έξυπνες, ακόμα και οι ανόητες ιδέες; Τι γίνονται μόλις γεννηθούν; Ποια είναι η μοίρα τους; Τι μπορεί να κάνει κανείς με μια ιδέα; Τι μπορεί να κάνει κανείς με μια διαφορετική ιδέα; Να τολμήσει να την ξεστο-

μίσει ή μήπως να την αποκρύψει, να την απορρίψει, να την λησμονήσει, να την σκοτώσει; (Kobi, 2015).

Στην πορεία της ανθρωπότητας, τίθενται διαρκώς ερωτήματα, κάποια εκ των οποίων απαντώνται, ενώ άλλα παραμένουν ακόμη αναπάντητα. Τίποτα δεν θεωρείται δεδομένο. Το σύμπαν είναι μια πιθανόν απέραντη αχαρτογράφητη έκταση που παραμένει στη διάθεσή μας για να την εξερευνήσουμε.

- Γιατί υπάρχει όριο ταχύτητας στο σύμπαν;
- Πού πηγαίνουν οι άνθρωποι όταν πεθαίνουν;
- Γιατί είμαστε τόσο σίγουροι ότι οι λάμπες βγάζουν φως και όχι ότι ρουφάνε το σκοτάδι;

Κάθε απάντηση προκύπτει από μία ιδέα. Αλλά μια ιδέα είναι μόνο η αρχή. Ήταν, λέει, ο Αίσωπος, κάποτε ένας ψαράς, που ήθελε, όμως, να γίνει μουσικός. Ξαφνικά μια μέρα σκέφτηκε πως δεν μπορεί παρά να υπάρχει ένας τρόπος να συνδυάσει το ταλέντο του στη φλογέρα με το ψάρεμα. Αφού όλοι έλεγαν ότι μαγεύονταν από το παίξιμό του, δεν μπορεί παρά να μάγευε και τα ψάρια και θα πηδούσαν έξω από το νερό! Ο ψαράς μας είχε απλώς μια ιδέα. Χωρίς σχεδιασμό και προετοιμασία την δρομολόγησε. Άραγε τι ψάρια έπιασε; Άραγε ήταν καλή η ιδέα του; (Ξανθάκου, 2011).

Μια καλή ιδέα είναι ένα τεράστιο δίκτυο, ένας σύνθετος συνδυασμός χιλιάδων νευρώνων που πυροδοτούνται για πρώτη φορά συγχρόνως μέσα στον εγκέφαλο μας. Πώς όμως θα ωθήσουμε το μυαλό μας προς τα πιο δημιουργικά δίκτυα; Τοποθετώντας το μυαλό σε εκείνα τα περιβάλλοντα, όπου δίκτυα ιδεών ή ανθρώπων θα μιμούνται τα νευρικά δίκτυα ενός εγκεφάλου αναζητώντας τα όρια της παρακείμενης δυνατότητας (Johnson, 2015). Είναι γνωστό πλέον ότι ορισμένα περιβάλλοντα ενισχύουν τη φυσική ικανότητα του μυαλού να κάνει νέες συνδέσεις. Ο αμφίδρομος συσχετισμός περιβάλλοντος και δημιουργικότητας είναι αδιαμφισβήτητος για τη δημιουργική ανάπτυξη του ατόμου. Καθοριστική, ωστόσο, κρίνεται η παρουσία στοιχείων υποστήριξης, ενθάρρυνσης, συναισθηματικής ασφάλειας και εμπιστοσύνης, η ταυτόχρονη απομόνωση ανασταλτικών παραγόντων, όπως η κοινωνική πίεση για συμμόρφωση και ομοιομορφία και το κλίμα αυταρχισμού και κριτικής και η αποφυγή ενός υπερβολικά υποβοηθητικού περιβάλλοντος με κυρίαρχα το βόλεμα, την αδράνεια, την ευκολία, την έτοιμη μασημένη τροφή. Ένα τέτοιο υποστηρικτικό περιβάλλον μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση, η οποία δύναται να λειτουργήσει ως καταλύτης αλλαγής και αρωγός στη συστηματική άσκηση της εκ φύσεως δημιουργικής ικανότητας των ανθρώπων (Μπαμπάλης, 2011· Ξανθάκου, 2011· Παρασκευόπουλος, 2008).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη δημιουργική σκέψη ενεργοποιήθηκε στα μέσα του 20ού αιώνα από τον Joy Guilford και τους συνεργάτες του, οι οποίοι έκπληκτοι διαπίστωσαν ότι μόλις το 0,25% των δημοσιεύσεων σε επιστημονικά περιοδικά σε διάστημα 25 ετών περίπου αφορούσε τη δημιουργικότητα.

Με αφορμή τη διαπίστωση αυτή, οι παραπάνω ερευνητές έδωσαν το έναυσμα για τη μελέτη της παραγωγικής σκέψης, δηλαδή της δημιουργικής σκέψης, της κριτικής σκέψης και της αξιολόγησης, και προέβησαν σε μια τρισδιάστατη ταξινόμηση των πρωτογενών νοητικών ικανοτήτων αποδεικνύοντας την ανεξαρτησία της δημιουργικής σκέψης από τη συμβατική νοημοσύνη των αντίστοιχων τεστ. Το εν λόγω θεωρητικό πρότυπο για τη δομή της νοημοσύνης προσδιόρισε 120 νοητικές ικανότητες, οι οποίες σήμερα έχουν φτάσει τις 180 περίπου, σε αντίθεση με τα συμβατικά τεστ νοημοσύνης που προσδιορίζουν έως το ανώτερο 8 παράγοντες (Guilford, 1977).

Η οριοθέτηση της έννοιας της δημιουργικότητας δεν είναι εύκολη υπόθεση, δεδομένων των πολλαπλών προσεγγίσεων, θεωρητικών εκφάνσεων και ερευνητικών προσανατολισμών και της σύγχυσης που αυτά έχουν επιφέρει. «*Υπάρχουν άπειροι ορισμοί και ιδέες για τη δημιουργικότητα, όσοι και οι άνθρωποι που έχουν γράψει τις ιδέες τους σ΄ ένα κομμάτι χαρτί*», είπε ο Davis (2020). Πέραν του πολυδιάστατου πεδίου, κατά το εγχείρημα εννοιολογικού προσδιορισμού της, διατυπώθηκαν και προβληματισμοί σχετικά με το αν πρόκειται για προσόν, ικανότητα, προδιάθεση ή στάση, καθώς και για το αν είναι αποτέλεσμα διαδικασίας ή τελικό προϊόν.

Μια πρώτη απόπειρα ορισμού της δημιουργικότητας έγινε από τον Guilford (1977), σύμφωνα με τον οποίο: «*Η δημιουργικότητα καλύπτει τις πιο χαρακτηριστικές ικανότητες των δημιουργικών ατόμων, που καθορίζουν την πιθανότητα για ένα άτομο να εκφράσει μια δημιουργική συμπεριφορά, η οποία να εκδηλώνεται με εφευρετικότητα, σύνθεση και σχεδιασμό*». Για τους Sternberg & Kaufman (2018), «*δημιουργικότητα είναι η ικανότητα να παράγεις δουλειά, η οποία είναι καινοτόμα (πρωτότυπα απροσδόκητη), υψηλής ποιότητας και κατάλληλη (χρήσιμη με βάση όσα ζητούνται)*».

Η δημιουργικότητα υποστηρίζει τη σκέψη «έξω από το κουτί», δηλαδή τη διαφορετική, αντισυμβατική σκέψη, η οποία λαμβάνει υπόψη της διάφορες οπτικές γωνίες. Έτσι, κάθε φορά που κάποιος αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, δεν αυτοπεριορίζεται στις επιλογές που του επιβάλλουν οι καταστάσεις, αλλά επεκτείνεται στις «έξω από το κουτί» δημιουργικές προοπτικές (Παρασκευόπουλος, 2008). Για παράδειγμα, όπως αναφέρει ο de Bono (2006), στην οδηγία «*Να σχηματίσετε 4 ισόπλευρα τρίγωνα με 6 σπίρτα*», χρειάζεται να «εκπαραθυρώσει» κανείς από τη σκέψη του την κυρίαρχη ιδέα, αλλιώς δεν θα βρει λύση. Η κυρίαρχη ιδέα είναι αυτή που μας καθηλώνει στο ίδιο επίπεδο, το επίπεδο του χαρτιού και εμποδίζει αυτό το 'κλικ' στη σκέψη, που οδηγεί και στη λύση: το ένα τρίγωνο είναι στο επίπεδο του χαρτιού και τα άλλα τρία έχουν ως βάση τις πλευρές του επίπεδου τριγώνου και κοινή κορυφή «στον αέρα».

Στην πραγματικότητα, η δημιουργικότητα απαιτεί ένα πολύπλοκο σύνολο δεξιοτήτων, στάσεων και δράσεων, που έχουν άμεση συσχέτιση με τη φαντα-

σία, την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα. Μάλιστα, οι παραπάνω δεξιότητες ακολουθούν μια ιεραρχία. Για την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ τους, η Seelig (2015) εισήγαγε ένα μοντέλο που το ονόμασε ο *Κύκλος της Εφεύρεσης (invention cycle)*, σύμφωνα με το οποίο η φαντασία (δηλαδή ο οραματισμός πραγμάτων που δεν υπάρχουν) οδηγεί στη δημιουργικότητα (δηλαδή την εφαρμογή της φαντασίας για την αντιμετώπιση μιας πρόκλησης), η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην καινοτομία (δηλαδή την εφαρμογή της δημιουργικότητας για την παραγωγή μοναδικών λύσεων), η οποία τέλος με τη σειρά της οδηγεί στην επιχειρηματικότητα (δηλαδή την εφαρμογή της καινοτομίας για να καρποφορήσουν ιδέες εμπνέοντας τη φαντασία άλλων ατόμων). Για τη διδασκαλία και μάθηση αυτών των δεξιοτήτων, απαιτούνται συγκεκριμένες δράσεις και στάσεις σε κάθε στάδιο. Ενδεικτικά, η φαντασία απαιτεί ενασχόληση και ικανότητα οραματισμού εναλλακτικών ιδεών· η δημιουργικότητα απαιτεί κίνητρο και πειραματισμό για την αντιμετώπιση μιας πρόκλησης· η καινοτομία απαιτεί εστίαση και αναπλαισίωση για την παραγωγή μοναδικών λύσεων· η επιχειρηματικότητα απαιτεί επιμονή και ικανότητα έμπνευσης των άλλων.

Η ιδέα είναι η ουσία της έμπνευσης. Ο Άιρα Χέιες, γνωστός και ως Πρέσβης του Ενθουσιασμού, υποστηρίζει πως όλα οφείλονται σε μια ιδέα: οι παραμάνες, η κάμερα Polaroid, τα γυαλιά ηλίου, οι αυτοκόλλητοι επίδεσμοι, το πλυντήριο πιάτων, τα στυλό διαρκείας, ακόμη και το επιτραπέζιο παιχνίδι «Μονόπολη». Όλα συνιστούν προσπάθειες αναζήτησης νέων τρόπων αναπαράστασης της πραγματικότητας πέραν του φαινομενικού, που καρποφόρησαν τη στιγμή που τα σύνορα των γνωστικών πεδίων κατέρρευσαν, και τότε γεννήθηκε η δημιουργία και υψώθηκε η αισθητική (στο Johnson, 2015).

Οι αναλογίες και μεταφορές καθώς και οι εύστοχες «αλληλοσυνδέσεις» συνδράμουν τη δημιουργική σκέψη. Ο Σέρβος εφευρέτης και μηχανικός Nikola Tesla, γνωστός για την επαναστατική συνεισφορά του στους κλάδους του ηλεκτρισμού και του μαγνητισμού παραπονιόταν ότι υπέφερε από την «ασθένεια των εικόνων», δηλαδή την ξαφνική ανάδυση παραστάσεων στο μυαλό του. Όταν ήταν μικρός, είχε μια πρώτη και δυνατή εμπειρία με το φαινόμενο του ηλεκτρισμού. Χαϊδεύοντας το πλούσιο τρίχωμα του γάτου του, εμφανίστηκε μπροστά του μια καταιγίδα σπινθήρων κι ένα φωτεινό πεδίο. Έκπληκτος συνέχισε να τρίβει ασταμάτητα το τρίχωμα του ζώου. Έκτοτε, δεν έπαψε ν' αναρωτιέται και να «συνδέει» τους σπινθήρες στο τρίχωμα του ζώου με τις αστραπές στον ουρανό: «*Μήπως άραγε και η Φύση είναι μια μεγάλη γάτα; Κι αν είναι, τότε ποιος τη χαϊδεύει στην πλάτη;*» (Ξανθάκου, Καΐλα, & Παπαβασιλείου, 2015).

Έναυσμα της δημιουργικής σκέψης είναι η εμπειρία, τα 'θαύματα', όπως αποκαλούσε ο Einstein τα φαινόμενα που βρίσκονται σε ριζική αντιδιαστολή με τα καθημερινά μας βιώματα. Για τον ίδιο ένα τέτοιο θαύμα ήταν η βελόνα της πυξίδας που έλαβε ως δώρο από τον πατέρα του σε ηλικία 4-5 ετών για να τον

διασκεδάσει λόγω του ότι ήταν άρρωστος. *'Πώς μπορούσε η βελόνα να δείχνει επίμονα προς την ίδια κατεύθυνση, όπως κι αν έστρεφε την πυξίδα;'*, αναρωτήθηκε. Η προϋπάρχουσα εμπειρία του ήταν παντελώς ξένη σε σχέση με τη νέα. *'Πρέπει να υπάρχει κάτι βαθιά κρυμμένο πίσω από τα πράγματα'*, σκέφτηκε. Τότε ταξίδευε σε κόσμους πέρα από τα φαινόμενα σχηματίζοντας νοερές οπτικές παραστάσεις για τις οποίες σε δεύτερο χρόνο αναζητούσε τις κατάλληλες λέξεις προκειμένου να τις περιγράψει (Miller, 2001).

«Επιπόλαιος» ενθουσιασμός, έλξη προς το πρωτόγνωρο, το πολύπλοκο και το μυστηριώδες, άνοιγμα στην εμπειρία, έντονη περιέργεια, ανοχή της ασάφειας, ευαισθησία για τα συμβαίνοντα γύρω, εποικοδομητική δυσαρέσκεια, αυτονομία και ανεξαρτησία, ρίσκο, αυτοπεποίθηση, αισιόδοξη διάθεση, διαίσθηση συνθέτουν τα χαρακτηριστικά της δημιουργικής προσωπικότητας και την ενεργοποιούν για την αναζήτηση πολλών ιδεών (νοητική ευχέρεια), πολλών διαφορετικών ιδεών (νοητική ευλυγισία) και συνάμα μοναδικών, σπάνιων και πρωτότυπων ιδεών (Ξανθάκου, 2011· Παρασκευόπουλος, 2008· Xanthacou, Stavrou, & Babalis, 2013). Ένα ώριμο μήλο που έπεσε στο κεφάλι του Νεύτωνα τον ενέπνευσε να διατυπώσει τον νόμο της βαρύτητας· 606 ιδέες αναγκάστηκε να μελετήσει ο Paul Ehrlich προτού ανακαλύψει το φάρμακο για τη σύφιλη· ένα μπάνιο στα λουτρά ώθησε τον Αρχιμήδη να ανακαλύψει την αρχή της άνωσης. *«Η έμπνευση υπάρχει, αλλά πρέπει να σε βρει να δουλεύεις»* έλεγε ο Pablo Picasso, εννοούντας την επίπονη προσπάθεια και εργατικότητα που φαίνεται ότι λειτουργούν με αρωγούς την έμπνευση και την τύχη. Ο Thomas Edison εργαζόταν σε εικοσάωρη βάση ημερησίως για 13 χρόνια πριν επινοήσει τον φωνόγραφο και χαρακτήρισε την όλη διαδικασία με δομικά στοιχεία - 99% επίμονη εργασία και 1% έμπνευση (Ξανθάκου, 2011). Το δημιουργικό άτομο διατρέχει συνεχώς τον κίνδυνο της αποτυχίας, της απόρριψης και της μοναξιάς. *"Ζω μέσα στη μοναξιά που είναι επώδυνη όταν είσαι νέος, αλλά εξαίσια όταν φτάνεις στην ώριμη ηλικία"*, έλεγε ο Einstein. Διαθέτει, ωστόσο, την ικανότητα να εστιάζει όχι τόσο στη θετική πλευρά της αποτυχίας αλλά στην ευκαιρία διδαχής που η ίδια προσφέρει (Gardner, 2011). Ο διάσημος σκηνοθέτης, James Cameron (2010), ανέφερε ότι η NASA αρέσκεται να χρησιμοποιεί τη φράση: *«Η αποτυχία δεν αποτελεί επιλογή»*. Αλλά για τον ίδιο η αποτυχία πρέπει να υπάρχει ως επιλογή, γιατί είναι ένα άλμα προς το άγνωστο. Καμία σημαντική προσπάθεια που απαιτούσε καινοτομία δεν θα ήταν εφικτή χωρίς ρίσκο.

Η ιδέα χρειάζεται υπομονή, εργατικότητα, μεγάλη συγκέντρωση, θυσίες, πείσμα, σκληρή δουλειά, αυτογνωσία, αγάπη και 'ελεύθερο παιχνίδι' στο ασυνείδητο, μια προεργασία που μπορεί να έχει ξεκινήσει χρόνια πριν (Miller, 2001). Ο Wallas (1926) περιέγραψε τα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας ως εξής:

- Στο πρώτο στάδιο της προετοιμασίας-προπαρασκευής επιχειρείται ο προσδιορισμός του προβλήματος και για τον λόγο αυτό καταναλώνε-

ται χρόνος και προσπάθεια για τη συλλογή και ανάλυση των απαιτούμενων στοιχείων.

- Στο στάδιο της επώασης δεν φαίνεται να συντελείται κάποια εμφανής δραστηριότητα, ωστόσο, λαμβάνει χώρα μια υποσυνείδητη διαδικασία διαμόρφωσης των ιδεών σε στιγμές που το άτομο βρίσκεται σε καταστάσεις ηρεμίας και χαλάρωσης. Όταν κάποιος διαθέτει «Μυαλό Λαγού και Σκέψη Χελώνας» (Claxton, 1997), όταν ονειροπολεί ή όταν συντελείται «διακοπή δικτύου», ο εγκέφαλος είναι άκρως ενεργός. Πρόκειται για διαλείμματα απαραίτητα για την έλευση της δημιουργικότητας. Η Virginia Woolf, στη νουβέλα της «Προς τον Φάρο» (To the Light house), περιγράφει ευκρινώς αυτή την κατάσταση μέσα από μια ηρωίδα, την Lily. Σίγουρα έχανε τη συνειδητοποίηση των εξωτερικών πραγμάτων. Και όπως έχανε την επαφή με τον έξω κόσμο… το μυαλό της άρχιζε να πετά έξω πράγματα από τα βάθη του, σκηνές και ονόματα και λεγόμενα και μνήμες και ιδέες, σαν σιντριβάνι που αναβλύζει…
- Και τότε «Εύρηκα», όπως αναφώνησε ο Αρχιμήδης, εμφανίζεται αίφνης η πιθανή λύση στο υπό διερεύνηση πρόβλημα. Είναι το στάδιο της έμπνευσης, της έκλαμψης κατά το οποίο γεννιούνται οι ιδέες σε επίπεδο συνειδητό.
- Τέλος, στο στάδιο της αξιολόγησης- του απολογισμού-του ελέγχου των υποθέσεων-της επαλήθευσης οι ιδέες υπόκεινται σε αξιολόγηση βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων (όπως η λειτουργικότητα, η χρησιμότητα, κ.ά.).

Παρ' όλο που ο δημιουργικός κύκλος δίνει την εντύπωση ότι η δημιουργική σκέψη πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό υποσυνείδητα έχει παρατηρηθεί μια μετάβαση προς ένα πιο δυναμικό μοντέλο εκούσιας δημιουργίας ιδεών. Πρόκειται για το ideation (τον σχηματισμό ιδεών), το οποίο υπακούοντας στην 'αρχή των άπειρων δυνατοτήτων' προσφέρει τη δυνατότητα σε κάθε ιδέα ξεχωριστά να οδηγηθεί σε άπειρους συνδυασμούς νέων ιδεών. Ο σχηματισμός ιδεών αποτελεί ένα από τα στάδια της σχεδιαστικής σκέψης, η μετατροπή της οποίας σε πράξη συνιστά τη διαδικασία σχεδιασμού. Η σχεδιαστική σκέψη αποτελεί εξαιρετικό εργαλείο στα χέρια των στελεχών της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών και των γονέων, το οποίο στηρίζεται στην ενσυναίσθηση, τον πειραματισμό και τη συνεργασία και προωθεί την ιδέα σε όλους ότι *«νέα και καλύτερα πράγματα είναι πιθανά και μπορείς να τα κάνεις να συμβούν»*. Συνεπώς, όλες οι εκπαιδευτικές, κοινωνικές, οικονομικές ή προσωπικές προκλήσεις μπορούν να λυθούν μέσω της σχεδιαστικής σκέψης. Και οι προκλήσεις αποτελούν εν δυνάμει προβλήματα, τα οποία πρέπει να αντιμετωπίζονται ήδη εν τη γενέσει τους, καθώς όσο πιο μεγάλα γίνονται τόσο πιο δύσκολα λύνονται (Boller & Fletcher, 2020· Brown, 2019). Ήταν, λέει ο Αίσωπος, μια φορά ένας ψύλλος πάνω σ' έναν άν-

θρωπο. Φανερά συγχυσμένος ο άνθρωπος, κάποια στιγμή τον βρήκε και τον έπιασε. «Εσύ είσαι», του είπε, «που με κατατρώς;». «Μη με σκοτώσεις, άνθρωπέ μου» ικέτευσε ο ψύλλος, «γιατί το κακό που σου κάνω είναι τόσο μικρό όσο κι εγώ». Όμως, ο άνθρωπος του απάντησε: «κανένα κακό δεν είναι αληθινά μικρό. Δεν πρέπει ν' αφήνει κανείς το κακό να επιβιώνει, όταν το βρίσκει. Ούτε μικρό, ούτε μεγάλο» (Ξανθάκου, Καΐλα, & Παπαβασιλείου, 2015).

Η διαδικασία σχεδιασμού είναι μια δομημένη ανθρωποκεντρική προσέγγιση, μιας και ξεκινά από τη βαθιά ενσυναίσθηση και κατανόηση των αναγκών και των κινήτρων που έχουν οι άνθρωποι, και καταλήγει στην παραγωγή και επεξεργασία πολλών ιδεών ακολουθώντας μια σειρά από πέντε φάσεις:

- Την ανακάλυψη: την αναζήτηση τρόπων αντιμετώπισης μιας πρόκλησης.
- Την ερμηνεία: την αναζήτηση τρόπων ερμηνείας των πραγμάτων.
- Τον οραματισμό: την αναζήτηση ιδεών για την εύρεση μιας λύσης.
- Τον πειραματισμό: την αναζήτηση τρόπων ανάπτυξης της λύσης στην οποία κατέληξε.
- Την εξέλιξη: την αναζήτηση τρόπων επιτυχίας και εξέλιξης της εφαρμογής της ιδέας.

Η Μεθοδολογία Σχεδιασμού προσφέρει τα εργαλεία και τη δύναμη στους εκπαιδευτικούς να επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση (Diefenthaler, Moorhead, Speicher, Bear, & Cerminaro, 2017). Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια μιας δασκάλας (Μεγκ Κράους), η οποία αναφέρει (IDEO, 2013, p. 17):

«Η διαδικασία σχεδιασμού με βοήθησε να αντιληφθώ πως έχω την ευθύνη να γίνω παράγοντας αλλαγής στη διδασκαλία και τη μάθηση. Δεν χρειάζεται να γνωρίζω όλες τις απαντήσεις (ή να είμαι τέλεια), αλλά πρέπει να είμαι πρόθυμη να δοκιμάσω νέα πράγματα, να τολμάω να κάνω μεγάλα όνειρα, και να δείχνω υπομονή καθώς πειραματίζομαι με τα σχέδια που προκύπτουν από την πορεία».

Σε μια προσπάθεια χαρτογράφησης του ταξιδιού μιας ιδέας μέσα από τη δημιουργική διερεύνηση μιας σχεδιαστικής πρόκλησης, διαπιστώνεται ότι η αρχική ιδέα μετασχηματίζεται άμεσα και σημαντικά. Στους πρωταρχικούς παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία της ιδέας περιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και το επίπεδο δημιουργικής ανάπτυξης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Μπαμπάλης & Τσώλη, 2021). Ο Rogers χρησιμοποίησε την αναλογία τάξης και μαθητών με τον αγρότη και τους σπόρους. Παρόλο που ο αγρότης δεν μπορεί να εξαναγκάσει τους σπόρους να αναπτυχθούν, μπορεί να παρέχει τα θρεπτικά συστατικά και τις συνθήκες οι οποίες θα επιτρέψουν στους σπόρους να αναπτύξουν το δικό τους δυναμικό. Με αντίστοιχο τρόπο, οι δάσκαλοι μπορούν να εγκαθιδρύσουν συνθήκες ψυχολογικής ασφάλειας και σταθερότητας οι οποίες θα επιτρέψουν στα παιδιά να αναπτυχθούν. Έτσι, ένας σπόρος για δυνητική δημιουργική παραγωγή που φυτεύεται σε άγονο έδαφος έχει περιορισμένες δυνατότητες ανάπτυξης (Kelly, 2016).

Ας πάρουμε, για παράδειγμα, δύο μαθητές: τον Κοσμά και την Ελπίδα που φοιτούν στο ίδιο σχολείο, στην ίδια τάξη (Δ' Δημοτικού) αλλά σε διαφορετικά τμήματα. Στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας, οι δύο δασκάλες τους θέτουν το εξής ερώτημα στους μαθητές τους: *«Τι θα συνέβαινε, αν ο Δράμαλης νικούσε τον Κολοκοτρώνη στα Δερβενάκια;»*. Ο Κοσμάς, αν και ενθουσιασμένος με την ερώτηση, γιατί ξεφεύγει από τις κλασικές ερωτήσεις του τύπου *ποιος, που, πότε και γιατί,* σηκώνει το χέρι του με δισταγμό φοβούμενος την αντίδραση τόσο της δασκάλας του όσο και των συμμαθητών του, οι οποίοι κάθε φορά που ξεστομίζει τη δική του οπτική στα πράγματα, μια «άγρια» δηλαδή ιδέα, όλοι γελούν και τον χλευάζουν. *«Δεν θα γιορτάζαμε φέτος τα 200 χρόνια από την Ελληνική Επανάσταση»,* απάντησε και αμέσως ξέσπασαν όλοι σε γέλια. Αμήχανος και κατακόκκινος από τις αντιδράσεις των συμμαθητών του, ακούει τη φωνή της δασκάλας του να λέει: *«Κοσμά, σου έχω πει ένα εκατομμύριο φορές να σκέφτεσαι πριν μιλήσεις. Δεν μπορείς έστω και μια φορά να μην λες ανοησίες;»*. Για μια ακόμη φορά, η αρχική ιδέα του Κοσμά υπόκειται σε πρώιμο τέλος, η δημιουργική του σκέψη περιορίζεται και οι πιθανότητες να εκφραστεί ξανά ελεύθερα μειώνονται σε μεγάλο βαθμό. Η δημιουργική του σκέψη, όπως και πολλών άλλων συμμαθητών του στην Δ' τάξη, μετά τις συνεχείς απογοητεύσεις, έχει υποστεί βαθιά κάμψη, ή όπως ονομάζουν οι ερευνητές 'απότομη καταβύθιση' (Παρασκευόπουλος, 2008).

Στην ίδια ερώτηση, στο διπλανό τμήμα η Ελπίδα και οι συμμαθητές της λαμβάνουν την οδηγία από τη δασκάλα τους να εργαστούν σε ομάδες, αξιοποιώντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), προκειμένου να απαντήσουν στο ίδιο ερώτημα. Κατά την εφαρμογή της τεχνικής, απαγορεύεται οποιοδήποτε αξιολογικό σχόλιο, θετικό ή αρνητικό, εκπεφρασμένο ή υπαινικτικό και ενθαρρύνεται ο συνδυασμός των ιδεών, με σκοπό τη σύνθεση, την επεξεργασία και τον μετασχηματισμό των απαντήσεων για την όσο το δυνατόν πιο βελτιωμένη παραγωγή. Η δασκάλα παροτρύνει τους μαθητές της να παράγουν όσο το δυνατόν περισσότερες ιδέες, καθεμία από τις οποίες είναι εκ προοιμίου αποδεκτή (Μαγνήσαλης, 2003). Θα μπορούσαμε να παραλληλίσουμε τις ιδέες των μαθητών με τις σταγόνες της βροχής. Καθώς κάθε ιδέα-σταγόνα πέφτει σε μια υδάτινη επιφάνεια, εκπέμπεται προς τα έξω και διασταυρώνεται με άλλες ιδέες σχηματίζοντας νέα υβρίδια ιδεών, που αποτελούν συνδυασμούς δύο ή περισσότερων ιδεών σε διάφορες αναλογίες, προκαλώντας έναν διαρκώς επεκτεινόμενο κυματισμό. Με τη σειρά τους, οι πρώτες υβριδικές ιδέες επεκτείνονται προς τα έξω και δημιουργούν και άλλες διασταυρώσεις υβριδικών ιδεών, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο κυματισμού, δηλαδή ένας μεγάλος αριθμός δυνητικών εναλλακτικών ιδεών-επιλογών που παρέχει μεγαλύτερες δυνατότητες για μια καινοτόμο απάντηση. Μεταφορικά, επιτυγχάνεται το φύτεμα όσο το δυνατόν περισσότερων σπόρων, για τη διερεύνηση όσο το δυνατόν περισσότερων εναλλακτικών επιλογών.

Η τάξη μετατρέπεται τότε σε ομάδα «ψυχή», που αποτελεί σημείο αναφοράς για το άτομο σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας για συναισθηματική υποστήριξη, συμβουλή, ανταλλαγή, κριτική και συζήτηση (Μαινεμελής & Καραβασίλη, 2020· Ξανθάκου, 2011). Χρειάζεται επικοινωνία και συνεργασία, ώστε οι γόνιμες προτάσεις να γίνονται καλοδεχούμενες υπό το πρίσμα της νοοτροπίας ότι «κανείς μας δεν είναι εξυπνότερος από όλους μας» (Robinson, 2011) σε αντίθεση με όσους στοχαστές πιστεύουν στον μύθο της αποκλειστικά ατομικής δημιουργικότητας (Ξανθάκου, Καΐλα, & Παπαβασιλείου, 2015).

Η ανταλλαγή και η από κοινού οικοδόμηση ιδεών οδηγούν στην καινοτομία, η οποία ορίζεται ως η διαδικασία υλοποίησης νέων ιδεών με σκοπό τη δημιουργία αξίας για έναν οργανισμό. Η καινοτομία επιχειρεί συνδέσεις, συνθέσεις ή μετασχηματισμούς γνωστών στοιχείων και παράγει νέα προϊόντα και υπηρεσίες που είναι χρήσιμες για την κοινωνία και βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής. Ενώ η δημιουργικότητα συνδέεται με τη δημιουργική παραγωγή των ατόμων, η καινοτομία συνδέεται με την εφαρμογή της δημιουργικής πρακτικής σε οργανισμούς (Kelly, 2016).

Ένας οργανισμός είναι και η εκπαίδευση, σκοπός της οποίας οφείλει να είναι η ανάπτυξη της ικανότητας που υπάρχει φύσει σε όλους τους ανθρώπους και σε όλες τις ηλικίες μέσα από την ολοκληρωμένη δημιουργική ανάπτυξη. *«Αυτό που ένας άνθρωπος μπορεί να γίνει, πρέπει να γίνει»,* έλεγε ο Maslow. Κι αυτό φαίνεται ξεκάθαρα στην ιστορία που αφηγείται ο Marc Twain για τον άνθρωπο που αναζητούσε επίμονα να βρει και να γνωρίσει τον πιο μεγάλο στρατηγό όλων των εποχών. Όπως ρωτούσε, λοιπόν, πού θα μπορούσε να βρεθεί αυτό το ξεχωριστό πλάσμα, έμαθε ότι θα το έβρισκε στον Παράδεισο όπου ανέβηκε μετά τον θάνατό του. Ο άνθρωπός μας, φτάνοντας στην πύλη του Παραδείσου, αναφέρει στον Άγιο Πέτρο το αντικείμενο της έρευνάς του. Ο Άγιος Πέτρος του δείχνει μια ψυχή που περνούσε από εκεί. «Μα αυτός δεν είναι ο μεγαλύτερος στρατηγός όλων των εποχών» διαμαρτυρήθηκε ο επισκέπτης. «Γνώρισα αυτό τον άνθρωπο όταν ζούσε στη γη. Δεν ήταν παρά ένας απλός τσαγκάρης!». «Το ξέρω», απάντησε ο Άγιος Πέτρος. «Εάν όμως γινόταν στρατηγός, θα ήταν ο μεγαλύτερος στρατηγός όλων των εποχών!». Εύλογα διακρίνει κανείς από τον μύθο το διττό χρέος της εκπαίδευσης: αφενός τον εντοπισμό και την ανάδειξη των δυνατοτήτων όλων των μαθητών και αφετέρου την επιλογή εκείνης της διδακτικής παρέμβασης που θα ευνοήσει την προσωπική τους ολοκλήρωση (Ξανθάκου, 2011).

Η δημιουργικότητα, λοιπόν, διδάσκεται, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και στη διά βίου μάθηση, εφόσον δημιουργούμε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που ευνοούν τη δημιουργική ανάπτυξη και αυξάνουμε διαρκώς τη δημιουργική ικανότητα των εκπαιδευτικών, των μαθητριών/ών και όλων όσες/όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τσώλη, Μπαμπάλης, & Γκι-

ούλη, 2021). Το ενέργημα μιας δημιουργικής παιδείας, αν και δύσκολο, μπορεί να επιτευχθεί με πλήρη χρήση του νοητικού δυναμικού των μαθητών και κατάργηση των αντιληπτικών καθηλώσεων και του «συνδρόμου της εύθραυστης γνώσης» (Goldstein, 2021) εφαρμόζοντας τεχνικές, όπως η συνεκτική, η μορφολογική ανάλυση, ο κατάλογος δημιουργικών ερωτήσεων, οι προκρούστειοι συνδυασμοί, το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα, σε ένα περιβάλλον όπου ενθαρρύνεται η κοινωνικότητα, η πνευματική ευστροφία και η καλαισθησία (Κουλαϊδής, 2007α·2007β).

Σήμερα ζούμε στην εποχή των ιδεών. Είναι η εποχή που ο κόσμος είναι περισσότερο ενωμένος από ποτέ μέσα από το διαδίκτυο, πράγμα που επιτρέπει την ανταλλαγή, αξιολόγηση και εφαρμογή ιδεών πολύ πιο γρήγορα από ό,τι στο παρελθόν. Το να βρει όμως κανείς την κατάλληλη ιδέα απαιτεί δεξιότητες για συνεργασία, επικοινωνία, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη και επίλυση προβλημάτων. Το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους σημερινούς μαθητές για ένα αβέβαιο μέλλον. Οι δεξιότητες ζωής, οι δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι το βασικό πεδίο στο οποίο φαίνεται ότι αρχίζει να εστιάζει πια η εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο (Kilbane, 2018). Δεν μπορούμε όμως να ανταποκριθούμε στις προκλήσεις του 21ου αιώνα με τις εκπαιδευτικές ιδεολογίες του 19ου αιώνα. Χρειαζόμαστε μια νέα Αναγέννηση που θα δίνει αξία σε διαφορετικούς τρόπους σκέψης και νοημοσύνης και θα δημιουργεί αλληλοσυνδέσεις μεταξύ σχεδιασμού, δημιουργικότητας και καινοτομίας (Robinson, 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Boller, S., & Fletcher, L. (2020). *Design Thinking for Training and Development.* Association for Talent Development.

Brown, T. (2019). *Change by Design, Revised and Updated: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. Harper Business.

Cameron, J. (2010). Before Avatar ... a curious boy [Video]. TED Conferences. https://www.ted.com/talks/james_cameron_before_avatar_a_curious_boy

Claxton, G.L. (1997). *Hare Brain, Tortoise Mind: Why Intelligence Increases When You Think Less.* London: Fourth Estate.

Davis, G. (2020). *Creativity is forever* (6th ed.). Kendall Hunt Publishing.

De Bono, E. (2006). *Τα έξι καπέλα της σκέψης*. Αθήνα: Αλκυών.

Diefenthaler, A., Moorhead, L., Speicher, S., Bear, C., & Cerminaro, D. (2017). *Thinking and acting like a designer: how design thinking supports innovation in K-12 education.* WISE-IDEO.

Gardner, H. (2011). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New

York: Basic Books.
Goldstein, S. (2021). Fragile knowledge. *Mind, 131*(2), 1-25.
Guilford, J. (1977). *Way beyond the IQ.* Creative Education Foundation.
IDEO (2013). *Design thinking for educators toolkit* (2nd ed.). IDEO.
Johnson, S. (2015). *Από πού έρχονται οι καλές ιδέες. Η φυσική ιστορία της καινοτομίας.* Αθήνα: Πεδίο.
Kelly, R. (2016). *Creative development: transforming education through design thinking, innovation, and invention.* Canada: Brush.
Kilbane, C.R. (2018). *Understanding 21st Century Skills*. National Catholic Educational Association.
Kobi, Y. (2015). *Τι μπορείς να κάνεις με μια ιδέα;* Αθήνα: Λιβάνη.
Κουλαϊδής, Β. (επιστ. επιμ.) (2007α). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
Κουλαϊδής, Β. (επιστ. επιμ.) (2007β). *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
Μαγνήσαλης, Κ. (2003). *Δημιουργική σκέψη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Μαινεμελής, Χ., & Καραβασίλη, Α. (2020). *Βέλτιστες πρακτικές δημιουργικής ηγεσίας στις ελληνικές επιχειρήσεις.* Αθήνα: Ερευνητική Μελέτη Κέντρου Αριστείας ΣΕΒ.
Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η ζωή στη σχολική τάξη.* Αθήνα: Διάδραση.
Μπαμπάλης, Θ., & Τσώλη, Κ. (2021). Προτάσεις δημιουργικής αξιοποίησης του ανθολογίου: ένα παράδειγμα εφαρμογής στο κείμενο «Αποκριάτικη Ιστορία» του Μάνου Κοντολέων. Στα Πρακτικά Τιμητικής Ημερίδας, *Μάνος Κοντολέων 40 χρόνια: Έψαχνα πάντα τις λέξεις* (σσ. 105-117). Μεταπτυχιακή Κατεύθυνση Λογοτεχνία ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ, Αθήνα, 27 Νοεμβρίου 2018.
Miller, A. (2001). *Αϊνστάιν - Πικάσο. Ο χώρος, ο χρόνος και η ομορφιά.* Αθήνα: Τραυλός.
Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία.* Αθήνα: Διάδραση.
Ξανθάκου, Γ., Καΐλα, Μ., & Παπαβασιλείου, Β. (2015). *«Φαντασία νεκρή φαντάσου» γιατί «με τις ξόβεργες μπορεί να πιάνεις πουλιά, δεν πιάνεις ποτέ το κελαηδητό τους».* Αθήνα: Διάδραση.
Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια.* Αθήνα: Κοράλι- Γ. Γκέλμπεσης.
Robinson, K. (2015). *Creative schools: the grassroots revolution that's transforming education.* USA: Viking Penguin.
Seelig, T. (2015). *Insight Out: Get Ideas Out of Your Head and Into the World.* HarperOne.

Sternberg, R.J., & Kaufman, J.C. (2018). *The Nature of Human Creativity.* Cambridge University Press.

Τσώλη, Κ., Μπαμπάλης, Θ., & Γκιούλη, Ε. (2021). Ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρώπη: οι απόψεις και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Στο Β. Παπαβασιλείου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Ανδρεαδάκης, Ε. Νικολάου, & Μ. Καΐλα (επιμ.). *Βιοποικιλότητα, Κοινωνική και Πολιτισμική Πολυποικιλότητα* (σσ. 387-405). Αθήνα: Διάδραση.

Xanthacou, Y., Stavrou, N., & Babalis, Th. (2013). Creativity-Innovative thinking-Tolerance in uncertainty: Views of undergraduate students in greek universities based on the faculty of their studies. *Creative Education, 4*(2), 143-148.

Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace & Company.

Θωμάς Κ. Μπαμπάλης
Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Τηλ.: 210 3688507
E-mail: tbabalis@primedu.uoa.gr

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

Η ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΑΡΞΙΑΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΤΩΝ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η πνευματική νοημοσύνη αφορά στο σύνολο των πνευματικών δεξιοτήτων του ατόμου και συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων βάσει των προσωπικών αξιών, νοημάτων και οραμάτων. Επιπροσθέτως, συμπεριλαμβάνει την ικανότητα υπέρβασης του υλικού κόσμου και της αξιοποίησης πνευματικών πόρων για την προσαρμογή στις απαιτητικές καταστάσεις της καθημερινότητας, την ανάπτυξη ψυχοπνευματικής αντίληψης για τη διεθνή κοινότητα, τη συνειδητή αναγνώριση μιας ευρύτερης πολυδιάστατης πραγματικότητας και την απόδοση στις καθημερινές δραστηριότητες, γεγονότα και σχέσεις μιας αίσθησης του «ιερού». Τα χαρισματικά άτομα, δεδομένης της υψηλής νοημοσύνης τους, διακρίνονται για τον μοναδικό τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο, δίνουν απαντήσεις στα προαιώνια ερωτήματα για την ύπαρξη και επεξεργάζονται τις πνευματικές εμπειρίες. Η χαρισματικότητα φαίνεται να έχει σημαντική συνάφεια με την πνευματικότητα, ανεξαρτήτως πολιτισμικού πλαισίου. Τα υπαρξιακά ενδιαφέροντα των χαρισματικών μαθητών συνήθως λαμβάνουν έναν υπερβατικό και ηθικό χαρακτήρα. Λόγω και της υψηλής πνευματικής τους νοημοσύνης θεωρούν το θείο ως αναπόσπαστο στοιχείο της κοσμοθεωρίας τους. Η πνευματικότητά τους συνιστά πηγή ενδυνάμωσης και προωθεί τη διαδικασία αυτοπραγμάτωσης η οποία σχετίζεται με την έννοια της ενσυνειδητότητας που περιλαμβάνει τις διαστάσεις της σκέψης, των αισθήσεων και της διαίσθησης ως απαραίτητες προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση κριτικής και αξιολογικής ικανότητας. Εν γένει, η ανάπτυξη της πνευματικότητας των χαρισματικών παιδιών αποτελεί κύριο προβλεπτικό παράγοντα της υγιούς συναισθηματικής τους ανάπτυξης και της ψυχοκοινωνικής τους προσαρμογής.

ABSTRACT

Over the last two decades, there has been a growing research interest in the concept of spiritual and existential intelligence. Spiritual intelligence is perceived as the human spiritual abilities, which contribute to problem-solving based

on personal values, meanings and visions. Furthermore, the concept includes the capacity of transcending the physical world, using spiritual resources for adjusting to the daily demanding situations, developing a spiritual understanding of the global community, consciously recognizing the wide multidimensional reality and ingraining the concept of sanctity in the common activities, events and relationships. Due to their high intellectual potential, gifted people stand out for their unique way, in which they understand the world, answer to existential questions and process spiritual experiences. As far as gifted students are concerned, spirituality and giftedness are combined regardless of their cultural background. Gifted students' existential interests are not only personal but also transcendent, cosmic and moral. Because of their high spiritual intelligence, they perceive divine as an integral part of their attitude. Gifted children's spirituality, as a source of empowerment, facilitates the procedure of self-actualization and conscientiousness. Conscientiousness includes various dimensions, such as thoughts, senses and intuition, which constitute essential conditions for critical thinking. Enhancing gifted children's spirituality is a strong predictor of their emotional development and psychosocial adjustment.

ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Την τελευταία εικοσαετία η έννοια της πνευματικής νοημοσύνης έχει διεγείρει το ενδιαφέρον της διεθνούς επιστημονικής έρευνας. Η πνευματική νοημοσύνη, η οποία αποδίδεται διεθνώς με τον όρο «Spiritual Quotient» (SQ), παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: αίσθηση του «σχετίζεσθαι», υπευθυνότητα, ισορροπία, ενότητα, ενσυναίσθηση και επιθυμία προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο (Davis, Rimm, & Siegle, 2018). Η πνευματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα χρήσης μιας πολυαισθητηριακής προσέγγισης συμπεριλαμβανομένης της διαίσθησης και του διαλογισμού για την αξιοποίηση της εσωτερικής γνώσης του κάθε προσώπου με σκοπό την επίλυση προβλημάτων παγκόσμιου χαρακτήρα. Σύμφωνα με τη Sisk (2019), τα στοιχεία της πνευματικής νοημοσύνης συμπεριλαμβάνουν *ικανότητες* (ανησυχία για συμπαντικά/υπαρξιακά ζητήματα, διαλογισμός, διαίσθηση, οραματισμός), *αξίες* (σύνδεση, ενοποίηση των πάντων, αίσθηση ισορροπίας, ενσυναίσθηση και υπευθυνότητα), *εμπειρίες* (επίγνωση των ύψιστων αξιών και της σημασίας τους, υπερβατικότητα, αυξημένη ενσυνειδητότητα), *αρετές* (αλήθεια, δικαιοσύνη, πρόνοια) και το *συμβολικό σύστημα* (ποίηση, μουσική, χορός, μεταφορά και ιστορίες).

Η πνευματικότητα αποτελεί βασική διάσταση της ανθρώπινης ανάπτυξης και ύψιστη πραγμάτωση της ανθρώπινης φύσης. Πρόκειται για το απόγειο των ατομικών εμπειριών, τις οποίες εκ φύσεως μετουσιώνει και μετασχηματίζει. Οι

άνθρωποι ερμηνεύουν και βιώνουν την πνευματικότητα με διαφορετικούς τρόπους, είτε με την πίστη σε κάποια συγκεκριμένη θρησκεία (Yeşilçınar, Acavut, İyigün, & Taştan, 2018) είτε εκτός οργανωμένων θρησκειών μέσω της συμμετοχής τους στις παραδοσιακές φιλοσοφικές προσεγγίσεις (Lavorato Neto, Rodrigues, Rozendo da Silva, Ribeiro Turato, & Gomes Campos, 2018). Η πνευματική διάσταση αφορά, επίσης, και βιώματα που σχετίζονται με την αγάπη, την ελπίδα, την εμπιστοσύνη, την έμπνευση και την ειρήνη. Τα άτομα με υψηλή πνευματική νοημοσύνη εκφράζουν μια αέναη τάση για σύνδεση με ανώτερες πτυχές του εαυτού τους και είναι πιθανότερο να εμφανίσουν μια ισορροπημένη κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη (Emery, Cookson-Cox, & Raerino, 2015). Οι Panzini και συν. (2017) υποστηρίζουν ότι η πνευματική νοημοσύνη συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, την ψυχολογική ευεξία και την προσαρμοστικότητα των εφήβων καθώς λειτουργεί αντισταθμιστικά σε αρνητικές καταστάσεις όπως είναι η κατάθλιψη, η αβοηθησία και ο αυτοκτονικός ιδεασμός.

Σύμφωνα με τους Ardelt και Wingard (2018), η θρησκευτική πνευματικότητα σχετίζεται θετικά με τη συχνότητα εκδήλωσης της πνευματικής συμπεριφοράς ενώ εμφανίζει καμπυλόγραμμη συσχέτιση με το άγχος και την αποδοχή του θανάτου. Η σοφία φαίνεται ότι σχετίζεται αρνητικά με το άγχος και την αποφυγή του θανάτου. Παρόλο που τόσο η πνευματικότητα όσο και η σοφία σχετίζονται με τον απώτερο σκοπό στη ζωή και την υποκειμενική ευζωία του ατόμου, οι συσχετίσεις είναι ισχυρότερες για τη σοφία παρά για την πνευματικότητα. Τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας καταδεικνύουν το γεγονός ότι η πνευματικότητα και η σοφία έχουν διαφορετική επίδραση στο άτομο και μπορούν να καθορίσουν διακριτές πορείες ως προς τις στάσεις τους έναντι του γήρατος και του θανάτου.

Ο Emmons (2000) υποστηρίζει ότι η πνευματικότητα αποτελείται από ένα σύνολο συγκεκριμένων ικανοτήτων, τις οποίες το άτομο αξιοποιεί, προκειμένου να ανταπεξέλθει στις μέριμνες και τα προβλήματα του καθ' ημέρα βίου. Προσεγγίζει την έννοια της νοημοσύνης ολιστικά, εν αντιθέσει με τον Gardner, ο οποίος έθεσε τα κριτήρια για τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης. Ειδικότερα, η νοημοσύνη κατά τον Gardner (1999) επιμερίζεται σε οκτώ διακριτά είδη: ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, σωματική-κιναισθητική, λογικομαθηματική, μουσική, γλωσσική, χωρική και νατουραλιστική. Αν και ο ίδιος αναφέρθηκε στις δεξιότητες του διαλογισμού, της επίτευξης της έκστασης, του οραματισμού και της επαφής με νοητικά και πνευματικά φαινόμενα, δεν αναγνώρισε την πνευματική νοημοσύνη ως έναν ένατο τύπο νοημοσύνης δεδομένης της πολυπλοκότητάς της και της έντονης απόκλισής της από τα υπόλοιπα είδη.

Η έννοια της πνευματικής νοημοσύνης σχετίζεται άμεσα με τη θεωρία της συγχρονικότητας του Jung (1969) η οποία επιτυγχάνεται όταν η εσώτερη ψυχική κατάσταση και ένα εξωτερικό γεγονός ταυτίζονται κατά τρόπον ώστε να

δημιουργούνται σημαντικοί συγχρονισμοί. Σύμφωνα με τον Jung (1969), οι σημαντικοί αυτοί συγχρονισμοί του ψυχικού και φυσικού κόσμου καταδεικνύουν μια μη αναγνωρισμένη διάσταση της ανθρώπινης εμπειρίας, την οποία το άτομο μπορεί να ενσωματώσει στην καθημερινή του ζωή. Ο φυσικός κόσμος διακρίνεται για την τάξη και τα μαθηματικά του μοτίβα ενώ η δομή της ψυχής προκύπτει από τα αρχέτυπα τα οποία εκδηλώνονται μέσω της ικανότητας οργάνωσης των εικόνων και των ιδεών. Αξιοποιούνται συγκεκριμένα μοτίβα και μοντέλα για την οργάνωση του περιεχομένου της ψυχής αλλά τα σχέδιά τους διαμορφώνονται μέσω ασυνείδητων διαδικασιών που δεν μπορούν να προσδιοριστούν a priori.

Επιπροσθέτως, ο Πολωνός ψυχολόγος Kazimierz Dabrowski (1967) συνεισέφερε ιδιαίτερα στο θεωρητικό πεδίο της πνευματικής νοημοσύνης καθώς υποστήριξε ότι το άτομο βιώνει μια αυξημένη ενεργοποίηση ορισμένων ερεθισμάτων (υπερδιεγερσιμότητα), η οποία του επιτρέπει να εκδηλώνει ορισμένα μη τυπικά χαρακτηριστικά, όπως η υπερβολική φιλομάθεια και η μέριμνα για τον συνάνθρωπο, η αστείρευτη φαντασία και η ανεξάντλητη ενέργεια. Ο Dabrowski διέκρινε πέντε «υπερδιεγερσιμότητες» (overexcitabilities), ήτοι την ψυχοκινητική, την αισθητηριακή, τη φαντασιακή, τη διανοητική και τη συναισθηματική. Η ικανότητα θέασης του κόσμου ως *αυτό που θα έπρεπε να είναι* και όχι ως αυτό που πραγματικά είναι συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της πνευματικής νοημοσύνης και της ηθικής.

Ο Rogers (1980) υποστήριξε ότι τα άτομα διαθέτουν μια εσωτερική βιολογική κινητήρια δύναμη για να αναπτύξουν πλήρως τις ικανότητες και τα ταλέντα τους και την οποία ονόμασε τάση πραγμάτωσης (actualizing tendency). Ο ίδιος κατέγραψε τα γνωρίσματα του *Ανθρώπου του Μέλλοντος*, τα οποία ως επί το πλείστον ταυτίζονται και με τα χαρακτηριστικά της πνευματικής νοημοσύνης (Sisk & Torrance, 2001). Ενδεικτικά, ορισμένα από αυτά τα γνωρίσματα είναι τα ακόλουθα: δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, επιθυμία για αυθεντικότητα, σκεπτικισμός σχετικά με την επιστήμη και την τεχνολογία, επιθυμία για σύνδεση σώματος/πνεύματος, προσήνεια, συνειδητοποίηση του ευμετάβλητου του βίου, των αλλαγών και της ανάληψης συμπεριφορών διακινδύνευσης, πρόνοια για τον συνάνθρωπο, συμβιωτική στάση έναντι της φύσης, εμπιστοσύνη στις ηθικές κρίσεις, απουσία υλιστικού προσανατολισμού και δυσαρέσκεια για τις αυστηρά δομημένες γραφειοκρατικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τον Zohar (2005), η πνευματική νοημοσύνη αποτελεί το ύψιστο είδος νοημοσύνης των διορατικών ηγετών και διαμεσολαβεί τη σχέση μεταξύ διανοητικής και συναισθηματικής νοημοσύνη του Goleman (2005).

ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

Επί αρκετές δεκαετίες, οι επιστήμονες ασχολήθηκαν με τη μελέτη των χαρακτηριστικών των χαρισματικών εκείνων ατόμων που επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις και κατέχουν το δυναμικό για ανώτερα επιτεύγματα (Subotnik, Olszewski-Kubilius, & Worrell, 2011). Στην ερώτηση «ποιες συμπεριφορές και ποια χαρακτηριστικά καθιστούν κάποιον χαρισματικό» έχουν δοθεί κατά καιρούς ποικίλες απαντήσεις και βάσει αυτών έχουν διατυπωθεί διαφορετικές θεωρίες. Παρά τη δυσκολία προσδιορισμού ενός σαφούς και μοναδικού ορισμού του «χαρισματικού προσώπου», η σύγχρονη έρευνα εξετάζει εκτός από τη διανοητική νοημοσύνη και άλλες ικανότητες σε πολλαπλούς τομείς, οι οποίες επιτρέπουν την έκφραση του ταλέντου και του χαρίσματος (Missett & McCormick, 2014). Ενδεικτικά, τα χαρισματικά παιδιά στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα διαθέτουν ενσυναίσθηση, ηγετικές ικανότητες, δυναμισμό και εξειδικευμένα ενδιαφέροντα. Ακόμη, ασχολούνται με ζητήματα ηθικού χαρακτήρα, δικαιοσύνης και πνευματικότητας (Αντωνίου, 2009· Hèbert, 2020).

Οι χαρισματικοί μαθητές φαίνεται ότι διαθέτουν υψηλότερη πνευματική νοημοσύνη συγκριτικά με τους τυπικούς συνομηλίκους τους (Hammouri & Alenzi, 2016). Τα χαρισματικά παιδιά και οι χαρισματικοί έφηβοι διαθέτουν ποικίλα χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν ταυτόχρονα γνωρίσματα της πνευματικής νοημοσύνης (Clark, 2014). Οι χαρισματικοί μαθητές έχουν τη δυνατότητα να περιγράφουν τις πνευματικές τους εμπειρίες. Η θεματολογία που κυριαρχεί στις εν λόγω περιγραφές αφορά στην ενότητα με τη φύση, τη διαχρονικότητα, την πηγαία δύναμη για ζωή, την αντίληψη του εαυτού πέραν της φυσικής πραγματικότητας και της διάρκειας της ζωής, την αιώνια παρουσία του Θεού στο σύμπαν, την ενδελέχεια και την επίτευξη ανώτερων συνειδησιακών καταστάσεων (Piechowski, 2009).

Οι χαρισματικοί μαθητές βιώνουν έντονες εσωτερικευμένες εμπειρίες δεδομένης της συναισθηματικής τους «υπερευαισθησίας» και της πνευματικής τους υπεροχής (Saygili, 2015). Η υψηλή πνευματική νοημοσύνη των χαρισματικών μαθητών ενισχύει την ενδυνάμωση και την αυτοπραγμάτωσή τους. Οι χαρισματικοί μαθητές διαθέτουν την ικανότητα υπέρβασης του υλικού κόσμου, μετάβασης σε πνευματικές καταστάσεις της συνείδησης, χρήσης πνευματικών πόρων για την επίλυση προβλημάτων, ανάπτυξης ψυχο-πνευματικής αντίληψης της παγκόσμιας κοινότητας, συνειδητής αναγνώρισης μιας ευρύτερης πολυδιάστατης πραγματικότητας και εμποτισμού των καθημερινών δραστηριοτήτων, γεγονότων και σχέσεων με την αίσθηση του «ιερού» (Green & Noble, 2010).

Οι έρευνες για την πνευματική νοημοσύνη των χαρισματικών μαθητών είναι πολύ περιορισμένες. Σύμφωνα με τον Piechowski (2009), η πνευματική διάσταση στην ενσυνειδητότητα πολλών χαρισματικών παιδιών διαφαίνεται σε σχέση με τον Θεό (ερωτήσεις για την προέλευσή Του και εμπειρίες με την παρουσία

Του), τους ανθρώπους (επιθυμία πρυτάνευσης της δικαιοσύνης στις φιλικές σχέσεις και επικράτησης της ειρήνης στον παράδεισο), τον Εαυτό (προβληματισμοί σχετικά με την προέλευση του «Εγώ») και τον κόσμο (αίσθηση θαυμασμού, ευτυχίας και έμπνευσης για τον φυσικό κόσμο). Ωστόσο, οι Koohbanani, Dastjerdi, Vahidi και Far (2013) στην έρευνά τους σε 123 χαρισματικές μαθήτριες Λυκείου διαπίστωσαν ότι η συναισθηματική και όχι η πνευματική νοημοσύνη σχετίζεται με την ικανοποίηση με τη ζωή και την ηθική, κοινωνική και διανοητική ανάπτυξή τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως η αναγνώριση, η έκφραση και η ρύθμιση του συναισθήματος αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για την ικανοποίηση με τη ζωή.

Εν αντιθέσει προς την προαναφερθείσα έρευνα, η Sisk (2009) υποστηρίζει ότι η πνευματικότητα αποτελεί σημαντικό δείκτη σοφίας. Ο Piechowski (2006) κατέδειξε ότι τα χαρισματικά παιδιά με πνευματικά χαρίσματα διαθέτουν αυξημένη ενσυνειδητότητα και σοφία παρά το νεαρό της ηλικίας τους. Σύμφωνα με τον Webster (2003), τα σοφά άτομα διαθέτουν ανώτερες πνευματικές ικανότητες σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες, η συναισθηματική σταθερότητα, το χιούμορ, η κριτική στάση ζωής, η αναπόληση και η στοχαστικότητα αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά των σοφών ατόμων. Επομένως, οι τρόποι αναγνώρισης και ενίσχυσης της σοφίας καθίστανται σημαντικοί τόσο στη γενική εκπαίδευση όσο και στην εκπαίδευση των χαρισματικών μαθητών (Karami, Ghahremani, Parra-Martinez, & Gentry, 2020).

Εν γένει, η εκπαίδευση των παιδιών στην πνευματικότητα και την υψηλή ενσυνειδητότητα μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων ικανών να αναζητούν τις αναγκαίες λύσεις, ακόμα και στα εκ πρώτης όψεως δυσεπίλυτα προβλήματα (Sisk, 2016). Ορισμένοι τρόποι καλλιέργειας της πνευματικής νοημοσύνης των χαρισματικών μαθητών είναι οι ακόλουθοι (Sisk, 2019): ο προσδιορισμός των ηθικών αξιών και η εξισορρόπησή τους με τους προσωπικούς στόχους και τις επιθυμίες, η πρόσβαση σε εσωτερικές διεργασίες για την εκπλήρωση των στόχων, η σύνδεση των ατομικών και κοινωνικών οραμάτων και η επίγνωση της ενοποίησής τους, η ανάπτυξη της αίσθησης του «σχετίζεσθαι» με τον συνάνθρωπο, η εστίαση στην αγάπη και την ενσυναίσθηση και η αξιοποίηση των ευκαιριών και των συγκυριών. Επιπροσθέτως, τέσσερις βασικές αλληλένδετες αξίες που αφορούν στην πνευματική νοημοσύνη και την ενσωμάτωσή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι οι εξής: α) ο εντοπισμός της υψηλής πνευματικής νοημοσύνης με σκοπό τη συμπερίληψη των χαρισματικών μαθητών στη γενική εκπαίδευση, β) η αναγνώριση των καθολικών ανθρώπινων δικαιωμάτων και των δικαιωμάτων των παιδιών για έκφραση και σεβασμό της γνώμης τους, γ) η συμβολή της πνευματικότητας για την αντιμετώπιση του

άκρατου υλισμού, του υπερκαταναλωτισμού και της εμπορευματοποίησης και δ) η εναρμόνιση της διδασκαλίας της πνευματικότητας με τον σεβασμό στην πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών (Walton, 2017).

Κατά συνέπεια, μετά τον εντοπισμό των χαρισματικών μαθητών που υπερέχουν σε ένα συγκεκριμένο είδος νοημοσύνης, το αναλυτικό πρόγραμμα και η διδασκαλία οφείλουν να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών (Reis & Renzulli, 2011). Για παράδειγμα, αν σε κάποιο σχολείο υπερέχει η πνευματικότητα ως στοιχείο της χαρισματικότητας, οι εκπαιδευτικοί στόχοι οφείλουν να συμπεριλαμβάνουν την προώθηση και καλλιέργεια του πνευματικού στοιχείου. Ορισμένοι τρόποι ενίσχυσης της πνευματικής νοημοσύνης είναι η μελέτη του έργου και της βιογραφίας πνευματικών ατόμων, η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης στη διαίσθηση, η αξιοποίηση τεχνικών επίλυσης συγκρούσεων και η αξιοποίηση δραστηριοτήτων προσωπικής ανάπτυξης (Clark, 2014).

ΥΠΑΡΞΙΑΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ

Ο Gardner (1999), ο οποίος απέφυγε την εμβάθυνση σε ζητήματα που πιθανόν να τον οδηγούσαν σε θεολογικές «παγίδες» ασχολήθηκε περισσότερο με την αναζήτηση και μελέτη της υπαρξιακής νοημοσύνης παρά της πνευματικής. Η υπαρξιακή νοημοσύνη συμπεριλαμβάνει αφενός την παρακολούθηση και ανάλυση των κοσμολογικών αινιγμάτων που καθορίζουν την ανθρώπινη ζωή και αφετέρου τη μελέτη των μεταφυσικών, οντολογικών και επιστημολογικών μυστηρίων που έχουν αποτελέσει μόνιμο προβληματισμό για το σύνολο της ανθρωπότητας και των πολιτισμών (Sisk, 2009). Η υπαρξιακή νοημοσύνη εξετάζει ενδελεχώς το πνευματικό σε σχέση με τα υπαρξιακά ή κοσμικά ζητήματα προσεγγίζοντας ερωτήματα, όπως «ποιός είμαι;», «τί επιφυλάσσει το μέλλον για μένα;», «γιατί υπάρχω;» και «ποιό είναι το νόημα της ζωής, της αγάπης, της τραγικής απώλειας και του θανάτου;».

Η υπαρξιακή νοημοσύνη, όπως και η πνευματική, αποτελεί μια θεματική περιοχή που ακόμη δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς. Όσον αφορά στη σύγκριση των επιπέδων υπαρξιακής νοημοσύνης βάσει φύλου, φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική διαφορά υπέρ των γυναικών (Nofal & Alhilah, 2008· Swadi, Tatir, & Shakheer, 2017). Παρόμοια ευρήματα παρουσίασαν και οι Zubi, Al-Rabee και Al-Jarrah (2015) αναδεικνύοντας τη θετική συσχέτιση υπαρξιακής νοημοσύνης, γυναικείου φύλου και υψηλού ακαδημαϊκού επιπέδου σε φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων.

Οι Jaddou και Abdullah (2018) στην έρευνά τους σε 56 άντρες και γυναίκες φοιτητές/φοιτήτριες στην Ιορδανία διαπίστωσαν ότι τα επίπεδα υπαρξιακής νο-

ημοσύνης τους κυμαίνονταν από χαμηλά έως μέτρια. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη καλλιέργειας αυτού του είδους νοημοσύνης από το εκπαιδευτικό σύστημα (αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικοί, διδακτικές μέθοδοι, εκπαιδευτική φιλοσοφία), τόσο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όσο και στο Πανεπιστήμιο. Επιπροσθέτως, τα μειωμένα επίπεδα υπαρξιακής νοημοσύνης είναι πιθανό να οφείλονται στην έλλειψη ενδιαφέροντος και γνώσεων των γονέων, της κοινωνίας και των μέσων ενημέρωσης για το εν λόγω είδος νοημοσύνης. Τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι δεν επηρεάζονται από το φύλο, τη σχολή φοίτησης, την οικογενειακή κατάσταση και το είδος εργασίας των φοιτητών, ενώ στατιστικά σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν όσον αφορά στην εργασιακή τους εμπειρία. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία (>10 έτη) διέθεταν υψηλότερα επίπεδα υπαρξιακής νοημοσύνης συγκριτικά με αυτούς με μικρότερη εργασιακή εμπειρία (6-9 έτη).

Όσον αφορά στην υπαρξιακή νοημοσύνη των χαρισματικών μαθητών, ο Tsai (2018) συνέκρινε τα επίπεδα υπαρξιακής νοημοσύνης σε χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές με αυτά των συνομηλίκων τους με τυπική ανάπτυξη ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι χαρισματικοί μαθητές εμφάνισαν μεγαλύτερη υπαρξιακή νοημοσύνη συγκριτικά με τις άλλες δύο κατηγορίες μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι χαρισματικοί μαθητές διακρίθηκαν για την αυξημένη υπαρξιακή τους νοημοσύνη, καθώς επίσης και για άλλα είδη, όπως τη μουσική, τη λογικομαθηματική, τη γλωσσική και την ενδοπροσωπική.

Οι μαθητές με ανεπτυγμένη υπαρξιακή νοημοσύνη αναζητούν την ελευθερία να συλλογίζονται, να εμπνέονται και να διαμορφώνουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενο που παρουσιάζεται στην τάξη. Διαπρέπουν όταν διερωτώνται για το «τί» και το «εάν». Συχνά, οι συγκεκριμένοι μαθητές διαθέτουν την απαιτούμενη εξωστρέφεια, ώστε να συνεισφέρουν στον εμπλουτισμό των γνώσεων του συνόλου της τάξης τους. Επιπλέον, η δημιουργία συνδέσεων και συσχετίσεων που οδηγούν στην κατανόηση των νοημάτων αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους των «υπαρξιακών μαθητών». Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με υψηλά επίπεδα υπαρξιακής νοημοσύνης προτιμούν να «συναρμολογούν» τις διαθεματικές σχολικές εργασίες παρά να μαθαίνουν με την τήρηση της χρονολογικής σειράς, αφού εντοπίζουν με ευκολία τις ομοιότητες ανάμεσα στις διάφορες θεματικές περιοχές (Fogarty & Stoehr, 1995· McCoog, 2010). Εξάλλου, ο σχεδιασμός δημιουργικών εργασιών για τους χαρισματικούς μαθητές με υψηλή υπαρξιακή νοημοσύνη είναι πιθανό να ενισχύσει τα επίπεδα στοχαστικής σκέψης των εκπαιδευτικών, ώστε να λειτουργούν ως διευκολυντές για το σύνολο των μαθητών, με κλίση σε οποιοδήποτε είδος νοημοσύνης.

Εν κατακλείδι, ακολουθώντας το παράδειγμα και τα λόγια του Σωκράτη, η ποιότητα ζωής δεν εξαρτάται από την απάντηση των υπαρξιακών ερωτημάτων

αλλά από τον βαθμό διερεύνησής τους. Οι εκπαιδευτικοί των χαρισματικών μαθητών οφείλουν να τους διδάξουν να προσπαθούν να αγαπούν τις ερωτήσεις αυτές καθαυτές, να διαθέτουν υπομονή για ό,τι παραμένει άλυτο στην καρδιά και το μυαλό τους και να μην επιδιώκουν απαντήσεις που δεν μπορούν να δοθούν παρά μόνο μέσω της εμπειρίας και των βιωμάτων της ζωής (Simmons III, 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδης.

Ardelt, M., & Wingard, K. (2018). Spirituality and wisdom: Their differential effects on older adults' spiritual behavior, well-being, and attitudes toward death. In V. L Bengtson & M. Silverstein (Eds.), *New dimensions in spirituality, religion, and aging* (pp. 183-213). London: Routledge.

Clark, B. (2014). *Growing up gifted*. Princeton, NJ: Merrill.

Dabrowski, K. (1967). *Personality shaping through positive disintegration*. Boston: Little & Brown.

Davis, A. G., Rimm, B. S., & Siegle, D. (2018/6η έκδ.). *Εκπαίδευση χαρισματικών παιδιών* (Επιμ. Α.-Σ. Αντωνίου, Μ. Παπαδάτου-Παστού & Σ. Πολυχρονοπούλου). Αθήνα: Παρισιάνου.

Emery, T., Cookson-Cox, C., & Raerino, N. (2015). Tewaiata a hinetitama: Hearing the heartsong. *AlterNative, 11*(3), 225-239.Fogarty, R., & Stoehr, J. (1995). *Integrating curricula with multiple intelligences: Teams, themes, and threads*. Corwin: Thousand Oaks.

Gardner, H. (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. New York: Simon and Schuster. Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: Why it can matter*. New York, NY: Bantam Books.

Green, W. N., & Noble, K. D. (2010). Fostering spiritual intelligence: Undergraduates' growth in a course about consciousness. *Advanced Development Journal, 12*(1), 26-49.

Jaddou, A., & Abdullah, E. (2018). Existential intelligence among graduate students at the World Islamic Sciences University in Jordan. *Educational Research and Reviews*, *13*(13), 534-542.

Hammouri, K. A., & Alenzi, S. A. (2016). Spiritual intelligence and the differences among gifted and non-gifted students, according to gender and class level. *American Journal of Educational Research*, *4*(15), 1086-1095.

Hèbert, T. P. (2020). *Understanding the social and emotional lives of gifted students*. London: Taylor and Francis Group.

Jung, C. (1969). *Collected works*. Translated by R. F. C. Huyll, Bolligen Series

XX. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Karami, S., Ghahremani, M., Parra-Martinez, F. A., & Gentry, M. (2020). A polyhedron model of wisdom: A systematic review of the wisdom studies in psychology, management and leadership, and education. *Roeper Review*, *42*(4), 241-257.

Koohbanani, S. E., Dastjerdi, R., Vahidi, T., & Far, M. H. G. (2013). The relationship between spiritual intelligence and emotional intelligence with life satisfaction among birjand gifted female high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *84*, 314-320.

Lavorato Neto, G., Rodrigues, L., Rozendo da Silva, D. A., Ribeiro Turato, E., & Gomes Campos, C. J. (2018). Spirituality review on mental health and psychiatric nursing. *Revista Brasileira de Enfermagem, 71*, 2323-2333.

McCoog, I. J. (2010). The existential learner. *The Clearing House*: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 83*(4), 126-128.

Nofal, M., & Alhilah, M. (2008). Differences in multiple intelligence among first year students studying in Higher Education Institutions at UNRWA in Jordan. *Najah Research Journal, 5*(22), 1559-1623.

Panzini, R. G., Mosqueiro, B. P., Zimpel, R. R., Bandeira, D. R., Rocha, N. S., & Fleck, M. P. (2017). Quality-of-life and spirituality. *International Review of Psychiatry, 29*(3), 263-282

Piechowski, M. M (2006). *"Mellow out," they say. If I only could: Intensities and sensitivities of the young and bright*. Madison, WI: Yunasa Books.

Piechowski, M. M. (2009). Emotional and spiritual giftedness. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 403-416). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Missett, T., & McCormick, K. (2014). Conceptions of giftedness. In J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education* (pp. 143-157). Waco, TX: Prufrock Press Inc.

Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2011). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, *20*(4), 308-317.

Rogers, C. (1980). *A way of being*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Saygili, G. (2015). The factors affecting emotional intelligence of gifted children. *Research Journal of Recent Sciences, 4*(3), 41-47.

Simmons III, S. (2006). Living the questions: Existential intelligence in the context of holistic art education. *Visual Arts Research*, *32*(1), 41-52.

Sisk, D. A. (2009). *Making great kids greater*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sisk, D. A. (2016). Spiritual intelligence: Developing higher consciousness revisited. *Gifted Education International, 32*(3), 194-209.

Sisk, D. A. (2019). Concepts of giftedness and identification: Social and emotional

needs. In B. Wallace, D. Sisk & J. Senior (Eds.), *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education*. London: SAGE Publications.

Sisk, D., & Torrance, E. P. (2001). *Spiritual intelligence: Developing higher consciousness*. Buffalo, NY: Creative Education Press.

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, *12*(1), 3-54.

Swadi, M., Tatir, S., & Shakheer, A. (2017). *Intuitive intelligence among Faculty of Education students*. Qadisiyah University, Iraq: Faculty of Education Publications.

Tsai, M. Y. (2016). Research on multiple intelligences of junior high school students with different background variables. *Journal of Modern Education Review, 6*(10)*,* 10-18.

Walton, R. (2017). Spirituality and giftedness type: A tale of adolescent variance. In N. Ballam & R. Moltzen (Eds.), *Giftedness and Talent: Australasian Perspectives* (pp. 201-226). Singapore: Springer.

Webster, J. D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, *10*(1), 13-22.

Yeşilçınar, İ., Acavut, G., İyigün, E., & Taştan, S. (2018). Eight-step concept analysis: Spirituality in nursing. *International Journal for Human Caring, 22*(2), 34-42.

Zohar, D. (2005). Spiritually intelligent leadership. *Leader to Leader, 38*, 45-51.

Zubi, A., Al-Rabee, F., & Al-Jarrah, A. N. (2015). Intuitive intelligence and its relation to gender variators and the academic level: A Field study on a sample of the Faculty of Education students. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 23*(3), 129-145.

Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου
Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Τηλ.: 210-3688535
E-mail: as_antoniou@primedu.uoa.gr

Η ΙΣΤΟΡΙΚΗ GRAPHIC NOVEL ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Αγγελική Γιαννικοπούλου
Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ιστορική graphic novel είναι ιδιαίτερα δημοφιλής τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, ενδεχομένως και εξαιτίας της καταλυτικής επίδρασης που άσκησε στο είδος η έκδοση του *Maus* του Art Spiegelman. Η graphic novel, που δίνει φωνή στους μη προνομιούχους της Ιστορίας, κινείται σε ένα ευρύ φάσμα ειδών, και ενδέχεται να απευθύνεται σε παιδιά, ενηλίκους, ή και στους δύο συγχρόνως. Οι ιστορικές graphic novels για παιδιά που κυκλοφορούν στην Ελλάδα είναι άλλοτε πρωτότυπα κείμενα κι άλλοτε διασκευές γνωστών έργων. Ακόμη όμως και στην περίπτωση των διασκευών, ενδέχεται το πρωτότυπο λεκτικό κείμενο και η μεταγραφή του σε οπτική αφήγηση, παρόλο που διηγούνται τα ίδια περιστατικά, να μην λένε την ίδια ιστορία (δες *Η Σκλάβα* της Αλέξιας Οθωναίου).

ABSTRACT

The historical graphic novel is very popular both in Greece and worldwide, due to the catalytic influence of the publication of Art Spiegelman's *Maus* on the genre. The graphic novel, which gives voice to the underprivileged, extends to a wide range of genres, and may be addressed to children, adults, or both. Historical graphic novels for children published in Greece may be either original texts or adaptations of well-known novels. However, even in the case of adaptation, graphic novel may not tell the same story; though it narrates the same incidents (see Alexia Othoneou's *The Slave*).

ΙΣΤΟΡΙΚΗ GRAPHIC NOVEL

Διεθνώς η graphic novel δείχνει σαφή προτίμηση σε θέματα εμπνευσμένα από την ιστορία. Άλλωστε η εξέλιξή της έχει σημαδευτεί από την έκδοση του *Maus* του Art Spiegelman (1991). Πρωταγωνιστής του βιβλίου ο Βλάντεκ, ο επιζών των στρατοπέδων συγκέντρωσης Πολωνός πατέρας του δημιουργού, που διη-

γείται τη ζωή του. Με εκπληκτικά σχέδια, στα οποία οι Εβραίοι απεικονίζονται σαν ποντίκια, και οι Γερμανοί σαν γάτες, το *Maus*, που είναι μεταφρασμένο και στα ελληνικά, ακροβατεί ανάμεσα στην οικογενειακή τραγωδία και την παγκόσμια ιστορία, και αποτελεί την προσπάθεια του Νεοϋορκέζου καρτουνίστα να συμφιλιωθεί με το τραύμα, προσωπικό και συλλογικό. Μέσα από προσωπικές ιστορίες φωτίζεται η Ιστορία, εξανθρωπίζοντας τα ιστορικά γεγονότα που έχουν 'στεγνώσει' από ανθρώπινη ψυχή.

Το *Maus* υπήρξε η πρώτη και η μόνη μέχρι σήμερα graphic novel που τιμήθηκε με το Pulitzer Prize, the Special Award in Letters (1992). Προσέλκυσε τα βλέμματα κοινού και κριτικών, και έδωσε τη μεγάλη ώθηση στην ιστορική graphic novel καταδεικνύοντας παράλληλα τις δυνατότητες του νέου μέσου. Ο Hayden White χαρακτήρισε το *Maus* «αριστούργημα στυλ, μορφοποίησης και αλληγορίας» (1999: 31) με σημαντική συμβολή στη συζήτηση για την αποτύπωση του Ολοκαυτώματος. Το *Maus* έδειξε ότι η φόρμα των κόμικς μπορεί να παρουσιάσει ακόμη και τα δυσκολότερα των θεμάτων χωρίς να στερείται ευαισθησίας και οξυδέρκειας (Sturm, 2002: 6).

Το εξαιρετικό *Maus* δεν είναι η μοναδική graphic novel που έχει ως θέμα της το Ολοκαύτωμα. Μια ολόκληρη υποκατηγορία ιστορικών graphic novels, γνωστές ως Holocaust graphic novels, παρουσιάζουν με ευαισθησία τα ιδιαίτερα σκληρά γεγονότα της ναζιστικής θηριωδίας. Πολλές υπήρξαν καρπός ενδελεχούς έρευνας βασισμένες πάνω σε πραγματικές μαρτυρίες, όπως το *Auschwitz* του Pascal Croci ή το *A family secret* του Eric Heuvel, το οποίο διαχειρίζεται την ενοχή των επόμενων γενεών για την καθόλου άμεμπτη στάση που κράτησαν οι πρόγονοί τους στο εβραϊκό ζήτημα. Από την άλλη το *Yossel, April 19 1943* του Joe Kubert εστιάζει σε μια άλλη ενοχή, το λεγόμενο «σύνδρομο του επιζώντος», που κατατρύχει, αναμεμειγμένο με μεγάλες δόσεις ανακούφισης, όλους εκείνους που διέφυγαν από την κόλαση της Ευρώπης, τη στιγμή που κάποιοι άλλοι αναγκάζονταν να ζήσουν τον παραλογισμό της «τελικής λύσης» στα στρατόπεδα της φρίκης. Κάποιες Holocaust graphic novels κυκλοφορούν μεταφρασμένες και στα ελληνικά, όπως ο *Μποξέρ* του Reinhard Kleist, που αφηγείται την ιστορία του Πολωνοεβραίου Χέρτζκο Χαφτ, ο οποίος επιβίωσε στα στρατόπεδα συγκέντρωσης προσφέροντας θέαμα ως παλαιστής στους άνδρες των SS.

Φαίνεται ότι εγγενή στοιχεία της graphic novel εξυπηρετούν την αποτύπωση τραυματικών εμπειριών. Ο διακεκομμένος, στακάτος ρυθμός της εικονιστικής αφήγησης που δημιουργείται από τη διαδοχή καρέ που συλλαμβάνουν ασύνδετες στιγμές (McCloud, 1993: 67), προσιδιάζει στη φύση του τραύματος, το οποίο επιζητά μια «διεσπαρμένη ή κατακερματισμένη αφηγηματική φωνή (Whitehead, 2004: 84). Επιπλέον, επειδή οι «τραυματικές μνήμες δε διαθέτουν λεκτική αφήγηση και πλαίσιο, και κωδικοποιούνται με τη μορφή ζωηρών αι-

σθήσεων και εικόνων (Herman, 1992: 38), ο κυρίαρχος ρόλος της εικόνας στις graphic novels την αναδεικνύει στο κατάλληλο μέσον προκειμένου να ειπωθεί το «ανείπωτο».

Φυσικά η σχέση της graphic novel με την ιστορία δεν περιορίζεται μόνο στο Ολοκαύτωμα (Eaglestone, 2002), αλλά περιλαμβάνει διάφορες ιστορικές περιόδους, από πολύ παλιά μέχρι πρόσφατα. Φαίνεται ότι οι graphic novels κατοχυρώθηκαν παγκοσμίως ως τρόπος αναπαράστασης του τραύματος με έναν μη συμβατικό τρόπο. Δείγματα αυτής της εναλλακτικής αποτύπωσης επώδυνων ιστορικών γεγονότων συναντώνται σχεδόν σε όλον τον κόσμο, από την Ισπανία (Tronsgard, 2017) και την Ινδία (Nayar, 2016) μέχρι τον αραβικό κόσμο (Douglas and Malti-Douglas, 1994) και τη λατινική Αμερική, όπου οι graphic novels έχουν παράδοση στην απόδοση δύσκολων θεμάτων, κοινωνικών και πολιτικών (Carrasco et al., 2017).

Στο καίριο πάντα ερώτημα «Ποιος λέει την ιστορία;», η graphic novel, ως μέσον που δεν ακολουθεί τον παραδοσιακό τρόπο ιστοριογραφίας, δίνει φωνή στους μη προνομιούχους (McKinney, 2008), παραχωρώντας βήμα σε υποκειμενικότητες που συνήθως παραμένουν σιωπηλές και δεν συμπεριλαμβάνονται στην επίσημη ιστορία, όπως για παράδειγμα τους πρόσφυγες (Boatright, 2010) ή τις γυναίκες –δες το *Περσέπολις*, μια αυτοβιογραφική ιστορία ενηλικίωσης και επιβίωσης στο Ιράν την εποχή της Ισλαμικής Επανάστασης, όπως τη βίωσε μια γυναίκα στα πλαίσια μιας κοινωνίας πατριαρχικής. Στις ιστορικές graphic novels η ιστορική αφήγηση συχνά εγκαταλείπει τη συνήθη τριτοπρόσωπη εκφορά και υιοθετεί πρωτοπρόσωπη, τεχνική που δίνει μεγαλύτερη δυνατότητα στους αναγνώστες να κατανοήσουν την ιστορική υποκειμενικότητα (Cromer & Clark, 2007).

Η graphic novel αρέσκεται να φιλοξενεί τους συνήθεις «αόρατους» της ιστορίας προκειμένου να διηγηθούν τη δική τους εκδοχή των γεγονότων. Κάτι τέτοιο διευκολύνεται και από καθαρώς τεχνικά χαρακτηριστικά των εικόνων με κυριότερο την πολλαπλή παρουσίαση, σε πολλά καρέ, του ίδιου θέματος ιδωμένου από διαφορετικές γωνίες λήψης –π.χ. ανφάς, προφίλ, λήψη από επάνω, ή από κάτω χαμηλά από την θέση του σκουληκιού. Η υιοθέτηση πολλαπλών οπτικών στις εικόνες σε επίπεδο φόρμας δημιουργεί ανάλογες προσδοκίες και σε επίπεδο περιεχομένου (Magnussen and Christiansen, 2000: 118).

Από την άλλη η graphic novel βασίζεται κατά κύριο λόγο σε εικόνες, ένα μέσον εγγενώς περισσότερο πολύσημο σε σχέση με τις λέξεις, άρα πιο ανοιχτό σε πολλαπλές ερμηνείες. Αυτή της η ιδιότητα δίνει νέες απαντήσεις στην προβληματική της παρουσίασης της ιστορίας, αφού η επιλογή ενός μέσου που επιδέχεται πλουραλισμό αναγνώσεων, αποτελεί έμμεση τοποθέτηση και για το πώς νοείται η ιστοριογραφική έρευνα, αλλά και για το τι εκτιμάται περισσότερο στην ανάγνωση της ιστορίας.

Οι ιστορικές graphic novels κινούνται σε ένα ευρύ φάσμα ειδών, που εκτείνεται από βιογραφίες, μαρτυρίες, και χρονολόγια, μέχρι ημερολόγια (δες *Χαιρετίσματα από τη Σερβία*), ανθολογήσεις κειμένων μικρότερης έκτασης και εικονιστικά μυθιστορήματα ή δημοσιογραφικές ανταποκρίσεις (δες *Palestine* του Joe Sacco).

ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ GRAPHIC NOVELS ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ

Και στο ελληνικό εκδοτικό τοπίο η graphic novel συχνότατα επιλέγει ιστορικά θέματα. Και, όπως συμβαίνει διεθνώς, και οι ελληνικές ιστορικές graphic novels δεν συνιστούν ένα ομοιογενές σώμα κειμένων, αλλά διαφέρουν αισθητά μεταξύ τους και αναφορικά με το ακροατήριό τους. Έτσι υπάρχουν ιστορικές graphic novels που απευθύνονται σε ενήλικες (δες το *Αϊβαλί* του Soloup), αλλά και άλλες που έχουν γραφτεί για εφήβους και παιδιά σχολικής ηλικίας (δες για παράδειγμα την τριλογία των Κατερίνας Σέρβη και Θανάση Πέτρου). Θα μπορούσε όμως να υποστηριχθεί ότι η graphic novel μοιάζει να αμφισβητεί τα όρια ανάμεσα στο ενήλικο και το ανήλικο κοινό, κατά κύριο λόγο επειδή η γλώσσα των κόμικς και η κυριαρχία της εικόνας έχει συνδεθεί στην κοινή αντίληψη με ανώριμο ακροατήριο.

Γι' αυτό ακόμη και graphic novels που κυκλοφόρησαν χωρίς καμία ιδιαίτερη ένδειξη ότι απευθύνονται σε παιδιά, διαβάστηκαν και βραβεύτηκαν ως παιδικές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η *Δημοκρατία*, που κατατάχθηκε από τις εκδόσεις Ίκαρος στα Βιβλία για ενηλίκους. Βραβεύτηκε όμως τόσο από το ελληνικό τμήμα της IBBY όσο και από τη Διεθνή Παιδική Βιβλιοθήκη του Μονάχου με το White Raven ως παιδικό βιβλίο. Επιπλέον, υπήρξαν graphic novels που κυκλοφόρησαν ως διηλικιακά βιβλία για ενήλικους και ανήλικους αναγνώστες, στοιχείο που τονίστηκε ιδιαίτερα και κατά την παρουσίαση του βιβλίου. Συνέβη με τη βιογραφία του *Κωνσταντίνου Καραθεοδωρή* σε κείμενα Ελπιδοφόρου Ιντζέμπελη και εικόνες Παναγιώτη Πανταζή: «Η ζωή και το έργο του Έλληνα μαθηματικού Κωνσταντίνου Καραθεοδωρή θα συνεπάρει μικρούς και μεγάλους» (δες οπισθόφυλλο βιβλίου).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στην Ελλάδα το αναγνωστικό κοινό είναι εξοικειωμένο με την παρουσίαση της ιστορίας σε μορφή κόμικς. Τα *Κλασικά Εικονογραφημένα*, που εκδίδονταν από το 1951 από τις εκδόσεις Ατλαντίς των αδελφών Πεχλιβανίδη δεν περιορίστηκαν αποκλειστικά σε μεταφράσεις των αντίστοιχων αμερικανικών, αλλά συμπεριέλαβαν και θέματα από την ελληνική ιστορία, κυρίως βιογραφίες Ελλήνων γραμμένες από δημοφιλείς συγγραφείς και εικαστικούς –όπως Βασίλη Ρώτα και Σοφία Μαυροειδή-Παπαδάκη στα κείμενα, και Κώστα Γραμματόπουλο, Παύλο Βαλασάκη, Μέντη Μποσταντζόγλου, το γνωστό Μποστ, στις εικόνες. Τα ιστορικά πρόσωπα από την αρχαιότητα (δες

Μέγας Αλέξανδρος) και τη βυζαντινή περίοδο (π.χ. *Βασίλειος ο Βουλγαροκτόνος*), υπολείπονται αριθμητικά εκείνων που αναφέρονται στην ελληνική επανάσταση –δες *Μπουμπουλίνα*, *Καραϊσκάκης*, *Κολοκοτρώνης*, Παπαφλέσσας, *Κανάρης ο Πυρπολητής, Χορός του Ζαλόγγου*, *Ολοκαύτωμα στο Αρκάδι, Χάνι της Γραβιάς, Γεφύρι της Άρτας, Αρματολοί και Κλέφτες,* κ.ά. (δες Σκαρπέλος, 2000).

Τόσο τα ιστορικά κόμικς όσο και οι graphic novels επιλέγουν, αντί της περισσότερο αναμενόμενης φωτογραφικής αποτύπωσης, μια καρτουνίστικη απόδοσης της ιστοριογραφίας, η οποία παραδοσιακά κάνει χρήση φωτογραφικού υλικού στην ανάπλαση του παρελθόντος εξαιτίας του μεγαλύτερου βαθμού αξιοπιστίας του μέσου. Αντίθετα η καρτουνίστικη σχεδίαση, μέσω μιας υποδόριας ειρωνείας, δημιουργεί αποστάσεις απέναντι στις ιστορικές αυθεντίες και τις «αντικειμενικές» παρουσιάσεις, και στρέφεται προς την κατεύθυνση μιας *ιστοριογραφικής μεταμυθοπλασίας* (για *histographic metafiction* δες Hutcheon, 2004: 122).

Η φόρμα των κόμικς χρησιμοποιήθηκε στην παρουσίαση της ιστορίας, πολύ πριν εμφανιστεί στο προσκήνιο η graphic novel, ενώνοντας το περιεχόμενο της ιστορίας με τη φόρμα των κόμικς. Φαίνεται (Nabizadeh, 2019) ότι η ύπαρξη μικρών διαδοχικών καρέ που επιτυγχάνουν τον στιγμιαίο, αλλά και αποσπασματικό, φωτισμό των γεγονότων, έτσι όπως αιωρούνται μέσα σε μια επιφάνεια λευκού αρνητικού χώρου, που θα μπορούσε να παραπέμπει στα κενά της άγνοιας που περιβάλλει τις ιστορικές αλήθειες, συλλαμβάνει την ουσία της μνήμης, συμπεριλαμβανομένης και της ιστορικής, η οποία δεν νοείται ως ένα ενιαίο τοπίο, αλλά ως μια σειρά από νησίδες ανακλήσεων, χαμένες μέσα σε μια θάλασσα λήθης (Baddeley et al, 2020: 303).

Οι ιστορικές graphic novels υιοθετώντας μια αφήγηση σχεδόν κινηματογραφική κερδίζουν το ενδιαφέρον ακόμη και των πιο απρόθυμων αναγνωστών, οι οποίοι ενίοτε αντιμετωπίζουν με «τρόμο» την Ιστορία. Στη σημερινή εποχή της εικόνας, οι γενιές του κινηματογράφου θεωρούν τη graphic novel μια προσιτή μορφή τέχνης, ακόμη και όταν πραγματεύεται θέματα δυσνόητα ή αμφιλεγόμενα. Άλλωστε η αναντίρρητη συγγένεια των graphic novels με τον κινηματογράφο καθίσταται φανερή και στην ευκολία με την οποία η ίδια ιστορία μεταπηδά από το ένα μέσον στο άλλο –δες *V for Vendetta*, *Persepolis*, κ.ά.

Η πλούσια εικονοποιία των graphic novels μετασχηματίζει την αφήγηση σε μια ζωντανή και συναρπαστική εμπειρία προσκαλώντας τον αναγνώστη-θεατή να καταδυθεί σε αυτήν. Ενδεικτική η φράση «Ζήσε μια επική στιγμή της ιστορίας παρέα με τους πρωταγωνιστές της» που κοσμεί το εξώφυλλο της τριλογίας των Σέρβη και Πέτρου. Η εικόνα ενθαρρύνει την εμπλοκή του αναγνώστη και προκαλεί τη συναισθηματική συμμετοχή του, ακόμη και αναφορικά με τα πληροφοριακά βιβλία γνώσεων (Chisholm, et al. 2017).

Έχει μελετηθεί η συμβολή της graphic novel στα πλαίσια του σχολείου στην προσέγγιση της ιστορίας (Nijdam, 2015) και της ευαισθητοποίησης απέναντι

σε άλλους πολιτισμούς (Hecke, 2013). Σχετικές μελέτες έδειξαν ότι οι graphic novels συμβάλλουν στην ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης (Bosma et al., 2013· Clark, 2013), ενώ, ακόμη κι από την εποχή του νηπιαγωγείου, καταξιώνονται ως εργαλεία για ιστορική γνώση (Cromer & Clark, 2007· Werner, 2002). Ελληνική έρευνα έδειξε πως οι μαθητές διάκεινται σε μεγάλο βαθμό ευνοϊκά απέναντι στην ένατη τέχνη επιθυμώντας ένα μάθημα για το Ολοκαύτωμα βασισμένο σε graphic novels (Καραντώνα & Τσιλιμένη, 2019).

Στην Ελλάδα οι ιστορικές graphic novels για παιδιά άλλοτε αποτελούν πρωτότυπα, νέα κείμενα, και άλλοτε είναι διασκευές γνωστών έργων, κυρίως κλασικών –π.χ. ο πολυμεταφρασμένος *Μεγάλος περίπατος του Πέτρου* της Άλκης Ζέη γίνεται graphic novel από την Αγγελική Δαρλάση και τον Δημήτρη Μαστώρο. Φυσικά, εκτός από τη γλώσσα της αφήγησης, που είναι πολύ διαφορετική στο εκτενές μυθιστόρημα από ότι στη graphic novel, οι διαφορές ανάμεσά τους υπακούουν και σε ιδεολογικές επιταγές, που σχετίζονται όχι μόνο με το διαφοροποιημένο τρόπο θέασης των ιστορικών γεγονότων σε δύο διαφορετικές εποχές, εκείνης που γράφτηκε το μυθιστόρημα και όταν κυκλοφόρησε η διασκευή του σε graphic novel, αλλά και με τον τρόπο που κάθε εποχή συλλαμβάνει την έννοια της παιδικότητας.

Για παράδειγμα, στα πρόσφατα *Μυστικά του Βάλτου* των Πανταζή και Ράγκου, οι εκτενείς περιγραφές των βουλγαρικών βιαιοτήτων του ομώνυμου μυθιστορήματος της Πηνελόπης Δέλτα διαφοροποιήθηκαν (Κανατσούλη, 2019: 3), όχι μόνο γιατί το σημερινό ιστορικό πλαίσιο δεν ευνοεί την όξυνση εχθροτήτων με τη γείτονα χώρα, αλλά και εξαιτίας της σύγχρονης αντίληψης για μια παιδικότητα, που δεν της ταιριάζει η εμβάπτιση σε σκληρά γεγονότα. Πολλά στοιχεία μάλιστα δηλώθηκαν με έναν περισσότερο συμβολικό και λιγότερο ρεαλιστικό τρόπο, καθώς, αντί των μακροσκελών περιγραφών της Δέλτα, προτιμήθηκε η υπαινικτική λειτουργία της χρωματικής απόχρωσης. Έτσι σε ολόκληρα δισέλιδα το κυρίαρχο πράσινο που παραπέμπει στο σκηνικό του βάλτου αντικαταστάθηκε από το κόκκινο της πολεμικής βίας.

Άλλωστε η χρήση, καθώς και η απουσία του χρώματος, στη graphic novel δεν είναι πάντα ρεαλιστική. Κατεξοχήν συμβολική είναι η χρήση του στο *1453* των Μανούσου και Παγώνη, όπου κυριαρχεί το μαύρο και οι σκοτεινοί τόνοι ακόμη και στον αρνητικό χώρο της σελίδας, όπου το συμβατικό λευκό έχει πλέον αντικατασταθεί από ένα απαισιόδοξο μαύρο. Σε ένα βιβλίο που εστιάζει στην άλωση της Πόλης το χρώμα έχει σαφώς ψυχολογική χροιά. Από την άλλη, απουσία χρώματος παρατηρείται στο graphic novel του *Μεγάλου περίπατου του Πέτρου* της Άλκης Ζέη, όπου η επιλογή της ασπρόμαυρης εικονογράφησης αναπαριστά το κλίμα της Αθήνας στα χρόνια της Κατοχής, έτσι όπως έχει γνωστό από φωτογραφίες εποχής.

ΜΠΟΝΖΑΪ GRAPHIC NOVEL

Κατ' αναλογία με το υπερμικρό/ μπονζάι διήγημα, που έχει γίνει γνωστό και με όρους όπως flash fiction, nano fiction, micro fiction κ. ά, και θα μπορούσε να αναχθεί στη συντομότατη ιστορία υπονοούμενης πλοκής του Χέμινγουεϊ «Για πούλημα: παιδικά παπούτσια, εντελώς αφόρετα», η μπονζάι graphic novel, παρά το νεολογισμό, αποτελεί την υπερβολικά ευσύνοπτη εκδοχή μιας εκτενούς φόρμας.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα μπονζάι graphic novel ιστορικού περιεχομένου περιλαμβάνεται στο βιβλίο *21+1 για το 1821*. Η *Σκλάβα* της Αλέξιας Οθωναίου μεταγράφει στη γλώσσα των κόμικς μαρτυρία του Olivier Voutier για έναν οπλαρχηγό της Επανάστασης, ο οποίος, όταν μια γυναίκα τον παρακάλεσε για κάποια χάρη με αντάλλαγμα την ελευθερία της, εκείνος της απάντησε ότι δεν μπορεί να δεχθεί μια προσφορά που αντίκειται στο σκοπό του πολέμου.

Η συγκεκριμένη οπτική μεταγραφή της Οθωναίου καθιστά φανερό ότι η graphic novel, έστω και μπονζάι, δεν μεταφράζει απλώς μια λεκτική αφήγηση σε οπτική, αλλά ενδέχεται όχι μόνο να προσθέσει κάποιο υλικό, αλλά ακόμη και να αλλάξει την ερμηνεία της. Γιατί, ακόμη και στη συγκεκριμένη λιλιπούτεια graphic novel υπάρχουν στοιχεία που δείχνονται στην εικόνα, αν και αποσιωπώνται στις λέξεις:

Στην οπτική αφήγηση παρουσιάζεται το σκηνικό, δηλαδή η χωροχρονική πλαισίωση του περιστατικού. Η γυναίκα εικονογραφείται να ανεβαίνει στο λημέρι του οπλαρχηγού, ενώ τα τρία πρώτα καρέ την παρουσιάζουν να ανηφορίζει το βουνό με δυνατό αέρα και αντίξοες καιρικές συνθήκες. Αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι προσεγγίζει μια αμιγώς ανδρική κοινότητα αισθητοποιεί και τη μεγάλη της ανάγκη για την επικείμενη συνάντηση.

Επιπλέον, τα δρώντα πρόσωπα της ιστορίας αποκτούν συγκεκριμένη ταυτότητα μέσω των εικόνων. Αναγνωρίσιμος ο Γέρος του Μοριά με τη χαρακτηριστική του περικεφαλαία. Συγχρόνως δίνονται και οι αντιδράσεις των χαρακτήρων σε όσα διαδραματίζονται στη σκηνή: Ο χορός των αντρών ξεσπάει σε γέλια με το άκουσμα της απάντησης του Κολοκοτρώνη. Η γυναίκα ικετεύει έντονα, αφού εικονίζεται σε διαδοχικά καρέ να εκλιπαρεί με μάτια παρακαλεστικά, γονυπετής, με τα χέρια ενωμένα, αγγίζοντας συγχρόνως την άκρη του ρούχου του, πρακτική γνωστή από την αρχαιότητα. Από την άλλη, στα τέσσερα τελευταία καρέ εικονογραφείται και η αντίδρασή της στα λόγια του οπλαρχηγού: Σηκώνεται σταδιακά, υψώνει περήφανα το κεφάλι, ανοίγει τα μάτια και ανασαίνει βαθιά έναν αέρα ελευθερίας. Στο τελευταίο μάλιστα καρέ έχει σπάσει τα δεσμά της, ακόμη και εκείνα του … πλαισίου της εικόνας. Καθώς πλαισίωση και φόντο έχει πλέον εξαφανιστεί, η γυναικεία φιγούρα επανατοποθετείται σε έναν αδιαμόρφωτο λευκό χώρο, που αναμένει την εγγραφή νέων σχέσεων και θέσε-

ων. Η σκλάβα του τίτλου έχει πλέον μεταλλαχθεί σε έναν ελεύθερο άνθρωπο.

Όμως, οι οπτικές προσθήκες της τελευταίας σειράς, όταν πια η λεκτική αφήγηση έχει τελειώσει, συντελούν ώστε να αλλάξει ο βασικός ήρωας της ιστορίας και από τον Κολοκοτρώνη της αφήγησης του Voutier, πρωταγωνιστής πλέον να είναι η ανώνυμη γυναίκα. Μαζί με αυτήν συντελείται και μια δεύτερη αλλαγή: τώρα η αφήγηση δεν επικεντρώνεται σε ένα ιστορικό ανέκδοτο που αποδεικνύει το κοφτερό μυαλό ενός οπλαρχηγού, αλλά μεταλλάσσεται σε μια ιστορία χειραφέτησης μιας γυναίκας που καταφέρνει να σταθεί όρθια και ελεύθερη, και έτσι να βιώσει την ουσία της Επανάστασης, που είναι συγχρόνως συλλογική και ατομική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Πρωτογενείς πηγές

Croci, P. (2004). *Auschwitz. New York* Harry N. Abrams.
Heuvel, E. (2009). *A Family Secret*. New York: Farrar Straus Giroux.
Kleist, R. (2016). *Μποξέρ* (Μτφ. Γεωργία Τσάκωνα). Αθήνα: Ηλίβατον.

Kubert, J. (2003). *Yossel, April 19 1943*. IBooks.
Moore, A. (2006). *V for Vendetta*. Αθήνα: Anubis.
Satrapi, M. (2006). *Περσέπολις: Μια Αληθινή Ιστορία*. Αθήνα: Ηλίβατον.
Soloup (2014). *Aïβαλί*. Αθήνα: Κέδρος.
Spiegelman, A. (1991). *Maus: Η Ιστορία Κάποιου που Επέζησε*, Τόμος Ι: *Ο Πατέρας Μου Αιμορραγεί Ιστορία* (Επιμ. Γ. Ζούμπας, Μτφ. Σ. Μιχαήλ). Αθήνα: Zoobus Publications.
Spiegelman, A. (1991). *Maus: Η Ιστορία Κάποιου που Επέζησε*, Τόμος ΙΙ: *Και Εδώ Αρχίζουν τα Προβλήματα Μου* (Επιμ. Γ. Ζούμπας, Μτφ. Σ. Μιχαήλ). Αθήνα: Zoobus Publications.
Δαρλάση, Α. (κείμενα), & Μαστώρος, Δ. (εικόνες) (2020). *Άλκη Ζέη: Ο Μεγάλος Περίπατος του Πέτρου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Ζόγκραφ, Α. (2007). *Χαιρετίσματα από τη Σερβία* (Μτφ. Μπ. Σπυροπούλου). Αθήνα: ΚΨΜ.
Ιντζέμπελης, Κ. (κείμενα), & Πανταζής, Π. (εικόνες). *Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή: Ο Σπουδαίος Έλληνας Μαθηματικός*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
Κάουα, Α., & Παπαδάτος, Α. (2015). *Δημοκρατία*. Αθήνα: Ίκαρος.
Μανούσου, Ο. (κείμενα), & Παγώνη, Ν. (Εικόνες) (2008). *1453*. Αθήνα: Anubis.
Ντεκάστρο, Μ., & Σβορώνου, Ε. (Επιμ.). (2021). *21+1 για το 1821: Συγγραφείς Γράφουν Καλλιτέχνες Εικονογραφούν*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
Σέρβη, Κ., & Πέτρου, Θ. (2015). *Στη Μάχη του Μαραθώνα*. Αθήνα: Πατάκης.
Σέρβη, Κ., & Πέτρου, Θ. (2016). *Στη Μάχη των Θερμοπυλών*. Αθήνα: Πατάκης.
Σέρβη, Κ., & Πέτρου, Θ. (2017). *Στη Σαλαμίνα και τις Πλαταιές*. Αθήνα: Πατάκης.

Δευτερογενείς πηγές

Baddeley, A., Eysenck, M.W., & Anderson, A. C. (2020). *Memory*. London: Taylor & Francis.
Boatright, M. D. (2010). Graphic Journeys: Graphic Novels' Representation of Immigrant Experiences. *JAAL 53*(6), 468–476.
Bosma, K., Rule, A., & Krueger, K. (2013). Social Studies Content Reading about the American Revolution Enhanced with Graphic Novels. *Social Studies Research and Practice*, *8*(1), 59-76.
Chisholm, J. S., Shelton, A. L., & Sheffield, C. C. (2017). Mediating Emotive Empathy with Informational Text: Three Students' Think-Aloud Protocols of Gettysburg: The Graphic Novel. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *61*(3), 289–298.
Clark, J. S. (2013). "Your Credibility Could Be Shot": Preservice Teachers' Thinking about Nonfiction Graphic Novels, Curriculum Decision Making, and Professional. *The Social Studies, 104*, 38–45.

Cromer, M., & Clark, P. (2007). Getting Graphic with the Past: Graphic Novels and the Teaching of History. *Theory and Research in Social Education*, *35*(4), 574-591.

Douglas, A., & Malti-Douglas, F. (1994). *Arab Comic Strips: Politics of an Emerging Mass Culture*. Bloomington, IN: Indiana University Press.

Eaglestone, R. (2002). Madness or Modernity?: The Holocaust in two Anglo-American Comics. *Rethinking History*, *6*(3), 319-330.

Hecke, C. (2013). Developing intercultural competence by studying graphic narratives. In J. Bland & C. Lütge (Eds.). *Children's Literature in Second Language Education* (pp. 119-128). London: Bloomsbury.

Herman, J. (1992). Trauma and Recovery: The Aftermath of Violence from Domestic Abuse to Political Terror. New York: Basic Books.

Hutcheon L. (2004). *Poetics of Postmodernism*. New York: Routledge.

Catala Carrasco, J., Drinot, P., & Fishman, C. (2017). *Comics and Memory in Lain America.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Magnussen, A., & Christiansen, H. Ch. (2000). *Comics & Culture: Analytical and Theoretical Approaches to Comics*. Copenhagen: Museum Tusculanum Press.

McCloud, S. (1993). Understanding comics. New York: Harper Perennial.

McKinney, M. (2008). *History and Politics in French-Language Comics and Graphic Novels.* Mississippi: University Press of Mississippi.

Nabizadeh, G. (2019). *Representation and Memory in Graphic Novels*. London: Routledge.

Nayar, P. K. (2016). *The Indian Graphic Novel: Nation, History and Critique*. London: Routledge.

Nijdam, E. (2015). Coming to Terms with the Past: Teaching German history with the Graphic Novel. In M. Miller (Ed.), *Class, Please Open Your Comics. Essay on Teaching with Graphic Narratives* (pp. 143-154). Jefferson: McFarland & Company.

Sturm, J. (2002). Comics in the classroom. *The Chronicle of Higher Education.* Ανακτήθηκε από www.teachingcomics.org/curriculum/chronicle.php.

Tronsgard, J. (2017). Drawing the Past: The Graphic Novel as Postmemory in Spain. Romance Notes, *57*(2), 267-279.

Werner, W. (2002). Reading Visual Texts. *Theory & Research in Social Education*, *30*(3), 401-428.

White, H. 2000. *Figural Realism: Studies int the Mimesis Effect*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Whitehead, A. (2004). Trauma Fiction. Edinburgh: Edinburgh UP.

Κανατσούλη, Μ. (2019). Διδάσκοντας ιστορία μέσα από graphic novel: Στα Μυστικά του Βάλτου της Π. Δέλτα. Στο Στα Μυστικά του Βάλτου της Πηνελόπης Δέλτα των Π. Πανταζή και Γ. Ράγκου. *Κείμενα*, *30*. Ανακτήθηκε

από http://keimena.ece.uth.gr/main/t30/01-kanatsouli.pdf.
Καραντώνα, Π., & Τσιλιμένη, Τ. (2019). Η αξιοποίηση της ένατης τέχνης για την προσέγγιση του Ολοκαυτώματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Κείμενα*, *29*. Ανακτήθηκε από http://keimena.ece.uth.gr/main/t29/03-karantoni_tsilimeni.pdf.
Σκαρπέλος, Γ. (2000). *Ιστορική Μνήμη και Ελληνικότητα στα Κόμικς*. Αθήνα: Τόπος.

Αγγελική Γιαννικοπούλου
Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ
Τηλ.: 2103689330
E-mail: aggianik@ecd.uoa.gr

Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ» ΣΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΤΗΣ *ΔΙΫΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ*

Χρήστος Γκόβαρης
Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε αυτή την εργασία παρουσιάζεται μια πρόταση εναλλακτικής εννοιολόγησης της έννοιας «πολιτισμική αναγνώριση», η οποία διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη Διαπολιτισμική, στη βάση των κεντρικών θέσεων του θεωρητικού σχεδίου της *διϋποκειμενικής αναγνώρισης* του Honneth και σε συνδυασμό με την παιδαγωγική εξειδίκευση αυτού του σχεδίου από τον Stojanov. Και οι δυο θεωρητικοί αναπτύσσουν τις θέσεις τους σε κριτική αντιπαράθεση με το μοντέλο της *πολυπολιτισμικής αναγνώρισης,* στο οποίο στηρίζονται οι πολιτικές αναγνώρισης ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων. Στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τίθενται α) η επιχειρηματολογία του Honneth για μια εννοιολόγηση της έννοιας «αναγνώριση» η οποία λαμβάνει υπόψη της τα ηθικά κίνητρα κάθε εκδηλούμενης κοινωνικής δυσφορίας και κοινωνικής αντίστασης, με σκοπό να αποφευχθούν έτσι οι περιορισμοί που δημιουργεί η εκδοχή της *πολυπολιτισμικής αναγνώρισης* και β) η παιδαγωγική επεξεργασία των περιεχομένων της *διϋποκειμενικής αναγνώρισης* από τον Stojanov. Η προτεινόμενη εκδοχή της *διϋποκειμενικής αναγνώρισης* έχει συνέπειες για την κατανόηση της έννοιας «πολιτισμική αναγνώριση»: Στο σύγχρονο σχολείο, η διϋποκειμενική πολιτισμική αναγνώριση δεν έχει ως σημείο αναφοράς και ως στόχο τις συλλογικές εθνοπολιτισμικές ταυτότητες και διαφορές αλλά την ανάπτυξη της αυτονομίας του υποκειμένου μέσα από μια μορφωτική διαδικασία που καθιστά κοινωνικά εφικτή την οικουμενοποίηση του εαυτού.

ABSTRACT

This paper presents a proposal for an alternative conceptualization of the concept of “cultural recognition”, which plays a central role in Interculturalism, based

on the central positions of Honneth's social theory of *intersubjective recognition*, combined with Stojanov's pedagogical specialization of this theory. Both beforementioned theorists develop their positions in critical confrontation with the model of *multicultural recognition*, on which the policies of recognition of particular cultural identities are based. At the center of interest are (a) Honneth's argumentation for a conceptualization of the concept of "recognition" which takes into account the moral motivations of any manifested social discomfort and social resistance, in order to avoid the limitations created by the aspect of *multicultural recognition* and (b) Stojanov's pedagogical process of development of the contents of *intersubjective recognition*. The proposed version of intersubjective recognition has implications for the understanding of the concept of "cultural recognition": In the todays' contemporary school, intersubjective cultural recognition does not have as a point of reference and goal the collective ethno-cultural identities and differences but the development of the agent autonomy through an educational process that makes the universalization of the self socially possible.

ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Το ζήτημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων σε συνθήκες πολιτισμικής ποικιλομορφίας βρίσκεται στο επίκεντρο τόσο του θεωρητικού όσο και του πρακτικού ενδιαφέροντος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, στην σήμερα επικρατούσα εκδοχή της, προτείνει την αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών ως ενδεδειγμένο μέσο αντιμετώπισης και υπέρβασης των ανισοτήτων στο σχολείο μιας μεταναστευτικής κοινωνίας. Μελετώντας όμως κανείς προσεκτικά τη σχετική θεωρητική συζήτηση θα διαπιστώσει ότι δεν λαμβάνεται υπόψη το εξής γεγονός: το αίτημα αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών εδράζεται σε μια συγκεκριμένη εκδοχή κοινωνικής δικαιοσύνης -πολυπολιτισμική εκδοχή κοινωνικής δικαιοσύνης-, η οποία εμπεριέχει εννοιολογικούς προσδιορισμούς και αντίστοιχες κανονιστικού τύπου προσλαμβάνουσες της κοινωνικής πραγματικότητας, στις οποίες αξίζει κανείς να σταθεί κριτικά. Συγκεκριμένα, από παιδαγωγικής σκοπιάς οφείλει να εξετασθεί το ενδεχόμενο μιας πιθανής εμφάνισης περιορισμών και αδιεξόδων, σε σχέση με το κεντρικό ζητούμενο παροχής ουσιαστικά ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, εξαιτίας της εφαρμογής των βασικών θέσεων και των κανονιστικών επιδιώξεων, της εν λόγω εκδοχής κοινωνικής δικαιοσύνης, στην καθημερινή σχολική ζωή. Πρόκειται για ένα μοντέλο κοινωνικής δικαιοσύνης το οποίο άρχισε να συζητείται από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 και μετέπειτα. Την περίοδο αυτή τα νέα κοινωνικά κινήματα προέβαλαν αιτήματα ισότητας με πυρήνα την έννοια της

αναγνώρισης των διαφορών/των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Τα κινήματα ταυτότητας ερμηνεύουν τις κοινωνικές ανισότητες όχι ως αποτέλεσμα του τρόπου διανομής των οικονομικών πόρων -δεν μπορούν, κατά συνέπεια, να αντιμετωπισθούν στο πλαίσιο ενός διανεμητικού μοντέλου κοινωνικής δικαιοσύνης-, αλλά ως αποτέλεσμα της ελλιπούς κοινωνικής αναγνώρισης της διαφορετικότητας των ταυτοτήτων μιας σειράς κοινωνικών ομάδων. Συνακόλουθα, ως μέσο επίτευξης κοινωνικής δικαιοσύνης στην πολυπολιτισμική κοινωνία προτείνεται η εφαρμογή πολιτικών αναγνώρισης των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων (Fraser, 2003). Αυτό το παράδειγμα κοινωνικής δικαιοσύνης υιοθετήθηκε και στο πεδίο της Παιδαγωγικής, προκειμένου να αντιμετωπισθούν με όρους *πολυπολιτισμικής αναγνώρισης* οι υπαρκτές ανισότητες στο σχολείο της μεταναστευτικής κοινωνίας. Έτσι, ως κεντρικός στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ορίστηκε η θετική αναφορά στις πολιτισμικές διαφορές και η αναγνώριση των πολιτισμικών ταυτοτήτων των μεταναστευτικών ομάδων (Γκόβαρης, 2013). Το αίτημα της κοινωνικής ισότητας ικανοποιείται σε αυτή την περίπτωση μέσα από πρακτικές προστασίας μιας αυτονόητα δεδομένης διαφορετικότητας των μεταναστών. Η μεταφορά και υιοθέτηση αυτής της εκδοχής κοινωνικής δικαιοσύνης (*πολυπολιτισμική αναγνώριση*) από το πεδίο της Πολιτικής Φιλοσοφίας στο πεδίο της Παιδαγωγικής (Διαπολιτισμική Εκπαίδευση) δεν συνοδεύτηκε, όμως, από τον αναγκαίο κριτικό αναστοχασμό πάνω στις κεντρικές της κατηγορίες (π.χ. πολιτισμός, πολιτισμικές διαφορές, ταυτότητα), με αποτέλεσμα να προκύψουν αρκετά και σημαντικά προβλήματα. Μερικά από αυτά έχουν κωδικοποιηθεί και συζητηθεί ως εμπόδια και αδιέξοδα που προκαλεί η χρήση των στατικών εννοιολογήσεων της κουλτούρας και της ταυτότητας στη διδακτική πράξη (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001· Γκόβαρης, 2001· Γκόβαρης, 2013). Ωστόσο, το πλέον σημαντικό πρόβλημα που δημιούργησε η άκριτη υιοθέτηση της *πολυπολιτισμικής αναγνώρισης* δεν έχει μέχρι σήμερα (επαρκώς) συζητηθεί. Ειδικότερα, το αίτημα της αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών και των συλλογικών ταυτοτήτων που εκφράζουν αυτές τις διαφορές, επισκίασε έναν πάγιο παιδαγωγικό στόχο ο οποίος αναδείχθηκε και υποστηρίχθηκε, μεταξύ άλλων, και από την Κριτική Παιδαγωγική: η στήριξη της ανάπτυξης του μαθητή/της μαθήτριας έτσι ώστε αυτός/αυτή να συγκροτηθεί κοινωνικά ως αυτόνομο υποκείμενο. Σε ότι αφορά το περιεχόμενο της έννοιας «αυτονομία του υποκειμένου» θα αναφερθούν τα εξής: Η εν λόγω έννοια έχει τις ρίζες της στην κριτική που διατύπωσε ο Διαφωτισμός ενάντια σε σχέσεις εξουσίας που απαιτούσαν υποταγή εις βάρος της αυτοδιάθεσης των ατόμων. Στην Κριτική Θεωρία (Κριτική Σχολή της Φρανκφούρτης), η έννοια του αυτόνομου υποκειμένου συνδέεται με περιεχόμενα όπως αυτά της αυτοδιάθεσης και του αυτοκαθορισμού του βίου στη βάση της κριτικής αντιπαράθεσης με κοινωνικές νόρμες και αξίες. Η αυτονομία δεν πρέπει να συγχέ-

εται με μια κατάσταση ανεξαρτησίας του ατόμου από κοινωνικές σχέσεις και κοινωνικούς δεσμούς. Τουναντίον, από την οπτική της Κριτικής Θεωρίας η συγκρότηση της αυτονομίας του υποκειμένου είναι αναπόσπαστο στοιχείο της συγκρότησής του ως κοινωνικό υποκείμενο, καθώς προϋποθέτει τη συνείδηση για την εξάρτησή «μου» από τον «άλλο» (Borst, 2011). Η υποκειμενικότητα είναι πάντα κοινωνική υποκειμενικότητα (Scherr, 2002), καθώς η ανάπτυξη της εξαρτάται από τη συμμετοχή σε κοινωνικές σχέσεις. Πρόκειται για μια διαδικασία ανάπτυξης η οποία προϋποθέτει μια συγκεκριμένη ποιότητα κοινωνικών σχέσεων που θα επιτρέψει στο άτομο να αποκτήσει αυτονομία με την έννοια της «*κοινωνικής ελευθερίας*», όπως επισημαίνει ο Honneth (2003: 326): «*Μόνο το πρόσωπο που μπορεί να γνωρίζει ότι αναγνωρίζεται από τους άλλους με έναν ορισμένο τρόπο είναι σε θέση να σχετίζεται με τον εαυτό του τόσο ορθολογικά ώστε να μπορεί να αποκαλείται «ελεύθερο» με την πλήρη έννοια της λέξης*». Ο Honneth αναφέρει την ελευθερία, με τη μορφή της επικοινωνιακής ελευθερίας, ως πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης: «Ν*α αντιληφθούμε τον εκπαιδευτικό στόχο ως βοήθεια στο παιδί ή τον μαθητή να αναπτύξει μια επικοινωνιακή στάση, μια αίσθηση των πλεονεκτημάτων ενός συνεργατικού τρόπου αντιμετώπισης των προβλημάτων έναντι ενός ατομικιστικού τρόπου αντιμετώπισης γνωστικών ή ηθικών προκλήσεων. Η καταλληλότερη λέξη για το είδος της ελευθερίας που πρέπει να γνωρίσουν τα παιδιά στο σχολείο θα ήταν «κοινωνική ελευθερία», μια ατομική ελευθερία που μπορώ να αποκτήσω μόνο και αποκλειστικά μαζί και σε συνεργασία με άλλους*» (Stojanov, 2020).

Στόχος της εργασίας είναι να παρουσιασθεί μια εναλλακτική εννοιολόγηση της *αναγνώρισης* στη βάση της σχετικής θεωρητικής πρότασης του Honneth (2003), καθώς και της παιδαγωγικής εξειδίκευσης αυτής της πρότασης από τον Stojanov. Και οι δυο θεωρητικοί αναπτύσσουν τις θέσεις τους σε κριτική αντιπαράθεση με τις πολιτικές αναγνώρισης των ιδιαίτερων πολιτισμικών ταυτοτήτων (*πολυπολιτισμική αναγνώριση*). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιχειρηματολογία του Honneth αναφορικά με τη σημασία που έχει η σύνδεση της αναγνώρισης με το σύνολο των κοινωνικών αγώνων, έτσι ώστε η έννοια να αποκτήσει το πλήρες περιεχόμενό της, καθώς και η παιδαγωγική επεξεργασία του περιεχομένου των τριών μορφών εκδήλωσης της αναγνώρισης από τον Stojanov. Η προτεινόμενη από τους δυο θεωρητικούς εννοιολόγηση της αναγνώρισης με τη μορφή ηθικο-κοινωνικών προϋποθέσεων συγκρότησης της αυτονομίας του υποκειμένου θα μας οδηγήσει στον επαναπροσδιορισμό της έννοιας «πολιτισμική αναγνώριση». Η πολιτισμική αναγνώριση δεν έχει πλέον ως σημείο αναφοράς και ως στόχο τις συλλογικές εθνοπολιτισμικές ταυτότητες αλλά την ανάπτυξης της αυτονομίας του υποκειμένου μέσα από μια μορφωτική διαδικασία που καθιστά εφικτή την οικουμενοποίηση του εαυτού.

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΣΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΤΟΥ HONNETH

Η κριτική που ασκεί ο Honneth στην έννοια της αναγνώρισης, όπως αυτή εννοιολογείται στο αίτημα της αναγνώρισης των πολιτισμικών διαφορών και των ταυτοτήτων των νέων κοινωνικών κινημάτων, είναι μέρος μιας συνολικότερης αντιπαράθεσης στο εσωτερικό της Κριτικής Θεωρίας η οποία αφορά στο «πώς» της επικαιροποίησής της στο σημερινό ιστορικο-κοινωνικό συγκείμενο, με κεντρικό ερώτημα -συνάμα και το βασικό σημείο αντιπαράθεσης- αυτό της εμπειρικής πραγματικότητας των υποκειμενικών εμπειριών κοινωνικής δυσφορίας και ανισότητας που οφείλουν να ληφθούν υπόψη και να τύχουν θεωρητικής επεξεργασίας, προκειμένου να «*νομιμοποιηθεί η κανονιστική εννοιογραφία της Κριτικής Θεωρίας*» (Honneth, 2003: 138) και να προσδιοριστούν οι κανονιστικού τύπου συντεταγμένες μιας δίκαιης κοινωνίας. Αυτή η αντιπαράθεση αφορά σε πολύ μεγάλο βαθμό και τη θεωρητική συζήτηση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, καθώς προσφέρει έναν σημαντικό ορίζοντα κριτικού αναστοχασμού των κεντρικών της κατηγοριών ανάγνωσης της κοινωνικής πραγματικότητας καθώς και των κανονιστικού τύπου προτάσεών της για την εκπαιδευτική πράξη. Περαιτέρω, δίνεται η ευκαιρία να ανακαλυφθούν οι δυνατότητες που προσφέρει, ειδικά για το πεδίο της πράξης, η εννοιολόγηση της αναγνώρισης με παιδαγωγικούς όρους. Αυτά θα εξετασθούν στη συνέχεια, αφού προηγουμένως γίνει αναφορά στα βασικά σημείο της κριτικής του Honneth (2003) στην εκδοχή της *πολυπολιτισμικής αναγνώρισης* που προωθήθηκε από τα νέα κοινωνικά κινήματα:

- Είναι προβληματικό να δεσμεύεται η έννοια της αναγνώρισης αποκλειστικά για αιτήματα που διατυπώνονται εκ μέρους των νέων κοινωνικών κινημάτων, δηλαδή των κινημάτων ταυτότητας, για δυο κυρίως λόγους: (α) επειδή πριμοδοτείται μιντιακά μονομερώς και υπερ-γενικεύεται η εμπειρική πραγματικότητα των πολιτισμικών μειονοτήτων στις Η.Π.Α ως παγκόσμια κοινωνική πραγματικότητα και (β) επειδή συσκοτίζονται διαγνώσεις αναφορικά με τις διαρκώς αυξανόμενες οικονομικές ανισότητες, με αποτέλεσμα να αγνοείται ή να υποτιμάται η δυσφορία και ο πόνος που αυτές προκαλούν σε πολυάριθμες κοινωνικές ομάδες (π.χ. μακροχρόνια άνεργοι, μονογονεϊκές οικογένειες).
- Η θεωρητική προσπάθεια ανάλυσης των επίκαιρων κοινωνικών αγώνων με όρους αναγνώρισης οφείλει να υιοθετήσει μια πιο βαθιά και πιο στέρεη ματιά αναφορικά με τις πηγές των κινήτρων της κοινωνικής δυσφορίας και της κοινωνικής αντίστασης, ξεπερνώντας έτσι τους περιορισμούς που δημιουργεί η μονομέρεια της πολιτισμικής ανάγνωσης του κοινωνικού κόσμου και της συνακόλουθης πολιτισμικοποίησής του.
- Η έννοια της αναγνώρισης συνιστά μια θεμελιώδη κατηγορία ανάλυ-

σης του συνόλου των βιωμάτων κοινωνικής δυσφορίας και αδικίας και για τον λόγο αυτό οφείλει να αποσυνδεθεί από τις «πολιτισμικές διαφορές» και την «πολιτισμική αναγνώριση» συλλογικών ταυτοτήτων: «*Η έννοια της αναγνώρισης είναι σήμερα κεντρικής σημασίας όχι επειδή εκφράζει τους σκοπούς ενός συγκεκριμένου τύπου κοινωνικών κινημάτων, αλλά επειδή έχει αποδειχθεί συνολικά ως η πλέον ενδεδειγμένη κατηγορία ανάλυσης των εμπειριών κοινωνικής αδικίας*» (Honneth, 2003: 157).

- Όλα τα κοινωνικά κινήματα και όλοι οι κοινωνικοί αγώνες μοιράζονται ως κοινό παρονομαστή συγκεκριμένες ηθικές πηγές από τις οποίες εκρέουν οι εμπειρίες κοινωνικής δυσφορίας: τα υποκείμενα βιώνουν και αξιολογούν θεσμικές διαδικασίες ως κοινωνικά άδικες, «*όταν θεωρούν ότι αυτές παραγνωρίζουν και υποτιμούν διαστάσεις της προσωπικότητά τους για τις οποίες πιστεύουν ότι έχουν ένα δικαίωμα αναγνώρισης*».

Με βάση τα παραπάνω ο Honneth ισχυρίζεται ότι σήμερα διαθέτουμε μια πληρέστερη αντίληψη για τα πηγές των κινήτρων της κοινωνικής δυσφορίας και της κοινωνικής αντίστασης και θεωρεί ως δικαιολογημένη τη διατύπωση των βασικών εννοιών της Κριτικής Θεωρίας με όρους μιας Θεωρίας της Αναγνώρισης. Προτείνει την ανάπτυξη μιας διαφοροποιημένης Θεωρίας της Αναγνώρισης, έτσι ώστε να επιτευχθεί η εννοιολογική διασύνδεση μεταξύ των κοινωνικών αιτίων που προκαλούν διάχυτα αισθήματα αδικίας και των κανονιστικών στόχων των κινημάτων χειραφέτησης (Honneth, 2003: 134). Επεξεργάζεται και διατυπώνει τη Θεωρία της Αναγνώρισης ως θεωρία κοινωνικής δικαιοσύνης, αναφέροντας ότι η ατομική αυτοπραγμάτωση και αυτονομία συνιστούν τον θεμελιώδη στόχο της ίσης μεταχείρισης όλων των ατόμων στις κοινωνίες μας (Honneth, 2003: 210): «*Οι κοινωνίες αποτελούν από την οπτική των μελών τους νόμιμα πλαίσια ευταξίας στο βαθμό που είναι σε θέση να διασφαλίσουν αξιόπιστες σχέσεις αμοιβαίας αναγνώρισης σε διαφορετικά επίπεδα*». Εν κατακλείδι, μια κοινωνία μπορεί να θεωρηθεί δίκαιη όταν θεσμικά διασφαλίζει εκείνη την ποιότητα σχέσεων διϋποκειμενικής αναγνώρισης η οποία απαιτείται για τη συγκρότηση μιας ακέραιης ταυτότητας.

Ως πυρήνα της κοινωνικής δικαιοσύνης ορίζει τις ακόλουθες τρεις, ισότιμες μεταξύ τους, μορφές αναγνώρισης: *αγάπη* και *φροντίδα*, *δικαιϊκή αναγνώριση* (legal equality) και *κοινωνική εκτίμηση*. Η συγκρότηση της ταυτότητας του κάθε ατόμου καθώς και η διαφύλαξη της ακεραιότητάς της εξαρτώνται και από τις τρεις αυτές μορφές αναγνώρισης. Η μεταφορά και αξιοποίηση των θέσεων του Honneth στο πεδίο της Παιδαγωγικής, και ειδικότερα της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, προϋποθέτει μια συγκεκριμένη επεξεργασία έτσι ώστε να λαμβάνεται υπόψη η εξής πραγματικότητα: στην περίπτωση των μαθητών/μαθητριών έχουμε να κάνουμε με άτομα που βρίσκονται σε μια διαδικασία ανάπτυξης της ταυτότητά τους. Το σημείο αυτό είναι εξαιρετικά κρίσιμο καθώς έχει ιδιαίτερη σημασία να αποφύγουμε τον κίν-

δυνο εστίασης της αναγνώρισης σε μια στατικού τύπου σχέση μεταξύ εθνοπολιτισμικής ομάδας προέλευσης και ατομικής ταυτότητας. Οι αναλύσεις του Stojanov είναι οι πλέον ενδεδειγμένες για την προτεινόμενη επεξεργασία.

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΫΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ

Ο Stojanov (2006· 2011) προσεγγίζει από μια παιδαγωγική οπτική την έννοια της *αναγνωρισιακής δικαιοσύνης* (Anerkennungsgerechtigkeit) του Honneth με σκοπό τη διατύπωση μιας θεωρίας εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Δέχεται ότι η πρόταση του Honneth μας επιτρέπει να αναλύσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία ως μια διαδικασία που συντελείται μέσα στο πλαίσιο κοινωνικών σχέσεων και να προσδιορίσουμε τις νόρμες ποιότητας που πρέπει να πληρούν αυτές οι σχέσεις, έτσι ώστε να υποστηρίζεται και να προωθείται η ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών και μαθητριών. Αυτή τη διαδικασία ανάπτυξης την ονομάζει μορφωτική διαδικασία (Stojanov, 2011: 69-70). Ορίζει τη μόρφωση (Bildung) όχι ως αγαθό που μπορεί κάποιος να κατέχει, αλλά ως μια διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου προς την κατεύθυνση απόκτησης αυτονομίας (Stojanov, 2011: 16-17). Η εν λόγω διαδικασία πραγματώνεται πάνω σε δυο άξονες (Stojanov, 2006: 146): α) στον άξονα των σχέσεων με τον εαυτό (ανάπτυξη αυτό-εμπιστοσύνης, αυτοσεβασμού, αυτοεκτίμησης) και β) στον άξονα του ανοίγματος προς τον κόσμο (ανάπτυξη ιδανικών και υποκειμενικών θεωριών).

Από μια φιλοσοφική-παιδαγωγική οπτική διευρύνονται τα περιεχόμενα των τριών μορφών αναγνώρισης του Honneth, έτσι ώστε να συμπεριληφθούν σε αυτά τόσο η δεύτερη διάσταση της ατομικής ανάπτυξης (της ανάπτυξης ατομικών σχέσεων με τον κόσμο) όσο και το γεγονός ότι μια παιδαγωγική θεωρία εκπαιδευτικής δικαιοσύνης οφείλει να λαμβάνει υπόψη της ότι αναφέρεται σε άτομα που δεν είναι ακόμα σε θέση, λόγω του βαθμού ανάπτυξης μιας σειράς ικανοτήτων τους, να αποφασίζουν και να ενεργούν ως πλήρως ώριμα και αυτόνομα υποκείμενα. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην έννοια της αυτονομίας του υποκειμένου, όπως την ορίζει ο Stojanov. Η αυτονομία του υποκειμένου συγκροτείται στο συνεχές των διϋποκειμενικών σχέσεων και όχι μέσω μιας αφαίρεσης από αυτό το συγκείμενο, όπως ισχυρίζεται το φιλελεύθερο μοντέλο του μονολογικού εαυτού (Stojanov, 2006: 82). Η δυναμική αυτών των σχέσεων είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να καθίσταται ταυτόχρονα εφικτή και η συγκρότηση του υποκειμένου και ο μετασχηματισμός αυτής της δυναμικής από το ίδιο το υποκείμενο (Stojanov, 2006: 83). Αυτό το στοιχείο της υπέρβασης/του μετασχηματισμού είναι κεντρικής σημασίας για την κατανόηση της έννοιας «*αυτονομία του υποκειμένου*» κατά τον ίδιο. Αυτή δεν συνίσταται σε έναν «*αντι-*

κειμενοποιητικό έλεγχο πάνω στον εαυτό και στο περιβάλλον. Συνιστά πράξη ενός διαρκούς μετασχηματισμού και εμπλουτισμού των αλληλεπιδραστικών βιωμάτων και εμπειριών, μια πράξη η οποία επιδρά στη διαμόρφωση ενός δυναμικού πεδίου σχέσεων με τον εαυτό και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση των ιδιαίτερων γνωρισμάτων του προσώπου τα οποία εν τέλει χαρακτηρίζουν και τη μοναδικότητά του» (Stojanov, 2006: 83). Στην υποστήριξη αυτού του κεντρικού ζητούμενου του μετασχηματισμού και του εμπλουτισμού των βιωμάτων κατά τη διαδικασία της διϋποκειμενικής ανάπτυξης των μαθητών/μαθητριών, η οποία περιγράφεται και ως διαδικασία υπέρβασης της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης και των δεσμών με την ομάδα προέλευσης, είναι εστιασμένη η επαναδιατύπωση των περιεχομένων των τριών μορφών αναγνώρισης του Honneth.

Η ενσυναίσθηση δεν ορίζεται, όπως στον Honneth, μόνο ως θεμελιώδης συνθήκη για να βιώσει το αναπτυσσόμενο άτομο τις ανάγκες και τις επιθυμίες του ως βασικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς του, αλλά και ως θεμελιώδης συνθήκη για να βιώσει τόσο τα ιδανικά του όσο και τα σχέδια ζωής του ως σημαντικά στοιχεία των σχέσεών του με τον κόσμο (Stojanov, 2006: 139). Ο ηθικός σεβασμός αναφέρεται από τον Honneth (1994· 2003) ως αναγνώριση του ατόμου ως υποκείμενο με ικανότητα ηθικής κρίσης, δηλαδή ως υποκείμενο ικανό να διαγνώσει τις επιπτώσεις των δράσεών του και να αναλάβει την ευθύνη για αυτές. Σύμφωνα με τον Stojanov αυτή η μορφή αναγνώρισης στον Honneth συνδέεται και προϋποθέτει ένα υποκείμενο γνωστικά πλήρως ώριμο και ηθικά υπεύθυνο, κάτι που δεν ισχύει στην περίπτωση των μαθητών/μαθητριών, δηλαδή ατόμων που βρίσκονται σε μια διαδικασία απόκτησης ακριβώς αυτών των ικανοτήτων μέσω της εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό θεωρεί αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου του σεβασμού ειδικά για την περίπτωση των παιδαγωγικών σχέσεων στο σχολείο. Ο ηθικός σεβασμός ορίζεται ως αναγνώριση της ικανότητας ενός προσώπου να διαμορφώνει και να κατέχει μια δική του οπτική, να έχει προθέσεις, να επιλέγει αξίες, να διατυπώνει υποθέσεις και να λαμβάνει αποφάσεις. Καθώς όλες αυτές οι ικανότητες συνιστούν εκφράσεις της υποκειμενικότητας του ατόμου οφείλουν να τυγχάνουν αναγνώρισης ακόμη και στην περίπτωση που κάποιος διαφωνεί με αυτές ή τις χαρακτηρίζει «ανώριμες» ή «παράλογες» (Stojanov, 2006: 103). Με βάση αυτόν τον ορισμό οι παιδαγωγικές σχέσεις λειτουργούν και βιώνονται ως σχέσεις ηθικού σεβασμού όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετάσχουν στη διδασκαλία παρουσιάζοντας τα δικά τους ερμηνευτικά πρότυπα και εκφράζοντας τις δικές τους ιδιαίτερες οπτικές. Όταν το σχολείο ενδιαφέρεται και μεριμνά έμπρακτα για την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, τότε ανταποκρίνεται στη νόρμα του σεβασμού, καθώς αποδέχεται όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές ως υποκείμενα που είναι ικανά να συμμετάσχουν με επιχειρήματα στο μάθημα και στα ζητήματα της σχολικής

ζωής, εκφράζοντας έτσι τις εμπειρίες τους και την κρίση τους (Stojanov, 2011). Υπογραμμίζεται ότι μόνο μια τέτοια μορφή σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μπορεί να βοηθήσει τους τελευταίους να αναπτυχθούν ως ξεχωριστά πρόσωπα, καθώς μέσω της συμμετοχής έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως άτομα με διαφορετική και ιδιαίτερη συνείδηση. Η αναγνώριση με τη μορφή του ηθικού σεβασμού συνιστά προϋπόθεση για να αναπτύξει το άτομο τον αυτοσεβασμό του, κίνητρα και ικανότητες συμμετοχής σε διαλόγους, να υπερβεί τα όρια της μερικότητας της κουλτούρας καταγωγής του και να διαμορφώσει έναν οικουμενικό εαυτό (Stojanov, 2011: 41). Ο Stojanov, αποδίδοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία του ηθικού σεβασμού της ατομικότητας των μαθητών/μαθητριών, όχι μόνο στην αφηρημένη-τυπική της αλλά και στη συγκεκριμένη προσωπική της διάσταση και έκφραση, καταλήγει σε μια διαφορετική περιγραφή, σε σχέση με τον Honneth, αυτή της κοινωνικής εκτίμησης. Σύμφωνα με τον Honneth η κοινωνική εκτίμηση αφορά στην αναγνώριση των ιδιαίτερων γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν τις προσωπικές διαφορές των ατόμων. Συνδέει την αναγνώριση αυτών των γνωρισμάτων με την προϋπόθεση της δυνατότητας αυτών να συμβάλλουν στην επίτευξη γενικότερων κοινωνικών στόχων και αξιών που ανήκουν στην πολιτισμική αυτοαντίληψη μιας κοινωνίας (Honneth, 1994: 197-198). Ο Stojanov (2011) διαφοροποιείται από τη θέση του Honneth υποστηρίζοντας ότι αυτή η μορφή αναγνώρισης δεν πρέπει να σχετίζεται μόνο και πρωταρχικά με το εκάστοτε εργασιακό όφελος, αλλά με τις ικανότητες του ατόμου να εκφράζει τις προσωπικές του δεξιότητες, έτσι όπως αυτές συνδέονται με την ιδιαίτερη βιογραφία του, με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτές να ισχύουν ως μια εν δυνάμει συμβολή ή/και ένα στοιχείο εμπλουτισμού ολόκληρης της κοινωνίας. Τα βιώματα κοινωνικής εκτίμησης συνιστούν για το άτομο μια σημαντική συνθήκη ανάπτυξης του δυναμικού των ικανοτήτων του στη βάση των οποίων θα μπορέσει να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο και να καταστεί έτσι ένα πλήρες μέλος αυτού (Stojanov, 2011: 99). Μόνο υπό την προϋπόθεση αναγνώρισης του δυναμικού των ιδιαίτερων ικανοτήτων του μπορεί το πρόσωπο να αναπτύξει πραγματικά τις ικανότητές του, να οικοδομήσει, με άλλα λόγια, μια θετική αυτοεκτίμηση (Stojanov, 2011: 42).

Ως ενότητα οι τρεις αυτές μορφές αναγνώρισης εκδηλώνονται μέσα από μια διπλή διάσταση, μια προοπτική και μια παροντική (Stojanov, 2013). Στην περίπτωση της προοπτικής διάστασης ο μαθητής αντιμετωπίζεται από τον εκπαιδευτικό ως άτομο ικανό να αναπτυχθεί στο μέλλον ως αυτόνομο υποκείμενο, δηλαδή ως άτομο που μπορεί να αναπτύξει το δυναμικό των ιδιαίτερων και κοινωνικά σημαντικών ικανοτήτων του. Υπό αυτή την έννοια, τα σχολικά βιώματα αναγνώρισης δημιουργούν για τον μαθητή μια συνθήκη θετικής προοπτικής για την προσωπική του ανάπτυξη και την κοινωνική του ένταξη. Η περίπτωση της δεύτερης διάστασης εστιάζει στην επίκαιρη μορφή της υπο-

κειμενικότητάς τους, δηλαδή στις παροντικές ανάγκες του μαθητή καθώς και στις σχέσεις του με αυτές. Καθώς αυτή η διάσταση αναγνώρισης αφορά στη στήριξη του τρόπου με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται στο παρόν τον εαυτό του, το ζητούμενο στο επίπεδο της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού είναι μια στάση αλληλεγγύης προς τον μαθητή, έτσι ώστε να διαμορφωθεί και να στηριχθεί ο αυτοσεβασμός του.

ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ «ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ»

Η εννοιολόγηση της αναγνώρισης που παρουσιάστηκε προηγουμένως καθιστά αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας «πολιτισμική αναγνώριση». Καθώς η έννοια της αναγνώρισης συνδέεται πλέον με τη διαδικασία της διϋποκειμενικής συγκρότησης της αυτονομίας του υποκειμένου, η έννοια της πολιτισμικής αναγνώρισης οφείλει να προσδιορισθεί λαμβάνοντας υπόψη τον δια μέσου της αναγνώρισης επιδιωκόμενο σκοπό: την υποστήριξη του ατόμου στη διαδικασία μετασχηματισμού των σχέσεών του με τον κόσμο και, συνεπώς, την υποστήριξή του για την απόκτηση αυτονομίας. Η προτεινόμενη εννοιολόγηση της πολιτισμικής αναγνώρισης βρίσκεται στον αντίποδα αυτής που προωθήθηκε από τα κινήματα ταυτότητας. Υπενθυμίζεται ότι αυτή η εννοιολόγηση εδράζεται σε μια αντίληψη που θέλει τα όρια της ατομικής ταυτότητας απόλυτα εναρμονισμένα με τα όρια της ταυτότητας της ομάδας προέλευσης. Από την οπτική αυτής της εννοιολόγησης θα αναγκαστούμε στην πράξη να αντιμετωπίσουμε τους μαθητές/τις μαθήτριες ως εκπροσώπους εθνοτικά διακριτών ομάδων και κατά συνέπεια ως φορείς μιας ήδη συγκροτημένης ταυτότητας. Περαιτέρω, οδηγούμαστε στο να αγνοήσουμε το γεγονός ότι οι ταυτότητες, ως δυναμικές διαδικασίες, τελούν υπό διαπραγμάτευση και ότι οι *πολιτισμικές διαφορές* αποκτούν κοινωνική και ατομική σημασία στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διαπραγμάτευσης και μετασχηματισμού αυτών των ταυτοτήτων. Αν δεν λάβουμε υπόψη μας αυτή τη διαδικασία τότε αποκόπτουμε την παιδαγωγική ματιά από τη, σημαντική για την παιδαγωγική πράξη, διαδικασία υποκειμενικής νοηματοδότησης των *πολιτισμικών διαφορών.* Πρόκειται για μια διαδικασία μέσω της οποίας το υποκείμενο προωθεί ενεργά την εξέλιξη του εαυτού του και των σχέσεών του με τον κόσμο.

Αυτά ακριβώς τα στοιχεία της διεύρυνσης του ορίζοντα των σχέσεων του εαυτού με τον κόσμο και της οικοδόμησης μιας ταυτότητας που χαρακτηρίζεται από τα στοιχεία της υπέρβασης και του μετασχηματισμού εντοπίζονται στην εμπειρική πραγματικότητα των μεταναστών μαθητών/μαθητριών (Γκόβαρης, 2000). Οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο έρχονται αντιμέτωποι με την πραγματικότητα μιας διχοτομικά δομημένης κοινωνικής τάξης πραγμάτων του

τύπου «εμείς» και οι «ξένοι». Αυτή την πραγματικότητα προσπαθούν να υπερβούν και εν τέλει κατά κάποιο τρόπο καταφέρνουν να την υπερβούν, δρώντας εντός και εκτός των συμβολικών εθνοτικών συνόρων που (ανα)παράγει αυτή η τάξη. Αυτό συμβαίνει μέσω μιας σταδιακής οικοδόμησης μιας σχέσης με τον κόσμο, η οποία χαρακτηρίζεται από τη συγχρονικότητα μιας διπλής απόστασης και διπλής ταύτισης. Η σχέση αυτή μοιάζει εκ πρώτης όψεως προβληματική και αντιφατική. Αυτή η μορφή σχέσης δεν έχει τον χαρακτήρα μιας διπλής ταύτισης και διπλής διαφοροποίησης με και από τις εθνοτικά διακριτές κουλτούρες, όπως αυτές προβάλλονται στον κυρίαρχο λόγο. Τα περιεχόμενά της συντίθενται από τις γνώσεις, τα συναισθήματα και τις ικανότητες που αναπτύσσουν αυτοί οι μαθητές/αυτές οι μαθήτριες κατά την αντιπαράθεσή τους με τα κυρίαρχα, εθνοτικά πρότυπα πολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού. Ούτε η διαδικασία της αυτοεθνοτικοποίησης, ως σχήμα πολιτισμικής αντίληψης και παρουσίασης στον κοινωνικό χώρο αλλά ούτε και ο μονοπολιτισμικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος της μεταναστευτικής κοινωνίας δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες αυτής της ομάδας μαθητών/μαθητριών. Για αυτούς/για αυτές το κρίσιμο ζητούμενο είναι η οικοδόμηση μιας ταυτότητας που να τους παρέχει δυνατότητες έκφρασης του «δικού» τους πλουραλισμού, ενάντια στην «*ομογενοποιητική πολιορκία του εθνικού λόγου*» (Αρχάκης, 2020: 253). Η διπλή ταύτιση, ως δομικό στοιχείο της ταυτότητας τους, εκφράζει τη διάθεσή τους για συμμετοχή στα συμβάντα των «δυο κόσμων», της εθνοτικής ομάδας και της μεταναστευτικής κοινωνίας. Από την άλλη, η διπλή απόσταση/διπλή ετερότητα εκφράζει μια δυναμική στάση αντίστασης ενάντια σε στερεοτυπικά δομημένους ρόλους και αναπαραστάσεις και σε αρνητικά φορτισμένες περιγραφές τόσο της ατομικής όσο και της συλλογικής τους ταυτότητας. Το άνοιγμα στον κόσμο και οι σχέσεις με αυτόν χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της υπέρβασης καθώς είναι εμφανείς οι διαρκείς προσπάθειές τους για τη σύνθεση στοιχείων, εν είδει ενότητας, τα οποία σύμφωνα με την κυρίαρχη εθνοτική τάξη πραγμάτων χαρακτηρίζει μια δυνητικά αναπόφευκτη σχέση ετερότητας μεταξύ τους. Η δημιουργία αυτής της συμβολικής σχέσης με τον κόσμο στο επίπεδο της προσωπικής ταυτότητας καθιστά εφικτή την πρόσβαση σε στοιχεία «διαφορετικών» πολιτισμών και γλωσσών και μέσω αυτής τελικά και την υπέρβαση των διχοτομικών προτύπων αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη μας την οπτική του Stojanov, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι αυτές οι διαδικασίες συγκρότησης ταυτότητας οφείλουν να τύχουν αναγνώρισης καθώς σχετίζονται άμεσα με προσπάθειες των υποκειμένων να κινηθούν προς την κατεύθυνση της αυτονομίας. Ως ένα πρώτο τεκμήριο της πρόθεσης του ελληνικού σχολείου να υιοθετήσει την έννοια της πολιτισμικής αναγνώρισης η οποία εστιάζει στην πολιτισμική πράξη των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και όχι στην πολιτισμική τους καταγωγή, μπορεί να

αξιολογηθεί το εξής γεγονός: στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας (ΙΕΠ, 2021: 29) συνιστάται η «*ανοχή στο φαινόμενο εναλλαγής κωδίκων και αξιοποίηση της διαγλωσσικότητας από δίγλωσσους/-ες μαθητές/-τριες*». Η εναλλαγή κωδίκων και η διαγλωσσικότητα δεν συνιστούν για τους μαθητές/τις μαθήτριες εργαλειακού τύπου διαδικασίες και θα ήταν από παιδαγωγικής άποψης αντιπαραγωγικό να εκληφθούν ως τέτοιες. Εννοώ εδώ ότι είναι φορτισμένες με το στοιχείο της υπέρβασης των συμβολικών ορίων μεταξύ των «αντικειμενικά» ασύμβατων εθνοτικών κόσμων καθώς και το στοιχείο της αντίστασης σε μια ιδεολογικού τύπου κυρίαρχη αναπαράσταση που ορίζει γλώσσες και κουλτούρες, κατά συνέπεια και ταυτότητες, ως «αντικειμενικά» κλειστά συστήματα.

Μοιάζει ίσως υπερβολικό, ωστόσο αξίζει να αναφερθεί το εξής: η αναγνώριση της διαγλωσσικότητας συνιστά πράξη υποστήριξης μιας αναδυόμενης δυνατότητας πολιτισμικού αυτοπροσδιορισμού, με βασικό στοιχείο το πλουραλιστικό κοινωνικό εγώ, και με αυτή την έννοια πράξη υποστήριξης μιας γνήσιας και ουσιαστικής μορφωτικής διαδικασίας. Τέτοιου είδους πρακτικές πολιτισμικής αναγνώρισης έχουν οι μαθητές/-τριες μεγάλη ανάγκη, ιδιαίτερα δε αυτές/-οί με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η μη ανταπόκριση του σχολείου και των παιδαγωγικών του σχέσεων (και) σε αυτή την ανάγκη των υποκειμένων οδηγεί στην (ανα)παραγωγή ανισοτήτων. Σε αυτό το αποτέλεσμα έχουν καταλήξει νεότερες έρευνες οι οποίες εδράζονται θεωρητικά στην έννοια της «διϋποκειμενικής ανανγώρισης» (Govaris et al, 2021).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρχάκης, Α. (2020). *Από τον εθνικό στον μετα-εθνικό λόγο. Μεταναστευτικές ταυτότητες και κριτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Τόμος Β΄*. ΕΑΠ

Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές. Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Διγλωσσία. Τετράδια Νάξου* (σσ. 17-33). Ρόδος. Ανακτήθηκε από www.rhodes.aegean.gr/ptde/tetradianaxou.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Γκόβαρης, Χ. (2013). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της Θεωρίας της Παιδείας (Bildungstheorie). Στο Χ. Γκόβαρης, (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σσ. 17-30). Αθήνα: Gu-

tenberg.

Govaris, C., Kassis, W., Sakatzis, D., Sarafidou, J.-O., & Chouvati, R. (2021). Recognitive Justice and Educational Inequalities: An Intersectional Approach Involving Secondary Grade School Students in Greece. *Education Sciences, 11*, 461. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.3390/educsci11090461.

Fraser, N. (2003). Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In N. Fraser & A. Honneth, *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische kontroverse* (S. 13-128). Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.

Honneth, A. (2003). Umverteilung als Anerkennung. Eine Erwiderung auf Nancy Fraser. In N. Fraser & A. Honneth, *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische kontroverse* (S. 129-224). Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

ΙΕΠ (2021). *Πρόγραμμα Νεοελληνικής Γλώσσας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ Τάξεις του Γυμνασίου*. Αθήνα.

Scherr, A. (2002). Subjektentwicklung in Anerkennungsverhältnissen. Über soziale Subjektivität und gegenseitige Anerkennung als pädagogische Grundbegriffe. In B. Hafeneger, P. Hekenborg & A. Scher (Hrsg.), *Pädagogik der Anerkennung* (S. 26-44). Wochenschau Verlag.

Stojanov, K. (2006). *Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbt-Entwicklung und Welterschließung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Stojanov, K. (2011). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämften Begriffs*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Stojanov, K. (2020). Education, Freedom and Emancipation from the Standpoint of the Recognition Theory: Interview with Axel Honneth. *Sisyphus: journal of education*, *8*(3), 100-105. ISSN 2182-8474; 2182-9640.

Vieluf, S., & Sauerwein, M. (2018). Does a lack of teachers' recognition of students with migration background contribute to achievement gaps? *European Educational Research Journal.* Ανακτήθηκε από https://doi-org.proxy.eap.gr/10.1177/1474904118810939.

Χρήστος Γκόβαρης
Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Τηλ.: 2421074981
E-mail: govaris@uth.gr

ΝΕΟΤΕΡΕΣ ΣΥΜΒΟΛΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΔΟΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

Γιώργος Γρόλλιος
Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΑΠΘ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην ανακοίνωση παρουσιάζω ορισμένα βασικά στοιχεία του έργου δύο νεότερων ακαδημαϊκών, των Wayne Au και Noah de Lissovoy (καθηγητών στα Πανεπιστήμια της Ουάσιγκτον και του Τέξας αντίστοιχα). Πιο συγκεκριμένα, αναλύω κείμενά τους τα οποία αναφέρονται στην κατανόηση των μορφών της νεοφιλελεύθερης - νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης, στην αναθεώρηση και εφαρμογή της θεωρίας της οπτικής και στη συγκρότηση του θεωρητικού πλαισίου που μπορεί να συμβάλλει στην κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών, ώστε να καταλήξω σε συμπεράσματα σχετικά με τη συμβολή αυτών των νεότερων ακαδημαϊκών στη συνέχιση και στην ανάπτυξη της παράδοσης της κριτικής παιδαγωγικής στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής.

ABSTRACT

In this paper, I am presenting some basic elements of two younger academics' works, Wayne Au and Noah de Lissovoy, professors in the Universities of Washington and Texas respectively. More specifically, I am analyzing some of their texts that refer to the understanding of neoliberal - neoconservative reconstruction of education, to the revision and implementation of standpoint theory and to the formation of a theoretical framework for promoting students' critical consciousness, aiming to show their contribution to the development of the critical pedagogy tradition in the United States.

Η κριτική παιδαγωγική είναι ένα ρεύμα θεωρητικής σκέψης και πρακτικής που εμφανίστηκε στην αρχή της δεκαετίας του 1980 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Henry Giroux και στη συνέχεια από τους Stanley Aronowitz και Peter McLaren οι οποίοι συνεργάστηκαν μαζί του για τη συγκρότηση του περιεχομένου της. Επίσης, ουσιώδη ρόλο στη θεμελίωση της κριτικής παιδαγωγικής έπαιξε η θεωρητική εργασία του

Michael Apple. Η βιβλιογραφική παραγωγή και η αρθρογραφία των βασικών εκπροσώπων της είναι ογκώδης και η διεθνής απήχησή της σημαντική. Θεωρείται ως μια σημαντική παιδαγωγική παράδοση και, γι' αυτόν το λόγο, έχουν εκδοθεί σχετικές συλλογές κειμένων, εισαγωγές και μονογραφίες. Η συνολική αποτίμηση της κριτικής παιδαγωγικής αποτελεί σύνθετο εγχείρημα που περιλαμβάνει την ανάλυση των κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών συνθηκών εντός των οποίων γεννήθηκε και αναπτύχθηκε, τη μελέτη της καταγωγής των εννοιών που προσέλαβε και των τρόπων με τους οποίους τις χρησιμοποιεί, την ανάδειξη των διαφορών μεταξύ των εκφραστών της, τη διακρίβωση του εύρους της επιρροής της και την προσέγγιση των παιδαγωγικών πρακτικών που την αξιοποιούν ως πλαίσιο αναφοράς (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010).

Στο παρόν κείμενο επιχειρώ να εξετάσω ορισμένα βασικά στοιχεία του έργου δύο νεότερων από τους προαναφερθέντες ακαδημαϊκούς που θεωρώ ότι συμβάλλουν με γόνιμο τρόπο στη συνέχιση της παράδοσης της κριτικής παιδαγωγικής. Πρόκειται για τους Wayne Au και Noah de Lissovoy, καθηγητές στα Πανεπιστήμια της Ουάσιγκτον και του Τέξας, αντίστοιχα.

Ο Au εκπόνησε τη διδακτορική διατριβή του στο πανεπιστήμιο του Ουισκόνσιν. Διδάσκει μαθήματα που αφορούν θεωρίες για τη σχολική μεταρρύθμιση, τους εκπαιδευτικούς, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και την αξιολόγηση στη Σχολή Εκπαιδευτικών Σπουδών του πανεπιστημίου της Ουάσιγκτον. Έχει τιμηθεί με οκτώ βραβεία για τις σπουδές, την έρευνα και τη διδασκαλία του. Άρθρα του έχουν δημοσιευτεί σε σημαντικά εκπαιδευτικά περιοδικά όπως τα *Teachers College Record, Harvard Educational Review και British Journal of Sociology of Education*[1]. Στην Ελλάδα έχουν δημοσιευτεί ένα άρθρο και ένα βιβλίο, καθώς και μια συνέντευξή του (Au, 2018· 2020)[2].

Ο De Lissovoy έλαβε το διδακτορικό του δίπλωμα από το πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια. Διδάσκει μαθήματα κοινωνικής και πολιτισμικής θεωρίας στην εκπαίδευση, θεωρία του αναλυτικού προγράμματος, κριτική παιδαγωγική και φιλοσοφία της εκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο του Τέξας. Έχει τιμηθεί με τρία βραβεία για αντίστοιχα βιβλία του. Άρθρα του έχουν δημοσιευτεί σε σημαντικά εκπαιδευτικά περιοδικά όπως τα *Harvard Educational Review, Curriculum Inquiry και Journal of Education Policy*[3]. Στην Ελλάδα έχει δημοσιευτεί και σχολιαστεί ένα μέρος άρθρου του (Παπαποστόλου, 2020).

1 Βλπ https://www.uwb.edu/education/about/faculty/wayneau (ανακτήθηκε στις 31/8/2019).
2 Η συνέντευξη δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Σελιδοδείκτης* (2018, τχ.4, σσ.72-76).
3 Βλπ https://education.utexas.edu/faculty/noah_de_lissovoy (ανακτήθηκε στις 12/12/2021).

Η ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΗ - ΝΕΟΣΥΝΤΗΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΔΙΑΡΘΡΩΣΗ

Το ερευνητικό ενδιαφέρον του Au για την κατανόηση των μορφών της νεοφιλελεύθερης - νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης εκφράζεται κυρίως με δύο τρόπους. Ο πρώτος είναι η αξιοποίηση της ανάλυσης των κοινωνικών δικτύων. Αυτή η ανάλυση δείχνει το πώς μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί ενισχύουν τα charter schools με τη βοήθεια πλούσιων φιλάνθρωπων. Έτσι, μη εκλεγμένες πλούσιες ελίτ που δεν λογοδοτούν πουθενά προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική, όπως δείχνει η εμπειρία της πολιτείας της Ουάσιγκτον. Μάλιστα, η ανάλυση των κοινωνικών δικτύων αποτέλεσε τη βάση για την έκδοση μιας συλλογής κειμένων η οποία εξετάζει τα charter schools στις ΗΠΑ (Au & Ferrare, 2015)[4].

Ο δεύτερος τρόπος με τον οποίο ο Au συμβάλλει στην κατανόηση των μορφών της νεοφιλελεύθερης και νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης είναι η μελέτη του ρόλου των τυποποιημένων εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων στην αναπαραγωγή της ανισότητας στην ιστορία της εκπαίδευσης των ΗΠΑ μέσω των κινημάτων της ευγονικής, του δείκτη νοημοσύνης και της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, μελέτη με την οποία απομυθοποιούνται αυτές οι εξετάσεις, αφενός ως βαθιά ριζωμένες στη βαθμολόγηση κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων και αφετέρου ως στενά συνδεδεμένες με τη σύγχρονη καπιταλιστική παραγωγή και με τις νεοφιλελεύθερες - νεοσυντηρητικές πολιτικές. Ο Au δείχνει πώς οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων επηρεάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και ασκούν συγκεκριμένα είδη ελέγχου στον παιδαγωγικό λόγο και στις ταυτότητες των μαθητών, αναπαράγοντας τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις και ενσωματώνοντας την ανισότητα στην ίδια τη δομή του παιδαγωγικού λόγου (Au, 2020).

Ο De Lissovoy προσεγγίζει τη νεοφιλελεύθερη - νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης ως μια διαδικασία η οποία μοιάζει με την πρωταρχική συσσώρευση του κεφαλαίου, όπως αυτή αναλύθηκε από τον Karl Marx. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων, η εισαγωγή των κουπονιών στην εκπαίδευση και η στρατιωτικοποίηση των σχολείων αντιστοιχούν στην καθιέρωση του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής και των σύστοιχων κοινωνικών σχέσεων που διαχώρισαν ιστορικά τους ανθρώπους από τις συνθήκες και τους πόρους της δημιουργικότητας και της ανάπτυξής τους. Η μετατροπή των σχολείων σε κερδοφόρους οργανισμούς και η εργαλειοποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης αποτελούν όψεις της διαδικασίας υπαγωγής

4 Όσα αναφέρονται παρακάτω στο παρόν κείμενο για το έργο του Au έχουν δημοσιευτεί (σε εκτενέστερη μορφή) στο Γρόλλιος & Γούναρη (2020).

των μαθητών και της μάθησης στη λογική του κεφαλαίου. Οι δρακόντειες πειθαρχικές πολιτικές που περιθωριοποιούν τους φτωχούς και έγχρωμους μαθητές παραπέμπουν στην ποινικοποίηση και στην απαλλοτρίωση του πληθυσμού των απαρχών της καπιταλιστικής εποχής. Η νεοφιλελεύθερη - νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση αποτελεί μια προσπάθεια κυριαρχίας επί του πνεύματος και ελέγχου των βαθύτερων πηγών της ανθρωπιάς των μαθητών από τις οποίες μπορεί να προκύψει άρνηση και αντίσταση. Δεν πρόκειται απλώς για τον ρόλο των σχολείων στη διαμόρφωση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και των φυλετικών αποκλεισμών. Πρόκειται για την εκ νέου θεμελίωση των βαθύτερων νοημάτων του ίδιου του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, μέσω της επαναλαμβανόμενης και φυσικοποιημένης παραβίασης της ανθρωπιάς ως τρόπου ζωής (De Lissovoy, 2008).

Η έμφαση της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής αναδιάρθρωσης στην ιδιωτικοποίηση και στην εμπορευματοποίηση συνδέεται με την άρρηκτη σύνδεση αυτής της διαδικασίας με την έννοια του προνομίου, που θεωρείται ως φυσική αρετή η οποία παρέχει την εξουσία προσδιορισμού της δημόσιας πολιτικής. Αυτή η υποτιθέμενη ως φυσική αρετή ενισχύεται από το φιλανθρωπικό έργο πλούσιων ιδρυμάτων τα οποία προωθούν τα επιχειρηματικά συμφέροντα και προβάλλονται από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης που εξυμνούν τα μέλη της ελίτ τα οποία τα διαχειρίζονται. Ο εύθραυστος χαρακτήρας της νεολαίας γίνεται το φόντο των θεαματικών πρωτοβουλιών της νεοφιλελεύθερης συμπόνιας, ενώ στην πραγματικότητα η νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση υποτιμά και τραυματίζει τις τοπικές κοινότητες, συνδεόμενη άμεσα με τον ρατσισμό ο οποίος επιδρά στη μορφή και στον χαρακτήρα της (De Lissovoy, 2019a).

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΟΠΤΙΚΗΣ

Σύμφωνα με τον Au, η θεωρία της οπτικής διατυπώθηκε από κριτικές φεμινίστριες θεωρητικούς που συνδέονταν με τον Μαρξισμό και αξιοποίησαν εργασίες του Georg Lukacs. Βασίζεται στην κατανόηση της συνύφανσης της γνώσης με την εξουσία και στην παραδοχή ότι υπάρχουν οπτικές για την κοινωνία οι οποίες καθιστούν αόρατες τις πραγματικές κοινωνικές σχέσεις. Η θεωρία της οπτικής υποστηρίζει ότι οι κοινωνικές θέσεις όσων υφίστανται εκμετάλλευση και καταπίεση προσφέρουν καλύτερη βάση για ξεκάθαρη σκέψη, τοποθέτηση κρίσιμων ερωτημάτων και διατύπωση εξηγήσεων που αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις, σε σύγκριση με τις κοινωνικές θέσεις των κυρίαρχων ομάδων. Με άλλα λόγια, οι κοινωνικές θέσεις όσων υφίστανται εκμετάλλευση και καταπίεση προσφέρουν περισσότερες δυνατότητες αντικειμενικότητας στην κατανόηση της πραγματικότητας.

Ο Au εφαρμόζει τη θεωρία της οπτικής στο αναλυτικό πρόγραμμα καταλήγοντας στα εξής: α) η γνώση που περιέχει το αναλυτικό πρόγραμμα δομεί την κατανόηση του κόσμου με τρόπους που θέτουν όρια ή προσφέρουν δυνατότητες, επειδή συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικές θέσεις, β) η γνώση την οποία περιέχει το αναλυτικό πρόγραμμα υποστηρίζει γενικά την υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων και είναι συχνά αντίπαλη με τη γνώση των καταπιεσμένων, γ) παρά τις κατακτήσεις των εκπαιδευτικών και των ακτιβιστών οι οποίες αποτυπώνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, εκείνοι που κατέχουν την εξουσία ασκούν ισχυρότερη επιρροή στην κοινή λογική για τη γνώση την οποία περιέχει το αναλυτικό πρόγραμμα, δ) μια οπτική για το αναλυτικό πρόγραμμα των καταπιεσμένων είναι αποτέλεσμα ενεργητικής, συστηματικής και συνειδητής εργασίας ενάντια στις κυρίαρχες θεσμοποιημένες μορφές της γνώσης που περιέχει το αναλυτικό πρόγραμμα, ε) μια οπτική για το αναλυτικό πρόγραμμα των καταπιεσμένων δίνει τη δυνατότητα της απελευθέρωσης μέσω της ανάπτυξης αντίπαλης συνείδησης και της ανάληψης δράσης για την αλλαγή των άνισων κοινωνικών σχέσεων, αλλά και κινητοποιεί εκείνους οι οποίοι κατέχουν την εξουσία για να υποβαθμίσουν και να δυσφημίσουν σχέδια δράσης που θεμελιώνονται σ' αυτή την οπτική και στ) μια οπτική για το αναλυτικό πρόγραμμα των καταπιεσμένων συνδέεται όχι μόνο με την ανάλυση της γνώσης η οποία περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά και με την ανάλυση των πολιτικών της γνώσης που κατασκευάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα (Au, 2011· 2018b).

Ο Au δεν περιορίζει τη χρήση της θεωρίας της οπτικής στο πεδίο των σπουδών για το αναλυτικό πρόγραμμα. Υποστηρίζει ότι αυτή η θεωρία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ευρύτερα στην εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική έρευνα. Ένα άλλο πεδίο στο οποίο αξιοποιεί τη θεωρία της οπτικής είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση για να υποβάλλει σε κριτική διάφορες επιχειρηματολογίες οι οποίες υποστηρίζουν την εφαρμογή της (ηθική επιχειρηματολογία, δημογραφική επιχειρηματολογία, επιχειρηματολογία της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη και της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη). Επισημαίνει ότι όλες τους είναι χρήσιμες για τον αγώνα ενάντια στην άνοδο του συντηρητισμού, καθώς και για την προώθηση της δημοκρατίας και της κοινωνικής ισότητας στην εκπαίδευση, αλλά πάσχουν από το ελάττωμα του σχετικισμού. Αντίθετα, η θεωρία της οπτικής προσφέρει την ισχυρότερη επιχειρηματολογία υπέρ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διότι θεμελιώνεται σε επιχειρήματα που αφορούν την υλική κοινωνική πραγματικότητα, έχοντας ως βάση το ότι οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες ζωής των καταπιεσμένων δίνουν τη δυνατότητα για καθαρότερη και πιο αντικειμενική κατανόηση. Την υπερασπίζεται με ουσιαστικό τρόπο, αφού οι αντιλήψεις των καταπιεσμένων ανθρώπων προσφέρουν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα για την κατανόηση της πραγματικότητας του ρατσισμού, μιας πραγ-

ματικότητας η οποία τεκμηριώνεται από πλήθος εμπειρικών στοιχείων, παρά το γεγονός ότι την αποκρύπτουν συστηματικά οι κυρίαρχες αντιλήψεις (Au, 2011).

Στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο Au υποβάλλει σε κριτική εκείνες τις προσεγγίσεις που είτε ενδύονται την αμφίεση της παγκόσμιας εκπαίδευσης για να αποφύγουν την πραγματικότητα του ρατσισμού είτε παρουσιάζονται ως εκπαίδευση της ποικιλομορφίας και του πολιτισμικού πλουραλισμού για να μην τοποθετηθούν σχετικά με κρίσιμα ζητήματα εξουσίας. Ανάλογη είναι και η κριτική του σε εκείνες τις διδακτικές πρακτικές που εξισώνουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με τη διδασκαλία κάθε είδους ποικιλομορφίας, υποβαθμίζοντας τον οδυνηρό και ισχυρό συστημικό ρατσισμό, τις αποικιοκρατικές παραδόσεις και την πολιτισμική καταπίεση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, μεταξύ άλλων, πρέπει α) να θεμελιώνεται αφενός στις ζωές των μαθητών και αφετέρου στις φωνές και στις οπτικές των ανθρώπων που αποτελούν αντικείμενα των μαθημάτων, β) να συνδέεται με το σύνολο του αναλυτικού προγράμματος, γ) να αναγνωρίζει την αξία των μητρικών γλωσσών των μαθητών, δ) να υποβάλλει σε κριτική την επίσημη σχολική γνώση, να εξετάζει πραγματικά κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα και να δίνει έμφαση στα κοινωνικά κινήματα και στους αγώνες τους ενάντια σε κάθε μορφή ρατσισμού, ε) να ανιχνεύει το πώς οι κοινωνικοί, οικονομικοί και πολιτισμικοί θεσμοί συμβάλλουν στην ανισότητα και στ) να υλοποιείται με μια διδασκαλία διαλόγου και συνεργασίας, χωρίς υποβάθμιση της αναγκαίας ακαδημαϊκής αυστηρότητας (Au, 2014).

Ο De Lissovoy εξετάζει την έννοια της καταπίεσης σε τρία μοντέλα εκπαιδευτικής έρευνας για να προτείνει μια συνδυαστική προσέγγιση της θεωρίας της οπτικής. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει α) την προσέγγιση της καταπίεσης ως αποτελέσματος της πολιτισμικής ηγεμονίας η οποία εκφράζεται από τον ρατσισμό και τον σεξισμό έχοντας σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση (όπως τα αναλόγως προκατειλημμένα αναλυτικά προγράμματα), στηρίζεται στην εργασία της Sonia Nieto στις δεκαετίες του 1990 και του 2000 και παίζει σημαντικό ρόλο στην κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση, β) την προσέγγιση της καταπίεσης ως αποτελέσματος της συσσώρευσης του κεφαλαίου που οδηγεί στις ιμπεριαλιστικές επεμβάσεις και στην επιβολή καθεστώτων νεοφιλελεύθερης λιτότητας, στην προώθηση του ατομικισμού, του καταναλωτισμού και των συντηρητικών αλλαγών στα σχολεία (προκατασκευασμένα αναλυτικά προγράμματα και ανάλογα προγράμματα εξετάσεων), στηρίζεται στην εργασία του Peter McLaren στη δεκαετία του 2000 και έχει επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό την παράδοση της κριτικής παιδαγωγικής και γ) τη φεμινιστική μεταδομιστική προσέγγιση της καταπίεσης ως αποτελέσματος του λόγου που στηρίζεται στην εργασία της Valerie Walkerdine στη δεκαετία του 1990, η οποία μελέτησε τη δημοφιλή κουλτούρα και τις παιδαγωγικές του γραμματισμού ως καθεστώτα λόγου τα οποία προσδιορίζονται από το κοινωνικό φύλο. Η κριτική εξέταση αυτών των τριών προσεγγίσεων της καταπίεσης από τον De Lissovoy θε-

μελιώνει τη συνδυαστική προσέγγιση της θεωρίας της οπτικής, η οποία επιδιώκει να υπερβεί τη μερικότητα των συγκεκριμένων προσεγγίσεων που βασίζονται στις κοινωνικές εμπειρίες των έγχρωμων, των εργαζόμενων και των γυναικών αντίστοιχα. Οι μαθητές στα σχολεία υφίστανται καταπίεση η οποία συνδέεται με τη φυλή ή την κοινωνική τάξη ή το κοινωνικό φύλο, ενώ ορισμένοι υφίστανται καταπίεση που συνδέεται με αυτούς τους παράγοντες ταυτόχρονα, συνεπώς η απόδοση προτεραιότητας σε έναν παράγοντα είναι λανθασμένη. Η συνδυαστική προσέγγιση της θεωρίας της οπτικής πρέπει να στηριχθεί στη θεωρία του Franz Fannon για τη συνολική απαλλαγή της κοινωνικής ζωής από την καταπίεση, η οποία σχετίζεται με την παραδοσιακή θεωρία της οπτικής. Έτσι, ο De Lissovoy θεωρεί ότι θα μπορέσουμε να κατανοήσουμε τη σχέση ανάμεσα στη ζωή των μαθητών με τις ευρύτερες πραγματικότητες της κυριαρχίας και της αντίστασης, αντί να διαχωρίζουμε τις συγκεκριμένες εμπειρίες κοινωνικών ομάδων ως προνομιακών πεδίων ανάλυσης και δράσης. Η έννοια της οπτικής είναι λιγότερο το προϊόν της εμπειρίας και περισσότερο η πρακτική της ανάλυσης που διαρκώς διαμορφώνεται στο πλαίσιο των ιστορικών - υλικών αγώνων. Η συνδυαστική προσέγγιση της θεωρίας της οπτικής πρέπει να μπορεί να περιγράφει το πώς συνυφαίνονται διαφορετικές μορφές καταπίεσης, το πώς κατά περίπτωση χρησιμοποιούν η μία την άλλη και το πώς συνεργάζονται στα πλαίσια της διαδικασίας του νέο-αποικισμού, η οποία καθιερώνει την κατάκτηση και την κυριαρχία ως εγγενή αλήθεια της κοινωνικής ζωής (De Lissovoy, 2008).

Η ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ

Σύμφωνα με τον Au, θεμέλια για τη συγκρότηση ενός θεωρητικού πλαισίου που θα συμβάλλει στην κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών αποτελούν τα έργα του Vygotsky και του Freire. Ο πρώτος προσφέρει μια θεωρία για τη μάθηση, ο μαρξιστικός, διαλεκτικός και υλιστικός χαρακτήρας της οποίας έχει αγνοηθεί και συνεχίζει να αγνοείται ή να υποβαθμίζεται σε μεγάλο βαθμό. Ο Au μελετά συγκριτικά την έννοια της συνείδησης στο έργο του Vygotsky και του Lenin συμπεραίνοντας, μεταξύ άλλων, ότι α) από πολλές απόψεις η θεωρία του Vygotsky για τη μάθηση και την εννοιολογική ανάπτυξη είναι μία εκδοχή της κοινωνικής ανάλυσης του Lenin για την ανάπτυξη της ταξικής συνείδησης σε προσωπικό επίπεδο, β) ο Lenin και ο Vygotsky προσφέρουν μια διαλεκτικά ενιαία εξήγηση για τον τρόπο με τον οποίο η ανάπτυξη της συνείδησης ξεδιπλώνεται στην κοινωνία και στο άτομο, δίνοντας έμφαση στο πώς οι καθημερινές κατανοήσεις του κόσμου μπορούν να εξελιχθούν σε πιο συστηματικές κατανοήσεις που στοχεύουν στον μετασχηματισμό του και γ) ο Vygotsky, εξηγώντας την κοινωνική φύση της ατομικής συνείδησης, προσφέρει μια επεξεργασμένη

κατανόηση για το πώς τα άτομα αναπτύσσονται ως φορείς δράσης της κοινωνικοοικονομικής αλλαγής, καθιστώντας σαφές ότι εφόσον η συνείδηση είναι προϊόν των κοινωνικών σχέσεων δεν είναι ουδέτερη (Au, 2018b).

Η παιδαγωγική θεωρία του Freire είναι, σύμφωνα με τον Au, το δεύτερο θεμέλιο για τη συγκρότηση θεωρητικού πλαισίου που μπορεί να συμβάλει στην κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών. Όπως στη θεωρία για τη μάθηση του Vygotsky έχει αγνοηθεί και συνεχίζει να αγνοείται ή να υποβαθμίζεται σε μεγάλο βαθμό ο μαρξιστικός, διαλεκτικός και υλιστικός χαρακτήρας της, με ανάλογο τρόπο έχει αντιμετωπιστεί το γεγονός ότι η θεωρία του Freire αποτελεί μέρος της μαρξιστικής, διαλεκτικής και υλιστικής παράδοσης. Πιο συγκεκριμένα, αγνοείται ότι α) οι σκοποί αυτής της εγγενώς ιδεολογικοπολιτικής θεωρίας η οποία συνδέεται άρρηκτα με την εναντίωση στον καπιταλισμό και με ένα σχέδιο κοινωνικού μετασχηματισμού, β) η τοποθέτηση προβλήματος που δεν προσεγγίζει την υλική πραγματικότητα και τη γνώση μας γι᾽ αυτήν ως στατικές οντότητες αλλά ως ευρισκόμενες σε διαδικασία μετασχηματισμού, γ) η κωδικοποίηση των προβληματικών καταστάσεων και η αποκωδικοποίησή τους μέσω του διαλόγου ο οποίος θεμελιώνεται στον υλικό κόσμο (της κοινωνίας και της κουλτούρας συμπεριλαμβανομένων) και δ) ο ριζοσπαστικός, δημοκρατικός και καθοδηγητικός ρόλος των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν το εναρκτήριο σημείο της διαδικασίας της μάθησης, καθώς και τον ορίζοντα στον οποίο θέλουν να φτάσουν, αποτελούν τα βασικά απελευθερωτικά στοιχεία της θεωρίας του Freire. Αν και τα σχολεία δεν έχουν επαρκή ισχύ για να αποτελέσουν την καθοριστική οδηγητική δύναμη του κοινωνικού μετασχηματισμού, εξαιτίας του κομβικού ρόλου που παίζουν στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης είναι απολύτως απαραίτητα για την οικοδόμηση μαζικών κινημάτων (Au, 2018b).

Ο De Lissovoy θεωρεί ότι η πιο χρήσιμη αντίληψη για την κυριαρχία και την απελευθέρωση στην εκπαίδευση είναι εκείνη του Freire, η θεωρία του οποίου, ξεκινώντας από την πίστη στην ικανότητα των ανθρώπων να αλλάξουν τον κόσμο, έχει ως κεντρικό στοιχείο της την έννοια του αγώνα στο πεδίο της θεωρίας και της πρακτικής και είναι αδύνατο να εξαφανιστεί από τη συστημική λογική. Η κυριαρχία την οποία αναλύει ο Freire αναφέρεται στο υλικό, στο πολιτισμικό και στο ψυχικό και πρέπει να καταπολεμηθεί σε όλα αυτά τα μέτωπα. Στον σύγχρονο νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό, το ανθρώπινο υποκείμενο που αναδύεται με τη διαδικασία της κριτικής συνειδητοποίησης στο έργο του Freire μοιάζει να θρυμματίζεται, να διαμελίζεται και να γίνεται δυσδιάκριτο. Όμως, αυτό δεν σημαίνει ότι η εξουσία έχει νικήσει. Σημαίνει ότι ο αγώνας διεξάγεται τόσο στο επίπεδο των θραυσμάτων όσο και στο (μαζικό) επίπεδο των συνειδήσεων, των οργανωμένων εαυτών και των συλλογικοτήτων (De Lissovoy, 2015). Ο ρόλος του υποκειμένου στην εκπαίδευση του διαλόγου είναι κρίσιμος για τον συνολικό επαναστατικό μετασχηματισμό της κοινωνίας στο έργο του Freire (De Lissovoy, 2019b).

Ο De Lissovoy, λοιπόν, ξεκινά από τον Freire για να προτείνει μια μέθοδο μάθησης η οποία στηρίζεται σε τρεις αρχές για τους εκπαιδευτικούς. Η πρώτη είναι η απόλυτη αλληλεγγύη απέναντι στην παραβίαση της ανθρωπιάς, στον θρυμματισμό και στον τραυματισμό των ανθρώπων, αλληλεγγύη η οποία οδηγεί στην αγάπη της κοινότητας που συγκροτούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, έννοια η οποία, όμως, δεν ταυτίζεται με την έννοια της φροντίδας (De Lissovoy, 2015)[5]. Η δεύτερη αρχή είναι η άρνηση οι εκπαιδευτικοί να αποφασίζουν σχετικά με τις αλήθειες οι οποίες θα αναδυθούν για τους μαθητές τους. Αυτή η άρνηση δεν συνεπάγεται κάποια πολιτική ή άλλου είδους ουδετερότητα γιατί πραγματοποιείται στο έδαφος της αντιπαράθεσης ενάντια σε κάθε κυριαρχία. Σημαίνει, όμως την άρνηση της επικύρωσης της κατεύθυνσης του νοήματος της μάθησης από τους εκπαιδευτικούς. Η τρίτη αρχή είναι η αφοσίωση στη χειραφέτηση που ξεπερνά την ηττοπάθεια του μεταρρυθμισμού ή την εξουθενωμένη φιλοσοφική κριτική η οποία βλέπει σε κάθε τι απλά και μόνο την επανάληψη της ιστορίας της υποτέλειας, σκοπεύοντας στην κατάργηση της αρχιτεκτονικής της καπιταλιστικής εκμετάλλευσης και της κουλτούρας του ρατσισμού μέσω της υλοποίησης σχεδίων δράσης, τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και (ευρύτερων) έξω από αυτήν (De Lissovoy, 2015).

Για τον De Lissovoy, η κριτική εκπαίδευση προτείνει την εξέταση και τη διερεύνηση όσων η συμβατική εκπαίδευση θεωρεί ως γεγονότα και ως αληθινά, τα τοποθετεί ως προβλήματα που σχετίζονται με τις ζωές των μαθητών. Τα παραγωγικά θέματα, τα οποία η παιδαγωγική του Freire επιχειρεί να ανακαλύψει και να μελετήσει μαζί με τους μαθητές, γίνονται το θεμέλιο της διδασκαλίας επειδή η ιστορία κατανοείται ως μια διαδικασία απελευθέρωσης. Ο σύγχρονος προσδιορισμός της παιδαγωγικής από μορφές ελέγχου όπως τα προκατασκευασμένα αναλυτικά προγράμματα και η εμμονή στη βαθμολόγηση αντιστοιχεί στις σύγχρονες ιστορικές κοινωνικοπολιτικές και πολιτισμικές μεταβολές, αλλά η αναγκαιότητα της ανάλυσης αυτών των μεταβολών δεν συνεπάγεται απαισιοδοξία για τη δυνατότητα του διαλόγου ο οποίος θεμελιώνεται στην τοποθέτηση προβλημάτων και, βέβαια, σύμφωνα με τον Freire, δεν είναι τρόπος διαμεσολάβησης διαφορών και ταξικών συγκρούσεων ή αναζήτησης συναίνεσης, αλλά τρόπος οργάνωσης της μιας πλευράς σε διαδικασία αναγκαίου αγώνα, τρόπος οργάνωσης ενάντια στην καταπίεση και στους καταπιεστές, με κατεύθυνση τη χειραφέτηση και την εξανθρώπιση (De Lissovoy, 2007).

5 Η έννοια της φροντίδας, όπως εκφράζεται στα πλαίσια της προοδευτικής εκπαίδευσης, δεν ταυτίζεται σε καμιά περίπτωση με την έννοια της συγκεκριμένης αγάπης την οποία προτείνει ο De Lissovoy, αφού δεν αντιτίθεται στο σύγχρονο νεοαποικιακό σύστημα της κυριαρχίας (De Lissovoy, 2010).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Πριν αποτιμήσω τα στοιχεία του έργου των Au και De Lissovoy που παρουσίασα προηγουμένως, θεωρώ αναγκαίο να παρουσιάσω ένα εξαιρετικά σύντομο ιστορικό της κριτικής παιδαγωγικής που θα βοηθήσει να γίνει καλύτερα κατανοητή η δική τους συμβολή στη συνέχιση αυτής της παράδοσης.

Η γέννηση της κριτικής παιδαγωγικής στην αρχή της δεκαετίας του 1980 συνδέεται αφενός με την άνοδο των κοινωνικών κινημάτων των προηγούμενων δεκαετιών και με την προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το τότε ανερχόμενο κύμα του νεοφιλελευθερισμού και του νεοσυντηρητισμού. Οι κριτικοί παιδαγωγοί επιχείρησαν να συγκροτήσουν μια απάντηση σε αυτό το κύμα, την οποία ονόμασαν γλώσσα κριτικής και δυνατότητας, που, παρά τον παιδαγωγικό πλούτο των αναλύσεων της πρώτης δεκαετίας της, είχε ένα σοβαρό μειονέκτημα. Της έλειπε μια συγκεκριμένη άρθρωση με ένα ευρύτερο πολιτικό υποκείμενο, έλλειψη για την οποία, βέβαια, δεν ευθύνονται αποκλειστικά οι κριτικοί παιδαγωγοί. Παρά το ότι, λοιπόν, η κριτική παιδαγωγική συνέβαλε με γόνιμο τρόπο στη συζήτηση των βασικών κατευθύνσεων ενός ριζοσπαστικού μετασχηματισμού στην εκπαίδευση, δεν μπόρεσε να τις συνδυάσει με κάποιο συγκεκριμένο στρατηγικού χαρακτήρα περιεχόμενο κοινωνικοπολιτικού μετασχηματισμού που να θεμελιώνεται σε μια συνολική κοινωνικοπολιτική ανάλυση της συγκεκριμένης πραγματικότητας. Αφετέρου, η κριτική παιδαγωγική συνδέεται με την αξιοποίηση, κυρίως, παιδαγωγικών απόψεων του Freire, του Gramsci και της αμερικάνικης προοδευτικής εκπαίδευσης, για να ξεπεραστούν οι υπάρχουσες προσεγγίσεις της σχέσης της εκπαίδευσης με την κοινωνία οι οποίες χρησιμοποιούσαν τις έννοιες της αναπαραγωγής και της αντίστασης και να αναπτυχθεί μια παιδαγωγική η οποία να στηρίζεται στις έννοιες της αναπαραγωγής, της παραγωγής και της ανασυγκρότησης. Για τους βασικούς εκπροσώπους της κριτικής παιδαγωγικής, οι ριζοσπαστικές θεωρίες για το σχολείο έπρεπε να στρέψουν την προσοχή τους από ερωτήματα που αναφέρονταν στην κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή σε θέματα κοινωνικής και πολιτισμικής παραγωγής, δηλαδή από το ερώτημα πώς αναπαράγεται η κοινωνία με βάση τα συμφέροντα του κεφαλαίου και των θεσμών του στο ερώτημα πώς οι αποκλεισμένες πλειοψηφίες μπορούν να αναπτύξουν θεσμούς, αξίες και πρακτικές που εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα στην κατεύθυνση ενός ριζοσπαστικού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Από το τέλος της δεκαετίας του 1980 και μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1990, οι Giroux και Aronowitz, καθώς και ο McLaren, επιχείρησαν να εντάξουν αυτό το εγχείρημα σε μια σύνθεση στοιχείων μεταμοντέρνων θεωριών με ένα νεωτερικό σχέδιο δημοκρατικής κοινωνικής ανασυγκρότησης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σύνδεση της παιδαγωγικής με τις πολιτισμικές σπουδές. Αυτήν την κατεύθυνση θεωρητικής έρευνας υπέβαλε αρχικά σε κριτική ο Apple,

όχι γιατί διαφωνούσε με την αξιοποίηση στοιχείων των μεταμοντέρνων θεωριών για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων αναλύσεων, αλλά επειδή θεωρούσε ότι απομακρυνόταν από τα συγκεκριμένα ζητήματα που αφορούσαν τη σχολική εκπαίδευση και πρότεινε ένα πρόγραμμα μελέτης της νεοφιλελεύθερης - νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση και αντιπαράθεσης σ' αυτήν. Από την κατεύθυνση της θεωρητικής έρευνας των Giroux και Aronowitz διαχωρίστηκε, αργότερα, ο McLaren, ο οποίος επιχείρησε να διαμορφώσει μια νέα κριτική παιδαγωγική που, κατά την άποψή του, θα έπρεπε να στηριχτεί στις μαρξιστικές ρίζες της κριτικής παιδαγωγικής της δεκαετίας του 1980. Στη δεκαετία του 2000, ο Giroux τελικά εγκατέλειψε την ένταξη της κριτικής παιδαγωγικής σε μια σύνθεση στοιχείων μεταμοντέρνων θεωριών με ένα σχέδιο νεωτερικής δημοκρατικής κοινωνικής ανασυγκρότησης, χωρίς, όμως, να σταματήσει να επισημαίνει τη σημασία της σύνδεσης της κριτικής παιδαγωγικής με τις πολιτισμικές σπουδές και έστρεψε την προσοχή του στην αποτίμηση και κριτική των νέων συνθηκών που έχουν διαμορφωθεί στην αμερικάνικη κοινωνία, στη συγκρότηση μιας προωθημένης εκδοχής φιλελεύθερης δημοκρατικής μεταρρύθμισης και στην ανάγκη της δημιουργίας μιας αντίστοιχης πολιτικής οργάνωσης (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010)[6].

Τα έργα των Au και De Lissovoy εγγράφονται σαφώς στην παράδοση της κριτικής παιδαγωγικής η οποία θεμελιώθηκε στη δεκαετία του 1980, πρώτα απ' όλα επειδή εμπλουτίζουν τις αναλύσεις της για τη νεοφιλελεύθερη και νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση.

Ο Au, με την ενδελεχή εξέταση των τυποποιημένων εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων που προωθούνται από τις νεοφιλελεύθερες - νεοσυντηρητικές πολιτικές, αναδεικνύει ένα κρίσιμο ζήτημα το οποίο οι βασικοί εκπρόσωποι της κριτικής παιδαγωγικής (Giroux, Aronowitz, Apple, McLaren) δεν προσέγγισαν με παρόμοια επάρκεια έχοντας στραμμένη την προσοχή τους κυρίως σε ζητήματα του περιεχομένου της επίσημης γνώσης. Η ανάλυση του ρόλου των τυποποιημένων εξετάσεων υψηλών απαιτήσεων που επηρεάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και ασκούν συγκεκριμένα είδη ελέγχου στον παιδαγωγικό λόγο και στις ταυτότητες των μαθητών, αναπαράγοντας τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις και ενσωματώνοντας την ανισότητα στην ίδια τη δομή του παιδαγωγικού λόγου, συμπληρώνει τις δικές τους προσεγγίσεις για τη νεοφιλελεύθερη - νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση, λαμβάνοντας υπόψη τα σύγχρονα δεδομένα.

Ο De Lissovoy, με την παρομοίωση της νεοφιλελεύθερης - νεοσυντηρητικής αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης με τη διαδικασία της πρωταρχικής συσσώρευσης του κεφαλαίου, δηλαδή με μια διαδικασία διαχωρισμού των ανθρώπων από

6 Για μια πρόσφατη σύντομη κριτική προσέγγιση της ιστορικής διαμόρφωσης της κριτικής παιδαγωγικής, βλπ Gounari, 2022.

τις συνθήκες και τους πόρους της δημιουργικότητας και της ανάπτυξής τους και υπαγωγής τους στη λογική του κεφαλαίου, συμβάλλει στην εμβάθυνση της κατανόησης της αναδιάρθρωσης της εκπαίδευσης με κοινωνικοικονομικούς όρους. Από αυτή την άποψη, το έργο του αποτελεί μια σημαντική συμβολή στην κατεύθυνση της συγκρότησης μιας συνολικής ανάλυσης της σύγχρονης πραγματικότητας, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον προσδιορισμό συγκεκριμένου στρατηγικού χαρακτήρα περιεχομένου του κοινωνικοπολιτικού και εκπαιδευτικού μετασχηματισμού που επαγγέλλεται η κριτική παιδαγωγική και (όπως προαναφέρθηκε) αποτέλεσε βασικό της έλλειμμα.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι οι Au και De Lissovoy αξιοποιούν τη θεωρία της οπτικής, η οποία διατυπώθηκε από κριτικές φεμινίστριες θεωρητικούς που συνδέονταν με τον Μαρξισμό, υποστηρίζοντας ότι η γνώση συνυφαίνεται με την εξουσία και ότι οι κοινωνικές θέσεις όσων υφίστανται εκμετάλλευση και καταπίεση προσφέρουν καλύτερη βάση για την αντικειμενική μελέτη των κοινωνικών και πολιτικών προβλημάτων.

Ο τρόπος με τον οποίο αξιοποιεί ο Au τη θεωρία της οπτικής είναι η εφαρμογή της στο πεδίο των σπουδών για το αναλυτικό πρόγραμμα και στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εφαρμόζοντας τη θεωρία της οπτικής στο πρώτο, ο Au δείχνει ότι η γνώση που περιέχει το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι ουδέτερη, αποτελεί αντικείμενο σύγκρουσης διαφορετικών και αντίθετων οπτικών οι οποίες εκφράζουν τα συμφέροντα των καταπιεστών ή των καταπιεζόμενων. Εφαρμόζοντάς την στο δεύτερο πεδίο, ο Au δείχνει τη σημασία της για τη στερέωση της επιχειρηματολογίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επιχειρήματα που αφορούν την υλική κοινωνική πραγματικότητα και όχι στη λογική του σχετικισμού, στις ίδιες τις εμπειρίες ζωής και στις αντιλήψεις των καταπιεσμένων για την πραγματικότητα του ρατσισμού και της αποικιοκρατικής παράδοσης την οποία αποκρύπτουν οι κυρίαρχες αντιλήψεις.

Ο De Lissovoy προτείνει μια συνδυαστική προσέγγιση της θεωρίας της οπτικής η οποία επιδιώκει να υπερβεί τη μερικότητα των προσεγγίσεων που βασίζονται στις κοινωνικές εμπειρίες των έγχρωμων, των εργαζόμενων και των γυναικών αντίστοιχα, θεωρώντας ότι η απόδοση προτεραιότητας στην καταπίεση η οποία συνδέεται με τη φυλή ή με την κοινωνική τάξη ή με το κοινωνικό φύλο είναι λανθασμένη. Η συνδυαστική προσέγγιση της θεωρίας της οπτικής πρέπει, σύμφωνα με τον De Lissovoy, να στηριχθεί στη θεωρία του Fannon για τη συνολική απαλλαγή της κοινωνικής ζωής από την καταπίεση, αναλύοντας το πώς συνυφαίνονται διαφορετικές μορφές καταπίεσης, το πώς κατά περίπτωση χρησιμοποιούν η μία την άλλη και το πώς συνεργάζονται στα πλαίσια μιας διαδικασίας νέο-αποικισμού.

Η αξιοποίηση της θεωρίας της οπτικής από τους Au και De Lissovoy είναι σημαντική για τη συμβολή τους στη συνέχιση της παράδοσης της κριτικής παιδαγωγικής διότι συμβάλλει στην απάντηση του ερωτήματος πώς οι απο-

κλεισμένες πλειοψηφίες μπορούν να αναπτύξουν θεσμούς, αξίες και πρακτικές που εξυπηρετούν τα δικά τους συμφέροντα στην κατεύθυνση ενός ριζοσπαστικού μετασχηματισμού της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, ερώτημα το οποίο, όπως προαναφέρθηκε, βρίσκεται στο επίκεντρο της κριτικής παιδαγωγικής. Οι Au και De Lissovoy δείχνουν ότι η κριτική παιδαγωγική χρειάζεται τη θεωρία της οπτικής για να αναζωογονηθεί και να συνεχίσει την παράδοσή της συνδεόμενη στενά με την πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνικοπολιτικών και εκπαιδευτικών αγώνων. Πρέπει να ξεκαθαρίσει την πρόθεσή της να αναλύσει αυτή την πραγματικότητα με βάση τις υλικές εμπειρίες (συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών σχέσεων) που δομούν την κατανόηση του κόσμου αναγνωρίζοντας ότι αυτές δομούνται από συστήματα κυριαρχίας και κανόνες που οργανώνονται ιεραρχικά με βάση σχέσεις εξουσίας κοινωνικής τάξης, φύλου, φυλής και εθνικότητας. Συνεπώς, η κριτική παιδαγωγική πρέπει να ξεκαθαρίσει ότι η κατανόηση του κόσμου από τους καταπιεστές που κατέχουν την εξουσία βρίσκεται σε αντίθεση με εκείνη των καταπιεσμένων, ότι οι καταπιεστές ασκούν ισχυρότερη επιρροή στις κοινές λογικές κατανόησης του κόσμου σε σύγκριση με τους καταπιεσμένους ακόμα κι αν αυτές διαστρεβλώνουν την υλική πραγματικότητα, καθώς και ότι η οπτική των καταπιεσμένων πάντοτε γεννιέται ως αποτέλεσμα συστηματικής προσπάθειας και αγώνα ενάντια στην οπτική των καταπιεστών. Η συμβολή των Au και De Lissovoy στην αναζωογόνηση της κριτικής παιδαγωγικής και στη συνέχιση της παράδοσής της είναι σημαντική διότι κινείται, είτε μέσω της εφαρμογής της θεωρίας της οπτικής στο πεδίο του αναλυτικού προγράμματος και στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Au) είτε μέσω του θεωρητικού εμπλουτισμού της ίδιας θεωρίας (De Lissovoy), σ' αυτή την κατεύθυνση.

Επίσης, η αξιοποίηση της θεωρίας της οπτικής από τους Au και De Lissovoy αντιπαρατίθεται στις μεταμοντέρνες αντιλήψεις οι οποίες επηρέασαν αρνητικά την κριτική παιδαγωγική κυρίως στη δεκαετία του 1990. Η θεωρία της οπτικής αποτελεί ένα ισχυρό αντίδοτο στον σχετικισμό, στην άρνηση της αντικειμενικής πραγματικότητας, στην υποβάθμιση των κοινωνικών αγώνων και στην προβολή του ατομικού υποκειμένου, καθώς και στην εναντίωση στις μεγάλες αφηγήσεις των μεταμοντέρνων αντιλήψεων οι οποίες συνέβαλαν στην ενίσχυση του δόγματος της ανυπαρξίας κοινωνικοπολιτικής εναλλακτικής λύσης, στο περιβόητο There Is No Alternative (TINA) της Thatcher. Η κριτική παιδαγωγική δεν μπορεί να προσδοκά την αναζωογόνησή της, την υπέρβαση της κατάστασης σχετικής στασιμότητας στην οποία βρίσκεται και τη συνέχιση της παράδοσής της από τις μεταμοντέρνες αντιλήψεις που, μάλιστα, έχουν συμβάλει ενεργητικά στη δημιουργία ακριβώς αυτής της κατάστασης σχετικής στασιμότητας.

Δεν μπορεί να θεωρηθεί τυχαίο ότι οι Au και De Lissovoy επιλέγουν να στηριχθούν στην απελευθερωτική παιδαγωγική του Freire για τη συγκρότηση

ενός θεωρητικού πλαισίου που θα συμβάλει στην κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών. Αυτή η στήριξη θεμελιώνεται στη συγγένεια της θεωρίας της οπτικής με τη θεωρία του Freire για τη γνώση, σύμφωνα με την οποία ο φυσικός και κοινωνικός κόσμος υπάρχει ανεξάρτητα από τους ανθρώπους και η γνώση προέρχεται από τη διαδικασία του στοχασμού πάνω στις δραστηριότητες στις οποίες ενεργητικά υποκείμενα συμμετέχουν κατά τη διάρκεια του μετασχηματισμού του. Για τον Freire, η γνώση είναι βαθιά συνδεμένη με την κοινωνική πράξη και κατευθύνεται προς τον εξανθρωπισμό μέσω του μετασχηματισμού των καταπιεστικών δομών, με δεδομένο ότι οι άνθρωποι ζουν σε κοινωνίες που έχουν ιστορία, μια ιστορία ταξικών αγώνων και αγώνων για την εξουσία. Είναι μια αρένα στην οποία διεξάγονται πολιτικές μάχες και δοκιμάζονται ηθικές επιλογές, προσδιορίζεται από ανάγκες και συμφέροντα και είναι έργο ατομικών και συλλογικών υποκειμένων (Matthews, 1980).

Ο Au, με βάση τη συγγένεια της θεωρίας της οπτικής με τη θεωρία του Freire για τη γνώση η οποία είναι προφανής από τα προηγούμενα, καθώς και με βάση την επισήμανση ότι η θεωρία του Freire αποτελεί μέρος της μαρξιστικής, διαλεκτικής και υλιστικής παράδοσης, θεωρεί ως βασικά απελευθερωτικά της στοιχεία τον αντικαπιταλιστικό - σοσιαλιστικό χαρακτήρα των σκοπών της, τις έννοιες της τοποθέτησης προβλήματος, της κωδικοποίησης των προβληματικών καταστάσεων και της αποκωδικοποίησής τους μέσω του διαλόγου, καθώς και τον ριζοσπαστικό, δημοκρατικό και καθοδηγητικό ρόλο των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν τόσο το εναρκτήριο σημείο της διαδικασίας της μάθησης όσο και τον ορίζοντα στον οποίο θέλουν να φτάσουν.

Ο De Lissovoy, επίσης με βάση τη συγγένεια της θεωρίας της οπτικής με τη θεωρία του Freire για τη γνώση, θεωρεί ότι η πιο χρήσιμη αντίληψη για την κυριαρχία και την απελευθέρωση στην εκπαίδευση είναι εκείνη του Freire που ξεκινά από την πίστη στην ικανότητα των ανθρώπων να αλλάξουν τον κόσμο, έχει ως κεντρικό στοιχείο της την έννοια του αγώνα στο πεδίο της θεωρίας και της πρακτικής και είναι αδύνατο να εξαφανιστεί από τη συστημική λογική, παρά το ότι στον σύγχρονο νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό, το ανθρώπινο υποκείμενο που αναδύεται με τη διαδικασία της κριτικής συνειδητοποίησης μοιάζει να θρυμματίζεται και να γίνεται δυσδιάκριτο. Τα παραγωγικά θέματα τα οποία η παιδαγωγική του Freire επιχειρεί να ανακαλύψει και να μελετήσει μαζί με τους μαθητές γίνονται το θεμέλιο της διδασκαλίας ενάντια στην κυρίαρχη λογική των προκατασκευασμένων αναλυτικών προγραμμάτων και της εμμονής στη βαθμολόγηση, σε συνδυασμό με την τοποθέτηση προβλημάτων και τον διάλογο που δεν είναι ένας τρόπος διαμεσολάβησης διαφορών και ταξικών συγκρούσεων ή αναζήτησης συναίνεσης, αλλά τρόπος οργάνωσης ενάντια στην καταπίεση και στους καταπιεστές με κατεύθυνση τη χειραφέτηση. Επίσης, ο De Lissovoy προτείνει μια μέθοδο μάθησης η οποία στηρίζεται α) στην αλληλεγγύη

απέναντι στην παραβίαση της ανθρωπιάς, τον θρυμματισμό και τον τραυματισμό των ανθρώπων, αλληλεγγύη η οποία οδηγεί στην αγάπη της κοινότητας που συγκροτούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, β) στην αφοσίωση στη χειραφέτηση που ξεπερνά την ηττοπάθεια του μεταρρυθμισμού σκοπεύοντας στην κατάργηση της καπιταλιστικής εκμετάλλευσης και της κουλτούρας του ρατσισμού μέσω της υλοποίησης σχεδίων δράσης, τόσο στη σχολική τάξη όσο και έξω από αυτήν και γ) στην άρνηση των εκπαιδευτικών να επικυρώνουν την κατεύθυνση του νοήματος της μάθησης για τους μαθητές τους, άρνηση που, όμως, δεν συνεπάγεται ουδετερότητα, αφού εκδηλώνεται στο έδαφος της αντιπαράθεσης ενάντια σε κάθε κυριαρχία.

Εάν συνδυάσουμε τα στοιχεία της παιδαγωγικής του Freire που προτείνουν οι Au και De Lissovoy ως αναγκαία για τη συγκρότηση ενός θεωρητικού πλαισίου που θα συμβάλλει στην κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών, είναι φανερό ότι ουσιαστικά προτείνουν τη σύγχρονη επαναθεμελίωση της παράδοσης της κριτικής παιδαγωγικής στη βάση της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Freire. Με αυτή την έννοια, τελικά θεωρώ ότι τα έργα τους συμβάλλουν στη συνέχιση της παράδοσης της κριτικής παιδαγωγικής, η οποία, όπως προαναφέρθηκε, αφενός αντιτάχθηκε στη νεοφιλελεύθερη - νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση και αφετέρου συνδέθηκε με την αξιοποίηση, κυρίως, παιδαγωγικών απόψεων του Freire, του Gramsci και της αμερικάνικης προοδευτικής εκπαίδευσης στη δεκαετία του 1980. Μάλιστα, αν συνυπολογίσουμε το γεγονός ότι οι Au και De Lissovoy συνδυάζουν με αρμονικό (και όχι εκλεκτικιστικό) τρόπο άλλες θεωρητικές παραδόσεις με την παιδαγωγική του Freire, όπως εκείνες των Vygotski και Fanon, γίνεται φανερό πως η συμβολή τους δεν μπορεί να χαρακτηριστεί απλώς ως συμβολή στη συνέχιση της παράδοσης της κριτικής παιδαγωγικής αλλά και ως συμβολή στην ανάπτυξη - αναζωογόνησή της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Au, W. (2011). *Critical curriculum studies. Education, consciousness, and the politics of knowing*. New York: Routledge.

Au, W. (2014). Introduction the second edition. In W. Au (Ed.), *Rethinking multicultural education: Teaching for racial and cultural justice* (pp. 5-14). Milwaukee-Wisconsin: Rethinking Schools.

Au, W. (2018a). Ο Βιγκότσκι και ο Λένιν για τη μάθηση: Οι παράλληλες δομές της ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. *Τετράδια Μαρξισμού για την Κομμουνιστική Απελευθέρωση*, 6, 53-66.

Au, W. (2018b). *A Marxist education. Learning to change the world*. Chicago: Haymarket Books.

Au, W. (2020). *Άνισες βάσει σχεδίου: Οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων και η τυποποίηση της ανισότητας* (Μτφ. Μ. Γρόλλιου). Αθήνα: Gutenberg.

Au, W., & Ferrare, J. (2015). *Mapping corporate education reform. Power and policy networks in the neoliberal state*. New York: Routledge.

Gounari, P. (2022). *From twitter to Capitol Hill. Far-right authoritarian populist discourses, social media and critical pedagogy*. Leiden - Boston: Brill.

Γούναρη, Π., & Γρόλλιος, Γ. (2010). Εισαγωγή. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων* (σσ. 11-61). Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ., & Γούναρη, Π. (2020). Εισαγωγή. Στο W. Au, *Άνισες Βάσει Σχεδίου: Οι Εξετάσεις Υψηλών Απαιτήσεων και η Τυποποίηση της Ανισότητας* (Μτφ. Μ. Γρόλλιου, σσ. 9-26). Αθήνα: Gutenberg.

De Lissovoy, N. (2007). History, histories or historicity? The time of educational liberation in the age of empire. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, *29*(5), 441-460.

De Lissovoy, N. (2008). *Power, crisis, and education for liberation. Rethinking critical pedagogy*. New York: Palgrave Macmillan.

De Lissovoy, N. (2010). Decolonial pedagogy and the ethics of the global. D*iscourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, *31*(3), 279-293.

De Lissovoy, N. (2015). *Education and emancipation in the neoliberal era. Being, teaching and power*. New York: Palgrave Macmillan.

De Lissovoy, N. (2019a). The violence of compassion: Educational reform, race, and neoliberalism's elite rationale. In K. Saltman & A. Means (Eds.), *The Wiley handbook of global educational reform* (pp. 243-258). Hoboken - New Jersey: John Wiley.

De Lissovoy, N. (2019b). Decoloniality as inversion: Decentring the west in emancipatory theory and pedagogy. *Globalisation, Societies and Education*, *17*(4), 419-431.

Matthews, M. (1980). Knowledge, action and power. In R. Mackie (Ed.), *Literacy and revolution. The pedagogy of Paulo Freire* (pp. 82-92). London: Pluto Press.

Παπαποστόλου, Ε. (2020). *Μια «βουτιά» στις ιδεολογικές ορίζουσες των νεοφιλελεύθερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων από τον καθηγητή Noah de Lissovoy*. Ανακτήθηκε από https://www.e-lesxi.gr.

Γιώργος Γρόλλιος
Καθηγητής ΠΤΔΕ-ΑΠΘ
Τηλ.: 2310991238
E-mail: grol@eled.auth.gr

ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Μαρία Ιβρίντελη
Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστημίου Κρήτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές/τριες αξιολογούν την εφαρμογή Των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των κοινωνικών σπουδών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο μέσω των αντιλήψεών τους για το πρόγραμμα σπουδών, το επιπρόσθετο διδακτικό υλικό και τις διαδικασίες διδασκαλίας και αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν την έλλειψη ποικιλίας αναφορικά με τη χρήση τόσο των μεθόδων διδασκαλίας, του πρόσθετου υλικού όσο και των στρατηγικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη.

ABSTRACT

This study investigates how primary school students evaluate the implementation of social studies courses, expressing their perceptions about the curriculum, the teaching materials as well as the teaching and assessment processes. The results indicated a lack of diversity regarding the use of teaching methods, additional materials and assessment strategies used by teachers in the classroom.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μελέτη αυτή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας που έχει σχεδιαστεί για τη διερεύνηση της εφαρμογής του προγράμματος των Κοινωνικών Σπουδών (Κ.Σ.) σε επίπεδο δημοτικού σχολείου στην Ελλάδα.[1] Σκο-

1 Η πρώτη φάση της έρευνας διεξήχθη το χρονικό διάστημα Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2019 και

πός της παρούσας εργασίας είναι συγκεκριμένα η αξιολόγηση των διαδικασιών διδασκαλίας στα μαθήματα των Κ.Σ. σε επίπεδο δημοτικού σχολείου από την οπτική γωνία των μαθητών/τριών.

Ως γνωστό, ο λόγος για τον οποίο οι Κ.Σ. κατέχουν μοναδική θέση μεταξύ των διαφόρων ακαδημαϊκών κλάδων είναι ότι περιλαμβάνουν κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής που αφορά τη μελέτη των πολιτικών, οικονομικών, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών πτυχών των κοινωνιών στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον. Με άλλα λόγια, οι Κ.Σ. ασχολούνται με την ιστορία της ανθρώπινης ύπαρξης σε όλες τις πολλαπλές προεκτάσεις της. Κύριος στόχος τους είναι να παράγουν σκεπτόμενους πολίτες/ιδες ικανούς/ές να αξιολογούν κριτικά την κοινωνία και να συμμετέχουν ενεργά στη βελτίωσή της (Mc Glinn, Manfras & Bolick, 2017).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορες απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο των Κ.Σ. Μια είναι εκείνη της εκπαίδευσης του πολίτη, όπως αντικατοπτρίζεται σε θεματικές που εστιάζουν στην κριτική σκέψη και τη λήψη αποφάσεων, την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή, την εκπαίδευση για διεθνή κατανόηση, την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και τα αμφιλεγόμενα ζητήματα. Μια άλλη είναι αυτή της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, με θεματικές που εστιάζουν στις αξίες, την ενσυναίσθηση και την ηθική ανάπτυξη και τη γνώση και την ανάπτυξη εννοιών. Ενώ η τρίτη προωθεί έναν προσανατολισμένο περιεχόμενο σε διακριτά γνωστικά αντικείμενα όπως την ιστορία, την οικονομία, την ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία, την κοινωνική και πολιτική αγωγή (ΚΠΑ), το δίκαιο και τη γεωγραφία (Banks, 2020· Massialas, 2000· Oakes & Lipton, 1999).

Η πολιτειότητα (citizenship) αποτελεί, ωστόσο, για τους περισσότερους παιδαγωγούς το ισχυρότερο επιχείρημα για την αναγκαιότητα της διδασκαλίας των μαθημάτων των Κ.Σ. (Πασιάς & Παντίδης, 2017· Φλουρής & Πασιάς, 2003). Ο δημοκρατικός πολίτης στις μέρες μας δεν γίνεται πλέον αντιληπτός μόνο μέσω του κλασσικού ορισμού του «καλού πολίτη», ο οποίος είναι πατριώτης, πιστός και υπάκουος/πειθήνιος στο εθνικό κράτος, αλλά και ως εκείνος που ασκεί παράλληλα κριτική απέναντι στο κράτος, και ταυτόχρονα είναι ικανός και πρόθυμος να συμμετάσχει στη βελτίωσή του. (Καλογιαννάκη, 2021· 2015· Veugelers, 2019). Μ' αυτήν την έννοια, η διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κρίνεται καθοριστικής σημασίας, μια που κατά την περίοδο αυτή οι μαθητές/τριες αρχίζουν να διαμορφώνουν τις προσωπικές τους αξίες, τις απόψεις τους για τη ζωή, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισης και δράσης στο πλαίσιο διαφόρων καθημερινών κοινωνικών καταστάσεων.

σκοπός της ήταν να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κ.Σ. Βλ. Ιβρίντελη Μ. (2021).

Επιπρόσθετα, όπως προαναφέρθηκε, οι Κ.Σ. ασχολούνται με τη μελέτη των ανθρώπων, καθώς και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, εστιαζόμενες άμεσα σε ανθρώπινα γεγονότα και στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Banks, 2020). Επομένως, η πρόκληση κατά τη διδασκαλία των Κ.Σ. σ' αυτό το επίπεδο είναι η επίτευξη μιας λογικής ισορροπίας ανάμεσα στην κοινωνικοποίηση των νέων και στην ανάπτυξη των κριτικών δεξιοτήτων τους. Για την επιτυχή επίτευξη του παραπάνω στόχου, το Α.Π. των μαθημάτων των Κ.Σ. οφείλει να περιλαμβάνει θέματα τα οποία προσεγγίζουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, ανταποκρίνονται στις ανάγκες της καθημερινής ζωής και αναπτύσσουν την προοπτική ενασχόλησής τους με θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος. Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες μάθησης θα πρέπει να ποικίλουν, προκειμένου να προκαλούν τόσο τη φυσική όσο και την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών/τριών σε αυτές. Ως τέτοιου είδους δραστηριότητες προτείνονται το παίξιμο των ρόλων, καθώς και η διερευνητική/ανακαλυπτική διδασκαλία και μάθηση. (Hattie et al., 2020).

Η σχετική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι για τους/τις μαθητές/τριες τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα μαθήματα των Κ.Σ. είναι από τα λιγότερο αγαπημένα τους. Η αρνητική αυτή στάση των μαθητών/τριών απέναντι στα μαθήματα των Κ.Σ. είναι εντονότερη όσο μεγαλύτερη είναι η τάξη στην οποία φοιτούν. Η διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη βαρετού μαθησιακού περιβάλλοντος, διδακτικών δραστηριοτήτων που επαναλαμβάνονται με τη μορφή ρουτίνας, καθώς και από παρερμηνεύσεις των πτυχών διαφόρων κοινωνικών θεμάτων/ζητημάτων από τους/τις μαθητές/τριες (Shear et al., 2018· Massialas, 2000). Οι μαθητές/τριες δηλώνουν, επίσης, ότι αυτό συμβαίνει εξαιτίας της έλλειψης ποικιλίας διδακτικών μεθόδων καθώς και της παθητικής, κατά κύριο λόγο, στάσης στην οποία υποχρεώνονται να περιοριστούν. Μοντέλα διδασκαλίας, όπως τα διερευνητικά, τα ανακαλυπτικά, και το παίξιμο των ρόλων, χρησιμοποιούνται ελάχιστα για τη διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. (Social Science Education Consortium Inc,. 2018). Τέλος, επισημαίνουν ότι δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο το περιεχόμενό τους σχετίζεται με την καθημερινότητα της μελλοντικής ζωής τους.

Στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, οι κοινωνικές σπουδές οργανώνονται χωριστά γύρω από τέσσερις ακαδημαϊκούς κλάδους, την Ιστορία, τη Γεωγραφία, την Κ.Π.Α. και τα Θρησκευτικά και υπάρχει ξεχωριστό ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για κάθε ένα από τα μαθήματα αυτά. Οι γενικοί σκοποί των μαθημάτων καθορίζουν σε γενικές γραμμές τις σχετικές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που αναμένεται ν' αναπτυχθούν στους/στις μαθητές/τριες. Οι στόχοι της διδασκαλίας των Κ.Σ. χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες: γνώση, δεξιότητες, αξίες και συμμετοχή. Όλοι αυτοί οι στόχοι είναι λίγο πολύ προφανείς στις κατευθυντήριες γραμμές του προγράμματος σπουδών και για τα τέσσερα μαθή-

ματα Κ.Σ. (ΔΕΠΠΣ, 2003). Επιπλέον, οι κατευθυντήριες γραμμές συνιστούν τη χρήση διαφόρων εκπαιδευτικών υλικών και στρατηγικών για την πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μάθησή τους.

Ωστόσο, παραμένει ασαφές σε ποιο βαθμό η διδασκαλία των Κ.Σ. οδηγεί στην επίτευξη των κύριων στόχων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Δεν είναι επίσης σαφές πώς γίνεται αντιληπτό και υλοποιείται το πρόγραμμα σπουδών τόσο από τους/τις δασκάλους/ές όσο και από τους/τις μαθητές/τριες. Παρά τη μακροχρόνια διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. στα δημοτικά σχολεία στην Ελλάδα, σχετικά λίγοι ερευνητές/τριες έχουν εξετάσει την ουσία των εμπειριών της σχολικής ζωής των παιδιών και τα αποτελέσματα της πραγματικής εφαρμογής του προγράμματος σπουδών για τους/τις ίδιους/ες μαθητές/τριες. Υπό αυτή την έννοια, οι αντιλήψεις γύρω από τα μαθήματα των Κ.Σ. μπορεί να αποδειχθούν σημαντικές για την σφαιρικότερη κατανόηση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας των Κ.Σ. και τον πιθανό αντίκτυπό τους στα παιδιά.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη σε 153 δημοτικά σχολεία, τα οποία αντιπροσωπεύουν όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Η επιλογή των παραπάνω σχολείων ήταν τυχαία, λαμβάνοντας υπόψη μας μια σειρά από κριτήρια. Στα κριτήρια αυτά συμπεριλαμβάνεται η αντιπροσώπευση όλων των γεωγραφικών διαμερισμάτων της χώρας και όλων των νομών κάθε γεωγραφικής περιοχής από 3 σχολεία ανά νομό. Η έρευνα διεξήχθη την περίοδο Ιανουάριος-Μάρτιος 2020.

Οι απόψεις των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καταγράφηκαν μέσω της επίδοσης σχετικού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιείχε αρχικά κάποιες γενικές ερωτήσεις που αφορούσαν συνολικά τα μαθήματα των Κ.Σ. που διδάσκονται σήμερα στο δημοτικό σχολείο και στη συνέχεια ακολουθούσαν ερωτήσεις σχεδιασμένες ξεχωριστά για κάθε μάθημα κοινωνικών σπουδών που διδάσκονταν στο επίπεδο της τάξης που φοιτούσαν τα παιδιά. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου σχετικά με τις αντιλήψεις για τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί τους, το πρόσθετο υποστηρικτικό υλικό και τις διαδικασίες αξιολόγησής τους από τους/τις εκπαιδευτικούς.[2]

Τα ερωτηματολόγια ταχυδρομήθηκαν σε κάθε σχολείο και χορηγήθηκαν προς συμπλήρωση στους/στις μαθητές/τριες. Στα σχολεία της Κρήτης τα ερω-

2 Αντίστοιχα ερωτηματολόγια επιδόθηκαν και στους/στις εκπαιδευτικούς, των ίδιων σχολείων και τάξεων, που δίδασκαν τα αντίστοιχα μαθήματα Κ.Σ. Η παράθεση των σχετικών ευρημάτων θα καταγραφεί σε προσεχή δημοσίευσή μας.

τηματολόγια επιδόθηκαν από την ίδια την ερευνήτρια. Από τα αρχικά 14.535 ερωτηματολόγια λάβαμε τελικά πίσω 11.227, ποσοστό που ανέρχεται στο 77% του δείγματος. Το 59% των μαθητών/τριών φοιτούσε σε τάξη που είχε περισσότερα από 25 παιδιά, το 33% είχε 20-25 και μόνο το 8% και λιγότερα από 20. Από το σύνολο του δείγματος το 57% ήταν κορίτσια και το 43% αγόρια.

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν τόσο περιγραφικά όσο και επαγωγικά κριτήρια. Επιπρόσθετα, το t-test και η ANOVA χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι διαφοροποιήσεις των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος επηρεάζονταν από συγκεκριμένες λανθάνουσες μεταβλητές. Τα σχετικά αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεταβλητές αυτές δεν επηρεάζουν στατιστικώς σημαντικά τις απόψεις τους. Επιπρόσθετα, δημιουργήθηκαν θεματικές κατηγορίες για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις ανοιχτές ερωτήσεις, μέσω της τυχαίας επιλογής 50 ερωτηματολογίων και της κατηγοριοποίησης των σχετικών απαντήσεων σύμφωνα με τις ευρείες θεματικές στις οποίες ενέπιπταν. Στη συνέχεια όλα τα δεδομένα των ανοιχτού τύπου ερωτήσεων αναλύθηκαν σύμφωνα με αυτές τις κατηγορίες.[3]

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως προαναφέρθηκε, μια σημαντική πρόκληση στη διδασκαλία των κοινωνικών σπουδών είναι η παροχή μιας λογικής ισορροπίας μεταξύ των τεσσάρων βασικών κατηγοριών στόχων: γνώση, δεξιότητες, αξίες και συμμετοχή. Για να επιτευχθεί αυτό, ο/η δάσκαλος/α των Κ.Σ. θα πρέπει να διαφοροποιήσει τις μαθησιακές δραστηριότητες για να επιτρέψει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριων στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Οι απαγωγικές προσεγγίσεις καθώς και οι επαγωγικές στρατηγικές θα πρέπει να χρησιμοποιούνται ισορροπημένα, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να αναπτύσσουν τόσο κοινωνικές όσο και κριτικές ικανότητες ταυτόχρονα. Προκειμένου, λοιπόν, να διερευνήσουμε τι συμβαίνει στα μαθήματα Κ.Σ. από αυτή την άποψη, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να υποδείξουν τη συχνότητα των διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών στις οποίες εκτίθενται στην σχολική τάξη. Στον πίνακα 1 που ακολουθεί παρατίθενται οι απαντήσεις τους.

3 Για τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών της Α΄ & Β΄ Δημοτικού, διεξήχθησαν από την ερευνήτρια συνεντεύξεις (δια ζώσης στα σχολεία της Κρήτης και εξ αποστάσεως για εκείνα της υπόλοιπης Ελλάδας), η ανάλυση των οποίων δεν συμπεριλαμβάνεται στα ευρήματα της παρούσας μελέτης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: *Συχνότητα διαφορετικών διδακτικών στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη*

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ	ΠΣ (5)	Σ (4)	ΜΦ (3)	ΣΠ (2)	Π (1)	Μ.Ο.	Ν
Διάλεξη	61.1	25.1	9.1	2.7	2.0	4.41	11.227
Ερώτηση- απάντηση	31.8	30.9	27.8	6.3	3.2	3.82	11.227
Συζήτηση	42.0	17.6	17.8	11.9	10.6	3.69	11.227
Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες	8.3	14.4	35.9	20.2	21.2	2.68	11.227
Παρουσιάσεις μαθητών/τριών	13.5	11.7	25.5	17.0	32.4	2.57	11.227
Παιχνίδια ρόλων/ προσομοιώσεις	11.2	7.6	16.1	12.5	52.6	2.12	11.227
Διερεύνηση	7.4	7.5	15.4	15.3	54.5	1.98	11.227

ΠΣ= πολύ συχνά, Σ= συχνά, ΜΦ= μερικές φορές, ΣΠ= σπάνια, Π= ποτέ

Οι μαθητές/τριες αναφέρουν ότι η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη στρατηγική διδασκαλίας είναι η διάλεξη. Η δεύτερη πιο συχνά χρησιμοποιούμενη είναι οι ερωτήσεις- απαντήσεις ακολουθούμενη από συζήτηση. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες και οι παρουσιάσεις των παιδιών χρησιμοποιούνται μερικές φορές, ενώ το παιχνίδι ρόλων/προσομοίωση και η διερεύνηση χρησιμοποιούνται μόνο σπάνια.

Πέρα από τις διδακτικές στρατηγικές, το υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία είναι επίσης σημαντικό για να γίνουν οι Κ.Σ. πιο ενδιαφέρουσες και ουσιαστικές. Παραδοσιακά το σχολικό εγχειρίδιο είναι το κυρίαρχο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στην σχολική τάξη (Φλουρής, 2005). Ωστόσο, προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο χρησιμοποιούνται άλλα υποστηρικτικά υλικά στην τάξη, ζητήθηκε από τα παιδιά να αναφέρουν τη συχνότητα χρήσης τέτοιων υλικών που σχετίζονται με τις Κ.Σ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: *Χρήση επιπρόσθετου υποστηρικτικού υλικού*

ΠΣ (5)	Σ (4)	ΜΦ (3)	Σ (2)	ΣΠ (1)	Μ.Ο.	Ν
7.8	4.6	6.8	7.6	73.2	1.66	11.227

ΠΣ= πολύ συχνά, Σ= συχνά, ΜΦ= μερικές φορές, ΣΠ= σπάνια, Π= ποτέ

Όπως φαίνεται στον πίνακα 2, οι μαθητές αναφέρουν ότι η χρήση υλικού που σχετίζεται με το μάθημα εκτός από το σχολικό βιβλίο στην τάξη είναι σπάνια, βιώνουν έντονα την έλλειψη αυτή και αισθάνονται ότι η χρήση του θα οδηγήσει στη βελτίωση της ποιότητας της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας.

Τα διάφορα είδη εργασιών που δίνονται στους/στις μαθητές/τριες έχουν μεγάλη σημασία στη διδασκαλία των Κ.Σ., καθώς μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη διάφορων στόχων εάν χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: *Τύποι εργασιών*

ΕΡΓΑΣΙΕΣ	ΠΣ (5)	Σ (4)	ΜΦ (3)	Σ (2)	Π (1)	Μ.Ο.	Ν
Σχολικού εγχειριδίου	33.6	39.8	12.3	7.8	6.6	3.86	11.227
Έρευνα βιβλιοθήκης	2.4	17.6	57.1	18.8	4.1	2.96	11.227
Μελέτες πεδίου	.4	7.0	29.8	42.6	20.2	2.49	11.227

ΠΣ= πολύ συχνά, Σ= συχνά, ΜΦ= μερικές φορές, ΣΠ= σπάνια, Π= ποτέ

Οι απαντήσεις των μαθητών/τριών που παρουσιάζονται στον πίνακα 3 καταδεικνύουν ότι τους ανατίθενται ως επί το πλείστον εργασίες που σχετίζονται με το σχολικό βιβλίο, όπως η απάντηση στις ερωτήσεις του τέλους του κεφαλαίου. Μερικές φορές εμπλέκονται σε εργασίες έρευνας βιβλιοθήκης, ενώ οι μελέτες πεδίου (όπως π.χ. συνέντευξη ή παρατήρηση) πραγματοποιούνται σπάνια. Οι απαντήσεις τους σε μια ανοιχτή ερώτηση που ρωτούσε εάν είχαν εμπλακεί σε άλλους τύπους εργασιών, έδειξαν ότι οι περισσότεροι/ες από αυτούς/ές δεν αναφέρουν καμία, ενώ ελάχιστοι/ες κάνουν λόγο για πρόσθετες δραστηριότητες που σχετίζονται και πάλι με τα σχολικά βιβλία, όπως η σύνταξη ερωτήσεων για ορισμένα θέματα ή η περίληψη. Συμπερασματικά, οι εργασίες σχετίζονται, κυρίως, με τα σχολικά βιβλία και δε δίνεται μεγάλη προτεραιότητα σε άλλες επιλογές. Αυτή η έμφαση στο σχολικό βιβλίο μπορεί να βοηθήσει στην προώθηση της μετάδοσης του περιεχομένου, αλλά από την άλλη πλευρά μπορεί να μην είναι αποτελεσματική για την επίτευξη ορισμένων από τους άλλους σημαντικούς σκοπούς της διδασκαλίας των Κ.Σ.

Η αξιολόγηση αποτελεί σημαντικό μέλημα για τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των θεματικών πεδίων. Ωστόσο, δημιουργεί δυσκολίες, ιδιαίτερα για τα μαθήματα Κ.Σ. λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του περιεχομένου τους. Γι' αυτό ζητήθηκε επίσης από τα παιδιά να υποδείξουν τη συχνότητα ορισμένων στρατηγικών αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στην τάξη τους. Οι στρατηγικές ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: προφορικές ερωτήσεις, γραπτές ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, τεστ σύντομων απαντήσεων και, τέλος, τεστ πολλαπλής επιλογής. Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τη χρήση διαφορετικών τύπων στρατηγικών αξιολόγησης ως προς τη συχνότητά τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Στρατηγικές αξιολόγησης των μαθητών/τριών

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΠΣ (5)	Σ (4)	ΜΦ (3)	ΣΠ (2)	Π (1)	Μ.Ο.	Ν
Προφορικές ερωτήσεις	68.8	27.9	2.0	.8	.4	4.64	11.227
Τεστ σύντομων απαντήσεων	30.7	23.7	11.4	14.9	19.3	3.32	11.227
Τεστ πολλαπλής επιλογής	3.1	12.3	25.0	28.1	31.6	2.27	11.227
Γραπτές εξετάσεις	1.4	7.2	14.0	27.4	52.9	1.80	11.227

ΠΣ= πολύ συχνά, Σ= συχνά, ΜΦ= μερικές φορές, ΣΠ= σπάνια, Π= ποτέ

Οι μαθητές/τριες αναφέρουν ότι οι προφορικές ερωτήσεις χρησιμοποιούνται πολύ συχνά, τα τεστ σύντομων απαντήσεων μερικές φορές, ενώ τα τεστ πολλαπλής επιλογής και οι γραπτές ανοιχτού τύπου ερωτήσεις μόνο σπάνια.

Οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν επίσης εάν θεωρούν ότι οι εξετάσεις είναι επαρκείς για τη μέτρηση της επιτυχίας τους στα μαθήματα Κ.Σ. Το 70% βρίσκει τους τύπους των εξετάσεων επαρκείς ενώ σχεδόν το ένα τρίτο (30%) λέει ότι οι εξετάσεις δεν επαρκούν για τη μέτρηση της πραγματικής επιτυχίας τους σε αυτά. Τα στοιχεία δείχνουν ότι η δυσαρέσκεια για την αξιολόγηση αυξάνεται στις ανώτερες τάξεις (5η και 6η). Ενώ μόνο το 21% στην 4η τάξη βρίσκει ανεπαρκή την αξιολόγηση, το 45% στην 5η και το 49% στην 6η τάξη το κάνει. Άλλες μεταβλητές όπως το μάθημα που παρακολουθούν οι μαθητές/τριες ή το φύλο τους δεν δημιουργούν σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις τους για τις εξετάσεις.

Όσοι/ες δεν βρίσκουν τις εξετάσεις επαρκείς δηλώνουν ότι αισθάνονται νευρικοί/ές με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να θυμηθούν αυτά που ξέρουν. Αναφέρουν, επίσης, ότι οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την απομνημόνευση, την οποία δυσκολεύονται να κάνουν. Τέλος, αναμένεται να θυμούνται μεγάλο όγκο γνώσεων στις εξετάσεις και αυτό κάνει τη μελέτη για αυτές μια δυσάρεστη εμπειρία.

ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Σε ένα εξαιρετικά συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης, ο αντίκτυπος των κατευθυντήριων γραμμών του προγράμματος σπουδών, που προετοιμάζονται και ελέγχονται κεντρικά, στη διδασκαλία και τα αποτελέσματά της είναι φυσικό ότι θα είναι εκτενής. Ως αποτέλεσμα, αυτού του είδους το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να γίνει αντιληπτό ως μια άκαμπτη «συνταγή για διδασκαλία» την

οποία οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται την ανάγκη ή να πιέζονται να ακολουθήσουν πιστά. Επιπρόσθετα ένα τέτοιο πρόγραμμα σπουδών θα αντικατοπτρίζεται αναπόφευκτα σε κάποιο βαθμό στη διδασκαλία στην τάξη.

Οι δραστηριότητες στην τάξη έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη διδασκαλία των Κ.Σ. Για παράδειγμα, ένα μάθημα ιστορίας μπορεί εύκολα να γίνει μια βαρετή και ανεπιθύμητη εμπειρία μέσω μιας απλής διάλεξης χωρίς να εμπλέκονται ενεργά οι μαθητές/τριες στη μάθησή τους. Επομένως, είναι σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται οι δραστηριότητες στην τάξη, καθώς και ποιος είναι ο ρόλος που έχουν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίησή τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι η πιο κοινή στρατηγική διδασκαλίας που χρησιμοποιείται στην τάξη είναι η διάλεξη και η συζήτηση ακολουθούμενη από τις ερωταπαντήσεις. Οι μαθητές/τριες διαβάζουν από ένα εγχειρίδιο ή ακούν τη διάλεξη του/της δασκάλου/ας, μαθαίνουν τη γνώση και καλούνται να την μεταφέρουν προφορικά στην τάξη. Αυτή η προσέγγιση χρησιμοποιείται σταθερά σε κάποιο βαθμό σε όλα τα μαθήματα Κ.Σ. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που επιτρέπουν μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μάθηση, όπως οι παρουσιάσεις των μαθητών/τριών, η ομαδική δραστηριότητα, το παιχνίδι ρόλων και η έρευνα χρησιμοποιούνται μόνο σπάνια. Αυτό το αποτέλεσμα δείχνει ότι η διδασκαλία στα μαθήματα Κ.Σ. εξακολουθεί να είναι, κυρίως, δασκαλοκεντρική και οι μαθητές/τριες παραμένουν, τις περισσότερες φορές, παθητικοί κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, η χρήση υλικού εκτός του εγχειριδίου του μαθήματος είναι πολύ περιορισμένη. Οι ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος ανάθεσης εργασίας για το σπίτι που δίνεται στα παιδιά, ενώ οι προφορικές εξετάσεις και τα τεστ σύντομης απάντησης είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος αξιολόγησής τους στα μαθήματα Κ.Σ.

Αρκετοί/ές μαθητές/τριες παραπονούνται επίσης ότι οι εξετάσεις στις οποίες εκτίθενται δεν επαρκούν για να μετρήσουν την πραγματική τους επιτυχία στα μαθήματα των Κ.Σ. που παρακολουθούν και αυτή η αντίληψη είναι πιο εμφανής στους/στις μαθητές/τριες των ανώτερων τάξεων του δημοτικού. Ως αποτέλεσμα, η αξιολόγηση φαίνεται να είναι ένα σημαντικό ζήτημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί για τη βελτίωση της διδασκαλίας των μαθημάτων των Κ.Σ.

Τέλος, οι διαφορές στις αντιλήψεις τους δεν είναι σημαντικές ως προς το φύλο τους και τον αριθμό των παιδιών στην τάξη. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι η διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. δε διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό ως προς τα στοιχεία αυτά. Θα λέγαμε ότι η εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, σύμφωνα με τις απόψεις των υποκειμένων του δείγματος, αποτελεί, κατά κύριο λόγο, μια διαδικασία ρουτίνας, που πραγματώνεται σε διαφορετικής σύνθεσης σχολικές τάξεις, από διαφορετικούς τύπους εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, η διδασκαλία των μαθημάτων κοινωνικού περιεχομένου οφείλει να συμβάλλει στη συγκρότηση της ιστορικής, πολιτικής, επιστημονικής, γεωγραφικής, ανθρωπολογικής, κοινωνιολογικής και οικονομικής σκέψης, στη νοηματοδότηση της ζωής και των φαινομένων της, στην κριτική αποτίμηση των κοινωνικών προβλημάτων, καθώς και στην απελευθέρωση των μαθητών/τριών στην πορεία μετασχηματισμού της προσωπικής και εθνικής τους ταυτότητας, καθιστώντας τους ικανούς/ές να υπερκεράσουν τους πολιτισμικούς και ψυχολογικούς ενδοιασμούς τους αναφορικά με την κατανόηση της ετερότητας. Βασικό αίτημα, λοιπόν, από τη διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. είναι η επίτευξη μιας ισορροπίας ανάμεσα στην κοινωνικοποίηση των νέων και στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας.

Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι μια σειρά προτάσεων για τη δημιουργία ενός ενεργού μαθησιακού περιβάλλοντος κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ., προκειμένου αυτά να έχουν θετικά αποτελέσματα στις δεξιότητες κοινωνικής πολιτικοποίησης των μαθητών/τριών. Σ' αυτές συμπεριλαμβάνονται η διεξαγωγή projects που σχετίζονται με θέματα κοινωνικο-πολιτικής δράσης (π.χ. η συνεργασία των μαθητών/τριών με πολιτειακούς λειτουργούς που ακούν νομοθετικό έργο), κοινωνικά projects (π.χ. εθελοντική εργασία μαθητών/τριών σε κέντρα υγείας ή η έρευνα των στάσεων διαφόρων κοινωνικών ομάδων απέναντι σε φλέγοντα κοινωνικά θέματα) και μαθητεία (π.χ. βοηθοί κοινωνικών λειτουργών). Επιπρόσθετα, προτείνεται η εμπλοκή των μαθητών/τριών σε μαθησιακές δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργό συμμετοχή τους, και εστιάζονται στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων της ενεργούς αναζήτησης των πληροφοριών (ανακαλυπτική μάθηση), της οργάνωσης και της χρήσης τους, καθώς και της αύξησης των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών με άτομα που δραστηριοποιούνται σε διάφορους κοινωνικούς φορείς και τα οποία θα τα βοηθήσουν στην ενεργότερη και ουσιαστικότερη συμμετοχή τους στα κοινωνικά δρώμενα. Οι προτάσεις αυτές καταδεικνύουν την ύπαρξη μιας ευρείας κλίμακας τεχνικών, η ενσωμάτωση των οποίων στη διδασκαλία των μαθημάτων των Κ.Σ. μπορεί, ενδεχομένως, να τα καταστήσει πολύ πιο ενδιαφέροντα και προσιτά στη συνείδηση των μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου.

Ωστόσο, εάν πιστεύουμε αληθινά στην ελευθερία της έρευνας και της κριτικής σκέψης, είμαστε υποχρεωμένοι να βοηθήσουμε τους/τις μαθητές/τριες στην προσπάθειά τους να γνωρίσουν και να κατανοήσουν όλους τους λαούς και όλες τις κοινωνίες. Οι Κ.Σ., ίσως περισσότερο από κάθε άλλο μάθημα, χρειάζεται να προσφέρουν βιωματική μάθηση στους/στις μαθητές/τριες, προκειμένου να μπορέσουν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτήματα, τα οποία συνδέονται άρρηκτα με τις πολλαπλές πτυχές της ιδιότητας του πολίτη: Ποια είναι η ευθύνη μου; Ποιες είναι οι αξίες μου; Ποιο είναι το σωστό; Ποια πλευρά να υποστηρίξω;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Banks, J.A. (2020). *Diversity, transformative knowledge, and civic education.* New York: Routledge.

Hattie, J., et al. (2020). *Visible learning for Social Studies, Grades K-12: Designing student learning for conceptual understanding.* Thousand Oaks, CA.: Corwin.

Massialas, B.G. (2000). Global imperatives for social studies in the 21st century. In G.F. Welch & E. Mawgood (Eds.), *Education reform in the United Arab Emirates: A global perspective* (pp. 468-483). Dubai: Ministry of Education and Youth UAE.

McGlinn Manfra, M., & Mason Bolick, C. (2017). *The Wiley handbook for Social Studies research*. New York: Wiley-Blackwell.

National Council for the Social Studies (2018). *Building the future of Social Studies.* Washington DC.: National Council for the Social Studies.

Oakes, J., & Lipton, M. (1999). *Teaching to change the world*. Boston: McGraw-Hill.

Shear, S.B. et al. (2018). *(Re)Imagining elementary Social Studies: A controversial issues reader.* Charlotte, NC.: Information Age Press.

Veugelers, W. (2019). *Education for democratic intercultural citizenship.* Boston: Brill & Sense.

Ιβρίντελη, Μ. (2021). Απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των μαθημάτων των Κοινωνικών Σπουδών. *Επιστήμες Αγωγής, 3*, 123-138.

Καλογιαννάκη, Π. (2015). *Περί συγκριτικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Καλογιαννάκη, Π. (2021). *Εκπαίδευση και κοινωνία. Μια ετεροπαιδαγωγική διαχρονική προσέγγιση*. Αθήνα: Διάδραση.

Πασιάς, Γ., & Παντίδης, Στ. (2017). *Η ιδέα της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΥΠΕΠΘ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Τόμος Α΄*. (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄ αρ. φύλλου 303/13-03). Αθήνα.

Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (2003). Η παιδεία του πολίτη και η ευρωπαϊκή ενοποίηση: Προβληματισμοί για την Ελλάδα. Στο Α. Καζαμίας & Ν. Πετρονικολός (Επιμ.), *Παιδεία και πολίτης. Η παιδεία του πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου.* Αθήνα: Ατραπός.

Μαρία Ιβρίντελη
Επίκ. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης
Τηλ.: 2831-77620
E-mail: mivrinteli@uoc.gr

ΑΫΛΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΝΔΥΝΑΜΩΝΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΣΕ ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ ΚΑΙ ΟΛΕΣ

Ρέα Κακάμπουρα
Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη συζητά τον όρο «Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά», όπως αυτός καθιερώθηκε από διακρατικές πολιτιστικές πολιτικές των χωρών που έχουν υπογράψει την ομώνυμη Σύμβαση της UNESCO για τη διαφύλαξή της (2003). Η ανάδειξη της ήπιας δύναμης της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, δηλ. των ζωντανών λαϊκών πολιτισμικών εκφράσεων, στην εκπαίδευση μπορεί να συνδεθεί με επίκαιρες διαπολιτισμικές αξίες που ενδυναμώνουν την πολιτισμική και πολιτειακή επίγνωση και καλλιεργούν την ενσυναίσθηση της νέας γενιάς συμβάλλοντας στην προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη ζωή, την ειρήνη, την ασφάλεια, την ελευθερία της έκφρασης, την τροφή, την υγεία, τη στέγη, την εργασία, τον πολιτισμό.

ABSTRACT

The present paper discusses the term "Intangible Cultural Heritage", as established by the transnational cultural policies of the countries that have signed the UNESCO Convention for the Safeguarding of ICH (2003). The emergence of the subtle power of intangible cultural heritage, i.e. living popular cultural expressions, in education can be linked to current intercultural values that strengthen cultural awareness and citizenship and cultivate empathy of the younger generation by contributing to the promotion of human rights in life, peace, security, freedom of expression, food, health, housing, work, culture.

ΑΫΛΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΑΣΗ ΤΗΣ UNESCO (2003) ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΦΥΛΑΞΗ ΤΗΣ

Ο όρος «άυλη πολιτιστική κληρονομιά» (ΑΠΚ) είναι σχετικά πρόσφατος και έχει καθιερωθεί σε διεθνές επίπεδο από τη σύμβαση της UNESCO (2003) που έχει ως

στόχο της τη διαμόρφωση μιας διεθνούς διακρατικής πολιτιστικής πολιτικής για τη διαφύλαξη των ζωντανών στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού στη σύγχρονη εποχή. Ο όρος δεν αφορά τον παραδοσιακό, προβιομηχανικό και προκαπιταλιστικό πολιτισμό (Κυριακίδου-Νέστορος, 1989: 41-55), ο οποίος αποτελεί ιστορική εν πολλοίς κατηγορία, που μελετάται από τις λαογραφικές σπουδές, ειδικότερα από τον κλάδο της ιστορικής λαογραφίας. Η άυλη πολιτιστική κληρονομιά ουσιαστικά εμπεριέχεται στην έννοια του σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού, εφόσον αφορά αποκλειστικά τη ζώσα λαϊκή παράδοση, έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται και μετασχηματίζεται στο πλαίσιο της μετανεωτερικότητας και της παγκοσμιοποίησης.

Ο χαρακτηρισμός «άυλη» έχει δεχθεί κριτική, εφόσον είναι σαφές ότι η έννοια εμπεριέχει πολλές μορφές υλικότητας (Smith & Campbell, 2017: 26-44· Οικονόμου 2017· 2018: 5-38). Ειδικότερα, σύμφωνα με τη Σύμβαση της UNESCO για τη Διαφύλαξη της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2003), ως άυλη πολιτιστική κληρονομιά, ορίζονται: «οι πρακτικές, αναπαραστάσεις, εκφράσεις, γνώσεις και τεχνικές – καθώς και τα εργαλεία, αντικείμενα, χειροτεχνήματα και οι πολιτιστικοί χώροι που συνδέονται με αυτές και τις οποίες οι κοινότητες, οι ομάδες και, κατά περίπτωση, τα άτομα αναγνωρίζουν ότι αποτελεί μέρος της πολιτιστικής κληρονομιάς τους» (άρθρο 2. παρ. 1)[1]. Ο προσδιορισμός «άυλη» καθιερώθηκε από την UNESCO, προκειμένου να αναδειχθεί η ανάγκη της διαφύλαξης των προφορικά εν πολλοίς μεταδιδόμενων παραδόσεων κοινοτήτων και ομάδων και να διακριθεί η έννοια από τις προηγούμενες διακρατικές Συμβάσεις που στόχευαν στην προστασία του υλικού πολιτισμού, δηλαδή των μνημείων, των αρχαιολογικών χώρων και του φυσικού περιβάλλοντος που κινδύνευαν ιδίως σε περιόδους πολέμων και φυσικών καταστροφών.

Αλλά ποιες όψεις της ζώσας παράδοσης εντάσσονται στην έννοια της ΑΠΚ;

α) οι προφορικές παραδόσεις και εκφράσεις (παραμύθια, μύθοι και διηγήσεις, τραγούδια), συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας, όχι όμως ως στοιχείου, αλλά ως φορέα της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς

β) οι επιτελεστικές τέχνες (χορός, μουσική, λαϊκό θέατρο)

γ) οι κοινωνικές πρακτικές, οι τελετουργίες και οι εορταστικές εκδηλώσεις (λαϊκά δρώμενα, έθιμα στον κύκλο του χρόνου)

δ) οι γνώσεις και οι πρακτικές που αφορούν τη φύση και το σύμπαν (παραδοσιακές καλλιέργειες, εθνοβοτανικές γνώσεις, λαϊκές αντιλήψεις για τη μετεωρολογία κ.ά.)

ε) η τεχνογνωσία που συνδέεται με την παραδοσιακή χειροτεχνία και τις παραδοσιακές τέχνες (υφαντική, κεντητική, αγγειοπλαστική, μαρμαροτεχνία, ξυλοναυπηγική κ.ά.).

1 https://ayla.culture.gr/orismos-apk/

Η διαφύλαξη εμπεριέχει την έννοια της διάσωσης και της διασφάλισης της μεταβίβασης ενός στοιχείου της πολιτιστικής κληρονομιάς από τη μια γενιά στην άλλη. Ωστόσο ο όρος δεν περιορίζεται στη διάσωση και δεν ταυτίζεται με τη μουσειακή αξιοποίηση ενός στοιχείου. Αντίθετα, προϋποθέτει την αποδοχή του από την κοινότητα, την προσαρμογή του στις συνθήκες κάθε εποχής και τη συνέχισή του (Lenzerini, 2011: 101-120). Προφορικές παραδόσεις, μουσική, χοροί, έθιμα, λαϊκά δρώμενα, παραδοσιακές πρακτικές και γνώσεις, διατροφικές συνήθειες, έτσι όπως διαμορφώθηκαν στις παραδοσιακές, κυρίως αγροτικές, κοινωνίες του παρελθόντος, αποτελούν στοιχεία της συλλογικής εμπειρίας και μνήμης και σηματοδοτούν ιδιαίτερες ταυτότητες των πολιτισμικών ομάδων. Με άλλα λόγια η διαφύλαξη προϋποθέτει την ενεργοποίηση συνολικά μιας κοινότητας ατόμων για την ανάληψη μέτρων ανάδειξης της αξίας του στοιχείου (Φωτοπούλου, 2016: 11-29). Και είναι ακριβώς αυτή η διάσταση της πολιτισμικής και πολιτειακής επίγνωσης των λαϊκών ομάδων, που συνεργάζονται συλλογικά για να εκφράσουν τον ιδιαίτερο πολιτισμό τους, η οποία είναι σημαντικό να φωτιστεί στην εκπαιδευτική πράξη για να ενδυναμώσει τους νέους και τις νέες με τις αξίες της συλλογικότητας, της συνεργασίας και της διεκδίκησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για την ελεύθερη πολιτισμική έκφραση. Οι αξίες αυτές συνδέονται και με τους 17 στόχους και την Ατζέντα 2030 του ΟΗΕ για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη σε τομείς που αναφέρονται στη διασφάλιση της ειρήνης, της δίκαιης ανάπτυξης, της μηδενικής φτώχειας και πείνας, της καλής υγείας και ευημερίας, της εκπαίδευσης, της ισότητας των φύλων και της αξιοπρεπούς εργασίας χωρίς διάκριση για κανέναν και καμία.

Παρόλες τις κριτικές προσεγγίσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας για τον όρο και τις επιπτώσεις των Συμβάσεων αυτών στις πρακτικές των ανθρώπων (Kuutma, 2015: 41-54) είναι γεγονός ότι οι πολιτικές της UNESCO ενίσχυσαν τη δημόσια παρουσίαση όψεων του σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού και έδωσαν προστιθέμενη αξία σε παραδόσεις που δεν ήταν ευρύτερα γνωστές, ενώ ενθάρρυναν λαϊκές ομάδες και κοινότητες να συνεχίσουν την επιτέλεσή τους. Μία από τις βασικές πολιτικές διαφύλαξης των στοιχείων της ζώσας λαϊκής παράδοσης είναι μέσω όλου του φάσματος της εκπαίδευσης, της τυπικής (από την προσχολική έως την τριτοβάθμια), της μη τυπικής (μουσεία, πολιτιστικοί φορείς) και της άτυπης, καθώς οι πολιτισμικές εκφράσεις της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς συμβάλλουν στη διαμόρφωση της κοινωνικής και ατομικής ταυτότητας (Skrzypaszek, 2012: 1491-1497).

ΛΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η άυλη πολιτιστική κληρονομιά λοιπόν ταυτίζεται με όψεις της παράδοσης που ζουν στο σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό έτσι όπως αυτός διαμορφώνεται και εξελίσ-

σεται στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Αλλά πώς προσεγγίζεται και αξιοποιείται ο λαϊκός πολιτισμός στην ελληνική εκπαίδευση; Παρόλο που δεν υπήρξε ποτέ ειδικό μάθημα για τον λαϊκό πολιτισμό, ωστόσο είναι εμφανής η παρουσία του, όχι μόνο σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο και ιδιαίτερα στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και σε πολλές δραστηριότητες και πολιτιστικές εκδηλώσεις. Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει σημαντικές δράσεις προκειμένου να γνωρίσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες όψεις του λαϊκού πολιτισμού στην ιστορική και νεωτερική τους διάσταση με σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, όπως είναι η μέθοδος Project (Κακάμπουρα, 2010: 216-218).

Είναι γνωστή άλλωστε η μακρόχρονη και αγαστή σχέση των εκπαιδευτικών με τη λαογραφία. Από τα μέσα του 19ου αιώνα εκπαιδευτικοί, κυρίως δάσκαλοι και φιλόλογοι, ενθαρρύνονται μέσα από μια σειρά εγκυκλίων από θεσμοθετημένους φορείς και προκηρύξεων διαγωνισμών από συλλόγους και επιστημονικές εταιρείες να ασχοληθούν με τη συλλογή και καταγραφή λαογραφικής ύλης από τις ιδιαίτερες πατρίδες τους. Ο θεμελιωτής της ελληνικής λαογραφίας Νικόλαος Πολίτης (Κακάμπουρα, 2012: 327-342), καθώς και άλλοι σημαντικοί πανεπιστημιακοί λαογράφοι, όπως ο Στίλπων Κυρακίδης, ο Γεώργιος Μέγας, ο Γεώργιος Σπυριδάκης ενθάρρυναν και καθοδήγησαν τους εκπαιδευτικούς στο σπουδαίο αυτό έργο που είχε και ένα σωστικό και εθνικό χαρακτήρα, μέσα από τη σύνταξη ερωτηματολογίων και οδηγιών για την επιστημονική καταγραφή της ζώσας λαϊκής παράδοσης. Τα χειρόγραφα των δασκάλων αξιοποίησαν ως πρωτογενές λαογραφικό υλικό οι πανεπιστημιακοί λαογράφοι για τις μελέτες τους, ενώ το Λαογραφικό Αρχείο της Ακαδημίας Αθηνών στηρίχθηκε και αυτό σε μεγάλο βαθμό στη συνεργασία των δασκάλων για την καταγραφή του λαϊκού πολιτισμού (Κακάμπουρα, 2006: 175-191).

Εκτός όμως από την καταγραφή όψεων της λαϊκής παράδοσης από τον αγροτικό κυρίως χώρο στον οποίο διατηρήθηκαν αρκετές όψεις του παραδοσιακού, προβιομηχανικού πολιτισμού έως το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αλλά και αργότερα οι πανεπιστημιακοί λαογράφοι επισήμαιναν στους εκπαιδευτικούς και την παιδαγωγική αξία του λαογραφικού υλικού. Έτσι, ο Γ. Μέγας σε ομιλία του προς τους σπουδαστές της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, τον Μάιο του 1938, με θέμα «Η Λαογραφία και η συμβολή των διδασκάλων εις το έργον αυτής», δεν περιορίζει το έργο του δασκάλου μόνο στην καταγραφή του λαϊκού πολιτισμού, αλλά συνηγορεί υπέρ και της εκπαιδευτικής αξιοποίησής του (Κακάμπουρα & Νουνανάκη, 2018: 45-70). Ο δάσκαλος θα πρέπει, σύμφωνα με τον Γ. Μέγα (1939: 17) «να καθιστά και εντός και εκτός του σχολείου το λαϊκόν υλικόν κέντρον της όλης μορφωτικής και διδακτικής του εργασίας». Εδώ αξίζει να αναφερθεί ότι ένα μέρος των λαογραφικών χειρογράφων που βρίσκονται στο Κέντρο Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών είναι μαθητικές συλλογές που συντάχθηκαν ύστερα από παρότρυνση

των εκπαιδευτικών τους. Από παιδαγωγική άποψη οι συλλογές αυτές είναι σημαντικές γιατί καλλιεργούσαν ερευνητικές δεξιότητες στους/στις μαθητές/ριες, που έκαναν μια πρωτόλεια εθνογραφική έρευνα προκειμένου να καταγράψουν δημοτικά τραγούδια, παραμύθια, έθιμα, κ.λπ. της κοινότητάς τους απευθυνόμενοι/ες στα ηλικιωμένα συνήθως μέλη του χωριού ή της οικογένειάς τους, Η εθνογραφική διαδικασία της συλλογής του λαογραφικού υλικού είναι μια πολύ πιο δυναμική και πλούσια σε κοινωνική εμπειρία διαδικασία από ό,τι το τελικό «προϊόν» της, έβγαζε το/τη μαθητή/ρια από τον παθητικό ρόλο που είχε μέσα στο δασκαλοκεντρικό σχολείο της εποχής και τον/την έφερνε πιο κοντά στην οικογένεια και την τοπική κοινωνία, την οποία είχε τη χαρά να ανακαλύπτει ο ίδιος/α από πρώτο χέρι στο πλαίσιο μιας βιωματικής μάθησης (Κακάμπουρα, 2006: 175-191), που είναι ζητούμενο και της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Ωστόσο πρέπει να επισημανθεί ότι η επιστημονική λαογραφική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ήταν ελλιπής και καθυστέρησε πολύ, καθώς το μάθημα της Λαογραφίας μόλις το 1966 εντάχθηκε στο «Αναλυτικόν και Ωρολόγιον Πρόγραμμα Παιδαγωγικών Ακαδημιών». Η Λαογραφία διδασκόταν στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες κατά τρόπο εν πολλοίς ασαφή και αποσπασματικό και –εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις – όχι από εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό. Μόνο μετά την εξέλιξη των Παιδαγωγικών Ακαδημιών σε Πανεπιστημιακά Τμήματα, και κυρίως στη δεκαετία του 1990, προκηρύχθηκαν ορισμένες θέσεις λαογραφίας στα Παιδαγωγικά Τμήματα, αλλά και αυτές είναι λίγες, ενώ στην παρούσα συνθήκη δυστυχώς είναι μόνο τρεις[2].

Η διαδικασία της απομάκρυνσης της εκπαίδευσης από στερεοτυπικές θέσεις για την αναλλοίωτη λαϊκή παράδοση και τον αποκλειστικά ιδεολογικό προσανατολισμό στον εθνοκεντρισμό ήταν αργή και ακολούθησε την πορεία εξέλιξης των κοινωνικών επιστημών την περίοδο της μεταπολίτευσης. Εκπαιδευτικά προγράμματα που υιοθετούν τη μέθοδο project και εστιάζουν στο δυναμικό χαρακτήρα όψεων του λαϊκού πολιτισμού εμφανίζονται στη ελληνική εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1990. Δημιουργούνται εκπαιδευτικοί φάκελοι κυρίως από λαογραφικά μουσεία και εφαρμόζονται εκπαιδευτικές δράσεις σε δημοτικά σχολεία μέσα από το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Μελίνα» που εστίαζε στην εισαγωγή της τέχνης στην εκπαίδευση και ως φαινόμενο του υλικού παραδοσιακού πολιτισμού.

Μια ολιστική και διαπολιτισμική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού στην εκπαίδευση προτείνουν οι επιστημονικοί υπεύθυνοι του Προγράμματος «Η δι-

2 Πιο συγκεκριμένα στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου διδάσκει λαογραφία ο Γ. Κατσαδώρος, στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων ο Χρ. Παπακώστας και στο ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ η γράφουσα, ενώ δεν υπάρχει πλέον μέλος ΔΕΠ που να διδάσκει λαογραφικά μαθήματα στα Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

δασκαλία του λαϊκού πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» Μιχάλης Μερακλής και η γράφουσα (Μερακλής & Κακάμπουρα, 2001: 7-38). Το Πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1997-8 σε τρία Δημοτικά σχολεία και ένα Γυμνάσιο, αξιολογήθηκε θετικά και αποτέλεσε την πρώτη συστηματική εκπαιδευτική πρόταση για την εισαγωγή του λαϊκού πολιτισμού στη σχολική πράξη. Οι μαθητές/ριες ενθαρρύνονται να ανακαλύψουν όψεις της παράδοσης και της νεοτερικότητας της νεοελληνικής, και όχι μόνο, κοινωνίας μέσα από ερευνητικές δράσεις που συνδυάζουν τη λαογραφία με την προφορική ιστορία και την ανθρωπολογία. Η έμφαση δίνεται σε ολιστικές προσεγγίσεις του πρόσφατου παρελθόντος, της συμβολικής αναπαράστασής του στο παρόν καθώς και σε σύγχρονες νοηματοδοτήσεις και πρακτικές της λαϊκής παράδοσης. Παράλληλα σχεδιάζονται και υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα σε δημοτικά σχολεία που προσεγγίζουν την οικογενειακή ιστορία και τις παραδόσεις που μεταδίδονται μέσα στην οικογένεια μέσα από μια βιογραφική προσέγγιση, με ερευνητές/ριες τους μαθητές και τις μαθήτριες, που πήραν συνεντεύξεις από μέλη της οικογένειάς τους σχετικά με τα βιώματα της παιδικής τους ηλικίας, συζητώντας και συγκρίνοντάς τα στην τάξη διαγενεακά, αλλά και διαπολιτισμικά, αφού προέρχονταν από διάφορες περιοχές της Ελλάδας αλλά του κόσμου. Οι δράσεις αυτές καλλιέργησαν στα παιδιά ένα κριτικό αναστοχασμό για τις πολλαπλές παιδικές ηλικίες που διαμορφώνονται μέσα στο χρόνο και στο χώρο σε ποικίλα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια κατανοώντας τη δυναμικότητα και πολλαπλότητα της έννοιας της παράδοσης που εξελίσσεται μέσα στο οικογενειακό πλαίσιο (Κακάμπουρα & Κέζα, 2014: 351-360· Κακάμπουρα, 2016: 284-293).

Σε πανελλήνια διαδικτυακή έρευνα (Kakampoura, Katsadoros, Nounanaki & Kolokythas, 2017: 246-262) σχετικά με τις αναρτήσεις εκπαιδευτικών δράσεων για το λαϊκό πολιτισμό σε ιστότοπους νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων αναδεικνύεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για σύγχρονες προσεγγίσεις της λαϊκής παράδοσης με έμφαση κυρίως στα έθιμα και τις τελετουργίες στον κύκλο του χρόνου και στον υλικό πολιτισμό, αλλά και στα παραμύθια, τους μύθους, την παραδοσιακή μουσική και το χορό, το θέατρο σκιών και με όχημα τόσο δραστηριότητες στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης και των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ όσο και των θεσμοποιημένων καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, πολιτιστικά θέματα, ευρωπαϊκά προγράμματα). Πρόσφατα έχει αρχίσει να αναδύεται μέσα σε αυτές τις δράσεις και η έννοια της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς και να γίνεται γνωστή στους/τις εκπαιδευτικούς και η Σύμβαση της UNESCO για τη διαφύλαξή της.

ΣΧΕΔΙΑΖΟΝΤΑΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΫΛΗ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΗ ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ

Τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει μία συστηματική προσπάθεια στο πλαίσιο των μαθημάτων που διδάσκω «Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση» και «Παιδαγωγική λαογραφία» οργάνωσης ή/και υλοποίησης σχεδίων διδασκαλίας από προπτυχιακούς/ές και μεταπτυχιακούς/ές φοιτητές και φοιτήτριες –ορισμένες δράσεις έχουν αναλυθεί εκτενέστερα σε μεταπτυχιακές διπλωματικές εργασίες- του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ που εστιάζουν σε ή αφορμώνται από τα εγγεγραμμένα Δελτία του Εθνικού Ευρετηρίου της ΑΠΚ. Έχει παραχθεί ένα πλούσιο, πρωτότυπο και αξιόλογο εκπαιδευτικό υλικό που εκπληρώνει τόσο τους στόχους της UNESCO για τη διαφύλαξη της ζωντανής λαϊκής παράδοσης όσο και της εκπαίδευσης που προωθεί, σε επίπεδο αρχών τουλάχιστον, την επαφή με πολιτισμικές εκφράσεις κοινοτήτων και λαϊκών ομάδων από την Ελλάδα και τον κόσμο στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η χώρα μας, η οποία κύρωσε τη Σύμβαση το 2006, μέχρι σήμερα έχει εγγράψει στον Αντιπροσωπευτικό Κατάλογο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Ανθρωπότητας οκτώ (8) στοιχεία, ενώ στο Εθνικό Ευρετήριο έχουν εγγραφεί πάνω από 50 στοιχεία και συνεχώς εμπλουτίζεται με νέα. Αξίζει να σημειωθεί ότι τη Σύμβαση είχαν κυρώσει 178 κράτη, έως το Μάιο 2018, στα εθνικά ευρετήρια των οποίων έχουν εγγραφεί τεκμηριωμένα πλείστα στοιχεία των λαϊκών παραδόσεών τους, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που φωτίζει τόσο τις κοινές πολιτιστικές εκφράσεις ανάμεσα στους λαούς όσο και τις ιδιαιτερότητές τους (Κακάμπουρα, 2005α: 215-223) με την επίρρωση της επιστημονικής τεκμηρίωσης της σημαντικής διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας της συγκριτικής λαογραφίας (Κακάμπουρα, 2021: 63-77).

Μια ομάδα στοιχείων που έχουν εγγραφεί στο ελληνικό Εθνικό Ευρετήριο της ΑΠΚ αφορά σε αγροδιατροφικές παραδόσεις και στην ανάδειξη του ελληνικού αγροτικού τοπίου ως πολιτισμικού αγαθού, που έχει διαμορφωθεί κυρίως από την καλλιέργεια του ελαιοδέντρου, της αμπέλου και του σιταριού. Πλείστες διδακτικές παρεμβάσεις που αφορούν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, στην Αγωγή Υγείας, στα Πολιτιστικά θέματα εστιάζουν στη διαχείριση ζωτικών φυσικών πόρων, των οποίων η αξία είναι ανεκτίμητη όχι μόνο για τις κοινότητες, αλλά και για την ανθρωπότητα, καθώς πολλές από τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στα οικοσυστήματα είναι πλέον μη αναστρέψιμες. Οι αγροδιατροφικές παραδόσεις που έχουν εγγραφεί στα εθνικά ευρετήρια της ΑΠΚ παρέχουν και στην εκπαιδευτική κοινότητα ιδέες, γνώσεις και έμπνευση για τη διαχείριση των πόρων αυτών με βάση την τοπική, αλλά και τη συ-

νολική ευημερία[3]. Επιπλέον, η εκπαιδευτική προσέγγισή τους μπορεί να εξοικειώσει τους νέους και τις νέες με τις αρχές της βιώσιμης ανάπτυξης μέσω της διατήρησης και βελτίωσης της βιοποικιλότητας, αλλά και της δυνατότητας αξιοποίησης των πόρων από τις μελλοντικές γενιές, τονίζοντας παράλληλα τη συμβολική και κοινωνική διάσταση των αγροτικών και κτηνοτροφικών προϊόντων στις διαβατήριες τελετουργίες (γέννηση, γάμος, θάνατος), στα έθιμα στον κύκλο του χρόνου καθώς και στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων (Οικονόμου, 2017· 2018: 5-38).

Στο πλαίσιο της ανάδειξης του τοπίου ως πολιτισμικού αγαθού, με πρωτοβουλία της Ελλάδας και της Κύπρου, υποβλήθηκε στην UNESCO φάκελος υποψηφιότητας από κοινού με άλλες έξι χώρες (Κροατία, Γαλλία, Ιταλία, Σλοβενία, Ισπανία, Ελβετία), διαδικασία που οδήγησε στην εγγραφή στον Αντιπροσωπευτικό Κατάλογο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς της UNESCO της τέχνης της ξερολιθιάς (2018), καθώς αυτές αποτελούν χαρακτηριστικό του ελληνικού αγροτικού τοπίου αλλά και πλείστων άλλων χωρών και είναι συνυφασμένες με την παραγωγή αγροδιατροφικών προϊόντων. Είναι μία τέχνη που εκφράζει αειφόρες πρακτικές διαχείρισης του περιβάλλοντος από πολλούς πολιτισμούς και έχει αναδειχθεί με διεπιστημονική προσέγγιση και με δράσεις μαθητών/ριών αποκατάστασης και δημιουργίας ξερολιθιών στο ύπαιθρο σε εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχολεία νησιών του Αιγαίου στο πλαίσιο μαθημάτων εικαστικών από την εκπαιδευτικό Χαρά Χρυσανθάκη (Fotopoulou & Kakampoura, 2018: 309-335).

Οι διδακτικές προτάσεις στοχεύουν στην καλλιέργεια της πολιτισμικής ενσυναίσθησης όλων των μαθητών και των μαθητριών με την ανάδειξη τόσο των κοινών πολιτισμικών στοιχείων όσο και της μεγάλης ποικιλομορφίας των λαϊκών παραδόσεων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Τα Δελτία αποτελούν ένα τεκμηριωμένο υλικό που μπορεί να ενδυναμώσει ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα με τη χρήση σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων, όπως είναι η αξιοποίηση της Οπτικής Εθνογραφίας ως διδακτικής μεθόδου ανάλυσης των ποικίλων και πολυδιάστατων όψεων των λαϊκών πολιτισμών μέσα από την κριτική ανάγνωση φωτογραφικών και οπτικοακουστικών τεκμηρίων με εθνογραφικό χαρακτήρα, είτε πρόκειται για προϊόντα επιτόπιας έρευνας είτε για οπτικοακουστικό υλικό με εθνογραφικές προδιαγραφές ή αναφορές. Με όχημα τη μεθοδολογία συγκρότησης των σχεδίων διδασκαλίας που προτείνεται στο βιβλίο των Κακάμπουρα και Κασσαβέτη, (2018) *Οπτική εθνογραφία και εκπαίδευση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές προτάσεις,* οργανώνονται πρωτότυπες εκπαιδευτικές προτάσεις –αρκετές από αυτές έχουν υλοποιηθεί στα σχολεία- με βάση το επικαιροποιημέ-

3 http://ayla.culture.gr/diatrofiki-politistiki-klironomia-k-agrotiko-topio/

νο και εμπεριστατωμένο υλικό (κείμενα, φωτογραφίες, ντοκιμαντέρ, σύνδεσμοι με εκπαιδευτικό υλικό στο διαδίκτυο, βιβλιογραφία) των Δελτίων του Εθνικού Ευρετηρίου σχετικά με όψεις της ζωντανής λαϊκής παράδοσης και, αρκετά από αυτά, έχουν ήδη υλοποιηθεί από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Στη σύγχρονη εποχή γίνεται αισθητή η αναζήτηση ερεισμάτων στην παράδοσή μας, αφού αυτή συνδέει την πολιτιστική κληρονομιά με το αίσθημα του ανήκειν, αλλά και με την ανάπτυξη της τοπικής οικονομίας. Με ζωντανό και δυναμικό χαρακτήρα η άυλη πολιτιστική κληρονομιά μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, αναπροσαρμόζεται συνεχώς από τις κοινότητες και τις ομάδες σε συνάρτηση με τις ανάγκες τους και το περιβάλλον τους. Στα σχολεία η προσέγγισή της προτείνεται να έχει ως επίκεντρο την ανάδειξη των νοημάτων και της σημασίας της, που απορρέουν όχι μόνο μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και από τη μελέτη και καταγραφή των εκφάνσεών της από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων που μπορούν να ενταχθούν και στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων από το νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο.

Η πολιτισμική επίγνωση επιτυγχάνεται μέσα από τη σύνδεση όψεων της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς με οικεία πολιτισμικά βιώματα των μαθητών/τριών και με τη διερεύνηση των διαγενεακών οικογενειακών ιστοριών τους, αλλά και των πολιτισμικών κληρονομιών του τόπου που κατοικούν, καθώς και των τόπων καταγωγής τους μέσα από τη λήψη συνεντεύξεων, τη δημιουργία εθνογραφικών βίντεο, συλλογών αντικειμένων που αφηγούνται την ιστορία τους, εικαστικών έργων και θεατρικών παραστάσεων, φωτογράφισης χώρων και προσώπων, σύνθεσης ατομικών ή ομαδικών αναστοχαστικών εργασιών και με τη συνδρομή όλων των τεχνών (μουσική, χορός, θέατρο, λογοτεχνία, εικαστικά) και των Νέων Τεχνολογιών (Κακάμπουρα & Κασσαβέτη, 2018).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επικαιροποιήσουν και να φωτίσουν παρελθοντικές αειφορικές πρακτικές διαχείρισης του περιβάλλοντος που στηρίζονταν στη μακροχρόνια εμπειρική παρατήρηση καλλιεργώντας την οικολογική συνείδηση στους μαθητές και τις μαθήτριές τους.

Η ανάδειξη της ήπιας δύναμης –όπως χαρακτηρίζεται από τους Deacon et al. (2004)- της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς στην εκπαίδευση θα πρέπει να συνδέεται με επίκαιρες διαπολιτισμικές αξίες που οδηγούν στην πολιτισμική και πολιτειακή επίγνωση, στην παραδοχή ότι δεν υπάρχουν ανώτεροι και κατώτεροι πολιτισμοί, στην προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στη ζωή, την ειρήνη, την ασφάλεια, την ελευθερία της έκφρασης, την τροφή, την υγεία, τη στέγη, την εργασία, τον πολιτισμό σε ένα σχολείο για όλες και όλους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Deacon, H. (Ed.) with L. Dondolo, M. Mrubata, & S. Prosalendis (2004). *The Subtle Power of Intangible Heritage: Legal and Financial Instruments for Safeguarding Intangible Cultural Heritage*. Cape Town, South Africa: Human Sciences Research Council.

Κακάμπουρα-Τίλη, Ρ. (2005α). Ο Λαϊκός Πολιτισμός ως Πεδίο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Μια διδακτική Πρόταση. Στο Αθ. Τριλιανός & Ιγν. Καράμηνας (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*, *Πρακτικά Ε΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. Τόμος Β΄* (σσ. 215-223). Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών/Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ..

Κακάμπουρα, Ρ. (2005β). Πολιτισμική Ταυτότητα και Οικογένεια: Διαγενεακές Προσεγγίσεις στη Σχολική Πράξη. *Κριτική Επιστήμη και Εκπαίδευση*, *2*(5), 29-42.

Κακάμπουρα, Ρ. (2006). Από τη συλλογή λαογραφικού υλικού στη διαθεματική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού. Η καθοδήγηση των πανεπιστημιακών λαογράφων και η ανταπόκριση των δασκάλων. *Λαογραφία*, *40*,175-191.

Κακάμπουρα, Ρ. (2010). Διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης. Τόμος Β΄* (σσ. 215-223). Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Κακάμπουρα, Ρ. (2012). Ο Ν. Γ. Πολίτης και οι εκπαιδευτικοί ως συλλογείς λαογραφικού υλικού. Στο *Ο Νικόλαος Γ. Πολίτης και το Κέντρον Ερεύνης Ελληνικής Λαογραφίας*, *Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Τόμος Α΄* (σσ. 327-342). Αθήνα: Ακαδημία Αθηνών/Δημοσιεύματα Κέντρου Ερεύνης Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών, αρ. 23.

Κακάμπουρα, Ρ. (2016). Βιογραφική/βιωματική μέθοδος διδασκαλίας: Ερευνώντας την οικογενειακή ιστορία στη σχολική πράξη. Στο Φ. Πολίτης, Ι. Φουρίδης & Σ. Χανδόλιας (Επιμ.), *Ζητήματα θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση: σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου* (σσ. 284-293). Γύθειο: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Π.Ε. Λακωνικής.

Κακάμπουρα, Ρ. (2021). Συγκριτική λαογραφία και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η συμβολή του έργου του Βάλτερ Πούχνερ. Στο Ι. Βιβιλάκης (Επιμ.), *Κατάσταση και προοπτικές της Λαογραφίας σήμερα* (σσ. 63-77). Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.

Κακάμπουρα, Ρ., & Κέζα, Μ. (2014). «Όταν οι γονείς μου ήταν παιδιά»: Η Ανταπόκριση των Μαθητών σε ένα Πρόγραμμα Βιογραφικής Διερεύνησης της Οικογενειακής τους Ιστορίας. Στο Ε. Αυδίκος & Σ. Κοζιού (Επιμ.), *Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου* (σσ. 351-360). Καρδίτσα: Κέντρο Ιστορικής και Λαογραφικής Έρευνας «Ο Απόλλων» Καρδίτσας/Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας – Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας.

Kakampoura, R., Katsadoros, G., Nounanaki, A., Kolokythas, D. (2017). Educational Activities Concerning Folk/Popular Culture in Greek Primary School Websites. *European Scientific Journal*, *13*(10), 246-262.

Κακάμπουρα, Ρ., & Νουνανάκη, Α. (2018). Ο Γεώργιος Μέγας και οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο Μ. Γ. Βαρβούνης & Γ. Χ. Κούζας (Επιμ.), *Ο Γεώργιος Μέγας και η Ελληνική Λαογραφία. Αφιέρωμα στα 40 χρόνια από την εκδημία του (1976-2016)* (σσ. 45-70). Αθήνα: Ελληνική Λαογραφική Εταιρεία.

Κυριακίδου-Νέστορος, Ά. (1989). Η οργάνωση του χώρου στον παραδοσιακό πολιτισμό. Στο *Λαογραφικά μελετήματα. Τόμος 1ος* (σσ. 41-55). Αθήνα: Εταιρεία Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου.

Kuutma, K. (2015). From folklore to intangible heritage. In W. Logan, M Nic Craith & U. Kockel (Eds.), *A Companion to Heritage Studies* (pp. 41–54). Oxford: Wiley-Blackwell.

Lenzerini, F. (2011). Intangible Cultural Heritage: The Living Culture of Peoples. *European Journal of International Law*, *22*(1), 101–120.

Μέγας, Γ. (1939). Η Λαογραφία και η συμβολή των διδασκάλων εις το έργον αυτής, ανάτυπο από το βιβλίο του Γ. Ν. Παλαιολόγου, *Ο θεσμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και η Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία*. Αθήνα.

Μερακλής, Μ.Γ., & Κακάμπουρα-Τίλη, Ρ. (2001). Πρόγραμμα Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού. Στο *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη, τεύχος Α΄, Γ΄- Δ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Λαϊκός Πολιτισμός. Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των Γλωσσών και των Πολιτισμών* (σσ. 7-38). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Π.Ι.

Οικονόμου, Α. (2017). *Το υλικό και το άυλο. Εννοιολογικές και εθνογραφικές προσεγγίσεις της τοπικής αγροδιατροφικής παράδοσης, στον ιστότοπο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Ελλάδας*. Ανακτήθηκε από http://ayla.culture.gr/wp-content/uploads/2017/06/3_A_Oikonomou_YLIKO_AYLO_EISHGHS_19_5_2017.pdf

Οικονόμου, Α. (2018). Πολιτιστική κληρονομιά, υλική και άυλη: Δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Το παράδειγμα της αγροδιατροφικής παράδοσης. *Εθνολογία*, *17*, 5-38.

Skrzypaszek, J. (2012). Intangible heritage and its role in the formation of social and personal identity. In R. Amoêda, S. Lira & C. Pinheiro (Eds.), *Heritage 2012. International Conference on Heritage and Sustainable Development* (pp. 1491-1497). Barcelos, Portugal: Green Lines Institute for Sustainable Development.

Smith, L., & Campbell, G. (2017). The tautology of "intangible values" and the misrecognition of intangible cultural heritage. *Heritage and Society, 10*(1), 26-44.

Φωτοπούλου, Στ.-Β. (2016). Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά. Στο Σ.-Β. Φωτοπούλου (Επιμ.), *Όψεις της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς στη Χίο* (σσ. 11-29). Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς. Ανακτήθηκε από http://ayla.culture.gr/wp-content/uploads/25.10.17.pdf

Fotopoulou, S-V., & Kakampoura, R. (2018). Cultural practices of spatial organization and transnational cooperation: The art of dry stone as an element of Ingangible Cultural Heritage. In L. Galani, E. Mavrikaki, K. Skordoulis (Eds.), *Geographical Literacy and European Heritage: a challenging convention in the field of Education*, e-book CoHere Project (pp. 309-335). European Commission/Horizon 2020.

Ρέα Κακάμπουρα
Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Τηλ.: 210 3688036
E-mail: rkakamp@primedu.uoa.gr

ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΗ ΧΑΜΕΝΗ ΤΕΡΨΗ: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ (ΟΛΟΚΛΗΡΟΥ) ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΟΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

Τζίνα Καλογήρου
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το μυθιστόρημα, κυρίαρχο λογοτεχνικό είδος της εποχής μας, χαιρετίστηκε από πολλούς συγγραφείς και θεωρητικούς της λογοτεχνίας (χαρακτηριστικότερος ίσως όλων ο M. M. Bakhtin) ως είδος δυναμικό και πλουραλιστικό, ανοιχτό στην ετερότητα, συνδεδεμένο άμεσα με τη σύγχρονη πραγματικότητα, ικανό να αναδείξει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη διαλογική φύση της γλώσσας, τον πλούτο και την πολυφωνία της ανθρώπινης έκφρασης. Το ευρωπαϊκό μυθιστόρημα ειδικότερα, φτάνοντας στην ακμή του τον 19ο αι. και εξελισσόμενο διαρκώς από τον 'υψηλό ρεαλισμό' της μυθοπλασίας του στη λυρική/μοντερνιστική απογείωση της πρόζας του, καθρέπτιζε ανέκαθεν τις νέες κοινωνικές συνθήκες των διεθνών και διαγλωσσικών σχέσεων, σηματοδοτώντας παράλληλα ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές στην ιστορία των ευρωπαϊκών κοινωνιών.

Η εισήγηση αναφέρεται στη διδασκαλία του μυθιστορήματος ως εμβληματικής μορφής του αυτοτελούς εκτενούς έργου μέσα στη σχολική τάξη, σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο. Διερευνώνται ζητήματα αναγνωστικής πρόσληψης, λογοτεχνικής θεωρίας και διδακτικής πράξης. Το μυθιστόρημα συνδέεται με θεωρητικές παραδοχές και διδακτικές προσεγγίσεις που τροποποιούν το επικοινωνιακό πλαίσιο της διδασκαλίας και αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως εποικοδομητική διαδικασία με χαρακτήρα δημιουργικό, στοχαστικό, ανακαλυπτικό.

ABSTRACT

The novel, a dominant literary genre of our time, has been hailed by many writers and literary theorists (M.M. Bakhtin perhaps most characteristic of all) as a dynamic and pluralistic genre, open to otherness, directly connected to contemporary reality, capable of bringing out in the best possible way the dialogical nature of language, the richness and polyphony of human expression. The European novel in particular, reaching its peak in the 19th century. and

constantly evolving from the 'high realism' of his fiction to the lyrical/modernist take-off of his prose, he has always reflected the new social conditions of international and interlinguistic relations, while signaling broader social changes in the history of European societies.

The chapter refers to the teaching of the novel as an emblematic form of the independent extended literary work in the classroom, according to the new Curriculum for Literature in the Middle School. Issues of reading and response, literary theory and teaching practice are explored. The novel is connected to theoretical assumptions and didactic approaches that modify the communicative framework of teaching and treat learning as a constructive process with a creative, reflective, and discovery character.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Η εισήγηση αυτή σχετίζεται άμεσα με την ιδιότητά μου ως επόπτριας στο έργο αναμόρφωσης του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ)[1] για το μάθημα της Λογοτεχνίας στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Στη βάση της διεθνούς πρακτικής και της σημαντικής συσσωρευμένης εμπειρίας των προηγούμενων ΠΣ για τη λογοτεχνία, βάσει των θεωρητικών και επιστημολογικών αναζητήσεων στον τομέα της θεωρίας, κριτικής και διδακτικής της λογοτεχνίας κληθήκαμε να σχεδιάσουμε τους στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, τις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές, όπως και τη διδακτέα ύλη και το συναφές υποστηρικτικό υλικό που προτείνεται να χρησιμοποιηθεί στο ΠΣ για τη λογοτεχνία στο Γυμνάσιο.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση και ειδικότερα στο Γυμνάσιο πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις δυνατότητες των εφήβων μαθητών και μαθητριών, τις αναγνωστικές τους εμπειρίες, καθώς και τα ενδιαφέροντά τους, με τον τρόπο που αυτά διαμορφώνονται από τον ψυχικό και αξιακό τους κόσμο. Ως φορείς της εφηβικής κουλτούρας, αλλά ταυτόχρονα και ως κληρονόμοι παραδεδομένων κοινωνικο-πολιτισμικών αξιών ζουν και μεγαλώνουν σε μια ευμετάβλητη πραγματικότητα, η οποία χαρακτηρίζεται από απεριόριστη πρόσβαση στην πληροφορία και από υπερ-έκθεση στον ψηφιακό κόσμο. Τα παραπάνω δεδομένα επηρεάζουν ασφαλώς τις ανταποκρίσεις τους στα λογοτεχνικά κείμενα και πρέπει να συνεκτιμώνται κατά τη διαμόρφωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας.

1 *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας για τις Α΄, Β΄, και Γ΄ Τάξεις Γυμνασίου*. (2021). Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli.

Η λογοτεχνία ως ύψιστη εκδήλωση της ανθρώπινης δημιουργικότητας αναδεικνύει, συστηματοποιεί και μεγεθύνει τα όρια και τις δυνατότητες της γλώσσας. Το λογοτεχνικό κείμενο ως αισθητικό αντικείμενο ενεργοποιεί γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες του συγγραφέα και του αναγνώστη. Η επαφή του ατόμου με τον λογοτεχνικό λόγο συνιστά εξ ορισμού «δημιουργική πράξη», καθώς ισοδυναμεί με μια πολύπλοκη διαδικασία διαλόγου με το αξιακό πεδίο του κειμένου.

Η λογοτεχνία συνιστά, επίσης, πολιτισμικό πεδίο με τεράστια ανθρωπολογική σημασία που επιτρέπει στον αναγνώστη να αντιληφθεί τη ζωή στην πολλαπλότητά της. Ο λόγος των κειμένων απηχεί, μορφοποιεί, τροποποιεί και ανασυνθέτει την κοινωνική εμπειρία ατόμων και ομάδων. Η διάδραση με το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί μια υψηλή πνευματική και ψυχαγωγική εμπειρία που κινητοποιεί πολυδύναμα την ανθρώπινη νόηση και αναδιοργανώνει τη σχέση του ατόμου με τον εαυτό του και τον Κόσμο.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικότερα, αποσκοπεί στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών με την αισθητική εμπειρία της ανάγνωσης. Ο σκοπός, οι στόχοι και οι διδακτικές μέθοδοι συμβάλλουν τόσο στην πολύμορφη αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές-αναγνώστες και τα λογοτεχνικά κείμενα, όσο και στον διάλογο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές μέσα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Μέσω της συστηματικής συναναστροφής τους με τα λογοτεχνικά κείμενα οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν τις βαθύτερες συναισθηματικές ανάγκες τους και να δραστηριοποιηθούν κοινωνικά σε ένα παραγωγικό και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης.

ΤΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ

Το 1933, έτος που θεωρήθηκε ως η απαρχή της εποχής του μυθιστορήματος για τη νεοελληνική λογοτεχνία του μεσοπολέμου, ο Άγγελος Τερζάκης σημείωνε χαρακτηριστικά πως «το σύγχρονο μυθιστόρημα, βαθειά, πυκνά ζυμωμένο με τη νεότερη ψυχική ζωή μας, δύσκολα μπορεί να παραλληλιστεί με τα κλασικά πρότυπα. Έχει μια χαρακτηριστικήν ιδιομορφία, έντονα προσωπικό χαρακτήρα, και γι' αυτό, από τα είδη του λόγου σαν το πιο νέο, παρουσιάζεται και το ικανότερο ν' αντιπροσωπεύσει το σύγχρονο ζωϊκό παλμό» (Δημητρακόπουλος, 1990: 96). Οι συγγραφείς της λεγόμενης γενιάς του '30, που καθιέρωσαν το μυθιστόρημα ως το κυρίαρχο λογοτεχνικό είδος και το χαιρέτησαν ως λογοτεχνική μορφή με ιδιαίτερα πρωτοποριακές συνδηλώσεις, εξέφρασαν συχνά εκτιμήσεις παρόμοιες με αυτές του Τερζάκη. Απόψεις όπως οι παραπάνω παρουσιάζουν ωστόσο εντυπωσιακή ομοιότητα με τις ιδέες του Ρώσου στοχαστή M.M. Bakhtin για το μυθιστόρημα ως είδος δυναμικό και πλουραλιστικό,

ανοιχτό στην ετερότητα, συνδεδεμένο άμεσα με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Με το έργο του Bakhtin εισάγονται για πρώτη φορά στη θεωρία της λογοτεχνίας οι έννοιες της πολυφωνίας και της διαλογικότητας, έννοιες που αποτελούν κυρίαρχες κατηγορίες στον εν γένει φιλοσοφικό στοχασμό του Bakhtin.

Ο Ρώσος στοχαστής, μελετητής της λογοτεχνίας με ανθρωπολογικά και γλωσσολογικά ενδιαφέροντα, θεώρησε το μυθιστόρημα ως το λογοτεχνικό είδος που μπορεί να αναδείξει τη διαλογική φύση της γλώσσας, τον πλούτο και την πολυφωνία της ανθρώπινης έκφρασης. Το μυθιστόρημα είναι είδος εν τω γίγνεσθαι, ρευστό και ιδιόμορφο, πολυφωνικά και πολυγλωσσικά διαστρωματωμένο, το οποίο βρίσκεται σε μέγιστη επαφή με το παρόν σε όλο του τον ανοιχτό και ανολοκλήρωτο χαρακτήρα (Bakhtin, 1995: 33). Η μονίμως ανοιχτή προοπτική του μυθιστορήματος έγκειται στο ότι το νόημα του μυθιστορηματικού λόγου δεν παράγεται από μία μεμονωμένη φωνή, αλλά προκύπτει από την αλληλεπίδραση των φωνών και την ύπαρξη ισηγορίας, η οποία εκφέρει το διάλογο.

Το μυθιστόρημα αναδύεται μέσα από τις νέες κοινωνικές συνθήκες των διεθνών και διαγλωσσικών σχέσεων και σηματοδοτεί ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές στην ιστορία των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Η πολυφωνική ενορχήστρωση του μυθιστορηματικού λόγου προϋποθέτει τη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικο-πολιτισμικής συνείδησης και το πέρασμα σε μια νέα εποχή που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία, ρευστότητα, γλωσσική πολλαπλότητα. Σύμφωνα με τον Bakhtin «η εποχή μας διακρίνεται από την εξαιρετική πολυπλοκότητα και εμβάθυνση της αντίληψης που έχουμε για τον κόσμο» (Bakhtin, 1995: 88) και είναι αυτά ακριβώς τα γνωρίσματα που ορίζουν την εξέλιξη του μυθιστορήματος, του πιο «ευλύγιστου» από τα λογοτεχνικά είδη, του είδους που αιωνίως αναζητά τον εαυτό του, αυτοαναλύεται και παρωδεί τις παρωχημένες ή απολιθωμένες προγενέστερες λογοτεχνικές μορφές.

Επίσης, από τη στιγμή της εμφάνισής του στα μέσα του 18ου αιώνα και ενώ η ανθρωπότητα μπαίνει σε μια νέα φάση με την ολοκλήρωση της βιομηχανικής επανάστασης και τη δημιουργία των μεγάλων αστικών κέντρων, το μυθιστόρημα εμφανίζεται ως η νέα λογοτεχνική μορφή που αγκαλιάζει τον απέραντο χώρο της ανθρώπινης δράσης και εμπειρίας. Ο τυπικός ρεαλισμός του μυθιστορήματος στην ακμή του, η καλοσχηματισμένη και γεμάτη συγκρούσεις πλοκή, η σφαιρικότητα των χαρακτήρων, η εναρμόνισή του με τις γνωστικές και πολιτισμικές συμβάσεις της εποχής του, είναι στοιχεία που θα διασφαλίσουν την επιτυχία και την πλατιά διάδοση του μυθιστορήματος ως αναγνώσματος, θα το καταστήσουν στη συνέχεια σε κυρίαρχο λογοτεχνικό είδος και θα επιτρέψουν την εσαεί σύνδεσή του με την απόλαυση της ανάγνωσης. Το μυθιστόρημα διαβάζεται απολαυστικά και καθηλώνει τον αναγνώστη, βυθίζοντάς τον σε ένα δευτερογενές σύμπαν, σε μία «άλλη» πραγματικότητα, γεμάτη τέρψεις,

εκπλήξεις και συγκινήσεις. Να πώς περιγράφει την απόλαυση της ανάγνωσής του η Scott Chessman, χρησιμοποιώντας ως μοντέλο φανατικής αναγνώστριας της εποχής τη Lydia Cassatt, αδερφή της γνωστής Ιμπρεσιονίστριας ζωγράφου Mary Cassatt: «η μικρή επικράτεια περιλαμβάνει θησαυρούς από βιβλία καταχωνιασμένα παντού, σε διχάλες δέντρων, στα πόδια των βατομουριών, σε παγκάκια πλάι σε ποταμάκια. Το μικρό μου σπίτι είναι καμωμένο από βιβλία: αγγλικά και γαλλικά μυθιστορήματα, αλλά και χρυσόδετους τόμους με ποίηση. Εγώ, που είμαι μετρημένη σ' ένα σωρό πράγματα, που έχω υποταχθεί στην οικογενειακή ζωή, χάνω ολότελα την αίσθηση του μέτρου όταν βρίσκομαι στο δικό μου βασίλειο. Διαβάζω ώρες ολόκληρες, με πάθος, λαχταρώντας ν' αντέξει γύρω μου ο πέτρινος μαντρότοιχος, χέρι να μη σπρώξει το μικρό πορτάκι, το χερούλι να σκουριάσει» (Scott Chessman, 2002: 23-24). Η απόδραση (escapism) (Radway, 1991) από την πραγματικότητα αποτελεί άλλωστε ένα από τα κύρια γνωρίσματα της αναγνωστικής πρόσληψης του μυθιστορήματος, το οποίο, ακριβώς λόγω (και) της έκτασής του μπορεί να δημιουργήσει στον αναγνώστη την απολαυστική αίσθηση «lost in a book» (Nell, 1988). Το διάβασμα μυθιστορήματος προβάλλεται ως πεδίο διαλογικότητας της φαντασίας με την πραγματικότητα, ως φαντασιακό ταξίδι που δρασκελίζει τα σύνορα, καταργεί τα όρια ανάμεσα στο εδώ και το αλλού, το οικείο και το ξένο.

ΤΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ

Η εισαγωγή ολόκληρων έργων στο μάθημα της Λογοτεχνίας εμφανίζεται ως στόχος και ως επιθυμητή διδακτική πρακτική στα Προγράμματα Σπουδών από το 1999 και εξής. Με το παρόν ΠΣ όμως η ανάγνωση και μελέτη ολόκληρου έργου, αυτοτελούς εκτενούς έργου, εντάσσεται οργανικά στη διδασκαλία του μαθήματος και αποτελεί μέρος της διδασκόμενης ύλης παράλληλα με τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο *Ανθολόγιο* κάθε τάξης.

Έτσι, η διδασκαλία του ολόκληρου βιβλίου στο Γυμνάσιο ακολουθεί τους γενικούς και ειδικούς διδακτικούς στόχους, όπως έχουν τεθεί από το ΠΣ, που αφορούν καταρχάς στην απόλαυση των λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη και στην απόκτηση αναγνωστικών συνηθειών από τους μαθητές/μαθήτριες. Η καλλιέργεια της αγάπης για το βιβλίο και της φιλαναγνωσίας γενικότερα δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί παρά μόνο μέσα από τη συστηματική καλλιέργεια αναγνωστικών δεξιοτήτων εντός της σχολικής τάξης. Η συστηματική άσκηση στην ανάγνωση και στην ακρόαση εκτενών λογοτεχνικών κειμένων, η αναγνώριση των λογοτεχνικών ειδών και των συμβάσεων του λογοτεχνικού λόγου αποτελούν ειδικούς στόχους που μπορούν να επιτευχθούν με την ανάγνωση του ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου.

Είτε πρόκειται για μυθιστόρημα, νουβέλα ή συλλογή διηγημάτων είτε για θεατρικό έργο ή ποιητική σύνθεση/συλλογή, η προσέγγιση του ολόκληρου έργου στη σχολική τάξη ενισχύει τη δυνατότητα των μαθητών/τριών να διαλέγονται κριτικά και δημιουργικά με τα κείμενα στην ολότητά τους και όχι αποσπασματικά. Με την ανάγνωση και τη μελέτη του έργου, οι μαθητές/τριες εισέρχονται στον κόσμο του, γνωρίζουν τα πρόσωπα/ήρωες της πλασματικής αφήγησης, συνδιαλέγονται με τις ιδέες του κειμένου, εξοικειώνονται με τα διαφορετικά λογοτεχνικά είδη, αντιλαμβάνονται στοιχεία της τεχνικής του λογοτέχνη, της δομής και της σύνθεσης του έργου, αναπτύσσουν τη φαντασία και την ερμηνευτική ικανότητά τους, ενώ διαμορφώνουν κριτική θέση απέναντι σε ζητήματα της ατομικής και της κοινωνικής ζωής.

Οι διδακτικές ώρες που ο/η εκπαιδευτικός θα αφιερώσει για την ανάγνωση και τη μελέτη ολόκληρου έργου θα είναι αρκετές (γύρω στις 15 διδακτικές ώρες) έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αναγνωστική πρόσληψη εντός της σχολικής τάξης. Προτείνεται η διδασκαλία του ολόκληρου έργου να γίνεται σε συνεχόμενο δίωρο, εφόσον αυτό είναι εφικτό. Η ανάγνωση εκτενών αποσπασμάτων του έργου μέσα στη σχολική τάξη μπορεί να εξασφαλίσει μια βασική κατανόηση του έργου από το σύνολο των μαθητών/τριών. Έτσι, θα πραγματοποιηθούν αποτελεσματικότερα οι ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες που προβλέπονται κατά τη διδασκαλία. Η αναγνωστική πρόσληψη του έργου στο συλλογικό επίπεδο της τάξης δημιουργεί επίσης τις προϋποθέσεις για την μετατροπή της τάξης σε μια «κοινότητα αναγνωστών». Η σταδιακή ανάγνωση και επεξεργασία του έργου επιδιώκει τη συζήτηση και τη δημιουργική ανταπόκριση της «κοινότητας αναγνωστών» αλλά και την αποδοχή του διαφορετικού τρόπου ανάγνωσης και πρόσληψης του κειμένου από τους/τις μαθητές/τριες με στόχο την ισότιμη συμμετοχή όλων. Η ολοκλήρωση της ανάγνωσης εντός της σχολικής τάξης μπορεί να προσφέρει ικανοποίηση στους μαθητές/τριες· εξάλλου, συχνά η αναγνωστική απόλαυση, συνδέεται με το γεγονός ότι φτάνουμε στο τέλος του έργου, μαθαίνουμε το τέλος της ιστορίας.

Επιτυγχάνονται έτσι, καταρχήν, τα ζητούμενα της διαλογικότητας των κειμένων και της διακειμενικότητας. Βασικά κριτήρια επιλογής των μυθιστορημάτων που προσεγγίζονται ως αυτοτελή εκτενή έργα συνιστούν: η λογοτεχνική τους αξία, η ανταπόκρισή τους στους διδακτικούς στόχους της ενότητας και η αντιστοιχία τους με το γνωστικό-ηλικιακό επίπεδο των μαθητών.

Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει (μόνος ή μαζί με τους μαθητές/τριες του) το έργο και το μελετά έτσι ώστε να οργανώσει την ανάγνωση και τη διδασκαλία του εκτενούς κειμένου, να αναδείξει την ιδιαιτερότητα του έργου ως κειμενική κατασκευή, να ετοιμάσει ποικίλες δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στο συγκεκριμένο σχολικό τμήμα στο οποίο διδάσκει.

Τα κριτήρια με τα οποία ο/η εκπαιδευτικός θα προσεγγίσει το ολόκληρο έργο σχετίζονται με την αναγνωστική ανταπόκριση, τα ενδιαφέροντα και την ηλικία

των εφήβων, το λογοτεχνικό είδος, τη δομή, το θέμα/τα θέματα που πραγματεύεται το κείμενο, τις τεχνικές αφήγησης, τα στοιχεία διακειμενικότητας, τη διαπλοκή με άλλες τέχνες. Επιλέγει έτσι τις δραστηριότητες που βοηθούν την αναγνωστική πρόσληψη και την ελεύθερη ανταπόκριση τόσο στο συλλογικό επίπεδο της ομάδας όσο και σε ατομικό επίπεδο: με ερωτήσεις εμβάθυνσης στο κείμενο (δομή και θέματα), με διαθεματικές/διακαλλιτεχνικές δραστηριότητες, με δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης, με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Δεν αποκλείεται και η σύμπραξη του φιλολόγου με τις άλλες ειδικότητες.

Το χρονικό άνυσμα της διδασκαλίας του ολόκληρου έργου επιτρέπει την δημιουργική χρήση των ΤΠΕ ενώ το Διαδίκτυο προσφέρει άφθονο υποστηρικτικό υλικό (πίνακες ζωγραφικής, εικόνες, μουσική, πληροφορίες). Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, θεατρικού παιχνιδιού, εικαστικής απόδοσης του κειμένου και γενικά στην αξιοποίησή του μέσω οποιασδήποτε διακαλλιτεχνικής οπτικής με έμφαση στη διάχυση και τη δημιουργική αλληλεπίδραση όλων των μορφών τέχνης με το λογοτεχνικό κείμενο. Οι περισσότερες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες αναδεικνύουν το συνεχές της ανάγνωσης-συζήτησης-γραφής.

Για την ανάπτυξη της φαντασίας, την ενίσχυση του λογοτεχνικού γραμματισμού και την εκδήλωση των δημιουργικών κλίσεων των μαθητών, προωθείται η δημιουργική γραφή: οι μαθητές παράγουν μεθοδευμένα, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, και αξιολογούνται πάνω σε δικά τους κείμενα, ώστε να κατανοήσουν βιωματικά τις ιδιαίτερες συμβάσεις (και δυσκολίες) της λογοτεχνικής γραφής, ώστε να γίνουν όχι κατ' ανάγκην «συγγραφείς» αλλά, πρωτίστως, επαρκείς αναγνώστες. Το μάθημα εμπλουτίζεται επίσης με τη στοχευμένη χρήση των νέων τεχνολογιών Τέλος, με επίκεντρο τα λογοτεχνικά κείμενα της διδασκόμενης ύλης το μάθημα δύναται να εξακτινωθεί διαθεματικά/διεπιστημονικά προς άλλα γνωστικά αντικείμενα με στόχο την «ολιστική γνώση» εκ μέρους των μαθητών.

Θεωρούμε ότι η εισαγωγή του αυτοτελούς εκτενούς έργου και δη του μυθιστορήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί σημαντικά να συμβάλει στην ευόδωση της γενικότερης αποστολής του εκπαιδευτικού, η οποία έγκειται στο να βοηθήσει τον μαθητή/τρια να καλλιεργηθεί μέσα από τη λογοτεχνία, να χειραφετηθεί και να ατενίσει με στοχαστικό βλέμμα τον κόσμο. Το νέο ΠΣ για τη Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο, με το σύνολο των θεωρητικών και πρακτικών προτάσεών του, πιστεύουμε ότι χτυπά στην καρδιά της αποστολής του εκπαιδευτικού. Υπηρετεί τόσο το «διδάσκω» όσο και το «μαθαίνω». Διότι, αναμφίβολα, το «διδάσκω», στην ακατάλυτη πάντοτε συμπόρευσή του με το «μαθαίνω», σημαίνει βοηθώ τον μαθητή να συγκροτήσει τη γνώση μέσα από την εμπειρία, την ανακάλυψη και την περιπέτεια· τον βοηθώ να αναπτύξει αυτοσυνειδησία, ευρύτητα πνεύματος και νέους κώδικες κατανόησης του κόσμου, στοιχεία που

θα εμποτίσουν τον αυριανό ενήλικο δημοκρατικό πολίτη και θα διαμορφώσουν ως ένα βαθμό την προσωπικότητά του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρμελινιού, Σ. (2013). Απροσδόκητες συναντήσεις. Ένας περίπατος από και προς το Λεμονοδάσος: Το μυθιστόρημα (ολόκληρο) στη σχολική τάξη. Διδακτικές προσεγγίσεις-υποστηρικτικό υλικό. Στο Β. Πάτσιου & Τζ. Καλογήρου (Εισαγ.-Επιστημ. Επιμ.), *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις – αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο)* (σσ. 229-256). Αθήνα: Gutenberg.

Βαρμάζης, Ν.Δ. (1998). Η διδασκαλία εκτενών λογοτεχνικών έργων στο γυμνάσιο και στο λύκειο: Ερωτήματα και απαντήσεις. *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, 21*, 32-34.

Bakhtin, M.M. (1968). *Rabelais and his World* (Translated by H. Iswolsky). Cambridge, Mass: MIT Press.

Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres and other late Essays* (Edited by C. Emerson & M. Holquist, translated by V. W. Mc Gee). Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M.M. (1987). *The Dialogic Imagination* (Edited by M. Holquist, translated by C. Emerson – M. Holquist). Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, M.M. (1995). *Έπος και Μυθιστόρημα* (Μτφ. Γ. Κιουρτσάκης). Αθήνα: Πόλις.

Bakhtin, M.M. (2000). *Ζητήματα της Ποιητικής του Ντοστογιέφσκι* (Μτφ. Αλ. Ιωαννίδου, Επιμ. Β. Χατζηβασιλείου, Επίμετρο Δ. Τζιόβας). Αθήνα: Πόλις.

Bennett, T. (1983). *Φορμαλισμός και Μαρξισμός* (Μτφ. Σπ. Τσακνιάς). Αθήνα: Νεφέλη.

Δημητρακόπουλος, Φ. (1990). *Η Πρωτοπορική Κίνηση του ’30 και το Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Καλογήρου, Τζ. (2016). *Το Αλωνάκι της Ανάγνωσης. Αναλύσεις λογοτεχνικών κειμένων και διδακτικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Επτάλοφος.

Καλογήρου, Τζ. (2016). Διδασκαλία του μυθιστορήματος (διδακτικό υλικό και πολύτροπες αναγνωστικές προσεγγίσεις) [Η Μαριόν στ’ Ασημένια Νησιά και στα Κόκκινα Δάση της Σώτης Τριανταφύλλου]. Στο Τζ. Καλογήρου, *Το Αλωνάκι της Ανάγνωσης. Αναλύσεις Λογοτεχνικών Κειμένων και Διδακτικές Προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας* (σσ. 407-416). Αθήνα: Επτάλοφος.

Lynch, D. (2001). *Janeites: Austen’s Disciples and Devotees*. Princeton and London: Princeton University Press.

Nell, Ph. (1988). *Lost in a Book: The Psychology of Reading for Pleasure*. Yale University Press.

Νέζη, Μ. (2012). Στη διαπασών: Αναπαραστάσεις της εφηβικής κουλτούρας σε ένα σύγχρονο μυθιστόρημα για νέους. Π.3.2.1 *Εκπαιδευτικά σενάρια και μαθησιακές δραστηριότητες σύμφωνα με τις συγκεκριμένες προδιαγραφές, που αντιστοιχούν σε 30 διδακτικές ώρες ανά τάξη, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β΄ Γυμνασίου, Θεματική ενότητα: Πορτρέτα εφήβων*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανάκτηση στις 14/05/2021 από http://proteas.greek-language.gr/scenario.html?sid=140

Πάνος, Δ.Σ. (2003). Η διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου στο Λύκειο σήμερα: όρια και δυνατότητες. Στο Γ. Σπανός & Ε. Φρυδάκη (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση* (σσ. 39-65). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.

Πάνος, Δ.Σ. (1998). *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση: Μια πρόταση διδακτικής αξιοποίησης για «Το τέλος της μικρής μας πόλης» του Δημήτρη Χατζή*, Αθήνα: Αρμός.

Παπαγεωργάκης, Δ. (1999). Παρουσίαση μυθιστορήματος στο Λύκειο. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 73-90). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Radway, J.A. (1991). *Reading the Romance. Women, Patriarchy and Popular Literatur.* Chapel Hill and London: The University of North Carolina Press.

Scott Chessman, H. (2002). *Η Λύντια Κασσάτ Διαβάζει την Πρωϊνή Εφημερίδα* (Μτφ. Π. Ισμυρίδου). Αθήνα: Άγρα.

Vernier, J. (1985). Ανάγνωση μυθιστορημάτων. Στο *Συνέδριο του Σεριζί, Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας* (Μτφ. Ι.Ν. Βασιλαράκης, σσ. 178-188). Αθήνα: Επικαιρότητα.

Τζίνα Καλογήρου
Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Τηλ.: 2103688059
E-mail: gkalog@primedu.uoa.gr

«ΕΤΕΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ»: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ «ΑΝΘΡΩΠΟΥ-ΠΟΛΙΤΗ/ΠΟΛΙΤΙΔΑΣ» ΣΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ

Πέλλα Καλογιαννάκη
Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι σύγχρονες προκλήσεις στο χώρο της κοινωνίας, της πολιτικής, του πολιτισμού και επομένως και της εκπαίδευσης, αναδεικνύουν μια πολυδιάστατη, πολυεπίπεδη και συνεχώς μεταβαλλόμενη κατάσταση στον κόσμο *τον 21ο αιώνα.* Όλες οι κοινωνικές και άλλες αλλαγές έχουν τοποθετήσει την εκπαίδευση σε ένα σταυροδρόμι που κάνουν τον επαναπροσδιορισμό της επιτακτικό και απαραίτητο. Στο πλαίσιο αυτό, η Ετεροπαιδαγωγική καταθέτει την πρότασή της για την εκπαίδευση με βασικό γνώμονα τη δημιουργία του «ανθρώπου-πολίτη», την εξάλειψη των διακρίσεων, του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, των στερεοτύπων, της μεροληψίας και της βίας.

ABSTRACT

The modern challenges in the field of society, politics, culture and therefore education, highlight a multidimensional, multilevel and constantly changing situation in the world in the 21st century. All social and other changes have placed education at a crossroad that make its redefinition urgent and necessary. In this context, so called "*Alteragogi*" (Pedagogy for the otherness), submits its proposition for education based on the creation of the "human-citizen", the elimination of discrimination, racism, xenophobia, stereotypes, bias and violence.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Είναι γεγονός ότι στο πλαίσιο των σύγχρονων προκλήσεων στον 21ο αιώνα, τίθεται ο προβληματισμός και η ανάγκη να επαναπροσδιορίσουμε και επανα-οργανώσουμε/ «ξανασκεφτούμε» την εκπαίδευση, με βάση τις νέες αυτές προκλήσεις και να επαναδιατυπώσουμε τους σκοπούς και τους στόχους της

καθώς και τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής που θα ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες και προκλήσεις, αυτής που ονομάζουμε «*Ετεροπαιδαγωγική*» / "*Alteragogi*" (Καλογιαννάκη, 2020· Καλογιαννάκη, 2021α· 2021β).

Προς την κατεύθυνση αυτή η κοινωνικοποίηση του ατόμου στον αιώνα μας, η οποία χαρακτηρίζεται όλο και περισσότερο από συνθετότητα, διαφορετικότητα, πολυπλοκότητα, ετερογένεια αλλά και αβεβαιότητα, θεωρούμε ότι θα μπορούσε να συμβάλλει στην ανάπτυξη/ανάδειξη μιας εκπαίδευσης – και μιας κοινωνίας- όπου οι πολίτες/πολίτιδες θα μπορούν να γνωρίζουν το πλαίσιο που τους περιβάλλει, να συμμετέχουν σε κοινωνικά, εκπαιδευτικά και λοιπά δρώμενα/δράσεις, να μπορούν να αποφασίζουν για ζητήματα που τους αφορούν, να ασκούν κριτική σε θέματα που χρήζουν κριτικής προσέγγισης και επομένως και αλλαγής και να δρουν ακτιβιστικά όπου θεωρούν ότι αυτό είναι αναγκαίο (Apple, 2013).

Η ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟΝ «ΑΝΘΡΩΠΟ-ΠΟΛΙΤΗ»: ΑΙΤΗΜΑ ΤΟΥ 21ου ΑΙΩΝΑ;

Μια γενικότερη θεώρηση για τον ρόλο του σχολείου -και όχι μόνον- στην πολιτική κοινωνικοποίηση του σύγχρονου ανθρώπου-πολίτη/πολίτιδας (Μπαμπάλης, 2011· Καλογιαννάκη, 2021), θεωρούμε ότι θα μπορούσε να συμπεριλάβει ζητήματα που σχετίζονται με τους ακόλουθους προβληματισμούς:

- Την αναζήτηση των χαρακτηριστικών του σύγχρονου πολίτη/πολίτιδας
- Την επιλογή και την κριτική προσέγγιση των γνώσεων, των στάσεων, των συμπεριφορών, των αξιών, που θα είχαν σημασία για τον σημερινό «άνθρωπο-πολίτη/πολίτιδα»
- Τον ρόλο του/της σύγχρονου εκπαιδευτικού
- Τον ρόλο της σύγχρονης εκπαίδευσης
- Την επαναδιαμόρφωση των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα
- Τον ρόλο της προτεινόμενης «Ετεροπαιδαγωγικής» προσέγγισης η οποία συνδέεται με τα προηγούμενα

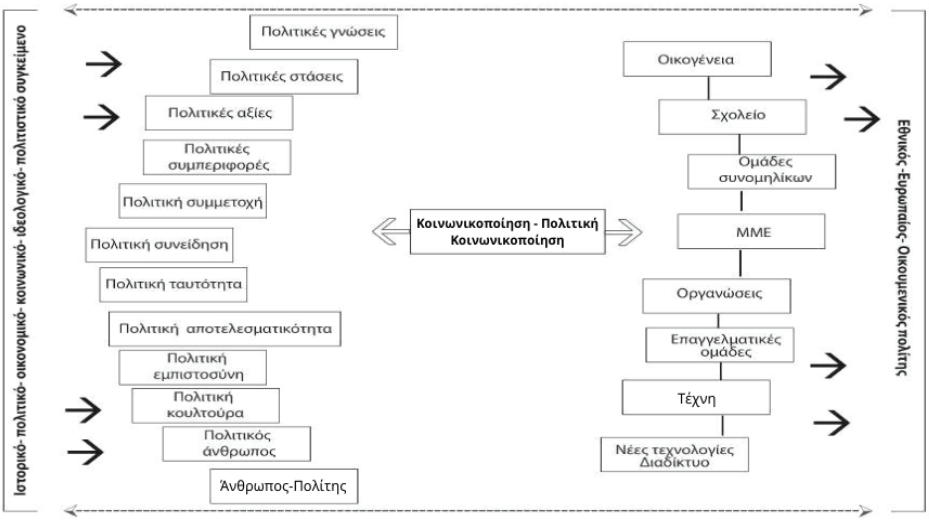
Για την επίτευξη των παραπάνω θεωρούμε σημαντικό να αναδειχθούν με τη βοήθεια και της Συγκριτικής Παιδαγωγικής -με τη μορφή της Ετεροπαιδαγωγικής σήμερα- εκείνοι οι θεωρητικοί προβληματισμοί (Calogiannakis, 1988· Calogiannakis-Kazamias, 2009), καθώς και οι αντίστοιχες ερμηνευτικές προσεγγίσεις περί κοινωνικοποίησης και πολιτικής κοινωνικοποίησης του σύγχρονου ατόμου· μιας κοινωνικοποίησης, η οποία επιτυγχάνεται τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο στο ευρύτερο πλαίσιό του (μικρο- και μακρο- επίπεδο). Αρκεί,

για παράδειγμα, κάποιος/κάποια να αναλογιστεί τους ποικίλους φορείς κοινωνικοποίησης (π.χ. οικογένεια, σχολείο, μέσα μαζικής ενημέρωσης και μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ομάδες συνομηλίκων, νέες τεχνολογίες, τέχνη), οι οποίοι μπορεί μεν να εντοπίζονται εκτός σχολικού περιβάλλοντος, αλλά βρίσκονται σε άμεση και δυναμική επαφή και σχέση μαζί του/της. Σε κάθε περίπτωση, η σχετική διεπιστημονική συζήτηση που η Συγκριτική Παιδαγωγική (Καλογιαννάκη, 2004· Καλογιαννάκη, 2016· Καλογιαννάκη, 2018· Καλογιαννάκη, 2021α) ως *Ετεροπαιδαγωγική* αναμένεται/προτείνεται να προτάξει, να εστιαστεί -μεταξύ άλλων- σε θέματα/προβλήματα αναφορικά με τη διαμόρφωση μιας κοινωνικο-πολιτικής ταυτότητας των μαθητών και των μαθητριών, μπορεί να αναδείξει σημαντικές παραμέτρους της πολιτικής κοινωνικοποίησης και της κοινωνικοποίησης του σύγχρονου ατόμου.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τον ρόλο του σχολείου, η κοινωνικοποίηση και η πολιτική κοινωνικοποίηση ως έννοια και ως διαδικασία κρίνεται σκόπιμο να μελετηθεί σε συνάρτηση με διάφορους σχολικούς αλλά και εξωσχολικούς μηχανισμούς. Ιδιαίτερη έμφαση προτείνεται να δοθεί σε ζητήματα που συνδέονται με την αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και την εκπαίδευση εκπαιδευτικών (Flouris, 2001)-ιδιαίτερα δε εκείνων των γνωστικών αντικειμένων που σχετίζονται άμεσα με την πολιτική και κοινωνική αγωγή των μαθητών/μαθητριών και τη χρήση των νέων μέσων που παρέχονται από τις νέες τεχνολογίες- την εισαγωγή κατάλληλων διδακτικών ενοτήτων που θα προάγουν θεμελιώδη στοιχεία γύρω από την απόκτηση «πολιτικής παιδείας» από τους μαθητές/μαθήτριες, καθώς και την ανάλογη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα πολιτικής αγωγής και παιδείας. Κύριο, άλλωστε, ζητούμενο είναι οι μαθητές/μαθήτριες, οι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι φορείς να συνειδητοποιήσουν τον σημαντικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν σχετικά με τη διάπλαση του δημοκρατικού πολίτη/πολίτιδας στον 21ο αιώνα, στο πλαίσιο μιας κριτικής, ριζοσπαστικής παιδαγωγικής που ενδιαφέρεται για τον «άλλο»/ «έτερο» σε όποια μορφή του.

Το προτεινόμενο Σχήμα Ι που ακολουθεί συνοψίζει τις βασικές έννοιες-κλειδιά διαμόρφωσης της Κοινωνικοποίησης και της Πολιτικής Κοινωνικοποίησης του σύγχρονου «ανθρώπου-πολίτη/πολίτιδας», τους φορείς της και τις στοχεύσεις της στο ευρύτερο συγκείμενο/context (Καλογιαννάκη, 2018):

ΣΧΗΜΑ Ι



Στο παραπάνω πλαίσιο θεωρούμε ότι μπορεί να συζητηθεί και η έννοια της «Ετεροπαιδαγωγικής» προσέγγισης της εκπαίδευσης (Καλογιαννάκη, 2020· Καλογιαννάκη, 2021α), η οποία στην ουσία είναι μία κοινωνικοποιητική διαδικασία που διαρκεί δια βίου. Πρόκειται για μια «ανθωποκεντρική» κριτική προσέγγισή της που οραματίζεται τη δημιουργία ενός «ανθρώπου-πολίτη/πολίτιδας» που θα μπορεί να ενστερνίζεται ανθρώπινες αξίες και θα βασίζεται σε κοινά αποδεκτό αξιακό σύστημα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, τυπικής και άτυπης. Αυτή η θεώρηση ουσιαστικά εντάσσεται στο πλαίσιο της κριτικής/ριζοσπαστικής της προσέγγισης, (Apple, 1979· 1995· 2022), της δια βίου μάθησης και της ανάπτυξης της συλλογικής συνείδησης του σύγχρονου «ανθρώπου-πολίτη/πολίτιδας», της διαμόρφωσης της ταυτότητάς του/της με σεβασμό στην «ετερότητα» του «άλλου»/«άλλης», την ενδυνάμωση της πολιτικής αποτελεσματικότητάς του/της, τη δρομολόγηση συμπεριφορών και στάσεών του/της. Προς την κατεύθυνση αυτή, η «Ετεροπαιδαγωγική» προσέγγιση, μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προτείνεται να στοχεύει στην ανάπτυξη αυτού του σύγχρονου «ανθρώπου-πολίτη/πολίτιδας» (πρβλ. μια συνοπτική παρουσίαση στο Σχήμα ΙΙ που ακολουθεί):

ΣΧΗΜΑ ΙΙ

Η συζήτηση στο πλαίσιο αυτό προτείνεται να λάβει υπόψη της και σημαντικά ζητήματα ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση τα οποία σχετίζονται τόσο με σημαντικούς παιδαγωγούς και τις θεωρήσεις τους περί δημοκρατίας, ανθρώπινων δικαιωμάτων, ίσης μεταχειρίσης και ισότητας στο σχολείο, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης (βλ. ενδεικτικά τις θεωρίες των Dewey, Freire, κ.ά., επίσης βλ. και τις θεωρήσεις του σχολείου ως «Εργαστηρίου ζωής»/ «School as Laboratory», Massialas & Hurst, 1978). Επίσης, η προβληματική γύρω από το θέμα συνδέεται και με βασικές κοινωνικολογικές προσεγγίσεις που προσεγγίζουν το θέμα ερμηνευτικά και αναλυτικά (κοινωνική αναπαραγωγή, πολιτιστικό κεφάλαιο, κοινωνική κινητικότητα, κοινωνικές συγκρούσεις και κοινωνικές τάξεις γενικά, πρβλ. τις θεωρήσεις των Αλτουσέρ, Μπουρντιέ-Πασσερόν, Βέμπερ, κ.ά., και για την Ελλάδα, τις αντίστοιχες των Φραγκουδάκη, Δραγώνα Ηλιού, Τσουκαλά κ.λπ.).

Βασικές παράμετροι που επισημαίνουμε προς την κατεύθυνση αυτή και οι οποίοι συνδέονται στενά με το θέμα της «Ετεροπαιδαγωγικής» προσέγγισης της εκπαίδευσης και των θέμα των ισοτήτων και ανισοτήτων, μπορούν να τε-

θούν κεντρικοί άξονες για συζήτηση, όπως: το πεδίο της ισότητας ευκαιριών (όσο πιο πολλές ευκαιρίες δίνονται για εκπαίδευση σε όλους, τόσο εδραιώνεται η ισότητα, συζήτηση για τον ρόλο της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης και τη θέσης της ισότητας κ.λπ.), το ζήτημα του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης (όσο περισσότεροι και αντιπροσωπευτικότερα μέλη της κοινωνίας μπαίνουν στην εκπαίδευση τόσο εδραιώνεται η ισότητα, συζήτηση για τον ρόλο του κράτους για την πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των παιδιών κ.λπ.), το θέμα της σχολικής επίδοσης (κοινωνική τάξη/σχολική επίδοση, συζήτηση για τον ρόλο π.χ. των φροντιστηρίων όπου η επίδοση είναι ενισχυμένη για κάποιους/κάποιες σε σχέση με άλλους/άλλες κ.λπ.), τη χρήση γλωσσικών κωδίκων (συζήτηση για τη σημασία της χρήσης του λεξιλογίου και των ευκαιριών που έχουν τα παιδιά π.χ. να αναπτύξουν τον γλωσσικό τους κώδικα), το θέμα της δωρεάν υποχρεωτικής εκπαίδευσης (το «δωρεάν» και το «υποχρεωτικό» σε σχέση με τις συνθήκες της κάθε χώρας, τις εκπαιδευτικές και άλλες πολιτικές κ.λπ.), τη θέση των δύο (;) φύλων (συζήτηση για τη σεξουαλικότητα/σεξουαλικότητες στις μέρες μας, για την «μεταχείριση» απέναντι σε όλους/όλες/όλα, για την εμφάνιση, τη συμπεριφορά, τα στερεότυπα, τις θρησκευτικές αντιλήψεις), τον ρόλο του λεγόμενου «κράτους-πρόνοιας» (ουσιαστική/αποτελεσματική μέριμνα για την εκπαίδευση), τον ρόλο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (συζήτηση για τη σημασία που έχουν οι μεταρρυθμίσεις όταν λαμβάνουν υπόψη όχι κομματικά συμφέροντα και μηχανισμούς αλλά σύγχρονες θεωρήσεις για την κοινωνία καθώς και τις γνώμες/θέσεις όλων αυτών που εμπλέκονται και είναι αποδέκτες των μεταρρυθμίσεων), το σύνθημα «εκπαίδευση για όλους» (π.χ. συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και δικαιώματα του παιδιού). Τέλος, αναφέρουμε και τον ρόλο του εθελοντισμού (βλ. «τράπεζες εθελοντισμού», το παράδειγμα σχολείων που βασίζονται στον εθελοντισμό γονέων, εκπαιδευτικών, γιατρών, υλοποίηση του συνθήματος «όλοι για όλους», ανάπτυξη της αλληλεγγύης/αλληβοήθειας, της αγάπης (*pedagogy of love*, Darder, 2020) για τον «άλλο»/ έτερο, την ανάπτυξη ανθρώπινων κοινά αποδεκτών αξιών, ανθρωποκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, έμφαση στη κρίση στην κοινωνία και την εκπαίδευση, θεώρηση του εθελοντισμού ως στάση «κοινωνική», «παιδαγωγική» και κυρίως ως στάση «ζωή» που να μπορεί να μετατρέψει κάποιες ανισότητες σε ισότητες (Καλογιαννάκη, 2021β).

Προς αυτήν την κατεύθυνση, η έννοια πολίτης/πολίτις και το δικαίωμά στη μόρφωση και εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνία, όντας και μια πρόκληση στο χώρο του σχολείου και της κοινωνίας, μπορεί να προσανατολίσει μια εκπαίδευση που θα είναι σε θέση να προωθεί τον πολιτισμό και την ανθρωποκεντρική παιδεία (Καζαμίας, 2021), και επομένως την ανοχή, την αλληλοκατανόηση και τη συνεργασία καθώς και την εκτίμηση και αποδοχή των διαφορετικών τρόπων σκέψης και δράσης, τη δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τον πολλα-

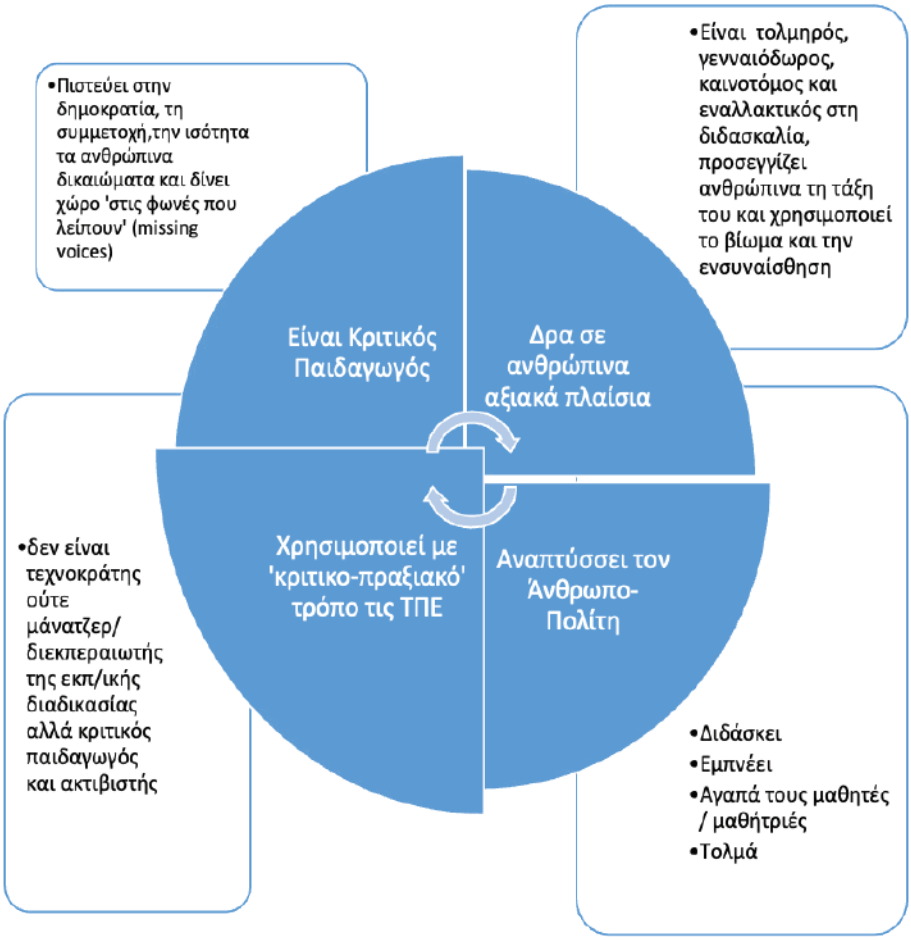
πλό τρόπο πρόσληψης του κόσμου (πρβλ. στο πλαίσιο των πολλαπλών τρόπων σκέψης και τις σύγχρονες θεωρήσεις για την πολλαπλή νοημοσύνη και την εκπαίδευση, Φλουρής, 2020). Βασικός άξονας πάνω στον οποίο βασίζεται η προσέγγιση αυτή είναι η θεώρηση του κόσμου μέσα από την πολυπλοκότητα και την αλληλεξάρτηση των δομών (οικονομικών, πολιτικών, πολιτισμικών, δημογραφικών, εκπαιδευτικών, κοινωνικών), την ποικιλομορφία των πολιτισμών, τον σχετικισμό των σύγχρονων αναπαραστάσεων και των αξιών, τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση και την αναζήτηση νέων συμβολισμών της ανθρώπινης ύπαρξης μέσα σ' ένα ευρύτερο ερμηνευτικό και αξιολογικό ιστορικο-πολιτισμικό, ιδεολογικό, πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό και διεθνές πλαίσιο (Le Thanh Khoi, 1981).

ΠΡΟΣ ΜΙΑ «ΕΤΕΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ» ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Σήμερα η εκπαίδευση στην τυπική αλλά και άτυπη μορφή της, αποτελεί ένα κεντρικό πεδίο στο οποίο η ιδέα της δημιουργίας/ανάπτυξης του ανθρώπου πολίτη/πολίτιδας αλλά και της αποδοχής του/της, που προέρχεται από ποικίλα πολιτιστικά περιβάλλοντα, βρίσκεται σε διαδικασία μετάβασης. Το σχολείο συζητείται ως ένας χώρος/πεδίο δημιουργίας ενός νέου τύπου πολίτη/πολίτιδας στο πλαίσιο μιας πολυδιάστατης, διαφοροποιημένης και πολυποίκιλης κοινωνικής πραγματικότητας.

Συχνά η κοινωνική πραγματικότητα –που μεταφέρεται και στη σχολική- αποτελεί ένα πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων, διακρίσεων, έλλειψης κατανόησης του «άλλου» και έκφρασης στερεοτύπων και μεροληψιών. Έτσι υπογραμμίζεται ότι το σχολείο χρειάζεται να στρέψει την προσοχή του στις διαφορετικές υπάρχουσες πραγματικότητες, οι οποίες συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο, και οι οποίες θα πρέπει συνεχώς να λαμβάνουν υπόψη τους τις «διαφορετικότητες» και τις διάφορες «ταυτότητες». Την πραγματικότητα αυτή οφείλουν να λάβουν υπόψη τους και οι εκπαιδευτικές πολιτικές ώστε το σχολείο να μετασχηματιστεί σε ένα νέο πεδίο δράσης και συνύπαρξης «ανθρώπων-πολιτών» όπου ο ρόλος των εκπαιδευτικών θα μπορεί να επικεντρωθεί στην ιδέα/πεποίθηση η οποία θα βασίζεται σε ένα όραμα για μια κοινωνία που θα μπορεί να χτίσει την ταυτότητά της πάνω στη βαθιά κατανόηση της ετερότητάς της. Εδώ αναδεικνύεται και ο/η εκπαιδευτικός ως κριτικός παιδαγωγός (Apple, 2020) και ως γνώστης/γνώστρια του κόσμου που τον/την περιβάλλει, σε ένα πλαίσιο της κριτικής/ριζοσπαστικής/τολμηρής παιδαγωγικής (βλ. το Σχήμα ΙΙΙ που ακολουθεί):

ΣΧΗΜΑ ΙΙΙ



Το σύγχρονο σχολείο –ανάμεσα σε άλλα- οφείλει να εξαντλήσει τους τρόπους δράσης και της αποτελεσματικότητας που μπορεί να διαθέτει ώστε να συμβάλλει στη στήριξη αυτής ετερότητας, στην ενίσχυση της υπάρχουσας πολιτισμικής πολυμορφίας, αλλά και της ανάδειξης της διαφορετικότητας, στοιχεία που συνθέτουν το επιχείρημα για την κατανόηση της διαφορετικότητας, την προσληπτικότητά μας και τη στάση μας απέναντι στον «άλλο», στο διαφορετικό παρελθόν και παρόν του. Αυτή η προσέγγιση θα μπορούσε να γίνει βασικό θέμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την αποδόμηση, όχι μόνο των εννοιών με τις οποίες αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας και τους άλλους, αλλά και για της κριτική ανασύνθεσής τους, μέσα σε πιο ανοικτές, ανθρώπινες και

δημοκρατικές κοινωνίες. Με τον τρόπο αυτό θα επιδιώκεται η ανάπτυξη της συνείδησης του σύγχρονου πολίτη/πολίτιδας ο οποίος θα μπορεί να προχωρεί στην γνώση και στην κατανόηση του «άλλου», όπως ήδη έχει αναφερθεί.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Είναι αλήθεια ότι οι σύγχρονες κοινωνίες βρίσκονται σε μετάβαση/transition (πλήθος πολιτικών, ιδεολογικών, κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών, εκπαιδευτικών αλλαγών) και ο «νέος ρόλος» της εκπαίδευσης εμφανίζεται μέσα από όλες αυτές τις μεταβάσεις, τις αλλαγές, τις νέες εκπαιδευτικές πολιτικές και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Αυτός ο ρόλος προτείνεται να συνδεθεί με:

- την προώθηση πολυπολιτισμικών - διαπολιτισμικών πρακτικών
- την ανάδειξη του σύγχρονου ανθρώπου-πολίτη/πολίτιδας
- τη σύνδεση του «νέου» πολίτη/πολίτιδας που θα συνδέεται με ανθρώπινες αξίες
- την καλλιέργεια της ανεκτικότητας/αμοιβαίου σεβασμού στο «διαφορετικό»
- την αποδοχή των «διαφορετικών» τρόπων σκέψης ,της «διαφορετικότητας»
- τον σεβασμό στις αξίες της δημοκρατίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης κ.λπ.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι οι περιοχές που αναφέραμε παραπάνω, μπορούν να αποτελέσουν-ανάμεσα σε άλλες- και τις προτεραιότητες για εκπαιδευτικές αλλαγές στον σύγχρονο κόσμο και στην κοινωνία της κρίσης (Calogiannakis-Papadakis-Ifanti, 2018). Το ερώτημα που προκύπτει είναι προφανές: μπορούμε να αλλάξουμε το σχολείο, αλλάζοντας μόνον το σχολείο; Και η απάντηση είναι επίσης προφανής: *δεν μπορούμε να αλλάξουμε το σχολείο αλλάζοντας μόνο το σχολείο* (Le Thank Khoi, 1981· Apple, 2020· Καζαμίας, 2021).

Σε συνάρτηση με τον παραπάνω προβληματισμό που αναπτύχθηκε, θεωρούμε ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, επίσης, μπορεί να συνδεθεί με το θέμα της κρίσης γενικότερα και της κρίσης στην εκπαίδευση ειδικότερα και να αναλυθεί στο πλαίσιο του ρόλου των Πανεπιστημίων και της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και των κοινωνικών δυνάμεων που εντοπίζονται στην εποχή μας. Στο πλαίσιο της κρίσης αυτής, σημαντική θεωρούμε την προβληματική για τον ρόλο του σύγχρονου Πανεπιστημίου και τον ρόλο του διανοούμενου στον 21ο αιώνα, για τη κρίση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, για την υπάρχουσα ανταγωνιστικότητα που εντοπίζεται σε όλους τους τομείς και η οποία συνδέεται με την παγκοσμιοποίηση στο

χώρο της κοινωνίας και της εκπαίδευσης, για την έλλειψη ανθρωποκεντρικής παιδείας και για την ανάγκη ενδυνάμωσης του πολιτιστικού πλουραλισμού, καθώς και για τη συμβίωση ανθρώπου-φύσης για μια βιώσιμη ανάπτυξη στο μέλλον (Makrakis- Kostoulas, 2012). Τέλος, σημαντική είναι η συζήτηση για τον ρόλο των μεταναστών, των προσφύγων και των ευάλωτων ομάδων, για τη βία, τον ρατσισμό και την μεροληψία που εντοπίζουμε και γενικά για την ανάπτυξη μιας «συλλογικής συνείδησης» και ενός προβληματισμού για τον «εαυτό» και τον «άλλο» όπως αναλύουμε στην παρούσα μελέτη.

Προς την κατεύθυνση αυτή, συνοπτικά, θα μπορούσε κανείς να τονίσει ότι στις μέρες μας η κοινωνικοποίηση και η πολιτική κοινωνικοποίηση, οφείλει να συνδεθεί με μια εκπαίδευση που θα εμπνέεται από τη λεγόμενη κριτική παιδαγωγική, μια ριζοσπαστική, εναλλακτική και καινοτόμα παιδαγωγική που θα ενδιαφέρεται για τον «άνθρωπο-πολίτη/πολίτιδα» του 21ου αιώνα, με την έννοια του «άλλου»/«έτερου» (Καλογιαννάκη, 2020α). Αυτή η προσέγγιση μπορεί να προωθεί την ανάπτυξη τόσο του εθνικού όσο και του οικουμενικού πολίτη/πολίτιδας, που θα είναι ικανός/ικανή να συμμετέχει στα κοινά, να αποφασίζει αποτελεσματικά και συνεργατικά, να εκφράζει ελεύθερα και τεκμηριωμένα την άποψή του/της, να σέβεται τον δημοκρατικό διάλογο, να επιδιώκει να συνεργάζεται με τους άλλους/άλλες και να ευαισθητοποιείται κριτικά/ακτιβιστικά απέναντι στις τρέχουσες προκλήσεις της υπάρχουσας πραγματικότητας, επιδιώκοντας μάλιστα την ανασυγκρότησή ή και την αλλαγή της. Επομένως, η κριτική παιδαγωγική, ως μια «τολμηρή» παιδαγωγική/ως «κριτικο-πραξιακή παιδαγωγική» (Hourdakis, 2018· Χουρδάκης, 2020), που συνδέεται με την «Ετεροπαιδαγωγική» προσέγγιση της εκπαίδευσης οριοθετείται από το πλαίσιο:

- Αμφισβητώ το σύστημα και εκφράζω ανυπακοή όταν χρειαστεί
- Αποπλαισιώνω την υπάρχουσα στείρα γνώση
- Αυτοκριτικάρομαι/επαναδομώ έννοιες και αξίες
- Αγωνίζομαι για την εκπαίδευση για όλους/όλες
- Αντιστέκομαι στην «βιομηχανία του πολιτισμού»
- Βιώνω τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού και του/της διανοούμενου/-ης: δε «φοβάμαι» δηλαδή να κάνω κριτική
- Προωθώ την αλλαγή: συμμετέχω σε κινήματα και σε δράσεις με όποιον τρόπο/τρόπους επιλέγω
- Σκέφτομαι με πολιτικούς όρους με την ευρεία έννοια του όρου, δηλαδή είμαι ενεργός πολίτης/πολίτις

Στις μέρες μας αξιοσημείωτο σημείο του ευρύτερου διαλόγου για το σχολείο και την παρεχόμενη από αυτό εκπαίδευση/παιδεία αναμένεται να είναι η επικέντρωση στην ανάδειξη του «ανθρώπου - πολίτη» και της συνδιαλλαγής του τελευταίου με ζητήματα «ετερότητας» (Αναστασιάδης, 2011). Έτσι τονίζεται η προσοχή που αναμένεται να δοθεί σε εκείνες τις δυσκολίες που εντοπίζονται στο σχολικό

αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον· δυσκολίες, οι οποίες σχετίζονται με τη διαφορετικότητα, την πολυπλοκότητα, την πολυπολιτισμικότητα και την ετερογένεια στον 21ο αιώνα και αναδεικνύεται η ανάγκη για την κατανόηση και ερμηνεία τους (Calogiannakis, Chiang, Spiridakis & Babalis, 2018).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οδηγούμαστε στις εξής ερευνητικές επισημάνσεις/προτάσεις:

- Μπορούμε να συμφωνήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της κρίσης παίζουν ή θα έπρεπε να παίζουν σημαντικό ρόλο.
- Προτείνουμε αυτές οι ταυτότητες να είναι στενά συνδεδεμένες με έννοιες όπως «ανθρωποκεντρική παιδεία», «ετεροπαιδαγωγική» και «κριτική παιδαγωγική».
- Υποστηρίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαδραματίσουν έναν ουσιαστικότερο και αποτελεσματικότερο ρόλο, ενισχύοντας τον παιδαγωγικό και τον κοινωνικό διάλογο για τις ανισότητες, τα συστήματα κοινά αποδεκτών αξιών και τους νέους προσανατολισμούς και προκλήσεις του 21ου αιώνα (Apple, 2000).

Συνοπτικά, οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει η εκπαίδευση και κοινωνία όπως αυτές επισημαίνονται στη σύγχρονη βιβλιογραφία, μας δίνει την ευκαιρία για μία προτεινόμενη προσέγγιση, την «Ετεροπαιδαγωγική», δηλαδή την προσέγγιση όπου γίνεται αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός εννοιών, καθώς και η διατύπωση νέων στόχων και σκοπών στον τομέα της εκπαίδευσης και της κοινωνίας μαζί με τους συνακόλουθους προβληματισμούς/ζητήματα που τίθενται στο πλαίσιο αυτό. Αυτά μπορούν να αποτυπωθούν ως εξής:

οι προκλήσεις	η οικουμενικότητα
	η πολυπολιτισμικότητα
	η ταυτότητα
	οι νέες τεχνολογίες
	η «Ετερότητα» (alterity)
η προσέγγιση	οι πολλαπλές ερμηνείες
	η ολιστική προσέγγιση
	η διαλεκτική σύγκριση
	η μεθοδολογία βασισμένη στη Τέχνη
	η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση
	η «Ετεροπαιδαγωγική» ("alteragogi")
ο επαναπροσδιορισμός εννοιών	ο εαυτός - ο άλλος
	ταυτότητα - **ετερότητα**
	το τοπικό - το παγκόσμιο
	ο εθνοκεντρισμος -ο διεθνισμός
οι στόχοι	η κριτική σκέψη

	η δημιουργικότητα η ανοικτή συνείδηση ο πολυνοηματικός τρόπος σκέψης οι δεξιότητες ζωής οι ευπαθείς ομάδες η πολυπολιτισμική κατανόηση **«ο άλλος», ο «άνθρωπος-πολίτης/πολίτις»**
τα προβλήματα	οι επαναπροσδιορισμοί όρων και εννοιών ο ανταγωνισμός για τον έλεγχο της γνώσης η αντιπαλότητα εθνικού και οικουμενικού η ανταγωνιστική εθνικοκεντρική εκπαίδευση τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις η μεροληψία και η ξενοφοβία η «πίεση» των παλιών προσεγγίσεων

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η *Ετεροπαιδαγωγική* όπως παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία, βασίζεται στην έννοια του «ανθρώπου-πολίτη» και στην έννοια της παιδαγωγικής και της ανθρωποκεντρικής προσέγγισης της κοινωνίας και της εκπαίδευσης. Θεωρήθηκε ως πυρήνας ανάπτυξης μιας υγιούς κοινωνικοποίησης και πολιτικής κοινωνικοποίησης, ως καλλιέργεια των ανθρώπινων αξιών για χάρη της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Η πολυπολιτισμικότητα και η παγκοσμιοποίηση, η κοινωνική κρίση και οι διαφορετικές σκοπιές της - πολιτιστική, εκπαιδευτική, ιδεολογική, πολιτική (Apple, 2010) - επηρεάζουν την εκπαίδευση του 21ου αιώνα: οι νέοι ρόλοι, συνθήκες, προκλήσεις, αλλαγές χρειάζονται τον αποτελεσματικό παιδαγωγικό, κοινωνικό και πολιτιστικό ρόλο των εκπαιδευτικών,την καλλιέργεια των ανθρώπινων αξιών και πεποιθήσεων καιτην προώθηση της κριτικής σκέψης και της διαβίου μάθησης με στόχο την ανάπτυξη του «ανθρώπου-πολίτη/πολίτιδας» στον 21ο αιώνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αναστασιάδης, Π. (2011). *Η Ετερότητα και η επίκληση του ξένου*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

Apple, M. (2020). Μπορεί η Εκπαίδευση να αλλάξει την Κοινωνία; Εκπαιδευτική Πραγματικότητα και ο ρόλος του κριτικού μελετητή/ακτιβιστή. *Επιστήμες Αγωγής, Εκπαίδευση και Κοινωνία στον 21ο αιώνα. Οι προκλήσεις για την Παιδαγωγική και τη Μάθηση*, 9-25.

Καζαμίας, Α. (2021). *Ο Σωκράτης και η Ανθρωπιστική Παιδεία στη Νεωτερικότητα, Κρίση Παιδείας και Δημοκρατίας* (Επιμ. Γ. Τζάρτζας). Αθήνα: Ίων.

Καλογιαννάκη, Π., (2004). Homo Politicus: Home Comparativus? Σκέψεις για την έννοια του πολίτη σήμερα από τη σκοπιά της Συγκριτικής Παιδαγωγικής. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, *2*, 127-139.

Καλογιαννάκη, Π. (Επιμ.), Α. Καζαμίας, (2016). *Περί Συγκριτικής Παιδαγωγικής, ή προς έναν προμηθεϊκό ουμανισμό στην Νέα Κοσμόπολη*. Αθήνα: Διάδραση.

Καλογιαννάκη, Π. (2018). *Παραδείγματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής. Μελέτες και Προβληματισμοί στον 19ο, 20ό και 21ο αιώνα*. Αθήνα: Διάδραση.

Καλογιαννάκη, Π. (2020). Προς μια Ετεροπαιδαγωγική: η δημιουργία του ανθρώπου-πολίτη στον 21ο αιώνα. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), *Πολιτική και Πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες* (σσ. 143-154). Αθήνα: Gutenberg.

Καλογιαννάκη, Π. (2021α). Συγκριτική Παιδαγωγική και άνθρωπος-πολίτης/πολίτις: προς μια Ετεροπαιδαγωγική προσέγγιση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, *27*, 61-80.

Καλογιαννάκη, Π. (2021β). *Εκπαίδευση και Κοινωνία. Μια Ετεροπαιδαγωγική διαχρονική προσέγγιση*. Αθήνα: Διάδραση.

Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η Κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Διάδραση.

Φλουρής, Γ. (2020). *Πολλαπλή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση, θεωρία, έρευνες, εφαρμογές* (Πρόλογος H. Gardner). Αθήνα: Γρηγόρης.

Χουρδάκης, Α. (2020). Κριτικο-Πραξιακή Παιδαγωγική. Σκέψεις από την εμπειρία του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης. *Επιστήμες Αγωγής, Εκπαίδευση και Κοινωνία στον 21ο αιώνα. Οι προκλήσεις για την Παιδαγωγική και τη Μάθηση*, 100-130.

Ξενόγλωσσα

Apple, M. (1979). *Ideology and Curriculum*. Boston & London: Routledge & Kegan Paul.

Apple, M. (1995). *Education and Power*. New York: Routledge.

Apple, M. W. (2000). *Official knowledge* (2nd ed.). New York: Routledge.

Apple, M. W. (Ed.) (2010). *Global crises, social justice, and education*. New York: Routledge.

Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* New York: Routledge.

Calogiannakis, P. (1998). Ancient Greek Logos: an invitation to historical-comparative discourse on education. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, *3*(1), 1-12.

Calogiannakis, P., & Kazamias A. (2009). The modernist beginnings of Comparative Education: the Proto-scientific and the reformist-meliorist administrative motif. *International Handbook of Comparative Education*, *1-2*, 11-36.

Calogiannakis, P., Papadakis, N., & Ifanti A. (Eds). (2018). *Crisis in Education: socio-economic, political and cultural challenges*. Nicosia: HM Studies and Publishing.

Calogiannakis, P., Chiang, T. H., Spiridakis, J., & Babalis, Th. (Eds). (2018). *Interculturalism in the 21st century: prospects and challenges*. Nicosia: HM Studies and Publishing.

Darder, A. (2020). Η Διδασκαλία ως Πράξη Αγάπης: Σκέψεις για τον Πάολο Φρέιρε και τη Συνεισφορά του στις Ζωές και στο Έργο μας. *Επιστήμες Αγωγής, Εκπαίδευση και Κοινωνία στον 21ο αιώνα. Οι προκλήσεις για την Παιδαγωγική και τη Μάθηση*, 61-77.

Flouris, G. (2001). The uses of Technology in Teacher Training. In V. Billeh & E. Mawgood (Eds), *Education Development Trough Utilization of Technology*. Dubai: Ministry of Education and Youth, United Arab Emirates.

Hourdakis, A. (2018). Rethinking Critical Pedagogy: the missing voice in Schools of the 21st century. Paper presented at the *Workshop with the framework of the MA Program "Education Sciences, Critical Pedagogy and Teachers' Education", Centre for the Study and Research of the History of Education and the Teaching Profession*, Greece: University of Crete.

Lê Thành Khôi (1981). *L' éducation Compareée*. Paris: A. Colin.

Makrakis, V., & Kostoulas-Makrakis, N. (2012). Course curricular design and development of the M.Sc. program in the field of ICT in education for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, *14*(2), 5-40.

Massialas, B., & Hurst, J. (1978). *Social Studies in a New Era: the Elementary School as a Laboratory*. New York: Longman.

Πέλλα Καλογιαννάκη
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Τηλ.: 28310-77612
Email: pkalogian@uoc.gr

ΤΙ ΕΙΝΑΙ Ο ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΦΕΜΙΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΩΣ ΕΚΒΑΛΛΕΙ ΣΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γιάννα Κατσιαμπούρα
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή έχει ως αφετηρία τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο να μεταφράσουν την πολιτική που βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη σε μια χειραφετητική παιδαγωγική της ζωής στην τάξη όταν απουσιάζει η οπτική του κοινωνικού φύλου. Η εργασία εκκινεί από την παραδοχή ότι η μη εξοικείωση με τη φεμινιστική προοπτική και η μη αναγνώριση της αναγκαιότητάς της για την οικοδόμηση δημοκρατικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης έχει ως συνέπεια ότι ακόμη και μεταξύ των εκπαιδευτικών που θεωρούνται πολιτικά προοδευτικοί αναπαράγονται συντηρητικές αξίες, συμπεριφορές και πρακτικές που διαιωνίζουν, μεταξύ των άλλων δομικών ανισοτήτων, την πατριαρχική ιδεολογία της κρατούσας εκπαίδευσης. Ως απάντηση προτείνεται η εισαγωγή ενός κριτικού φεμινισμού σε δημιουργική σύζευξη με την κριτική παιδαγωγική ώστε να αμφισβητηθεί η κουλτούρα της «τραπεζικής εκπαίδευσης» στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία απαιτεί από τους υποψήφιους και τις υποψήφιες εκπαιδευτικούς να συμβιβάζονται με την κοινή λογική και με πατριαρχικές παραδοχές και αναγνώσεις του κόσμου.

ABSTRACT

This paper focuses on the difficulties faced by teachers in translating a policy based on social justice into an emancipatory pedagogy of classroom life in the absence of a gender perspective. The paper starts from the hypothesis that unfamiliarity with the feminist perspective and non-recognition of the need to build democratic teaching and learning practices result in the reproduction of conservative values, attitudes and practices perpetuating, among other structural inequalities, the patriarchical ideology of hegemonic education even among politically progressive teachers. The answer is to introduce a critical feminism in creative tension with critical pedagogy to challenge the culture of 'banking education' which requires prospective teachers to reconcile with common sense, patriarchical assumptions and readings of the world.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Εάν ορίσουμε την κριτική εκπαίδευση ως μια σχολή εκπαιδευτικής σκέψης και πρακτικής που στοχεύει στο μετασχηματισμό των υπαρχουσών δομών προς κοινωνίες ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης, περιβαλλοντικής βιωσιμότητας και συλλογικότητας, τότε η εξάλειψη των έμφυλων ανισοτήτων είναι ένας από τους θεμελιακούς της στόχους.

Είναι γεγονός ότι οι έμφυλες ανισότητες, όπως εμφανίζονται στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι ένα ζήτημα που τις τελευταίες δεκαετίες απασχολεί και την ακαδημαϊκή κοινότητα εκτός από το φεμινιστικό κίνημα.

Η παρούσα εργασία έχει ως αφετηρία τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο να μεταφράσουν την πολιτική που βασίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη σε μια χειραφετητική παιδαγωγική της ζωής στην τάξη όταν απουσιάζει η οπτική του κοινωνικού φύλου. Γιατί, πράγματι, πολλές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σήμερα οφείλονται στην απουσία μιας κριτικής φεμινιστικής ανάγνωσης του κόσμου, ένα σημείο που έχει επισημανθεί τις τελευταίες δεκαετίες. Ήδη από το 2004 η Sandra Harding, π.χ., υποστηρίζει (2004) ότι είναι περισσότερο από αναγκαίο να αφιερώσουμε χρόνο για να δούμε την κριτική φεμινιστική σκέψη και πρακτική, τη σχέση με τον κυρίαρχο πατριαρχικό λόγο και τους ηγεμονικούς τρόπους οργάνωσης και παραγωγής της γνώσης.

Από δε το 1996, ο Stuart Hall έγραφε ότι κανένας διανοούμενος που θέλει πραγματικά να εκπληρώνει αυτόν το ρόλο και κανένα πανεπιστήμιο που θέλει να αντιμετωπίσει με υπερηφάνεια για την επάρκειά του τον 21ο αιώνα δεν μπορεί να αδιαφορεί για τα φυλετικά και εθνοτικά προβλήματα που ταλανίζουν τον κόσμο μας. Θα μπορούσαμε εδώ να συμπληρώσουμε ότι το ίδιο κρίσιμα για την επάρκεια των ιδρυμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι και τα έμφυλα προβλήματα, άρα και η αντιμετώπισή τους (Hall, 1996: 343).

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΦΕΜΙΝΙΣΜΟΣ

Οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις για το ζήτημα των έμφυλων σχέσεων είναι σήμερα, μετά από περίπου 200 χρόνια γυναικείων διεκδικήσεων της ισότητας και αγώνων, πολλές φορές ιδιαίτερα σκληρών, είναι κοινά αποδεκτό ότι το πολιτικό και κοινωνικό κίνημα που νοηματοδοτείται ως φεμινισμός πολύπλευρος και ποικιλόμορφο, τόσο ως προς τις ιστορικές αποκρυσταλλώσεις του όσο και ως προς το πολιτικό και ιδεολογικό περιεχόμενό του (Κάμερον, 2020). Υπάρχουν δε εκδοχές όχι απλώς διαφορετικές μεταξύ τους αλλά ενδεχομένως και εντελώς ασύμβατες. Αν θέλαμε ωστόσο να δούμε τις βασικές θεωρητικές

προσεγγίσεις για το ζήτημα των έμφυλων σχέσεων, θα σκιαγραφούσαμε τρία ρεύματα: το φιλελεύθερο φεμινισμό, το μαρξιστικό/σοσιαλιστικό φεμινισμό και τον ριζοσπαστικό/μεταμοντέρνο φεμινισμό, με κριτήριο την έμφαση στο στοιχείο που θεωρείται κομβικό για την έμφυλη ανισότητα.

Ο φιλελεύθερος φεμινισμός εστιάζει στην ανισότητα των δικαιωμάτων μεταξύ ανδρών και γυναικών. Θεωρεί δε και υποστηρίζει ότι η έμφυλη ισότητα μπορεί να επιτευχθεί μέσω της απόδοσης ίσων ευκαιριών σε άντρες και γυναίκες.

Βάσει αυτής της παραδοχής, ο φιλελεύθερος φεμινισμός επισημαίνει πως τα βασικά δικαιώματα στη ζωή, π.χ. η ελευθερία και η ιδιοκτησία, δεν έχουν αποδοθεί το ίδιο στους άνδρες και στις γυναίκες. Ο σύγχρονος φιλελεύθερος φεμινισμός υποστηρίζει ότι οι γυναίκες πρέπει να είναι πιο δραστήριες στην πολιτική σκηνή, να έχουν την ίδια πρόσβαση με τους άνδρες στις οικονομικές ευκαιρίες και στην παιδεία. Επιπροσθέτως, υποστηρίζει την κατάργηση της άνισης πρόσβασης στην εξουσία μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Οι θεωρητικοί του φιλελεύθερου φεμινισμού υποστηρίζουν ότι η υποταγή των γυναικών εμφανίζεται με διάφορες μορφές, όπως η ανισότητα του εισοδήματος μεταξύ ανδρών και γυναικών, η παραβίαση ανθρώπινων δικαιωμάτων σε βάρος κυρίως των γυναικών, η ενδο-οικογενειακή βία, οι βιασμοί κλπ. Η λύση για την εγκαθίδρυση δικαιοσύνης μεταξύ ανδρών και γυναικών, σύμφωνα με αυτό το ρεύμα, μπορεί να επιτευχθεί με την κατάργηση των νομικών εμποδίων που εμποδίζουν τις γυναίκες να έχουν ίσα δικαιώματα με τους άνδρες.

Η κριτική φεμινιστική θεωρία, από την άλλη, ερευνά τις υλικές εκδηλώσεις των έμφυλων ταυτοτήτων και της έμφυλης εξουσίας στην πολιτική, την πολιτιστική και την κοινωνική ζωή κι έχει τις ρίζες της στο μαρξισμό του Αντόνιο Γκράμσι.

Ο όρος ηγεμονία, που εισήγαγε ο Γκράμσι, εδώ είναι κομβικός. Με την γκραμσιανή έννοια, η ηγεμονία χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια κοινωνία στην οποία, παρά τις ανισότητες, υπάρχει ένας υψηλός βαθμός συναίνεσης. Έτσι ώστε οι κατώτερες κοινωνικά ομάδες και τάξεις να υποστηρίζουν και να συντάσσονται με τις αξίες, τους στόχους, τα πολιτισμικά και πολιτικά χαρακτηριστικά που τις δεσμεύουν στις κυρίαρχες μορφές αντιλήψεων και εξουσίας και προσπαθούν να τις ενσωματώσουν σε αυτές (Storey, 2015).

Ο κριτικός φεμινισμός στηρίζεται στις θεωρίες του κλασικού μαρξισμού για την ταξική οργάνωση της κοινωνίας και επίσης δίνει έμφαση στο φύλο, υποστηρίζοντας ότι είναι παράγοντας που διαιωνίζει την κοινωνική ανισότητα.

Οι θεωρητικοί εκπρόσωποι του φεμινισμού που αποδέχονται τον κριτικό φεμινισμό θεωρούν ότι το φύλο χρησιμοποιείται για να δικαιολογηθεί η διαφορετική αντιμετώπιση μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Σε αυτό το σημείο είναι απαραίτητο να πούμε ότι υπάρχει μια σύμπλεξη της προσωπικής ζωής και των κοινωνικών δομών, αφού το φύλο συνιστά μια όψη

της ταυτότητας του υποκειμένου που συνδέεται με ένα σύνολο κοινωνικών θεσμών και πρακτικών.

Έτσι, η φεμινιστική κριτική θεωρία δίνει έμφαση στη σχέση ανάμεσα στον καπιταλισμό και στην πατριαρχία, έννοιες που γίνονται κατανοητές ως διασυνδεδεμένες ηγεμονικές δομές.

Από πολιτική άποψη, ο κριτικός φεμινισμός έχει ως στόχο την χειραφέτηση των γυναικών, απελευθερώνοντάς τες από τις σχέσεις καταπίεσης, λειτουργώντας ως δύναμη αντίστασης ενάντια στην ανάπτυξη του καπιταλισμού και των πολυεθνικών επιχειρήσεων.

Οι κριτικές φεμινίστριες επικεντρώνονται σε ζητήματα εξουσίας και επιδιώκουν να εξηγήσουν την προέλευση και τις συνέπειες των σχέσεων μεταξύ των φύλων. Μελετούν τους τρόπους με τους οποίους η ιδεολογία του φύλου παράγεται, αναπαράγεται και μεταβάλλεται μέσα από την καθημερινότητα και τις εμπειρίες ανδρών και γυναικών.

Αν και η κριτική φεμινιστική θεωρία είναι εν τω γίγνεσθαι και πολυδιάστατη, τη χαρακτηρίζουν ορισμένα καθολικά στοιχεία, όπως το ότι η θεωρία και η βιωμένη εμπειρία γίνονται αποδεκτές, αλληλεπιδρώντας με διαλεκτικούς τρόπους ως πρόκληση για μια καλύτερη ζωή εδώ και τώρα, χωρίς «να αναβάλλεται η απελευθέρωση", όπως τονίζει ένας από τους βασικούς θεωρητικούς της (Agger, 1997: 102).

Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η κριτική φεμινιστική θεωρία διερευνά συνεχώς ένα συνολικά αλληλένδετο πολυπαραγοντικό σύστημα που συνιστά την πραγματικότητα του πλαισίου των κοινωνικών σχέσεων και, μέσω αυτού, στοχεύει στην απελευθέρωση, τη χειραφέτηση και την ενδυνάμωση των καταπιεσμένων (Dadds, 2011).

Εν ολίγοις, τα κεντρικά σημεία περιλαμβάνουν ζητήματα συζήτησης όπως αναστοχαστικότητα των ιστορικών δεδομένων, βιωμένη εμπειρία και κρυφές δομές, διαλογική εμπλοκή με τις περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες με στόχο τη συμπερίληψή τους. Αυτά τα κομβικά σημεία άλλωστε συνιστούν και βασικές φεμινιστικές συνεισφορές στην κριτική κοινωνική θεωρία και την ακαδημαϊκή έρευνα (Dadds, 2011: 177-178).

Η κριτική φεμινιστική θεωρία δεν είναι αναγωγική, απλοϊκή ή εύκολα ορίσιμη. Ωστόσο, εξετάζοντας διάφορες συνιστώσες, ρεύματα και τις πολιτικές που αυτά εκφράζουν, μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα πώς ο κριτικός φεμινισμός ως πλαίσιο συνεισφέρει στην προσπάθεια για την αντιμετώπιση της καταπίεσης σε διάφορες μορφές. Ο κριτικός φεμινισμός αναγνωρίζει τη συσχέτιση φυλής, τάξης και φύλου στη διαμόρφωση ενός ηγεμονικού λόγου.

Είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί ότι η θεωρία αυτή, ως πλαίσιο, δεν λειτουργεί ως εγχειρίδιο, δεν προσφέρει συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτύχει τους στόχους της. Αντίθετα, καλεί να επανεξετάσουμε

τις υπάρχουσες αντιλήψεις για τη γνώση, την επικυριαρχία και τους τρόπους ενδυνάμωσης του αδύνατου.

Επιπλέον, ο κριτικός φεμινισμός αναγνωρίζει τη συσχέτιση φυλής, τάξης και φύλου στη διαμόρφωση ενός κυρίαρχου λόγου στην εκπαίδευση, άρα είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε και τη συμβολή του στη συζήτηση για μια εκπαίδευση αντίστασης και ενδυνάμωσης των καταπιεσμένων (Bhandar, 2000: 109).

Από την άλλη, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι εξακολουθεί να υπάρχει ένα στίγμα στο να αποκαλεί κάποιος τον εαυτό του φεμινιστή, ιδιαίτερα μεταξύ των ανδρών. Ελάχιστη προσοχή δίνεται σε αυτή τη νοοτροπία, η οποία είναι κρίσιμη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς στο εκπαιδευτικό σύστημα συμμετέχουν άνδρες και γυναίκες. Η Harding, π.χ., υποστηρίζει ότι είναι δεδομένο στη σύγχρονη φεμινιστική σκέψη ότι οι άνδρες μπορούν να έχουν σημαντικές συνεισφορές καθώς και να είναι υποκείμενα της φεμινιστικής σκέψης, τονίζοντας τη σημασία της αλληλεγγύης, όχι της ενότητας, μεταξύ ομάδων με διαφορετικά αλλά εν μέρει αλληλοκαλυπτόμενα συμφέροντα (Harding, 2004: 195). Ένα τέτοιο πλαίσιο αναφοράς συμπίπτει με το ρεύμα της ανακατασκευής της λευκότητας, που προσφέρει μια μοναδική προοπτική για να συζητηθούν η θέση και ο ρόλος των ανδρών στο φεμινισμό και την εκπαίδευση .

Όπως δηλαδή το ρεύμα της ανακατασκευής της λευκότητας (Leonardo, 2009) υποστηρίζει ότι η αναγνώριση της θέσης και των προνομίων κάποιου μπορεί να του δώσει την ευκαιρία για να μιλήσει ενάντια στην καταπίεση και την ανισότητα, με τον ίδιο τρόπο οι άνδρες, επίσης, μπορούν να εργαστούν με αλληλεγγύη και να αρνηθούν να αποδεχτούν τα προνόμια του αρσενικού υποκειμένου. Επομένως, όπως υποστηρίζει η Harding (2004), πρέπει να αφιερώσουμε λίγο χρόνο για να ξανασκεφτούμε το ρόλο των ανδρών και του φεμινισμού και να δούμε την κριτική φεμινιστική σκέψη και πρακτική ως δημιουργία χώρων για τους άνδρες να ασκήσουν κριτική στην πατριαρχική πολιτική και σκέψη, τη σχέση τους με τον κυρίαρχο πατριαρχικό λόγο και τους ηγεμονικούς τρόπους οργάνωσης της παραγωγής γνώσης.

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΦΕΜΙΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Αυτό που αναδεικνύει ο κριτικός φεμινισμός είναι πρακτικές αντίστασης που στοχεύουν να αμφισβητήσουν το status quo της εκπαίδευσης: αμφισβήτηση της κανονικότητας και του συστήματος γνώσης που επικρατεί, αμφισβήτηση της ηγεμονικής κατανόησης της ανισότητας και εξέταση των διαφορετικών μεθόδων και μορφών αντίστασης ως τρόπου κατανόησης των ρόλων του δασκάλου/ας και του μαθητή/ήτριας.

Κρίσιμα σημεία εδώ αποτελούν τα ζητήματα αναστοχασμού της γνώσης στο πλαίσιο του κυρίαρχου μοντέλου εκπαίδευσης και ο μετασχηματισμός της κριτικής γνώσης σε χειραφετητική δράση (Lather, 1991).

Η συζήτηση για τη γνώση και τη μάθηση επιβάλλει την εξέταση της συμμετοχής του/ης εκπαιδευτικού σε ζητήματα που αφορούν την ανισότητα και την αδικία τόσο στο σχολείο όσο και στον φέροντα κοινωνικό σχηματισμό, κάτι που προϋποθέτει πολιτική σκέψη και συλλογική δράση και δέσμευση.

Από την άλλη, ιδιαίτερη σημασία στον τομέα της παραγωγής γνώσης πρέπει να δοθεί στη δημιουργία χώρου για τους μαθητές και τις μαθήτριες που δεν θα βασίζεται στις ανδροκεντρικές βάσεις της παραδοσιακής διδασκαλίας αλλά όπου θα παρουσιάζονται και θα ακούγονται οι απόψεις όλων των κοινωνικών ομάδων και όχι μόνο των ισχυρών (Maher & Tetreault, 1997).

Για να κατανοήσουμε πληρέστερα τις πρακτικές αντίστασης στην εκπαίδευση, είναι σημαντικό να ξεκινήσουμε από τον Freire (1974) και τις συνεισφορές του, με επικέντρωση σε αυτές που προβάλλουν τις ανθρώπινες αξίες, οι οποίες διευρύνουν την κριτική και συναισθηματική ικανότητα του εκπαιδευτικού να εισάγει αποτελεσματικές σχέσεις διδασκαλίας με τους μαθητές και τις μαθήτριες και τη βαρύτητα στην έννοια της «ελπίδας» στο έργο του για μια εκπαίδευση ελευθερίας και αλληλεγγύης (Freire, 2000· Darder ,2020).

Ωστόσο, εδώ θα πρέπει να προστεθούν και μια σειρά νεότερες συμβολές, όπως αυτές που αναφέρονται στην Κριτική Παιδαγωγική των Αυτοχθόνων (Denzin et al., 2008), στην αυτόχθονη/τοπική γνώση (Kinchole & Steinberg, 2008), στην παιδαγωγική της αποαποικιοποίησης (Grande, 2009), στην παιδαγωγική της αντίστασης (McLaren & Farahmandpur, 2013), κ.ά.

Ουσιαστικά, η πρακτική της αντίστασης θα μπορούσε συμπεριληπτικά να οριστεί ως η προσπάθεια διεύρυνσης των ορίων των κρίσιμων εκπαιδευτικών αρχών για να υιοθετηθεί ένα νέο κοινωνικό και θεσμικό πλαίσιο με την εφαρμογή χειραφετητικών θεωριών που θα αντιμετωπίσουν τις ηγεμονικές ρητορικές οι οποίες καθιστούν εκπαιδευτικούς, μαθητές/ήτριες, γονείς και κοινότητες χωρίς έκφραση και χωρίς κοινωνική δράση (Darder και Miron, 2006: 11).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εγκύψουν στις πρακτικές αντίστασης με τρόπους που προσεγγίζουν την κριτική εκπαίδευση και έναν τρόπο σκέψης που αμφισβητεί την ηγεμονική κουλτούρα (συμπεριλαμβανομένης και της πατριαρχικής) και τη φύση των αναλυτικών προγραμμάτων.

Για να εγκατασταθεί ο κριτικός φεμινισμός στην εκπαίδευση, είναι σημαντικό να ανατρέξουμε στην κριτική παιδαγωγική και να κατανοήσουμε πώς ο κριτικός φεμινισμός προχωρά παραπέρα και ουσιαστικά ενδυναμώνει τους στόχους της. Έτσι, για να αμφισβητήσουμε τις πολιτικές της φυλής, της τάξης και του φύλου μέσα στις τάξεις και τα αμφιθέατρα, είναι απαραίτητο να βασιστούμε τόσο στην κριτική παιδαγωγική της παράδοσης του Freire (Φρέιρε 1974) όσο

και στην κριτική φεμινιστική οπτική. Είναι λοιπόν σκόπιμο, σε αυτή την προσπάθεια, να αναγνωριστεί η συμβολή της έρευνας στα φεμινιστικά ζητήματα στην ανάδειξη της ποικιλομορφίας των υποκειμένων (Cannella & Mañuelito, 2008) και στη μετασχηματιστική λογική. Αυτό βέβαια εμπεριέχει την αμφισβήτηση της πατριαρχίας ως χαρακτηριστικό της απελευθερωτικής εκπαίδευσης, ένα από τα πιο κρίσιμα ζητήματα που πρέπει να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί αναζητώντας χειραφετητικές παιδαγωγικές (Greene, 1992).

ΚΡΙΤΙΚΗ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Η μη εξοικείωση με τη φεμινιστική προοπτική και η μη αναγνώριση της αναγκαιότητάς της για την οικοδόμηση δημοκρατικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης έχει ως συνέπεια ότι ακόμη και μεταξύ των εκπαιδευτικών που θεωρούνται πολιτικά προοδευτικοί αναπαράγονται συντηρητικές αξίες, συμπεριφορές και πρακτικές που διαιωνίζουν, μεταξύ των άλλων δομικών ανισοτήτων, την πατριαρχική ιδεολογία της κρατούσας εκπαίδευσης.

Ως απάντηση, λοιπόν, προτείνεται η εισαγωγή ενός κριτικού φεμινισμού σε δημιουργική σύζευξη με την κριτική παιδαγωγική ώστε να αμφισβητηθεί η κουλτούρα της «τραπεζικής εκπαίδευσης», η οποία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να συμβιβάζονται με την κοινή λογική και με πατριαρχικές παραδοχές και αναγνώσεις του κόσμου.

Η κριτική φεμινιστική παιδαγωγική προσφέρει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αναλογιστούν τον τρόπο με τον οποίο η εκπαίδευση είναι μια μορφή πολιτισμικής πολιτικής μέσα σε ένα πολύ άμεσο και προσωπικά ουσιαστικό πλαίσιο (Goodman, 1992).

Ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία της εννοιολόγησης της κριτικής φεμινιστικής παιδαγωγικής είναι η συζήτηση για την επαναστατική κριτική παιδαγωγική, τις κριτικές μελέτες φυλής (critical race theory) και τις πρακτικές αντίστασης. Είναι σημαντικό τέτοιες συζητήσεις να αποτελέσουν χώρο για την επανεξέταση των ηγεμονικών αντιλήψεων για την καταπίεση, την αντίσταση, τη γνώση και την εξουσία και τι μπορεί να σημαίνει αυτό στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης στον 21ο αιώνα (Gale de Saxe, 2016).

Αυτές οι πρακτικές (συμμετοχή σε στοχαστικές και κριτικές συζητήσεις καθώς και αναστοχασμός) έχει υποστηριχθεί ότι θα προσφέρουν νέους τρόπους αμφισβήτησης της «παραδοσιακής» φύσης της σχολικής εκπαίδευσης καθώς και διαφορετικές πηγές ενδυνάμωσης. Επιπλέον, είναι σημαντικό να συμμετάσχουμε σε συζητήσεις που ζητούν τόσο από τους εκπαιδευτές όσο και από τους εκπαιδευόμενους να συνεχίσουν να σκέφτονται για το πώς αντιλαμβάνονται (να επανεξετάσουν) τους σκοπούς του σχολείου.

Αυτή η πρακτική από μόνη της μπορεί να μην εγγυάται μια απτή μεταμόρφωση των ασύμμετρων σχέσεων εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά αυτό που θα κάνει είναι να πυροδοτήσει το «διάλογο». Αυτός ο χώρος διαλόγου μπορεί να γίνει το σημείο εκκίνησης για να τον επανασχεδιασμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Εξετάζοντας τον επαναπροσδιορισμό των στοιχείων της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μέσα από ένα κριτικό φεμινιστικό πρίσμα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές τους συνεργάζονται για να αμφισβητήσουν το status quo της εκπαίδευσης, τον ηγεμονικό λόγο, ενώ εγκαθιστούν τους δικούς τους ρόλους στο μέλλον της δημοκρατικής εκπαίδευσης, και εμπλέκονται κριτικά σε προκλητικές κυρίαρχες ιδεολογικές «μεταρρυθμίσεις» και στην οικοδόμηση σοβαρών εναλλακτικών λύσεων γι' αυτές (Apple, 2020).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Agger, B. (1997). *Critical social theories: An introduction.* Westview Press.

Apple, M.W. (2020). Μπορεί η εκπαίδευση να αλλάξει την κοινωνία; Εκπαιδευτική πραγματικότητα και ο ρόλος του κριτικού μελετητή/ακτιβιστή. *Επιστήμες αγωγής θεματικό τεύχος 2020*, 9-25. Ανακτήθηκε από https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/781/690

Bhandar, D. (2000). Critical race theory. In L. Code (Ed.), *Encyclopedia of feminist theories* (pp. 109-110). London & New York: Routledge.

Cameron, D. (2020). *Φεμινισμός. Παρελθόν και παρόν ενός κινήματος*. Ηράκλειο: ΠΕΚ.

Cannella, G.S., & Mañuelito, K.D. (2008). Feminisms from unthought locations: Indigenous worldviews, marginalized feminisms, and revisioning an anticolonial social science. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln & L.T. Smith (Eds.), *Handbook of critical and indigenous methodologies* (pp. 45-61). Los Angeles: Sage Publications.

Dadds, J.H. (2011). Feminisms: Embodying the critical. In B.A.U. Levinson (Ed.), *Beyond critique: Exploring critical social theories and education* (pp. 171-196). Boulder: Paradigm Publishers.

Darder, A., & Miron, L.F. (2006). Critical Pedagogy in a time of uncertainty. *Cultural Studies, Critical Methodologies*, *6*(6), 5-20.

Darder, A. (2020). Η διδασκαλία ως πράξη αγάπης: Σκέψεις για τον Πάολο Φρέιρε και τη συνεισφορά του στις ζωές και το έργο μας. *Επιστήμες αγωγής, θεματικό τεύχος 2020*, 61-77. Ανακτήθηκε από https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/781/690

Denzin, N.K., Lincoln, Y.S., & Smith, L.t. (2008). *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. Los Angeles: Sage Publications.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.

Gale de Saxe, J. (2016). *Critical Feminism and Critical Education*. New York & London: Routledge Taylor & Francis Group.

Goodman, J. (1992). Feminist pedagogy as a foundation for reflective teacher education programs. In L. Valli (Ed.), *Reflective teacher education: Cases and critiques* (pp. 174-186). New York: State University of New York Press.

Grande, S. (2009). Red Pedagogy: Indigenous theories of redistribution. In M.A. Apple, W. Au & L.A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education*. (pp. 190-203). New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Greene, M. (1992). Foreword. In C. Luke & J. Gore (Eds.), *Feminisms and critical pedagogy*. (pp. ix–xi). New York: Routledge.

Hall, S. (1996). Race, Culture and Communications: looking backward and forward at cultural studies. In J. Storey (Ed.), *What is Cultural Studies: A reader*. London: Edward Arnold.

Harding, S. (2004). Can men be subjects of feminist thought? In S.N. Hesse-Biber & M.L. Yaiser (Eds.), *Feminist perspectives on social research* (pp. 177-197). New York: Oxford University Press.

Kincheloe, J.K., & Steinberg, S.R. (2008). Indigenous Knowledge in Education: Complexities, dangers, and profound benefits. In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln & L.T. Smith (Eds.), *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies* (pp. 135-157). Los Angeles: Sage Publications.

Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the post-modern*. New York: Routledge.

Leonardo, Z. (2009). Pale/ontology: The status of whiteness in education. In M.A. Apple, W. Au & L.A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education* (pp. 123-136). New York: Routledge Taylor and Francis Group.

Maher, F.A., & Tetreault, M.K.T. (1997). Learning in the dark: How assumptions of Whiteness shape classroom knowledge. *Harvard Educational Review*, *67*(2), 321–349.

McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης*. Αθήνα: Τόπος.

Storey, J. (2015). *Πολιτισμική θεωρία και λαϊκή κουλτούρα. Εισαγωγή*. Αθήνα: Πλέθρον.

Φρέιρε, Π. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.

Γιάννα Κατσιαμπούρα
Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Τηλ.: 2103688031, 6974341304
E-mail: katsiaioan@primedu.uoa.gr

ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ

Γεώργιος Ι. Κουτρομάνος
Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις μέρες μας παρατηρείται ολοένα και περισσότερο η αυξανόμενη χρήση νέων αναδυόμενων τεχνολογιών σε διάφορους τομείς, μεταξύ των οποίων και στην εκπαίδευση. Ήδη οδεύουμε προς την Metaverse εποχή, όπου η Εκτεταμένη Πραγματικότητα (Extended Reality) θα αξιοποιείται συνεχώς στην καθημερινότητα, θα θεωρείται προέκταση της πραγματικής ζωής και τρόπος ενίσχυσης κοινωνικών, ψυχαγωγικών και πολιτιστικών εμπειριών. Η Επαυξημένη Πραγματικότητα, ως μέρος αυτής της νέας πραγματικότητας, αποτελεί μια από τις αναδυόμενες τεχνολογίες η οποία αναμένεται τα επόμενα χρόνια να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον χώρο της εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία εστιάζει σε αυτή την τεχνολογία, οριοθετεί τη θέση της στο «συνεχές της πραγματικότητας – εικονικότητας», παρουσιάζει τις δυνατότητες, τις εφαρμογές και το παιδαγωγικό της πλαίσιο, συνοψίζει την υπάρχουσα ερευνητική δραστηριότητα ως προς την επίδρασή της στη μάθηση και αναδεικνύει τα ερευνητικά κενά για μελλοντικές έρευνες.

ABSTRACT

The growing use of new emerging technologies in various sectors, including education, is being observed more and more nowadays. We are already heading toward the Metaverse era, where Extended Reality will be continuously utilized in daily life, considered an extension of actual life and a way to support social, entertainment, and cultural experiences. As part of this new reality, Augmented Reality serves as one of the emerging technologies expected to bring about significant changes in the field of education in the coming years. This paper focuses on this technology, delineates its position in the reality-virtuality continuum, presents its affordances, applications, and educational framework, summarizes the current research activity with regard to learning, and identifies gaps in the research with an eye toward future studies.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, τα εξελιγμένα χαρακτηριστικά και οι αναβαθμισμένες δυνατότητες των έξυπνων συσκευών κινητής τεχνολογίας και των φορετών τεχνολογιών (wearable technologies), σε συνδυασμό με την πρόοδο στις τηλεπικοινωνίες, έχουν συμβάλει στην αυξανόμενη χρήση νέων αναδυόμενων τεχνολογιών σε διάφορους τομείς, μεταξύ των οποίων και στην εκπαίδευση. Παραδείγματα τέτοιων τεχνολογιών αποτελούν η Εικονική (Virtual Reality), η Επαυξημένη (Augmented Reality) και η Μικτή Πραγματικότητα (Mixed Reality) (Flavián et al., 2019· Xi et al., 2022). Από τις αναδυόμενες τεχνολογίες, η Επαυξημένη Πραγματικότητα (ΕΠ) συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον από την ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα, εξαιτίας της διαθεσιμότητας πολλών εφαρμογών για τη διδασκαλία και τη μάθηση μέσω φορητών συσκευών χαμηλού κόστους, καθώς και της δυνατότητας ανάπτυξης επαυξημένων τεχνουργημάτων από την ίδια την εκπαιδευτική κοινότητα μέσω εύχρηστων εργαλείων και προγραμμάτων (π.χ., Atwood-Blaine & Huffman, 2017· Mota, Ruiz-Rube, Dodero, & Arnedillo-Sánchez, 2018).

Η προστιθέμενη αξία της ΕΠ σε σύγκριση με άλλες τεχνολογίες, έγκειται στη σύζευξη των δυνατοτήτων της με το πραγματικό περιβάλλον και ειδικότερα στη συνύπαρξη εικονικών και πραγματικών αντικειμένων στον ίδιο χώρο, με αποτέλεσμα την πρόσβαση των μαθητών/τριών σε υλικό και δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ενίσχυση και την καλύτερη κατανόηση τόσο έντυπου περιεχομένου όσο και τοποθεσιών με ιδιαίτερη πολιτισμική, ιστορική και εκπαιδευτική αξία (Κουτρομάνος, 2019· Dunleavy, Dede, & Mitchell, 2009· Garzón, Pavón, & Baldiris, 2019). Τα ερευνητικά δεδομένα που απορρέουν από την πρόσφατη βιβλιογραφία σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα παρέχουν επαρκείς αποδείξεις ότι η χρήση της ΕΠ, μεταξύ άλλων, μπορεί να διαμορφώσει θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση, να ενθαρρύνει την εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και να ενισχύσει τα μαθησιακά αποτελέσματα (βλ. Πίνακα 1).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τις δυνατότητες, τις εφαρμογές και το παιδαγωγικό πλαίσιο της ΕΠ στην Εκπαίδευση, να συνοψίσει την υπάρχουσα ερευνητική δραστηριότητα ως προς την επίδρασή της στη μάθηση, καθώς και να αναδείξει τις μελλοντικές της προοπτικές και δυνατότητες στη διδασκαλία και τη μάθηση.

ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΙΚΟΝΙΚΟΤΗΤΑ

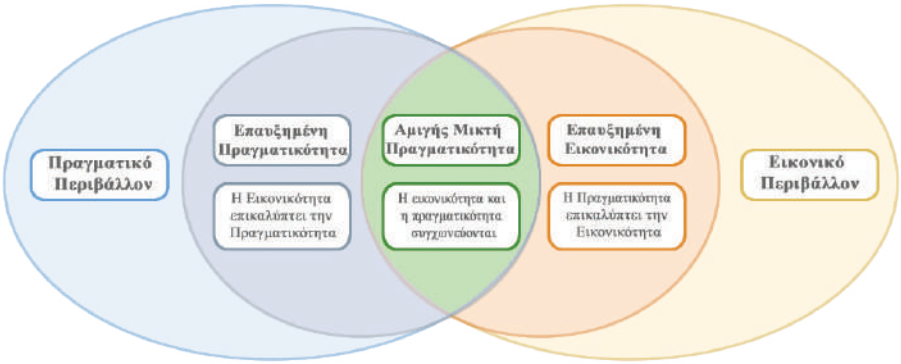
Η Επαυξημένη Πραγματικότητα (ΕΠ) αποτελεί μέρος ενός συνόλου από «πραγματικότητες» οι οποίες αναδύθηκαν τα τελευταία χρόνια. Η πραγματικότητα ορίζεται συνήθως ως «η ποιότητα ή η κατάσταση του να είναι κάτι πραγματικό», ενώ

το πραγματικό ορίζεται ως κάτι που «συμβαίνει ή υπάρχει στην πραγματικότητα» και «έχει αντικειμενική ανεξάρτητη ύπαρξη» (Steffen et al., 2019). Όσον αφορά την Εικονική Πραγματικότητα υπάρχουν πολλοί ορισμοί. Σύμφωνα με τους Herz και Rauschnabel (2019), είναι ένα ψηφιακό μέσο εμβύθισης που δημιουργεί ένα τρισδιάστατο, εικονικό και διαδραστικό περιβάλλον πολυμέσων το οποίο ο χρήστης επεξεργάζεται ή αντιλαμβάνεται όπως ακριβώς αντιλαμβάνεται και τον πραγματικό κόσμο. Ουσιαστικά, η Εικονική Πραγματικότητα εμβυθίζει έναν χρήστη σε ένα εικονικό περιβάλλον, «αποκλείοντάς» τον, από το φυσικό του περιβάλλον. Αν και δεν αποτελεί καινούργια τεχνολογία στον χώρο της εκπαίδευσης, ωστόσο, οι πρόσφατες εξελίξεις στις τεχνολογίες εμβύθισης – όσον αφορά την οπτικοποίηση και τις αλληλεπιδράσεις – την έχουν κάνει όλο και πιο ελκυστική στην ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα. Από την άλλη, η ΕΠ επιτρέπει την εισαγωγή εικονικών (virtual) αντικειμένων στο οπτικό πεδίο του χρήστη σε πραγματικό χρόνο, και, κατ' επέκταση, τη συνύπαρξη πραγματικών περιβαλλόντων και ψηφιακών πληροφοριών (Ibáñez et al., 2015). Αναφορικά με τον όρο Μικτή Πραγματικότητα (Mixed Reality-ΜΠ), οι Wedel et al. (2020) την ορίζουν ως την πραγματικότητα που συγχωνεύει την Εικονική με την ΕΠ, ενώ οι Hoyer et al. (2020) την αντιλαμβάνονται ως μία επέκταση της ΕΠ, στην οποία ο χρήστης αλληλεπιδρά απευθείας με εικονικά αντικείμενα που βρίσκονται ενσωματωμένα στον φυσικό κόσμο.

Σχήμα 1. *Το συνεχές της Πραγματικότητας-Εικονικότητας (Reality-Virtuality Continuum) (Milgram & Kishino, 1994).*

Οι Milgram και Kishino (1994) κατηγοριοποίησαν τις διαφορετικές πραγματικότητες δημιουργώντας ένα πλαίσιο αναφοράς που ονομάστηκε «Το συνεχές της Πραγματικότητας-Εικονικότητας» (Reality-Virtuality Continuum) (βλ. Σχήμα 1). Η κατηγοριοποίηση αυτή περιλαμβάνει στα άκρα του πλαισίου, το Πραγματικό (Real Environment) και το Εικονικό Περιβάλλον (Virtual Environment) και στο κέντρο τη ΜΠ, η οποία με τη σειρά της περιλαμβάνει την

ΕΠ και την Επαυξημένη Εικονικότητα (Augmented Virtuality). Η Επαυξημένη Εικονικότητα είναι η επικάλυψη του εικονικού περιβάλλοντος με πραγματικά αντικείμενα (real-world elements).



Σχήμα 2. *Το προτεινόμενο συνεχές πραγματικότητας-εικονικότητας (Proposed reality-virtuality continuum) (Flavián et al., 2019).*

Ωστόσο, η εξέλιξη της τεχνολογίας δημιούργησε νέες συσκευές, όπως τα έξυπνα γυαλιά (π.χ., Microsoft Hololens καθώς και Google Magic Leap), και άρα νέους τρόπους εμπειρίας των διαφορετικών πραγματικοτήτων. Δημιουργήθηκε λοιπόν η ανάγκη για μία νέα ταξινομία των πραγματικοτήτων. Οι Flavián et al. (2019) αναθεώρησαν και επέκτειναν την ταξινομία των Milgram και Kishino (1994) προτείνοντας ένα νέο συνεχές Πραγματικότητας-Εικονικότητας όπου ουσιαστικό ρόλο έχει η Αμιγής Μικτή Πραγματικότητα (Pure Mixed Reality) (βλ. Σχήμα 2). Αυτή θεωρείται ως μια ανεξάρτητη διάσταση που εμπίπτει μεταξύ της ΕΠ και της Επαυξημένης Εικονικότητας και χαρακτηρίζεται από τη συνολική ανάμειξη των εικονικών ολογραμμάτων με τον πραγματικό κόσμο.

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

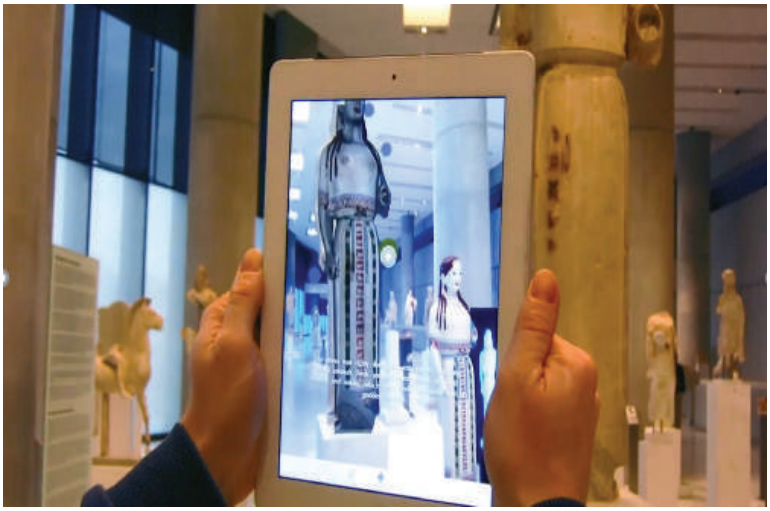
Έρευνες και μελέτες

Έρευνες και μελέτες γύρω από την αξιοποίηση της ΕΠ έχουν αναδείξει έναν σημαντικό αριθμό δυνατοτήτων οι οποίες είναι συνήθως κοινές σε όλες τις τεχνολογίες εμβύθισης και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις τεχνολογικές και τις μαθησιακές

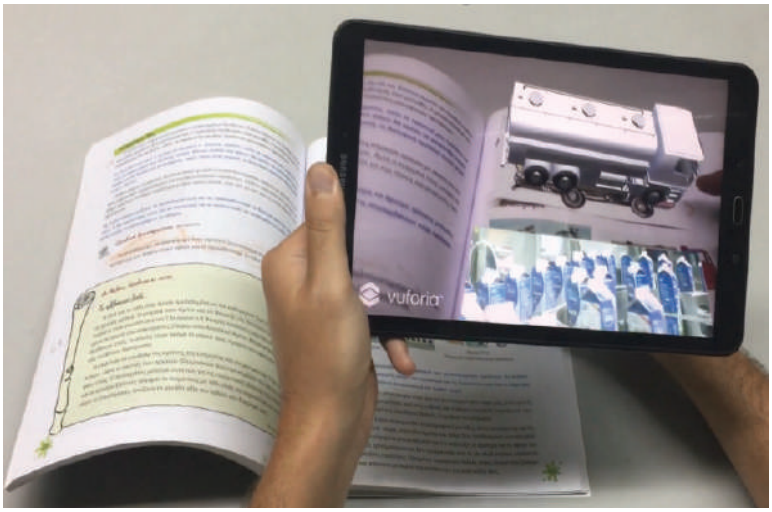
δυνατότητες. Στις τεχνολογικές δυνατότητες εμπεριέχονται, μεταξύ άλλων, η σύζευξη εικονικών και πραγματικών αντικειμένων στον ίδιο χώρο (Dunleavy et al., 2009), η αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο, η παρουσία (presence), η εμβύθιση (immersion) (Salar et al., 2020), η αυτονομία και η θέαση πρώτου προσώπου. Μια άλλη σημαντική δυνατότητα είναι η οπτικοποίηση και συγκεκριμενοποίηση αφηρημένων εννοιών και φαινομένων (Arici et al., 2019). Συνήθως, οι τεχνολογικές δυνατότητες οδηγούν στις μαθησιακές δυνατότητες που μεταξύ άλλων είναι η ελεύθερη πλοήγηση, η δημιουργία, η συνεργασία και η επικοινωνία. Επιπρόσθετα, οι τεχνολογικές δυνατότητες δημιουργούν δυνατότητες για την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων (Dunleavy et al., 2009). Επιπλέον, η ελκυστικότητα του εικονικού και ψηφιακού περιβάλλοντος σε συνδυασμό με την αλληλεπίδραση και την πολλαπλή αναπαράσταση της πληροφορίας αποτελούν δυνατότητες που συμβάλλουν στην αύξηση των κινήτρων και της εμπλοκής των μαθητών/τριών και στην πιο ευχάριστη και κατανοητή μαθησιακή διαδικασία (Akçayır & Akçayır, 2017· Arici et al., 2019· Chiang et al., 2014). Ακόμη, προηγούμενη μελέτη (Cheng & Tsai, 2013) βρήκε, μεταξύ άλλων, ως δυνατότητες της ΕΠ την εννοιολογική αλλαγή και κατανόηση, τη χωρική ικανότητα και τη διερευνητική μάθηση.

ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Στην ερευνητική βιβλιογραφία οι εφαρμογές ΕΠ χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία εστιάζει σε εφαρμογές που βασίζονται στην εικόνα (image-based augmented reality). Αυτές αξιοποιούν την κάμερα/φωτογραφική μηχανή μιας συσκευής κινητής τεχνολογίας με σκοπό να αναγνωρίσουν αντικείμενα που έχουν φυσική υπόσταση, ώστε να επαυξήσουν το περιεχόμενο με εικονικά (δηλ. ψηφιακά επαυξημένα) στοιχεία (Liou et al., 2017). Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει εφαρμογές που χρησιμοποιούν δείκτες (markers) όπως Κωδικούς Άμεσης Απόκρισης (QR-codes) (Ruan & Jeong, 2012) για τη θέαση της επαύξησης και εφαρμογές χωρίς δείκτες (markerless) όπου οποιοδήποτε τμήμα του πραγματικού περιβάλλοντος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως «στόχος» ώστε να προβληθεί στον χώρο το επαυξημένο περιεχόμενο (π.χ., βλ. Εικόνα 1). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας είναι τα βιβλία ΕΠ (βλ. Εικόνα 2), οι χάρτες, οι καρτέλες και οποιαδήποτε εικόνα και έντυπο, τα οποία μπορούν να επαυξηθούν με τρισδιάστατα εικονικά αντικείμενα, βίντεο, ήχο, κίνηση, εικόνες, κείμενο καθώς και ιστοσελίδες με επιπρόσθετο υλικό και δραστηριότητες εφαρμογών Ιστού 2.0 (Κουτρομάνος, 2019). Εφαρμογές που στηρίζονται στην εικόνα είναι κατάλληλες για αύξηση των κινήτρων, οπτικοποίηση και αναπαράσταση φαινομένων και αφηρημένων εννοιών, καλλιέργεια δεξιοτήτων συντονισμού, για πρακτική και εξάσκηση, για αυτοξιολόγηση.



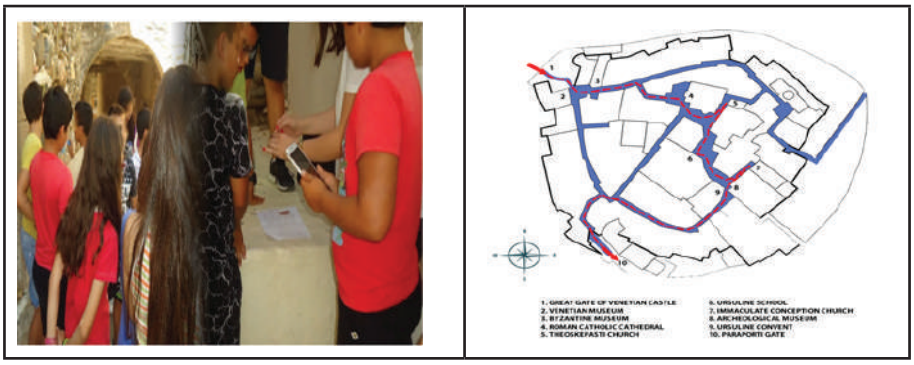
Εικόνα 1. *Ενδεικτικό παράδειγμα από την επαύξηση αγάλματος (Κόρη) (άνευ δεικτών - markerless) στο Μουσείο Ακρόπολης.*



Εικόνα 2. *Ενδεικτικό στιγμιότυπο από την επαύξηση του σχολικού εγχειριδίου «Γεωγραφία, Μαθαίνω την Ελλάδα» της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, με τρισδιάστατο αντικείμενο και βίντεο.*

Η δεύτερη κατηγορία εφαρμογών ΕΠ βασίζεται στην τοποθεσία (location-based augmented reality), η οποία χρησιμοποιεί δεδομένα από ασύρματο δι-

αδίκτυο ή/και από το Παγκόσμιο Σύστημα Στιγματοθέτησης (GPS), ώστε να προσδιορίσει την τοποθεσία που θα επαυξηθεί με εικονικό περιεχόμενο (Saxena & Verma, 2022) (βλ. Σχήμα 3).



Σχήμα 3. *Ενδεικτικό στιγμιότυπο από τη χρήση της εφαρμογής τοποθεσίας "Clavis Aurea" στο Κάστρο της Νάξου κατά τη διάρκεια αξιοποίησής της από μαθητές/τριες του νησιού (Koutromanos et al., 2020).*

Στο πλαίσιο αυτής της κατηγορίας έχουν αναπτυχθεί από την ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα αρκετές εκπαιδευτικές εφαρμογές και παιχνίδια που αφορούν στην επαύξηση τοποθεσιών (π.χ., αρχαιολογικοί χώροι, δρόμοι, πλατείες) με ιδιαίτερη πολιτισμική και ιστορική αξία (βλ. Σχήμα 3) καθώς και εφαρμογές στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής αγωγής. Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται και τα παιχνίδια ΕΠ που στηρίζονται στην τοποθεσία (βλ. Κουτρομάνος, 2017· Koutromanos, Sofos & Avramidou, 2015) με χαρακτηριστικό παράδειγμα το παιχνίδι Pokemon Go (Qin, 2021). Οι εφαρμογές, αυτές μεταξύ άλλων, μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάπτυξη χωρικών δεξιοτήτων, αναπαράσταση και θέαση αντικειμένων και κτηρίων που δεν υπάρχουν, γεγονότων (π.χ., αναπαράσταση μιας ιστορικής μάχης) και βελτίωση της φυσικής κατάστασης των μαθητών/τριών.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Οι διάφορες εφαρμογές της ΕΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να στηριχθούν θεωρητικά σε συγκεκριμένες θεωρίες μάθησης όπως είναι η εμπλαισιωμένη ή εγκαθιδρυμένη μάθηση (situated learning) και ο εποικοδομισμός (Koutromanos et al., 2015· Saltan & Arslan, 2016). Αυτό συμβαίνει γιατί τα χαρακτηριστικά των διδακτικών παρεμβάσεων με τη χρήση ΕΠ περιλαμβάνουν βασικές εκπαιδευτικές αρχές τόσο της εμπλαισιωμένης μάθησης όσο και του εποικοδομισμού. Πιο

συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της εμπλαισιωμένης μάθησης η χρήση της ΕΠ μπορεί να διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών/τριών και τη δημιουργία «κοινοτήτων πρακτικής», που είναι βασικές συνιστώσες της συγκεκριμένης θεωρίας μάθησης. Αντίστοιχα, στο πλαίσιο του εποικοδομισμού, η ενσωμάτωση της ΕΠ στη διδακτική πρακτική μπορεί να ενισχύσει την ενεργητική συμμετοχή μαθητών/τριών στην οικοδόμηση της γνώσης, την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον, την πολλαπλή αναπαράσταση της γνώσης και την ενσωμάτωση ρεαλιστικών περιβαλλόντων, βασικών δηλαδή χαρακτηριστικών του εποικοδομισμού. Επιπλέον, μερικές από τις παιδαγωγικές πρακτικές που συνδυάζονται συχνότερα με εφαρμογές της ΕΠ είναι η συνεργατική μάθηση (Gomes et al., 2016· Han et al., 2015), η διερευνητική μάθηση (Bressler & Bodzin, 2013· Chang et al., 2013· Han et al., 2015) και η μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι (game-based learning) (Bressler & Bodzin, 2013· Crandall et al., 2015· Lu & Liu, 2015).

Ωστόσο, σύμφωνα με την πρόσφατη βιβλιογραφική ανασκόπηση των Quintero et al. (2019), οι οποίοι μελέτησαν 50 έρευνες για τη χρήση της ΕΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία, απουσιάζει η αναφορά στο αξιοποιηθέν παιδαγωγικό πλαίσιο σχεδιασμού των διδακτικών παρεμβάσεων με τη χρήση της ΕΠ σε ποσοστό 78%. Αυτό σημαίνει πως χρειάζεται να ενισχυθεί η θεωρητική πλαισίωση και ο παιδαγωγικός σχεδιασμός των ερευνών από τις κατάλληλες θεωρίες μάθησης και τεχνικές διδασκαλίας.

Σχήμα 4. *Προτεινόμενο πλαίσιο αξόνων σχεδιασμού εφαρμογών ΕΠ (Κουτρομάνος, 2019).*

Ένα προτεινόμενο ενδεικτικό πλαίσιο αξόνων σχεδιασμού εφαρμογών ΕΠ και ειδικότερα αυτές που στηρίζονται στην εικόνα είναι αυτό που παρουσιάζεται στο Σχήμα 4 (Κουτρομάνος, 2019). Οι άξονες με μπλε χρώμα αφορούν τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, με το κίτρινο χρώμα γενικά χαρακτηριστικά, με το πράσινο θέματα ευχρηστίας και με το κόκκινο χρώμα, τεχνολογικά θέματα. Όσον αφορά τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, μια εφαρμογή ΕΠ πρέπει πρώτα από όλα να εστιάζει στην προστιθέμενη αξία της επαύξησης σε σχέση με το ήδη υπάρχον διδακτικό υλικό και κυρίως σε σύγκριση με άλλες ψηφιακές τεχνολογίες. Επίσης, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις θεωρίες μάθησης και ειδικά αυτές που εμπλέκουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών στην ανακάλυψη και τη οικοδόμηση της γνώσης. Επιπρόσθετα, μια εφαρμογή δεν πρέπει να εστιάζει μόνο στην «παθητική» θέαση της επαύξησης, αλλά το περιεχόμενό της να είναι έτσι δομημένο που να παρέχει πολλαπλές δυνατότητες αναπαράστασης μέσω ποικιλίας επαυξημένων αντικειμένων, δυνατότητες για αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση, επαύξηση με συμμετοχικές και συνεργατικές δραστηριότητες, διαμοιρασμό του περιεχομένου σε άλλες συσκευές και μέσα κοινωνικής δικτύωσης για επικοινωνία και διάχυση του περιεχομένου αλλά και για διάλογο και ανταλλαγή ιδεών. Φυσικά και οι άλλοι άξονες του προτεινόμενου μοντέλου μπορούν να έχουν θετική ή αρνητική επίδραση στο τελικό αποτέλεσμα της ΕΠ. Για παράδειγμα, ο μεγάλος αριθμός επαυξημένων αντικειμένων σε μια εφαρμογή, σε συνδυασμό με τη μη κατάλληλη διάταξή τους επιφέρει γνωστική υπερφόρτωση, μείωση ενδιαφέροντος και αλληλεπίδρασης, εφόσον τα εικονικά αντικείμενα «συγκρούονται» με τα πραγματικά και καταλαμβάνουν τον ίδιο χώρο.

ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Η ΕΠ έχει χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα γνωστικών αντικειμένων στο πλαίσιο των θετικών και φυσικών επιστημών (π.χ., Μαθηματικά, Γεωμετρία, Χημεία, Φυσική, Αστρονομία, Βιολογία), των ανθρωπιστικών (π.χ., εκμάθηση γλώσσας) και κοινωνικών επιστημών (π.χ., Ψυχολογία), των εφαρμοσμένων επιστημών (π.χ., προγραμματισμός) αλλά και των Τεχνών. Από τη μελέτη της ερευνητικής δραστηριότητας αναφορικά με τη χρήση της ΕΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία προκύπτει ότι η ΕΠ επιδρά θετικά στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η επίδραση αυτή μπορεί να αφορά στην απόδοση, στα κίνητρα και τις στάσεις/αντιλήψεις μαθητών/τριών. Στον Πίνακα 1 καταγράφονται οι επιδράσεις αυτές όπως περιγράφονται σε 14 επιλεγμένες βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις και μετα-αναλύσεις από το 2014 έως το 2022.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τις έρευνες, η επίδραση στην απόδοση μπορεί να περιλαμβάνει τη διατήρηση της προσοχής, την καλύτερη κατανόηση της γνώσης, τις υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, τη δημιουργία και εφαρμογή γνώσεων από τους/τις μαθητές/τριες, τη διατήρηση της γνώσης για μεγάλο χρονικό διάστημα, την καλλιέργεια της αυτονομίας, της αυτορρύθμισης, της αυτοαξιολόγησης, της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος, γνωστικών ικανοτήτων, τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας μεταξύ μαθητών/τριών. Μία ακόμη επίδραση της ΕΠ στη διδασκαλία και τη μάθηση αναφέρεται στα κίνητρα μαθητών/τριών. Αυτού του είδους η επίδραση αφορά στην κινητοποίηση των μαθητών/τριών, στην αυξημένη εμπλοκή και συμμετοχή τους, στην ευχαρίστηση, στη μεγάλη ικανοποίηση και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. Τέλος, οι έρευνες καταγράφουν επίδραση στις στάσεις/αντιλήψεις των μαθητών/τριών η οποία αναλύεται περαιτέρω ως αυξημένο ενδιαφέρον, θετικά συναισθήματα, θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση, θετική πρόθεση και ως την ανάπτυξη επιστημονικών «πιστεύω».

Πίνακας 1: *Η επίδραση της ΕΠ σύμφωνα με βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις και μετα-αναλύσεις.*

Α/Α	Συγγραφείς	Αριθμός ερευνών που μελετήθηκαν	Επίδραση στην απόδοση	Επίδραση στα κίνητρα	Επίδραση στις στάσεις/ αντιλήψεις
1	Akçayır & Akçayır (2017)	68	✓	✓	✓
2	Arichi et al. (2019)	62	✓	✓	✓
3	Cai et al. (2022)	21	✓	✓	-
4	Chen et al. (2017)	55	✓	✓	✓
5	Garzón & Acevedo (2019)	64	✓	-	-
6	Garzón et al. (2019)	61	✓	✓	-
7	Ibáñez & Delgado-Kloos (2018)	28	✓	✓	✓
8	Koutromanos et al. (2015)	7	✓	✓	-
9	Mazzuco et al. (2022)	49	✓	✓	✓

10	**Quintero et al. (2019)**	**50**	✓	✓	✓
11	**Radu (2014)**	**26**	✓	✓	-
12	**Saltan & Arslan (2016)**	**23**	✓	✓	✓
13	**Sirakaya & Sirakaya (2020)**	**42**	✓	✓	✓
14	**Theodoropoulos & Lepouras (2021)**	**31**	✓	✓	-

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΥΞΗΜΕΝΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Από τις αρχές του 2010 έως σήμερα έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες και μελέτες σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την ενσωμάτωση της ΕΠ στη διδασκαλία και τη μάθηση, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους έχουν άμεση σχέση με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (βλ. Dengel et al., 2021). Ουσιαστικό ρόλο σε αυτή την ενσωμάτωση έχει ο/η εκπαιδευτικός που εφαρμόζει στην πράξη κάθε νέα καινοτομία και τεχνολογία. Ειδικότερα, ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να γνωρίζει το πότε (π.χ., σε ποια χρονική περίοδο της διδασκαλίας), το πως (π.χ., με ποιες διδακτικές στρατηγικές), το γιατί (π.χ., σε ποιο διδακτικό πρόβλημα απαντά η χρήση της) και με ποιες εφαρμογές (π.χ., εφαρμογές που στηρίζονται στην τοποθεσία, στην εικόνα) μπορεί η ΕΠ να επιφέρει προστιθέμενη αξία στη διδασκαλία και τη μάθηση σε σύγκριση με άλλες ψηφιακές τεχνολογίες. Για να επιτευχθούν όλα αυτά, χρειάζεται σε επίπεδο προπτυχιακών σπουδών, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί να προετοιμάζονται κατάλληλα στην ενσωμάτωση αναδυόμενων τεχνολογιών μάθησης, αλλά και οι εν-ενεργεία εκπαιδευτικοί να έχουν τη δυνατότητα συνεχούς και συστηματικής επιμόρφωσης στην παιδαγωγική αξιοποίησή τους.

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση αυτή χρειάζεται να εστιάσει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και προθέσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση της ΕΠ στην εκπαίδευση. Αυτή η διαμόρφωση, σύμφωνα με τις υπάρχουσες έρευνες στον χώρο των Μοντέλων Αποδοχής της Επαυξημένης Πραγματικότητας (βλ. Koutromanos & Mikropoulos, 2021), μπορεί να επιτευχθεί όταν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συγκεκριμένη τεχνολογία είναι εύκολη στη χρήση, αλλά κυρίως ότι θα βοηθήσει τόσο τους/τις μαθητές/τριές τους όσο και τους/τις ίδιους/ίδιες στη διδασκαλία τους και ότι η χρήση αυτή θα έχει περισσότερα πλεονεκτήματα σε σύγκριση με άλλες ψηφιακές τεχνολογίες. Ακόμη, χρειάζονται στα σχολεία

τους και στις τάξεις τους να υπάρχουν εκείνες οι συνθήκες που μπορούν να τους διευκολύνουν στην ενσωμάτωση της ΕΠ. Αυτό προϋποθέτει ότι η σχολική μονάδα θα παρέχει διαδίκτυο, σύγχρονες συσκευές κινητής τεχνολογίας, αλλά και οποιαδήποτε υποστήριξη από συναδέλφους και διευθυντή/ντρια. Τέλος, άλλοι παράγοντες είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των συσκευών κινητής τεχνολογίας (Koutromanos & Mikropoulos, 2021), καθώς και η γνώση για το πλαίσιο της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου (TPACK) της ΕΠ (Jang, Ko, Shin, & Han, 2021).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συμπερασματικά, η έρευνα γύρω από την επαυξημένη πραγματικότητα και τις εφαρμογές της στην καθημερινότητα φαίνεται να έχει εξελιχθεί σε μεγάλο βαθμό. Από τεχνολογική σκοπιά, παράγοντες που μπορεί να δρούσαν, στο παρελθόν, αρνητικά ως προς τη χρήση της στην εκπαίδευση έχουν σήμερα ξεπεραστεί. Για παράδειγμα, η δημιουργία επαυξήσεων σήμερα από την εκπαιδευτική κοινότητα, γίνεται με εύχρηστο τρόπο, χρησιμοποιώντας γραφικό περιβάλλον χωρίς προαπαιτούμενες γνώσεις προγραμματισμού. Ο εντοπισμός και η αναπαραγωγή επαυξημένου περιεχομένου πραγματοποιείται κυρίως μέσω έξυπνων κινητών τηλεφώνων που σύμφωνα με την Statista (2022) το 83,82% του πληθυσμού παγκοσμίως διαθέτει και χρησιμοποιεί στην καθημερινότητά του.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, τα ανωτέρω στοιχεία συμβάλλουν θετικά στην αξιοποίηση του επαυξημένου περιεχομένου στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, υπάρχουν ακόμη πεδία ερευνητικού ενδιαφέροντος τα οποία χρειάζεται να εξεταστούν. Για την καλύτερη αξιοποίησή της ΕΠ σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης, η μελλοντική έρευνα, θα μπορούσε, με τη διεξαγωγή περισσότερο διαχρονικών μελετών, να εστιάσει στα ακόλουθα:

- Στο είδος επιμόρφωσης που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να ενσωματώσουν αποτελεσματικά την ΕΠ στη διδασκαλία και τη μάθηση.
- Στον παιδαγωγικό σχεδιασμό και την ανάπτυξη εφαρμογών ΕΠ από τους ίδιους τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς.
- Στη διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης των έτοιμων εφαρμογών ΕΠ που παρέχονται στο εμπόριο.
- Σε ποια μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος μπορεί να συνεισφέρει περισσότερο η ΕΠ σε σχέση με τη σημερινή/παραδοσιακή διδασκαλία και με ποιο τρόπο μπορεί να ενταχθεί αποτελεσματικά.
- Στη διερεύνηση των νέων γραμματισμών που αναδύονται μέσω της χρήσης της ΕΠ τόσο σε διαφορετικά περιβάλλοντα (τυπικά και άτυπα) όσο και σε διαφορετικά είδη εφαρμογών (π.χ., image-based, location based).

Τέλος, να τονιστεί ότι στις μέρες μας οδεύουμε προς την Metaverse εποχή, όπου η Εκτεταμένη Πραγματικότητα (XR) θα αυξάνεται συνεχώς και θα θεωρείται προέκταση της πραγματικής ζωής και τρόπος ενίσχυσης κοινωνικών, ψυχαγωγικών και πολιτιστικών εμπειριών (Xi et al., 2022). Η ΕΠ, ως μέρος αυτής της νέας εποχής, αποτελεί πρόκληση για την ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα για το εάν θα αξιοποιηθεί παιδαγωγικά και θα αποτελέσει μια τεχνολογία με προστιθέμενη αξία ή εάν αυτή η τεχνολογία θα αποτελέσει μια εφήμερη τάση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Κουτρομάνος, Γ. (2019). Βιβλία Επαυξημένης Πραγματικότητας για συσκευές κινητής τεχνολογίας: Κριτήρια επιλογής τους για διδακτικούς σκοπούς. Στο Α. Σοφός (Επιμ.), *Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών, Παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σσ. 187–208). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουτρομάνος, Γ. (2017). Παιχνίδια επαυξημένης πραγματικότητας σε συσκευές κινητής τεχνολογίας σε τυπικά και άτυπα περιβάλλοντα μάθησης: Υπάρχουσα κατάσταση, δυνατότητες και προκλήσεις για την εκπαίδευση. Στο Α. Σοφός, Ε. Αυγερινός, Π. Καραμούζης, Λ. Χριστοδουλίδου & Μ. Δάρρα (Επιμ.), *Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών, Παιδαγωγική αξιοποίηση ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σσ. 75–125). Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, *20*, 1–11. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.002.

Arici, F., Yildirim, P., Caliklar, Ş., & Yilmaz, R. M. (2019). Research trends in the use of augmented reality in science education: Content and bibliometric mapping analysis. *Computers & Education*, *142*, e103647. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103647.

Atwood-Blaine, D., & Huffman, D. (2017). Mobile gaming and student interactions in a science center: the future of gaming in science education. *International journal of science and mathematics education*, *15*(1), 45–65.

Bressler, D. M., & Bodzin, A. M. (2013). A mixed methods assessment of students'

flow experiences during a mobile augmented reality science game. *Journal of Computer Assisted Learning, 29*(6), 505–517. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1111/jcal.12008

Cai, Y., Pan, Z., & Liu, M. (2022). Augmented reality technology in language learning: A meta-analysis. *Journal of Assisted Learning*, 1–17. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1111/jcal.12661.

Chang, H. Y., Wu, H. K., & Hsu, Y. S. (2013). Integrating a mobile augmented reality activity to contextualize student learning of a socioscientific issue. *British Journal of Educational Technology*, *44*(3), E95–E99. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2012.01379.x.

Chen, P., Liu, X., Cheng, W., & Huang, R. (2017). A review of using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016. *Innovations in Smart Learning. Lecture Notes in Educational Technology* (pp. 13–18). Springer, Singapore. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/978-981-10-2419-1_2.

Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2013). Affordances of Augmented Reality in Science Learning: Suggestions for Future Research. *J Sci Educ Technol, 22*, 449–462, Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/s10956-012-9405-9.

Chiang, T. H., Yang, S. J., & Hwang, G. J. (2014). Students' online interactive patterns in augmented reality-based inquiry activities. *Computers & Education*, *78*, 97–108. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.006.

Crandall, P. G., Engler, R. K., Beck, D. E., Killian, S. A., O'Bryan, C. A., Jarvis, N., & Clausen, E. (2015). Development of an Augmented Reality Game to Teach Abstract Concepts in Food Chemistry. *Journal of Food Science Education*, *14*(1), 18–23. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1111/1541-4329.12048.

Dengel, A., Buchner, J., Mulders, M., & Pirker, J. (2021). Beyond the horizon: Integrating immersive learning environments in the everyday classroom. In 2021 *7th International Conference of the Immersive Learning Research Network* (iLRN) (pp. 1–5). IEEE.

Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and Limitations of Immersive Participatory Augmented Reality Simulations for Teaching and Learning. *J Sci Educ Technol, 18*, 7–22. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/s10956-008-9119-1.

Flavián, C., Ibáñez-Sánchez, S., & Orús C. (2019). The impact of virtual, augmented and mixed reality technologies on the customer experience. *Journal of Business Research, 100,* 547–560. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.10.050.

Garzón, J., & Acevedo, J. (2019). Meta-analysis of the impact of Augmented Reality on students' learning gains. *Educational Research Review*, *27*, 244–260. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.04.001.

Garzón, J., Pavón, J., & Baldiris, S. (2019). Systematic review and meta-analysis

of augmented reality in educational settings. *Virtual Reality*, *23*(4), 447–459. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/s10055-019-00379-9.

Gomes, J. D., Figueiredo, M. J., Amante, L. D., & Gomes, C. M. (2016). Augmented Reality in Informal Learning Environments: A Music History Exhibition. *International Journal of Creative Interfaces and Computer Graphics (IJCICG), 7*(2), 39–55. Ανακτήθηκε από http://doi.org/10.4018/IJCICG.2016070104.

Han, J., Jo, M., Hyun, E., & So, H. J. (2015). Examining young children's perception toward augmented reality-infused dramatic play. *Educational Technology Research and Development, 63*(3), 455–474. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/s11423-015-9374-9.

Herz, M., & Rauschnabel, P. A. (2019). Understanding the diffusion of virtual reality glasses: The role of media, fashion and technology. *Technological Forecasting and Social Change, 138,* 228–242. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.09.008.

Hoyer, W. D., Kroschke, M., Schmitt, B., Kraume, K., & Shankar, V. (2020). Transforming the customer experience through new technologies. *Journal of Interactive Marketing, 51*, 57–71. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.intmar.2020.04.001.

Ibáñez, M. B., & Delgado-Kloos, C. (2018). Augmented reality for STEM learning: A systematic review. *Computers & Education*, *123*, 109–123. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.002.

Ibáñez, M., Di-Serio, Á., Villarán-Molina, D., & Delgado-Kloos, C. (2015). Augmented Reality-Based Simulators as Discovery Learning Tools: An Empirical Study. *IEEE Transactions on Education, 58*(3), 208–213. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1109/TE.2014.2379712.

Jang, J., Ko, Y., Shin, W. S., & Han, I. (2021). Augmented Reality and Virtual Reality for Learning: An Examination Using an Extended Technology Acceptance Model. IEEE Access, *9*, 6798–6809. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3048708.

Koutromanos, G., & Mikropoulos, T. A. (2021). Mobile Augmented Reality Applications in Teaching: A Proposed Technology Acceptance Model. *Proceedings of 2021 7th International Conference of the Immersive Learning Research Network (iLRN), USA,* 1–8. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.23919/iLRN52045.2021.9459343.

Koutromanos, G., Pittara, T., & Tripoulas, C. (2020). "Clavis Aurea": An augmented Reality Game for the Teaching of Local History. *EJERS, European Journal of Engineering Research and Science,* Special Issue: CIE. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.24018/ejeng.2020.0.CIE.2310.

Koutromanos, G., Sofos, A., & Avraamidou, L. (2015). The use of augmented reality games in education: a review of the literature. *Educational Media*

International, *52*(4), 253–271. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1080/09523987.2015.1125988.

Liou, H. H., Yang, S. J., Chen, S. Y., & Tarng, W. (2017). The influences of the 2D image-based augmented reality and virtual reality on student learning. *Journal of Educational Technology & Society*, *20*(3), 110–121. Ανακτήθηκε από http://www.jstor.org/stable/26196123.

Lu, S. J., & Liu, Y. C. (2015). Integrating augmented reality technology to enhance children's learning in marine education. *Environmental Education Research*, *21*(4), 525–541. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1080/13504622.2014.911247.

Mazzuco, A., Krassmann, A. L., Reategui, E., & Gomes, R. S. (2022). A systematic review of augmented reality in chemistry education. *Review of Education, 10*, e3325. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1002/rev3.3325.

Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information and Systems, 77*(12), 1321–1329. Ανακτήθηκε από https://cs.gmu.edu/~zduric/cs499/Readings/r76JBo-Milgram_IEICE_1994.pdf.

Mota, J. M., Ruiz-Rube, I., Dodero, J. M., & Arnedillo-Sánchez, I. (2018). Augmented reality mobile app development for all. *Computers & Electrical Engineering*, *65*, 250–60.

Qin, Y. (2021). Attractiveness of game elements, presence, and enjoyment of mobile augmented reality games: The case of Pokémon Go. *Telematics and Informatics*, *62*, e101620. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101620.

Quintero, J., Baldiris, S., Rubira, R., Cerón, J., & Velez, G. (2019). Augmented reality in educational inclusion. A systematic review on the last decade. *Frontiers in psychology*, *10*, e1835. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01835.

Radu, I. (2014). Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis. *Personal and ubiquitous computing*, *18*(6), 1533–1543. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/s00779-013-0747-y.

Ruan, K., & Jeong, H. (2012). An augmented reality system using QR code as marker in Android smartphone. *2012 Spring Congress on Engineering and Technology*. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1109/scet.2012.6342109.

Salar, R., Arici, F., Caliklar, S., & Yilmaz, R. M. (2020). A Model for Augmented Reality Immersion Experiences of University Students Studying in Science Education. *J Sci Educ Technol, 29*, 257–271. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/s10956-019-09810-x.

Saltan, F., & Arslan, Ö. (2016). The use of augmented reality in formal education: A scoping review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology*

Education, *13*(2), 503–520. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00628a.

Saxena, D., & Verma, J. K. (2022). Recreating Reality: Classification of Computer-Assisted Environments. In J. K. Verma & S. Paul (Eds.), *Advances in Augmented Reality and Virtual Reality. Studies in Computational Intelligence: Vol. 998*. (pp. 3–9). Singapore: Springer. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/978-981-16-7220-0_1.

Sırakaya, M., & Alsancak Sırakaya, D. (2020). Augmented reality in STEM education: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 1–14. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1722713.

Statista (2022, February 23). *Number of mobile phone users worldwide*. Statista. Ανακτήθηκε May 1, 2022, από https://www.statista.com/statistics/330695/number-of-smartphone-users-worldwide/.

Steffen, J. H., Gaskin, J. E., Meservy, T. O., Jenkins, J. L., & Wolman, I. (2019). Framework of affordances for virtual reality and augmented reality. *Journal of Management Information Systems*, *36*(3), 683–729. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1080/07421222.2019.1628877.

Theodoropoulos, A., & Lepouras, G. (2021). Augmented Reality and programming education: A systematic review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, *30*, e100335. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100335.

Wedel, M., Bigné, E., & Zhang, J. (2020). Virtual and augmented reality: Advancing research in consumer marketing. *International Journal of Research in Marketing, 37*, 443–465. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1016/j.ijresmar.2020.04.004.

Xi, N., Chen, J., Gama, F., Riar, M., & Hamari, J. (2022). The challenges of entering the metaverse: An experiment on the effect of extended reality on workload. *Information Systems Frontiers*, 1–22. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/s10796-022-10244-x.

Γεώργιος Ι. Κουτρομάνος
Επίκ. Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Τηλ.: 2103688505
E-mail: koutro@primedu.uoa.gr

Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΩΣ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ: ΣΤΑΘΕΡΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα
Καθηγήτρια Χαροκόπειου Πανεπιστημίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια της σχολικής μάθησης, στο πλαίσιο της μετανεωτερικότητας, αφορά στη σταδιακή μεταβίβαση της μαθησιακής υπευθυνότητας από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή, ώστε ο τελευταίος να καθίσταται ικανός να αυτοδιαχειρίζεται με αυξανόμενη συνειδητότητα τα δεδομένα της μάθησής του, οικοδομώντας τον δικό του γνωσιακό και αξιακό χάρτη. Υπό το παραπάνω πρίσμα, το φαινόμενο της διδασκαλίας αποκτά δυναμικό χαρακτήρα με κοινωνικές και αξιακές προεκτάσεις, ενώ η διδακτική αποτελεσματικότητα συντίθεται από ένα ευρύ φάσμα εναλλασσόμενων εφαρμοστικών στρατηγικών, τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει με τρόπο φιλικό προς τους μαθητές του, έτσι ώστε η σχολική μάθηση να καθίσταται αυθεντική και νοηματοδοτημένη όχι μόνο για τον μαθητή αλλά και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Πέραν των σταθερών παραγόντων που επηρεάζουν το πρόσημο ποιότητας του διδακτικού έργου, τα μαθησιακά αποτελέσματα εξαρτώνται και από τις διαφοροποιούμενες μεταβλητές περιβάλλοντος, οι οποίες υποχρεώνουν τον εκπαιδευτικό να αναπροσαρμόσει δυναμικά τα ενδοδομικά στοιχεία της διδασκαλίας του με βάση τα πραγματικά μαθησιακά δεδομένα των μαθητών του.

ABSTRACT

The concept of school learning, in the context of postmodernity, refers to the gradual transfer of learning responsibility from teacher to student, so that the latter becomes able to self-regulate the process of his/her learning, building his/her own knowledge and values. In the light of the above, the teaching per se acquires a dynamic character with social and value implications, while the teaching effectiveness is composed of a wide range of alternating implementation

strategies, which the teacher is called upon to adapt in a friendly way to his students, so that the school learning becomes authentic and meaningful for the student and for the teacher as well. In addition to the fixed factors that affect the quality of the teaching, the learning outcomes also depend on the different intrastructural variables, which oblige the teacher to dynamically adjust the inner elements of his/her teaching based on the real learning data of his/her students.

Καθώς η σχολική μάθηση αποτελεί το προϊόν πολυεπίπεδης διδακτικής παρέμβασης με αμφίδρομες εκφάνσεις, ο όρος «διδακτική αποτελεσματικότητα» αποκτά σύνθετο χαρακτήρα με πτυχές που συχνά εκφεύγουν των παραδοσιακών και τυποποιημένων μηχανισμών διάχυσης και επεξεργασίας της νέας γνώσης. Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί διεθνώς σχετικά με το θέμα της διδακτικής αποτελεσματικότητας, ενώ τα ερευνητικά πορίσματα που έχουν προκύψει μέχρι τώρα συντείνουν στη σταδιακή ανάδειξη των ποιοτικών δεικτών που συνθέτουν τη νοητή εικόνα της αποτελεσματικής διδασκαλίας ως θεωρίας και πράξης. Ο Bruce Davey (1991) όρισε την αποτελεσματική διδασκαλία ως ένα σύνθετο σύνολο γνώσεων, ικανοτήτων και ατομικών συμπεριφορών που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, επηρεάζοντας τόσο τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά όσο και τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών μιας τάξης. Με την πάροδο των ετών ως αποτελεσματική διδασκαλία έπαψε να νοείται απλώς η επιτυχής εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων και επικοινωνιακών πρακτικών στην τάξη με μόνο στόχο τη διαμόρφωση προκαθορισμένων και κοινών για όλους τους μαθητές γνωσιακών και συμπεριφορικών δομών. Η επαγγελματική πρόκληση για τον εκπαιδευτικό τού σήμερα αφορά πρωτίστως στην ικανότητά του να εφαρμόζει εναλλασσόμενα την κατάλληλη στρατηγική μάθησης στην κατάλληλη χρονική στιγμή, έτσι ώστε οι μαθησιακές συμπεριφορές που ο εκπαιδευτικός αναμένει από τους μαθητές να εναρμονίζονται με τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ατομικά χαρακτηριστικά αλλά, ταυτόχρονα, και τις διδακτικές συμπεριφορές που και οι ίδιοι οι μαθητές αναμένουν από τον εκπαιδευτικό τους στο πλαίσιο της αμφίδρομης μαθησιακής επικοινωνίας (Evans, 2020· Balwant, 2018· Babalis & Tsoli, 2017).

Οι μεταβλητές περιβάλλοντος μπορούν να επηρεάσουν τον δείκτη ποιότητας της διδακτικής αποτελεσματικότητας και, κατά συνέπεια, να οριοθετήσουν τον βαθμό επίτευξης και ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτές είναι που σε μεγάλο βαθμό υποχρεώνουν τον εκπαιδευτικό να αναπροσαρμόζει ευέλικτα τα ενδοδομικά στοιχεία της καθημερινής του διδασκαλίας αλλά και τους κανόνες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μέσω της διαμόρφωσης και

εφαρμογής κανόνων και συμπεριφορών σε πραγματικά μαθησιακά δεδομένα με γνώμονα τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα μαθησιακά προφίλ και το πρόσημο του περιβάλλοντος μάθησης της ίδιας της σχολικής τάξης. Τα ερευνητικά πορίσματα βέβαια δεικνύουν ότι το εγχείρημα αυτό αποδεικνύεται στην πράξη ιδιαίτερα δύσκολο ως προς την επίτευξή του στο σχολικό περιβάλλον, καθώς ο υψηλός βαθμός της δυσκολίας του αποδίδεται στους πολλαπλούς και αλληλεπιδραστικούς μεταξύ τους παράγοντες, οι οποίοι συνθέτουν τον δυναμικό χαρακτήρα της διδασκαλίας ως φαινομένου (Ifanti, 2007· Marzano et al., 2005· Poulou, 2005).

Οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν και οριοθετούν το περιβάλλον μάθησης και επικοινωνίας στη σχολική τάξη κατηγοριοποιούνται με βάση:

α. Τα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως είναι η προσωπικότητά του, οι σχολικές εμπειρίες και τα βιώματά του, τα ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά, το μορφωτικό, κοινωνικό και οικονομικό προφίλ της οικογένειάς του, οι κοινωνικές του δεξιότητες, τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης, και, γενικότερα, το μαθησιακό και κοινωνικό του προφίλ.

β. Τα ειδικότερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης κάθε φορά σχολικής τάξης, που αφορούν στη σχεσιοδυναμική των προσώπων που τη συνθέτουν, δηλαδή στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού. Επίσης, στα ειδικότερα χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης εμπεριέχεται και η μαθησιακή δυναμική κάθε σχολικού τμήματος, η οποία εκδηλώνεται ως συλλογική έκφραση των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων μάθησης του συνόλου των μαθητών κάθε τάξης, σε συνάρτηση πάντα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τού εκάστοτε διδασκόμενου γνωστικού αντικειμένου (Αντωνοπούλου κ.ά., 2020).

γ. Τα χαρακτηριστικά της σχολικής κοινότητας, στο πλαίσιο της οποίας δραστηριοποιείται ο μαθητής. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι, μεταξύ άλλων, οι κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές ιδιαιτερότητες της τοπικής κοινωνίας στην οποία υπάγεται το σχολείο, η σχολική κουλτούρα και ηγεσία καθώς και η δυναμική του συλλόγου των εκπαιδευτικών του σχολείου.

δ. Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, που αφορούν τόσο σε εγγενή γνωρίσματα της προσωπικότητάς του όσο και σε χαρακτηριστικά του επαγγελματικού του προφίλ. Τέτοια χαρακτηριστικά αποτελούν η εκπαιδευτική κουλτούρα του διδάσκοντα σχετικά με το πώς αντιλαμβάνεται το φαινόμενο της διδασκαλίας, το επίπεδο της επαγγελματικής του ωρίμασης, οι επικοινωνιακές του δεξιότητες, η αγάπη για τη δουλειά του, η ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική του επάρκεια, αλλά και ο βαθμός της ετοιμότητάς του να διαχειρίζεται με αποτελεσματικότητα αναφυόμενα προβλήματα και απρόβλεπτες συμπεριφορές, που ενδέχεται να εκδηλωθούν τυχαία στο πλαίσιο του διδακτικού του χρόνου, δημιουργώντας διδακτική και μαθησιακή αρρυθμία στην τάξη (Ανδρούσου &

Τσάφος, 2020). Σε ό,τι αφορά μάλιστα στον εκπαιδευτικό, οι έντονες ψυχοσυναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών τον οδηγούν συχνά σε αίσθημα χαμηλής αυτεπάρκειας και επαγγελματικής ματαίωσης, ενώ ο ίδιος αναλώνει μεγάλο μέρος του διδακτικού του χρόνου στην προσπάθεια να διαχειριστεί τέτοιου είδους προβλήματα. Η συχνή δε εμφάνιση τέτοιων προβλημάτων στη σχολική τάξη με τη μορφή «κανονικοποίησης» θεωρείται συχνά ως άμεση απειλή εναντίον τού θεσμοθετημένου ρόλου του και μετατρέπεται σε πηγή αυξημένου άγχους, καθώς συσχετίζεται με την επαγγελματική του επιβίωση. Ερευνητικά πορίσματα δείχνουν ότι το συναίσθημα επαγγελματικής ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού επηρεάζει, τελικά, συνολικά την ικανότητά του να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την επικοινωνία με μαθητές που εμφανίζουν αποκλίνουσες συμπεριφορές. Και αντίστροφα, με μορφή φαύλου κύκλου, σε περιπτώσεις μη αποτελεσματικής διαχείρισης χρόνιων αρνητικών συμπεριφορών, φαίνεται να διογκώνεται το αίσθημα σωρευτικής επαγγελματικής κόπωσης και μειωμένης αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού (Little & Akin-Little, 2008· Poulou & Norwich, 2002).

Από την άλλη μεριά, και οι ίδιοι οι μαθητές στο σύνολό τους φαίνεται να επηρεάζονται αρνητικά, εμφανίζοντας χαμηλές επιδόσεις και ισχνή εμπλοκή στη διαδικασία μάθησης, όταν καθημερινά δραστηριοποιούνται σε μη δομημένα και επικοινωνιακά άναρχα μαθησιακά περιβάλλοντα. Η έλλειψη ορίων και η μη αποτελεσματική τήρηση των κανόνων επικοινωνίας στη σχολική τάξη οδηγούν σε εξασθένηση των κινήτρων μάθησης και προκαλούν πτώση της ακαδημαϊκής επίδοσης, ενώ οι άναρχες συμπεριφορές και οι έντονες μαθησιακές αντιστάσεις των μαθητών σταδιακά παγιώνονται ως κανονικότητα με αρνητικό πρόσημο που δύσκολα μεταβάλλεται ποιοτικά (Freiberg, 2013· Marzano et al., 2009· Infantino & Little, 2005).

Στο πλαίσιο της εναρμόνισης των διαχρονικών ψυχοπαιδαγωγικών θεωριών με τις ραγδαία μεταβαλλόμενες κοινωνικοπολιτισμικές προκλήσεις, στις οποίες πρέπει να ανταποκριθεί το σημερινό σχολείο, καθίσταται σαφές ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να ασκήσει τον λεγόμενο «μη τυποποιημένο επαγγελματισμό», ο οποίος σηματοδοτείται από τα ηθοπλαστικά σχήματα μάθησης με στόχο την κοινωνική και κυρίως ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή, τα ευέλικτα διδακτικά σχήματα προσαρμοσμένα στις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων, τη μερική αυτονομία του δασκάλου στην αναπροσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, τον έντονα υποστηρικτικό και συνεργατικό του ρόλο ως στοιχείο του αντιαυταρχισμού και την ενίσχυση της διαμόρφωσης ενεργών και υπεύθυνων πολιτών μέσω της ενεργού συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων και δράσεων. Στην αντίπερα όχθη δεσπόζει ο «τυπικός ή τυποποιημένος επαγγελματισμός», ο οποίος διακρίνεται από στοιχεία στείρου ακαδημαϊσμού, γραφειοκρατικά καθήκοντα, μισθολογικές δεσμεύσεις, προκαθορισμένες εκ-

παιδευτικές πολιτικές, κλειστά αναλυτικά προγράμματα, τυποποιημένα εγχειρίδια, γνωσιομεταδοτικές διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, καθώς και έντονο το στοιχείο της «διδακτικής αυθεντίας», με την αρνητική του απόχρωση. Πρόκειται για μια επαγγελματική αντίφαση, την οποία οι Hargreaves & Lo (2000) αποκαλούν «*Paradoxical Profession*».

Υπό το παραπάνω πρίσμα σηματοδοτείται βιβλιογραφικά ο «διττός» ρόλος του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, δηλαδή ο «*ακαδημαϊκός*-διδακτικός» σε συνδυασμό με τον «*αξιακό*» επαγγελματισμό (Goodson, 2000). Δηλαδή η συνύπαρξη της γνωστικής επάρκειας του εκπαιδευτικού με τους ηθοπλαστικούς, κοινωνικούς και, εν γένει, αξιακούς σκοπούς της εκπαίδευσης αλλά και τις συναισθηματικές διαστάσεις του φαινομένου της διδασκαλίας, διαστάσεις που απασχολούν διαχρονικά τους παιδαγωγούς (Colnerud, 2015˙ Campbell, 2008).

Η παιδαγωγική συνύπαρξη των δύο αυτών εκπαιδευτικών ρόλων προσβλέπει στην επίτευξη όχι μόνο των εκπαιδευτικών στόχων επίδοσης αλλά κυρίως των λεγόμενων στόχων βελτίωσης με γνώμονα την ακαδημαϊκή, κοινωνική και, κυρίως, ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Έτσι, το φαινόμενο της διδασκαλίας αποκτά δυναμικό χαρακτήρα με κοινωνικές και αξιακές προεκτάσεις, ενώ η διδακτική αποτελεσματικότητα συντίθεται από ένα ευρύ φάσμα εναλλασσόμενων θεωρητικών αρχών και εφαρμοστικών στρατηγικών, τις οποίες ο εκπαιδευτικός καλείται να προσαρμόσει με τρόπο φιλικό προς τους μαθητές του, έτσι ώστε η σχολική μάθηση να καθίσταται ενδιαφέρουσα και νοηματοδοτημένη όχι μόνο για τον μαθητή αλλά και για τον ίδιο.

Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας μορφής αμφίδρομης γνωσιοερευνητικής διδακτικής παρέμβασης μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή στη σταδιακή μαθησιακή αυτορρύθμιση (η οποία σε πιο ώριμα μετασχηματιστικά επίπεδα μπορεί δυνητικά να εξελιχθεί σε μαθησιακή αυτονόμηση) μέσω της σταδιακής μετάβασης από τις πιο εξαρτημένες και δασκαλοκεντρικές προς τις πιο μαθητοκεντρικές και αυτόνομες διδακτικές προσεγγίσεις. Αυτό διδακτικά επιτυγχάνεται μέσω της «αλληλουχιακής διαδοχής των διδακτικών στρατηγικών» με στόχο τη σταδιακή μετάβαση από τις πιο εξαρτημένες και δασκαλοκεντρικές προς τις πιο μαθητοκεντρικές και αυτόνομες διδακτικές προσεγγίσεις (Burden & Byrd, 2019: 121-122). Η «αλληλουχιακή διαδοχή των διδακτικών στρατηγικών» βασίζεται στο παιδαγωγικό-διδακτικό μοντέλο της «Σταδιακής Απελευθέρωσης της Μαθησιακής Υπευθυνότητας» (Gradual Release of Responsibility – GRR) των Fisher & Frey (2014), το οποίο, σε εφαρμοστικό επίπεδο, παρουσιάζει μεγάλο παιδαγωγικό ενδιαφέρον ως μία διδακτική πρόταση σταδιακής μεταβίβασης της μαθησιακής ευθύνης από τον δάσκαλο στον μαθητή.

Οι θεωρητικές ρίζες του συγκεκριμένου μοντέλου βασίζονται στη σύνθεση της γνωστικής θεωρίας του Piaget (1957) με αυτή της ζώνης επικείμενης

ανάπτυξης (Zone of Proximal Development) του Vygotsky (1978), τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977) και τη θεωρία της υποστηρικτικής διδασκαλίας μέσω της κατασκευής μαθησιακών σκαλωσιών (scaffolding instruction) των Wood, Bruner & Ross (1976). Ειδικότερα, το διδακτικό μοντέλο της «σταδιακής απελευθέρωσης της μαθησιακής υπευθυνότητας» οριοθετεί το πλαίσιο μιας διδακτικής στρατηγικής, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε τάξεις μικτής ικανότητας εφαρμόζει την κάθετη εναρμόνιση των στόχων, του περιεχομένου και των αξιολογικών δραστηριοτήτων του αναλυτικού προγράμματος, συνδυάζοντας ολιστικά τα δεδομένα του σχολικού προγράμματος που καλείται να εφαρμόσει με τις πραγματικές μαθησιακές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών του. Στο πλαίσιο αυτό της κάθετης εφαρμογής του διδακτικού προγραμματισμού και ενδεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος, η νοητική, κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών εξελίσσεται ανάλογα με την ατομική τους μαθησιακή ετοιμότητα, χωρίς να αναλίσκονται, μέσω της οριζόντιας διδασκαλίας, στην επεξεργασία γνώσεων και απόκτηση δεξιοτήτων που ήδη κατέχουν. Αντ' αυτής αποκτούν με δομημένο τρόπο τη δυνατότητα αυτοδιαχείρισης της γνώσης τους αξιοποιώντας αποτελεσματικά τον προσφερόμενο μαθησιακό τους χρόνο. Συνεπώς, μέσω της κάθετης εφαρμογής των δομικών στοιχείων του εκάστοτε αναλυτικού προγράμματος, προσφέρεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να καταστήσει τη διδασκαλία του πιο φιλική στους μαθητές του, νοηματοδοτώντας τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους μέσω της εναρμόνισής τους με την κάλυψη των πραγματικών και διαφορετικών αναγκών των μαθητών του.

Ωστόσο, η ποιότητα της ωρίμασης των κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων του μαθητή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αντίστοιχη κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική επάρκεια του εκπαιδευτικού του. Ειδικότερα, ο βαθμός της κοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μία σχολική τάξη οριοθετεί το υποστηρικτικό πλαίσιο αμοιβαίας επικοινωνίας με τους μαθητές. Μόνο μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο υποστήριξης και ενθάρρυνσης είναι δυνατόν να σχεδιαστεί η διδασκαλία, ως προς τους στόχους και τις μεθοδολογικές στρατηγικές της, βασισμένες στη μαθησιακή δυναμική, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μιας σχολικής τάξης. Όλα δε τα προαναφερόμενα κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά που αναμένεται να καλλιεργήσουν οι μαθητές μέσα στο πλαίσιο του σχολικού κλίματος όπου καθημερινά δραστηριοποιούνται αποτελούν, σύμφωνα με τους Jennings & Greenberg (2009: 492), εκφάνσεις πρώιμης κοινωνικής συμπεριφοράς, η οποία στην πραγματικότητα προδιαγράφει σε μεγάλο βαθμό την ενήλικη συμπεριφορά του μαθητή μέσα στην κοινωνία.

Σε ό,τι αφορά στην εκπαιδευτική συμπεριφορά που, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί προϋπόθεση ανάπτυξης των παραπάνω χαρακτηριστικών των μα-

θητών, βιβλιογραφικά επισημαίνεται ότι σε σχολικές τάξεις όπου εμφανίζεται υψηλός δείκτης κοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής ωρίμασης είναι πιθανό, κατά τα πρώτα ήδη σχολικά χρόνια, να διδάσκουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι αφουγκράζονται τις ανάγκες των μαθητών, λαμβάνουν υπόψη τους τη μαθησιακή τους δυναμική και στην πράξη προσαρμόζουν στα παραπάνω δεδομένα τον διδακτικό τους χάρτη. Επιπλέον, πρόκειται για εκπαιδευτικούς που διαμορφώνουν εξ αρχής σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους μαθητές τους, εφαρμόζοντας μία συλλογικά αποδεκτή μορφή «εκπαιδευτικού συμβολαίου» μαζί τους, με στόχο την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων μάθησης και την αποφυγή σκληρών παιδαγωγικών πρακτικών (π.χ. σαρκασμό, ποινές, απορριπτικές στάσεις και πρακτικές κ.ά.) οι οποίες με τη σειρά τους ενισχύουν τη μαθησιακή αντίσταση και συγκρουσιακές συμπεριφορές μέσα στην τάξη (Jennings & Greenberg, 2009).

Επιπρόσθετα, μέσω της αξιοποίησης του υποστηρικτικού τους ρόλου, ενισχύουν στους μαθητές το «αίσθημα του ανήκειν», που σχετίζεται με την αίσθηση του ίδιου του μαθητή αναφορικά με το αίσθημα αποδοχής και σημαντικότητας της θέσης και του ρόλου του μέσα στη σχολική κοινότητα. Ειδικότερα, αφορά στο κατά πόσο αποδεκτός νιώθει ο ίδιος από τους συμμαθητές του, ποιας εκτίμησης χαίρει από τους εκπαιδευτικούς του, σε τι βαθμό εμπλέκεται στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες, εάν του ανατίθενται από τους συνομιλήκους του ή τους εκπαιδευτικούς ρόλοι ευθύνης (π.χ. πρόεδρος της τάξης) και, γενικά, ποια θεωρεί ότι είναι η κοινωνική και ακαδημαϊκή εικόνα ως μαθητή μέσα στην τάξη του αλλά και γενικότερα τη σχολική κοινότητα στην οποία ανήκει (Voelkl, 2012˙ Osterman, 2000). Όλα δε τα προαναφερόμενα στοιχεία επηρεάζουν καθοριστικά το βαθμό «αυτεπάρκειας» του μαθητή, η οποία αφορά στην εμπιστοσύνη και την εκτίμηση που ο ίδιος έχει σχετικά με την ικανότητά του να οργανώνει και να επιτελεί υπεύθυνα και αποτελεσματικά ενδοσχολικές δραστηριότητες ή να επιτυγχάνει υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής του δράσης μέσω της αξιοποίησης και ανάδειξης των απαιτούμενων δεξιοτήτων (Bandura, 1986: 391).

Στην αντίθετη ωστόσο πλευρά, διαφαίνεται ότι ψυχοσυναισθηματικά εξαντλημένοι εκπαιδευτικοί ρέπουν σε άκαμπτες συμπεριφορές προς τους μαθητές τους, οι οποίες συχνά οδηγούν τους πρώτους σε μία από τις ακόλουθες επιλογές: είτε στην απομάκρυνσή τους από το εκπαιδευτικό επάγγελμα είτε, σε περίπτωση συνέχισης της άσκησής του, οι εκπαιδευτικοί αυτοί καλούνται να αντιμετωπίζουν καθημερινά ένα εχθρικό και απαισιόδοξο κλίμα σχολικής τάξης, με έντονο το στοιχείο της μαθησιακής αντίστασης και άρνησης. Συνέχεια αυτού αποτελεί η πιθανά χρόνια ανατροφοδότηση του αρνητικού κλίματος που διαμορφώνεται στη σχολική τάξη, ενώ είναι επίσης πιθανό τέτοιου είδους αρνητικές επαγγελματικές συμπεριφορές εκ μέρους ενός επί μακρόν ψυχοσυ-

ναισθηματικά καταβεβλημένου εκπαιδευτικού να τον ακολουθούν μέχρι την αφυπηρέτησή του.

Συμπερασματικά, με βάση τα προαναφερθέντα, ο δείκτης ποιότητας του αποτελέσματος μιας διδασκαλίας δεν μπορεί εν τέλει ούτε να προβλεφθεί ούτε να προγραμματιστεί με ακρίβεια, καθώς υπεισέρχονται πολυάριθμες μεταβλητές που επηρεάζουν το περιβάλλον μάθησης και, άρα, το τελικό αποτέλεσμα. Συνεπώς, πέραν των σταθερών παραγόντων που επηρεάζουν το πρόσημο ποιότητας του διδακτικού έργου, τα μαθησιακά αποτελέσματα σε κάθε περίπτωση εξαρτώνται και από τις διαφοροποιούμενες μεταβλητές περιβάλλοντος, οι οποίες υποχρεώνουν τον εκπαιδευτικό να αναπροσαρμόσει δυναμικά τα ενδοδομικά στοιχεία της διδασκαλίας του στα πραγματικά μαθησιακά δεδομένα των μαθητών κάθε σχολικού τμήματος.

Σε σχέση, ωστόσο, με τη δυνατότητα κάποιου βαθμού διασφάλισης της διδακτικής αποτελεσματικότητας μέσω κυρίως της διαμόρφωσης ενός υποστηρικτικού μαθησιακού σχολικού περιβάλλοντος, με στόχο την ισόρροπη ανάπτυξη τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων του μαθητή, προτείνεται η ενίσχυση των ακόλουθων δεικτών ποιοτικοποίησης του εκπαιδευτικού έργου (Koutrouba et al., 2009˙ Koutrouba, 2016):

1. Ενίσχυση της κοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής μάθησης μέσω της εμπλοκής των μαθητών σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας.
2. Καθορισμός επιτεύξιμων διδακτικών στόχων, έτσι ώστε τα μαθησιακά δεδομένα της διδασκαλίας να καλύπτουν τις πραγματικές τους ανάγκες και να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αξιοποιήσιμα στη ζωή τους.
3. Εφαρμογή διαφοροποιημένων διαδικασιών μάθησης και εκπαιδευτικών τεχνικών με στόχο την καθολικότατη υποστήριξη των διαφορετικών μαθησιακών προφίλ και αναγκών των μαθητών μιας σχολικής τάξης. Για παράδειγμα, η εναλλακτική αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως το παιχνίδι ρόλων, η αξιοποίηση των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία, η χρήση των ΤΠΕ, ο καταιγισμός ιδεών, η εφαρμογή του project, ο κατευθυνόμενος διάλογος, αλλά και η συστηματική εφαρμογή ανατροφοδοτικών διαδικασιών μάθησης, όπως η ανάκληση προγενέστερων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών μέσω παρωθητικών νύξεων, παραδειγμάτων ή δημιουργικών δραστηριοτήτων, ενισχύουν την εμπλοκή των μαθητών και νοηματοδοτούν το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού.
4. Ενίσχυση των εθελοντικών δράσεων κοινωνικής προσφοράς στη σχολική κοινότητα με στόχο την καλλιέργεια της κοινωνικής αλληλεγγύης και σεβασμού στο συνάνθρωπο. Μέσω τέτοιων πρωτοβουλιών ενισχύεται το αξιακό σύστημα των μαθητών ενώ είναι δυνατόν να καλλιεργήσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης και μέσω αυτών κατανόησης και αποδοχής του διαφορετικού.

5. Εμπλοκή των γονέων στις κοινωνικές δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας. Όταν το σχολείο και η οικογένεια συνεργάζονται για την υλοποίηση κοινωνικών δράσεων, μειώνονται τα φαινόμενα αποξένωσης ή απομόνωσης και ενισχύεται στη συνείδηση των μαθητών η έννοια της εξωστρέφειας, της προσφοράς και γενικότερα της διάθεσής τους να μοιράζονται γνώσεις και εμπειρίες με τους συνανθρώπους τους.

6. Καλλιέργεια των ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων όλων των προσώπων που συνθέτουν τη σχολική κοινότητα. Για παράδειγμα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε οργανωμένα προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης και ψυχοπαιδαγωγικής επιμόρφωσης μπορούν να ενισχύσουν το ακαδημαϊκό σκέλος της δουλειάς τους αλλά και τον αξιακό και καθοδηγητικό ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στη σχολική πραγματικότητα.

7. Αξιολόγηση-αυτοαξιολόγηση και ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου-διδακτικός αναστοχασμός. Παρά το γεγονός ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη δυνατότητα να εγγυηθεί την ποιότητα του αποτελέσματος της δουλειάς του, ωστόσο έχει την ηθική υποχρέωση να αναστοχαστεί την πορεία και τα μέσα που αξιοποιεί για την επίτευξη τόσο των διδακτικών όσο και των κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών στόχων του έργου του, έτσι ώστε να προβαίνει έγκαιρα σε διορθωτικές παρεμβάσεις επικαιροποίησης των στρατηγικών του και βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του διδακτικού και αξιακού του ρόλου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Babalis, T., & Tsoli, K. L. (2017). *Classroom life: Shaping the learning environment, classroom management, strategies and teaching techniques.* New York: Nova Publishers.

Balwant, P. T. (2018). The meaning of student engagement and disengagement in the classroom context: Lessons from organisational behaviour. *Journal of Further and Higher Education, 42*(3), 389-401.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Burden, P. R., & Byrd, D. M. (2019). *Methods for effective teaching: Meeting the needs of all students* (8th ed.). New York: Pearson.

Campbell, E. (2008). The ethics of teaching as a moral profession. *Curriculum Inquiry, 38*(4), 357-385.

Colnerud, G. (2015). Moral stress in teaching practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 21*(3), 346-360.

Davey, B. (1991). Evaluating teacher competence through the use of performance assessment task: An overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 5*(2), 121-132.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies, 56*(1), 20-38.

Evans, R. (2020). *Independent thinking on emotional literacy: A passport to in-creased confidence, engagement and learning.* Bancyfelin, Carmarthen: Independent Thinking Press.

Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility* (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Freiberg, H. J. (2013). Classroom management and student achievement. In J. Hattie & E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 228-230). New York: Routledge.

Goodson, F. I. (2000). The principled professional. *Prospects: Professionalism in Teaching, 30*(2), 181-188.

Hargreaves, A., & Lo, L. N. (2000). The paradoxical profession: Teaching at the turn of the century. *Prospects, 30,* 167-180.

Ifanti, A. (2007). Policy and curriculum development in Greece. The case of secondary school curriculum. *Pedagogy, Culture and Society, 15*(1), 71-81.

Infantino, J., & Little, E. (2005). Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods. *Educational Psychology, 25*(5), 491-508.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.

Kourtouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International, 30*(3), 311-328.

Koutrouba, K. (2016). Defining teacher effectiveness in secondary education: The perceptions of Greek students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 15*(10), 73-91.

Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools, 45*(3), 227-234.

Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2009). *Classroom management that works: Research based strategies for every teacher.* Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*(3), 323-367.

Piaget, J. (1957). *The construction of reality in the child.* London: Routledge & Kegan Paul.

Poulou, M. (2005). Perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: A study of prospective teachers in Greece. *Emotional and Behavioural Difficulties, 10*(2), 137-160.

Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal, 28*(1), 111-138.

Voelkl, K. E. (2012). School identification. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 193-218). New York: Springer.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89-100.

Ανδρούσου, Α., & Τσάφος, Β. (Επιμ.). (2020). *Επιστήμες της εκπαίδευσης: Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο.* Αθήνα: Gutenberg.

Αντωνοπούλου, Α., Κουβαβά, Σ., & Νικολακοπούλου, Μ. (2020). Αντιλήψεις παιδιών για την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων στη σχολική τάξη και τα κίνητρά τους για μάθηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 9*(1), 1-21.

Κωνσταντίνα Κουτρούμπα
Καθηγήτρια Χαροκοπείου Πανεπιστημίου
Τηλ.: 2109549211
E-mail: kkout@hua.gr

ΣΥΓΧΡΟΝΟΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση σημείο αναφοράς αποτελεί η εκπαίδευση, ως μία οργανωμένη και συστηματική παροχή διδασκαλίας, μάθησης, διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης από το σχολείο, σε σχέση με τους διεθνείς εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς και τη διαχρονικά ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Μετά τους εισαγωγικούς προβληματισμούς, προσεγγίζονται βασικοί διεθνείς όροι, όπως είναι η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα της εκπαίδευσης, οι οποίοι επηρέασαν και την ασκούμενη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, μέσα από την οποία αναδεικνύεται η ιδεολογική αλλά και η πραγματική σημασία της αξιολόγησης ως εργαλείο ελέγχου της ποιότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών στο σχολείο. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται, στη συνέχεια, στα ευρήματα των σχετικών ερευνών, τα οποία αναδεικνύουν τα επακόλουθα της διαχρονικά ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας, με ειδική αναφορά στα προβλήματα που εμφανίζονται στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η εισήγηση ολοκληρώνεται με την παρουσίαση συγκεκριμένων παιδαγωγικών και ορθολογικών προτάσεων, οι οποίες, έχοντας ως βάση τις σχετικές θεωρητικές και ερευνητικές προσπάθειες, συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και τη βέλτιστη οργάνωση και λειτουργία της ελληνικής εκπαίδευσης.

ABSTRACT

In this paper, the reference point is education, as an organized and systematic provision of teaching, learning, education and socialization by the school, related to the international educational orientations and the educational policy pursued over time. Following the introductory reflections, basic international terms are comprehended, such as the effectiveness and quality of education, which has also influenced the Greek education policy. Through this policy, the ideological and the real importance of evaluation, as a tool for quality control of educational

processes at school, is highlighted. Then, emphasis is given to the findings of relevant research, which highlight the consequences of the educational policy pursued over time in our country, with special reference to the problems that appear in current educational reality. The paper concludes with the presentation of specific pedagogical and rational proposals based on the relevant theoretical and research efforts, that contribute to addressing the educational problems and the optimal organization and operation of Greek education.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Από άποψη, τουλάχιστον, κοινωνιολογική, δεν αμφισβητείται η παραδοχή ότι τα πολιτικά, οικονομικά, πολιτισμικά, επιστημονικά, τεχνολογικά και κοινωνικά γνωρίσματα μιας χώρας αλλά και τα διεθνή επηρεάζουν, ενίοτε σε καταλυτικό βαθμό, τους θεσμούς, τη συνοχή και, γενικότερα, τη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος. Κατά συνέπεια, έχουν να κάνουν με την ίδια την υπόσταση και την επιβίωσή του. Στην προκείμενη περίπτωση και πιο ειδικά, επηρεάζουν τον θεσμό του σχολείου και, συνολικά, της εκπαίδευσης, έχοντας υπόψη την παραδοχή ότι το σχολείο ως κοινωνικό δημιούργημα αντανακλά τον τρόπο οργάνωσης, λειτουργίας και ανάπτυξης της ίδιας της κοινωνίας που το διαμόρφωσε από άποψη ιστορική, οικονομική, επιστημονική και πολιτισμική.

Ποιος, όμως, έχει τη βασική θεσμική ευθύνη να διαμορφώσει, να διατηρήσει ή να ενισχύσει και να αναδείξει έμπρακτα την παραδοχή ότι το σχολείο ως θεσμός αποτελεί κεφάλαιο οικονομικής, επιστημονικής, τεχνολογικής, πολιτισμικής και κοινωνικής ανάπτυξης μιας χώρας; Ασφαλώς, η ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Αυτή πρέπει να σχεδιάσει, να οργανώσει, να χρηματοδοτήσει, να θεσπίσει και να λάβει όλα εκείνα τα μέτρα που θέτουν σε λειτουργία τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ρόλο του σχολείου και το οδηγούν στην επίτευξη των θεσμικών του στόχων. Αυτό σημαίνει πρακτικά για τα ελληνικά δεδομένα ότι οι ασκούντες την εκπαιδευτική πολιτική λαβαίνουν υπόψη τους και διαφυλάσσουν, παρά τις αντικειμενικά δυσμενείς συνθήκες, τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου και «προστατεύουν» θεσμικά τόσο τις ίδιες τις μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές διαδικασίες του όσο και τα πρωταγωνιστικά πρόσωπα που συμμετέχουν σε αυτές. Όλα αυτά, όμως με την προϋπόθεση ότι θα απουσιάζουν οι επιζήμιοι ιδεολογικοί και συντεχνιακοί σχεδιασμοί, οι παρεμβολές και υπερβολές που ενίοτε πλήττουν καίρια τη λειτουργία των θεσμών και δεν βρίσκονται σε αρμονική σχέση με την παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Για τα θέματα «οργάνωσης», «αποτελεσματικότητας» και «ποιότητας» της εκπαίδευσης και, ειδικότερα, ενός «αποτελεσματικού σχολείου», ενός «απο-

τελεσματικού εκπαιδευτικού» και μιας «αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας», έχει αναπτυχθεί ένα πλήθος θεωριών σε εγχώριο και διεθνές επίπεδο και έχει διεξαχθεί ένας ικανός αριθμός ερευνών, ειδικά μετά τη δεκαετία του 1970, κυρίως από εκπροσώπους της θετικιστικής κατεύθυνσης. Ωστόσο, στις συζητήσεις αυτές οι συγκεκριμένες έννοιες και πιο συγκεκριμένα, η έννοια της αποτελεσματικότητας συνδέθηκαν με την επίτευξη υψηλού επιπέδου μαθητικών επιδόσεων. Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, ότι οι συγκεκριμένες θεωρίες και ιδεολογίες «εξώθησαν» το σχολείο σε μια κατεύθυνση κοινωνικοοικονομική, με κύριο γνώρισμά της την πίεση για επίτευξη υψηλών επιδόσεων από τους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, πολύ περισσότερο, από τους μαθητές. Γι' αυτό, εξάλλου, και οι συγκεκριμένες κοινωνίες και τα συγκεκριμένα σχολεία χαρακτηρίστηκαν ως «κοινωνίες επιδόσεων» και «σχολεία επιδόσεων» αντίστοιχα.

Στο σημείο αυτό, όμως, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η επίδοση του ατόμου είναι μια πολυπαραγοντική και σύνθετη διαδικασία, η οποία είναι αποτέλεσμα σύμπραξης πολλών παραγόντων, όπως είναι ο μαθητής με το βιολογικό, γνωστικό, συναισθηματικό, νοητικό και κοινωνικό του υπόβαθρο, το οικογενειακό με το επίπεδο μόρφωσης των γονέων, τα κίνητρα μάθησης, τις συνθήκες διαμονής κ.λπ. και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή και του σχολείου. Αυτό σημαίνει ειδικότερα ότι η επίδοση, πέραν των ατομικών χαρακτηριστικών του μαθητή, συναρτάται σε σημαντικό βαθμό με τον τρόπο που το σχολείο και ο εκπαιδευτικός οργανώνουν τη μαθησιακή και, γενικότερα, την εκπαιδευτική διαδικασία και, επομένως, συνιστά σε κάθε περίπτωση αποτέλεσμά τους (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017· Κωνσταντίνου, 2015).

Στην παρούσα εισήγηση σημείο αναφοράς αποτελεί η εκπαίδευση, ως μία οργανωμένη και συστηματική παροχή διδασκαλίας, μάθησης, διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης από το σχολείο, σε σχέση με τους διεθνείς εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς και τη διαχρονικά ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική. Από τους παραλληλισμούς αυτούς επιδιώκουμε να αναδείξουμε τα πραγματικά δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, όπως αυτά εμφανίζονται μέσα από τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα.

2. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΩΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΘΕΣΜΟΥ

Εκκινούμε την προσέγγιση του θέματος από τις διεθνείς τάσεις, στις οποίες κυρίαρχη θέση καταλαμβάνουν η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Καταρχάς, θα πρέπει να τονιστεί ότι το επίθετο «αποτελεσματικό» από άποψη κοινωνιογλωσσική συνιστά σύνθετη και γενική έννοια.

Με την έννοια «*αποτελεσματικό*» νοείται η επίτευξη του αναμενόμενου αποτελέσματος, δηλαδή η επίτευξη των στόχων των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών που είναι αφενός η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και, ειδικότερα, η διαμόρφωση προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας και πληρότητας στην επικοινωνία και πράξη και αφετέρου η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα. Τότε υποστηρίζουμε ότι το σχολείο έχει επιτύχει τους παιδαγωγικούς, θεσμικούς και κοινωνικούς του στόχους και, κατ' επέκταση, έχει ανταποκριθεί στην παιδαγωγική και κοινωνική του αποστολή. Επομένως, για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο «αποτελεσματικό», εξαρτάται από τη μορφή που είναι οργανωμένο και λειτουργεί, τον τρόπο που υλοποιεί τους εκπαιδευτικούς σκοπούς του, το σχολικό κλίμα που επικρατεί, τον διευθυντή ως προσωπικότητα, ηγεσία και εκπαιδευτικό, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στη μορφή που είναι οργανωμένο και λειτουργεί το σχολείο ως παιδαγωγικός θεσμός, τον σύλλογο διδασκόντων, τη συνεργασία με τους γονείς, το περιβάλλον του σχολείου κ.ο.κ. (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Κωνσταντίνου, 2015· Λιακοπούλου, 2021).

Η αναζήτηση της «αποτελεσματικότητας» ή, όπως αργότερα εμφανίζεται και διαφορετικά, της «ποιότητας στην εκπαίδευση» έχει διανύσει αρκετό δρόμο τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες. Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 γίνεται λόγος για την ποιότητα στην εκπαίδευση. Οι μελέτες των Coleman et al. 1966, Jensen 1969 και Jencks et al. 1972 κ.ά., που αμφισβήτησαν τη σχολική επίδραση στο κοινωνικό γίγνεσθαι, προκάλεσαν ένα πλήθος από άλλες μελέτες, οι οποίες είχαν ως σημείο αναφοράς το αποτελεσματικό σχολείο. Ειδικότερα, από τις έρευνες αυτές προκύπτει ότι το οικογενειακό και, ευρύτερα, το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζουν αποφασιστικά την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Αυτός σημαίνει αυτή ότι το σχολείο ασκεί μικρή επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία και, κατ' ακολουθία, στις επιδόσεις των μαθητών (Δούκας, 1999).

Ωστόσο, άλλες έρευνες, όπως των Weber 1971, Rutter u.a. 1980, Stedman, 1985, Rosenholz 1985, Ξωχέλλης, 2015 κ.ά. (Κωνσταντίνου, 2015), αμφισβήτησαν τα συμπεράσματα των πιο πάνω μελετών και κατέληξαν στη διαμόρφωση καταλόγων με βασικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας, που μπορούν να έχουν γενική εφαρμογή. Από τα πορίσματα των τελευταίων ερευνών, προκύπτει ότι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών και δίνουν εκπαιδευτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα που σχετίζονται με τη μορφωτική και κοινωνική προέλευσή τους. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα του Edmonds, (1979), το αποτελεσματικό σχολείο το καθορίζουν: η ισχυρή διοίκηση του σχολείου, το σχολικό κλίμα, οι υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις, το σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητών και η έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Κατά την άποψη των ερευνητών, η έννοια της «ποιότητας» είναι δύσκολο

να οριστεί, λόγω της πολυπαραγοντικής σύστασής της, αλλά και γιατί διαφοροποιείται, ανάλογα με τους σκοπούς, τις πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις της εκπαίδευσης που εξυπηρετούνται κάθε φορά. Η ποιότητα εξαρτάται, επίσης, από τις αξίες μιας κοινωνίας. Στην ουσία, μιλάμε για δυο πτυχές της ποιότητας: την ποιότητα του προϊόντος και την ικανοποίηση του πελάτη. Η πιο διαδεδομένη παιδαγωγική άποψη ορίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης με βάση την ανθρωποπλαστική της διάσταση και την αποτελεσματικότητά της. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, η εκπαίδευση χαρακτηρίζεται ως ποιοτική, όταν συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, την ηθική του ανάταση και στην ανάπτυξη ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Η εξασφάλιση της ποιότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος διέρχεται μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας κάθε σχολείου. Για να επιτελέσει, λοιπόν, πιο αποτελεσματικά τον ρόλο του ο εκπαιδευτικός θα πρέπει το σχολείο να είναι οργανωμένο και να λειτουργεί, από άποψη θεσμική και υποδομών, κατά τέτοιον τρόπο ώστε να διευκολύνονται οι διδακτικοί και παιδαγωγικοί του προσανατολισμοί που θα έχουν στο επίκεντρό τους ορισμένες βασικές παιδαγωγικές και κοινωνικές αξίες, οι οποίες γίνονται αντιληπτές στους ερευνητές ως τα τυπικά χαρακτηριστικά του ποιοτικού και αποτελεσματικού σχολείου. Οι αξίες αυτές είναι οι ακόλουθες:

- Να προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, προκειμένου να διαχειριστούν αποτελεσματικά και να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας.
- Να δείχνει ενδιαφέρον στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και να προωθεί αξίες υψηλών επιδιώξεων στους μαθητές.
- Να είναι δημοκρατικό, δίκαιο και ισότιμο απέναντι στους μαθητές του.
- Να αναπτύσσει και να ενισχύει στους μαθητές το αίσθημα της προσωπικής τους αξιοσύνης.
- Να παρέχει στους μαθητές την κατάλληλη βοήθεια να αποκτήσουν την προσωπική τους αυτοεκτίμηση, αυτονομία και ωριμότητα.
- Να προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για την ενασχόλησή τους με την ανάπτυξη της κοινωνίας τόσο σε πολιτισμικό όσο και σε οικονομικό επίπεδο (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, & Κούτρα, 2008: 30-31· Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Οι ιθύνοντες για τη χάραξη του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, χρησιμοποιώντας την αξιολόγηση, την υπευθυνότητα και τον έλεγχο, προσπαθούν να εξασφαλίσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών στο σχολείο. Ωστόσο, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, επιβάλλεται οπωσδήποτε να λάβουν σοβαρά υπόψη:

- τον καθορισμό ποιοτικών κριτηρίων, που διασφαλίζουν αξιοπιστία, εγκυρότητα και αντικειμενικότητα στην αξιολογική διαδικασία,
- τις διαδικασίες χαρτογράφησης και μέτρησης της υπάρχουσας κατάστασης,

- την αξιολόγηση της σχέσης μεταξύ τρέχουσας κατάστασης και επίτευξης των στόχων και τον προγραμματισμό και την εφαρμογή μέτρων για τη βελτίωση της πραγματικότητας (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού, & Κούτρα, 2008· Δούκας, 1999· Κωνσταντίνου, 2015).

Με την έννοια αυτή, επιβάλλεται πρωτίστως κάθε εκπαιδευτικός σχεδιασμός να είναι συνολικός και όχι αποσπασματικός και προκειμένου να αποκτήσει την απαραίτητη αξιοπιστία και εγκυρότητα είναι αναγκαίο να τηρηθεί το παραπάνω πλαίσιο. Σε διαφορετική περίπτωση θα είναι μεθοδολογικά ελλιπής και αμφισβητούμενος.

3. ΤΑ ΚΥΡΙΟΤΕΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Κατά τη δική μας θεώρηση, που αποτελεί προϊόν όχι μόνο δικών μας μελετών, στο ελληνικό σχολείο κυριαρχούν δύο προβλήματα, τα οποία πηγάζουν από το γεγονός ότι η συνολική οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος έχει ως κεντρικό σημείο αναφοράς τις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ. Ως πρώτο πρόβλημα αναφέρουμε τη φιλοσοφία του σχολείου, της οικογένειας και της κοινωνίας, η οποία βασίζεται στη λογική ότι εκπαίδευση σημαίνει προετοιμασία του μαθητή για τις εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό με κορύφωσή της το λύκειο. Και επειδή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει υποβαθμισμένη την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, περίπου το 75% των μαθητών στρέφεται στο Γενικό λύκειο με προοπτική την εισαγωγή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μοιραία, λοιπόν, αυστηροποιήθηκε το εξεταστικό σύστημα, για να φιλτράρει τον αριθμό των εισακτέων, οι οποίοι για να αυξήσουν τις πιθανότητες επιτυχίας τους οδηγούνται με συνέπεια στα φροντιστήρια.

Αυτή η πραγματικότητα σχετίζεται άμεσα και έμμεσα με το δεύτερο πρόβλημα του σχολείου που είναι η υποβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, συνολικά, η ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης σε όλες της βαθμίδες εκπαίδευσης. Στις εκπαιδευτικές διαδικασίες κυριαρχεί η τυπική και ποσοτική παροχή γνώσεων με υποβαθμισμένη τη διαδικασία της διαπαιδαγώγησης, η οποία είναι προσανατολισμένη όχι στην παροχή γενικής παιδείας, αλλά δίνοντας προτεραιότητα σε συγκεκριμένα μαθήματα, τα οποία συνδέονται άμεσα με τις εισαγωγικές εξετάσεις. Το γεγονός αυτό, κατ᾽ ακολουθία, επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς κ.λπ.

Συνολικά και αναφορικά με την οργάνωση, το περιεχόμενο και τους προσανατολισμούς του ελληνικού σχολείου, υποστηρίζεται, τουλάχιστον ερευνητικά, ότι αυτό χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και από έναν γραφειοκρατικό τρόπο λειτουργίας. Πραγματοποιεί, δηλαδή, τον ρόλο του περισσότερο ως ένας μηχανισμός παροχής στερεότυπων υπηρεσιών, με κυρίαρχα γνωρί-

σματα τον προσανατολισμό του στον κλασικισμό του αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος, την πληθώρα της διδακτέας ύλης, την τυπολατρία και τη δυσκαμψία στην οργάνωση των σχολικών διαδικασιών, την επικοινωνιακή δυσλειτουργία στις κοινωνικές σχέσεις, τον διδακτισμό και τη λογοκοπία στις μαθησιακές διαδικασίες και, γενικότερα, την απουσία παιδαγωγικών δράσεων που αποσκοπούν στην προσέγγιση και ικανοποίηση των αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή (Κωνσταντίνου, Χ. 2015).

Επομένως, η βελτίωση των εσωτερικών εκπαιδευτικών διαδικασιών σχετίζεται με την ποιότητά τους, δηλαδή το διδακτικό υλικό, τη διδακτέα ύλη, τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους, την παροχή της, την αλλαγή παιδαγωγικής και διδακτικής νοοτροπίας και την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι, πρωτίστως, το σχολείο είναι αναγκαίο να αλλάξει φιλοσοφία και προσανατολισμούς, προσδίδοντας βαρύτητα στην παιδαγωγική του αποστολή και, ειδικότερα, στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΣΤΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Καταρχήν, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι οι παιδευτικές επιδιώξεις του σχολείου επιβάλλεται να είναι ρεαλιστικές και να απηχούν την κοινωνική πραγματικότητα - με τη στενότερη και ευρύτερη έννοια -, η οποία έχει αλλάξει ριζικά. Έχουμε νέα δεδομένα που επιβάλλουν το σχολείο να τα λάβει σοβαρά υπόψη, όπως: περιβάλλον ρευστό και ανασφαλές, οικονομική αστάθεια (παγκοσμιοποίηση), πολυπολιτισμικότητα, τεράστια και ταχύτατη παραγωγή γνώσης, υψηλή τεχνολογία (κινητή τηλεφωνία, διαδίκτυο), ραγδαία διακίνηση πληροφοριών (υπερπληροφόρηση και πληροφοριακή «ρύπανση»), νέα και ακραία φαινόμενα συμπεριφοράς (θρησκευτικός φανατισμός, τρομοκρατία), εμφάνιση πανδημικών φαινομένων, απουσία γειτονιάς για τα παιδιά, νέα ήθη και νέες συνήθειες και πρακτικές και, ασφαλώς, αντιμετώπιση μιας παθογενούς κουλτούρας παγιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών. Όλα αυτά το σχολείο επιβάλλεται να τα διαχειριστεί και να τα ενσωματώσει ως πραγματικά δεδομένα στις λειτουργίες και τη διαμόρφωση των σκοπών του (Konstantinou & Konstantinou, 2021).

Έχοντας, λοιπόν, ως βάση τις θεωρητικές και ερευνητικές προσπάθειες γύρω από την οργάνωση, λειτουργία και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, τις γνώσεις και εμπειρίες από τη λειτουργία, συνολικά, της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο, καθώς και τη διαχρονικά ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας, για την ανάκαμψη και τη βέλτιστη οργάνωση και λειτουργία του ελληνικού σχολείου προτείνονται τα ακόλουθα σημεία:

1. Για λόγους επιστημονικούς και μεθοδολογικούς επιβάλλεται, πρωτίστως, να διεξαχθεί μια συνολική και συστηματική μελέτη και χαρτογράφηση της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας, στην οποία θα αποτυπώνονται όλες οι εμπλεκόμενες παράμετροι στη οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, να αναδειχθούν κυρίως τα προβλήματα σε επίπεδο εσωτερικής και εξωτερικής διάρθρωσης και λειτουργίας.

2. Να θεσπιστεί μια σταθερή και, κατά το δυνατόν, συναινετική και ενιαία εκπαιδευτική πολιτική, που θα έχει διάρκεια και συνέχεια. Αυτό σημαίνει ότι στο θέμα αυτό κυρίαρχο ρόλο είναι αναγκαίο να παίξει ένας συνολικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός και μια ορθολογική και εφαρμόσιμη νομοθέτηση, έχοντας υπόψη τις παθογένειες που αφορούν τις στρεβλώσεις στη λειτουργία του ελληνικού σχολείου, όπως είναι π.χ. ο γνωσιοκεντρικός και εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας ειδικά του λυκείου.

3. Στην κατεύθυνση αυτή, βασικό ρόλο θα παίξει η ρεαλιστική και επαρκής χρηματοδότηση. Σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική και τη διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, επιβάλλεται η άρτια επεξεργασμένη σύνταξη και ανά τακτά χρονικά διαστήματα αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων, των βιβλίων, των σκοπών και των περιεχομένων τους. Αυτό σημαίνει ότι η διδακτέα ύλη είναι ανάγκη να εξορθολογιστεί, για να μην περιλαμβάνει στοιχεία υπερβολής ούτε λογική ποσοτικής παροχής γνώσεων, που οδηγούν σε πληθωρισμό και σε αναπαραγωγικές-απομνημονευτικές διαδικασίες, πίεση και καταπίεση για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων και των βιβλίων καθοριστικό ρόλο οφείλει να διαδραματίσει η συμμετοχή των ειδημόνων και των εκπαιδευτικών της πράξης, παρακάμπτοντας ιδεολογικούς δογματισμούς και στρεβλώσεις, με γνώμονα το εκπαιδευτικό όφελος του μαθητή και της κοινωνίας.

4. Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε υψηλό βαθμό από την εσωτερική αλλαγή στην οργάνωση (π.χ. την αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών, τις μεθόδους διδασκαλίας) και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επομένως, κρίνεται απαραίτητη η αναβάθμιση του ρόλου της παρεχόμενης μάθησης, αγωγής, κοινωνικοποίησης και παιδείας, στις οποίες υπάγεται, μεταξύ άλλων, η διαχείριση της διαφορετικότητας, των δυσκολιών και, γενικά, των ιδιαιτεροτήτων του κάθε μαθητή σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

5. Κρίνεται απαραίτητη, επίσης, η αναβάθμιση της επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης, η οποία θα επιδράσει θετικά στο σύνολο λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και, συνολικά, της κοινωνίας.

6. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών οφείλει να είναι άρτια όχι μόνο από επιστημονική (ειδίκευση) αλλά και από παιδαγωγική και διδακτική σκοπιά. Η επιμόρφωση είναι αναγκαίο να είναι σταθερή, συστηματική και συνεχής. Στο σημείο αυτό είναι ανάγκη να τονιστεί η αναγνώριση, από κάθε άποψη (πολι-

τειακή, ηθική, οικονομική, κοινωνική) του σημαντικού έργου που επιτελεί ο εκπαιδευτικός στην κοινωνία.

7. Η οργάνωση και λειτουργία της διοίκησης σε όλα τα επίπεδα, από την οποία εξαρτάται σε υψηλό βαθμό η αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι απαραίτητο να στελεχώνεται από ικανά και άξια στελέχη, που έχουν επιλεγεί με αξιοκρατικές, διαφανείς και, κατά το δυνατόν, αδιαμφισβήτητες διαδικασίες.

8. Τέλος, η αξιολόγηση των εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό έργο (σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικών, μαθητών, βιβλίων κ.λπ.), ως διαδικασία, ορθολογική και πρακτική, είναι ανάγκη να αποφύγει επιτακτικά τον γραφειοκρατικό, τυπικό, διεκπεραιωτικό, βαθμοθηρικό, επιβαρυντικό κ.λπ. χαρακτήρα της και, προφανώς, οφείλει να κινείται με αξιόπιστα, έγκυρα, αντικειμενικά και δίκαια κριτήρια σε ένα πλαίσιο παιδαγωγικό, λειτουργικό και ποιοτικό, με τελικό σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η αξιολόγηση δεν είναι ούτε αυτοσκοπός ούτε πανάκεια για τη λύση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Είναι, όμως, ένα σημαντικό επιστημονικό εργαλείο, που η ιδεολογική και εσφαλμένη χρήση του μπορεί να οδηγήσουν σε αμφισβητήσεις και απαξίωσή του.

Ολοκληρώνοντας τη σύντομη παρέμβασή μας, υπογραμμίζουμε ότι ακολουθώντας και υλοποιώντας τις παραπάνω προτάσεις, τότε πραγματικά αυξάνουμε τις πιθανότητες το εκπαιδευτικό μας σύστημα και, ειδικότερα, το σχολείο να ανακάμψει και να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και, συνεπώς, με επιτυχία στην παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του. Ωστόσο, η επίτευξη αυτών των στόχων προϋποθέτει διακομματικές συναινέσεις, αποφυγή συντεχνιακών επιδιώξεων, υπερίσχυση επιστημονικών και παιδαγωγικών δεδομένων και όχι κανόνων του οικονομικού και τεχνοκρατικού συστήματος στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, γενναιόδωρη χρηματοδότηση, συστηματική χαρτογράφηση εκπαιδευτικής πραγματικότητας και σεβασμό στους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής πράξης, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές του ελληνικού σχολείου να οδηγηθούν στην απόκτηση πραγματικής παιδείας που τόσο πολύ χρειάζεται η σημερινή κοινωνία. Με την έννοια παιδεία εννοούμε τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με κριτική και δημιουργική σκέψη, με συλλογική αντίληψη και αλληλεγγύη στον συνάνθρωπό τους, με σεβασμό στον άνθρωπο και το περιβάλλον, με σεβασμό στις πανανθρώπινες αξίες και τον πολιτισμό, με σεβασμό στα δημοκρατικά και θεσμικά δικαιώματα του άλλου, με σεβασμό στη δημόσια και ιδιωτική ιδιοκτησία και με σεβασμό στη δημοκρατία και την ειρήνη. Τούτο σημαίνει, τελικά, ότι το σχολείο έχει την ευθύνη και τη δυνατότητα να καλλιεργήσει στον μαθητή την ικανότητα να μπορεί να σκέφτεται και να αναλύει και ερμηνεύει με ορθολογισμό και πληρότητα τη φυσική και κοι-

νωνική πραγματικότητα, αλλά και να διαχειρίζεται με υπεύθυνο και αποτελεσματικό τρόπο τα ατομικά και κοινωνικά του ζητήματα.

Τότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το σχολείο είναι πολύ κοντά στην αποστολή του και ότι μόνο έτσι θα επαληθευτεί το αξίωμα ότι η εκπαίδευση συνιστά κεφάλαιο για την ανάπτυξη του πολιτισμού, της επιστήμης, της τεχνολογίας, της οικονομίας και, συνολικά, της κοινωνίας. Θα κλείσουμε την ομιλία μας με μια σχετική και, ασφαλώς, σημαντική ρήση του μεγάλου φιλοσόφου μας Αριστοτέλη: «*Αυτοί που μελέτησαν προσεκτικά τον τρόπο διακυβέρνησης των ανθρώπων, πρέπει να έχουν πεισθεί πως η τύχη των εθνών εξαρτάται από την εκπαίδευση των νέων*».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Στο Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 27-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γκιζελή, Β., Μακρίδης, Γ., Κουμαντάρη, Ε., Μπογδάνου, Δ., Παληός, Γ., & Σκαλτσάς, Η. (2008). Κοινωνική αποδοχή. Στο Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 467-536). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *1*, 172-185. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία.* Αθήνα: Gutenberg.

Konstantinou, Ch., & Konstantinou, I. (April 2021). Determinants of teacher effectiveness: Pedagogical and didactic training. Open Journal For Educational Research (OJER), ISSN (Online) 2560-5313, 5(1), 11-24. doi.org/10.32591/coas.ojer.0501.02011k

Konstantinou, Ch., & Konstantinou, I. (April 2021). The culture of education and evaluation in Greek school and social reality. International Journal of Humanities and Social Science (USA), ISSN 2220-8488 (Print), 2221-0989 (Online), H-22740 /ijhss. doi:10.30845/ijhss. v11n4p5.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ., & Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση:*

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Λιακοπούλου, Μ. (2020). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Από τη θεωρία και την έρευνα στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Σ.-Μ. (2021). *Εκπαιδεύοντας για τη ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ: Συμβολές στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξωχέλλης, Π. (2015). Σχολική Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Παιδαγωγική του χιούμορ*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου
Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
Τηλ.: 6977392181
E-mail: chkonsta@uoi.gr

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΕ ΣΚΟΠΟ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ

Αναστάσιος Λιάμπας
Αναπληρωτής καθηγητής ΠΤΔΕ, ΑΠΘ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο κείμενο παρουσιάζεται η συμβολή της ανατροφοδότησης και της υποστήριξης στη βελτίωση της μάθησης του μαθητή. Αμφότερες, αν και ξεκινούν από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες, στο πλαίσιο της αξιολόγησης για τη μάθηση στη σχολική τάξη μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον δάσκαλο για ένα κοινό σκοπό. Για τη βοήθεια και υποστήριξη του μαθητή, αξιοποιώντας τη δική του συμμετοχή, παρέμβαση και δράση, ώστε να αντιμετωπίσει δυσκολίες και να βρει λύσεις σε προβλήματα.

ABSTRACT

The text presents the contribution of feedback and scaffolding to improving learning ability of a student. Both of them, although they start from different theoretical starting points in the context of the classroom assessment for learning, can be used by the teacher for a common aim: for the help and support of a student, utilizing his/her own participation, intervention and action to face difficulties and find solutions to his/her problems.

Η ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ

Η ανατροφοδότηση στο πλαίσιο της αξιολόγησης με σκοπό/για τη μάθηση (assessment for learning) είναι η ακριβής και εμπλουτισμένη πληροφόρηση που παρέχει ο εκπαιδευτικός στον μαθητή για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία, έχοντας σκοπό τη βελτίωση της μάθησής του. Συγκεκριμένα, με την ανατροφοδότηση ο μαθητής πληροφορείται για τις δυνατές και αδύνατες πλευρές του. Βοηθιέται, κινητοποιείται και ενθαρρύνεται να κατανοήσει το επίπεδο μάθησης που χρειάζεται να κατακτήσει και να το συγκρίνει με το επίπεδο που βρίσκεται, να αξιοποιήσει τα μέσα που του προσφέ-

ρονται ώστε να «κλείσει το κενό», δηλαδή να εξαλείψει την απόσταση μεταξύ των δύο επιπέδων, αναπτύσσοντας μεταγνώση (Broadfoot, 2007).

Αντίθετα, στην περίπτωση της κανονιστικής αξιολόγησης (assessment for measurement) ο τρόπος και το περιεχόμενο της πληροφορίας που δίνει ο δάσκαλος στον μαθητή προσφέρει πολύ μικρή βοήθεια για το πώς να βελτιωθεί (Perrenoud, 1995). Η ανατροφοδότηση είναι συνήθως, ένας βαθμός, ή ακόμη, μια λέξη, ένα νεύμα, ένας μορφασμός, μια σωματική κίνηση, ένα επιφώνημα (Russell & Airasian, 2012) έχοντας, όμως, ανύπαρκτη επίδραση στη μάθηση (Perrenoud, 2003).

Η ανατροφοδότηση αρχικά (1967) συνδέεται με τη συμπεριφορική θεωρία Ερεθίσματος – Απόκρισης (S-R) και προσφέρεται μετά το αποτέλεσμα σ' ένα τεστ (Sadler, 1998). Σε περίπτωση λάθους η ανατροφοδότηση δίνεται στον μαθητή, έχοντας τη μορφή γραπτών σχολίων, σχετικά με το τι πρέπει να κάνει για να αντιμετωπίσει λάθη ή αδυναμίες Ενώ, σε ορθή απάντηση προσφέρεται ως σήμανση, βαθμός, ή επιβράβευση, παρέχοντας θετική ενίσχυση για διαμόρφωση κινήτρου με σκοπό την επανάληψη της επιτυχημένης συμπεριφοράς (Bloom, 1971).

Εδώ, η ανατροφοδότηση είναι βασικό στοιχείο ενός τεχνοκρατικού αναλυτικού προγράμματος (curriculum) διαρθρωμένου από: αντικειμενικούς διδακτικούς στόχους, διαδοχικές αλληλοεξαρτώμενες ενότητες, κριτήρια αξιολόγησης, αξιοποιούμενη για την επίτευξη άρτιας μάθησης (mastery learning) (Sadler, 1989). Σκοπός είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων στον γνωστικό και συναισθηματικό τομέα που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (ικανότητα λύσης προβλήματος, προσωπική αποτελεσματικότητα, δεξιότητες σκέψης και θέληση αποδοχής αλλαγών) για την προσαρμογή του ατόμου στις γρήγορες τεχνολογικές μεταβολές (Broadfoot, 1996).

Από το 1991 η ανατροφοδότηση αναπροσανατολίζεται. Στη Μ. Βρετανία αξιοποιείται για να υπηρετήσει διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών που εμφορούνται από μαθητοκεντρική αντίληψη κι οι οποίες προκύπτουν όταν στην αξιολόγηση είτε με διαγνωστικό σκοπό (προσδιορισμός δυνατοτήτων και αδυναμιών του μαθητή) είτε με διαμορφωτικό (πληροφόρηση και ενθάρρυνση του μαθητή) η υπάρχουσα εξέταση με τεστ υψηλών απαιτήσεων αδυνατεί να συνεισφέρει (Broadfoot, 1996). Η ανατροφοδότηση πλέον, συνδέεται τόσο με τον έπαινο της προσπάθειας του μαθητή, γεγονός που οδηγεί σε ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος και σε περισσότερη προσπάθεια στο μέλλον (Sadler, 1998) όσο και με σχόλια, για να υπερβεί δυσκολίες κατά την παραγωγή ενός έργου. Αποτελεί το επίκεντρο ενός συνόλου πρακτικών της αξιολόγησης για τη μάθηση στην τάξη (ερωτήσεις με επαρκή χρόνο αναμονής για απάντηση, συνεργατική κατασκευή στόχων και κριτηρίων από δάσκαλο και μαθητές, ενεργητικές μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας, αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση μα-

θητών). Δια μέσου των οποίων ο μαθητής εμπλέκεται ενεργά στην αξιολόγησή του, αναλαμβάνοντας την αντιμετώπιση δυσκολιών και την ευθύνη ρύθμισης της μάθησής του (Black et al., 2002). Στις ΗΠΑ η ανατροφοδότηση συνοδεύει τη χρήση ερευνητικών εργασιών, εμπλουτισμένων ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, portfolio, ανοιχτών προβλημάτων που επιδέχονται πολλές σωστές λύσεις ή απαντήσεις κ.ά. Ενταγμένη σ' ένα πλαίσιο αλλαγών για την αξιολόγηση στη σχολική τάξη που επιτρέπουν σε δασκάλους, γονείς και παράγοντες της εκπαίδευσης να ενημερώνονται για την ανάπτυξη της μάθησης, καθώς και τους μαθητές να συμμετέχουν δραστήρια στη διαδικασία της μάθησης, αναπτύσσοντας στρατηγικές μεταγνώσης (Broadfoot, 1996).

Ο Sadler (1989) συμπεραίνει ότι η ανατροφοδότηση γίνεται πλέον η ενεργητική και αποτελεσματική παρέμβαση του δασκάλου για να πληροφορήσει τον μαθητή, ώστε να γίνει ικανός να αναλάβει να καλύψει το κενό μεταξύ της πραγματικής και της επιθυμητής απόδοσης. Ο δάσκαλος γνωρίζει ποιες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες κατέχει και προσδιορίζει το αναμενόμενο επίπεδο απόδοσης σχετικά με το πού πρέπει να φτάσει, τι να κάνει και πώς, για να βελτιωθεί (pp. 120-122).

Για τον Sadler (1998) η ανατροφοδότηση συγκροτείται από τον δάσκαλο σε τρία επίπεδα:

α. Παρατηρεί τη διαδικασία και το παραγόμενο έργο του μαθητή

β. Προχωρά στην αποτίμηση ή σύγκρισή του με βάση υπάρχοντα δεδομένα ή πλαίσιο αναφοράς

γ. Κάνει προφορικά ή γραπτά σχόλια για την ποιότητα του έργου και προτάσεις για την αντιμετώπιση ελλείψεων, δυσκολιών ή λαθών

Για να πραγματοποιηθεί η ανατροφοδότηση αναφέρει ότι οι δάσκαλοι χρειάζεται να διαθέτουν υψηλού επιπέδου πρακτική και θεωρητική γνώση για το τι και πώς διδάσκουν και αξιολογούν και επαρκή εμπειρία. Συγκεκριμένα: α) ικανότητες, δεξιότητες και εμπειρία, για να ανακαλύπτουν τρόπους συλλογής των απαντήσεων των μαθητών β) κατανόηση κριτηρίων και επιπέδων απόδοσης γ) ικανότητα να αξιολογούν το έργο των μαθητών και να διαμορφώνουν την ανατροφοδότησή τους δ) κατάλληλη χρήση γλώσσας που είναι κατανοητή από τους μαθητές, ώστε οι τελευταίοι να μπορούν να παίρνουν μέρος στις αξιολογικές διαδικασίες (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, διαμόρφωση ποιοτικών κρίσεων) (pp. 80-83).

Για τους Black & Wiliam (1998) η ανατροφοδότηση κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση[1] είναι αποτελεσματική όταν παρακινεί τους μαθητές στη διόρθωση

1 Οι όροι διαμορφωτική αξιολόγηση και αξιολόγηση για τη μάθηση χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ή ως διαφορετικές ονομασίες της ίδιας διαδικασίας. Αφού σκοπός αμφότερων είναι η προώθηση της μάθησης των μαθητών, κυρίως, μέσω της ανατροφοδότησης που προσφέρουν

των λαθών, μέσω προσεκτικής μελέτης και συσχέτισής τους με τους στόχους που τέθηκαν και τη μάθηση που έλαβε χώρα. Διακρίνουν την ανατροφοδότηση σε κατευθυντήρια (directive) που επισημαίνει στον μαθητή τι πρέπει να διορθώσει, και σε διευκολυντική (facilitative) που παρέχει σχόλια και προτάσεις στον μαθητή για την κατανόηση και διόρθωση προηγούμενων λαθών (Black & Wiliam, 1998a). Η ανατροφοδότηση όταν προσφέρεται αμέσως βοηθά περισσότερο στη διαδικαστική μάθηση (procedural learning) (σε περίπτωση ταξινομήσεων, συγκρίσεων γνώσεων, εννοιών) ή όταν η δυσκολία του προβλήματος υπερβαίνει κατά πολύ τις ικανότητές του μαθητή. Ενώ, όταν προσφέρεται με καθυστέρηση, βοηθά περισσότερο στη λύση προβλημάτων, ή όταν χρειάζεται μεταβίβαση γνώσης σε νέο πλαίσιο (Wiliam, 2013).

Η ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΔΙΑΚΡΙΣΗΣ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Τη στενή σχέση που συνδέει την ανατροφοδότηση και τη διαμορφωτική αξιολόγηση, αξιοποίησε ο McMillan (2010) για να διακρίνει με βάση τον προσανατολισμό της ανατροφοδότησης τη διαμορφωτική αξιολόγηση σε:

α) Διαμορφωτική αξιολόγηση για τη γνώση (formative assessment for knowledge). Ο δάσκαλος παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές για να τους πληροφορήσει σχετικά με την ορθότητα των γνώσεων που ανακάλεσαν στη μνήμη τους. Χρησιμοποιείται, όταν «εξετάζει», δηλαδή ελέγχει τη γνώση των μαθητών.

β) Διαμορφωτική αξιολόγηση για βαθιά κατανόηση (formative assessment for deep understanding). Δάσκαλος και μαθητές αλληλεπιδρούν συχνότερα, σε βάθος και με λεπτομέρεια. Η ανατροφοδότηση πλέον, υπερβαίνει την εστίαση απλά στο ορθό, ή στο προβληματικό. Αντίθετα, στοχεύει στην πληροφόρηση των μαθητών σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν για να εμβαθύνουν στη μάθηση. Περιλαμβάνει σχόλια, ερωτήσεις, παροτρύνσεις που ωθούν σε μελέτη και έρευνα. Συνδυάζει την τρέχουσα μάθηση με ό,τι ήδη γνωρίζουν, συμβάλλοντας στην προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες του μαθητή, ο οποίος συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, ανακαλύπτει και κατανοεί τα κενά στη γνώση του και αξιοποιεί τα σχόλια του δασκάλου για να τα καλύψει (McMillan, 2010: 44-45). Η ανατροφοδότηση γίνεται η αφορμή να διευρυνθεί ο κύκλος της μάθησης. Οδηγεί σε μεταβίβαση του μαθημένου σε νέο πλαίσιο, βο-

σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ωστόσο, χωρίς να αλλάζει ο κοινός τους σκοπός, φαίνεται πως η πρώτη επικεντρώνεται στις αλλαγές των διδακτικών πρακτικών του εκπαιδευτικού και η δεύτερη δίνει έμφαση στην ανατροφοδότηση εκπαιδευτικού και μαθητών (περιλαμβάνοντας την αξιολόγηση και βελτίωση της μάθησής τους) (Wiliam, 2010: 24).

ηθά και υποστηρίζει τον μαθητή στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, ώστε να αναπτύξει ικανότητες υψηλού ταξινομικού επιπέδου (McMillan, 2010: 46).

Η διαμορφωτική αξιολόγηση για τη βαθιά κατανόηση υποστηρίζει δύο σημαντικές λειτουργίες: τη μεταγνώση και τον αυτο-στοχασμό των μαθητών. Η πρώτη περιλαμβάνει την παρατήρηση και τη σκέψη πάνω στη σκέψη, καθώς και την αυτο-καθοδήγηση. Η δεύτερη βασίζεται πάνω σε ορισμένες μεταγνωστικές ικανότητες (δοκιμή, επεξεργασία, οργάνωση, διαχείριση χρόνου, συλλογή σημειώσεων και αναζήτηση βοήθειας) για επινόηση στρατηγικών που ελέγχουν, αποτιμούν και επιβεβαιώνουν την απόδοση. Οι μαθητές μαθαίνουν να αυτορυθμίζονται. Εντοπίζουν λάθη και τα διορθώνουν, ζητούν βοήθεια, επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές να μαθαίνουν και να γίνονται αυτόνομοι στη μάθηση (McMillan, 2010: 47).

Οι Torrance & Pryor (1998) συσχετίζοντας την ανατροφοδότηση με βασικές θεωρίες μάθησης (συμπεριφορισμός, εποικοδομισμός, κοινωνικός εποικοδομισμός) που υποστηρίζουν συνήθεις πρακτικές των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη, διακρίνουν την αξιολόγηση σε δύο είδη:

α) Στη συγκλίνουσα αξιολόγηση (convergent). Εξετάζει εάν ο μαθητής έχει κατανοήσει ή μπορεί να εφαρμόσει κάτι που έχει διδαχθεί. Βασίζεται στην παρατήρηση και ανάλυση της αλληλεπίδρασης με το αναλυτικό πρόγραμμα σε σχέση με την επίτευξη των στόχων και τις καταγράφει επιδόσεις. Εδώ, η ανατροφοδότηση αποτελεί την τελευταία φάση στο παραδοσιακό σχήμα λεκτικής επικοινωνίας που κυριαρχεί στη σχολική τάξη κατά την αλληλεπίδραση δασκάλου (Δ) μαθητή (Μ) και περιγράφεται παρακάτω:

Ερώτηση (Δ) – Απάντηση (Μ) - Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση (Δ)

Ο δάσκαλος απευθύνει κλειστές ή ψευδοανοικτές ερωτήσεις, ή ανακοινώνει τους στόχους στην τάξη, προκαλώντας την απάντηση του μαθητή (ή την παραγωγή έργου). Ακολούθως, αντιστοιχίζει τα επιτεύγματά του με τους στόχους, προβαίνοντας σε μια 'στατική' αξιολόγηση τελικής μορφής (ως βαθμολόγηση-μέτρηση είτε ως ποιοτικό χαρακτηρισμό). Έτσι, η ανατροφοδότηση γίνεται ελεγκτική, εξεταστική. Εκτιμά και μετρά, περιορίζοντας την ανάπτυξη της ευφυΐας και του εσωτερικού κινήτρου (Deci & Ryan, 1994). Συντηρεί το παραδοσιακό σχήμα επικοινωνίας στην τάξη, συμβάλλοντας στην εδραίωση της συμπεριφοριστικής θεώρησης στη μάθηση.

β) Στην αποκλίνουσα αξιολόγηση (divergent). Ο μαθητής δεν εγκλωβίζεται στο κυνήγι της υψηλής επίδοσης και στον αγώνα αναζήτησης της μοναδικής κι ορθής απάντησης για αποφυγή χαμηλής βαθμολογίας στην περίπτωση λάθους,

όπως γίνεται με τη συγκλίνουσα αξιολόγηση, Το παραδοσιακό σχήμα επικοινωνίας στην τάξη αντικαθίσταται από τον διάλογο, τη συζήτηση, τη διατύπωση γνώμης, όπου οι παρερμηνείες, τα λάθη, οι δυσκολίες ή πλευρές του έργου του μαθητή γίνονται αφορμές για τον δάσκαλο να γνωρίσει τις διαισθήσεις του (π.χ. τι λέει στον εαυτό του, τι υποθέσεις κάνει), τα εννοιολογικά σχήματα, τι σκέφτηκε, το πώς κατασκευάζει τη γνώση, αλλά και τι νοήματα της προσδίδει. Τώρα η αξιολόγηση γίνεται βοηθητική, υποστηρικτική, διερευνητική, προκαλεί το ενδιαφέρον και δεσμεύει τον μαθητή σε προσπάθεια με σκοπό τη μάθηση. Οι ερωτήσεις που θέτει ωθούν τον μαθητή σε διερευνητική μάθηση, να ξεδιπλώσει τη σκέψη του, δημιουργώντας ευκαιρίες ανατροφοδότησης. Το όλο εγχείρημα χαρακτηρίζεται από θετικό πνεύμα, καθώς δεν δημιουργεί συνθήκες ελέγχου/εξέτασης, αλλά υποστηρίζει και βοηθά τον μαθητή προς μια αυτόνομη και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Υποβαστάζεται από τον κοινωνικό εποικοδομισμό και εμβαθύνει στο ζήτημα της μάθησης, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) του μαθητή (Deci & Ryan, 1994: 153-154).

Η ΜΟΡΦΗ ΤΗΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ

Σχετικά με τη μορφή που παίρνει η ανατροφοδότηση, έρευνες έχουν δείξει τη σπουδαιότητα της ανατροφοδότησης με τη μορφή σχολίων, έναντι της χορήγησης βαθμών ή όταν δεν προσφέρεται τίποτα (Butler, 1987), καθώς και την προτίμηση των μαθητών για την πρώτη μορφή (δηλώνουν ότι τους κατευθύνει προς τη βελτίωση της εργασίας τους στην τάξη) (Weeden et al., 2002). Η επίδραση της ανατροφοδότησης με τη μορφή βαθμού ή επαίνου ενισχύει το εξωτερικό κίνητρο στη μάθηση. Δηλαδή, τη λιγότερο παραγωγική μορφή μάθησης, η οποία έχει ιδιαίτερα αρνητική επίδραση στο αυτοσυναίσθημα των πιο αδύναμων μαθητών (Butler, 1987) εστιάζοντας στην ευφυΐα και στον ανταγωνισμό μ' άλλους (ego involvement). Αντί, όπως συμβαίνει στην ανατροφοδότηση με σχόλια, που σκοπεύει στο εσωτερικό κίνητρο. Καθώς η έμφαση δίνεται στην υποστήριξη της προσπάθειας για την υπέρβαση της δυσκολίας ή στη βελτίωση σε σύγκριση με προηγούμενη απόδοση (task involvement) (Butler, 1987).

Βασικό κριτήριο ποιότητας της ανατροφοδότησης στην αξιολόγηση για τη μάθηση πέρα από την τεχνική της οργάνωση (ακρίβεια, δομή, κατανόηση και εφαρμογή της πληροφορίας) είναι ακόμη, η ενθάρρυνση, η εμπιστοσύνη και η ελπίδα που προσφέρει στους μαθητές, εμπνέοντάς τους να αναλάβουν δράση. Συγκεκριμένα, με συντομία και με σαφήνεια επικεντρώνει στο πού βρίσκεται ο μαθητής, πού πρέπει να φτάσει και τον προσανατολίζει για το πώς θα φτάσει, προκειμένου να κατανοήσει την απόσταση που χωρίζει την πραγματική του θέση από αυτή που πρέπει να κατακτήσει και να ενεργήσει κατάλληλα, ώστε να το καταφέρει.

Παράδειγμα
Η εισαγωγή σου και η έναρξη της ιστορίας είναι συναρπαστικές και κρατούν το ενδιαφέρον του αναγνώστη, αλλά στη συνέχεια η εξέλιξη της ιστορίας γίνεται ολοφάνερη.
Σκέψου, πώς θα κρατήσεις ζωντανή την ευχάριστη αγωνία – μπορείς να χρησιμοποιήσεις εικασίες, γρίφους, προαισθήματα… κοφτές, ελλειπτικές προτάσεις, ανολοκλήρωτες φράσεις - ώστε να διατηρήσεις μέχρι τέλους το μάντεμα του αναγνώστη για ό,τι πρόκειται να συμβεί (Weeden et al., 2002).

ΜΑΘΗΣΗ ΜΕ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Η παροχή υποστήριξης στον μαθητή από τον δάσκαλο θεμελιώνεται από τον Bruner στον ρόλο της γλώσσας και της επικοινωνίας στις διϋποκειμενικές τους ανταλλαγές για την ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης κατά τη διδασκαλία (Wood, 1998). Στο συγκεκριμένο πλαίσιο ο δάσκαλος σκοπεύοντας στην ωρίμανση των δυνατοτήτων και στην ανάπτυξη των ανώτερων πνευματικών ικανοτήτων του μαθητή ενεργεί ως αρωγός και συνεργάτης. Με ρυθμιζόμενη καθοδήγηση τού προσφέρει: ιδέες, νοήματα, πρακτικές εμπειρίες του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος για να τις αξιοποιήσει παράγοντας επιτεύγματα σε νέες περιοχές γνώσης.

Το περιεχόμενο της έννοιας προσεγγίστηκε από τον Vygotsky όταν παρουσίασε εν συντομία τις διδακτικές πρακτικές του ενήλικα/δασκάλου, ο οποίος διαμεσολαβεί στο πλαίσιο της ΖΕΑ του παιδιού (Λιάμπας, 2017). Όμως, είναι ο Bruner (1980) που με τον όρο υποστήριξη (scaffolding) παρουσιάζει την ιδιαίτερη ποιότητα αυτής της συνεργασίας ή καθοδήγησης, προσδιορίζοντας λεπτομερώς τις διαδικασίες και τις συνθήκες στη διαμεσολάβηση «για να μειωθούν οι βαθμοί ελευθερίας στην εκτέλεση κάποιου έργου, έτσι ώστε το παιδί να μπορεί να συγκεντρωθεί στη δύσκολη ικανότητα που προσπαθεί να κατακτήσει» (Bruner, 1980: 254).

Στη μάθηση με υποστήριξη ο δάσκαλος ο οποίος γνωρίζει τη ΖΕΑ του μαθητή, τον εισάγει σ᾽ ένα πρόβλημα, στρέφοντας την προσοχή του στο συγκεκριμένο πεδίο δράσης. Έχει προσδιορίσει το εύρος και τη δυσκολία ενός τμήματος της εργασίας που πρόκειται να αναλάβει με βάση το επίπεδο των δυνατοτήτων του, παρουσιάζοντας ό, τι χρειάζεται για να γίνει κατανοητό. Αρχικά, επιλέγει εκείνο το τμήμα του προβλήματος στο οποίο ο μαθητής μπορεί να διαισθανθεί τη λύση και να κατευθυνθεί προς αυτή, χωρίς ωστόσο ο ίδιος να είναι ικανός να τη βρει μόνος του και να την κατανοήσει (παρά μόνο αν τη φανέρωνε). Κι επομένως, δεν μπορεί να τα καταφέρει παρά μόνο με την υποστήριξή του. Τώρα, η μάθηση ξεκινά απ᾽ ό,τι δεν μπορεί να εκτελέσει μόνος του, καθοδηγούμενος από τον δάσκαλο με ερωτήσεις, νύξεις, παροτρύνσεις, επισημάνσεις, διδακτικές συμβολές (συνέχιση επίλυσης ή παραδειγματική επίλυση) ενθαρρυμένος,

οδηγούμενος και δρων για να λύσει το πρόβλημα, ωριμάζοντας τις δυνατότητές του σε ικανότητες (Μπρούνερ, 1986). Όσο προχωρά η διδασκαλία με την οικειοποίηση γνώσεων και ανάπτυξη ικανοτήτων ο μαθητής εκτελεί συνειδητά με δικό του έλεγχο ό,τι δεν μπορούσε να εκτελέσει πρωτύτερα μόνος του κι ο δάσκαλος αποσυρόμενος, διευρύνει το πεδίο της πρωτοβουλίας του. Ακολούθως, γνωρίζοντας τις δυνατότητές του τον εισάγει στην εκτέλεση κι άλλων τμημάτων της εργασίας που δεν μπορεί να εκτελέσει χωρίς αυτόν.

Οι Wood, Bruner & Ross (1976) συστηματοποίησαν τις διδακτικές πρακτικές του δασκάλου, όταν εφαρμόζει τη *μάθηση με υποστήριξη*:

«1. Εστιάζει το ενδιαφέρον του παιδιού στις απαιτήσεις του στόχου που είναι καθορισμένος από τον ίδιο.

2. Περιορίζει τον αναγκαίο αριθμό ενεργειών για να λυθεί ένα πρόβλημα, απλοποιώντας τον στόχο, ώστε με τη μείωση των ενδεχόμενων δράσεων ο μαθητής να μπορέσει να διαχειριστεί τμήματα της διαδικασίας. Η επικοινωνία εδραιώνεται με 'γλωσσικά ενεργήματα' που κατευθύνουν τον μαθητή να τελειοποιήσει τις επιλογές του δρώντας.

3.Διατηρεί το παιδί στον στόχο, κινητοποιώντας, προσανατολίζοντας τη δραστηριότητά του εντός του πεδίου του έργου που έχει αναλάβει.

4. Επισημαίνει ή τονίζει τα συναφή χαρακτηριστικά του στόχου με σκοπό να προσφέρει την πληροφορία σχετικά με ό,τι έχει παράγει ο μαθητής και τι θεωρείται ως ορθή επιτέλεση του στόχου, ώστε να γίνεται κατανοητή η απόκλιση μεταξύ των δύο φάσεων.

5. Αντιμετωπίζει το άγχος, την απογοήτευση και το αίσθημα κινδύνου του μαθητή κατά τη λύση του προβλήματος, χωρίς, όμως, το γεγονός αυτό να το οδηγεί σε εξάρτηση από τον ίδιο.

6. Παρουσιάζει στο παιδί τις λύσεις που δόθηκαν. Συνεισφέρει στην ολοκλήρωση ή στην εξήγηση μιας λύσης που μερικώς υλοποιήθηκε από τον μαθητή. "Αντιγράφοντας" σε μεγάλο βαθμό τον μαθητή, παρουσιάζει σε ιδανική μορφή τη λύση που επιχείρησε να δώσει, προσδοκώντας ότι στη συνέχεια θα τον μιμηθεί και θα το πράξει με τον καταλληλότερο τρόπο» (Wood, Bruner & Ross, 1976: 98).

Ο Mercer (2000) επηρεασμένος από τον Vygotsky και τον Bruner συνεχίζει την παράδοση της μάθησης με υποστήριξη:

- Δίνει έμφαση στον ρόλο της γλώσσας, ως «*κοινωνικού τρόπου σκέψης*» με λειτουργία: α) ψυχολογικού εργαλείου για ερμηνεία, κατανόηση και παρέμβαση με σκοπό τον μετασχηματισμό του κόσμου, και β) πολιτισμικού για επικοινωνία, έκφραση βιωμάτων, ανταλλαγή νοημάτων και συλλογική κατανόηση (Mercer, 2000: 5-7).
- Χρησιμοποιεί τον όρο υποστήριξη για να δηλώσει την «*ευαισθητοποιημένη υποστηρικτική παρέμβαση*» του δασκάλου για τον μαθητή στην τάξη, όπου, αμφότεροι, δρουν ως δραστήριοι συμμέτοχοι στην οικοδόμηση της

> γνώσης. Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί τη γλώσσα για να προσφέρει έννοιες, οδηγίες, ιδέες, ερωτήματα, ερμηνείες, παραδειγματική διατύπωση και επίλυση προβλήματος, ενθάρρυνση κ.ά. δημιουργώντας στον μαθητή γνωστική ενδυνάμωση, ώστε να κατανοήσει το έργο και να αναλάβει να το υλοποιήσει. Κι ο μαθητής μαθαίνει τρόπους χρήσης της γλώσσας σε νέο πλαίσιο αναφοράς, κατανοεί, ερμηνεύει, αλλά και διατυπώνει παρατηρήσεις, απόψεις, ιδέες, γεγονότα, υποθέσεις προβαίνει σε υπολογισμούς κλπ. ανα-συγκροτώντας και διαμορφώνοντας τη σκέψη του (Mercer, 2000: 96).

Ο Mercer με το ιδιαίτερο βάρος που προσδίδει στους τρόπους χρήσης της γλώσσας για υποστήριξη κατά τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων του σχολείου, φανερώνει την ποσοτική σημασία των μεταβολών (αριθμός τρόπων χρήσης και διάρκειά τους) που ποικίλουν ανάλογα με τις δυσκολίες οι οποίες ανακύπτουν στη λύση ενός προβλήματος αλλά και την ποιοτική τους σημασία. Όταν ο δάσκαλος επιζητά να γνωρίσει τη σκέψη του μαθητή. Να προσανατολίσει την προσοχή του, να τον υποστηρίξει για να ανασύρει και να συγκρατήσει πληροφορίες στη μνήμη του, να τον καθοδηγήσει για να δράσει, να παράσχει επιβεβαίωση, ή απλά να τον ενθαρρύνει.

Συγκεκριμένα, ο δάσκαλος με την ευαισθητοποιημένη υποστηρικτική του παρέμβαση για τη λύση ενός προβλήματος, εκμαιεύει από τον μαθητή απαντήσεις που κάνουν φανερή τη σκέψη του, επιβεβαιώνει και ενθαρρύνει την πρόοδό του, προσηλώνει την προσοχή του, βοηθά να ξεπεράσει την παρανόησή του, διευκολύνει τη βαθύτερη κατανόησή του και τον στοχασμό του, απευθύνοντας ερωτήσεις, προτροπές, νύξεις με φράσεις/λέξεις, όπως (Mercer, 2000: 99-100):

«τι λες μέσα σου;»
«τι εννοείς;»
«γιατί το επέλεξες;»
«λοιπόν, είναι έτσι;»
«γιατί το άφησες εκτός;»
«πες το πάλι»
«ναι/σωστά»
«λοιπόν, είναι έτσι;»
«σωστά, λοιπόν ποιο είναι το αποτέλεσμα;»

Η υποστήριξη του δασκάλου αυξομειώνεται ανάλογα με την πρόοδο του μαθητή, ώστε στο τέλος να τα καταφέρει σταδιακά μόνος του (επιβοηθούμενη απόδοση/assistance performance).

Τέλος, όταν η επίλυση του προβλήματος συμβεί, ο δάσκαλος ζητά από τον μαθητή να παρουσιάσει την αιτία για την οποία εφάρμοσε τη μέθοδο επίλυσης με όρους *γνώσης αρχών* (principled knowledge). Συγκεκριμένα, του ζητά να παρουσιάσει τη θεωρητική αρχή αυτού που εφάρμοσε με έννοιες, ιδέες, σχέσεις, στη *μορφή της γλώσσας* του πεδίου (discourse) που ανήκει το πρόβλημα (π.χ. μαθηματικά) εξηγώντας την εγκυρότητα και την αναγκαιότητα των ενεργειών του (Edwards & Mercer, 1987). Πρόκειται για μια *λογοδοσία* πάνω στη βαθύτερη κατανόηση που βασίζεται σε θεωρία (Mercer, 2000). Έτσι, επιτυγχάνεται παράλληλα, ο διαχωρισμός του πλαισίου μάθησης από τον σκοπό της μάθησης και διευκολύνεται η μεταβίβαση της μάθησης σε περίπτωση που οι μαθητές συναντήσουν την ίδια ιδέα σε περισσότερα του ενός πλαίσια (Wiliam & Leahy, 2015). Αλλά κι ο μαθητής μαθαίνει τη μορφή γλώσσας του πεδίου, δηλαδή κατανοεί μέσω του τρόπου χρήσης της γλώσσας ενός συγκεκριμένου γνωστικού/επιστημονικού πεδίου με τη χρήση επιστημονικών αντί αυθόρμητων/καθημερινών εννοιών, αναπτύσσοντας τις ανώτερες πνευματικές του ικανότητες (Mercer, 2000).

Συνεπώς, η υποστήριξη σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση μπορεί να έχει σημαντική συνεισφορά στη μάθηση του μαθητή. Αν και ξεκινούν από διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες, στο πλαίσιο της αξιολόγησης για τη μάθηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον δάσκαλο για ένα κοινό σκοπό. Για τη βοήθεια και υποστήριξη του μαθητή, αξιοποιώντας τη δική του συμμετοχή, παρέμβαση και δράση για να αντιμετωπίσει δυσκολίες και να βρει λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, *80*(2), 139-148.

Black, P., & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7-74.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box*. London: GLAssessment.

Bloom, B.S. (1971). Mastery learning. In J. H, Block (Ed.), *Mastery learning* (pp. 47-63). New York: Holt, Reinhart and Winston, Inc.

Broadfoot, P. (1996). Performance assessment in perspective: International trends and current English experience. In H. Torrance (Ed.), *Evaluating authentic assessment* (pp. 9-43). Buckingham: Open University Press.

Broadfoot, P. (2007). *An introduction to assessment*. New York: Continuum.

Bruner, J.S. (1980). The role of dialogue in language acquisition. In A, Sinclair,

R.S, Jarvellac & W.J.M, Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 241-256). New York: Springer.

Butler, R. (1987). Task-Involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of Different feedback conditions on motivational perceptions. Interest and performance. *Journal of Educational Psychology, 79*(4), 474-482.

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *38*(1), 3-14.

Edwards, D,. & Mercer, N. (1987). *Common knowledge. The development of understanding in the classroom.* London: Routledge.

Λιάμπας, Τ. (2017). Ο Lev S. Vygotsky και η Δυναμική αξιολόγηση. Στο Γ. Γρόλλιος & Χ. Τζήκας (Επιμ.), *Ζητήματα κοινωνικών και πολιτικών παραμέτρων της εκπαίδευσης: Αφιέρωμα στον Σπύρο Ράση* (σσ. 223-238). Αθήνα: Παπαζήσης.

Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

McMillan (2010). The practical implications of educational aims and contexts foe formative assessment. In H. L, Andrade & G. J, Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 41-58). New York: Routledge.

Μπρούνερ, Τ. (1986). Η πρόκληση του Βυγκότσκι. Στο Τ. Βαρνάβα-Σκούρα (Επιμ.), *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης, μάθησης και αξιολόγησης* (σσ. 39-46). Αθήνα: Παπαζήσης.

Perrenoud, P. (1995). Οι συνήθεις διαδικασίες αξιολόγησης τροχοπέδη στην αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών. *Εκπαιδευτική κοινότητα, 31*, 31-37.

Perrenoud, P. (2003). Θέλουν τους βαθμούς εκείνοι που παίρνουν καλούς βαθμούς. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, *66*, 30-31.

Russell, M., & Airasian, P. (2012). *Classroom assessment. Concepts and applications* (7th ed.). New York: Mc Graw Hill.

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, *18*, 119-144.

Sadler, R. (1998). Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education*, *5*(1), 77-84.

Torrance, H., & Pryor, J. (1998). *Investigating formative assessment. Teaching, learning and assessment in the classroom*. Buckingham: The Open University Press.

Weeden, P., Winter, J., & Broadfoot, P. (2002). *Assessment. What's in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.

Wiliam, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L, Andrade & G. J, Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 18-40). New York: Routledge.

Wiliam, D. (2013). Feedback and instructional correctives. In J. McMillan (Ed.),

Research on classroom assessment (pp. 197-214). Los Angeles: Sage
Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment*. *Practical techniques for K-12 classrooms.* Learning Sciences International.
Wood, D. (1998). *How children think and learn*. Oxford: Blackwell.
Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*, 89-100.

Τάσος Λιάμπας
Αναπλ. καθηγητής ΠΤΔΕ, ΑΠΘ
Τηλ.: 6945541179
E-mail: aliabas@eled.auth.gr