

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΙΑ: ΕΝΑ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΣΕ ΔΙΑΡΚΗ ΑΥΤΟΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ

Γεωργία Λιαράκου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

Ευγενία Φλογαΐτη
Ομότιμη Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο κείμενο αυτό παρουσιάζονται με συντομία τρία βασικά χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία: η ανοικτότητα, η πολυμορφικότητα και η καινοτομία. Τα χαρακτηριστικά αυτά σε συνέργεια και αλληλόδραση μεταξύ τους καθορίζουν την εκπαίδευση αυτή ως ένα πεδίο σε διαρκή αυτοπροσδιορισμό με αποτέλεσμα να παραμένει πάντοτε σύγχρονο, ικανό να συνεισφέρει κάθε φορά στην αλλαγή του σχολείου και της εκπαίδευσης καθώς και στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων που αναδύονται στην πορεία του χρόνου.

ABSTRACT

This text briefly presents three main features of Environmental and Sustainability Education: openness, polymorphism and innovation. These characteristics, in synergy and interaction with each other, define this education as a field in constant self-determination, so that it is always contemporary and able to contribute each time to the changes of school and education as well as to the confrontation of environmental and social problems that arise over time.

Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΕΠΑ) είναι ένα πεδίο σε διαρκή εξέλιξη και αυτοπροσδιορισμό. Το στοιχείο αυτό αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό της εννοιολογικής της ταυτότητας και βρίσκεται στον πυρήνα της ύπαρξής της. Στο κείμενο αυτό θα αναδείξουμε τον συνεχώς

ανανεούμενο αυτοπροσδιορισμό της ΕΠΑ μέσα από την ανάλυση τριών βασικών χαρακτηριστικών της: της ανοικτότητας, της πολυμορφικότητας και την καινοτομίας.

ΑΝΟΙΚΤΟΤΗΤΑ

Η ΕΠΑ χαρακτηρίζεται από ανοικτότητα με τη λογική ότι είναι ανοικτή στις αλλαγές και ως εκ τούτου εξελισσόμενη και σε διαρκή επαναπροσδιορισμό της εννοιολογικής της ταυτότητας (Φλογαΐτη, 2011· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Η συνεχώς ανανεούμενη προβληματική γύρω από τις σχέσεις του ανθρώπου με τη φύση αλλά και οι εξελίξεις και πολιτικές αποφάσεις που λαμβάνονται για την αντιμετώπιση των ζητημάτων του περιβάλλοντος και της αειφορίας, εμπλουτίζουν και εξελίσσουν την ΕΠΑ. Άλλα και η ΕΠΑ επηρεάζει με τη σειρά της τα τεκτενόμενα στην κοινωνία, στο μέτρο βέβαια που η εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει το κοινωνικό γίγνεσθαι.

Το χαρακτηριστικό αυτό σχετίζεται με τις βασικές ιδιότητες των εννοιών που προσδιορίζουν την ΕΠΑ, δηλαδή το περιβάλλον και η αειφορία. Πρόκειται για έννοιες επιστημονικές, κοινωνικές και πολιτικές, οι οποίες είναι από τη φύση τους ρευστές, σε συνεχή μεταβολή και εν τω γίγνεσθαι. Ας δούμε όμως πιο συγκεκριμένα πώς εξελίχτηκαν οι δυο αυτές έννοιες και πώς η μια προέρχεται εξελικτικά από την προηγούμενη, καθώς εμπλουτίζονται με ιδέες, επιστήμη, αξίες, οράματα και, γενικότερα, όλα όσα η ανθρωπότητα επινοεί στην προσπάθεια να αποδώσει το ζητούμενο κάθε εποχής αναφορικά με τη σχέση ανθρώπου-κοινωνίας-φύσης (Φλογαΐτη, 2011).

Από τέλη του 19ου αιώνα και μέχρι τη δεκαετία του 1960, η περιβαλλοντική προβληματική αρθρώνεται γύρω από την έννοια της φύσης και εκφράζεται με κοινωνικές κινήσεις που συσπειρώνονται γύρω από τις ιδέες της προστασίας της φύσης, καθώς διαπιστώνται ότι η ομορφιά της και η αρτιότητα των λειτουργιών της κινδυνεύουν από την ανθρώπινη δραστηριότητα. Στη διάρκεια των δεκαετιών 1960 και 1970 διαμορφώνεται σταδιακά η έννοια του περιβάλλοντος και το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην αντιμετώπιση της περιβαλλοντικής κρίσης. Το περιβάλλον εμφανίζεται ως μια νέα εννοιολογική σύλληψη σαφώς πιο διευρυμένη από αυτήν της φύσης, ενοποιεί τη φύση με την κοινωνία καθώς ενσωματώνει όλες τις διαστάσεις του κοινωνικού γίγνεσθαι. Αυτή την περίοδο η όξυνση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, οι νέες οικολογικές θεωρήσεις της φύσης και το γενικότερο κοινωνικό κλίμα, ευνοούν την ανάπτυξη πολύμορφων κινημάτων που υπερβαίνουν, χωρίς να καταργούν, τη φύση και στρέφονται γύρω από το περιβάλλον, στο οποίο προσδίδουν κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις (Φλογαΐτη, 1998- 2011). Βασικός άξονας είναι η σχέση οικονομίας-κοινωνίας-φύσης, με

κεντρικό ζήτημα την ανάγκη επαναπροσδιορισμού της έννοιας της ανάπτυξης και την επίλυση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων.

Τη δεκαετία του 1980 προτείνεται και σε αυτή του 1990 ωριμάζει η έννοια της αειφορίας και της αειφόρου ανάπτυξης. Η αειφορία αναδύεται ως ρυθμιστική έννοια των σχέσεων ανάμεσα στην οικονομία, τη φύση και την κοινωνία και συγκροτεί τις οντότητες αυτές σε ένα διαπλεκόμενο σύστημα. Σήμερα η αειφορία καταλαμβάνει ηγεμονική θέση στην πολιτική, στην επιστημονική έρευνα και την οικονομία. Αποτελεί επίσης τη βάση για θεωρητικές προσεγγίσεις και νέα παραδείγματα όπως η πράσινη οικονομία, η κυκλική οικονομία ή ακόμα και η αποανάπτυξη (degrouth) (π.χ. Wanner, 2015- Schröder et al., 2019- Vandevedera et al., 2019). Επί πλέον συνιστά κεντρικό σύνθημα του σύγχρονου περιβαλλοντικού, και όχι μόνο, πολιτικού λόγου και σταδιακά γίνεται κτήμα ενός όλο και μεγαλύτερου τμήματος του παγκόσμιου πληθυσμού (Ruggerio, 2021- Alvarado-Herrera et al., 2017).

Αυτή η ανοικτότητα των βασικών εννοιών του περιβάλλοντος και της αειφορίας προσδιορίζει και την εξέλιξη της ΕΠΑ. Έτσι, κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα και μέχρι τη δεκαετία του 1960, συνεπικουρούμενες από νεωτεριστικά εκπαιδευτικά κινήματα με συναφείς είτε στόχους είτε θεματολογία είτε μεθοδολογία (π.χ. Εκπαίδευση Έξω από το Σχολείο, Μελέτες Πεδίου, Αγροτικές Σπουδές), αναπτύχθηκαν η Εκπαίδευση για τη Μελέτη της Φύσης και η Εκπαίδευση για τη Διατήρηση της Φύσης (δες π.χ. Φλογαΐτη, 1998). Η τελευταία προώθησε στο περιβαλλοντικό πεδίο τις κυρίαρχες ιδέες της διατήρησης και της προστασίας της φύσης και στο εκπαιδευτικό πεδίο καινοτόμες πρακτικές. Οι εκπαιδεύσεις αυτές από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 εξελίχθηκαν στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η οποία στη συνέχεια, κατά τη δεκαετία του 1990, γονιμοποιείται σταδιακά από τη νεόκοπη έννοια της αειφορίας. Διαμορφώνεται έτσι μια νέα γενιά Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Breiting, 2000), η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη ή Εκπαίδευση για την Αειφορία. Προκειμένου να υποδεικνύεται η πρόσδεση της τελευταίας στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ταυτόχρονα με τον προσανατολισμό στην αειφορία, χρησιμοποιείται διεθνώς ο υβριδικός όρος Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία (π.χ. Jickling & Sterling, 2017). Τον όρο αυτό νιοθετούμε και εμείς στο παρόν κείμενο.

ΠΟΛΥΜΟΡΦΙΚΟΤΗΤΑ

Το δεύτερο χαρακτηριστικό, η πολυμορφικότητα, συνδέεται άμεσα με την ακοικτότητα. Και αυτό γιατί οι εξελίξεις που περιγράψαμε παραπάνω δεν συντελούνται σε ένα συγκεκριμένο, αυστηρό πλαίσιο αλλά σε μια πολυσήμαντη περιοχή που ενέχει πλουραλισμό ιδεολογικών προσανατολισμών και προσεγγίσεων. Αυτό επηρεάζει την ΕΠΑ, η οποία εκφράζεται με μια μεγάλη ποικιλία μορφών και τά-

σεων που αντανακλούν διαφορετικά ενδιαφέροντα αλλά και συμφέροντα, ιδεολογίες λιγότερο ή περισσότερο προοδευτικές ή συντηρητικές. Ο πλουραλισμός είναι επομένως αναμενόμενος, αφού η ΕΠΑ συνιστά πεδίο συνάντησης και διαλόγου διαφορετικών αντιλήψεων για το περιβάλλον, την αειφορία και την εκπαίδευση, και αναγκαστικά εμπλέκεται στον χώρο των ιδεών και της πολιτικής.

Ως εκπαίδευση η ΕΠΑ σχετίζεται με τους διαφορετικούς ιδεολογικούς προσανατολισμούς που συναντώνται στον εκπαιδευτικό χώρο, από τον επαγγελματικό-νεοκλασικό έως τον κοινωνικά κριτικό. Σε σχέση με τις βασικές έννοιες του περιβάλλοντος και της αειφορίας, αντανακλά μια πληθώρα διαφορετικών απόψεων και ταυτόχρονα εμπλέκεται στις ιδεολογικές αντιπαραθέσεις σχετικά με τις αιτίες και τη διαχείριση των αντίστοιχων ζητημάτων. Ας εστιάσουμε στην πιο σύγχρονη από τις έννοιες, αυτή της αειφορίας. Η αειφορία συνιστά έναν πολιτικό όρο όπως η δημοκρατία, η ειρήνη και η ελευθερία, που αποδίδουν έννοιες υψηλές, καθολικής αποδοχής, το νόημα των οποίων διατυπώνεται με γενικόλογους ορισμούς. Οι αντιφάσεις προκύπτουν από το διαφορετικό περιεχόμενο που προσλαμβάνει η έννοια της αειφορίας ανάλογα με τις επιστημονικές προσεγγίσεις, το πλαίσιο ανάλυσης και τις ιδεολογίες αυτών που προσπαθούν να την ορίσουν (δες π.χ. Jacobs, 1995· Ramsey, 2015· Whyte & Lamberton, 2020).

Οι βασικές ερμηνείες της αειφορίας κινούνται σε ένα ευρύτατο φάσμα απόψεων που συγκροτούν δύο βασικές εκδοχές: την ήπια και την ισχυρή αειφορία (Jacobs, 1995). Η πρώτη εστιάζει κυρίως σε τεχνοκρατικές και διορθωτικές λύσεις και αντιστοιχεί σε αλλαγές που δεν αγγίζουν την κύρια οργανωτική δομή της κοινωνίας, ενώ στη δεύτερη εκφράζονται κατά κύριο λόγο απόψεις που εστιάζουν στην πρόληψη και την κοινωνική αλλαγή μέχρι και την πλήρη ανατροπή της καθεστηκίας τάξης πραγμάτων. Σε αυτό το φάσμα τοποθετούνται και όλες οι προτάσεις που αναδύονται ως προς την αντιμετώπιση των ζητημάτων του περιβάλλοντος και της αειφορίας. Για παράδειγμα, οι προτάσεις για την πράσινη και την κυκλική οικονομία βρίσκονται πιο κοντά στην ήπια αειφορία, ενώ αυτή της αποανάπτυξης στην ισχυρή (Ruggerio, 2021· Schröder et al, 2019).



Έχει ενδιαφέρον να δούμε και τα διάφορα σχήματα που αποτυπώνουν την αειφορία. Το Σχήμα 1 την παρουσιάζει ως το κομμάτι που ενώνει τους τρεις διαπλεκόμενους κύκλους που συνθέτουν τη σύγχρονη πραγματικότητα: το περιβάλλον, την κοινωνία και την οικονομία. Αυτό το σχήμα, το πιο διαδεδομένο, προωθείται κυρίως από τους διεθνείς οργανισμούς και βρίσκεται πιο κοντά στην ήπια αειφορία. Το Σχήμα 2 αναγνωρίζει και αυτό τους τρεις κύκλους αλλά προτείνει μια διαφορετική σχέση μεταξύ τους. Η οικονομία δεν αποτελεί πλέον έναν αυτόνομο κύκλο αλλά εντάσσεται στην κοινωνία, με τη λογική ότι οι κοινωνίες ελέγχουν και κατευθύνουν την οικονομική δραστηριότητα. Με τη σειρά της η κοινωνία εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του περιβάλλοντος, στο οποίο συνυπάρχει και η έννοια της φύσης. Η προσέγγιση αυτή εκφράζει περισσότερο τις θέσεις της ισχυρής αειφορίας.

Ανάλογα λοιπόν με τις ιδεολογίες που υιοθετούνται στα πεδία της εκπαίδευσης αφενός και του περιβάλλοντος και της αειφορίας αφετέρου, δημιουργούνται διαφορετικές προσεγγίσεις στην ΕΠΑ (π.χ. Huckle & Wals, 2015· Van Poeck, 2019· Sund & Gericke, 2021) και αντίστοιχα μεταφράζονται διαφορετικά οι στόχοι, οι αξίες, η ποιότητα ζωής, η δράση, η έννοια του πολίτη, οι λύσεις στα περιβαλλοντικά προβλήματα, η δομή και η λειτουργία του σχολείου (Φλογαΐτη, 2011).

Σχηματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πρώτη χρονολογικά (δεκαετίες 1970/80) τάση είναι επηρεασμένη από τη συμπεριφοριστική λογική στο πλαίσιο μιας φιλελεύθερης προοδευτικής φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, με αρκετές επιρροές της επαγγελματικής-νεοκλασικής εκπαίδευσης. Εστιάζει στην αλλαγή της ατομικής συμπεριφοράς με στόχο την υιοθέτηση φιλο-περιβαλλοντικών πρακτικών. Το ρεύμα αυτό προωθεί μια έρευνα κυρίως ποσοτική στο πλαίσιο της παράδοσης του θετικιστικού παραδείγματος (δες π.χ. Hungerford et al, 1980· Hines et al, 1986/87). Αντιπροσωπεύει ένα μεγάλο τμήμα των δημοσιευμένων επιστημονικών εργασιών στον χώρο της ΕΠΑ, ενώ είναι κυρίαρχο στην πρακτική της εφαρμογή στον χώρο της εκπαίδευσης (Gouth, 2012· Evans et al, 2017).

Συγχρόνως, σε αντιπαράθεση με αυτή την – όπως χαρακτηρίστηκε – τεχνοκρατική ή εργαλειακή τάση, άρχισαν να κυριοφορούνται εντονότερα πολιτικές και κοινωνικές προσεγγίσεις, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο οικοκεντρικές, ριζοσπαστικές ή και νεοσυντηρητικές. Στο πλαίσιο αυτό ήρθε σταδιακά στο προσκήνιο μια κριτική προσέγγιση στην ΕΠΑ, η οποία συνάδει με μια κοινωνικά κριτική εκπαίδευση, όπως αυτή αναπτύχθηκε στη χειραφετική της μορφή (δες π.χ. Giroux, 1983· 2020). Το ρεύμα αυτό αναδείχθηκε αρχικά με το έργο ερευνητών όπως οι Robottom & Hart, 1993· Huckle, 1999· Fien, 1993· Sauvé, 1999 κ.ά. Εισήγαγε και προώθησε κατά κύριο λόγο ποιοτικές και γενικότερα εναλλακτικές προσεγγίσεις στην έρευνα ενώ η παρουσία του περιορίζεται κυρίως στον χώρο της έρευνας (π.χ. Karrow & Howard, 2020).

Αν και οι δυο προηγούμενες τάσεις αντιπροσωπεύουν τα κυρίαρχα παραδείγματα στη θεωρία, την έρευνα αλλά και την πράξη της ΕΠΑ, ωστόσο δεν είναι τα μοναδικά. Στην πορεία εμφανίζονται προσεγγίσεις που συνδέονται με διάφορα φιλοσοφικά ρεύματα ή κινήματα, και σχετίζονται λιγότερο ή περισσότερο με τις δυο βασικές τάσεις. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τις προσεγγίσεις που συνάδουν περισσότερο με τη βαθιά οικολογία (δες π.χ. Van Matre, 1990· Bowers, 2006) και αντές που εμπνέονται από τον φεμινισμό (δες π.χ. Gough et al, 2017).

Αυτός ο ιδεολογικός πλουραλισμός αποτυπώνεται στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της ΕΠΑ, ξεκινώντας από την επιλογή της θεματολογίας, περνώντας στη στοχοθεσία και τέλος στις παιδαγωγικές δραστηριότητες (Φλογάϊτη, 2011· Evans et al, 2017· Hellquist et al, 2019). Όσον αφορά τη θεματολογία, μπορεί κανείς να εστιάσει στη γνωριμία με τη φύση και τα ζώα ή σε διορθωτικές λύσεις, όπως πολύ συχνά βλέπουμε στην πράξη, για παράδειγμα την ανακύκλωση ή την δενδροφύτευση. Μπορεί όμως να επιλέξει το ζήτημα των περιβαλλοντικών ανισοτήτων ή αυτό των περιβαλλοντικών προσφύγων. Δεν αρκεί όμως μόνο η επιλογή, έχει σημασία και η στοχοθεσία, δηλαδή ποιες διαστάσεις και σε τι βάθος θα ερευνήσει κανείς το θέμα. Στην περίπτωση των περιβαλλοντικών προσφύγων, για παράδειγμα, μπορεί να μείνει απλά στην παράθεση δεδομένων και στην καλλιέργεια της φιλανθρωπίας ή αντίθετα να αγγίξει ζητήματα σε σχέση με την κοινωνική δικαιοσύνη, τη νέο-αποικιοκρατία και τις κοινωνικές ανισότητες. Αντίστοιχη σημασία έχουν και οι παιδαγωγικές δραστηριότητες που θα σχεδιάσει για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Αντίστοιχα λοιπόν με την ήπια και ισχυρή αειφορία που παρουσιάσαμε παραπάνω, μπορούμε να διακρίνουμε την ήπια ή «λάιτ» (σύμφωνα με τη Φλογάϊτη, 2011) και την ισχυρή ΕΠΑ.

KAINOTOMIA

Η ΕΠΑ έφερε νέα πνοή στην εκπαίδευση με θέματα που απασχολούν την κοινωνία, με νέες ιδέες και πλαίσια αναφοράς, προτείνοντας αλλαγές στα προγράμματα σπουδών, τη δομή και τη λειτουργία του σχολείου. Έφερε επίσης νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από δημοκρατικές και συμμετοχικές προσεγγίσεις. Αυτή η νέα πνοή στη μάθηση εισάγει σταδιακά αλλαγές στην κουλτούρα του σχολείου και τις σχέσεις του με την κοινότητα, με στόχο τη διαμόρφωση ενός εναλλακτικού σχολείου το οποίο τις τελευταίες δεκαετίες προσδιορίζεται ως αειφόρο, αφού η αειφορία προτάσσεται ως οργανωτικό πλαίσιο.

Δεν είναι στις προθέσεις μας να αναλύσουμε εδώ την έννοια και τη λογική του αειφόρου σχολείου (δες π.χ. Warner and Elser, 2015), όμως θα αναφερθούμε με συντομία στην εξελικτική πορεία των σχετικών προτάσεων για το

σχολείο. Αρχικά προτείνεται το πράσινο σχολείο που στοχεύει σε διορθωτικές παρεμβάσεις κυρίως μέσω αλλαγών στις διαχειριστικές πρακτικές όπως η μείωση της κατανάλωσης νερού και ενέργεια, ή της παραγωγής απορριμάτων. Στη συνέχεια έρχεται το οικολογικό σχολείο, όπου διευρύνονται οι προτεινόμενες αλλαγές και περιλαμβάνουν το ανθρώπινο δυναμικό και τη γενικότερη παιδαγωγική του λειτουργία. Τέλος το αειφόρο σχολείο προτείνει μια συνολική αναδιάρθρωση του σχολείου σε όλες του τις διαστάσεις και μια συστημική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης όπου το ίδιο το σχολείο γίνεται ένας οργανισμός μάθησης, ένα σχολείο ανοικτό και σε συνεργασία με την κοινότητα.

Πώς λειτουργεί όμως στην πράξη αυτός ο συνεχής αυτοπροσδιορισμός της ΕΠΑ; Και, δεδομένου ότι πλέον η εκπαίδευση αυτή έχει σχεδόν μισό αιώνα παρουσίας, μπορούμε ακόμα να ισχυριζόμαστε ότι είναι μια καινοτόμα εκπαίδευση;

Η απάντηση μας σε αυτό το ερώτημα είναι θετική. Η ΕΠΑ παραμένει καινοτομία, καθώς έχει επηρεάσει μεν την εκπαίδευση, όχι όμως στον βαθμό που θα έπρεπε (Φλογαΐτη, 2011). Όμως, πέρα από τον αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα, η καινοτομία αφορά την ουσία της ΕΠΑ από τη στιγμή που, όπως περιγράψαμε παραπάνω, εξελίσσεται, εμπλουτίζεται συνεχώς με ιδέες και πρακτικές για το σχολείο και την εκπαίδευση, και αναπροσδιορίζεται.

Στο σημείο αυτό εμφανίζονται όμως και οι εσωτερικές αντιφάσεις της ΕΠΑ, όπως άλλωστε και κάθε καινοτομίας. Όπως έχει δείξει η πραγματικότητα, οι ιδέες και η ρητορική εξελίσσονται πιο γρήγορα από τις νοοτροπίες των ανθρώπων και των θεσμών. Έτσι σταδιακά η ίδια η ΕΠΑ δημιουργεί κατεστημένο. Οι οποιεσδήποτε αλλαγές στο θεσμικό της πεδίο προϋποθέτουν την άσκηση κάποιας μορφής εξουσίας για την αλλαγή των λειτουργικών διαδικασιών. Οι αλλαγές όμως δημιουργούν αβεβαιότητα, θέτουν ζητήματα ανακατανομής των πόρων και της εξουσίας, απειλούν τις κατεστημένες ομαδικές και προσωπικές σχέσεις. Αυτό παράγει ένα αίσθημα ανασφάλειας σε όσους βρίσκονται εντός του θεσμού με αποτέλεσμα συχνά να αντιστέκονται στις θεσμικές αλλαγές σε μια προσπάθεια να διατηρηθεί το status quo (Stowell, 2021· Ford et al, 2008). Με τον τρόπο αυτό η ΕΠΑ στην πράξη γίνεται συντηρητική, δεν μπορεί να ακολουθήσει την εξελισσόμενη φύση της με αποτέλεσμα η καινοτομία που κομίζει να χάνει την ουσία της. Δημιουργείται έτσι το παράδοξο η ΕΠΑ να παραμένει καινοτομία ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά με τάση να γίνεται κατεστημένο ως προς την ίδια την ταυτότητά της.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Τα τρία χαρακτηριστικά που αναδείξαμε παραπάνω θεωρούμε ότι συνιστούν τα πιο σημαντικά στοιχεία της ΕΠΑ, γιατί την καθιστούν πάντα επίκαιρη και

ευέλικτη, ικανή να εκφράζει διαχρονικά τις ιδέες και τα ζητούμενα της εποχής σε σχέση με την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών και κοινωνικών προβλημάτων, όπως και τα κοινωνικά οράματα για ένα καλύτερο και πιο δίκαιο κόσμο. Τα χαρακτηριστικά αυτά αλληλοπλέκονται μεταξύ τους και προσδίδουν στην ΕΠΑ ένα συνεχώς ανανεούμενο και σύγχρονο εννοιολογικό και μεθοδολογικό πλαίσιο.

Όσον αφορά την ανοικτότητα, η εξέλιξη των εννοιών και των ιδεών συνοδεύεται από διεύρυνση και εμπλουτισμό της προβληματικής, της ρητορικής, των στόχων και της θεματολογίας της. Η εξέλιξη αυτή υποδεικνύει μια πορεία ανοικτή όπου το μέλλον θα μας δείξει πώς θα εξελιχθούν οι έννοιες αυτές και αν θα προκύψει κάποια νέα. Η πολυμορφικότητα πάλι αναδεικνύει τον πλουραλισμό των απόψεων και των προσεγγίσεων που διασταυρώνονται στην ΕΠΑ, ο οποίος συμβάλλει στον πλούτο του πεδίου και συνιστά παράγοντα εξέλιξης. Η ανοικτότητα και η πολυμορφικότητα συντηρούν διαχρονικά το τρίτο χαρακτηριστικό, την καινοτομία, αφού η ΕΠΑ συνεχώς ανανεώνει τις προτάσεις για αλλαγές στο σχολείο και την εκπαίδευση.

Τα χαρακτηριστικά αυτά συντελούν στη διαρκή εξέλιξη και τον συνεχή αυτοπροσδιορισμό της ΕΠΑ. Ο τελευταίος όμως χρειάζεται να υποστηρίζεται και από τους ανθρώπους και από τους θεσμούς. Ειδικότερα όλοι όσοι εμπλεκόμαστε σε αυτό το πεδίο, τόσο από τον ακαδημαϊκό χώρο όσο και από τον χώρο της πράξης, στο σχολείο, χρειάζεται να έχουμε ευελιξία πνεύματος και να μην φοβόμαστε την αλλαγή και τον αυτοπροσδιορισμό που συχνά αυτή απαιτεί, όσο επίπονο και αν φαίνεται αυτό μερικές φορές, καθώς όλοι έχουμε την τάση να δημιουργούμε ρουτίνες από τις οποίες δύσκολα απομακρυνόμαστε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alvarado-Herrera, A., & Bigne, E. et al. (2017). A Scale for Measuring Consumer Perceptions of Corporate Social Responsibility Following the Sustainable Development Paradigm. *J Bus Ethics*, 140, 243–262. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1007/s10551-015-2654-9>.
- Bowers, C. A. (2006). *Transforming Environmental Education: Making the Cultural and Environmental Commons the Focus of Educational Reform*. Ecojustice Press.
- Breiting, S. (2000). Sustainable Development, Environmental Education and Action Competence. In B.B. Jensen, K. Schnack & V. Simovska (Eds.), *Critical Environmental and Health Education. Research Issues and Challenges* (pp. 151-166). Copenhagen NV: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.

- Evans, N., Stevenson, R., Lasen, M., Ferreira, J.A., & Davis, J. (2017). Approaches to embedding sustainability in teacher education: A synthesis of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 63, 405-417. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.013>.
- Fien, J. (1993). *Education for the environment: Critical curriculum theorizing and environmental education*. Geelong, Australia: Deakin University Press.
- Φλογάϊτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλογάϊτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ford, J. D., Ford, L. W., & D'Amelio, A. (2008). Resistance to change: The rest of the story. *Academy of Management Review*, 33, 362-377.
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education*. South Hadley, MA: Bergin Garvey.
- Giroux, H.A. (2020). *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Academic.
- Gough, A. (2012). The emergence of environmental education research. In R. B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A. E. J. Wals (Eds.), *International handbook of research on environmental education* (pp. 13-22). London, UK: Routledge.
- Gough, A., Russell C., & Whitehouse, H. (2017). Moving gender from margin to center in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 48(1), 5-9. Ανακτήθηκε από DOI:10.1080/00958964.2016.1252306.
- Hellquist, A., & Westin, M. (2019). On the Inevitable Bounding of Pluralism in ESE. An Empirical Study of the Swedish Green Flag Initiative. *Sustainability*, 11(7), 2026. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.3390/su11072026>.
- Hines, J. M., Hungerford, H. R., & Tomera, A. N. (1986/87). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 18(2), 1-8.
- Huckle, J. (1999). Locating Environmental Education Between Modern Capitalism and Postmodern Socialism: A Reply to Lucie Sauvé. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4(1), 36-45.
- Huckle, J., & Wals, A. (2015). The UN Decade of Education for Sustainable Development: business as usual in the end. *Environmental Education Research*, 21(3), 491-505. Ανακτήθηκε από DOI:10.1080/13504622.2015.1011084.
- Hungerford, H.R., Peyton, R.B., & Wilke, R.J. (1980). Goals for curriculum development in environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 11(3), 42-46.
- Jacobs, M. (1995). Sustainability and 'the Market': A Typology of Environmental Economics. In R. Eckersley (Eds.), *Markets, the State and the Environment*. London: Palgrave.
- Jickling, B., & Sterling, S. (2017). *Post-Sustainability and Environmental Education*:

- Framing Issues.* Palgrave Studies in Education and the Environment.
- Karrow, D., & Howard, P. (2020). Research Activities of the Canadian Standing Committee on Environmental and Sustainability Education in Teacher Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, 23(1), 102-120.
- Λιαράκου, Γ., & Φλογαϊτη, Ε. (2007). Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Αθήνα: Πεδίο.
- Ramsey, J.L. (2015). On Not Defining Sustainability. *J Agric Environ Ethics*, 28, 1075–1087. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1007/s10806-015-9578-3>.
- Robottom, I., & Hart, P. (1993). *Research in environmental education: Engaging the debate*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Ruggerio, C.A. (2021). Sustainability and sustainable development: A review of principles and definitions. *Science of the Total Environment*, 786, 147481. Ανακτήθηκε από Doi:10.1016/j.scitotenv.2021.147481.
- Sauvé, L. (1999). Environmental Education Between Modernity and Postmodernity: Searching for an Integrating Educational Framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4(1), 9-35.
- Schröder, P., & Bengtsson, M. et al (2019). Degrowth within – Aligning circular economy and strong sustainability narratives. *Resources, Conservation and Recycling*, 146, 190-191. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2019.03.038>.
- Stowell, F. (2021). Power in the ‘Organisation’: A Soft Systems Perspective. *Syst Pract Action Res*, 34, 515–535. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1007/s11213-020-09541-w>.
- Sund, P., & Gericke, N. (2021). More Than Two Decades of Research on Selective Traditions in Environmental and Sustainability Education-Seven Functions of the Concept. *Sustainability*. Ανακτήθηκε από 13. 6524. 10.3390/su13126524.
- Van Poeck, K. (2019). Environmental and sustainability education in a post-truth era. An exploration of epistemology and didactics beyond the objectivism-relativism dualism, *Environmental Education Research*, 25(4), 472- 491. Ανακτήθηκε από DOI:10.1080/13504622.2018.1496404.
- Van Matre, S. (1990). *Earth Education: a new beginning*. Greenville: The Institute for Earth Education.
- Vandeventer, J.S., Cattaneo, C., & Zografos, C. (2019). A Degrowth Transition: Pathways for the Degrowth Niche to Replace the Capitalist-Growth Regime. *Ecological Economics* 156(C), 272- 286. Ανακτήθηκε από DOI:10.1016/j.ecolecon.2018.10.002.
- Wanner, T. (2015). The New ‘Passive Revolution’ of the Green Economy and Growth Discourse: Maintaining the ‘Sustainable Development’ of Neoliberal Capitalism. *New Political Economy*, 20(1), 21-41. Ανακτήθηκε από DOI:10.1080/13563467.2013.866081.

- Warner, B., & Elser, M. (2015). How Do Sustainable Schools Integrate Sustainability Education? An Assessment of Certified Sustainable K-12 Schools in the U.S.A. *The Journal of Environmental Education*, 46(1), 1-22. Ανακτήθηκε από DOI:10.1080/00958964.2014.953020.
- Whyte, P., & Lamberton, G. (2020). Conceptualising Sustainability Using a Cognitive Mapping Method. *Sustainability*, 12(5), 1977. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.3390/su12051977>.

Γεωργία Λιαράκου
Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ
Τηλ.: 210-3688037
E-mail: gliarakou@ecd.uoa.gr

Ευγενία Φλογαῖτη
Ομότιμη Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ
E-mail: eflogait@ecd.uoa.gr

Ο ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ ΩΣ ΜΙΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΟΜΑΔΑ (ΣΥΝ -) ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Κωνσταντίνος Γ. Μπίκος

Καθηγητής Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ
Κοσμήτορας Φιλοσοφικής Σχολής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σύγχρονο σχολείο προσανατολίζεται όλο και περισσότερο προς ανοικτά και ευέλικτα προγράμματα, ξεπερνώντας το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο και το δεσμευτικό αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτός ο αναπροσανατολισμός κάνει επιτακτική την ανάγκη να λειτουργήσει ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου ως μία λειτουργική ομάδα συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη του καθενός που μεταξύ των άλλων χαρακτηρίζεται από την ικανότητα για συγκεκριμενοποίηση του πλαισίου προγράμματος, αλλά και την εφαρμογή καινοτομιών. Η ανάληψη επιμορφωτικών πρωτοβουλιών – ακόμη και από μέλη του ίδιου του συλλόγου - ζωντανεύει το σύνολο του συλλόγου διδασκόντων, καθώς παύει πλέον να ασχολείται στις συναντήσεις του αποκλειστικά και μόνο με οργανωτικά και διοικητικά θέματα ρουτίνας, αλλά δίνεται η ευκαιρία στους συναδέλφους να ξεπεράσουν την ακατανόητη απομόνωσή τους και να επικοινωνήσουν ουσιαστικότερα με θέματα είτε που τους απασχολούν προσωπικά είτε που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

ABSTRACT

The contemporary school is increasingly oriented towards open and flexible approaches, going beyond the use of a “unique” textbook and the binding curriculum. This reorientation acknowledges the imperative need of teachers’ board across schools to act as a functional collaborative team between colleagues, aiming at each one’s professional development, which, among other, is characterised by the ability to specify the curriculum and introduce innovations.

Taking initiatives with regards to continuous professional development - even by members of the board itself - enlivens the whole teachers’ board, as it no longer deals with routine organisational and administrative issues during the meetings. On the contrary, it provides colleagues the opportunity to overcome their inexplicable isolation and communicate more effectively regarding issues

that either concern them personally or which are related to their professional development.

Παρά την διαδεδομένη εύκολη κριτική για κενά, αδυναμίες ή ελλείψεις στο ελληνικό σχολείο έχω την άποψη ότι τις τελευταίες δεκαετίες μπορούμε να διακρίνουμε και πρόσδοτο ή βελτίωση. Βελτιώθηκε η υλικοτεχνική υποδομή, βελτιώθηκε η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και όλο και περισσότεροι μαθητές έρχονται στο σχολείο από ένα οικογενειακό περιβάλλον που οι μορφωμένοι γονείς μπορούν να συμπαραστέκονται στα παιδιά τους και να συντονίζονται ευχερέστερα στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Αυτό μάλιστα αποτυπώνεται και στο γεγονός ότι γνώσεις και ικανότητες που παλιότερα προβλεπόταν σε υψηλότερες τάξεις, προσφέρονται σήμερα σε όλο και χαμηλότερες.

Μπορώ επιπλέον να διακρίνω βελτίωση και στο άλλο σημαντικότατο συστατικό στοιχείο που είναι τα προγράμματα σπουδών και τα βοηθήματα ή το εκπαιδευτικό υλικό. Μετά τα παλιά προγράμματα που ήταν απλοί κατάλογοι περιεχομένων μάθησης και το μοναδικό εγχειρίδιο για κάθε προβλεπόμενο μάθημα, δοκιμάσαμε πιο συγκεκριμένα στοχοκεντρικά προγράμματα, με βοηθήματα για το μαθητή και τον εκπαιδευτικό, αλλά και εναλλακτικές διδακτικές προτάσεις. Προχωρήσαμε επιπλέον τα τελευταία χρόνια και σε προτάσεις για πιο ολιστική γνώση του κόσμου μέσα από διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις. Η προτροπή προς εκπαιδευτικούς και σχολεία για εισαγωγή και υλοποίηση καινοτομιών είναι συνεχής, ενώ διευρύνεται και η γόνιμη επικοινωνία και ανταλλαγή εμπειριών με εκπαιδευτικούς και μαθητές άλλων χωρών (Vuorikari, 2019).

Μετά όμως από μία αποσπασματική δοκιμή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να επιχειρήσει να συμβαδίσει με τις διεθνείς εξελίξεις και να αναπτύξει σε επόμενη φάση πιο ανοικτά και ευέλικτα curricula. Φαίνεται δηλαδή ότι προσεχώς, ακολουθώντας και τη διεθνή τάση, θα πρέπει να προσανατολιστεί και η ελληνική εκπαίδευση προς πιο ανοικτά και ευέλικτα προγράμματα.

Ο τύπος του προγράμματος που χαρακτηρίζεται ως ανοικτό (open curriculum) είναι στην ουσία ένα αδρομερές πλαίσιο, με βάση το οποίο οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολείου σε συνεργασία και με τους μαθητές τους οφείλουν να προγραμματίζουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Δεν προδιαγράφει συγκεκριμένα και δεσμευτικά περιεχόμενα μάθησης ή γνώσεων, αλλά προσανατολίζεται προς την ανάπτυξη και καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Gosper & Ifenthaler, 2017). Βασικοί λόγοι εγκατάλειψης των προγραμμάτων σπουδών που περιστρέφονται γύρω από δεσμευτικά περιεχόμενα και γνώσεις είναι καταρχήν η διαπίστωση ότι το σχολείο δεν αποτελεί πλέον τη μοναδική ή την κυρίαρχη πηγή γνώσεων. Αποτελεί μία παραπέρα πηγή, συχνά ανταγωνιστική, δίπλα σε άλλες που με την εξάπλωση των Τεχνολογιών της Πληροφο-

ρίας και των Επικοινωνιών δημιουργούν νέες δυνατότητες για την πρόσβαση στη γνώση και τις πληροφορίες. Ακόμη και η άνοδος του μορφωτικού επιπέδου των γονέων αφαιρεί από το σχολείο μονάδες βαρύτητας από το ρόλο του ως παροχέα γνώσεων ή μοναδικού πληροφοριοδότη. Μέσα στην εξελισσόμενη έκρηκη της πληροφορίας και της γνώσης είναι άσκοπο και ανέφικτο να επιχειρεί το σύγχρονο σχολείο να καλύψει την υπάρχουσα γνώση και να επιμένει σε έναν στείρο εγκυκλοπαιδισμό (Morrison, Ross, & Kemp, 2001).

Μία αναγκαία προσαρμογή του στις συνθήκες που διαμορφώνονται είναι να απομονώνει βασικές περιοχές της γνώσης και να τις μεταδίδει. Η έμφαση δεν πρέπει να δίνεται στην ποσότητα αλλά στην ποιότητα αυτών των γνώσεων και ειδικότερα στον τρόπο κατάκτησής τους. Αυτή η τάση περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία ως «θάρρος στα κενά», καθώς τα προγράμματα αυτής της μορφής διακηρύσσουν ότι δίνουν έμφαση στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης και όχι τόσο στο τελικό προϊόν, δηλαδή στη συσσώρευση της γνώσης και των πληροφοριών. Άλλωστε, ο αυριανός πολίτης πρέπει πρωταρχικά να αναπτύξει ικανότητες αναζήτησης πληροφοριών, κριτικής αποτίμησης των προσφερόμενων πληροφοριών και γενικότερες στρατηγικές λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Η δυσκολία δεν βρίσκεται πλέον στην πρόσβαση στην πληροφορία αλλά στην κατανόηση της αξιοπιστίας της ή του αληθινού νοήματός της (Μπίκος, 2012).

Ο καλύτερος τρόπος για να υλοποιηθεί ένα ανοικτό πρόγραμμα είναι, όταν συνδυάζεται με τη λογική του «Προγράμματος της Διαδικασίας». Ενός προγράμματος δηλαδή που επιχειρεί να αποσπασθεί από το παραδοσιακό μοντέλο της εξάντλησης κάποιας «διδακτέας ύλης», το οποίο ως γνωστόν οδηγεί στο σχήμα: τη μία μέρα παράδοση – παρουσίαση κάποιων γνώσεων από τον εκπαιδευτικό και την επομένη εξέταση των μαθητών για να διαπιστωθεί ο βαθμός κατανόησης και συγκράτησης αυτών των γνώσεων. Η λογική των προγραμμάτων της διαδικασίας έχει ως συνέπεια το γεγονός ότι οι μαθητές θα μάθουν μεν να εργάζονται με πιο επιστημονικό τρόπο για την προσέγγιση και κατανόηση κάποιων θεμάτων, είναι όμως και αυτονόητο ότι θα παραιτούνται από την επιφανειακή έστω γνωριμία με το σύνολο των θεμάτων (Ξωχέλλης, 2015).

Με το «πρόγραμμα της διαδικασίας» επιχειρείται να μετατραπεί η τάξη σε ένα εργαστήριο οικοδόμησης της γνώσης με ενεργό εμπλοκή των μαθητών. Προς τον σκοπό αυτό πρέπει να ετοιμάζεται και να διατίθεται από την ομάδα ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών εκτεταμένο διδακτικό και εποπτικό υλικό, το οποίο μπορεί να έχει διάφορες μορφές: π.χ. έντυπο υλικό, ψηφιακό κ.ο.κ. Από αυτό το υλικό οφείλει ο εκπαιδευτικός της τάξης σε συνεννόηση με τους μαθητές του να αποφασίζουν με ποια ειδικότερα θέματα θα ασχοληθούν, αλλά και με ποιον τρόπο ή μέθοδο θα δουλέψουν. Προτείνουν δηλαδή να προσφέρονται εναλλακτικά θέματα ή περιεχόμενα και να επαφίεται σε μαθητές και

εκπαιδευτικούς η δυνατότητα επιλογής της θεματικής, αρκεί να προσφέρεται για την υλοποίηση των προβλεπόμενων στόχων (Babalis & Tsioli, 2017).

Αυτού του είδους τα προγράμματα σπουδών χαρακτηρίζονται ως ανοικτά (*open curricula*), καθώς διακρίνονται από μία ευελιξία, προτρέποντας εκπαιδευτικούς και μαθητές να επιλέγουν ανάμεσα σε διάφορες εναλλακτικές. Αποτελούν στην ουσία πλαίσια προγραμμάτων που παρακινούν τους εμπλεκόμενους ακόμη και σε ανάπτυξη εκπαιδευτικών υλικών και αποδέσμευση από τα ανελαστικά και στερεότυπα περιεχόμενα σπουδών και εγχειρίδια. Τέτοιου είδους προγράμματα προσφέρουν και το πιο κατάλληλο έδαφος για διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση της σχολικής γνώσης.

Η ανάπτυξη και εφαρμογή του ανοικτού προγράμματος σπουδών αποτελεί όμως και την *conditio sine qua* πο προκειμένου να υλοποιηθεί ένα άλλο ζητούμενο της σύγχρονης Παιδαγωγικής, που είναι η αυτονομία της σχολικής μονάδας (Eraut, 1994). Της δυνατότητας ή και της υποχρέωσης κάθε σχολικής μονάδας να βάζει την προσωπική της σφραγίδα στο πρόγραμμα που εφαρμόζει. Ένα πρόγραμμα το οποίο θα σχετίζεται με τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού και του μαθητικού της δυναμικού, αλλά και θα επιχειρεί να προσαρμοσθεί στην επικαιρότητα και τις συνθήκες που λειτουργεί κάθε σχολείο. Σημαντική όμως προϋπόθεση εφαρμογής ενός ανοικτού προγράμματος σπουδών είναι η λειτουργία του συλλόγου διδασκόντων. Επιτρέψτε μου να αναφερθώ σύντομα σε κάποια ενδιαφέροντα κατά την άποψή μου στοιχεία ή χαρακτηριστικά του.

Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί μία ομάδα, της οποίας η δομή έχει το επίσημο ή τυπικό επίπεδο: σχηματίζεται δηλαδή σύμφωνα με κάποιες διοικητικές προδιαγραφές, υπόκειται σε εξειδικευμένη νομολογία και η σύνθεσή της δεν αποτελεί απαραίτητα επιλογή των μελών που συμμετέχουν. Θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι η ομάδα του συλλόγου διδασκόντων σχηματίζεται καταρχήν από τυχαίους και εξωτερικούς ή τυπικούς/επίσημους παράγοντες και αυτό οδηγεί στη λεγόμενη τυπική δομή της. Χαρακτηρίζεται επίσης ως λειτουργική ομάδα, καθώς τα μέλη της δεν αποτελούν απλά μία σύντομη συνάθροιση ατόμων, αλλά η συμβίωσή τους σ' αυτήν έχει διάρκεια. Επιπλέον συμβιώνουν προκειμένου να παραγάγουν κάποιο έργο, να επιτύχουν κοινούς και προδιαγεγραμμένους στόχους.

Όπως όμως συμβαίνει σε κάθε τι κοινωνικό παράλληλα με την τυπική αναπτύσσεται και λειτουργεί και η άτυπη δομή της. Πρόκειται για το εντελώς ανθρώπινο φαινόμενο της «διασκευής» κάθε επίσημου θεσμού, κανόνα ή λειτουργίας και της προσαρμογής τους στις ιδιαιτερότητες όσων τα υλοποιούν. Αυτή η διασκευή με τη σειρά της σχετίζεται με τις αξίες, τη μόρφωση και την νοοτροπία των μελών κάθε ομάδας (Μπίκος, 2011).

Καθώς όμως η κοινωνική ομάδα του συλλόγου διδασκόντων αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα σταθερής και επαναλαμβανόμενης αλληλεπίδρασης με-

ταξύ των μελών της, πολύ κρίσιμο στοιχείο της είναι η ποιότητα ανθρωπίνων σχέσεων που εγκαθιδρύονται σ' αυτήν. Πρόκειται για αυτήν την άτυπη δομή που αναδύεται σε κάθε ομάδα και οφείλεται καταρχήν στη λειτουργία του φαινομένου της διαπροσωπικής έλξης ή απώθησης (Hapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013). Είναι γνωστό ότι σε κάθε ευρύτερη ομάδα δημιουργούνται υποομάδες που περιλαμβάνουν συναδέλφους, οι οποίοι συνήθως ανακαλύπτουν κοινά ενδιαφέροντα ή ελκυστικά στοιχεία στην προσωπικότητα συγκεκριμένων συναδέλφων και επικοινωνούν μεταξύ τους συχνότερα και με μεγαλύτερη οικειότητα. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία μπορεί μάλιστα να προκύψουν και άτυπες ηγετικές μορφές.

Χωρίς να παραβλέπω το γεγονός ότι για τη συνοχή κάποιας ομάδας είναι πολύ σημαντική η νοοτροπία κάθε μέλους που συμμετέχει σ' αυτήν, θα ξεκινήσω θυμίζοντας πόσο αποφασιστικό είναι το λεγόμενο στυλ ηγεσίας. Θα αναφερθώ δηλαδή στο διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Προϋπόθεση για να αναπτύξει συνοχή η ομάδα είναι να ενταχθεί και ο διευθυντής στην ομάδα, σίγουρα βέβαια με έναν διαφορετικό από τα υπόλοιπα μέλη ρόλο, από τον οποίο ρόλο τονίζω ιδιαίτερα τις ιδιότητες του συντονιστή και του εμψυχωτή. Στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος συντελούν:

- Η από κοινού θέσπιση κανόνων για την ομαδική ζωή
- Ο τρόπος διαχείρισης της επικοινωνίας
- Η αλληλογνωριμία και η αυτοαποκάλυψη
- Η διευθέτηση του χώρου
- Η εχεμύθεια
- Η τήρηση των κανόνων
- Η αλληλεγγύη και η ταύτιση με τους στόχους και τα συμφέροντα της ομάδας

Ανάλογα με τον προσανατολισμό διακρίνουμε δύο βασικά στυλ ηγεσίας: ηγεσία με συμπεριφορά προσανατολισμένη στο έργο και ηγεσία με συμπεριφορά προσανατολισμένη στις ανθρώπινες σχέσεις. Η παρούσα εισήγηση προκρίνει τη συμπεριφορά με έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις. Θεωρεί εκτός των άλλων πολύ σημαντικά τα εξής δύο χαρακτηριστικά του ηγέτη που συμβάλλουν στη βελτίωση του κλίματος ανθρωπίνων σχέσεων:

- α) την ετοιμότητά του να καταστείλει το διαπροσωπικό στρες
- β) την ικανότητά του να δομεί συστήματα κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε σχέση με κάποιον επιδιωκόμενο στόχο (Barton, 2013).

Τελικά αυτό που διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του ηγέτη από τον απλό διοικητή, είναι η ικανότητά του να διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του από αυτήν που τυπικά υπαγορεύεται από τη θέση και το ρόλο του.

Έχει από χρόνια διαπιστωθεί ερευνητικά η επίδραση της οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου στην ατμόσφαιρα ανθρωπίνων σχέσεων που εγκαθιδρύονται και τελικά και στην ποιότητα του παραγόμενου έργου. Καθώς, η οργανωτική κουλτούρα κάθε σχολείου επηρεάζει τη ζωή και τη συμπεριφορά όλων των εμπλεκομένων.

Στη σχετική βιβλιογραφία τονίζεται η βαρύτητα που έχουν οι συναισθηματικοί παράγοντες στη συμπεριφορά και την απόδοση των ομάδων εργασίας. Η έρευνα σ' αυτό το πεδίο έχει από χρόνια καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η γενική ατμόσφαιρα, η ύπαρξη κινήτρων και η ευχαρίστηση των μελών από την ομαδική ζωή βαρύνουν περισσότερο από ότι αντικειμενικοί παράγοντες, όπως οι αμοιβές, η ποιότητα των εγκαταστάσεων ή η διάρκεια των διακοπών. Ομάδες με καλό κλίμα ανθρωπίνων σχέσεων ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα σε δύσκολες καταστάσεις, παρουσιάζουν κόπωση με βραδύτερο ρυθμό, είναι επιδεκτικότερες σε ενθάρρυνση, και χαρακτηρίζονται από συναισθηματική σταθερότητα και αυτοπειθαρχία. Η ικανοποίηση από τη συμμετοχή σε μια συγκεκριμένη ομάδα έχει άμεση επίδραση στην απόδοση και την ψυχική ισορροπία των μελών της. Αυτή η ευχάριστη διάθεση των μελών μιας ομάδας πηγάζει από την αίσθηση ότι ικανοποιούνται βασικές ψυχοκοινωνικές ανάγκες τους (Μπίκος, 2011).

Ο καλός διευθυντής θεωρώ λοιπόν ότι πρέπει να έχει τις ιδιότητες του coach και του εμψυχωτή, με πρώτη σημαντική επιδίωξή του τη μετατροπή του συλλόγου σε λειτουργική ομάδα με συνοχή. Να συμβάλει δηλαδή, ώστε να αποκτήσουν τα μέλη της την αίσθηση του «ανήκειν», τη συνείδηση του «εμείς». Με όρους κοινωνιολογικούς, να αποκτήσει και η τυπική δομή της χαρακτηριστικά της άτυπης δομής. Σχολεία που χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο συναίνεσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι για τους ίδιους ελκυστικά και αυτό έχει επίπτωση τόσο στη διδασκαλία τους όσο και στη μάθηση των μαθητών. Εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε τέτοιους συλλόγους είναι ανοιχτοί σε σχόλια και ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους και σε εναλλακτικές λύσεις ή μεθόδους.

Αντίθετα, συνήθη εμπόδια για την ολοκλήρωση του συλλόγου διδασκόντων σε λειτουργική ομάδα είναι η νοοτροπία της διεύθυνσης ή των μελών της, ο ανταγωνισμός και η μαζικότητα (το πλήθος) των συμμετεχόντων. Σε τέτοιες δυσμενείς συνθήκες κοινωνικών σχέσεων είναι συχνή η εμφάνιση συμπεριφοράς αποφυγής, συμπεριφοράς προσωπείου ή συμπεριφοράς εκμετάλλευσης (Hapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013).

Το ανοιχτό curriculum αποτελεί, όπως προαναφέρθηκε, το κατάλληλο έδαφος για την αυτονόμηση της σχολικής μονάδας. Αυτήν την αυτονόμηση την επιφορτίζεται ο σύλλογος διδασκόντων, ο οποίος καλείται να ενεργοποιηθεί και να ξεπεράσει καταρχήν την ελληνική συνήθεια του να συνεδριάζει

σπάνια είτε για διοικητικά θέματα ρουτίνας είτε έκτακτα, όταν ανακύπτουν επείγοντα θέματα. Φαίνεται απαραίτητο να αποφασίσει να, εντάξει ίσως και στο εβδομαδιαίο πρόγραμμά του την παιδαγωγική συνεδρία. Ίσως όχι με αυτήν τη συχνότητα, πάντως με μεγαλύτερη συχνότητα από την συνήθη για τα ελληνικά σχολεία. Κατανοώ βέβαια ότι θεμελιώδης για κάτι τέτοιο είναι και η απόφαση του συλλόγου να αναπτυχθεί σε μια ομάδα εργασίας και η βούλησή του να βρει οργανωτικές λύσεις, σχετικά με τη συχνότητα, τη διάρκεια, αλλά το κυριότερο σχετικά με το περιεχόμενο των συναντήσεων συνεργασίας.

Αυτές οι συνεδρίες μπορούν να αποτελούν την οργανωτική λύση για αυτό που επιβάλλει το ανοιχτό curriculum και είναι η υποχρέωση ή το δικαίωμα κάθε σχολείου να σχεδιάζει τον δικό του τρόπο υλοποίησης των κατευθυντήριων γραμμών που επιτάσσει το πρόγραμμα (Huizinga, Handelzalts, Nievene, & Voogt, 2014). Όπως κατανοείτε οδεύουμε προς την κατάργηση του ενός και μοναδικού εγχειριδίου για κάθε μάθημα και αυτό αντικαθίσταται από πλούσιο και ποικίλο πληροφοριακό και εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο μπορεί να είναι σε έντυπη, αλλά κυρίως σε ψηφιακή μορφή.

Καλείται λοιπόν ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου μέσα από συνεργασία να σχεδιάσει και να προγραμματίσει τις δραστηριότητες συνολικά της σχολικής χρονιάς. Εννοείται βέβαια ότι ο σχεδιασμός εκτός από αδρομερής θα οφείλει να γίνεται και πιο συγκεκριμένος και λεπτομερής, μέσα από συνεχείς συναντήσεις και πιθανές αναμορφώσεις. Οι παιδαγωγικές συνεδρίες μπορούν να χρησιμεύουν όχι μόνο για την ανάπτυξη του εξειδικευμένου προγράμματος κάθε σχολείου, αλλά και για την αξιοποίηση ή την παραπέρα ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού. Η συχνότητα των παιδαγωγικών συνεδριών και η στενότερη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων μπορεί να χρησιμεύσει και για τους μαθητές, καθώς θα έχουν τη δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να ασχολούνται εντατικότερα με θέματα των μαθητών τους.

Οι παιδαγωγικές συνεδρίες μπορούν τέλος να χρησιμεύουν και ως το πλαίσιο για τη συνεχή επιμόρφωση των μελών του συλλόγου και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Να σχεδιάσει δηλαδή ο σύλλογος διδασκόντων μία μορφή ενδοσχολικής επιμόρφωσης που θα συνδέεται στενά με τις ιδιαιτερότητες του χώρου εργασίας του, που θα ανταποκρίνεται στις προτεραιότητες και τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και που θα αποτελεί συνεχιζόμενη και διαρκή διαδικασία (Vuorikari, 2019).

Οι συναντήσεις και τα θέματά τους μπορούν να περιστρέφονται γύρω από τρεις βασικούς άξονες: γύρω από θέματα σχετικά με το διδακτικό έργο, όπως μεθοδολογικές προσεγγίσεις και υλικά των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, γύρω από θέματα σχετικά με τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, όπως κίνητρα, ενδιαφέροντα, δυσκολίες συμπεριφοράς και σχέση με την οικογένεια. Τέλος μπορούν να καλύπτουν και θέματα που σχετίζονται με ιδιαίτερα

ενδιαφέροντα, χόμπη ή ευαισθησίες των μελών του προσωπικού σχετικά με την τέχνη ή τον πολιτισμό.

Την επεξεργασία και παρουσίαση των θεμάτων που θα προγραμματίζονται μπορούν να την αναλαμβάνουν μέλη του συλλόγου με σχετικές εξειδικευμένες γνώσεις και ενδιαφέροντα ή και σε κάποιες περιπτώσεις να την αναθέτουν σε εξωσχολικούς ειδικούς προσκεκλημένους. Όπως κατανοείτε προτρέπω να ενεργοποιούνται ως επιμορφωτές κατά προτεραιότητα συνάδελφοι του συλλόγου.

Μία ενδοσχολική επιμόρφωση που δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς του συλλόγου του σχολείου να δραστηριοποιηθούν και ως επιμορφωτές δείχνει κατά βάση εμπιστοσύνη στη δυνατότητα κάθε μορφωμένου ανθρώπου να συλλέγει και να οργανώνει πληροφορίες. Η αναδόμηση της γνώσης, που επιτυγχάνεται μέσα από μια τέτοια προσπάθεια, είναι ευεργετική καταρχήν για τον ίδιο τον επιμορφωτή, διότι τον οδηγεί σε κατάκτηση νέας γνώσης. Παράλληλα όμως η ενεργοποίηση ενός μέλους του συλλόγου ως επιμορφωτή μπορεί να αποδειχθεί αποτελεσματικότερη και για τους συναδέλφους του, δεδομένου ότι έχουν κοινές εμπειρίες, κοινά προβλήματα και κοινό κώδικα επικοινωνίας (Karagianni, 2014).

Με τέτοιες λύσεις αντιμετωπίζονται οι συνάδελφοι ως σύντροφοι (peers) και θεωρώ ότι αυτό μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός αισθήματος κοινότητας. Επιπλέον χαρακτηρίζεται μ' αυτόν τον τρόπο ο σύλλογος και από ένα πνεύμα συνεχούς ανανέωσης και ανάπτυξης όλων των μελών του. Το μότο που κρύβεται πίσω από αυτήν την αλληλοεπιμόρφωση είναι ότι κανένας δάσκαλος δε σταματάει να μαθαίνει πώς να διδάσκει.

Είναι διαπιστωμένο ερευνητικά ότι οι μαθησιακές διαδικασίες των ενηλίκων υποβοηθούνται σημαντικά από μεθόδευση ή δραστηριότητες που δείχνουν εκτίμηση και σεβασμό προς την κρίση και τις δυνατότητές τους. Με αυτήν την έννοια οι εκπαιδευτικοί θέλουν να είναι ευεργητικοί συντελεστές της δικής τους μάθησης, συμμετέχοντας στον καθορισμό των στόχων, του περιεχομένου και του τρόπου αξιολόγησης της επιμόρφωσής τους. Έχει διαπιστωθεί άλλωστε ότι η ευεργητική επιμόρφωση, που στηρίζεται στις προσωπικές εμπειρίες, στη συμμετοχή και στην αυτενέργεια του κάθε εκπαιδευτικού, οδηγεί σε πραγματικές αλλαγές της συμπεριφοράς και οι γνώσεις και δεξιότητες που αποκτώνται μ' αυτόν τον τρόπο είναι μονιμότερες.

Θα ήθελα σ' αυτό το σημείο να επισημάνω ότι πολλά ελληνικά σχολεία, παρά το ότι δεν λειτουργούν με ανοικτά προγράμματα, έχουν εντάξει στον τρόπο λειτουργίας τους αρκετά από τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν, δείχνοντας ανεπτυγμένο ομαδικό πνεύμα αλλά και ετοιμότητα για εισαγωγή καινοτομιών που προετοιμάζουν το έδαφος για ένα σχολείο πιο ανοικτό στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Πριν κλείσω επιτρέψτε μου να σας μεταφέρω κάτι από την εμπειρία που αποκόμισα μέσα από την εμπλοκή μου ως παιδαγωγικός υπεύθυνος στο Σχολείο Δεύτερης Εγκαιρίας Σερρών. Το σχολείο δηλαδή που από το 2000 λειτούργησε με κεντρικό στόχο την καταπολέμηση της υποεκπαίδευσης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Πρόκειται καταρχήν για σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία απευθύνονται σε ενήλικες που στερούνται του απολυτηρίου γυμνασίου και έχουν την εγκαιρία να το αναπληρώσουν σε δύο έτη, με ισότιμο τίτλο που θα τους βοηθά στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη. Οι τάξεις που διαμορφώνονται παρουσιάζουν μία μεγάλη ανομοιογένεια ως προς την ηλικία, την προέλευση και τις εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών τους.

Πρόκειται για έναν καινοτομικό θεσμό και αυτό αποτυπώνεται καταρχήν στο πρόγραμμα σπουδών του. Ομάδα εργασίας ανέπτυξε το 2003 το πρώτο εν Ελλάδι πρόγραμμα που έχει ως κεντρική επιδίωξη την κατάκτηση των διαφόρων μορφών γραμματισμού. Πρόκειται για ένα συνοπτικό πλαίσιο προγράμματος που έχει τη μορφή ανοικτού και στοχοκεντρικού curriculum. Εμφανές στοιχείο του συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών και καινοτομία για τα ελληνικά δεδομένα ήταν η κατάργηση των γνωστικών αντικειμένων ή μαθημάτων που ακολουθούν τη λογική της συστηματοποίησης κατά επιστήμες και κατά ανάλογες ειδικότητες των διδασκόντων (Μπίκος, 2011a). Αντί αυτών θεματοποιείται η κατάκτηση επιμέρους γραμματισμών όπως: ο γλωσσικός γραμματισμός (literacy) με τους δύο κλάδους του: τον ελληνικό και τον αγγλοαμερικανικό, ο αριθμητισμός ή μαθηματικός γραμματισμός (numeracy), ο πληροφορικός γραμματισμός κ.λπ. Δεν υπήρχαν σχετικά εγχειρίδια, αλλά παρωθούνταν διδάσκοντες και μαθητές να ανατρέχουν σε πληροφοριακό και εκπαιδευτικό υλικό με δική τους πρωτοβουλία.

Ο σύλλογος διδασκόντων με τον διευθυντή και τον επιστημονικό υπεύθυνο συνεδρίαζε κάθε εβδομάδα, καθώς ήταν υποχρεωμένος να προγραμματίζει τις δραστηριότητες και να εξασφαλίζει ή να αναπτύσσει τα απαραίτητα εκπαιδευτικά υλικά. Η τάξη είχε μετατραπεί σε ένα πραγματικό εργαστήριο γνώσης με παντελή σχεδόν απουσία της μετωπικής διδασκαλίας, καθώς στην επεξεργασία των θεμάτων συνέβαλαν ενεργά οι ενήλικες μαθητές. Οι διεπιστημονικές ή διαθεματικές προσεγγίσεις δεν ήταν κενό γράμμα, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έδιναν το παράδειγμα συνεργαζόμενοι με τους συναδέλφους τους κατά την πραγμάτευση των διαφόρων θεμάτων.

Μέρος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων υλοποιούνταν με την κοινωνική σύμπραξη φορέων για τη στήριξη και το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία, τον πολιτισμό και τους χώρους εργασίας (Μπίκος, 2011a).

Δεν θέλω να κουράσω με περισσότερες λεπτομέρειες, επιθυμώ όμως να δηλώσω ότι νιώθω ευγνωμοσύνη ως παιδαγωγός, διότι μέσα από την εμπλοκή

μου στην πειραματική εφαρμογή του θεσμού των ΣΔΕ μου δόθηκαν απαντήσεις σε θέματα που από καιρό με απασχολούσαν. Και πρώτα πρώτα επιβεβαιώθηκε η θέση ότι προϋπόθεση για την ενεργοποίηση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή είναι η ανοικτότητα και η ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος. Επιπλέον, ότι κάτι τέτοιο είναι εφικτό και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, υπό την προϋπόθεση της μετατροπής του συλλόγου διδασκόντων σε μία λειτουργική ομάδα συνεργασίας.

Θεωρώ εντέλει ότι το ΣΔΕ, το σχολείο αν θέλετε των καταφρονεμένων, έχει πολλά να διδάξει στο κατά συνθήκη σχολείο ελίτ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Babalis, Th., & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Publishers.
- Barton, L. (2013). Knowledge of Effective Educational Leadership Practices. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(1), 93-102.
- Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές Σχέσεις και Αλληλεπίδραση στη Σχολική Τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Μπίκος, Κ. (2011a). Σχολεία Δευτερης Ευκαιρίας: ενεργοποίηση του συλλόγου διδασκόντων μέσα από το ανοικτό και καινοτόμο πρόγραμμα σπουδών. Στο Γ. Παπαδάκης & N. Χανιωτάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση – Κοινωνία & Πολιτική* (σσ. 916 – 931). Αθήνα: Πεδίο.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Routledge.
- Gosper, M., & Ifenthaler, D. (Eds.). (2014) *Curriculum Models for the 21st Century*. Berlin: Springer.
- Hapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Huizinga, T., Handelzalts, A., Nieveen, N., & Voogt, M. (2014). Teacher involvement in curriculum design: need for support to enhance teachers' design expertise, *Journal of Curriculum Studies*, 46(1), 33-57.
- Karagianni, E. (2014). Teacher development and coll@bor@tion. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1), 87-109.
- Morrison, G., Ross, S., & Kemp, J. (2001). *Designing effective instruction* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Ξωχέλλης, Π. (2015). *Σχολική Παιδαγωγική. Νέα πλήρως αναμορφωμένη έκ-*

δοση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Vuorikari, R. (2019). *Innovating Professional Development in Compulsory Education - An analysis of practices aimed at improving teaching and learning*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Κωνσταντίνος Μπίκος

Καθηγητής Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, ΑΠΘ
Κοσμήτορας Φιλοσοφικής Σχολής
Τηλ.: 6944848774
E-mail: bikos@edlit.auth.gr

Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΗΣ ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ

Γιώργος Νικολάου
Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έμφαση στην ετερότητα και δη την πολιτισμική είναι ένα από τα συγκείμενα της μετανεωτερικότητας. Ωστόσο, ανέκαθεν οι πάσης φύσεως «ομοιογένειες» ήταν περισσότερο κοινωνικές κατασκευές, παρά οικουμενικές φυσικές οντότητες, ανεξάρτητες από το χρόνο και το χώρο. Το ίδιο μπορούμε να ισχυριστούμε και για την πολιτισμική ταυτότητα, η οποία δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως σταθερό και αμετάβλητο σύστημα, με πάγια και αναλλοίωτα χαρακτηριστικά, αλλά ως «κέλυφος» που εμπεριέχει πολλές επιμέρους ταυτότητες. Οι τελευταίες εξαρτώνται, μεταξύ άλλων, από τη γλώσσα, την καταγωγή, τη θρησκεία, το επάγγελμα, τη μόρφωση του κάθε ανθρώπου και αναδύονται ανάλογα με την περίσταση στην οποία αυτός βρίσκεται. Η πολιτισμική ταυτότητα είναι σύστημα δυναμικό, το οποίο μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά, επηρεάζεται από το περιβάλλον, αλλάζει και εξελίσσεται.

Υπό την έννοια αυτή, ο διάλογος για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας ξεκινά με βασική προϋπόθεση την αναγνώρισή της και στη συνέχεια την ένταξή της μέσα σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου η καθολική αποδοχή των αξιών της κοινωνικής συνοχής, της δικαιοσύνης και της ισότητας των ευκαιριών μπορεί να αποτελέσει το συνδετικό κονίαμα μεταξύ των πολιτών. Δίχως τους ολοκληρωτισμούς του παρελθόντος, αλλά μέσα από τα προτάγματα της ύστερης νεωτερικότητας και της κριτικής θεωρίας, μπορούμε να βρούμε το μέτρο της διαπολιτισμικής οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών, που τώρα πια θεμελιώνονται πάνω στην έννοια του «συνταγματικού πατριωτισμού» και της ιδιότητας του πολίτη «εκ της παραμονής». Το έθνος – κράτος οργανώνεται με όρους πολιτικούς και όχι φαντασιακούς, ενώ οι συλλογικότητες συνεχίζουν να υφίστανται, όχι ως αυθαίρετες, κατασκευές, αλλά ως συνειδητοποιημένες πολιτικές επιλογές.

Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση δεν μπορεί να συμβάλλει στον κατακερματισμό του κοινωνικού ιστού της χώρας, προωθώντας πολιτικές διακρίσεων (θετικών και αρνητικών), στο όνομα ενός επιστημονικά και ηθικά έωλου σχετικισμού. Αντίθετα, το σχολείο οφείλει να είναι ο χώρος όπου όλοι οι νέοι, ανεξαρτήτως προέλευσης και καταβολών, θα μάθουν να ζουν και να μορφώνονται

μαζί. Το σχολείο είναι ο χώρος που εντάσσει και δε διαχωρίζει. Αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα του καθενός, αλλά ταυτόχρονα συμβάλλει στην υιοθέτηση κοινών οικουμενικών αξιών, διαπολιτισμικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την εμπέδωση ενός κλίματος αλληλεγγύης, σεβασμού και συνεργατικότητας. Πρόκειται για το Σχολείο της Ένταξης, το Σχολείο για Όλους.

ABSTRACT

In the introduction of our paper the notions of culture and cultural identity and diversity are explained. The contemporary societies are characterized by multiculturalism and cultural diversity, especially due to the increased immigration patterns. The causes of this situation are found in the political, cultural and economic changes of the past decades. In this framework, education is the basic mechanism of the state for the formation of the population in a homogeneous nation. Culture is not hereditary but it is transferred through the procedure of tuition and learning. There are several interpretations of the notion of culture but it is generally accepted that it consists of knowledge, beliefs, arts, moral rules, languages, norms and customs. These are the factors that form the context of cultural identity and/or diversity. As Campbell supports it is possible for a person to belong to more than one cultural group, the limits of which are the differences as far as religious, language, nation an social class is concerned.

In the next part of our paper, multiculturalism is explained through the different scientific interpretations that were given. Thus, according to Grand, Sleeter and Anderson for the educational community multicultural education is the education which is provided to all those who are culturally different, the creation of positive relations between students who have different cultural traditions, the efforts aiming at the increase of the knowledge in relation to the education of special groups, the education which reform the school schedule so as to respond to the needs of all the cultural groups and the education which suggests a future way of social action. Of course, there are similar efforts aiming at determining the notion of multicultural education which increase the confusion around this subject.

Moreover, multiculturalism is compared with cultural relativism. At this point it is created the dilemma whether to insist on the preserving of the national state or dismantle it following the demand of the cultural relativism. The answer to this dilemma is that the last suffers from an excessive simplicity and that it can have perversional consequences such as the increase of the intolerance and the inequality for the immigrants and the members of minority groups.

In contrast, the representatives of the critical theory define multicultural

education in a different way. National identity orients itself more to the participation, the responsibility and access more than nationality. Multiculturalism concerns all the educational system and does not depend from the existence of culturally different students. School should be a place where communication is favored and not the opposite. In this framework Helmut Essinger has defined as the principles of multicultural education the education for empathy, for solidarity, for multicultural respect and education against national-centered way of thinking. Moreover, as far as the principles of multicultural education are concerned, according to Nieke multiculturalism is necessary to mainstream all the lessons that are being taught in school.

As a conclusion, it is argued that a school which categorizes the students according to their cultural background is not acceptable. "A School for All" where the students will not face any discrimination and they will learn to live all together is the type of school that is suggested. This school is interested in preparing all the students for their integration in the society without bearing in mind their nationality. This school is multicultural because it respects all the civilizations without ignoring them. It takes advantage of them so as to fulfill its mission accepting important facts such as the recognition of diversity, social cohesion, equality and justice.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ, ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Ο διάλογος σχετικά με τα θέματα της πολιτισμικής ετερότητας, της ταυτότητας και της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής¹ είναι έντονος τα τελευταία χρόνια, έχοντας ως αποτέλεσμα την έκφραση πλήθους απόψεων, οι οποίες τις περισσότερες φορές δε βασίζονται σε αυστηρή επιστημονική γνώση, αλλά σε παιδαγωγική ιδεολογία. Είναι αλήθεια ότι οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολυσυλλεκτικότητα ως προς τη σύνθεση του πληθυσμού τους που οφείλεται, ως επί το πλείστον, στη μετανάστευση. Από την άλλη, είναι, επίσης, γεγονός ότι η ανθρώπινη ιστορία είναι μία συνεχής πορεία μετακινήσεων, μετεγκαταστάσεων, επεκτάσεων και «κατοχών». Αυτές οι ανθρώπινες δραστηριότητες, ανέκαθεν, δημιουργούσαν κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές ανακατατάξεις συνθέτοντας κοινωνίες πολυσυλλεκτικές, πλουραλιστικές, πο-

1 Συνηθέστερα θα συναντήσουμε τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Ο Α. Γκότοβος, (2002: 1-2), ιστορεί τις περιπέτειες των όρων: «αγωγή», «εκπαίδευση» και «παιδαγωγική», διευκρινίζοντας ότι ενώ ο όρος εκπαίδευση παραπέμπει στον εκπαιδευτικό οργανισμό και τη θεσμικά προσδιορισμένη άσκηση παιδευτικών επιρροών στο περιβάλλον αυτό, ο όρος παιδαγωγική παραπέμπει στον επιστημονικό λόγο περί αγωγής και εκπαίδευσης. Μετά τη διευκρίνιση αυτή, που μας βρίσκει σύμφωνους, δεν υπάρχουν περιθώρια για παρανοήσεις.

λυπολιτισμικές, οι οποίες τότε, όπως και τώρα, ήταν μάλλον ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Είναι γεγονός ότι η πολυπολιτισμική σύνθεση των κοινωνιών δεν είναι αποκλειστικό «προνόμιο» του δυτικού κόσμου.

Αν γίνεται σήμερα περισσότερο λόγος για την ετερότητα, την πολυπολιτισμικότητα και τους τρόπους διαχείρισης αυτών των καταστάσεων, τα αίτια θα πρέπει να αναζητηθούν μάλλον στις αλλαγές που έχουν επέλθει σε οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό επίπεδο, ως συνέπειες των ευρύτερων γεωπολιτικών εξελίξεων, παρά σε δημογραφικά δραματικές αλλαγές στον αναπτυγμένο κόσμο. Άλλωστε, οι τελευταίες, αν και όταν σημειώνονται, αποτελούν συνέπειες της γενικότερης οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής κατάστασης.

Η νεωτερικότητα, με την ενοποιητική και ομογενοποιητική ιδέα του έθνους-κράτους, ως τρόπου πολιτικής συγκρότησης, είναι αλήθεια ότι εξασφάλισε πέντε αιώνες περίπου «ησυχίας», έχοντας «τακτοποιήσει» και περιορίσει τα ζητήματα της ετερότητας στο πλαίσιο των εθνικών κρατών, το καθένα από τα οποία και ανάλογα πώς το εξυπηρετούσε, διαμόρφωνε την εθνική του ιδεολογία και τον τρόπο εθνικής υπαγωγής, άλλοτε με το δίκαιον του αίματος (*jus sanguinis*) και άλλοτε με το δίκαιον του εδάφους (*jus solis*) (Νικολάου, 2005). Σε κάθε περίπτωση, τα νεωτερικά κράτη, χωρίς, βέβαια, να έχουν αποφύγει τις ολοκληρωτικές παρεκτροπές, λειτούργησαν με τη λογική της ομογενοποίησης, η οποία μπορεί να οριστεί «...ως η διαδικασία ένταξης των μελών μιας κοινωνίας σε "συμπαγείς" ομάδες, έχοντας ως σημεία αναφοράς συγκεκριμένα κοινωνικά-δομικά κριτήρια. Τέτοια κριτήρια είναι, κατά κανόνα ο πολιτισμός, η γλώσσα, ή/και η θρησκεία» (Γκόβαρης, 2001: 29). Παράλληλα, αναπτύχθηκε και η διαδικασία της διαφοροποίησης (ετερογενοποίησης), μέσα από τον έλεγχο και το διαχωρισμό του «tautόσημου» από το «μη ταυτόσημο», που οδήγησε στην κατασκευή μειονοτήτων και κοινωνικών ανισοτήτων μέσα στο πλαίσιο ενός εθνικού κράτους (Γκόβαρης, 2001: 29). Με μέσον την εκπαίδευση, η οποία αποτελεί το βασικότερο μηχανισμό του κράτους για τη διαμόρφωση του πληθυσμού σε έθνος, τα μοντέρνα κράτη κατάφεραν να «κατασκευάσουν» και να διατηρήσουν για μεγάλο ιστορικό διάστημα την πολυπόθητη ομοιογένεια, ανεχόμενα ή βάζοντας στο περιθώριο τις όποιες μειονότητες κατοικούσαν σ' αυτά. Το σημαντικότερο, επεδίωξαν, μέσα από την εκπαίδευση να πείσουν ότι τα έθνη αποτελούν οικουμενικές φυσικές οντότητες, ανεξάρτητες από το χρόνο και το χώρο και ότι η εθνική ταυτότητα είναι αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση της εθνικής ομοψυχίας και συνοχής (Αβδελά, 1998: 6-31).

Είναι λογικό να συνάγεται, μέσα από την προσέγγιση αυτή, ότι η εθν(οτ)ική ταυτότητα είναι μάλλον μία κοινωνική κατασκευή, στηριγμένη στις μεγάλες μετα-διηγήσεις της νεωτερικότητας, παρά μία αρχέτυπη και οικουμενική μορφή ομαδικών δεσμών, οι οποίοι βασίζονται σε αντικειμενικά κοινά γνωρίσματα (γλώσσα, ιστορία, πολιτισμός), τα οποία, δε θα είμαστε πολύ μακριά αν ισχυρίζόμασταν, ότι παραπέμπουν στην ιδέα της φυλής, των ρομαντικών του 19ου

αι. Από τη μια λοιπόν στέκει ο μεταφυσικός Εσσεντιαλισμός (Essentialism) και από την άλλη ο Κοινωνικός Εποικοδομισμός (Social Constructivism).

Η σύγχρονη σκέψη εστιάζει στην πολιτισμική ετερότητα έχοντας κάποιες βασικές παραδοχές, όπως:

- 'Ότι η ανθρωπότητα δεν εξελίσσεται μονότονα, ομοιόμορφα, αλλά με μια αφάνταστα μεγάλη ποικιλία κοινωνικών και πολιτιστικών μορφών (Levi-Strauss, 1987: 8).
- 'Ότι κανένας πολιτισμός δεν αναπτύσσεται μόνος του.
- 'Ότι οι πολιτισμοί διαπλέκονται, αλληλεπιδρούν και εξελίσσονται.
- 'Ότι είναι ανάγκη να διατηρηθεί η πλούσια ποικιλία των πολιτισμών, μέσα σε έναν κόσμο που κινδυνεύει από τη μονοτονία και την ομοιομορφία (Levi-Strauss, 1987: 3).
- 'Ότι η παράλληλη συνύπαρξη και η αρμονική συμβίωση ανθρώπων δομείται μόνο επάνω σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας ανοχής, κατανόησης και σεβασμού.

Η έννοια του πολιτισμικού πλαισίου, όπως διαμορφώθηκε και τεκμηριώθηκε από τους ανθρωπολόγους, προκάλεσε πολλά και πολύπλοκα ερωτήματα. Το πολιτισμικό πλαίσιο δεν κληρονομείται, αλλά μεταβιβάζεται από γενιά σε γενιά μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η πολιτισμική συνέχεια μιας κοινωνίας και συγχρόνως ρυθμίζεται ο βαθμός μετεξέλιξής της (Χουρδάκης-Καραγιώργος, 1999: 161-163).

Σύμφωνα με τον Michael Herzfeld (1998: 12) «τα πολιτισμικά συμβάντα δεν παραδίδονται παθητικά, αλλά ανασύρονται και ανασυντίθενται δημιουργικά. Δε μεταβιβάζονται ως δεδομένες καταστάσεις, αλλά ως δυναμικές, διαλογικές αλληλεπιδράσεις, ανάμεσα σε εξίσου ενεργά υποκείμενα, που καταλαμβάνουν διαφορετικές θέσεις στον ενιαίο καταμερισμό της γνωστικής διαδικασίας».

Ο πολιτισμός είναι μια πλατιά έννοια που συμπεριλαμβάνει πολλές όψεις της ζωής μιας ομάδας (Seelye, 1991: 13). Είναι πολυδύναμο και πολύπλοκο σύνολο συστημάτων που εμπεριέχει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνες, ηθικούς κανόνες, έθιμα, γλώσσες, μη λεκτική επικοινωνία.

Ο Banks ορίζει τον πολιτισμό ως τρόπο και στάση ζωής, που διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες ιστορικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες (Banks, 1991: 70-76). Αποτελείται από σχήματα συμπεριφοράς, σύμβολα, συνθήκες, αξίες, νόρμες, προοπτικές και άλλους παράγοντες που καθιστούν την ομάδα μέλος της κοινωνίας και την ξεχωρίζουν από τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Η πολιτισμική ταυτότητα του ατόμου και της ομάδας είναι προϊόν της διαδικασίας της «πολιτισμοποίησης», που λαμβάνει χώρα κάτω από τις παραπάνω συγκεκριμένες συνθήκες (Δαμανάκης, 1997: 32). Ο πολιτισμός μαθαίνεται, μεταδίδεται, είναι δυναμικός, είναι επιλεκτικός, οι βάσεις του είναι αλληλένδετες, είναι εθνοκεντρικός.

Για τον Γκότοβο, ο κάθε άνθρωπος ανήκει, έτσι κι αλλιώς, σε πολλαπλές συλλογικότητες. Είναι, δηλαδή, ένα «πολυταυτοτικό» από κοινωνικής πλευράς υποκείμενο. Και αυτό που τελικά συνιστά πολιτισμική ετερότητα και κατά προέκταση ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα είναι οι διαφοροποιήσεις του σε εθνικό, εθνοτικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο (Γκότοβος, 2002: 10-11). «... Ο όρος πολιτισμική ταυτότητα εμφανίζεται σχεδόν πάντοτε σε συνδυασμό με μία από τις προαναφερθείσες κατηγορίες της εθνικότητας, εθνότητας, θρησκείας και γλώσσας, προσδιορίζοντας κατά κάποιο τρόπο το περιεχόμενο της αντίστοιχης διαφοράς. Έτσι, η σχέση πολιτισμικής ταυτότητας με τους άλλους τύπους ταυτότητων είναι σχέση “κελύφους/περιεχομένου”, και δεν πρόκειται για πέμπτο, αυτόνομο τύπο ταυτότητας, για έναν ακόμη τύπο “ανήκειν” σε κάποια άλλης τάξεως συλλογικότητα» (Γκότοβος, 2002: 11).

Εμπειρικές έρευνες, όπως αυτή της Campbell, που έχουν διεξαχθεί τελευταία, μας αποκαλύπτουν ενδιαφέρουσες πτυχές του σχηματισμού της πολιτισμικής ταυτότητας επιβεβαιώνοντας αυτό που ο Γκότοβος υπαινίσσεται παραπάνω:

Από την έρευνα της Anne Campbell (2000) αποδεικνύεται ότι είναι δυνατό:

1. Ορισμένα άτομα να ταυτίζονται με περισσότερες από μια ομάδες,
2. Να αλλάξουν την πολιτισμική τους ταυτότητα σε ένα νέο πολιτισμικό περιβάλλον ή
3. Να αναπτύξουν την ικανότητα έτσι ώστε να κινούνται μεταξύ διαφόρων πολιτισμικών πεδίων αναφοράς χωρίς να χάνουν την αίσθηση της ατομικής τους ταυτότητας.

Νεότερες θεωρίες για τον ορισμό της πολιτισμικής ταυτότητας παραπέμπουν το θέμα της πολυπλοκότητας της ατομικής πολιτισμικής ταυτότητας στην ανάγκη για δημιουργία πολλαπλής πολιτισμικής ταυτότητας, όπου η εθνική ταυτότητα συνυπάρχει με περισσότερες ζεχωριστές και διακριτές επιμέρους ταυτότητες (π.χ. θρησκευτική: καθολικοί Γερμανοί, διαμαρτυρόμενοι Γερμανοί), ή ακόμη με μια ευρωπαϊκή πολιτισμική ταυτότητα, αν και καταλογίζονται μειονεκτήματα για τους μειονοτικούς μαθητές σε αυτές τις πολιτικές. Κατά την Campbell, το άτομο ανήκει σε περισσότερες από μια πολιτισμικές ομάδες και κινείται ανάμεσα σε αυτές. Αυτές οι πολιτισμικές ταυτότητες δεν αποκλείουν η μία την άλλη, αλλά είναι «σωρευτικά στρώματα», όπου το άμεσο πολιτιστικό περιβάλλον καθορίζει ποιο επίπεδο είναι σχετικό σε κάθε περίσταση.

Στις παραπάνω επισημάνσεις και ιδιαίτερα όσον αφορά τον προσδιορισμό της πολιτισμικής ετερότητας ως «κελύφους» που εμπεριέχει τις εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές διαφοροποιήσεις, θα θέλαμε με τη σειρά μας να προσθέσουμε και τις ταξικές διαφοροποιήσεις. Εκείνες, δηλαδή, που προκύπτουν από την ταξική προέλευση του ατόμου και διαμορφώνουν μια ιδιαίτερη φυσιογνωμία αυτών των υποκειμένων, ως συνιστώσα των αξιών, των στάσεων, των προτιμήσεων, των προσδοκιών τους και των κωδίκων επικοινωνίας που δι-

αθέτουν². Σίγουρα στην Ελλάδα δεν υπάρχει η μακρά παράδοση της εργατικής τάξης, όπως αυτή συναντάται σε χώρες που γνώρισαν τη βιομηχανική επανάσταση και τη διαμόρφωση του σύγχρονου προλεταριάτου. Είναι, ωστόσο, γνωστή η ύπαρξη μιας ιδιαίτερης εργατικής (προλεταριακής) ταυτότητας, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, η οποία, αν και προσλαμβάνει νέα χαρακτηριστικά σήμερα, αφού είναι κι αυτή υποκείμενη στις αλλαγές που σημειώνονται σε παγκόσμια κλίμακα, δεν παύει να διαφοροποιεί σημαντικά τα άτομα που τη φέρουν, σε σχέση με τα προνομιούχα κοινωνικά, και οικονομικά στρώματα, τα οποία ενίστε ύχουν και υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Έτσι, οι πολίτες που ζουν στο όριο ή το περιθώριο της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, αυτοί που βρέθηκαν εκτός του σχολείου, συχνά εκτός νόμου και εκτός συστήματος, διαμορφώνουν ένα διαφορετικό από τον κυρίαρχο αξιακό, ηθικό και επικοινωνιακό κώδικα, ο οποίος, παρά την πολυμορφία του και τις επιμέρους διαφοροποιήσεις του, αποτελεί σημαντικό παράγοντα δόμησης της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας καθεμιάς από αυτές τις ομάδες. Έτσι, μπορούμε να έχουμε πολύ ενδιαφέρουσες καταστάσεις, κατά τις οποίες η ύπαρξη εθνικο-θρησκευτικών διαφορών να μην αποτελεί δείκτη ετερότητας, στο βαθμό τουλάχιστον που τον αποτελούν οι διαφορές από την ταξική προέλευση, σε άτομα ομόεθνα, ομόγλωσσα και ομόδοξα. Η διαφοροποίηση εδώ ίσως κρύβεται στον τρόπο χρήσης της γλώσσας, παρά το γεγονός ότι θεωρητικά όλοι «μιλούν» την ίδια γλώσσα. Για το λόγο αυτό, το γλωσσικό μάθημα θεωρείται σημαντικό, όχι μόνο γιατί διαμέσου του περνούν ιδέες και μηνύματα, αλλά και επειδή το ποιοτικό επίπεδο γνώσης της γλώσσας είναι δείκτης και για το ακαδημαϊκό, επαγγελματικό και κοινωνικό μέλλον του νέου. Κατά συνέπεια, η γλώσσα επηρεάζει καθοριστικά και τις τρεις βασικές λειτουργίες του σχολείου (μετάδοση γνώσεων, κανονιστική, επιλεκτική) (Κωνσταντίνου, 1998: 74-78). Κλείνοντας αυτό το θέμα, θα θέλαμε, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι «ταπεινό» κοινωνικοοικονομικό status και μετανάστες, στην πρώτη, τουλάχιστο, περίοδο εγκατάστασής τους στη χώρα υποδοχής σχεδόν πάντοτε συμπίπτουν.

ΜΕΤΑΝΕΩΤΕΡΙΚΟΤΗΤΑ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Γιατί όμως σήμερα παρατηρείται αυτή η τάση να υπερτονίζεται το ζήτημα της πολιτισμικής ταυτότητας και τα ζητήματα της ετερότητας να δημιουργούν τόσο

2 Στο βαθμό μάλιστα που θέμα μας είναι η εκπαίδευση και η σχολική επιτυχία των μαθητών, το θέμα των γλωσσικών κωδικών επικοινωνίας είναι καθοριστικής σημασίας. Είτε αυτοί είναι ελλειμματικοί (Bernstein), είτε διαφορετικοί (Labov), οδηγούν σε αποτυχία τους μαθητές που τους κατέχουν και είναι υποχρεωμένοι να μάθουν μέσα σε ένα σχολείο που λειτουργεί μονοπολιτισμικά.

μεγάλη πολεμική; Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του νέου παγκόσμιου περιβάλλοντος είναι η αποδυνάμωση των εθνών-κρατών. Προκύπτει μία έντονη αμφισβήτηση, μέσα από το πρίσμα της μηδενιστικής μετανεωτερικότητας, των εθνοποιητικών τους χαρακτηριστικών και μία στροφή προς την εξατομίκευση και την προσωπική ολοκλήρωση του καθενός. Μέσα στο πλέγμα αυτό εντάσσεται και η υπερτονισμός, τελευταία, των φυγόκεντρων δυνάμεων εκείνων των κοινωνιών που κάποτε διακρίνονταν για τη συνοχή τους και το πνεύμα ισότητας, το οποίο είχαν εμπεδώσει στα μέλη τους³. Το δυστύχημα είναι ότι αυτή η νέα φιλοσοφική προσέγγιση της πολιτικής και κοινωνικής συγκρότησης δεν διακρίνεται αντίστοιχα από μία νέα προοπτική, ιδιαίτερα στις πιο ακραίες της εκφάνσεις. Θα μπορούσε, ενδεχομένως, να γίνει κατανοητή μία αποδόμηση της καθεστηκυίας κατάστασης, καταγγέλλοντας τα εθνοποιητικά «ιδεολογήματα» των νεωτερικών κρατών, ιδιαίτερα όταν τα τελευταία ολισθαίνουν προς ολοκληρωτικές πρακτικές, αν τουλάχιστον υπήρχε στη θέση τους μία άλλη, οικουμενική (;) προοπτική, όπως έχει ιστορικά καταγραφεί στη δυτική σκέψη, με τον πολιτισμικό οικουμενισμό (Marx, Weber, Piaget, Parsons, Chomsky) (Γκόβαρης, 2001: 81). Όμως αυτό στην πραγματικότητα δε συμβαίνει. Η αμφισβήτηση από τους μετανεωτερικούς διεξάγεται χωρίς την προοπτική νέων συλλογικοτήτων: *απόκτηση συνείδησης της ταυτότητας, χειραφέτηση, προσωπική ιστορία και ολοκλήρωση του καθενός ατομικά*. Το μήνυμα περιέχει σημαντικές ηθικές αντινομίες (Elliott, 2000: 335-340) ακόμη και για τους φανατικότερους από τους νεοφιλελεύθερους, οι οποίοι, ενώ πρόσκαιρα το νιοθέτησαν, πολλοί από αυτούς αναγκάστηκαν σύντομα να το εγκαταλείψουν αντιλαμβανόμενοι τη ματαιότητά του. Η συζήτηση και πάλι διεξάγεται με τους όρους της ύστερης, της δεύτερης ή της ανολοκλήρωτης νεωτερικότητας, αφού οι παλιές συλλογικότητες δίνουν τη θέση τους σε νέες, η αποδόμηση δεν είναι το τέρμα και ακολουθείται πάντα από αναδομήσεις σε νέα κοινωνικά πλαίσια, η κριτική των παραδοσιακών, νεωτερικών κοινωνιών προϋποθέτει, αλλά και παράγει επικοινωνία, η οποία απαιτεί κοινές πολιτισμικές πλατφόρμες και εν τέλει, δεν ενταφιάσαμε ακόμη τα έθνη-κράτη, έστω και αν τα τελευταία δέχονται πλέον να αναδιαπραγματευθούν τους εθνοποιητικούς τους όρους, γεγονός που δεν είναι απαραίτητα κακό, ίσως μάλιστα το αντίθετο.

Εαναγυρνάμε λοιπόν στην αφετηρία: αυτό που «ανακαλύπτουμε» ως πολυπολιτισμικότητα δεν είναι τίποτα άλλο από την απλή παραδοχή και την αποενοχοποίηση μιας κατάστασης συνδεδεμένης ανέκαθεν με την ιστορία της αν-

3 Ιστορικά, το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται πολλές φορές. Στην αρχαιότητα, για παράδειγμα, σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης, είχαμε αντίστοιχα φαινόμενα. Κατά τον 3ο π.Χ. αιώνα στην Αθήνα ο εθνικισμός ήταν άκρατος.

θρωπότητας και που τώρα την διαπραγματευόμαστε με νέους όρους⁴.

Πρόκειται, στην ουσία, για το μεγάλο βήμα της παραδοχής της ετερότητας και της διαλεκτικής ένταξής της μέσα σε μία νέα συλλογικότητα, με αρχές και πανανθρώπινες αξίες, προϊόν της κριτικής, επικοινωνίας και συναίνεσης, δίχως φόβο και άρνηση για τις κοινωνικές αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις που μπορεί να επέλθουν. Ωστόσο, συζητούμε πάντα για κοινωνίες και καμία συζήτηση δεν μπορεί να περιστραφεί αποκλειστικά γύρω από την ετερότητα, χωρίς να λάβει υπόψη της και τις τρεις άλλες, εξίσου σημαντικές αρχές: την κοινωνική συνοχή, την ισότητα και τη δικαιοσύνη.

Η επισήμανση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία, όσο θα προσεγγίζουμε την έννοια της διαπολιτισμικότητας και τις παιδαγωγικές της προεκτάσεις, ως επιστημονικό λόγο σχετικά με την αγωγή και την εκπαίδευση, σε συνάρτηση με την ετερότητα.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ - ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Το ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας, και ειδικά ο διάλογος σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα είναι θέματα κυρίαρχα στις σύγχρονες κοινωνίες. Παρά το γεγονός ότι στη χώρα μας η συζήτηση εστιάζεται κυρίως στον παιδαγωγικό λόγο, είναι αλήθεια ότι το εύρος της διαπολιτισμικότητας εκτείνεται σε επιστημονικά πεδία τόσο συναφή όσο και ετερόκλητα μεταξύ τους, όπως είναι η ψυχολογία, η φιλοσοφία, η θηθική, η ιστορία, η ανθρωπολογία, αλλά επίσης η οικονομική επιστήμη, τα μαθηματικά ή η βιολογία, καθώς και οι τομείς της τέχνης και της λογοτεχνίας. Τα αίτια μιας τέτοιας εξέλιξης είναι σύνθετα. Θα μπορούσαμε να απαριθμήσουμε, ανάμεσα σε άλλα, την εμφάνιση μιας νέας, πιο διευρυμένης προσέγγισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, τις προκλήσεις και κατακτήσεις των περιφερειακών εθνικισμών, την ανάπτυξη της διαδικασίας της ευρωπαϊκής οικοδόμησης, την αναγνώριση των αρχών του δικαιώματος στη διαφορά και την ισότητα των παραδοσιακών, εθνοτικών μειονοτήτων και τέλος, τα αιτήματα και τις απαιτήσεις, ολοένα και πιο προβεβλημένα, και υπογραμμισμένα των μεταναστών, κύρια αυτών που δεν προέρχονται από ευρωπαϊκές χώρες. Στο βάθος όλων αυτών, βρίσκεται η αποδοχή της ετερότητας ως κατάστασης και η ανάγκη, πλέον, να τη διαχειριστούμε, σε επίπεδο κοινωνίας, κράτους, οικονομίας, εκπαίδευσης (Νικολάου, 2005: 217-218).

4 Ο Γκόβαρης, (2001: 74) διακρίνει τέσσερις τύπους πολυπολιτισμικής κοινωνίας, υπό την έννοια των επιδιώξεων: 1. Τον εθνοτικό πολυπολιτισμό (cooperative multiculturalism), 2. Τον φιλελεύθερο πολυπολιτισμό, 3. Τον αριστερό-φιλελεύθερο πολυπολιτισμό και 4. Τον κριτικό-αναστοχαστικό πολυπολιτισμό.

Ιστορικά, η διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας απασχολούσε ανέκαθεν τις κοινωνίες και επιλύονταν με τον ένα ή τον άλλον τρόπο, λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικά. Έτσι, η ιστορία της ανθρωπότητας είναι γεμάτη από εθνοκαθάρσεις και γενοκτονίες, όπως και από «διαμερισματοποιημένες» και κατακερματισμένες, πολυεθνικές κοινωνίες. Υπάρχουν όμως παραδείγματα και άλλων κοινωνιών, που παρά την πολυπολιτισμική σύνθεση των πληθυσμών τους, κατάφερναν και διαμόρφωναν ένα πεδίο επικοινωνίας, συνύπαρξης και το σημαντικότερο, κοινής πολιτικής δράσης, τόσο κατά τη προ-νεωτερική, όσο και κατά τη νεωτερική εποχή. Η εκπαίδευση, ως σημαντική συνιστώσα του κοινωνικού συστήματος, είναι ένας χώρος, ο οποίος επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τις ευρύτερες, πολιτικές τοποθετήσεις σχετικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας.

Η μεταφορά του ζητήματος της διαχείρισης μιας πολυπολιτισμικής κατάστασης στο επίπεδο του εκπαιδευτικού χώρου είναι ένα θέμα που απασχολεί όλο και πιο έντονα τις Επιστήμες της Αγωγής. Έτσι –και ειδικά στον χώρο της εκπαίδευσης– έχουν, μέχρι σήμερα, πολλές φορές παρουσιαστεί και αναλυθεί οι διάφοροι τρόποι (μοντέλα) διαχείρισης της ετερότητας και δεν είναι στις προθέσεις μας να επανέλθουμε στο θέμα αυτό⁵. Αντίθετα, όμως, θα θέλαμε να σχολιάσουμε τις περιπέτειες των όρων διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, επιχειρώντας να τους αποσαφηνίσουμε εννοιολογικά μέσα από το πρίσμα της ύστερης νεωτερικότητας και της κριτικής θεωρίας. Κι αυτό, γιατί μέχρι σήμερα στο όνομα της διαπολιτισμικότητας έχουν εφαρμοσθεί δεκάδες εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες ξεκινούν από τα όρια της αφομοίωσης και καταλήγουν στις παρυφές του πολιτισμικού σχετικισμού. Εξάλλου και ο ίδιος ο όρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αν και τελευταία τείνει να επικρατήσει στην Ευρώπη, δε διεμβολίζει με τον ίδιο τρόπο και τον αγγλοσαξονικό χώρο, όπου προτιμάται ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση (multicultural education). Βεβαίως για μας, ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση παραπέμπει στον πολιτισμικό σχετικισμό (*relativisme culturel*), πράγμα που δεν ισχύει απαραίτητα και για τους αγγλοσάξονες, χωρίς όμως να αποκλείεται.

ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ

Κάπου εδώ αρχίζει η σύγχυση, η οποία γίνεται ακόμη μεγαλύτερη όταν αναφέρουμε όλους τους όρους που κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί και ακόμα χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν το γεγονός της, με κάποιο τρόπο, εκπαί-

5 Για όποιον, πάντως, θα ήθελε να πληροφορηθεί περισσότερα, θα μπορούσε να ανατρέξει στο έργο των Μάρκου, Δαμανάκη, Γκότοβου, Γεωργογιάννη, Γκόβαρη, Τσιάκαλου, Βακαλιού, Σπινθουράκη, Παλαιολόγου, Αθανασίου, Παπά, Παπακωνσταντίνου, Κανακίδου, Νικολάου κ.ά.

δευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες⁶. Συναντάμε λοιπόν: εκπαιδευση αντιρατσιστική, πολυπολιτισμική, δίγλωσση, πολυεθνική, πολυεθνοτική πολυφυλική (*multiracial*), πλουραλιστική, διαπολιτισμική κ.ά.

Είναι προφανές ότι ο πληθωρισμός των όρων σημαίνει όχι μόνο μία γενικότερη πολυσημία όσον αφορά το περιεχόμενό τους, αλλά και μία σύγχυση, αφού, όπως είπαμε, ο ίδιος όρος γίνεται συχνά αντιληπτός με διαφορετικό τρόπο. Μία μελέτη του 1993 από τον Michel Pagé, διέκρινε επτά διαφορετικά ρεύματα ιδεών που υπολαθάνουν στις δράσεις για υπολογισμό των εθνο-πολιτισμικών στοιχείων στην εκπαίδευση, αποκαλούμενα όλα τους «διαπολιτισμικά» (Pagé, 1993: 11-12):

- το αντισταθμιστικό ρεύμα
- το ρεύμα της γνωριμίας των πολιτισμών
- το ρεύμα του ισότιμου ετεροκεντρισμού
- το απομονωτικό ρεύμα
- το αντιρατσιστικό ρεύμα
- το ρεύμα της κοινωνικής αγωγής και
- το ρεύμα της συνεργασίας

Οι Grand, Sleeter και Anderson (1993), δίνουν πέντε διαφορετικές εκδοχές της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως τη ζει και την αντιλαμβάνεται η εκπαιδευτική κοινότητα:

- Μία πρώτη προσέγγιση αναφέρεται στην εκπαίδευση που παρέχεται στη χώρα υποδοχής σε όσους είναι πολιτισμικά διαφορετικοί. Η εκπαιδευτική ζωή κυλά δίχως οι μειονοτικές ομάδες να είναι αναγκασμένες να εγκαταλείψουν την ιδιαιτερη, πολιτισμική τους ταυτότητα.
- Η δεύτερη αφορά τις μελέτες που προσεγγίζουν την οικοδόμηση θετικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις.
- Η τρίτη ομαδοποιεί τις εργασίες που επιδιώκουν να αυξήσουν τη γνώση σχετικά με την εκπαίδευση των ιδιαιτερων ομάδων, όπως για παράδειγμα των τσιγγάνων, των ισπανόφωνων (*hispanos*) κ.λπ. με σκοπό να συγκεντρώσουν όλα τα συμπληρωματικά, ως προς την ιστορία τους, τις εμπειρίες τους και τις προσδοκίες τους, δεδομένα για να προετοιμάσουν την υπό μελέτη ομάδα να αποκτήσει ένα ολοκληρωμένο κοινωνικό *status*.
- Σύμφωνα με μια άλλη εκδοχή, ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται αυτή που αναμορφώνει το επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ώστε το τελευταίο να αντανακλά τις συνεισφορές και τις προσδοκίες της κάθε ομάδας. Η κουλτούρα τους λαμβάνεται υπόψη από το διδακτικό υπο-

6 Ο όρος άτομα ή μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες χρησιμοποιείται και από το νομοθέτη στο νόμο-πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση 2413/96.

στηρικτικό υλικό και ο τρόπος εκπαίδευσής τους προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες μαθησιακές τους εμπειρίες και συνήθειες.

- Τέλος, μια άλλη προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η επιδίωξη της κατανόησης από το μαθητή, μέσω της διδασκαλίας, του τρόπου ανάλυσης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και της καταπίεσης που προκύπτει από αυτή τη διαστρωμάτωση. Με τη διαδικασία αυτή του υποδεικνύεται ένας μελλοντικός τρόπος κοινωνικής δράσης.

Άλλες προσπάθειες εννοιολόγησης του όρου διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μας δίνουν διαφορετικές (πάλι!) μεταξύ τους προσεγγίσεις (Γκόβαρης, 2001: 79-80):

- Πρόγραμμα ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών, με στόχο την υπέρβαση των ορίων τους και τη συγκρότηση μιας υπερπολιτισμικής ταυτότητας (Rey von Almen).
- Ασάφεια ως προς την ερμηνεία της πρόθεσης «δια»: διαμεσολάβηση της εκπαίδευσης μεταξύ των πολιτισμών για αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή; Μήπως ανάδειξη των κοινών στοιχείων δύο πολιτισμών μέσω της εκπαίδευσης; Ή μήπως μια αγωγή με αφετηρία κοινές αρχές για όλους τους πολιτισμούς; (Dickopp).
- Απόρριψη της ιδέας ανάπτυξης ενός ιδιαίτερου παιδαγωγικού κλάδου της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, γιατί η διαπολιτισμική, αφενός νομιμοποιείται μόνο όταν συμπεριλαμβάνει στο πρόγραμμά της γενικότερα ερωτήματα, θεωρίες και μεθόδους (Hohmann), και αφετέρου δεν πρέπει να αποτελεί ιδιαίτερη εκπαίδευση, αλλά διάσταση της γενικής παιδείας που προσφέρει το σχολείο. Είναι η απάντηση στην πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού (Reich).
- Ευκαιρία για κριτική και αποδόμηση του παραδοσιακού, εθνοποιητικού σχολείου του έθνους-κράτους της νεωτερικής εποχής, με ταυτόχρονη ανάδειξη των προτύπων και των κανόνων που ίσχυαν ως αυτονόητα και τώρα πια δε νοηματοδοτούν τη σύγχρονη κατάσταση της πολυπολιτισμικότητας (Krueger-Portratz).
- Ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ως Κριτικής Παιδαγωγικής, με διεύρυνση του παραδοσιακού παιδαγωγικού στόχου της συγκρότησης μιας αυθεντικής ταυτότητας του «εγώ» προς την κριτική αντιπαράθεση με τις διαδικασίες συγκρότησης των συλλογικών ταυτοτήτων (Nieke).

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ VERSUS ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΣΧΕΤΙΚΙΣΜΟΣ

Ο Γκότοβος (2002), έθεσε τα όρια ανάμεσα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τον πολιτισμικό σχετικισμό, άσχετα αν και ο πολιτισμικός σχετικισμός δι-

εκδικεί να ονομάζεται και αυτός «διαπολιτισμικός». Πρόκειται στην ουσία για μία ζωτικής σημασίας πολιτική επιλογή από την οποία εξαρτάται και ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριστούμε τις διαφορετικές συλλογικές ταυτότητες μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και ειδικότερα όσον αφορά τον ελληνικό χώρο. Τίθεται επιτακτικό τα δίλημμα μεταξύ του αν επιμένουμε να πιστεύουμε στη διατήρηση, με τις απαραίτητες ρυθμίσεις και προσαρμογές, του εθνικού κράτους ως παραδείγματος πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής συγκρότησης, ή αντίθετα, γοητευμένοι από τις σειρήνες των μετανεωτερικών προσεγγίσεων, είμαστε έτοιμοι να το κατακερματίσουμε και να το «διαμερισματοποιήσουμε», να το αποδομήσουμε με λίγα λόγια, μέσω των συγκρούσεων που αναπόφευκτα θα επέλθουν ως συνέπεια της αποδοχής των απλοϊκών προταγμάτων του πολιτισμικού σχετικισμού. Αν η διαπολιτισμικότητα εξαντλείται στα όρια της πολιτισμικής οικολογίας, τότε δικαίως κάποιοι την εντάσσουν στα συγκείμενα της μετανεωτερικότητας (Rodriquez-Rojo, 2002), με τη διαφορά ότι η «... μεταφορά του οικολογικού παραδείγματος από τη φύση στην εκπαίδευση ελέγχεται ως άτοπη» (Γκότοβος, 2002: 98). Κι αυτό, γιατί, βέβαια, υφίσταται μία κοινωνική δυναμική που καθιστά τις «υπό διατήρηση» και «προφύλαξη» ταυτότητες συστήματα πολυσήμαντα, δυναμικά, ευμετάβλητα και απρόβλεπτα. Υπό την έννοια αυτή, η ίδια απόπειρα συντήρησή τους και προστασίας τους από τις ενδεχόμενες επιρροές (αφομοιώσεις και επιπολιτισμούς) υποκρύπτουν μία μάλλον συντηρητική λογική, η οποία, με διαφορετικά κίνητρα, βρίσκει οπαδούς από την Άκρα Δεξιά, ως τις παρυφές της Άκρας Αριστεράς. Τα αποτελέσματα αυτής της απλοϊκής λογικής οδηγούν, σε ότι έχει σχέση με την εκπαίδευση και το σχολικό περιβάλλον, σε καταστάσεις:

- Αξιακής λογοκρισίας και πενίας ή αντίθετα πολυφωνίας και σύγχυσης.
- Συγκρούσεων σχετικά με το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου, το οποίο θα πρέπει να χωρέσει και άλλες λογικές.
- Διαχωρισμού των σχολείων, με διαφοροποίηση των Αναλυτικών τους Προγραμμάτων και των εγχειριδίων για κάθε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στη συνολική αμφισβήτηση της κανονιστικής –εκτός των άλλων- λειτουργίας του σχολικού θεσμού. Οι συνέπειες είναι σοβαρότερες απ' ότι μπορεί να υποθέσει κανείς. Αν μέχρι τώρα παρόμοια πειράματα περιορίζονται κυρίως στις Ηνωμένες Πολιτείες, η λογική αυτή δεν είναι μακριά από το να νομιμοποιήσει στη συνείδησή μας σε λίγο καιρό σχολεία για τα παιδιά των γιατρών, άλλα για τα παιδιά των δικηγόρων, άλλα για αυτά των μηχανικών ή των εκπαιδευτικών και βέβαια ξεχωριστά σχολεία για κάθε μειονότητα και ενδεχομένως και τις κοινωνικές υποδιαιρέσεις της μειονότητας.
- Ουδετεροποίηση του σχολείου. Αυτό, βέβαιως, είναι ιδεολογικός στόχος του κλασικού φιλελευθερισμού, ωστόσο η κοινωνιοκεντρική αντίληψη

για το σχολείο και τον κοινωνικοποιητικό-εθνοποιητικό του ρόλο δεν επέτρεψε μέχρι σήμερα την ευρεία διάδοση τέτοιων απόψεων. Το σχολείο διατήρησε την κανονιστική του λειτουργία, η οποία τώρα, όπως βλέπουμε, διακυβεύεται.

Το θεωρητικό παράδειγμα του πολιτισμικού σχετικισμού (πολυπολιτισμικό μοντέλο) πάσχει από ένα μέγα σφάλμα: «την υπερβολική απλοϊκότητα» (Boudon & Bourricaud, 1982). Συνοψίζοντας αυτή τη θέση, θα σημειώναμε ότι το πολυπολιτισμικό μοντέλο (Νικολάου, 2000: 126-128):

- *Εστιάζει στην εθνολογική διάσταση του όρου πολιτισμός (ο πολιτισμός των ανθρωπολόγων) και αποσιωπά την ανθρωπιστική (ρασιοναλιστική) του διάσταση (ο πολιτισμός των φιλοσόφων και των παιδαγωγών). Αρνείται να δει ότι «ο πολιτισμός» (με τη φιλοσοφική του έννοια) και «οι πολιτισμοί» (με την εθνολογική τους έννοια), δεν είναι της ίδιας φύσης.*
- *Αναδεικνύει μία μόνο πλευρά ή ένα μόνο συνθετικό ενός πολιτισμικού συστήματος, κυρίως «την παράδοση», «τις ρίζες», «την καταγωγή». Αυτή η μονοδιάστατη οπτική των πολιτισμών αγνοεί τη πολυπλοκότητα, τη διαφορετικότητα και τη δυναμική τους. Οδηγεί στην κατηγοριοποίηση των ατόμων και των ομάδων σύμφωνα με κάποια επιμέρους στοιχεία ή ένα μόνο χαρακτηριστικό: για παράδειγμα, «ο πολιτισμός» των προγόνων, η εθνοτική καταγωγή, η γεωγραφική καταγωγή, η κοινωνική τάξη κ.λπ.*
- *Υπερβάλλει τη συνάφεια και την ενότητα των πολιτισμών και επιχειρεί να τους παρουσιάσει ως «μονολιθικά μπλοκ». Αυτή η ολιστική -αν όχι ολοκληρωτική (Pena-Ruiz, 1993: 143)- οπτική καταλήγει στην ιδέα ότι «η ένταξη σε έναν πολιτισμό είναι «όλα ή τίποτα»: ή εντάσσεται κάποιος ολοκληρωτικά, ή δεν εντάσσεται καθόλου και θεωρείται ένας «προδότης» του πολιτισμού του και της καταγωγής του» (Pena-Ruiz, 1993: 143). Στην πραγματικότητα, απαγορεύει κάθε αμφισβήτηση των ηθών και εθίμων και αρνείται κάθε πολιτισμική διαφοροποίηση στο όνομα «της υπεράσπισης των πολιτισμών».*
- *Περιορίζει τους μηχανισμούς πολιτισμικής αλλαγής στο δίδυμο «υποταγή/προδοσία». Ξαναβρίσκουμε αυτή τη λογική μέσα στο, με φροντίδα διατηρημένο, αμάλγαμα μεταξύ επιπολιτισμού (*acculturation*) και αποπολιτισμού (*déculturation*), ή στο μονοσήμαντο ορισμό της αφομοίωσης. Για τους οπαδούς της «πολυπολιτισμικότητας», ο αλλοδαπός που νιοθετεί νέες πολιτισμικές πρακτικές (επιπολιτισμός), είναι «υποχρεωτικά», «οπωσδήποτε», ένα πλάσμα που χάνει -ή του στερούν- τον πολιτισμό του (αποπολιτισμός). Γι' αυτούς είναι πάντα η κοινωνία υποδοχής που αφομοιώνει τον (παθητικό) αλλοδαπό και ποτέ δεν είναι αυτός που (ενεργητικά) αφομοιώνεται.*

- Δίνει υπερβολική αξία στους πολιτισμικούς παράγοντες σε σχέση με άλλους κοινωνικούς, οικονομικούς, ψυχολογικούς ή θεσμικούς. Για παράδειγμα, η προσέγγιση των προβλημάτων των μεταναστών δεν γίνεται παρά μόνο μέσα από όρους όπως: «πολιτισμός καταγωγής, διπλός πολιτισμός, πολιτισμικό σοκ, πρόβλημα ταυτότητας, ιδιαιτερότητα, πολιτισμική απόσταση ή ασυμβατότητα». Η ακόμη, ερμηνεύει το πρόβλημα των υποβαθμισμένων συνοικιών μέσα από τη δυσκολία της συγκατοίκησης διαφόρων πολιτισμών ή διαφορετικών εθνοτικών ομάδων, παραβλέποντας άλλους, κοινωνικούς, αλλά κυρίως οικονομικούς παράγοντες.
- Τέλος, εστιάζεται αποκλειστικά στις «πολιτισμικές διαφορές». Προβάλλοντας -για να μην πούμε καλλιεργώντας ή υπερβάλλοντας- «τη διαφορετικότητα», η πολιτισμική σχετικότητα καταλήγει στον περιορισμό και το κλείσιμο του καθενός στο «πολιτισμικό του καβούκι του», με λίγα λόγια στην αναίρεση της απαραίτητης αλληλεπίδρασης» (Chauveau, & Rogovas-Chauveau, 1995).

Από την πλευρά του ο Pierrot σημειώνει χαρακτηριστικά: «... «Η πολιτισμική σχετικότητα οδηγεί πιο εύκολα και πιο λογικά στη νομιμοποίηση του εθνοκεντρισμού, παρά στο ξεπέρασμά του...», όπως το δήλωσε προς μεγάλη έκπληξη όλων στην UNESCO, ο ίδιος ο Lévi-Strauss πριν από 30 χρόνια, ή ακόμη και σήμερα ο αμερικανός φιλόσοφος Richard Rorty, επίσης οπαδός της σχετικότητας, αλλά και απροκάλυπτα εθνοκεντριστής ο ίδιος... Στη Γαλλία, οι συντηρητικοί κύκλοι μπόρεσαν γρήγορα να συνειδητοποιήσουν το κέρδος που θα μπορούσαν υποκριτικά να αποκομίσουν από τη θεωρητική σύγχυση που οδήγησε τη γαλλική αριστερά στο “λαβύρινθο” του πολιτισμικού σχετικισμού. Στην πραγματικότητα, αν κάθε εθν(ο)ικός πολιτισμός (κουλτούρα) είναι διαμετρικά αντίθετος από τους υπόλοιπους και οφείλει να διατηρηθεί μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, θα το κατορθώσει καλύτερα εάν τα εκπαιδευτικά συστήματα για κάθε μειονότητα είναι ξεχωριστά. Η γαλλική, ρατσιστική, Άκρα Δεξιά αισθανόταν πολύ άνετα με το ριζοσπαστικό πολιτισμικό σχετικισμό. Αποφασισμένη να αποκλείσει κάθε “διαφορετικό” ή να τον “ξαποστείλει” στην κουλτούρα του, με μόνο στόχο να διατηρήσει “καθαρή” τη μυθική γαλλική πολιτισμική ταυτότητα, διεκδίκησε εξίσου υποκριτικά με τη σειρά της, το δικαίωμα των μεταναστών στη διαφορετικότητα, να “μείνουν δηλαδή στην κουλτούρα τους”, να “κάνουν στροφή στις ρίζες τους”, και κάνοντάς το αυτό, να ακολουθήσει και η “επιστροφή” στη χώρα καταγωγής τους» (Pierrot, 1995: 23). Στο ίδιο πνεύμα, οι G. Chauveau και E. Rogovas-Chaveau (1995: 14), διακρίνουν στο ριζοσπαστικό πολιτισμικό σχετικισμό θέσεις ακραίες, οι οποίες, στο όνομα του σεβασμού της πολιτισμικής και εθνικής ιδιαιτερότητας, οδηγούν στην αποδοχή καταστάσεων και πρακτικών που έρχονται σε ευθεία αντίθεση με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις αξίες του δυτικού πολιτισμού.

Κατά τη δεκαετία του '80, στον εκπαιδευτικό χώρο, πολλές από τις πρωτοβουλίες που ελήφθησαν προκειμένου απαντήσουν στις προκλήσεις του εθνοπολιτισμικού πλουραλισμού είχαν ως αποτέλεσμα ανεπιθύμητες συνέπειες, οι οποίες βρίσκονταν στον αντίποδα των γενναιόδωρων προθέσεων των εκπαιδευτικών που τις υιοθετούσαν και τις εφάρμοζαν. Επτά από αυτές τις «διαστροφικές συνέπειες» έχουν ήδη επισημανθεί από πολλούς ερευνητές:

- Η περιχαράκωση των ατόμων σε μία πολιτισμική ταυτότητα σταθερή και αμετακίνητη (Νούτσος, 2003), που τους στερεί την ελευθερία να επιλέξουν το δικό τους, ιδιαίτερο «πολιτισμικό τύπο».
- Η ενδυνάμωση των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στις ομάδες και η αύξηση του κινδύνου της μισαλλοδοξίας και της απόρριψης του Άλλου.
- Η ενίσχυση των δυσκολιών πρόσβασης στην ισότητα των ευκαιριών για τους μετανάστες και τα μέλη των μειονοτικών ομάδων.
- Η αμηχανία που παραλύει τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στο όνομα του σχετικισμού, δεν ξέρει πλέον τι έχει δικαίωμα να διδάξει και τι όχι, αν θέλει να σεβαστεί την κουλτούρα των μειονοτικών μαθητών.
- Ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση των μειονοτικών μαθητών, τους οποίους προσδιορίζουμε με μία ταυτότητα κοινωνικά υποβαθμισμένη.
- Η δαιμονοποίηση και η «φοιλκλοροποίηση» της κουλτούρας, που παύει έτσι να είναι ένα τρόπος ζωής.
- Ο θρυμματισμός του Αναλυτικού Προγράμματος, κάτω από την πίεση των ιδιαίτερων διεκδικήσεων (Ouellet, 1992).

ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΚΡΙΤΙΚΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στον αντίποδα, ο επιστημονικός λόγος των εκφραστών της κριτικής σχολής στην Ελλάδα, αρνούμενος να εκφωνήσει τον «επικήδειο» του εθνικού κράτους, νοηματοδοτεί διαφορετικά το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη της συλλογικής (εθνικής) ταυτότητας απομακρύνεται από τις έννοιες της καταγωγής και του εθνικού χαρακτήρα ως προαπαιτούμενων για την εγγραφή εθν(ο)ικής ταυτότητας στο μαθητή και προσανατολίζεται στις έννοιες:

- της **συμμετοχής**, «... το “ανήκειν” (δηλαδή) σε μία συλλογικότητα συνδέεται με συμμετοχή στο κοινωνικό και επικοινωνιακό γίγνεσθαι, αλλά και συμμετοχή στο παραγόμενο προϊόν της εθνικής κοινότητας» (Γκότοβος, 2002: 129),
- της **πρόσβασης**, με την έννοια της ισότητας των ευκαιριών και της αξιοκρατίας, και
- της **ευθύνης**, με την έννοια της συνείδησης των υποχρεώσεων που απορ-

ρέουν από το «ανήκειν» σε μία συλλογικότητα.

Η αμφισβήτηση της μυθολογίας πάνω στην οποία στηρίζονται οι φαντασιώσεις για ουσιαστικές πολιτισμικές διαφορές μέσα από την εφαρμογή μιας γνήσιας κριτικής παιδαγωγικής πιστεύουμε ότι μας δίνει το νόημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ετερότητα σχετίζεται, μάλλον, με την κοινωνική, μορφωτική, γεωγραφική και οικονομική ανισότητα, παρά με την αμφίβολη ύπαρξη «φαντασιακών» πολιτισμικών συλλογικοτήτων. Με άλλα λόγια, ποιες ακριβώς ανάγκες θα επέβαλαν τη λήψη ειδικών εκπαιδευτικών μέτρων για τα παιδιά του Αλβανού⁷ πρέσβη στη χώρα μας, τα οποία φοιτούν σε ακριβό, ιδιωτικό σχολείο των Βορείων Προαστίων της πρωτεύουσας, παρέα με παιδιά των ανώτερων οικονομικών και κοινωνικών στρωμάτων, ελληνικών και ξένων;

Αντιλαμβάνεται κανείς ότι, μέσα από αυτή την οπτική, ο διάλογος μπαίνει σε μια νέα βάση. Η διαπολιτισμικότητα, πλέον, αφορά συνολικά το εκπαιδευτικό οικοδόμημα και δε διαμορφώνεται κατά περίσταση, ανάλογα δηλαδή με το αν έχουμε ή δεν έχουμε «πολιτισμικά διαφορετικούς» μαθητές μέσα σ' αυτό. Κάθε σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό και η ύπαρξη ιδιαίτερων σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να επανεξετασθεί ως προς τη σκοπιμότητά της⁸. Η ένταξη του «διαφορετικού» μαθητή είναι μία δυναμική διαδικασία, που εμπεριέχει την αποδοχή μιας μίνιμουμ εξουσιοδότησης προς το σχολείο, όσον αφορά τις λειτουργίες του. Το σχολείο είναι ένα και ενιαίο και όχι κατακερματισμένο. Πρέπει να είναι ένας χώρος που ενώνει και ευνοεί την επικοινωνία και όχι ένα σχολείο «πολυκατοικία», όπου κάθε διαμέρισμα αντιστοιχεί σε μία ιδιαίτερη (φαντασιακή) συλλογική ταυτότητα. Αν θέλουμε το σχολείο να επιτελέσει τις λειτουργίες που η κοινωνία και η Πολιτεία του έχουν αναθέσει, τότε οι λογικές των πάσης φύσεως διακρίσεων (θετικών και αρνητικών), των «εξαιρέσεων», των διαφορετικών Αναλυτικών Προγραμμάτων, των πολλών ταχυτήτων, γλωσσών⁹ και πολιτισμών μάλλον δεν έχουν θέση μέσα σ' αυτό.

7 Η αναφορά στη συγκεκριμένη εθνικότητα γίνεται γιατί η συντριπτική πλειοψηφία των μεταναστών στην Ελλάδα προέρχεται από τη γειτονική χώρα και η παρουσία των Αλβανών μαθητών στα ελληνικά σχολεία είναι αριθμητικά πολύ σημαντική.

8 Μόνο ένας πιλοτικός, πειραματικός χαρακτήρας των σχολείων αυτών θα μπορούσε να δικαιολογηθεί κατά τη γνώμη μας. Θα πρέπει να διασφαλίζεται σ' αυτά η φοίτηση γηγενών και «πολιτισμικά διαφορετικών» μαθητών και οι εφαρμοζόμενες καινοτομίες τους να διαχέονται στο «τυπικό» σχολείο.

9 Με αυτό εννοούμε ότι δεν είμαστε σύμφωνοι με την ξεχωριστή εκπαίδευση κάθε ιδιαίτερης ομάδας στη γλώσσα της, αγνοώντας την κυρίαρχη γλώσσα. Αντίθετα, η υιοθέτηση διγλωσσων προγραμμάτων για όλα τα παιδιά, αλλοδαπά και γηγενή, μας βρίσκει κατά βάση σύμφωνους, αφού έτσι υπάρχει ένας γλωσσικός εμπλουτισμός, τον οποίο θεωρούμε χρήσιμο.

ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στο πλαίσιο αυτό, έχουν ιδιαίτερη αξία οι λεγόμενες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες έχουν διατυπωθεί από τον Helmut Essinger και συμπυκνώνουν τη μέχρι σήμερα κατασταλαγμένη γνώση και τα πορίσματα του επιστημονικού διαλόγου σχετικά με το ζήτημα της διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ο αναγνώστης διακρίνει ότι, παρά τη γενικότητά τους, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν αφήνουν περιθώρια για παρανοήσεις, σχετικοποιήσεις ή αμφισβητήσεις του νεωτερικού σχολείου.

1. **Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy).** Το άτομο μαθαίνει να κατανοεί τους άλλους, να βλέπει τα προβλήματα κάτω από το δικό τους πρίσμα και σταδιακά να καλλιεργεί τη συμπάθειά του γι' αυτούς.
2. **Εκπαίδευση για αλληλεγγύη.** Το άτομο καλείται να συνοικοδομήσει τη συλλογική συνείδηση και παράλληλα να παραμερίσει τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες υπερβαίνοντας τα όρια της ομάδας, της φυλής και του κράτους.
3. **Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό.** Το άνοιγμα μας στους άλλους πολιτισμούς αποτελεί πρόσκληση προς τους άλλους να συμμετέχουν και αυτοί στο δικό μας πολιτισμό καλλιεργώντας κατ' αυτό τον τρόπο τον αμοιβαίο σεβασμό.
4. **Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης,** με την έννοια της προσπάθειας των ατόμων να απαλλαγούν από τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που εμποδίζουν την επικοινωνία των λαών μεταξύ τους (Essinger, 1988-1990).

Όσον αφορά, δε, τους σκοπούς-αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που πρέπει να διέπουν τη διδακτική πράξη, η διαπολιτισμικότητα, κατά τον Nieke (1995), είναι απαραίτητο να διατρέχει όλα τα μαθησιακά περιεχόμενα, τα οποία διδάσκονται στην τάξη. Επιπλέον, αναφέρει, πως η σημασία της πληροφόρησης καταρρίπτει την άγνοια και το φόβο ενάντια στη διαφορετικότητα, υπερνικώντας τον εθνοκεντρισμό με την υιοθέτηση μιας λογικής συμπεριφοράς και καταλήγει στην αποδοχή, την αλληλεγγύη και τον αμοιβαίο πολιτισμικό εμπλουτισμό.

Αντί Συμπερασμάτων:

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΗΣ – ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ

Μας είναι λοιπόν, ιδιαίτερα δύσκολο και ιδεολογικά «δύσπεπτο», να δεχτούμε ένα εκπαιδευτικό σύστημα «...κατακερματισμένο, με μικρές πολιτισμικές νησί-

δες διάσπαρτες εδώ κι εκεί, που θα παράγουν αυριανούς πολίτες, οι οποίοι δεν θα έχουν βιώσει καμία κοινοτική ζωή μεταξύ τους, θα έχουν αναπαραγάγει τη μοναξιά της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους και θα έχουν ενισχύσει τα όποια στερεότυπα και προκαταλήψεις τρέφουν οι μεν για τους δε» (Νικολάου, 2005: 233). Σχολεία-Νησίδες, που θα απευθύνονται σε ειδικές κατηγορίες μαθητών, σε παιδιά με λίγα λόγια, τα οποία η κοινωνία θα «ήθελε να ξεφορτωθεί», διαχωρίζοντάς τα από το «φυσιολογικό» και κανονικό σύνολο, αφού υπολανθάνει ο φόβος της επαφής, της ανάμιξης της «μόλυνσης» ή της αλλοτρίωσης από το διαφορετικό. Άποψη που θεωρητικοποιείται από τους οπαδούς του σχετικισμού, όπως είδαμε παραπάνω, με κίνητρα ιδεολογικώς ετερόκλητα.

Η Παιδαγωγική της ένταξης, η οποία διαμορφώθηκε όχι ως ένας ιδιαίτερος κλάδος της Παιδαγωγικής, αλλά ως θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή (Σούλης, 2002: 47-48), «... ορίζεται ως το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και την παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι». Η παιδαγωγική της ένταξης δεν αφορά μόνο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, όπως είχε αρχικά επικρατήσει ως άποψη, αλλά το σύνολο της κοινωνίας, σήμερα ειδικά, που επιχειρείται η νομιμοποίηση τόσων κατακερματισμών και διαχωρισμών, στο όνομα της ετερότητας.

Ένα «Σχολείο για Όλους» είναι το αίτημα που διατυπώνεται με έμφαση από το χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής, ένα σχολείο που θα εντάσσει και δε θα διαχωρίζει, ένα σχολείο μέσα στο οποίο θα μαθαίνουμε «να ζούμε μαζί», σύμφωνα με μία από τις προτεραιότητες που έχουν τεθεί για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα (Delors κ.ά., 1996). Ιδανικός τόπος για την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων κατά του «διαφορετικού Άλλου». Ισως κάποιοι θεωρήσουν ότι είναι υπερβολική η σύνδεση Ειδικής Παιδαγωγικής και μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Είναι αλήθεια ότι υπάρχει μία διαφοροποίηση όσον αφορά τα αίτια και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της ετερότητας, την έντασή τους και τις επιμέρους σχολικές – μαθησιακές συνέπειες που συνεπάγονται. Από την άλλη, κανείς δεν μπορεί εύκολα να αρνηθεί ότι οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες – ως φορείς άλλων γλωσσικών, επικοινωνιακών, ηθικών, θρησκευτικών και εθν(οτ)ικών χαρακτηριστικών – είναι εξαιρετικά πιθανό να αντιμετωπίζουν και μαθησιακές δυσκολίες μέσα σ' ένα σχολείο που, μέχρι σήμερα, λειτουργεί μονοδιάστατα και διαχωριστικά¹⁰. Είναι μάλιστα αυτές οι δυσκολίες που γεν-

10 Σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), πριν την κατάργησή του, οι μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες υποεκπροσωπούνται στις μεγαλύτερες τάξεις της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Από άλλες πηγές

νούν το διάλογο (και κατά προέκταση την πολεμική), όσον αφορά την εθνοπολιτισμική, γλωσσική και θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο. Αν δεν υπήρχαν αυτές οι διαφοροποιήσεις, κανείς δεν θα κουβέντιαζε για τίποτα και μόνο ίσως κάποιοι φανατικοί θα έδιναν κάθε χρόνο «τη μάχη της σημαίας». Πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι είναι πρωτίστως οι σχολικές δυσκολίες –και κύρια οι μαθησιακές– αυτές που επικαλούνται οι ακτιβιστές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για να προωθήσουν τις πολιτικές των «θετικών διακρίσεων», της ενίσχυσης της ταυτότητας και της «πολυπολιτισμικής στροφής» του σχολείου. Τις ίδιες δυσκολίες, αλλά από άλλη ιδεολογική αφετηρία, επικαλούνται και οι φανατικοί «εθνικόφρονες», οι οποίοι απαιτούν την απομάκρυνση των ξένων από το σχολείο για να μην πέφτει το επίπεδο του τελευταίου εξαιτίας των χαμηλών τους επιδόσεων. Κανείς, όμως, δε διεκδίκησε κάτι παρόμοιο και για τους γηγενείς μαθητές με χαμηλές επιδόσεις και όποτε διατυπώθηκαν παρόμοια αιτήματα, δε γνώρισαν ευρεία αποδοχή, τουλάχιστον μέχρι σήμερα.

Αν υπάρχει κάποια σύνδεση της χαμηλής επίδοσης με την προέλευση του μαθητή και τη συλλογική του ταυτότητα, αυτή θα πρέπει πρώτα να αναλυθεί μέσα από την κοινωνική αναπαράσταση της οικογένειας, να γίνει δηλαδή η «ακτινογραφία» όλων των κοινωνικοοικονομικών παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν τη θετική ή αρνητική στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο ως αξία και κατά προέκταση το βαθμό της «επένδυσης» που είναι διατεθειμένο να κάνει αυτό και η οικογένειά του στην αξία αυτή. Η παραπάνω «ακτινογραφία» θα πρέπει να γίνει και στο σχολείο, για να αναδειχθούν όλοι εκείνοι οι αρνητικοί παράγοντες, που αναστέλλουν ή εμποδίζουν τελείως την πρόοδο των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. «Οποιαδήποτε άλλη σύνδεση θα παρέπεμπε σε μία συζήτηση φυσιοκρατική, που θα ανέδιδε οσμές φυλετισμού, ένα πισωγύρισμα δηλαδή σε βιολογικές θεωρίες περί φυλετικά προσδιορισμένων ικανοτήτων και γενετικά προκαθορισμένης επιτυχίας (βιολογικού ντετερμινισμού), ή αντίθετα, παλαιομαρξιστικά “κοινωνιο-αναπαραγωγική”, που θα κατέληγε και αυτή στην επιβεβαίωση της αδυναμίας της αγωγής μέσα από έναν άλλο ντετερμινισμό, κοινωνιολογικό αυτή τη φορά». (Νικολάου, 2005: 236).

Τόσο η συνδιάσκεψη της Salamanca το 1994 για τα παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, όσο και οι κατά καιρούς συζητήσεις μας με ειδικούς της Ειδικής Παιδαγωγικής συνηγορούν στην αντίληψη ότι τα σχολικά-μαθησιακά προβλήματα των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες θα μπορούσαν να ενταχθούν στον ευρύτερο χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής, υπό την έννοια ότι τα προβλήματα αυτά χρήζουν μιας ειδικής αντιμετώπισης, μέσα σ' ένα υπαρ-

γνωρίζουμε ότι η παρουσία τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση είναι επίσης πολύ μικρή, γεγονός που αποδεικνύει προβληματική την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών αυτών.

κτό –με την έννοια του ρεαλιστικού- Σχολείο για Όλους. Με τον τρόπο αυτό οι μαθησιακές δυσκολίες και η σχολική αποτυχία δε σχετικοποιούνται, αποδιδόμενες στον εθνοπολιτισμικό παράγοντα, άρα με την άρνηση της ύπαρξής τους. Αντίθετα αντιμετωπίζονται, έπειτα από τη διάγνωση των αιτίων που τις προκαλούν και την ειδική, παιδαγωγική δράση, μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές. Γιατί το σχολείο για όλους δεν είναι ένα εικονικό σχολείο, εξατομικευμένο και «διαμερισματοποιημένο». Είναι ένας χώρος ενταγμένος στο κοινωνικό Πλαίσιο, τροφοδοτείται από τις αξίες του, και υπόκειται στον έλεγχό του. Είναι όμως ταυτόχρονα ένα σχολείο που θα πρέπει να αφουγκραστεί τις νέες απαιτήσεις των καιρών. Ένα σχολείο που θα εντάσσει, ανοικτό στην κοινωνία, που θα δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να προσεγγίζουν ενεργητικά και κριτικά τη γνώση και όχι παθητικά, αναπαραγωγικά και «αναμαστητικά». Ένα σχολείο που θα αξιοποιεί το νέο πληροφοριακό-επικοινωνιακό περιβάλλον, διασφαλίζοντας τον αλφαριθμητισμό στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, αποτρέποντας έτσι την εμφάνιση νέων, βαθύτερων ανισοτήτων, ενώ ταυτόχρονα θα γεφυρώνει τις ήδη υπάρχουσες. Ένα σχολείο που θα ενσαρκώνει τις σημαντικότερες απαιτήσεις της εκπαίδευσης κατά τον 21ο αιώνα για γνώση, επαγγελματική ένταξη, προσωπική ισορροπία, αρμονική συμβίωση και κοινωνική συνοχή (Delors κ.ά., 1996).

Το σχολείο της ένταξης ενδιαφέρεται για το μέλλον του μαθητή και το βαθύτερο προετοιμασίας του προκειμένου να πραγματοποιήσει μία άλλη ένταξη αύριο: αυτή στον ευρύτερο κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο. Αν δεχθούμε ότι η υπηκοότητα είναι πλέον μία υπόθεση παραμονής και όχι καταγωγής (Νικολάου, 2002), και ότι οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές του σήμερα είναι οι δυνάμει Έλληνες πολίτες του αύριο, το σχολείο έχει την ηθική υποχρέωση να τους προετοιμάσει κατάλληλα ως τέτοιους (πολίτες δηλαδή) και με τον τρόπο αυτό, το σχολείο της ένταξης καλείται να διαδραματίσει κι έναν άλλο ρόλο: αυτόν της εμπέδωσης της συνείδησης του πολίτη σε όλους τους μαθητές του, ανεξαρτήτως προέλευσης.

Ταυτόχρονα, το σχολείο αποτελεί μέρος ενός συνολικότερου συστήματος, το οποίο δεν περιορίζεται πλέον στα στενά όρια της πόλης του νομού ή του κράτους. Ο κόσμος είναι πια ένα παγκόσμιο χωριό και οι αλληλεξαρτήσεις είναι περισσότερο από ποτέ καθοριστικές. Η έννοια της ανάπτυξης γίνεται όλο και πιο επίκαιρη τελευταία και η αγωνία που εκφράζεται αφορά στο μέλλον του πλανήτη μας σε σχέση με αυτή την άλογη, άναρχη και ανεξέλεγκτη ανάπτυξη, που κατασπαταλά πόρους, μολύνει τα ύδατα, καταστρέφει το όζον, αδιαφορεί μπροστά στην πυρηνική απειλή, υπερεκμεταλλεύεται το υπέδαφος και

καταστρέφει το φυσικό περιβάλλον. Η βιώσιμη, διαρκής ή αειφόρος¹¹ ανάπτυξη συνδέεται άρρηκτα με το σεβασμό της ιδιαίτερης κουλτούρας του άλλου, την ανάγκη ενσυναισθηματικής προσέγγισης των άλλων πολιτισμών και της διατήρησής τους ενταγμένους αρμονικά στο πλαίσιό τους. Υπό την έννοια αυτή, το σχολείο της ένταξης διαμορφώνει την οικολογική συνείδηση στους μαθητές του, με πρωταρχική αξία το σεβασμό στις κουλτούρες, στο περιβάλλον, στον πλανήτη Γη και τους φυσικούς του πόρους.

Το σχολείο που εντάσσει είναι δημοκρατικό και ειρηνικό. Επιλύει συγκρούσεις αποφεύγοντας να δημιουργεί νέες. Σέβεται το δημοκρατικό δικαίωμα της πλειοψηφίας να αποφασίζει και να υλοποιεί πολιτικές. Σέβεται, ταυτόχρονα και το δικαίωμα της μειοψηφίας να εκφράζεται και να εμπλουτίζει τη δημοκρατική ζωή με τη γνώμη της. Η ισορροπία αυτή είναι εύθραυστη και είναι πραγματικά δύσκολο να βρει κανείς τα όρια διαπραγμάτευσής της σε μία κοινωνία και τα υποσυστήματά της όπως η Εκπαίδευση και το Σχολείο. Μέσα από μία κριτική-επικοινωνιακή ματιά ο Habermas προτείνει τον συνταγματικό πατριωτισμό¹² για την οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας και θα λέγαμε ότι αποτελεί μία ικανοποιητική και «ηθικά αποδεκτή» βάση για να διεξαχθεί η συζήτηση.

Το σχολείο της ένταξης δεν είναι *“Super Market”* αξιών, όπου στα ράφια του υπάρχουν τα πάντα και ο μαθητής επιλέγει αυτές που θέλει και τον ενδιαφέρουν. Το σχολείο και είναι πολιτικό και παράγει πολιτική. Και πάνω απ’ όλα διαπαιδαγωγεί συνειδητοποιημένους πολίτες.

Το σχολείο της ένταξης αίρει στερεότυπα και προκαταλήψεις (ή τουλάχιστον προσπαθεί να το επιτύχει), προλαβαίνει δαιμονοποιήσεις, ευνοεί την επικοινωνία και τη συνεργασία των μαθητών του, νιοθετώντας το άνοιγμα προς την εκπαιδευτική κοινότητα. Δεν είναι ένας αποστειρωμένος, προστατευόμε-

11 “Sustainable development” στα αγγλικά, “développement durable” στα γαλλικά. Στην Ελλάδα χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται ακόμη και οι τρεις όροι, με αυτόν της «βιώσιμης ανάπτυξης» να τείνει μάλλον να επικρατήσει.

12 Στη δυτικογερμανική συζήτηση η έννοια «συνταγματικός πατριωτισμός» διατυπώθηκε πρώτη φορά πριν από 40 χρόνια από τον Sternberger (Brosda, 1996: 60). Η έννοια «συνταγματικός πατριωτισμός» εννοεί τη συγκατάθεση ως προς τις αξίες που θεμελιώνουν το συγκεκριμένο πολίτευμα. Στο πλαίσιο αυτό θεωρείται ότι σε μια δημοκρατική κοινωνία η αίσθηση της «κοινότητας» δεν μπορεί να είναι προϊόν της συμμετοχής σε μια ομάδα με ιδιαίτερα πολιτισμικά/εθνοτικά κ.λπ. χαρακτηριστικά. Έτσι, κατά τον Habermas (1981-1986-1993) - ο οποίος μετέτρεψε την έννοια του «συνταγματικού πατριωτισμού» σε πολιτική πρόταση για την οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας - η αίσθηση της κοινότητας σήμερα προϋποθέτει ως θεμέλιο τα κοινά κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα. Δηλαδή, η αίσθηση της συμμετοχής σε μια κοινωνία και η ταύτιση με αυτήν στο πλαίσιο των σύγχρονων δημοκρατιών δεν μπορούν να βασίζονται σε κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά αλλά πρέπει και μπορούν να βασίζονται στην αποδοχή και υποστήριξη κοινών συνταγματικά κατοχυρωμένων αξιών σε ένα κράτος, το οποίο ως πολιτικό σχήμα δεν μπορεί να ταυτίζεται με ένα «έθνος».

νος οργανισμός, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι έτοιμος να υποταγεί σε έναν άκριτο και δίχως αξίες ρεαλισμό. Το σχολείο έχει τις αξίες του, τις οποίες επικοινωνιακά αξιοποιεί και διαλεκτικά μεταλαμπαδεύει στους μαθητές του.

Το σχολείο της ένταξης **είναι διαπολιτισμικό**, γιατί μπορεί και κινείται διαμέσου των ιδιαίτερων πολιτισμών, χωρίς οι τελευταίοι να του προκαλούν αγκυλώσεις, να εμποδίζουν το έργο του ή να αναιρούν την αποστολή του. Γιατί το έργο και η αποστολή του σχολείου είναι ορισμένη και καθορισμένη από τις δημοκρατικές πλειοψηφίες και η όποια αναίρεσή τους θα ήταν αμφισβήτηση αυτής ακριβώς της δημοκρατικής λειτουργίας της κοινωνίας. Την ίδια στιγμή, όμως, το σχολείο σέβεται, αναγνωρίζει και λαμβάνει υπόψη τους ιδιαίτερους πολιτισμούς, στην κατεύθυνση της διευκόλυνσης του έργου του και της καλύτερης και αποτελεσματικότερης λειτουργίας του. Δεν τους αγνοεί. Δεν τους μηδενίζει. Τους αξιοποιεί δημιουργικά, μέσα από κάποιες βασικές παραδοχές, που δεν είναι άλλες από την *Αναγνώριση της Ετερότητας*, την *Κοινωνική Συνοχή*, την *Ισότητα* των Ευκαιριών και τη *Δικαιοσύνη*.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Αβδελά, Ε. (1998). Εθνική ταυτότητα και σχολείο. Στο Θ. Δραγώνα & Α. Φραγκούδακη (Επιμ.), *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σσ. 6-31). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1992). Ο «Χρυσούς αιώνων» της παιδαγωγικής ιδεολογίας και η εμφάνιση της παιδαγωγικής επιστήμης: Ξένες επιδράσεις στην ελληνική παιδαγωγική θεωρία και έρευνα. Στο Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη* (σσ. 25-32). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2002). Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί και να οικοδομούμε έναν κα-

- λύτερο κόσμο στο χώρο του σχολείου. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 116-125.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νούτσος, Π. (2003). Αναζητώντας «ταυτότητα»: τα ρευστά όρια ανάμεσα στο «δικαιώμα στη διαφορά» και στην «περιχαράκωση στη διαφορά». Στο *Πολιτιστικές «ταυτότητες» και παγκοσμιοποίηση, Πρακτικά Συνεδρίου Εταιρείας Παιδείας και Πολιτισμού «Εντελέχεια» και εκπαιδευτηρίων Γείτονα και Κωστέα-Γείτονα* (σσ. 109-127). Αθήνα: Εντελέχεια.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Τόμος Α'*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Χουρδάκης, Α., & Καραγιώργος, Δ. (1999). Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας, σε αναφορά με την αξιολόγηση του υπάρχοντος διδακτικού υλικού και διατύπωση βασικών προτάσεων. Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις* (σσ. 159-190). Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Ξένη

- Banks, J. A. (1991). *Teaching Strategies for Ethnic Studies* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Boudon, R., & Bourricaud, F. (1982). Culturalisme et culture. Στο *Dictionnaire critique de la Sociologie* (pp. 135-136). Paris: PUF.
- Campbell, A. (2000). Cultural Identity as a Social Construct. *Intercultural Education*, II(1).
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1995). L'école, la culture, et les cultures. *Migrants Formation-Identités et cultures à l'école*, 102, 6-19.
- Delors, J. et al. (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans. Rapport de la commission internationale sur l'éducation pour le XXIème siècle*. Paris: UNESCO-Editions Odile Jacob.
- Elliott, A. (2000). The ethical Antinomies of Postmodernity. *Sociology*, 34, 335-340.
- Essinger, H. (1988). Interkultureller Erziehung als antirassistische Erziehung. In G. Pommerin, *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde* (pp. 58-72). Frankfurt.
- Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, 22-31.
- Grant, C., Sleeter, C., & Anderson, J. E. (1993). The Literature of Multicultural Education: Review and Analysis. Part II. *Educational Studies*, 13, 47-71.
- Herzfeld, M. (1998). *Η ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέπτη, Κριτική Εθνογραφία της Ελλάδας και της Ευρώπης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Levi-Strauss, C. (1987). *Φυλές και Ιστορία* (4η έκδ.). Αθήνα: Μπάιρον.
- Nieke, W. (1995). *Interkulturelle Erziehung und Bildung*.
- Ouellet, F. (1992). L'éducation interculturelle: les risques d'effets pervers. *L'Interculturel: une question d'identité* (pp. 61-108). Québec: Musée de la Civilisation.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec: Conseil Supérieur de l'Education.
- Pena-Ruiz, H. (1993). Histoire et actualité de la laïcité. *Les voies de l'intégration*. Inspection académique de Paris.
- Pierrot, A. (1995). À propos du relativisme culturel. Les difficiles relations de la théorie et de la pratique. *Migrants Formation - Identités et cultures à l'école*, 102. Paris: CNDP.
- Rodríguez Rojo, M. (2002). *Didactica general*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Seelye, H. N. (1991). *Teaching Culture: Strategies for intercultural communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.

Γιώργος Νικολάου
Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Τηλ.: 2610 969716
E-mail: gnikolaou@upatras.gr

**ΤΑ «ΝΕΑ» ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΙ ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ
ΣΤΟΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΥΠΟ – Η
ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΠΕ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

Ελένη Ντρενογιάννη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΑΠΘ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην εξέταση της αρχικής πρόσληψης των νέων Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μέσα από την διερεύνηση του περιεχομένου 91 άρθρων που δημοσιεύθηκαν σε ευρέως γνωστούς στην εκπαιδευτική κοινότητα ενημερωτικούς ιστότοπους, αλλά και την εξέταση των 197 μηνυμάτων σχολιασμού που συνόδευναν τα άρθρα. Με γνώμονα τα αποτελέσματα της ανάλυσης δεδομένων, οι αρχικές διαπιστώσεις που προκύπτουν από την αποδελτίωση του περιεχομένου άρθρων και σχολιασμών είναι κατά βάση αρνητικές με τις θετικότερες των τοποθετήσεων να συνοδεύονται από πολλές καταγεγραμμένες επιφυλάξεις Για την ανάλυση και κατανόηση των διαπιστώσεων αυτών αξιοποιείται παραδειγματικά η περίπτωση του προγράμματος ΤΠΕ και Πληροφορικής Δημοτικού, στο περιεχόμενο του οποίου αναδεικνύονται πολλοί από τους προβληματισμούς της εκπαιδευτικής αρθρογραφίας. Οι κεντρικές ενστάσεις αρθρογράφων και σχολιαστών στρέφονται προς ποικίλες διαστάσεις του έργου της σύνταξης και αναμόρφωσης των νέων προγραμμάτων σπουδών, τονίζοντας παράλληλα πάγιες παθογένειες στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

ABSTRACT

This paper is concerned with the investigation of the initial intake of the new curricula for primary and secondary education reform, as this may be seen through the content analysis of 91 articles and 197 archived postings published in well-known education news websites. The findings of the study illustrate that the initial reaction of the education community towards the reform was for the most part negative, critical and judgmental. For elaborating on the concerns of contributing readers and writers the curriculum for Primary ICT

and Computing is used as an example. The central objections of columnists and commentators focus on various dimensions of the process of designing and developing curricula reforms which point out inveterate pathologies of education policy making in Greece.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ανάμεσα στις ισχυρές δυνάμεις που κινούν τη διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης ενός τεχνοκρατικού/στοχοκεντρικού προγράμματος σπουδών περιλαμβάνονται χωρίς αμφιβολία οι πολιτικές και οικονομικές προτεραιότητες των φορέων και οργανισμών χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, οι μεθοδολογικές επιλογές «κοινωνικής μηχανικής και κοινωνικού ελέγχου» των «αρχιτεκτόνων» ανάπτυξης του προγράμματος σπουδών, αλλά και οι επιστημολογικές και φιλοσοφικές ατζέντες των θεωρητικών στοχαστών και ειδικών επί της σύνταξης και της συλλογιστικής που υποβαστάζει το «κοινωνικά αποτελεσματικό» πρόγραμμα σπουδών (Schiro, 1978). Ο τρόπος εργασίας των ομάδων αυτών θεμελιώνεται συνήθως στον έλεγχο και τη διαρκή παρακολούθηση των αποτελεσμάτων του ισχύοντος προγράμματος σπουδών και την πραγματοποίηση ερευνών ανάλυσης και αξιολόγησης αναγκών με γνώμονα την αποτύπωση των εθνικών μελλοντικών κοινωνικών απαιτήσεων και συμφερόντων και την μετέπειτα μετατροπή τους σε μορφωτικά αγαθά, εκπαιδευτικές επιδιώξεις, ενέργειες και δραστηριότητες μάθησης (Taba, 1962· Kaufman, 1976· Stenhouse, 2003). Τα αποτελέσματα της προσπάθειας και της δράσης των ομάδων καταλήγουν σε ένα επίσημο κείμενο με χαρακτηριστικά κυβερνητικής εντολής, στο οποίο καταγράφονται οι γνώσεις, οι ικανότητες, οι δεξιότητες και οι αξίες που επιδιώκεται να κατακτηθούν από τη νέα γενιά υπό μορφή μορφωτικών αποτελεσμάτων, συνοδευόμενες από λεπτομερείς μεθοδολογικές οδηγίες και προκαθορισμένες μορφωτικές εμπειρίες.

Οστόσο, τόσο το ίδιο το θεσμοθετημένο αναλυτικό πρόγραμμα, όσο και τα όποια παραγόμενά του (σχέδια δράσης, οδηγοί υλοποίησης και σχολικά εγχειρίδια), συνιστούν κατά βάση θεωρητικά κείμενα «προθέσεων», δηλωτικά του τί θα ήθελε κανείς να συμβαίνει στο σχολείο, τα οποία σπάνια συμμορφώνονται με την πραγματικότητα, το τί δηλαδή συμβαίνει σε ρεαλιστικό επίπεδο στο σχολείο (Stenhouse, 2003). Συχνότατα - αν όχι πάντα -, το «προθετικό» αναλυτικό πρόγραμμα (*intended curriculum*) που υπαγορεύεται, συνταγογραφείται και θεσπίζεται από τους φορείς της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τις ιεραρχικές διαδικασίες που περιγράφηκαν πιο πάνω, διαφοροποιείται σημαντικότατα από τις πολλαπλές αναπαραστάσεις του «εφαρμοζόμενου» προγράμματος (*implemented/enacted curriculum*), που υλοποιείται από τους εκπαιδευτικούς,

και ενδέχεται να απέχει στάδια από τις ποικίλες εκδοχές του «αποκτηθέντος» προγράμματος σπουδών (*attained curriculum*), το οποίο αναφέρεται στα μορφωτικά αγαθά που εν τέλει κατακτούνται από τους μαθητές και τις μαθήτριες (Howson & Wilson, 1986· Mullis & Martin, 2013).

Πολλές είναι οι θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες που εστιάζουν στην ασυνέπεια και την ασυμφωνία μεταξύ των τριών αυτών εκδοχών και διαστάσεων κατανόησης, ερμηνείας και υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος (Bradfield & Exley, 2020· Supovitch, 2008· O'Donnell, 2008) και καταλήγουν στην ανάδειξη της κρισιμότητας του ρόλου των εκπαιδευτικών ως δημιουργών, μεταφραστών και διαμεσολαβητών του σχολικού προγράμματος σπουδών (Priestley & Philippou, 2018· Craig, 2010). Πέρα όμως από την επενέργεια των εκπαιδευτικών ως μεμονωμένων «φίλτρων», η υλοποίηση του θεσπισμένου αναλυτικού προγράμματος προσκρούει σε ποικιλία άλλων παραγόντων και επιδράσεων. Αρκετές από αυτές είναι συστηματικές, σχετίζονται με το σχολικό πλαίσιο, την κουλτούρα του σχολείου, τα χαρακτηριστικά του συστήματος εκπαίδευσης αλλά και τις διαδικασίες σχεδιασμού, σύνταξης και νομιμοποίησης των όποιων μεταρρυθμίσεων στο επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος. Κυρίαρχες ακόμη είναι και εκείνες που προκύπτουν από την ένταση που αναπτύσσεται εξαιτίας της ασυνέπειας μεταξύ της θεωρητικής κατασκευής του αναλυτικού προγράμματος σε συνδυασμό με τη μεταρρυθμιστική ρητορική των φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής και της υποκειμενικής πραγματικότητας που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης (Clandinin & Connely, 1992· Fullan, 2007· Bradfield & Exley, 2020).

Με γνώμονα τις παραπάνω παραδοχές, η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει αυτά τα ζητήματα ασυνέπειας και να αναδείξει ορισμένους από τους παράγοντες που επιδρούν ανασταλτικά στην υλοποίηση του «προθετικού» αναλυτικού προγράμματος μέσα από την εξέταση των αρχικών αντιδράσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στα νέα Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 2021 της χώρας μας.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Η διαδικασία προετοιμασίας των 166 νέων Προγραμμάτων Σπουδών (στο εξής ΠΣ) ξεκίνησε το φθινόπωρο του 2019 από τους αρμόδιους φορείς του Υπουργείου Παιδείας και η ανάπτυξή τους πραγματοποιήθηκε εν μέσω πανδημίας με διαδικασίες τύπου top-down και με τη συμμετοχή ειδικών ομάδων εποπτών και εκπονητών. Η σύνταξή τους ολοκληρώθηκε με την σταδιακή ανακοίνωσή τους στον τύπο τον Σεπτέμβριο του 2021 και την επίσημη θεσμοθέτησή τους το Νοέμβριο – Δεκέμβριο 2021.

Για την διερεύνηση των αρχικών αντιδράσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στα νέα Π.Σ. αξιοποιήθηκαν μη αντιδραστικές - μη παρεμβατικές μέθοδοι (Hine, 2011), και συγκεκριμένα η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Babbie, 2011). Από τον Σεπτέμβριο του 2021 μέχρι και τον Ιανουάριο του 2022 συλλέχθηκαν διαδικτυακά δεδομένα προερχόμενα από τον εκπαιδευτικό τύπο και συγκεκριμένα από δύο ευρύτερα γνωστούς στην εκπαιδευτική κοινότητα ιστότοπους, τους esos (www.esos.gr) και alfavita (www.alfavita.gr). Η εξέταση των δεδομένων εστίασε: (α) στην ανάλυση του περιεχομένου όλων των άρθρων που σχετίζονταν με τα νέα Π.Σ. 2021 και (β) την διερεύνηση των μηνυμάτων σχολιασμού που συνόδευαν τα άρθρα αυτά.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η ανάλυση των 91 δημοσιευμένων διαδικτυακών άρθρων που ανακτήθηκαν από τους δύο εκπαιδευτικούς ιστότοπους ξεκίνησε με την ανάγνωση του περιεχομένου τους, την οργάνωσή τους σε κατηγορίες με βάση τον σκοπό του εκάστοτε άρθρου και την ταξινόμηση των σχολίων των αναγνωστών ανά κατηγορία άρθρου (Πίνακας 1).

	Άρθρα σχολιασμού	Άρθρα ενημέρωσης	Άρθρα παρουσίασης	Σύνολα
<i>Iστότοπος esos</i>	6	14	11	31
<i>Iστότοπος alfavita</i>	25	20	15	60
Σύνολα	31	34	26	91
Μηνύματα σχολιασμού αναγνωστών	68	122	7	197

Πίνακας 1: Αρχική ταξινόμηση άρθρων με βάση τον σκοπό τους και σχόλια ανά τύπο άρθρου

Η επεξεργασία της αρθρογραφίας οδήγησε στην αποτύπωση τριών κατηγοριών άρθρων: (α) τα άρθρα σχολιασμού, τα οποία συνιστούσαν κείμενα επιχειρηματολογίας και στόχευαν στην έκφραση γνώμης ή τη διατύπωση αξιολογικών εκτιμήσεων σε σχέση με τα νέα Π.Σ. (πχ. τοποθέτηση ΟΛΜΕ), (β) τα άρθρα ενημέρωσης, τα οποία εστίαζαν στην ενημέρωση του αναγνωστικού κοινού και σε ανακοινώσεις δημοσιογραφικού τύπου (πχ. ανακοίνωση για τις

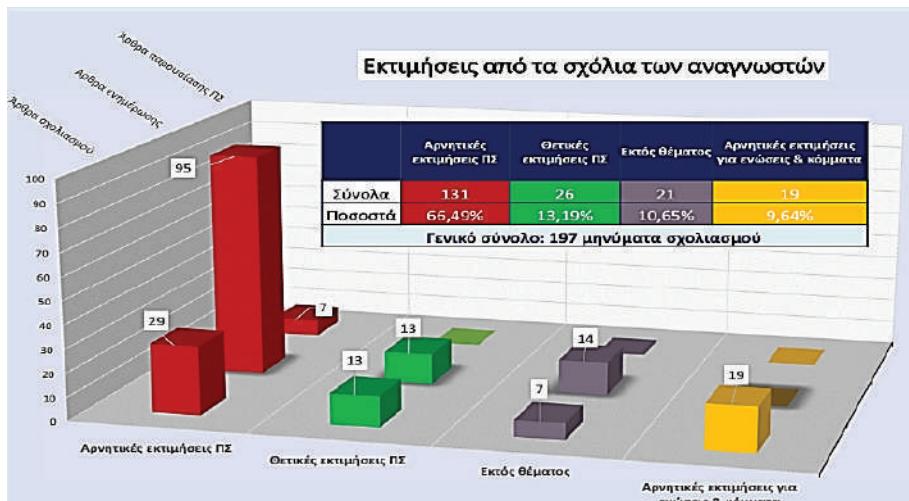
διαδικτυακές παρουσιάσεις των ΠΣ από το Υπουργείο Παιδείας), και (γ) τα άρθρα παρουσίασης μεμονωμένων Π.Σ., τα οποία αναπαρήγαγαν το περιεχόμενο συγκεκριμένων Π.Σ. και επικεντρώνονταν στην αποδελτίωση των κεντρικών τους στοιχείων (πχ. το Π.Σ. Μαθηματικών Γυμνασίου/Λυκείου). Με βάση τα στοιχεία του Πίνακα 1, τα άρθρα που εξετάσθηκαν κατανέμονταν σχετικά ισόποσα και με μικρές διαφοροποιήσεις στους τρεις αυτούς τύπους, παρότι τα άρθρα ενημέρωσης ήταν περισσότερα και συνοδεύονταν από τον μεγαλύτερο αριθμό μηνυμάτων σχολιασμού. Ελάχιστα από την άλλη μεριά ήταν τα μηνύματα αναγνωστών στην περίπτωση των άρθρων παρουσίασης διαφόρων Π.Σ. Σημαντικές επίσης ήταν οι ποσοτικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο ιστότοπων, καθώς η πλειονότητα των άρθρων έκφρασης άποψης προέρχονταν από τον ιστότοπο του alafavita, αλλά και ο συνολικός αριθμός των σχετικών άρθρων στον ιστότοπο του alafavita ήταν διπλάσιος από τον αντίστοιχο αριθμό στο eos.



Γράφημα 1: Προσανατολισμός εκτιμήσεων στα άρθρα σχολιασμού

Στη συνέχεια και με σκοπό την αποτύπωση του προσανατολισμού των σχετικών σχολιασμών, τα 31 άρθρα έκφρασης γνώμης και τα 197 μηνύματα αναγνωστών αναγνώστηκαν εκ νέου και εντάχθηκαν σε αξιολογικές κατηγορίες με βάση τη φύση και το περιεχόμενο των εκτιμήσεων που περιλάμβαναν (Γράφημα 1 και 2). Στη πλειονότητά τους τα άρθρα σχολιασμού περιείχαν αρνητικές και επικριτικές εκτιμήσεις για τα νέα Π.Σ. Παράλληλα, ακόμη και τα θε-

τικής εκτίμησης άρθρα συνοδεύονταν και αυτά από αρκετές επιφυλάξεις ή λάμβαναν μία θέση ανάμεσα στο θετικό και το αρνητικό επισημαίνοντας τόσο τα πλεονεκτήματα, όσο και τα μειονεκτήματα των Π.Σ και της διαδικασίας σχεδιασμού και ανάπτυξής τους.



Γράφημα 2: Προσανατολισμός εκτιμήσεων των μηνυμάτων των αναγνωστών

Παρόμοια είναι και η εικόνα που περιγράφεται από την ανάλυση των μηνυμάτων σχολιασμού που συνόδευαν τη σχετική αρθρογραφία. Τα σχόλια των αναγνωστών έκλιναν και αυτά προς την πλευρά των αρνητικών εκτιμήσεων με τα θετικά μηνύματα να είναι ελάχιστα. Παράλληλα κάποια από τα άρθρα έκφρασης γνώμης, τα οποία προέρχονταν από ομοσπονδίες εκπαιδευτικών, επιστημονικές και επαγγελματικές ενώσεις ή/και πολιτικά πρόσωπα συνοδεύονταν από επικριτικά μηνύματα αναγνωστών, τα οποία στρέφονταν ευθέως προς τις πηγές προέλευσης των απόψεων ή τους συγγραφείς των κειμένων. Παρότι η αρνητική προδιάθεση των διαδικτυακών σχολίων συνιστά ένα από τα σημαντικά μειονεκτήματα των δεδομένων που συλλέγονται «ως έχουν» από πηγές του διαδικτύου (Ντρενογιάννη, 2017), ο έκδηλα αποδοκιμαστικός χαρακτήρας του συνόλου σχεδόν των μηνυμάτων θα μπορούσε -κατά ένα μέρος τουλάχιστον- να κατανοηθεί ως γενικευμένη έκφραση δυσαρέσκειας των αναγνωστών – μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας προς όλες τις κατευθύνσεις, από τους κυβερνητικούς φορείς και τα πρόσωπα της αντιπολίτευσης μέχρι τους επίσημους φορείς εκπροσώπησης και τις ενώσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών.

Με σκοπό την κατανόηση τόσο των αρνητικών, όσο και των θετικών ή ουδέτερων σχολιασμών για τα νέα Π.Σ., τα περιεχόμενα των άρθρων έκφρασης γνώμης και των μηνυμάτων των αναγνωστών αναλύθηκαν ποιοτικά. Από την επεξεργασία αυτή προέκυψαν συγκεκριμένοι θεματικοί άξονες σχολιασμού.

<p>«Τα Προγράμματα Σπουδών, τα οποία τρέχει το ελληνικό σχολείο είναι από το έτος 1998 και το 2003. Ο μέσος όρος „ζωής“ των Προγραμμάτων Σπουδών στα υπόλοιπα ευρωπαϊκά κράτη είναι 7 με 8 χρόνια, ενώ η Ελλάδα έχει υπερβεί τα 20 έτη»</p> <p>«Πάνω από 20 χρόνια με ακαδημαϊκά συγγράμματα που άλλοι διαχρονικά συμφωνούσαν αλλά δεν έκαναν πποτά!»</p> <p>«Τα προγράμματα σπουδών μας ένταση αναχρονιστικά. Το επίσημο του νηπιαγαγείου κοντέψει εκπαίδεια. Τρες φορές προσδέχεται πλούσιο το οποίο και χρησιμοποιούμε, αφού είναι πολύ καλό, πάντα όμως στη σκιά του επίπλου»</p> <p>«Τα παταία που γεννήθηκαν το 2021 πθανόντα ότι ζήσουν μέχρι τον επόμενο αιώνα - άρα πρέπει η εκπαίδευση που θα λάβουν να τα προετοιμάσει για τις κοινωνικές συνθήκες του 2050 και όχι του 1970»</p>	<p>«Σημαντικό βήμα για την επιστημονική εκπαίδευση στην χώρα μας η προσθήκη της Πλαισιοφρονίας στα Δημοτικά!... πολύ θετική η εισαγωγή στο Λύκειο πλαισιοφρονικών αντικειμένων σχετικά με την Ανάλυση Δεδομένων, την Μηχανική Μάθηση, την Τεχνητή Νοημοσύνη, την <u>μηχανική</u>, και φυσικά την Αλγορίθμικη Πολυπλοκότητα»</p> <p>«Ενδιαφέρουσες και αλληλέγχες στις Φυσικές Επιστήμες του Λυκείου, όπου αν και η παραδοσιακή διάρροιση των κεφαλιών λήγου-πολύ διαπρέπει, έχουμε αρκετές ενδιαφέρουσες προσδημές, όπως η αποκλιτική περιγραφή φυσική και η κοσμολογία στην Φυσική, η ταξινομία και τα στοιχεία φυσικοφρονίας στην Βιολογία, η κλιματική αλλαγή, η φερμακογνωσία και η φαρματοσκοπία (I) στην Χημεία»</p> <p>«Η Ιστορία του Λυκείου υφίσταται μια από τις πιο σπαρακιστικές αλλιγάτες, κατά την οποία εγκαταλείπεται η παραδοσιακή γραμμική χρονολογητή αρχήση (Αρχαία Ιστορία στην Α', Μεσαιωνική στην Β', Νεότερη-Σύγχρονη στην Γ'), και αντίθετα εξετάζονται κάθε φορά θέματα από όλο το φάσμα της ιστορίας, οργανωμένα γύρω από έναν θεματικό άξονα (π.χ. συστήματα ασφάλειας / ο θεαμός της βασιλείας / οικονομία / κοινωνική διαστρωματισμού)»</p>
<p>Ανάγκη επικαιροποίησης των Π.Σ</p> 	<p>Ενδιαφέρουσες προσθήκες περιεχομένου</p> 

Εικόνα 1: Θεματικοί άξονες και παραδείγματα θετικών σχολιασμών

Τα άρθρα και τα μηνύματα θετικής εκτίμησης περιλάμβαναν απόψεις και γνώμες που περιστρέφονταν γύρω από δύο κύρια ζητήματα: (1) την αναγκαιότητα επικαιροποίησης των Π.Σ. λόγω παλαιότητας και (2) την βελτίωση στοιχείων του περιεχόμενου και της οργάνωσης των Π.Σ. Στο πλαίσιο αυτό οι περισσότεροι εκ των αρθρογράφων και σχολιαστών τονίζοντας την παλαιότητα των υλοποιούμενων Π.Σ. και την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις σύγχρονες συνθήκες και απαιτήσεις του σχολείου, επισήμαναν ότι η σύνταξη νέων και επίκαιρων Π.Σ. είναι σε κάθε περίπτωση μία αναγκαία, απαραίτητη και βελτιωτική ενέργεια. Παράλληλα, αρκετά σχόλια εστίαζαν στην ανάδειξη θετικών αλλαγών επί του περιεχομένου και της οργάνωσης της ύλης. Ενδιαφέρουσες κρίθηκαν οι προσθήκες νέων και σύγχρονων ενοτήτων κυρίως σε αντικείμενα των θετικών επιστημών, αλλά και η οργάνωση του περιεχόμενου σε νέους θεματικούς άξονες. Ωστόσο, οι θετικές αυτές εκτίμησεις συχνά συνοδεύονταν και από επιφυλάξεις ή τη διατύπωση προϋποθέσεων. Όπως: επισημαίνονταν, η σύνταξη και μόνον σύγχρονων Π.Σ. με ενδιαφέρουσες αλλαγές ή επεκτάσεις δεν επαρκεί, αλλά είναι απαραίτητο να συνδυαστεί με πρόσθετες μεταρρυθμίσεις και αναβαθμίσεις, όπως: τον εκσυγχρονισμό των σχολικών εργαστηρίων, την αύξηση των ωρών διδασκαλίας, τη δημιουργία κατάλληλου ψηφιακού υλικού, την υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και την αποφυγή πολλαπλών αναθέσεων διδασκαλίας.

Στο ίδιο περίπου πλαίσιο κινούνταν και ένας από τους θεματικούς άξονες περιεχομένου των αρνητικών εκτιμήσεων. Στον εν λόγω άξονα περιλήφθηκαν αποσπάσματα κειμένων και σχόλια που είχαν κατά βάση αποδοκιμαστικό χαρακτήρα και αναφέρονταν στη σχέση μεταξύ νέων Π.Σ. και ελληνικής σχολικής πραγματικότητας (Εικόνα 2). Όπως επισημαίνονταν από τους συγγραφείς και αναγνώστες, τα νέα Π.Σ. είναι ανέφικτα και «εκτός πραγματικότητας» διότι η υλοποίησή τους αντιτίθεται σε μία σειρά από πάγια και υπαρκτά λειτουργικά, οργανωτικά και διαχειριστικά προβλήματα του σχολικού περιβάλλοντος. Απαιτούν περισσότερο διδακτικό χρόνο και επιβάλλουν την αναδιαμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος σπουδών. Προϋποθέτουν την ύπαρξη άρτιων εργαστηριακών υποδομών και σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού. Μεγιστοποιούν τις ανάγκες για πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό και αυξάνουν τις απαιτήσεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό με εξειδικευμένες γνώσεις και εμπειρία. Κατά συνέπεια, οι πιθανότητες επιτυχημένης υλοποίησης των νέων Π.Σ. χωρίς την εξασφάλιση όλων των απαιτήσεων είναι εξαιρετικά ισχνές.

Ο δεύτερος θεματικός άξονας περιεχομένου των αρνητικών εκτιμήσεων και σχολιασμών αναφέρονταν σε στοιχεία της παιδαγωγικής καταλληλότητας και της επιστημονικής εγκυρότητας των νέων Π.Σ. (Εικόνα 2). Οι κριτικοί σχολιασμοί που περιλήφθηκαν στην θεματική αυτή αναδείκνυαν μία σειρά από ενστάσεις που αφορούσαν στο περιεχόμενο, τις μεθόδους και την οργάνωση των νέων Π.Σ. Όπως τονίζονταν, το περιεχόμενο των νέων Π.Σ., πέρα από το ότι θυμίζει αμάλγαμα ιδεών προερχόμενο είτε από προγενέστερα πεπαλαιωμένα Π.Σ., είτε από Π.Σ. άλλων χωρών, χαρακτηρίζεται από υπερβολική διεύρυνση της ήδη ογκώδους διδακτέας ύλης. Προτάσει τη δηλωτική γνώση και αποδίδει έμφαση στο εύρος των διδασκόμενων γνώσεων και όχι την εμβάθυνση και την κατανόηση καίριων και σημαντικών ενοτήτων ύλης.

Σχέση με τη σχολική πραγματικότητα

«Η διδασκαλία δύναται να αποτελεί προϋποθέση απαραίτητης αύξησης των αριθμών διδασκαλιών... Η ουσιαστική διδασκαλία του μαθημάτος επιβεβαιεί την άμεση και ουσιαστική αύξηση με το εργαστήριο. Και η ουσιαστική δικτύωση στο εργαστήριο δεν είναι δυνατόν να γίνει με 27 μαθητές ανά μημάτι!»

«Πάλι καλές προσέξεις αλλά σαφέσεις επί χάρου από ανθρώπους που δεν έρχονται στο δημόσιο σχολείο... δεν υπάρχουν πόροι να εξειδοφιστούν στο αντιστοχό εξπολιτισμό [Υπολογιστές, προβολείς, διαδίκτυο με ταχύτητα για 15 τάξεις ταυτόχρονα], εργαστήρια φυσικής, χημείας, πληροφορικής και αναλώματα για αντικατόπτριση όσων χρησιμοποιούνται ή καπασιτέρουνται»

«...γεμίζουν μίσεςες σειρές με ανάδ. έργαντας στο νου τους μια φαντασιακή (και φανταστική) μαθητική ιδέα, άπλετο χρόνο και ελαστικά απαλυτικά πραγμάτιμα. Λυπτρό που άλλα απέτα είναι τελέσιας αποκαμμένα από την πραγματική τάξη και τα προβλήματά της. Εισάγουν όλο δίπλανα καινοτομίες, αυθαντίνονται απλώς την εντροπία τους συστήματα»

«όταν στο σύγχρονο σχολείο καλούνται οι πάντες για διδάξοντας στους πάντες τα πάντα, προκύπτει το εύλογο ερώτημα πόσο επαρκείς είναι σι εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων να διδάσκουν τα πύσο απαγγειλικά γνωστικά αντικείμενα...»

«ει διαμορφωτές της εκπαίδευσης πολιτικής ζεινούν μεγαλύτερες αλληλεγγύες στην πραγματικότητα το «εκνέρω», την καρφή της εκφράξεως χωρίς να έχουν προσήσει για τις προσθυτικές επιπλήξεις των μεταρρυθμίσεων που σχεδιάζονται για το σχολείο, τη διδασκαλία, τον εκπαιδευτικό και τονήν μαθητήγραμα»

Παιδαγωγική καταλληλότητα επιστημονική εγκυρότητα

«η ώλη της Γ' Λυκείου διευρύνεται εξωπραγματικά, στη λογική του Α' Level και του IB. Προσέθεται ολοκλήρωτη περίπλοκη περιήγηση που είναι διδασκόντανα στην ΑΕΙ, είτε ήταν στο ΑΠΣ, εις το απλούτο επίπεδο και εκτός διδακτέας ύλης... Είναι προβληματική η μηχανιστική μεταφράση του ΑΠΣ στην ελληνική πραγματικότητα»

«τα νέα τα Προγράμματα Σπουδών έρχονται γίνει ήδη αντικείμενο κριτικής και διαμάχης... για τη δικτούσια, τη θεματολογία και το υψός της ώλης που συνεπάγονται»

«...δεν είναι καθόλου νέα, γιατί αποτελούν ένα συνονθύλευμα πρόγραμμαν αντηγράφων από προηγούμενα προγράμματα, γενικών μεθοδολογικών αρχών και μεγαλότερων διατηρήσεων... αποτελούν πράσινη ύλης που έχει εξαχθεί από το blement της σκληρής παράδοσης με καρκινώματα εκυριαρχησιπάνω»

«Όλες οι μεταρρυθμίσεις, πουλάχθησαν από το 1997, που αφορούν το περιεχόμενο σπουδών, έχουν τα ίδια συνθήματα. Άλλαγη μοντέλου από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό, "βιωματική μεθόρηση και όχι παπαγαλία", τανύπιευση διεργατικών, όχι σταθερών γνώσεων", «ερευνητική μεθόρηση και όχι μεταπτυχιακή διδασκαλία», «ήπια πρόσημη στην παραπανεύσια», από τις στερεές γνώστες στα νέα μάθματα πως να μαθαίνουν»... επί δεκαετίες, στην παιδεία αναμενούνται κοινά συνθήματα, μεγάλα λόγια και ανοησες»

«Τα προγράμματα αυτά έχουν γίνει κόπι πέδαι (εφεγ-βαστε) από ξένες χώρες συγκατάνωντας βασικά γεγονότα για την εφαρμογή τους όπως α: έλλειψη χρηματοδότησης στην πατέδια β) έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού γ) Κίτρινη χωρίς υποδομές και εξοπλισμό..»

Εικόνα 2: Θεματικοί άξονες αρνητικών σχολιασμών για το περιεχόμενο των νέων Π.Σ.

Κατ' αντιστοιχία η οργάνωση του περιεχομένου είναι πολυεπιστημονική και η επιλογή ύλης έχει ακαδημαϊκό προσανατολισμό γεγονός που έρχεται σε αντί-φαση με τη διαρκή αναφορά σε προοδευτικές αρχές, όρους και προσεγγίσεις και καθιστά την αξιοποίησή τους ψευδεπίγραφη, ρητορική και συνθηματική. Οι διακηρύξεις περί αυτενέργειας, βιωματικής μάθησης, μαθητοκεντρισμού, καλλιέργειας χρήσιμων και πρακτικών δεξιοτήτων, οι οποίες συνεχώς επανέρχονται με την ευκαιρία διαφόρων μεταρρυθμιστικών ενεργειών της πολιτείας, έχουν φιλολογικό χαρακτήρα και παραμένουν κενές περιεχομένου διότι δεν έχουν ρεαλιστικό αντίκρισμα στο σχολείο. Υπό το πρίσμα των διαπιστώσεων αυτών, αρκετοί αρθρογράφοι και σχολιαστές καταλήγουν σε σειρά συμπερασμάτων που σκιαγραφούν το μέλλον των νέων Π.Σ. και τις επιπτώσεις της υλοποίησής τους για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Η εφαρμογή των νέων Π.Σ. αναμένεται, κατά αρκετούς, να οδηγήσει σε διεύρυνση των ανισοτήτων και σε αύξηση των ποσοστών μαθητικής διαρροής και σχολικής αποτυχίας. Προβλέπεται εντατικοποίηση των σπουδών και του εκπαιδευτικού έργου και σημαντικότατη αύξηση της ανάγκης για περισσότερα φροντιστηριακά μαθήματα από ολοένα και μικρότερη ηλικία. Με πιθανολογούμενη την εκτίμηση ότι η έμπρακτη υλοποίησή τους δεν θα αποφέρει καμία ουσιαστική βελτίωση στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ανάπτυξή τους θα μπορούσε να θεωρηθεί σπατάλη πολύτιμων πόρων και δημόσιου χρήματος.



Διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης

«Γιατί αλλάζουν κάθε τόσο τα προγράμματα σπουδών; Γιατί αλλάζουν κάθε τόσο οι "σοφοί"; Ξέρετε όλη τη χώρα πολιτισμένη στην οποία γίνεται αυτό το πράμα;»

«Αξιολογήθηκε από το ΙΕΠ το παιδικό Πρόγραμμα Σπουδών Μαθηματικών της Γ' Λυκείου που εφαρμόζεται εδώ και 30 χρόνια, Γιατί εγκαταεισέθηκε το ΠΣ του 2015; Σε ήταν αποτυχημένα και σε τι επιτυχημένα; Γιοις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες υπαγόρευσαν αυτές τις αλλαγές; Γιατί τα Μαθηματικά που επιλέξετε αυθεύτερα είναι χρήσιμα και σημαντικά για τους φοιτητές και τους μελλοντικούς πολίτες, Μήπως είναι υπερβολικά αφρημένα και σινύνδεται με την κοινωνική ζωή; (στον Οδηγό Εκπαιδευτικού του Λυκείου αν δεν κάνω λάθος οι εφαρμογές είναι ανύπαρκτες). Πα την αναμόρφωση του ΓΣ Μαθηματικών προαγγίζεται διάλογος με τα πανεπιστήμια, την ΕΜΕ και τα άλλα επιστημονικά σωματεία που συχελούνται με τα Μαθηματικά και τη διδασκαλία τους;»

«Εξαγγέλλουν αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα χωρίς ποτέ μα ποτέ να έχουν οργανωθεί έναν πραγματικό και όχι προσχηματικό δημόσιο διάλογο όπου οι εκπαιδευτικοί να καταθέσουν την εμπειρία τους, τα προβλήματα που συνάντησαν, τις συσκολίες, τα αδιέξοδα ή τις καλές και κακές διδακτικές προσεγγίσεις»

«Χωρίς σχέση επιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και Υπουργείου πίπτωται δεν θα περάσει στην πράξη»

«Το ΕΣΠΑ μας εκσυγχρονίζει ταχύτατα! Αστραπαία η συγγραφή των νέων ΑΠ! Η λογική απλή! Διαριζεται (πώς, με ποια λογική,) μια ομάδα ειδικών (πανεπιστημιακοί, κ.λ.π.) και τάχιστα έχουμε ένα πλήθος(!) νέων ΑΠ....Ποια ερευνητικά δεδομένα νομιμοποιούν(;) κάθε νέο ΑΠ; Αξιολογήθηκαν τα υφιστάμενα;»

Εικόνα 3: Παραδείγματα αρνητικών εκτιμήσεων επί της διαδικασίας σύνταξης των Π.Σ.

Σε ενστάσεις ως προς τη διαδικασία σχεδιασμού και ανάπτυξης των νέων Π.Σ. αναφέρονταν ο τρίτος θεματικός άξονας αρνητικών σχολιασμών. Με βάση τις επισημάνσεις της αρθρογραφίας και των σχολίων των αναγνωστών (Εικόνα 3), τα νέα Π.Σ. δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της περιόδου της πανδημίας χωρίς διάλογο και διαπραγμάτευση, χωρίς συμμετοχικές διαδικασίες και επομένως χωρίς την εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των επαγγελματικών και επιστημονικών ενώσεων και ομοσπονδιών που εκπροσωπούν τους εκπαιδευτικούς. Ο σχεδιασμός τους πραγματοποιήθηκε από ολιγομελείς επιτροπές και ομάδες ειδικών επί των γνωστικών αντικειμένων, χωρίς την ταυτόχρονη συμμετοχή επιστημόνων και ακαδημαϊκών εξειδικευμένων στο έργο της σύνταξης προγραμμάτων σπουδών. Ύστερα, η ανάπτυξή τους δεν βασίσθηκε στα ευρήματα μελετών αξιολόγησης των ήδη υλοποιούμενων Π.Σ. και των αντίστοιχων σχολικών συγγραμμάτων τους, ούτε και έχει πραγματοποιηθεί μια πανελλαδική έρευνα από την οποία να προκύψουν έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα, στη βάση των οποίων να σχεδιαστούν νέα Π.Σ. Με παρόμοιο τρόπο, η σύνταξή τους δεν συγκροτήθηκε στη βάση των αποτελεσμάτων κάποιου ερευνητικού απολογισμού των προγενέστερων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ώστε οι όποιες επιπτώσεις τους στη διδασκαλία και τα μαθησιακά αποτελέσματα να είναι γνωστές και να καθοδηγήσουν τη λήψη αποφάσεων στο επίπεδο του Π.Σ. Στο πλαίσιο αυτό ορισμένοι από τους αρθρογράφους και σχολιαστές επισημαίνουν ότι η υλοποίηση των νέων Π.Σ. ενδέχεται να είναι δύσκολη στην πράξη

χωρίς στοιχειώδη αποδοχή από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και την ανάπτυξη ικανής επιχειρηματολογίας που να υποβαστάζει και να τεκμηριώνει τις όποιες προβλεπόμενες αλλαγές.

ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ Π.Σ. ΤΠΕ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Ορισμένες από τις παρατηρήσεις που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο του γενικότερου σχολιασμού των νέων Π.Σ. στον εκπαιδευτικό τύπο, μπορούν να αναδειχθούν ευκρινέστερα μέσα από την παραδειγματική εξέταση του νέου Π.Σ.ΤΠΕ και Πληροφορικής για το Δημοτικό σχολείο. Στο εν λόγω πρόγραμμα σπουδών εστιάζουν δύο άρθρα έκφρασης γνώμης και συνιστά ένα από τα πιο σχολιασμένα Π.Σ. με τα σχετικά μηνύματα των αναγνωστών να ξεπερνούν τα 30. Το 1/3 περίπου των καταγεγραμμένων σχολιασμών έχουν θετικό προσανατολισμό και προβάλλουν την σημαντικότητα της επιστήμης της Πληροφορικής στο κοινωνικό γίγνεσθαι και τη μελλοντική επαγγελματική ζωή. Καθότι ο προγραμματισμός και ο πληροφορικός γραμματισμός συνιστούν απαραίτητα προσόντα, είναι σημαντικό τα παιδιά να είναι εξοικειωμένα από νωρίς με τις έννοιες της αλγορίθμικής και της επιστήμης των υπολογιστών. Τα υπόλοιπα 2/3 των σχολιασμών έχουν αποδοκιμαστικό χαρακτήρα και εστιάζουν κυρίως στην αδυναμία υλοποίησης του νέου Π.Σ. λόγω των υψηλών του απαιτήσεων σε πόρους και της ασυμβατότητάς του με τα χαρακτηριστικά και το επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητάς των ηλικιών στις οποίες απευθύνεται. Πέρα όμως από τις ενστάσεις που καταγράφηκαν στο μικροεπίπεδο του βαθμού εφαρμοσιμότητάς του, η εξέταση του Π.Σ. μοιάζει να φανερώνει και άλλα ζητήματα που ανάγονται στον γενικότερο σχεδιασμό των νέων Π.Σ., συνιστούν χαρακτηριστικά τους και διατρέχουν πολλά από αυτά. Ως τέτοια μπορούν να θεωρηθούν τα ακόλουθα:

1. **Διευρυμένη και σύνθετη διδακτέα ύλη:** Σε αντίθεση με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών, το οποίο στοχεύει κυρίως στην ανάπτυξη ήπιων ικανοτήτων και δεξιοτήτων στενά σχετιζόμενων με τον γραμματισμό στις ΤΠΕ, το νέο Π.Σ. επεκτείνεται σε σύμπλεγμα απόκτησης γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αντιλήψεων σχετικών με τον Πληροφορικό γραμματισμό, τον Ψηφιακό γραμματισμό, την ανάπτυξη της Υπολογιστικής σκέψης και συνακόλουθα της αλγορίθμικής και του προγραμματισμού, της τεχνολογίας υπολογιστικών συστημάτων, συσκευών και δικτύων, τη συλλογή, διαχείριση και ανάλυση υπολογιστικών δεδομένων, και την επίδραση της επιστήμης υπολογιστών στην κοινωνία και τον πολιτισμό.
2. **Ακαδημαϊκός προσανατολισμός:** Το ισχύον Π.Σ. στρέφεται κυρίως προς την ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων χειρισμού και διεπιστημονικής χρήσης ψηφιακών εφαρμογών και εργαλείων. Το νέο όμως Π.Σ. έχει τα χαρακτη-

- ριστικά διακριτού γνωστικού αντικειμένου και το κυρίως περιεχόμενό του συνιστά απλοϊκή, εύληπτη, εκλαϊκευμένη και μετασχηματισμένη εκδοχή του ακαδημαϊκού περιεχομένου των Επιστημών των Υπολογιστών.
3. **Συνάφεια με άλλα Π.Σ.:** Το νέο Π.Σ. αντλεί ιδέες, περιεχόμενο και ενδικτικές δραστηριότητες από ευρύτερα γνωστά και συναφή πλαίσια, όπως το εθνικό Π.Σ. Πληροφορικής της Αγγλίας (Computing National Curriculum), (Berry, 2013) και τα Πρότυπα Πληροφορικής της Ένωσης Εκπαιδευτικών Πληροφορικής (CSTA, 2017).
 4. **Υπερβολικές απαιτήσεις:** Το ισχύον Π.Σ. εστιάζει κυρίως στον χειρισμό και τη χρήση εφαρμογών γενικής χρήσης και έχει περιορισμένες απαιτήσεις σε κάθε επίπεδο. Το νέο Π.Σ. απαιτεί πιο εξειδικευμένα και στοχευμένα εργαλεία, πλούσια εκπαιδευτικά μέσα και καλοσχεδιασμένο υλικό, σύγχρονα υλικά ρομποτικής, άρτιο, ικανό ποιοτικά και επαρκή ποσοτικά τεχνολογικό εξοπλισμό. Παράλληλα για την υλοποίησή του είναι απολύτως απαραίτητη η αύξηση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος, η απασχόληση περισσότερων εκπαιδευτικών και η εξειδικευμένη επιμόρφωσή τους.
 5. **Απομάκρυνση από το σχολικό πλαίσιο:** Το περιεχόμενο και η οργάνωση του νέου Π.Σ. είναι νέας κοπής. Φαίνεται να βασίζεται κυρίως σε συναφή Π.Σ. άλλων χωρών ή οργανισμών και όχι στα δεδομένα και τις συνθήκες της ελληνικής πραγματικότητας. Η σύνταξή του δεν θεμελιώνεται σε συστηματικά εμπειρικά δεδομένα για την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα του ήδη υλοποιούμενου Π.Σ. ή τα ευρήματα μικρής έκτασης ερευνών (Καλλιβρετάκη, 2016· Μπέκος, 2021· Tzafetas et al, 2013) που αναφέρονται στις απόψεις των μάχιμων εκπαιδευτικών Πληροφορικής για τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αλλά και τις προτάσεις τους για τη βελτίωση του μαθήματος.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη χώρα μας έχουν χαρακτηρισθεί συχνά ως μεγαλεπήβολες στη σύλληψη και τη ρητορική τους, αλλά εφήμερες, βιαστικές, ασυλλόγιστες, βραχύβιες, αποσπασματικές και ανεπιτυχείς στην πράξη. Συχνά καθορίζονται από τις πολιτικές προτεραιότητες κάθε διαδοχικής κυβέρνησης και κατ' αυτό διαδέχονται η μία μετά την άλλη (Zambeta, 2002; Flouris & Pasias, 2003· Persianis, 1998· OECD, 2011). Καθώς μάλιστα η εκάστοτε «νέα» μεταρρύθμιση επικάθεται πάνω σε σκέλη που διατηρούνται από κάποια «παλαιότερη», σταδιακά δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό σύστημα τύπου «κουρελού» από το οποίο απουσιάζει το συγκροτημένο όραμα και ο αρμονικός στρατηγι-

κός σχεδιασμός. Στη διαμόρφωση αυτού του εκπαιδευτικού συνονθυλεύματος συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό η έλλειψη μηχανισμών συστηματικού και οργανωμένου ελέγχου, παρακολούθησης και αξιολόγησης των πάσης φύσεως μεταρρυθμίσεων και η έλλειψη ουσιαστικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών με καθήλωσή τους σε ρόλο παρατηρητών και εκτελεστών των μεταρρυθμίσεων που άλλοι κατασκεύασαν γι' αυτούς μακριά από την πραγματικότητα της σχολικής τάξης και τους μαθητές.

Στο πλαίσιο των γενικών αυτών διαπιστώσεων μπορούν να γίνουν κατανοητές οι αντιδράσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στην πρόσφατη μεταρρυθμιστική προσπάθεια των Π.Σ. Καθότι οι διαδικασίες σχεδίασης και ανάπτυξής τους δεν συνάδουν με τις βιβλιογραφικά καταγεγραμμένες διαδικασίες σύνταξης των αυθεντικά τεχνοκρατικών/στοχοκεντρικών Π.Σ., η αναμόρφωση μοιάζει να θεμελιώνεται σε θεωρητικό και μεθοδολογικό κενό. Επί της ουσίας όμως, τα νέα Π.Σ., επειδή ίσως απομιμούνται τους κεντρικούς άξονες και τις επιλογές άλλων χωρών και οργανισμών με αυθεντικά νεοσυντηρητικές και στοχευμένα νεοφιλελεύθερες συλλογιστικές για το Π.Σ., φαίνεται να αυστηροποιούν περαιτέρω τον πάγια ακαδημαϊκό και σταθερά συντηρητικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού οικοδομήματος διακοσμώντας τον παράλληλα και με κάποιες ανεπίδραστες προοδευτικές «πινελιές». Παρά την έλλειψη στιβαρής θεωρητικής και μεθοδολογικής βάσης, αλλά με δεδομένες την αγνόηση της «πρακτικής σοφίας» των εκπαιδευτικών και την παραγνώριση των ρεαλιστικών χαρακτηριστικών του σχολικού πλαισίου, τα νέα Π.Σ., όπως ήδη αντιλαμβάνονται αρκετοί εκ των αρθρογράφων και σχολιαστών του εκπαιδευτικού τύπου, αναμένεται να επιδεινώσουν περαιτέρω τη ελληνική σχολική εκπαίδευση, να δυσχεράνουν ακόμη πιο πολύ το έργο του εκπαιδευτικού και να απομακρύνουν πολλούς περισσότερους μαθητές από το σχολείο και τα διδάγματά του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Berry, M. (2013). *Computing in the national curriculum: A Guide for primary teachers*. Bedford: NAACE.
- Bradfield, K. Z., & Exley, B. (2020). Teachers' accounts of their curriculum use: external contextual influences during times of curriculum reform. *The Curriculum Journal*, 31(4), 757-774.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. In P. Jackson (Ed.), *Handbook of curriculum* (pp. 363-461). New York: Macmillan.
- Computer Science Teachers Association. (2017). *Revised CSTA K-12 computer*

- science standards.* Retrieved from CSTA website: <https://www.doe.k12.de.us/cms/lib/DE01922744/Centricity/>
- Craig, C. J. (2010). Teachers as curriculum makers. In C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* (pp. 867-869). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Craig, C. J. (2011). Teacher Professional Development through a Teacher-as-Curriculum Maker Lens. *ISATT 2011*, 342-352.
- Flouris, G., & Passias, G. (2003). A critical appraisal of curriculum reform in Greece (1980-2002). *European Education*, 35(3), 73-90.
- Fullan, M. (2007). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Hine, C. (2011). Internet research and unobtrusive methods. *Social Research Update*, 61, 1.
- Howson, A. G., & Wilson, B. (1986). *School mathematics in the 1990s*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufman, R. (1976). *Needs assessment: What it is and how to do it*. San Diego: University Consortium on Instructional Development and Technology.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2013). TIMSS 2015 Assessment Frameworks. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- O'Donnell, C. L. (2008). Defining, conceptualizing, and measuring fidelity of implementation and its relationship to outcomes in K-12 curriculum intervention research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33-84.
- OECD (2011). *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD Publishing. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1787/9789264119581-en>
- Persianis, P. (1998). 'Compensatory legitimation' in Greek Educational Policy: An explanation for the abortive educational reforms in Greece in comparison with those in France. *Comparative Education Review*, 34(1), 71-83.
- Priestley, M., & Philippou, S. (2018). Editorial: Curriculum making as social practice: Complex webs of enactment. *The Curriculum Journal*, 29(2), 151-158.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools: The great ideological debate*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη των αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλα.
- Supovitz, J. A. (2008). Implementation as iterative refraction. In J. A. Supovitz & E. H. Weinbaum (Eds.), *The implementation gap: Understanding reform in high schools* (pp. 151-172). New York, NY: Teachers College Press.

- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York: Harcourt Brace.
- Tzafetas, K., Avgerinos, A., & Karakiza, T. (2013). Views of ICT Teachers about the Introduction of ICT in Primary Education in Greece. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 12(1), 200-209.
- Zambeta, E. (2002). Modernisation of educational governance in Greece: From state control to state steering. *European Educational Research Journal*, 1(4), 637-655.
- Καλλιβρετάκη, Α. (2016). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών πληροφορικής δημοτικού - γυμνασίου του Νομού Χανίων για τα προγράμματα σπουδών και τη διδασκαλία του μαθήματός τους* (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Μπέκος, Ν. (2021). *Ο Γραμματισμός στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Ντρενογιάννη, Ε. (2017). Ατυπες διαδικτυακές κοινότητες και τόποι συζήτησης online: Ερευνητικές δυνατότητες και μεθοδολογικές προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης 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. 56-75). Αθήνα: Γρηγόρη.

Ελένη Ντρενογιάννη
Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΑΠΘ
Τηλ.: 2310991246
E-mail: edren@eled.auth.gr

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΤΟΥ COVID-19

Τζένη Παγγέ

Καθηγήτρια ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Κοσμήτωρ Σχολής Επιστημών Αγωγής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πρόσφατα, η πανδημία του Covid-19, δημιούργησε νέες συνθήκες εργασίας οι οποίες επηρέασαν και το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών που έχουν ενσωματωθεί στην διδασκαλία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια της πανδημίας αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Πολλοί εκπαιδευτικοί είχαν βρεθεί απροετοίμαστοι για την καθολική εφαρμογή της διδασκαλίας από απόσταση και ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προτείνουν την συνεχή αναβάθμιση του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων, τις αρτιότερες υποδομές σε ΤΠΕ στα σχολεία, την διαρκή επιμόρφωση τους σε θέματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προκειμένου με την σειρά τους να είναι σε θέση να βοηθήσουν στην εφαρμογή της ισότιμης συμμετοχής όλων των μαθητών, της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαδικασία μάθησης.

ABSTRACT

Recently, Covid-19 pandemic has created new working conditions that affected the whole education system. ICT has been integrated into teaching at all levels of education, during the pandemic, and distance learning was developed and implemented. Many educators were unprepared for the implementation of distance learning in primary education. According to the results of the study, primary education teachers propose as a necessary solution the supply of the school with ICT equipment, their continuous training in distance education, in

order to be able to help the equal participation of all students, in the learning process.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την εξάπλωση του Διαδικτύου, η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) προσφέρει εκπαίδευση από απόσταση, και είναι μια μορφή εκπαίδευσης με χρήση ηλεκτρονικού λογισμικού, στην οποία οι εκπαιδευτές αλληλοεπιδρούν με τους εκπαιδευόμενους και παρακολουθούν την πρόοδο τους μέσω διαφόρων τεχνολογικών εργαλείων μάθησης (Agal et al., 2010. Lwoga, 2014). Η ηλεκτρονική μάθηση ως μια νέα μορφή μάθησης προσφέρει μόρφωση, παιδεία και εκπαίδευση. Η μόρφωση είναι μια καθοριστική ανάγκη του ατόμου για την εξέλιξή του, διότι ενδυναμώνει την σκέψη του, τον φέρνει σε επαφή με νέες ιδέες και άτομα, και συντελεί στην κοινωνική του ανάπτυξη, μια και ο άνθρωπος είναι ένα κοινωνικό ον. Παιδεία είναι η καλλιέργεια της προσωπικότητας του ατόμου σε όλους τους τομείς, ενώ εκπαίδευση είναι μια ευρεία έννοια και περιλαμβάνει διαδικασία ανάπτυξης γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων του ατόμου που αρχίζει αμέσως μετά τη γέννηση του και συνεχίζεται δια βίου, ενώ συνδέεται με το εκάστοτε περιβάλλον, τον τόπο και τον χρόνο.

Η ραγδαία εξάπλωση της πανδημίας Covid-19 στις αρχές του 2020, ανάγκασε εκατομμύρια ανθρώπους σε όλο τον κόσμο να έρθουν αντιμέτωποι με πρωτόγνωρες καταστάσεις και προκλήσεις. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το μεγαλύτερο μέρος του εκπαιδευτικού πληθυσμού να βρεθεί εκτός της δια-ζώσης σχολικής πραγματικότητας σύμφωνα με στοιχεία της Unesco (2020) και να εφαρμόσει την εκπαίδευση από απόσταση. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διευκολύνει την επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο, παρέχοντας υλικό και μέσα, προσβάσιμα από όλους τους συμμετέχοντες με σκοπό την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας. (Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2019).

Πολλά Πανεπιστήμια έχουν εισάγει και τον όρο «Επείγουσα εξ αποστάσεως διδασκαλία», «Emergency Remote Teaching» (Trust & Whalen, 2020. Hodges et al., 2020. Zhang, 2020. Τσινάκος, 2020) για να περιγράψουν την νέα μορφή εκπαίδευσης από απόσταση σε περίοδο έκτακτων αναγκών, όπως αυτής της πανδημίας του Covid-19. Συνεπώς τα μέτρα που λήφθηκαν για τον περιορισμό της διασποράς του Covid-19, έκαναν την διαδικτυακή μάθηση ένα αναγκαίο και πρακτικό εργαλείο για την συνέχιση της παρακολούθησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σπουδών σε όλο τον κόσμο.

Παλαιότερα, οι Nipper, (1989), και Παγγέ, (2017) είχαν και εκείνοι τονίσει την αναγκαία επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου με

την χρήση τεχνολογίας. Ο Λιοναράκης (2009) είχε επισημάνει ότι στην εξ απόστασεως εκπαίδευση ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως συνεργάτης, ως ο καθοδηγητής, ως ο εμπνευστής, ως ο εμψυχωτής του εκπαιδευόμενου προκειμένου αργότερα ο μαθητής να έχει την ικανότητα να λειτουργεί αυτόνομα χωρίς απαραίτητα την υποστήριξη του δασκάλου.

Ωστόσο, από το 2000 και μετά η εξέλιξη της εκπαίδευσης από απόσταση και η συνεργασία εκπαιδευτών και εκπαιδεύμενων παίρνει νέα τροπή, και ακολουθεί τους ρυθμούς της χρήσης του διαδικτύου στην εκπαίδευση. Συνεπώς από τον περασμένο αιώνα και ως τις μέρες μας, δημιουργούνται πολλά διαδικτυακά μαθήματα και πολλά πανεπιστήμια προσφέρουν είτε μόνα τους είτε σε συνεργασία με άλλα πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα, μαθήματα από απόσταση σε μεγάλο εύρος αντικειμένων (Moore, 2014. Παγγέ, 2017). Παράλληλα, μέσα από ερευνητικά προγράμματα, η Ευρωπαϊκή Ένωση υποστηρίζει προγράμματα ανάπτυξης διαδικτυακών μαθημάτων για όλες τις κοινωνικές ομάδες.

Σημαντικός δείκτης ανάπτυξης της εκπαίδευσης από απόσταση είναι η συνεχής αξιολόγηση και ανατροφοδότηση. Η ποιότητα των υπηρεσιών και το επίπεδο ετοιμότητας ενός εκπαιδευτή πρέπει να αξιολογείται, διότι επηρεάζει τα αποτελέσματα του μαθήματος και την ικανοποίηση των μαθητών (Gay, 2016. Mtebe & Raphael, 2018). Η αξιολόγηση των διαδικτυακών μαθημάτων αποτελεί λοιπόν κρίσιμο δείκτη της ποιότητας του διαδικτυακού προγράμματος. Βεβαίως, θα μπορούσε το περιεχόμενο των μαθημάτων, η αλληλεπίδραση των μαθητών με το περιεχόμενο των μαθημάτων και οι μέθοδοι αξιολόγησης στα διαδικτυακά μαθήματα να αναπτυχθούν σύμφωνα με διάφορες θεωρίες μάθησης χρησιμοποιώντας και γνωστικά εργαλεία μάθησης, μαζί με την σύγχρονη τεχνολογία (Herrington et al, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί την αξιολόγηση μπορούν να την χρησιμοποιήσουν ως ανατροφοδότηση για να επανεξετάσουν ή αναθεωρήσουν τόσο το περιεχόμενο του μαθήματος όσο και τις μεθόδους διδασκαλίας (Picciano, 2017). Επίσης, οι αριμόδιες αρχές των Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων θα πρέπει να φροντίσουν ώστε να υπάρχει ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός για όλους τους συμμετέχοντες, να εξασφαλίζεται η απρόσκοπη πρόσβαση όλων στο διαδίκτυο, να γίνεται πρόσφορη αξιολόγηση και να παρέχεται η κατάλληλη κατάρτιση στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία σε αυτή την καινοτόμα διαδικασία μάθησης (Σουρέλη & Παγγέ, 2021).

Για την εξ απόστασεως εκπαίδευση, η Unesco (2020) πέρα από την ανατροφοδοτική και διαμορφωτική αξιολόγηση, προτείνει σε καιρό πανδημίας την άμεση ψυχολογική υποστήριξη όλων των εμπλεκομένων, τη δημιουργία ανοικτών εκπαιδευτικών πόρων, τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών και την προστασία των εναίσθητων προσωπικών δεδομένων, και τον εμπειριστατωμένο και μακροπρόθεσμο σχεδιασμό των μαθημάτων.

Η εργασία αυτή στόχο έχει να παρουσιάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την διάρκεια της πανδημίας του Covid-19. Ειδικότερα, εάν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό που χρειάζεται το σχολείο για να συμμετέχουν σε διαδικτυακά μαθήματα, και εάν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι ως προς την χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού και των ηλεκτρονικών συστημάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προκειμένου να μην δημιουργούνται ψηφιακές ανισότητες στην εκπαίδευση των μαθητών.

Η ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Με τον όρο «εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση» θεωρείται η εκπαίδευση που παρέχεται από απόσταση σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και διακρίνεται ως συμπληρωματική, αυτοδύναμη και μικτή. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα παιξει σημαντικό ρόλο στις επόμενες δεκαετίες κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Βεβαίως η εφαρμογή της προϋποθέτει και την τήρηση κανόνων της παιδαγωγικής με παράλληλη διαμόρφωση του διδακτικού υλικού και διοικητική οργάνωση χωρίς να χάνεται ο «μαθητοκεντρικός» προσανατολισμός της (Στρίγκας & Τσιμπίρης, 2019· Παγγέ, 2017).

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία κάνει επιτακτική την παρουσία των εφαρμογών-εργαλείων ΤΠΕ, όπως τα κοινωνικά δίκτυα, την χρήση υπολογιστικού νέφους, την ρομποτική και τόσα άλλα, που αποτελούν σημαντικό μέρος της καθημερινής ζωής των μαθητών στις μέρες μας (Pascal & Bertram, 2012). Σύμφωνα με τους Αρμακόλα, Παναγιωτοπούλου (2020) και Παγγέ (2017) η χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έχει αναπτυχθεί σημαντικά μαζί με τη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διότι οι μαθητές αναπτύσσουν και τις ανάλογες ψηφιακές δεξιότητες.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να οργανώνουν και να σχεδιάζουν το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό με σύγχρονα επιστημονικά κριτήρια και με βάση την καταλληλότητα του περιεχομένου του, την ηλικία των παιδιών και τις αναπτυξιακές ανάγκες τους, την αξιοποίησή του τόσο σε τυπικό, όσο και μη τυπικό και άτυπο επίπεδο, που βεβαίως θα καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών, θα κεντρίζει το ενδιαφέρον τους για νέα γνώση, και θα βοηθά στη απρόσκοπτη συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών (Kim, 2020· Παπανικολάου & Μανούσου, 2019· Ke et al., 2019· Foti, 2020).

ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΤΟΥ COVID-19

Πολλές έρευνες με θέμα την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, λόγω της πανδημίας του Covid-19, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών είναι μέτριο έως αρκετά ικανοποιητικό, προτείνοντας επιπλέον επιμόρφωση και στήριξή των εκπαιδευτικών.

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τους Alea et al., (2020), Hamilton et al., (2020) και Trust and Whalen (2020) υπήρξε αδυναμία κάλυψης της ύλης των μαθημάτων, και επιπλέον λίγοι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ικανοποιητικά στην τάξη, διότι τα σχολεία τους δεν είχαν τον απαραίτητο εξοπλισμό και οι ίδιοι δεν έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση.

Επίσης, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την αναγκαιότητα εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της πανδημίας, νιώθουν αναποτελεσματικοί καθώς παραδέχονται ότι υπάρχουν διάφορα τεχνικά όπως σύνδεση στο διαδίκτυο και άλλα προβλήματα όπως αξιολόγηση της διαδικτυακής μάθησης, που παρεμποδίζουν την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην καθημερινή πρακτική (Auma & Achieng, 2020· Fauzi at al., 2020· Σουρέλη, 2021).

Άλλες έρευνες επικεντρώνονται στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην διδασκαλία από απόσταση, και αναφέρουν τη δυσκολία σύνδεσης με το διαδίκτυο, τη δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς και τους μαθητές, τη δυσκολία διαχείρισης του άγχους των μαθητών, την διαδικτυακή υποστήριξη των μαθητών, καθώς και τη ανησυχία για τυχόν παρουσία εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών (Hamilton et al., 2020). Παράλληλα άλλοι ερευνητές αναφέρουν το υψηλό κόστος απόκτησης και χρήσης εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Foti, 2020). Βεβαίως δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που αναφέρουν και την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη χρήση Τ.Π.Ε (Auma & Achieng, 2020· Hamilton et al., 2020· Foti, 2020).

Απαιτείται, λοιπόν, να υπάρξει ο κατάλληλος τεχνολογικός εξοπλισμός των σχολείων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών και να γίνεται η συνεχής και κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να διαχειρίζονται τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών τους ανεξάρτητα της κοινωνικοοικομικής τους κατάστασης σε έκτακτες καταστάσεις, όπως είναι η πανδημία του Covid-19 (Muller et al., 2020). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών των Kostas, et al., (2021) και Ψύρρα (2021), το μορφωτικό επίπεδο των εκπαι-

δευτικών, καθώς και ο βαθμός επιμόρφωσής τους στις ΤΠΕ επηρεάζουν και την τεχνολογική τους ετοιμότητα.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι νιώθουν ανίσχυροι πολλές φορές επειδή δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν λογικά το γεγονός ότι αρκετοί από τους μαθητές τους, είτε δεν είναι σε θέση, είτε δεν είναι πρόθυμοι να παρουσιαστούν και να συμμετέχουν στα διαδικτυακά μαθήματα τους (Ning & Corcoran, 2020· Muller et al., 2020). Την άποψη ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να δημιουργήσει νέες παιδαγωγικές και ψηφιακές ανισότητες στην εκπαίδευση έχουν υποστηρίξει αρκετές έρευνες (Brown et al., 2020· Clinton, 2020· Doyle, 2020· Drane et al., 2020· Duffy & Kent, 2020· Hamilton et al., 2020· Markham et al., 2020). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα οικονομικά και κοινωνικά στρώματα, ή από απομακρυσμένες ορεινές ή νησιωτικές περιοχές, ή οι μαθητές, που είναι άτομα με ειδικές ανάγκες, έχουν περισσότερες πιθανότητες να μείνουν εκτός της σύγχρονης εκπαίδευσης λόγω έλλειψης πρόσβασης στην τεχνολογία, διευρύνοντας έτσι τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Huang et al, 2020).

Καθολική σχεδόν πρόταση των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η ανάγκη να επιμορφωθούν στη μεθοδολογία, τον σχεδιασμό και τα εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Alrefaei et al., 2020· Foti, 2020· Hamilton et al., 2020· Samuelsson et al., 2020· X. Σταχτέας & Φ. Σταχτέας, 2020). Βασικές προϋποθέσεις για να θεωρηθεί επιτυχημένη η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης γενικότερα και όχι μόνο την περίοδο της πανδημίας του Covid-19, είναι η συνεχής προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τυχόν περιόδους κρίσης, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Έτσι θα εκλείψει ο τεχνολογικός αναλφαβητισμός και θα ενισχυθεί ταυτόχρονα και η προοπτική της κατάλληλης αξιοποίησης όλων των μεθόδων ψηφιακής διδασκαλίας όπως αυτό κρίνεται απαραίτητο. Επίσης η συνεχής κρατική αναβάθμιση των σχολείων με σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό, και μια γρήγορη σύνδεση με το διαδίκτυο, είναι αναγκαία, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να κάνουν χρήση όλων των τεχνολογικών μέσων (Samuelsson et al, 2020· Σουρέλη & Παγγέ, 2021).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική επισκόπηση για τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την διάρκεια της πανδημίας του Covid-19, βρέθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι δεν ήταν προετοιμασμένοι για την καθολική εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, ούτε ήταν σε θέση να αντιμετωπίσουν όλα τα προβλήματα των μαθητών τους όταν εκπαιδεύονται μόνο από απόσταση.

Στη χώρα μας, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ούτε τις απαραίτητες γνώσεις, ούτε τον κατάλληλο τεχνολογικό εξοπλισμό στα σχολεία τους για να υποστηρίζουν απρόσκοπτα την εξ αποστάσεως διδασκαλία στην διάρκεια της πανδημίας. Για το λόγο αυτό πρότειναν την συνεχιζόμενη μετεκπαίδευσή τους σε ΤΠΕ, και την συνεχή αναβάθμιση του τεχνολογικού εξοπλισμού των σχολείων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agal, S., Dave, K. K., & Devija, P. (2010). Can E-learning replace the Traditional Classroom? A Case Study at a Private College in Udaipur. *Aishwarya Research Communication*, 2, 1-5.
- Alea, L.A., Fabrea, M.F., Roldan, R.D.A., & Farooqi, A.Z. (2020). Teachers' covid-19 awareness, distance learning education Experiences and Perceptions towards institutional Readiness and challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 127-144.
- Alrefaie, Z., Hassanien, M., & Al-Hayani, A. (2020). Monitoring Online Learning During COVID-19 Pandemic; Suggested Online Learning Portfolio (COVID-19 OLP). *MedEdPublish*, 9(1), 78-93.
- Auma, O., & Achieng, O. (2020). Perception of Teachers on Effectiveness of Online Learning in the wake of COVID-19 Pandemic. *Journal of Humanities and Social Science*, 25(6), 19-28.
- Brown, N., Te Riele, K., Shelley, B., & Woodroffe, J. (2020). *Learning at home during COVID-19: Effects on vulnerable young Australians*. Independent Rapid Response Report. Hobart: University of Tasmania, Peter Underwood Centre for Educational Attainment.
- Clinton, J. (2020). *Supporting vulnerable children in the face of a pandemic: A paper prepared for the Australian Government Department of Education, Skills and Employment*. Melbourne, Australia: Centre for Program Evaluation, Melbourne Graduate School of Education, The University of Melbourne.
Ανακτήθηκε από <https://www.dese.gov.au/system/files>.
- Drane, C., Vernon, L., & O'Shea, S. (2020). *The impact of 'learning at home' on the educational outcomes of vulnerable children in Australia during the COVID-19 pandemic*. Bentley: Ministerial briefing note prepared by the National Centre for Student Equity in Higher Education, Curtin University.
- Doyle, O. (2020). *COVID-19: Exacerbating educational inequalities?* Dublin, Ireland: UCD Geary Institute for Public Policy.
- Duffy, C., & Kent, L. (2020). *Parents reflect on homeschooling as teachers voice fears about schools during coronavirus pandemic*. ABC News. Ανακτήθηκε από <https://www.abc.net.au/news/2020-04-26>.

- Fauzi, I., & Sastra Khusuma, I. H. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions: Array. *Jurnal Iqra' : Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58–70. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>.
- Foti, P. (2020). Research in distance learning in Greek kindergarten schools during the pandemic of covid-19: possibilities, dilemmas, limitations. *European Journal of Open Education and E-learning Studies*, [S.l.], 5(1), may ISSN 25019120. Ανακτήθηκε από <https://oapub.org/edu/index.php/ejoe/article/view/3080/5717>.
- Gay, G.H.E. (2016). An assessment of online instructor e-learning readiness before, during, and after course delivery. *Journal of Computing in Higher Education*, 28, 199–220.
- Hamilton, L. S., Kaufman, J. H., & Diliberti, M. K. (2020). *Teaching and Leading Through a Pandemic: Key Findings from the American Educator Panels Spring 2020 COVID-19 Surveys*. Santa Monica, CA: RAND Corporation. Ανακτήθηκε από https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA168-2.html.
- Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F., Wang, H.H. et al. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University. Ανακτήθηκε από <https://iite.unesco.org/news/handbook-on-facilitating-flexible-learning-during-educational-disruption/>.
- Herrington, J., Reeves, T.C., & Oliver, R. (2014). Authentic Learning Environments. In J. Spector, M. Merrill, J. Elen & M. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. New York, NY.: Springer. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_32.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Ανακτήθηκε από <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergencyremote-teaching-and-online-learning>.
- Ke, Z., Wang, D., Yan, Q., Ren, J., & Lau, R. (2019). Dual student: Breaking the limits of the teacher in semi-supervised learning. *Proceedings of the IEEE International Conference on Computer Vision*. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.48550/arXiv.1909.01804>.
- Kim, B. (2020). Effects of social grooming on incivility in COVID-19. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.*, 3, 519–525. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0201>.
- Kostas, A., Berdeklis, F., & Sofos, A. (2021). Technology Readiness and Actual Use of Greek School Network by Primary Teachers. In T. Tsatsos, S. Demetriadis, A. Mikropoulos & V. Dagdilelis (Eds.), *Research on E-Learning*

- and *ICT in Education* (pp. 59–73). Springer, Cham. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/978-3-030-64363-8_4.
- Lwoga, E. (2014). Critical success factors for adoption of web-based learning management systems in Tanzania. *International Journal Of Education and Development using ICT*, 10.
- Markham, F., Smith, D., & Morphy, F. (2020). Indigenous Australians and the COVID-19 crisis: perspectives on public policy. *Topical Issue*, 1. Canberra: Centre for Aboriginal Economic Policy Research, Australian National University. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.25911/5e8702ec1fba2>.
- Moore, J. (2014). Effects of Online Interaction and Instructor Presence on Students' Satisfaction and Success with Online Undergraduate Public Relations Courses. *Journalism & Mass Communication Educator*, 63(3), 271–288. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1177/1077695814536398>.
- Mtebe., J.S., & Raphael, C. (2018). Key factors in learners' satisfaction with the e-learning system at the University of Dar es Sallam, Tazmania. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34.
- Muller, L.-M., & Goldenberg, G. (2020). *Education in times of crisis: The potential implications of school closures for teachers and students. A review of research evidence on school closures and international approaches to education during the COVID-19 pandemic*. Chartered College of Teaching.
- Ning, A., & Corcoran, B. (2020). *How China's schools are getting through COVID-19*. Ανακτήθηκε από <https://www.edsurge.com/news/2020-04-20-how-china-s-schools-are-getting-through-covid-19>.
- Nipper, S. (1989). Third Generation Distance Learning and Computer Conferencing. In R. Mason & A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, Computers and Distance Education* (pp. 63–73). Oxford: Pergamon Press.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2012). *The Impact of Early Education as a Strategy in Countering Socioeconomic Disadvantage*. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.net/7001127-The-impact-of-early-education-as-a-strategy-in-countering-socio-economic-disadvantage.html>.
- Picciano, A.G. (2017). *Theories and Frameworks for Online Education: Seeking an Integrated Model*. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1163/9789004471382_005.
- Samuelsson, I., Wagner, J., & Odegaard, E. (2020). The Coronavirus Pandemic and Lessons Learned in Preschools in Norway, Sweden and the United States: OMEP Policy Forum. *Int J Early Child*, 52(2), 129–144.
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199. Waynesville, NC USA: Society for Information Technology & Teacher Education. Ανακτήθηκε στις

- July 26, 2022 από <https://www.learntechlib.org/primary/p/215995/>.
- UNESCO (2020). *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*. UNESCO COVID-19 Education Response. Ανακτήθηκε από <https://education4resilience.iiep.unesco.org/en/resources/2020/distance-learning-strategies-response-covid-19-school-closures>.
- Zhang, T. (2020). Learning from the emergency remote teaching learning in China when primary and secondary schools were disrupted by COVID-19 pandemic. *Research square*, 1-15. Ανακτήθηκε από DOI: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-40889/v1>.
- Αρμακόλας, Σ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2020). Εξ αποστάσεως διδασκαλία μέσω τηλεδιάσκεψης: οι επιδράσεις των τεχνολογικών παραγόντων. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 22-43. Ανακτήθηκε από doi: <http://doi.org/10.12681/jode.22800>.
- ΔΕΠΠΣ (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ -ΠΙ.
- Κανελλόπουλος, Α., & Κουτσούμπα, Μ. (2019). Η Έρευνα για την Τηλεδιάσκεψη στην εξΑΕ. Μία Βιβλιογραφική Ανασκόπηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 54-77.
- Λιοναράκης, Α. (2009). *Η Εκπόνηση Μεθοδολογικής Προσέγγισης (Διδακτικής) των Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης Από Απόσταση*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <https://docplayer.gr/30253445-I-ekponisi-methodologikis-proseggisis-didaktiki-ton-programmaton-dia-vioy-ekpaideysis-apo-apostasi.html>.
- Παγγέ, Τζ. (2017). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Εφαρμογές Διαδικτύου*. Θεσσαλονίκη: ΔΙΣΙΓΜΑ.
- Παπανικολάου, Κ., & Μανούσου, Γ. (2019). Συμπληρωματική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Α/Βάθμια Εκπαίδευση. Μια έρευνα δράσης για την αναπλήρωση των μαθημάτων για τους μαθητές που απουσιάζουν περιστασιακά από το σχολείο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 184-201. Ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/21111>.
- Σουρέλη, Α., & Παγγέ, Π. (2021). Η Εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία και οι κοινωνικοί παράγοντες που την επηρεάζουν. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 11, 7Α.
- Σουρέλη, Α. (2021). *Η Εφαρμογή της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία. Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και εμπόδια που αντιμετωπίζουν*.

- πίζουν (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Στρίγκας, Κ., & Τσιμπρίης, Α. (2019). Εξ αποστάσεως Επιμόρφωση Δασκάλων. Εφαρμογή, Στατιστική Ανάλυση και Αποτίμηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαίδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 241-267. Ανακτήθηκε από doi: <http://doi.org/10.12681/jode.19604>.
- Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας Φ., (2020). Ιχνηλάτηση των Απόψεων των Καθηγητών για την Τηλεκπαίδευση στην Αρχή της Πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 173-194.
- Τσινάκος, Α. (2020). *Τι είναι αυτό που γίνεται στην Ελλάδα και σε όλο τον κόσμο αυτή τη στιγμή*. Ανακτήθηκε από <https://edu.ellak.gr/2020/04/02/ex-apostaseos-didaskalia-ti-ine-afto-pou-ginete-stin-ellada-ke-se-olo-ton-kosmo-afti-ti-stigmi/>.
- Ψύρρας, Γ. (2021). Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επείγονσα σχολική εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά την περίοδο της πανδημίας (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Τζένη Παγγέ
Καθηγήτρια ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τηλ.: 2651005795
E-mail: jpagge@uoi.gr

Η ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΚΑΙ Η ΟΙΚΟΔΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Βασίλης Παπαβασιλείου
Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστημίου Αιγαίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η «Ατζέντα 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη» περιλαμβάνει 17 αλληλένδετους στόχους, στην επίτευξη των οποίων ως ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του αειφόρου σχολείου, για έναν κόσμο δικαιότερο σε έναν υγιή πλανήτη. Το αειφόρο σχολείο περιλαμβάνει τρία επίπεδα λειτουργίας, το τεχνικό/ οικονομικό, το παιδαγωγικό, και το κοινωνικό/οργανωσιακό, τα οποία είναι αλληλένδετα και αλληλοτροφοδοτούμενα, διασφαλίζοντας την εύρυθμη λειτουργία του. Η έννοια του αειφόρου σχολείου εμπεριέχει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση του σχολείου ως ενός συστήματος στο οποίο η αειφορία είναι ενσωματωμένη σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής. Δεν είναι το οικολογικό σχολείο, έχει ευρύτερες διαστάσεις. Αειφόρο δεν είναι απλώς το βιοκλιματικό σχολείο, είναι το σχολείο το οποίο συστηματικά διαμορφώνει ενεργούς πολίτες με οικολογική συνείδηση, ως εκ τούτου προκύπτει ως επιτακτική αναγκαιότητα η «θεμελιώση» και η «οικοδόμησή» του.

ABSTRACT

The “Agenda 2030 for Sustainable Development” includes 17 interrelated goals. The role of the sustainable school is considered particularly important in the achievement of these goals for a fairer world on a healthy planet. The sustainable school includes three levels of operation, the technical / financial, the pedagogical as well as the social / organizational, which are interconnected and mutually reinforcing, ensuring its smooth operation. The concept of sustainable school encompasses an holistic approach to school as a system in which sustainability is integrated into all aspects of school life. It is not the ecological school, it has wider dimensions. Sustainable is not just the bioclimatic school, it is the school that systematically shapes active citizens with ecological consciousness, therefore its “foundation” and “development” emerge as an urgent necessity.

ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η «Ατζέντα 2030 για την Αειφόρο Ανάπτυξη» των Ηνωμένων Εθνών περιλαμβάνει 17 στόχους, η επίτευξη των οποίων κρίνεται ως επιτακτική, για έναν κόσμο δικαιούτερο σε έναν υγιή πλανήτη (Weiland et al., 2021). Επιδιώκεται, έως το 2030, η διασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους/ες, καθώς και η προώθηση της δια βίου μάθησης, (González García et al., 2020), έτσι ώστε όλοι/ες οι εκπαιδευόμενοι/ες να αποκτήσουν τις γνώσεις και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται, προκειμένου να προάγουν την αειφόρο ανάπτυξη (Pop et al., 2020). Στην επίτευξη των αλληλένδετων 17 στόχων ως ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται ο ρόλος του αειφόρου σχολείου (Brandisauskiene et al., 2021).

Η έννοια της αειφορίας είναι σύνθετη, πολυσήμαντη και πολυδιάστατη (Klarin, 2018) ως εκ τόπου και η έννοια του αειφόρου σχολείου, η οποία εμπεριέχει μια ολιστική προσέγγιση του σχολείου, όπου η αειφορία είναι ενσωματωμένη σε όλες τις διαστάσεις της σχολικής ζωής. Το αειφόρο σχολείο είναι θεωρητικά ένα σχολείο χαρούμενο, ήρεμο, ασφαλές, δημοκρατικό, χωρίς διακρίσεις και διαχωρισμούς, διαπολιτισμικό και συμπεριληπτικό, ανοικτό, ευέλικτο και αυτόνομο (Kalaitzidis, 2012; Brandisauskiene et al., 2021).

Είναι ένα σχολείο όπου ο/η εκπαιδευτικός δεν πρωταγωνιστεί. Συνιστά ένα εκπαιδευτικό οικοσύστημα που εμπλέκει στη μαθησιακή διαδικασία όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, με σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών, πλούσιο όχι όμως βαρυφορτωμένο, παιδαγωγικά και επιστημονικά άρτιο, αξιοποιώντας την τοπικότητα, ανταποκρινόμενο στις απαιτήσεις του παρόντος και τις προσδοκίες του μέλλοντος (Παπαβασιλείου, 2015).

Το αειφόρο σχολείο ως ζωντανός οργανισμός που μαθαίνει και εξελίσσεται μέσα σε μια κοινότητα με την τοπική της ιδιομορφία, τις περιβαλλοντικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές της καταβολές και ευκαιρίες και συνάμα -ακυρώνοντας την απομόνωση, την καχυποψία και τον κοινωνικό αποκλεισμό- εμπνέεται από τις πετυχημένες πρακτικές του παρελθόντος και οδεύει αειφορικά στο μέλλον (Xanthacou, Kaila & Papavasileiou, 2019).

Η έννοια του αειφόρου σχολείου, δεν είναι ταυτόσημη με την έννοια του οικολογικού σχολείου, είναι ευρύτερη (Παπαβασιλείου, 2015). Αειφόρο είναι το σχολείο που έχει ενσωματώσει στη λειτουργία του τις αλληλένδετες διαστάσεις της περιβαλλοντικής, οικονομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής αειφορίας, προετοιμάζοντας τους ενεργούς πολίτες του αύριο (Αλεξόπουλος, Μπαμπάλης, Κουτρούμπα, 2020).

ΤΑ ΑΛΛΗΛΕΝΔΕΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Το αειφόρο σχολείο περιλαμβάνει τρία αλληλένδετα επίπεδα λειτουργίας, το τεχνικό/ οικονομικό, το παιδαγωγικό και το κοινωνικό/οργανωσιακό, τα οποία διασφαλίζουν την εύρυθμη λειτουργία του (Kalaitzidis, 2012).

Οι αρχές του βιοκλιματικού σχεδιασμού συνιστούν την αφετηρία για τον σχεδιασμό και την κατασκευή του. Στο πλαίσιο αυτό, εντάσσονται η ορθολογική αξιοποίηση των Ανανεώσιμων Πηγών Ενέργειας, η σωστή χωροθέτηση, τα κλιματολογικά δεδομένα της περιοχής, η χρήση τοπικών δομικών υλικών φιλικών προς το περιβάλλον, η ορθή θερμική μάζα του κτηρίου και ο κατάλληλος προσανατολισμός. Επίσης, τα κατάλληλα ανοίγματα, οι τοίχοι, τα ταβάνια, η στέγη, η μόνωση, η σκίαση, αλλά και η εφαρμογή απλών παθητικών συστημάτων θέρμανσης και δροσισμού, για την επίτευξη συνθηκών ολικής άνεσης, δηλαδή θερμικής, ακουστικής και οπτικής, όπως και την εξοικονόμηση ενέργειας, την ποιότητα του αέρα και τη μείωση της ενεργειακής κατανάλωσης των συμβατικών καυσίμων. Επίσης, η διαχείριση ομβρίων/υπόγειων υδάτων, η διαχείριση απορριμμάτων και οι τεχνικές συντήρησης. Επιπρόσθετα, ο φυσικός φωτισμός, ο σωστός φυσικός αερισμός, η αξιοποίηση διαφανών δομικών στοιχείων, ο χρωματισμός, η επίπλωση, η θερμική προστασία του κτηριακού κελύφους, τα φυτεμένα δώματα, η εφαρμογή νέων τεχνολογιών φιλικών προς το περιβάλλον και η βλάστηση σε όλους τους χώρους, εσωτερικούς και εξωτερικούς. Παράγοντες όπως, η θέα, η ιδιωτικότητα και η εξωστρέφεια του κτηρίου επηρεάζουν, επίσης, σημαντικά τη χωροθέτηση και τον προσανατολισμό του (Gelfand & Freed, 2010· Ξανθάκου & Χριστοδούλακης, 2011· Sun, Wilson & Wu, 2018· Xudong & Xiaoli, 2019).

Το αειφόρο σχολείο μεριμνά για τη συνετή χρήση των πόρων. Έτσι, διαθέτει πρόγραμμα εξοικονόμησης νερού και εφαρμόζει προγράμματα ανακύκλωσης και κομποστοποίησης (Ayilara et al., 2020). Είναι σχεδόν Μηδενικής Ενεργειακής Κατανάλωσης ή Μηδενικού Ενεργειακού Αποτυπώματος, αξιοποιώντας τα οφέλη της πράσινης ενέργειας (Midilli et al., 2006), αλλά και της πράσινης αλυσίδας εφοδιασμού (Srivastava, 2007). Οι αναγκαίες αγορές συντελούνται με κριτήρια αειφορίας, καθώς προτιμώνται τοπικά προϊόντα τα οποία είναι ποιοτικά, οι τιμές τους προσιτές και είναι φιλικά προς το περιβάλλον. Πρόκειται για τα πράσινα προϊόντα, τα οποία εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της αειφόρου κατανάλωσης (Yarimoglu & Binboga, 2019), η οποία αναφέρεται σε μια ευρεία κλίμακα υπεύθυνων πρακτικών που σχετίζονται με αγαθά και υπηρεσίες (Λιαράκου, 2021).

Η σχολική αυλή είναι ευρύχωρη και κατάλληλα σχεδιασμένη για υλοποίηση παιδαγωγικών δραστηριοτήτων και δράσεων με περιβαλλοντικό, κοινωνι-

κό και πολιτιστικό περιεχόμενο (Zhang, 2016). Η εκπαιδευτική αξία του σχολικού κήπου φαίνεται να έχει ευρεία αναγνώριση. Η ένταξή του στα σχολικά προγράμματα στο πλαίσιο της βιωματικής προσέγγισης, τον καθιστά ως ολοκληρωμένο περιβάλλον μάθησης (Papadopoulos et al., 2020).

Γενικότερα, οι κτηριακές εγκαταστάσεις του αειφόρου σχολείου διασφαλίζουν τη μείωση του λειτουργικού κόστους, τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των μελών της σχολικής κοινότητας, την απόδοση των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου (Magzamen et al., 2017).

Το παιδαγωγικό πλαίσιο του αειφόρου σχολείου είναι διεπιστημονικό, συστημικό, ολιστικό και πλουραλιστικό, έτσι αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στις πολλαπλές προοπτικές για το περιεχόμενο και τη σημασία της συμπεριλήψης των περιβαλλοντικών, οικονομικών κοινωνικών και πολιτισμικών διαστάσεων της αειφόρου ανάπτυξης, καθώς και των αλληλεπιδράσεών τους στο χρόνο και το χώρο. Η διεπιστημονικότητα επομένως αποβαίνει αποτελεσματική, όταν η διδασκαλία εστιάζεται στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Από μια ολιστική σκοπιά, αυτό σημαίνει ότι τα προβλήματα βιωσιμότητας προκύπτουν από αλληλεπιδράσεις μεταξύ περιβαλλοντικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική προσέγγισή τους, χωρίς την ανάπτυξη της συστημικής σκέψης είναι αδύνατη. Αντίστοιχα, ο πλουραλισμός εστιάζει στον τρόπο ανάπτυξης ικανοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές/τριες να λαμβάνουν συλλογικά καλά ενημερωμένες αποφάσεις (Sinakou et al., 2019). Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν κριτικά σε συζητήσεις, στις οποίες αναγνωρίζονται οι πολλαπλές προσεγγίσεις, οι διαφορετικές απόψεις και αξίες σε σχέση με το υπό εξέταση ζήτημα αειφορίας (Olsson et al., 2022).

Ιδιαίτερα στη εποχή μας, που ο όγκος των διαθέσιμων πληροφοριών είναι τεράστιος και η έκρηξή τους θα συνεχιστεί στο μέλλον, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης είναι απαραίτητη (Taimur & Sattar, 2019), καθώς διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Ως εκ τούτου, είναι ζωτικής σημασίας για τους μαθητές/τριες να αποκτήσουν κριτική ικανότητα, καθώς τους/τις βοηθά να μπορούν να διακρίνουν τα συμπτώματα από τις αιτίες, τα τεκμηριωμένα επιχειρήματα από τις υποκειμενικές απόψεις, ώστε να αντιλαμβάνονται, εάν τα συμπεράσματα υποστηρίζονται ή όχι από τα στοιχεία (Rodriguez-Dono & Hernández-Fernández, 2021).

Στο παιδαγωγικό πλαίσιο του αειφόρου σχολείου κεντρική θέση έχει η συνεργασία. Οι σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών είναι αρμονικές και στηρίζονται στην καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού. Επίσης, προωθείται η ευγενής άμιλλα και όχι ο ανταγωνισμός, με την αξιοποίηση ομαδικών μεθόδων διδασκαλίας, έτσι αναβαθμίζεται η ποιότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας. Η εργασία σε ομάδες, με συνομηλίκους και η συνεργασία με τη γύρω

κοινότητα αναδεικνύει τα πλεονεκτήματα των συλλογικών δράσεων. Οι μαθητές/τριες, λειτουργώντας ως μέλη ομάδας με κοινό στόχο, κατανοούν ότι η ατομική επιτυχία συνδέεται με τη συλλογική (Sinakou et al., 2019; Wright et al., 2022). Με επίκεντρο την ομαδική διδασκαλία, η μάθηση προωθείται μέσα από βιωματικές εμπειρίες που απαιτούν σύμπραξη, συλλογική δουλειά, ομαδικό πνεύμα και συναίνεση, καθώς επιδιώκεται η διαμόρφωση ενεργών πολιτών (Papavasileiou et al., 2017).

Η βιωματική μάθηση αξιοποιεί πολλαπλές παιδαγωγικές τεχνικές. Περιλαμβάνει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε πρακτικές δραστηριότητες που τους βγάζουν έξω από την παραδοσιακή τάξη και σε περιβάλλοντα που τους επιτρέπουν να συμμετέχουν στη μάθηση μέσω πρακτικών εμπειριών. Τα θέματα της τάξης συνδέονται με τις πραγματικές καταστάσεις, παρέχοντας άμεσες εμπειρίες μάθησης (Backman et al., 2019). Αυτή η μετατόπιση της έμφασης από τη διδασκαλία στη μάθηση υποστηρίζει την αειφόρο ανάπτυξη, ενδυναμώνοντας τον/την μαθητή/τρια να βιώσει, να προβληματιστεί και να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη θέση του στον κόσμο (Gaffney & O’Neil, 2019).

Στον πυρήνα του παιδαγωγικού πλαισίου του αειφόρου σχολείου βρίσκεται η ικανότητα δράσης (Hadjichambis et al., 2020). Για την καλλιέργειά της είναι απαραίτητο οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις να είναι οι προσανατολισμένες στη δραστηριοποίηση και να παρέχονται εμπειρίες στη διδασκαλία, όπου οι μαθητές/τριες να έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν πραγματικά προβλήματα με δημοκρατικό και πλουραλιστικό τρόπο (Chen & Liu, 2020). Μια τέτοια προσέγγιση αναφέρεται συχνά ως μετασχηματισμός της υπάρχουσας διδασκαλίας και μάθησης, καθώς αντιπροσωπεύει μια αλλαγή στον τρόπο σκέψης, συναισθημάτων και δράσης μας σε θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη (Blythe & Harré, 2020).

Το αειφόρο σχολείο προσαρμόζεται όλο και περισσότερο στον δυναμικά μεταβαλλόμενο κόσμο. Τα τελευταία χρόνια, έχει επισημανθεί ιδιαίτερα η σημασία της προετοιμασίας των μαθητών/τριών για ένα μέλλον που θα απαιτεί σύνθετη επίλυση προβλημάτων και δημιουργική σκέψη (Mróz & Ocetkiewicz, 2021), η οποία μπορεί να αναπτυχθεί με την αξιοποίηση των κατάλληλων διαδικτικών μεθόδων – τεχνικών, όπως η επίλυση προβλήματος, η μέθοδος project, η ιδεοθύελλα, τα παιχνίδια ρόλων, η χαρτογράφηση εννοιών, η επισκόπηση πεδίου, το ηθικό δίλημμα, η δραματοποίηση κ.ά. Έτσι, διασφαλίζονται οι συνθήκες που οδηγούν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και την επινόηση και παραγωγή καινοτόμων ιδεών, πρακτικών, μέσων με κοινωνική χρησιμότητα και θετικό αντίκτυπο στο περιβάλλον (Xanthacou, Kaila & Papavasileiou, 2019).

Επίσης, η αξιοποίηση της «τοπικής γνώσης» θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, χάνονται με ανησυχητικούς ρυθμούς οι τοπικές παραδοσιακές γνώσεις και οι πρακτικές του παρελθόντος.

Ο εμπλουτισμός των επιστημονικών δεδομένων με τις τοπικές γνώσεις, δράσεις και η αξιοποίηση εν γένει της εν-τοπιότητας και της κοινότητας μπορούν να συνδράμουν στην ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στην καλύτερη λήψη αποφάσεων. Ως εκ τούτου, το αειφόρο σχολείο θα πρέπει να συμβάλλει στη διατήρηση και την αξιοποίηση της τοπικής γνώσης, καθώς συνιστά μια πλούσια παρακαταθήκη με δυνατότητες παιδαγωγικών εφαρμογών σε ευρύτερη κλίμακα, ανοίγοντας νέους ορίζοντες στην προσέγγιση των θεμάτων της αειφορίας για ένα μέλλον ελπιδοφόρο (Παπαβασιλείου, 2015; Huaman & Swentzell, 2021).

Η εκπαίδευση που παρέχεται, στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου είναι προσανατολισμένη στην καλλιέργεια αξιών. Υποστηρίζει μορφές πρακτικής διδασκαλίας που βοηθούν στη μετατροπή των θητικών υποχρεώσεων σε πραγματική συμπεριφορά και δράση. Αξίες όπως η αειφορία, ο σεβασμός, η ευθύνη, η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η αξιοπρέπεια, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ανεκτικότητα, η αλληλεγγύη, η ισότητα, η ελευθερία, η δημοκρατία, τα ανθρώπινα δικαιώματα κ.ά. Θεμελιώνουν την εύρυθμη λειτουργία του (Kowasch & Lippe, 2019).

Κοινωνικά/οργανωσιακά, είναι δημοκρατικό. Η λήψη αποφάσεων, στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου, είναι αποτέλεσμα της αρμονικής συνεργασίας του διευθυντή, με τους/τις εκπαιδευτικούς, τους μαθητές/τριες, τους γονείς, τις τοπικές αρχές και την τοπική κοινωνία. Οι αρμοδιότητες μετατοπίζονται από τον/την διευθυντή/ντρια στο σύλλογο των εκπαιδευτικών, από την ατομική στη συλλογική μορφή διοίκησης με δημοκρατικές διαδικασίες. Σημαντική θεωρείται και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών, καθώς οι ιδέες, οι προτάσεις και οι δράσεις τους μπορούν να επιφέρουν θετικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου (Papavasileiou et al., 2017).

Το αειφόρο σχολείο κατοχυρώνει ίσα δικαιώματα, καθώς προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη, εξαλείφει τις ανισότητες, σέβεται τη διαφορετικότητα, λειτουργεί χωρίς διακρίσεις και φροντίζει για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Είναι ένα σχολείο συμπεριληπτικό, που ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών/τριών στο σύνολό τους, χωρίς διαχωρισμούς και το οποίο αξιοποιεί την ποικιλομορφία, ως συνεκτικό παράγοντα της σχολικής ζωής (Δεμιρτζόγλου & Παπαβασιλείου, 2020).

Η ηγεσία του αειφόρου σχολείου πρωταγωνιστεί στην υλοποίηση αλλαγών, συνεργάζεται με το εκπαιδευτικό προσωπικό με βάση την ηθική και τις αξίες, προωθώντας την ισότητα, τον αλληλοσεβασμό, τη δημοκρατία, την αλληλεγγύη, την ομαδικότητα. Παράλληλα, μένει σταθερά προσανατολισμένη στην πραγμάτωση μακροπρόθεσμων, στρατηγικής σπουδαιότητας στόχων που έχουν αποφασιστεί από κοινού με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου και τα υπόλοιπα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Αλεξόπουλος, Μπαμπάλης, Κουτρούμπα, 2020).

Η ηγεσία του Αειφόρου σχολείου έχει ισχυρό όραμα, υψηλές προσδοκίες, ευκρινείς στόχους, αποφασιστικότητα και εστίαση στη μάθηση. Επίσης, έχει ένα βαθιά ηθικό σκοπό και είναι μοιρασμένη, δηλαδή συμμετοχική (Harris, 2008). Η ηγεσία του αειφόρου σχολείου είναι πολύ σημαντική, μεταδίδεται, διαρκεί, δεν βλάπτει, αλλά ωφελεί το περιβάλλον, προάγει τη συνεκτική διαφορετικότητα, αναπτύσσει και δεν εξαντλεί τους φυσικούς και τους ανθρώπινους πόρους και αξιοποιεί τα καλύτερα παραδείγματα του παρελθόντος, για να δημιουργήσει ένα ακόμα καλύτερο μέλλον (Hargreaves & Fink, 2012).

Η ηγεσία, στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου, ασκείται πολυδιάστατα, καθώς επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση ποικίλων παραγόντων. Είναι συστημική και ολιστική, βασίζεται στην ηθική και στηρίζεται σε αξίες. Ενδιαφέρεται για την κατανόηση του συνόλου και επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δυνατοτήτων των μελλοντικών γενεών για μια ποιοτική ζωή (Brown & Treviño, 2006· Lambert, 2011· Suriyankietkaew & Avery, 2014· Peterlin, Pearse & Dimovski, 2015· Gerard, McMillan & D'Annunzio-Green, 2017, στο Δεμιτζόγλου & Παπαβασιλείου, 2020).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το αειφόρο σχολείο περιλαμβάνει τρία αλληλένδετα επίπεδα λειτουργίας. Τεχνικά/οικονομικά, συνδέεται με φιλικές προς το περιβάλλον κτηριακές εγκαταστάσεις, την αναμόρφωση εσωτερικών και εξωτερικών χώρων, την υπεύθυνη χρήση των φυσικών πόρων, την αειφόρο οικονομική διαχείριση και γενικότερα τον βέλτιστο συνολικό σχεδιασμό. Παιδαγωγικά, αξιοποιούνται σύγχρονες εκπαιδευτικές μέθοδοι, ώστε τα μέλη της σχολικής κοινότητας με συνεργατικές δραστηριότητες, βιωματικά και διαθεματικά, να προσεγγίσουν επίκαιρα θέματα, να αξιοποιήσουν την τοπική γνώση, να καλλιεργήσουν αξίες, να κατανοήσουν πολύπλοκες σχέσεις, να αναπτύξουν τη συστηματική, τη δημιουργική και την κριτική σκέψη, ώστε να είναι ικανά να αναλάβουν δράσεις ως ενεργοί πολίτες. Κοινωνικά/οργανωσιακά, καλλιεργούνται αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις με σεβασμό στη διαφορετικότητα και διασφαλίζονται τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα για κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη. Οι αποφάσεις λαμβάνονται δημοκρατικά, σε συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και την τοπική κοινωνία.

Οστόσο, τα τρία επίπεδα λειτουργίας του αειφόρου σχολείου: το τεχνικό/οικονομικό, το παιδαγωγικό, και το κοινωνικό/οργανωσιακό, οριοθετήθηκαν σχηματικά, καθώς περιλαμβάνουν αρκετές αλληλεπικαλύψεις, αφού στην ουσία είναι αλληλένδετα. Για παράδειγμα, η κατανάλωση και οι αγορές παρουσιάστηκαν στο πρώτο επίπεδο, το τεχνικό/οικονομικό, ωστόσο είναι προφανές

πως συνδέονται τόσο με τη διοίκηση του σχολείου η οποία επιλέγει τα προϊόντα που αγοράζονται για τις ανάγκες του σχολείου όσο και με το παιδαγωγικό επίπεδο, καθώς τα θέματα κατανάλωσης εντάσσονται στις θεματικές του αειφόρου σχολείου. Επίσης, για παράδειγμα, ο σχολικός κήπος, είναι ολοφάνερο, ότι πέρα από την περιβαλλοντική του διάσταση, σήγουρα η ορθή λειτουργία του συνδέεται με τη διοίκηση του σχολείου, αλλά βέβαια κανείς δεν μπορεί να αμφισβήτησε και την παιδαγωγική του αξία. Τέλος, η ανακύκλωση, η κομποστοποίηση, η εξοικονόμηση ενέργειας, η ορθή διαχείριση του νερού, το κυλικείο με τα προϊόντα του, η βιβλιοθήκη κ.ά. καταδεικνύουν ότι τα τρία επίπεδα είναι αλληλένδετα και αλληλοτροφοδοτούμενα.

Η έννοια του αειφόρου σχολείου εμπεριέχει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση του σχολείου ως ενός συστήματος στο οποίο η αειφορία είναι ενσωματωμένη σε όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής. Συνιστά ένα αειφόρο εκπαιδευτικό οικοσύστημα το οποίο προάγει τις πολλαπλές διαστάσεις της αειφορίας. Συνεπώς, η σύνδεσή του μόνο με το περιβάλλον και τις βιοκλιματικές συνιστώσες είναι μονόπλευρη και μονοδιάστατη. Αναγκαία είναι η αλληλοσύνδεση με τις παιδαγωγικές και τις κοινωνικές/οργανωσιακές συνιστώσες.

Το αειφόρο σχολείο, ως προς τη φιλοσοφία του, με το πολυεπίπεδο λειτουργίας και την αλληλοτροφοδότησή του σε ένα άκρως πολυσύνθετο συστημικό πλαίσιο, μοιάζει να είναι εν πολλοίς το ιδεατό σχήμα, η ιδεατή κατασκευή, η οποία υπό τις ραγδαίες σημερινές αλλαγές, οφείλει συνεχώς να μετασχηματίζεται, να ανανεώνεται. Η δύσκολη «εξίσωση» σε αυτό το επίπεδο αφορά την πράξη – πράξεις, για όλο ετούτο το “οικοδόμημα”. Σε έναν κόσμο αβεβαιότητας, η εκπαίδευση οφείλει να έχει πρωταγωνιστικό ρόλο, ώστε οι πολίτες του αύριο να είναι όντως ενεργοί.

Αειφόρο δεν είναι απλώς το βιοκλιματικό σχολείο, είναι το σχολείο το οποίο συστημικά διαμορφώνει ενεργούς πολίτες με οικολογική συνείδηση. Το αειφόρο σχολείο δεν είναι μόνο το σχολείο του μέλλοντος, αλλά και του παρόντος, ως εκ τούτου προκύπτει ως επιτακτική αναγκαιότητα η «θεμελιώση» και η «οικοδόμησή» του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ayilara, M., Olanrewaju, O., Babalola, O., & Odeyemi, O. (2020). Waste Management through Composting: Challenges and Potentials. *Sustainability*, 12(11), 4456. MDPI AG. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.3390/su12114456>.
- Αλεξόπουλος, Ν., Μπαμπάλης, Θ., & Κουτρούμπα, Κ. (2020). Βιώσιμο σχολείο: ο ρόλος της ηγεσίας. Στο Β. Παπαβασιλείου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Ανδρεαδάκης,

- Ε., Νικολάου & Μ. Καϊλα (Επιμ.), *Η κοινωνική Διάσταση της Βιωσιμότητας: Πρόσφυγες, Μετανάστες και Ενάλωτες Κοινωνικές Ομάδες* (σσ. 427 - 443). Αθήνα: Διάδραση.
- Backman, M., Pitt, H., Marsden, T., Mahmood, A., & Mathijs, E. (2019). Experiential approaches to sustainability education: towards learning landscapes. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(1), 139-156. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2018-0109>.
- Blythe, C., & Harré, N. (2020). Encouraging Transformation and Action Competence: A Theory of Change Evaluation of a Sustainability Leadership Program for High School Students. *The Journal of Environmental Education*, 51(1), 83–96. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1629381>.
- Brandisauskiene, A., Buksnyte-Marmiene, L., Cesnaviciene, J., Daugirdiene, A., Kemeryte-Ivanauskiene, E., & Nedzinskaite-Maciuniene, R. (2021). Sustainable School Environment as a Landscape for Secondary School Students' Engagement in Learning. *Sustainability*, 13(21), 11714. MDPI AG. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.3390/su132111714>
- Chen, S. Y., & Liu, S. Y. (2020). Developing Students' Action Competence for a Sustainable Future. *A Review of Educational Research. Sustainability*, 12(4), 1374.
- Gaffney, J.L., & O'Neil, J.K. (2019). Experiential Learning and Sustainable Development. In W. Leal Filho (Ed.), *Encyclopedia of Sustainability in Higher Education*. Switzerland: Springer, Cham. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/978-3-319-63951-2_348-1.
- Gelfand, L., & Freed, E. C. (2010). Sustainable school architecture: Design for elementary and secondary schools. Hoboken, NJ: Wiley and Sons.
- González García, E., Colomo Magaña, E., & Cívico Ariza, A. (2020). Quality Education as a Sustainable Development Goal in the Context of 2030 Agenda: Bibliometric Approach. *Sustainability*, 12(15), 5884. MDPI AG. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.3390/su12155884>.
- Δεμιτρζόγλου, Σ., & Παπαβασιλείου, Β. (2020). Αειφόρος ηγεσία και εκπαίδευση: απόψεις διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης. Στο Β. Παπαβασιλείου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Ανδρεαδάκης, Ε. Νικολάου & Μ. Καϊλα (Επιμ.), *Η κοινωνική Διάσταση της Βιωσιμότητας: Πρόσφυγες, Μετανάστες και Ενάλωτες Κοινωνικές Ομάδες* (σσ. 444 - 462). Αθήνα: Διάδραση.
- Hadjichambis, A.C., Reis, P., Paraskeva-Hadjichambi, D., Činčera, J., Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., & Knippels, M. C. (2020). *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education*, 261. Switzerland: Springer Nature.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2012). *Sustainable Leadership*. Hoboken: Wiley.

- Harris, A. (2008). Leading sustainable schools. London: Specialist Schools and Academies Trust.
- Huaman, E. S., & Swentzell, P. (2021). Indigenous Education and Sustainable Development: Rethinking Environment Through Indigenous Knowledges and Generative Environmental Pedagogies. *Journal of American Indian Education*, 60(1-2), 7–28. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.5749/jamerindieduc.60.1-2.0007>.
- Kalaitzidis, D. (2012). Sustainable school indicators: Approaching the vision through the sustainable school award. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 14(2), 168-180.
- Klarin, T. (2018). The Concept of Sustainable Development: From its Beginning to the Contemporary Issues. *Zagreb International Review of Economics & Business*, 21(1), 67-94. Ανακτήθηκε στις 10-2-2022 από [https://content.sciendo.com/configurable/contentpage/journals\\$002fzireb\\$002f21\\$002f1\\$002farticle-p67.xml](https://content.sciendo.com/configurable/contentpage/journals$002fzireb$002f21$002f1$002farticle-p67.xml).
- Kowasch, M., & Lippe, D. (2019). Moral impasses in sustainability education? Empirical results from school geography in Austria and Germany. *Environmental Education Research*, 25(7), 1066-1082. Ανακτήθηκε από DOI: 10.1080/13504622.2018.1557112.
- Λιαράκου, Γ. (2021). Υπεύθυνη κατανάλωση: μια κεντρική διάσταση της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία*, 3(1), 55-70. Ανακτήθηκε από DOI:<https://doi.org/10.12681/ees.26695>.
- Magzamen, S., Mayer, A., P., Barr, S., Bohren, L., Dunbar, B., Manning, D., Reynolds, S. J. Schaeffer, J.W. Suter, J., & Cross, J.E. (2017). A Multidisciplinary Research Framework on Green Schools: Infrastructure, Social Environment, Occupant Health, and Performance. *Journal of School Health*, 87(5), 376-387.
- Midilli, A., Dincer, I., & Ay, M. (2006). Green energy strategies for sustainable development. *Energy Policy*, 34, 3623–3633.
- Mróz, A., & Ocetkiewicz, I. (2021). Creativity for Sustainability: How Do Polish Teachers Develop Students' Creativity Competence? Analysis of Research Results. *Sustainability*, 13(2), 571. MDPI AG. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.3390/su13020571>
- Ξανθάκου, Γ., & Χριστοδουλάκης, Π.- Τ. (2011). Περιβάλλον και σχολικά κτήρια: Έρευνα με μαθητές του δημοτικού για τις υποδομές και το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Στο Π. Φώκιαλη, N. Ανδρεαδάκης, & Γ. Ξανθάκου (Επιμ.), *Διεργασίες σκέψης στο σχολείο και την κοινωνία. Τόμος Α'* (σσ. 324-363). Αθήνα: Πεδίο.
- Olsson, D., Gericke, N., & Boeve-de Pauw, J. (2022). The effectiveness of education for sustainable development revisited – a longitudinal study on

- secondary students' action competence for sustainability, *Environmental Education Research*. Ανακτήθηκε από DOI: 10.1080/13504622.2022.2033170.
- Papadopoulou, A., Kazana, A., & Armakolas, S. (2020). Education for sustainability development via school garden. *European Journal of Education Studies*, 7(9), 194-206. Ανακτήθηκε από DOI: 10.46827/ejes.v7i9.3247.
- Papavasileiou, V., Nikolaou, E., Xanthacou, Y., Matzanos, D., Papadomarkakis, I., & Kaila, M. (2017). The social/organizational framework of the operation of sustainable kindergarten: student preschool teachers' views. *International E-Journal of Advances in Education*, 3(9), 450-457. Ανακτήθηκε από <http://ijaedu.ocerintjournals.org/issue/33256/370395> DOI: 10.18768/ijaedu.370395.
- Pop, N., Todea, S., Todea, S., Partenie, C.-V., & Ott, C. (2020). Stakeholders' Perception Regarding Sustainable Universities. *Ae* 22(54), 330–345. Ανακτήθηκε από doi:10.24818/EA/2020/54/330.
- Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Rodríguez-Dono, A., & Hernández-Fernández, A. (2021). Fostering Sustainability and Critical Thinking through Debate—A Case Study. *Sustainability*, 13, 6397. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.3390/su13116397>.
- Sinakou, E., Donche, V., Boeve-de Pauw, J., & Van Petegem, P. (2019). Designing Powerful Learning Environments in Education for Sustainable Development: A Conceptual Framework. *Sustainability*. 11(21), 5994. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.3390/su11215994>.
- Srivastava, K. S. (2007). Green supply-chain management: A state-of-the-art literature review. *International Journal of Management Reviews*, 9(1), 53-80.
- Sun, Y., Wilson, R., & Wu, Y. (2018). A Review of Transparent Insulation Material (TIM) for building energy saving and daylight comfort. *Applied Energy*, 226, 713-729. Ανακτήθηκε από <file:///C:/Users/vpapavasileiou/Downloads/A%20Review%20of%20the%20Materials.pdf>.
- Taimur, S., & Sattar H. (2019). Education for Sustainable Development and Critical Thinking Competency. In W. Leal Filho, A .Azul, L. Brandli, P. Özuyar & T. Wall (Eds.), *Quality Education. Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Switzerland: Springer, Cham. Ανακτήθηκε από https://doi.org/10.1007/978-3-319-69902-8_64-1.
- Weiland, S., Hickmann, T., Lederer, M., Marquardt, J., & Schwindenhammer, S. (2021). The 2030 Agenda for Sustainable Development: Transformative Change through the Sustainable Development Goals?, *Politics and Governance*, 9(1), 90 - 95.
- Wright, C., Ritter, L. J., & Wisse Gonzales, C. (2022). Cultivating a Collaborative Culture for Ensuring Sustainable Development Goals in Higher Education:

- An Integrative Case Study. *Sustainability*, 14(3), 1273. MDPI AG. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.3390/su14031273>.
- Xanthacou, Y., Kaila, M., & Papavasileiou, V. (2019). “*Imagination Dead Imagine*” because “*You Can Trap Birds With Birdlime, But You Cannot Capture Their Song*”. New York: Nova Publishers. ISBN: 978-1-53614-324-9.
- Xudong, Z., & Xiaoli, M. (2019). *Advanced Energy Efficiency Technologies for Solar Heating, Cooling and Power Generation*. Switzerland: Springer.
- Yarimoglu, E., & Binboga, G. (2019). Understanding sustainable consumption in an emerging country: The antecedents and consequences of the ecologically conscious consumer behaviour model. *Business Strategy and the Environment*, 28(4), 642–651. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1002/bse.2270>.
- Zhang, D. (2016). *Courtyard housing and cultural sustainability: theory, practice, and product*. Oxfordshire, UK: Ashgate/Routledge.

Βασίλης Παπαβασιλείου

Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Τηλ.: 2241099138

Email: vpapavasileiou@rhodes.aegean.gr

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΕΝΑ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Μαρία Σακελλαρίου

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κυρίαρχο πολιτιστικό πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας και η πρόκληση της ετερογένειας, επηρεάζει το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο ενδέχεται να προωθεί προκαταλήψεις και στερεότυπα. Οι περιπτώσεις καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η έξαρση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού, απαιτούν δημοκρατικούς, κριτικά σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες. Η δημοκρατική εκπαίδευση, το δημοκρατικό σχολείο, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση σχετικά με τις αξίες της δημοκρατίας και θα πρέπει να παρέχεται στους πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας, αφού μπορεί να συμβάλει στην προάσπιση της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η εκπαίδευση δεν είναι παρά μια επένδυση της κοινωνίας για το μέλλον της εντός δημοκρατικού πλαισίου. Επομένως, η εκπαιδευτική σκέψη οφείλει να προσβλέπει σε ένα όραμα για μια μελλοντική κοινωνία επιθυμητή σε όλους. Θέλοντας να συνεισφέρουμε στον διάλογο για το Δημοκρατικό Σχολείο και την Εκπαίδευση που του αξίζει στο ευρύτερο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης με στόχο μια βιώσιμη δημοκρατική κοινωνία, εξετάσαμε στην παρούσα μελέτη, μέσα από μια ποιοτική έρευνα, τις απόψεις και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναφορικά με την ανάπτυξη δημοκρατικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών των μαθητών, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν το έργο τους. Με μεθοδολογικό εργαλείο την ήμι δομημένη συνέντευξη σε εκπαιδευτικούς (N:60), διερευνήθηκε το περιεχόμενο της δημοκρατικής εκπαίδευσης, οι εφαρμόσιμες εκπαιδευτικές στρατηγικές και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δημοκρατική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την αναγκαιότητα της περαιτέρω επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τη σημαντικότητα της δημοκρατικής αξίας της ελευθερίας/αυτονομίας, τη διδακτική μεθοδολογία και τις καλές εκπαιδευτικές στρατηγικές εφαρμογής της δημοκρατικής εκπαίδευσης μέσα από σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, με δεδομένο ότι οι δημοκρατικές αξίες και συμπεριφορές δεν μπορούν να διδαχθούν μέσα σε αντιδημοκρατικές δομές.

ABSTRACT

The dominant cultural context of modern society and the challenge of heterogeneity affect the education system, which may promote prejudices and stereotypes. Cases of human rights abuses, the rise of xenophobia and racism, require democratic, critical and active citizens. Democratic education plays an important role in raising awareness of the values of democracy and should be provided to the citizens of a democratic society, as it can contribute to the defense of peace, freedom and social justice. The present study concerns a qualitative research, which examines the views and educational strategies of Primary Education teachers, regarding the development of democratic skills and attitudes of students, as well as the factors that influence their work. With the methodological tool of the semi-structured interview with teachers (N: 60), the content of democratic education, the applicable educational strategies and the factors that influence democratic education were investigated. The results of the research highlighted the need for further training of teachers regarding the importance of the democratic value of freedom / autonomy, the teaching methodology and the good educational strategies for the implementation of democratic education through modern Curricula, given that democratic values and behaviors cannot be taught within anti-democratic structures.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο ως συστατικό της κοινωνίας καθίσταται καθοριστικός οργανισμός υποδοχής, αποδοχής και σεβασμού πολιτισμικών και άλλων ετεροτήτων (Zambeta et. al., 2017). Συνιστά αναμφίβολα το μέσο διαμόρφωσης δημοκρατικών κοινωνιών με βασικά χαρακτηριστικά την αναγνώριση και αποδοχή των ελευθεριών μας, την επίδειξη ευθύνης απέναντι στους άλλους και την αρμονική διαβίωση σε πλαίσια σεβασμού, ειρηνικών προθέσεων και συνεργατικής αντίληψης (Hytten, 2017). Η σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα που επικρατεί τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, έχει επιφέρει τη φοίτηση μαθητών από άλλες χώρες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργώντας την πρόκληση της ετερογένειας. Το κυρίαρχο πολιτιστικό πλαίσιο της εκάστοτε χώρας, επηρεάζει σε βάθος το εκπαιδευτικό σύστημα και ενδέχεται να προωθεί προκαταλήψεις και στερεότυπα (Coelho, 2007). Γι' αυτό κρίνεται αναγκαίο η εκπαίδευση να επεκτείνει το πεδίο μάθησης των παιδιών, ώστε να περιλαμβάνει ολοκληρωμένες γνώσεις σχετικά με την ιστορία, τα εικαστικά, τη λογοτεχνία, τη μουσική και τις επιστήμες, καθώς αυτά είναι τα βασικά εργαλεία για να εξελιχθούν οι μαθητές μας σε δημοκρατικούς, κριτικά σκεπτόμενους και ενεργούς πολίτες (Alshurman, 2015).

Η εκπαίδευση και κυρίως η δημοκρατική εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην προάσπιση των ιδανικών της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Δήμιζα, 2014). Η δημοκρατική εκπαίδευση αναφέρεται στο γεγονός, ότι όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από την οικονομική τους κατάσταση, πρέπει να αποκτήσουν αξίες, γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για την εδραίωση της δημοκρατίας σε μια κοινωνία. Τα σχολεία, θα πρέπει να ενσωματώσουν ένα είδος εκπαίδευσης που να εμπλέκει ενεργά τους μαθητές σε δραστηριότητες που βοηθούν στην οικοδόμηση της προσωπικότητάς τους και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (ASCD, 2002). Σε μια δημοκρατική εκπαίδευτική διαδικασία, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις τάξεις τους, λαμβάνουν μέρος στην εκπόνηση των σχολικών κανόνων, στο σχεδιασμό αποτελεσματικών βασικών προγραμμάτων διδασκαλίας, καθώς και στον προγραμματισμό και στις αποφάσεις που λαμβάνονται για πολλά θέματα στις τάξεις τους (Grandmont's, 2002).

Πολλοί διεθνείς οργανισμοί και εθνικά υπουργεία υποστηρίζουν τις συνεργασίες μεταξύ σχολείων για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής μάθησης ως την αποτελεσματική και άμεση επιρροή στην ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και την περιβαλλοντική εκπαίδευση (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2014). Θα πρέπει να ενθαρρύνονται και να υποστηρίζονται οι σχολικές συνεργασίες, γιατί προσφέρουν τη δυνατότητα να βελτιωθεί η ποιότητα των σχολείων, να εμβαθύνουν στην ευρωπαϊκή διάσταση μέσα στην τάξη και να ενισχυθεί η διδασκαλία που θα συνεισφέρει στην κοινωνική συνοχή των ευρωπαϊκών κοινωνιών (Brotto et al., 2012). Στο πλαίσιο αυτό, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών και δασκάλων αναφορικά με την ανάπτυξη δημοκρατικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών των παιδιών της Προσχολικής και Σχολικής Εκπαίδευσης, καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο τους. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήματα αναφορικά: α. με το περιεχόμενο της δημοκρατικής εκπαίδευσης, β. με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν για τη δημοκρατική εκπαίδευση και γ. με τους παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους έργο προς την κατεύθυνση της δημοκρατικής εκπαίδευσης.

Η δημοκρατική εκπαίδευση διαδραματίζει ζωτικής σημασίας ρόλο στη δημιουργία ευαισθητοποίησης σχετικά με τη δημοκρατία και επομένως πρέπει να είναι ανοιχτή σε όλους τους πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Εκτός από το να είναι ανοιχτή σε όλους, είναι απαραίτητο σε ένα δημοκρατικό σχολείο να καταβάλλονται μέγιστες προσπάθειες για την παροχή καλύτερης εκπαίδευσης στα παιδιά και να οικοδομούνται υγιείς σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή (Alshurman, 2015). Για να δημιουργηθεί ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα εξατομικευμένης μάθησης, είναι σημαντικό να παρέχεται σε κάθε μαθητή η ευκαιρία να αποδείξει τις ικανότητες και τα ταλέντα του (Sakellariou,

2021). Η διαφοροποιημένη μάθηση δείχνει υψηλής ποιότητας διδασκαλία που παρέχει στους μαθητές διάφορους τρόπους, ώστε να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό (Sakellariou et al., 2021). Δημιουργείται έτσι ένας τρόπος εκπαίδευσης που εστιάζει στις ανάγκες των μαθητών και αυτό το είδος προσέγγισης έχει ισχυρή ηθική βάση.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Ερευνητικό Δείγμα και μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας

Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, με μεθοδολογικό εργαλείο αυτό των ημιδιμημένων συνεντεύξεων, σε επιλεγμένο δείγμα: τριάντα (30) Νηπιαγωγών και τριάντα Δασκάλων (30) από την Περιφερειακή Ενότητα Ηπείρου. Ο έρευνητής αλληλεπίδρασε με τα υποκείμενα, τα οποία εμπλέκονται στην έρευνα σε πραγματικές συνθήκες και με βασικό εργαλείο τη «συζήτηση με κάποιο σκοπό», επιδιώκοντας να προσεγγίσει βαθύτερα τα ζητήματα που διαπραγματεύεται, προσπάθησε να παραγάγει δεδομένα, να τα ερμηνεύσει, να τα επεξηγήσει και να τα παρουσιάσει σε περιγραφική μορφή (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

2.2 Μέθοδος Ανάλυσης

Η συνέντευξη είναι μια από τις ευρέως αναγνωρισμένες μορφές της ποιοτικής ερευνητικής μεθόδου και αποτελεί πλούσια πηγή δεδομένων αναφορικά με τις απόψεις των ανθρώπων (Cohen & Manion, 1994). Η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Στη θεματική ανάλυση, τα δεδομένα ταξινομούνται σύμφωνα με τα ερωτήματα της μελέτης, τα θέματα και το περιεχόμενο των δεδομένων (Seidman, 2006). Στη συνέχεια, τα δεδομένα, διαιρεμένα θεματικά, αναλύθηκαν και ερμηνεύθηκαν υπό το φως της συγγραφικής βιβλιογραφίας.

3. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά των Εκπαιδευτικών του Πληθυσμού της Έρευνας - Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγοί-Δάσκαλοι)

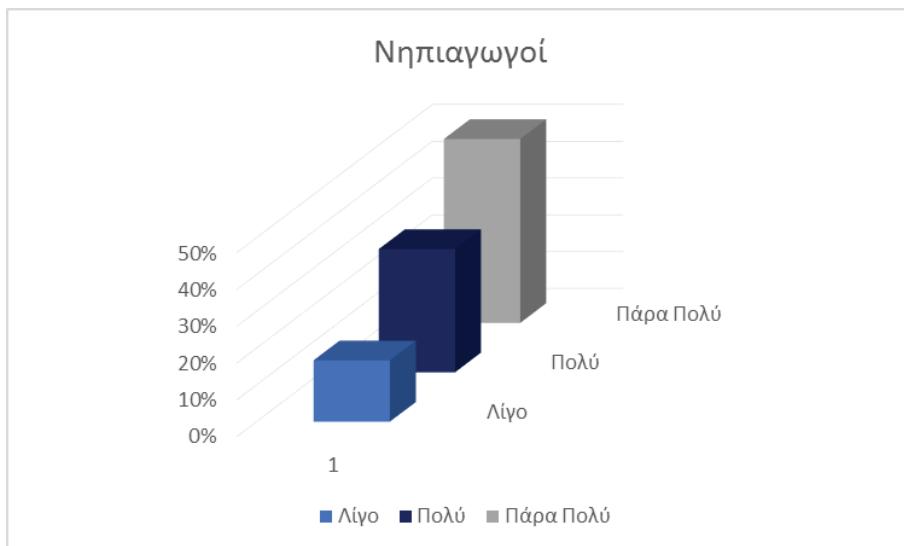
Το 86,7% των ερευνητικού δείγματος μας είναι γυναίκες και το 13,3% είναι άντρες. Όσον αφορά τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, το 53,3% είναι μεταξύ 11

και 20 ετών, το 38,3% έχει προϋπηρεσία από 21 έως 30 έτη και το 8,3% από 6 έως 10 έτη. Το 31,7% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν Μεταπτυχιακό Δίπλωμα και το 20,0% δεύτερο πτυχίο.

3.2 Το περιεχόμενο της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης

- ◆ Ποιες δημοκρατικές αξίες πιστεύετε ότι θα μπορούσαν να διδαχτούν στο νηπιαγωγείο / δημοτικό σχολείο;
- Οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι ανέφεραν ότι θα μπορούσαν να διδαχτούν οι παρακάτω δημοκρατικές αξίες στις σύγχρονες τάξεις διδασκαλίας: η δημοκρατία, η αξιοκρατία, η ισότητα, ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η ελευθερία
- ◆ Αν η δημοκρατική εκπαίδευση προωθεί την ηθική καλλιέργεια των παιδιών, θα μπορούσε κατά την άποψη σας το σχολείο (νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο), να εφοδιάσει κατάλληλα τα παιδιά, ώστε να είναι στην ενήλικη ζωή τους, ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες;

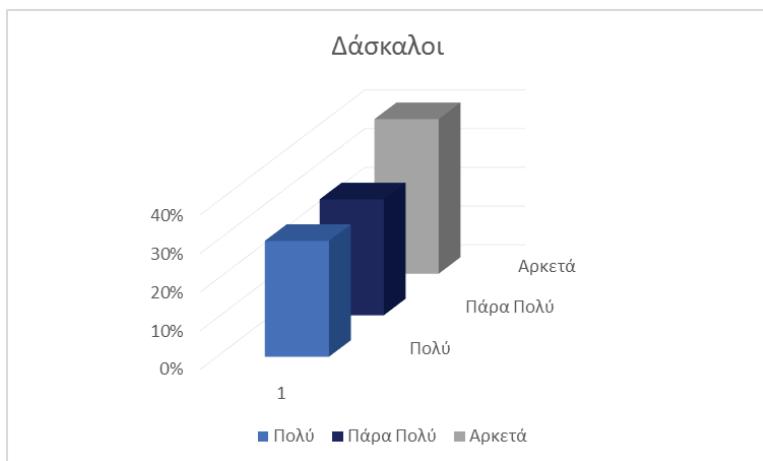
Σχήμα 1: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Νηπιαγωγών για τα εφόδια των μαθητών μέσω της δημοκρατικής εκπαίδευσης»



Οι Νηπιαγωγοί (Σχήμα 1) θεωρούν στην πλειοψηφία τους (50%), ότι το σχολείο μπορεί πάρα πολύ να εφοδιάσει κατάλληλα τα παιδιά, ώστε να είναι στην ενήλικη ζωή τους δημοκρατικοί πολίτες, ενώ οι Δάσκαλοι (Σχήμα 2) απά-

ντησαν αρκετά (40%) στο μεγαλύτερο ποσοστό τους. Ένα ποσοστό των νηπιαγωγών (16,7%) βρέθηκε να δίνει ως απάντηση το λίγο.

Σχήμα 2: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Δασκάλων για τα εφόδια των μαθητών μέσω της δημοκρατικής εκπαίδευσης»



- Με ποιον τρόπο θεωρείτε ότι το σχολείο που εργάζεστε καλλιεργεί τις δημοκρατικές αξίες;

Νηπιαγωγοί

- Με τη δυνατότητα που δίνουμε στα παιδιά να επιλέγουν τα ίδια δραστηριότητες (οι περισσότερες απαντήσεις των νηπιαγωγών)
- Επίλυση συγκρούσεων με δημοκρατικό τρόπο
- Ισότητα στα δύο φύλα
- Ελευθερία έκφρασης και λόγου
- Σεβασμός στο παιδί
- Με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τα παιδιά
- Με το παιχνίδι (μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών που το αναφέρει)
- Με τη συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη των σχεδίων εργασίας
- Με τη θέσπιση κανόνων

Δάσκαλοι

- Με την ισότητα ευκαιριών
- Με την καθημερινή διαδικασία στο Σχολείο (οι περισσότερες απαντήσεις των δασκάλων)

- Μέσω προγραμμάτων στην Ευέλικτη ζώνη
- Με την υλοποίηση σχεδίων εργασίας
- Με το σεβασμό προς τα παιδιά και τους γονείς τους
- Με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που το αναφέρει)

3.3 Οι Εκπαιδευτικές Πρακτικές που εφαρμόζουν οι Νηπιαγωγοί και Δάσκαλοι για τη Δημοκρατική Εκπαίδευση

- ◆ Έχετε αναλάβει και πραγματοποιήσει Σχολικά Προγράμματα που σχετίζονται με το θέμα της δημοκρατίας;

Πίνακας 1: «Ποσοτικά Αποτελέσματα Νηπιαγωγών για την Υλοποίηση Σχολικών Προγραμμάτων»

		Frequency	Percent	Cumulative Percent	
				Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	5	16,7	16,7	16,7
	Όχι	25	83,3	83,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Το μεγαλύτερο ποσοστό των Νηπιαγωγών (83,6%) δεν έχει αναλάβει και πραγματοποιήσει Σχολικά Προγράμματα που σχετίζονται με το θέμα της δημοκρατίας (Πίνακας 1), αντίθετα οι Δάσκαλοι σε ποσοστό 60,0% υλοποίησαν Σχολικά Προγράμματα με θέμα τη Δημοκρατία (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: «Ποσοτικά Αποτελέσματα Δασκάλων για την Υλοποίηση Σχολικών Προγραμμάτων»

		Frequency	Percent	Cumulative Percent	
				Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	18	60,0	60,0	60,0
	Όχι	12	40,0	40,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

- ♦ Θα μπορούσατε να περιγράψετε κάποιες εκπαιδευτικές πρακτικές και διδακτικές μεθόδους που εφαρμόζετε στην τάξη σας και που θεωρείτε ότι προωθούν τη δημοκρατική εκπαίδευση;

Νηπιαγωγοί

- Ομάδες Εργασίας (οι περισσότερες απαντήσεις των νηπιαγωγών)
- Διαλογική Συζήτηση
- Εκλογές για την πρόταση που θα υλοποιηθεί στο πλαίσιο της τάξης
- Εκπαιδευτικά Σενάρια
- Αξιοποίηση των Τεχνών ως διδακτικής μεθόδου
- Αξιοποίηση του παραμυθιού ως περιεχόμενο και ως διδακτικό μέσο
- Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών που την αναφέρει)
- Σχέδια Εργασίας - «Μέθοδος Project»

Δάσκαλοι

- Ομάδες Εργασίας (οι περισσότερες απαντήσεις των δασκάλων)
 - Διαλογική Συζήτηση
 - Διαφοροποιημένη Διδασκαλία
 - Αξιολόγηση με βάση την ατομική εξέλιξη του παιδιού
 - Χρήση Νέων Τεχνολογιών και πολυμέσων
 - Σεβασμός στις ιδιαιτερες ανάγκες κάθε μαθητή
 - Συνεργασία με φορείς και την κοινότητα (μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που το αναφέρει)
- ♦ Έχετε υλοποιήσει σχέδια εργασίας (*project*) σχετικά με το θέμα της Δημοκρατίας;

Πίνακας 3: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του Συνόλου των Εκπαιδευτικών για την Υλοποίηση Σχεδίων Εργασίας»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Nαι	60	100,0	100,0	100,0

Όλοι οι Εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης απαντούν ότι έχουν υλοποιήσει Σχέδια Εργασίας που σχετίζονται με τη Δημοκρατική Εκπαίδευση.

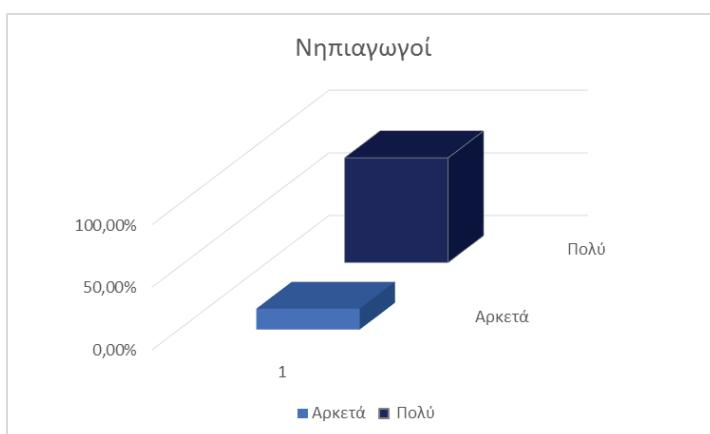
- ♦ Μπορείτε να μας περιγράψετε το γενικό πλάνο;

Πίνακας 4: «Περιγραφή Σχεδίων Εργασίας»

Νηπιαγωγοί: Θέματα Σχεδίων Εργασίας	Δάσκαλοι: Θέματα Σχεδίων Εργασίας
<ol style="list-style-type: none"> 1. Διαφορετικότητα 2. Παιδιά με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Αναπτηρία 3. Όποτε Προκύπτουν Εκλογές 4. Στη γιορτή του Πολυτεχνείου, 17^η Νοέμβρη (οι περισσότερες απαντήσεις των Νηπιαγωγών) 5. Τα Δικαιώματα του παιδιού 6. Τα Παιδιά του κόσμου 7. Μετανάστες και τους Πρόσφυγες (μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών που το αναφέρει για τη Δημοκρατική Εκπαίδευση) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τα παιδιά του κόσμου (οι περισσότερες απαντήσεις των δασκάλων) 2. Σεβασμός στη Διαφορετικότητα 3. Προγράμματα Συνεκπαίδευσης - Ένα Σχολείο για όλους (μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που το αναφέρει) 4. Σχολική Διαμεσολάβηση 5. Φιλοσοφία του Πολιτεύματος 6. Το Πολυτεχνείο - Δημοκρατικό πολίτευμα 7. Πρόσφυγες - Μετανάστες

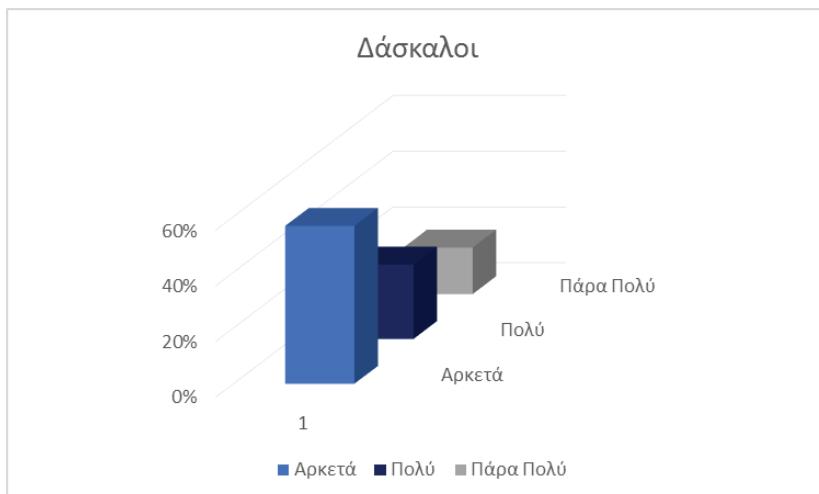
- ♦ Θεωρείτε ότι μπορείτε να ξεπεράσετε τα εμπόδια της επικοινωνίας που μπορεί να υπάρχουν όταν στην τάξη σας φοιτούν παιδιά με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα;

Σχήμα 3: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Νηπιαγωγών για τα Εμπόδια Επικοινωνίας»



Το μεγαλύτερο ποσοστό των Νηπιαγωγών (83,5%) θεωρούν ότι μπορούν να ξεπεράσουν πολύ τα εμπόδια της επικοινωνίας που μπορεί να υπάρχουν, όταν στην τάξη τους φοιτούν παιδιά με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα (Σχήμα 3), αντίθετα οι Δάσκαλοι σε ποσοστό 56,7% απάντησαν αρκετά (Σχήμα 4).

Σχήμα 4: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Δασκάλων για τα Εμπόδια Επικοινωνίας»



- ♦ Πώς θα χαρακτηρίζατε τη συνεργασία με τους συναδέλφους σας στο ίδιο σχολείο;

Πίνακας 5: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Νηπιαγωγών για τη Συνεργασία με Συναδέλφους»

Valid	Iκανοποιητική	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Ικανοποιητική	10	33,3	33,3	33,3
	Πολύ Καλή	10	33,3	33,3	66,7
	Άριστη	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Οι απόψεις των Νηπιαγωγών είναι μοιρασμένες (33,3%) ανάμεσα στο: ικανοποιητική, πολύ καλή και άριστη όσον αφορά τη συνεργασία (πίνακας 10). Οι Δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους απαντούν άριστη και πολύ καλή (43,3% και 13,3%), όμως υπάρχουν αρκετοί που την θεωρούν απλά καλή και με προβλήματα (Πίνακας 5).

Πίνακας 6: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Δασκάλων για τη Συνεργασία με Συναδέλφους»

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
				Percent
Valid	Με προβλήματα	5	16,7	16,7
	Καλή	8	26,7	26,7
	Πολύ Καλή	4	13,3	13,3
	Άριστη	13	43,3	43,3
	Total	30	100,0	100,0

- ♦ Οι οικογένειες συμμετέχουν στις δράσεις σας;

Πίνακας 7: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Νηπιαγωγών για τη συμμετοχή της οικογένειας»

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative
				Percent
Valid	Nαι	30	100,0	100,0

Όλοι οι Νηπιαγωγοί (Πίνακας 7) υποστήριξαν ότι οι γονείς συμμετέχουν στις δράσεις τους σε αντίθεση με τους Δασκάλους (Πίνακας 8) που το 46,7% απάντησε αρνητικά ως προς τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 8: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Δασκάλων για τη συμμετοχή της οικογένειας»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	16	53,3	53,3	53,3
	Όχι	14	46,7	46,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

- ♦ *Με ποιους τρόπους πραγματοποιείται η συνεργασία;*

Νηπιαγωγοί

- Με προγραμματισμένες συναντήσεις (οι περισσότερες απαντήσεις των Νηπιαγωγών)
- Συνοδεύουν εκδρομές και δράσεις
- Τους προσκαλούμε στην τάξη ως επαγγελματίες
- Παρέχουν διάφορα υλικά
- Στις σχολικές γιορτές
- Εργαστήρια με γονείς (μικρό ποσοστό των νηπιαγωγών που το αναφέρει)

Δάσκαλοι

- Στηρίζουν κάθε δράση με παροχή υλικής και οικονομικής βοήθειας
- Συνεργασία με τον ενεργό σύλλογο – εθελοντικές δράσεις (φροντίζουν το κτίριο...), (οι περισσότερες απαντήσεις των δασκάλων)
- Προγραμματισμένες συναντήσεις για ενημέρωση
- Συμμετοχή στα Σχέδια Εργασίας (μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών που το αναφέρει)
- Συνοδεύουν σε εκδρομές
- Συμμετοχή στις εκδηλώσεις του σχολείου

Εκπαιδευτικός που απάντησε όχι στη συμμετοχή των γονέων στις δράσεις, ανέφερε ότι οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο μόνο για θέματα παραβατικής συμπεριφοράς.

3.4 Οι Παράγοντες που επηρεάζουν το Εκπαιδευτικό έργο προς την κατεύθυνση της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης

- Η διοίκηση της εκπαίδευσης, οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου και γενικότερα το εκπαιδευτικό πλαίσιο αισθάνεστε ότι σας υποστηρίζει στην εφαρμογή της δημοκρατικής εκπαίδευσης;

Πίνακας 9: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Νηπιαγωγών για την υποστήριξη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο»

		Frequency	Percent	Cumulative Percent	
				Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	5	16,7	16,7	16,7
	Όχι	25	83,3	83,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Οι Νηπιαγωγοί (Πίνακας 9) στην πλειοψηφία τους (83,3%) θεωρούν, ότι δεν έχουν στήριξη από το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, για την εφαρμογή της Δημοκρατικής εκπαίδευσης, ενώ οι απόψεις των Δασκάλων (Πίνακας 10) είναι μοιρασμένες, με μικρή υπεροχή της αρνητικής απάντησης (56,7%).

Πίνακας 10: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του συνόλου των Δασκάλων για την υποστήριξη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο»

		Frequency	Percent	Cumulative Percent	
				Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	13	43,3	43,3	43,3
	Όχι	17	56,7	56,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

- ♦ Έχετε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή συνέδριο σχετικά με τη Δημοκρατική Εκπαίδευση και αυτό έχει υλοποιηθεί από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση γενικότερα (από την υπηρεσία σας);

Πίνακας 11: «Ποσοτικά Αποτελέσματα επί του Συνόλου των Εκπαιδευτικών για την υλοποίηση σεμιναρίων από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	30	50,0	50,0	50,0
	Όχι	30	50,0	50,0	100,0
	Total	60	100,0	100,0	

Το 50,0% των εκπαιδευτικών δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάριο ή συνέδριο για τη δημοκρατική εκπαίδευση.

- ♦ Ποιοι κατά τη γνώση σας, από τους παρακάτω παράγοντες, επηρεάζουν την προώθηση, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σεμιναρίων και ενδοσχολικών επιμορφώσεων για τη δημοκρατική εκπαίδευση;
(Ιεραρχείστε από ένα μέχρι το πέντε με το ένα να είναι οι πιο σημαντικοί)

Πίνακας 12: «Κατανομή των δύο ομάδων και ιεράρχηση επιλογών τους για τους παράγοντες που επηρεάζουν τις ενδοσχολικές επιμορφώσεις»

Παράγοντες	Νηπιαγωγοί		Δάσκαλοι	
	Επιλογή	Ποσοστό %	Επιλογή	Ποσοστό %
Οικονομικοί	4 ^η	36,3%	3 ^η	38,3%
Κοινωνικοί	3 ^η	33,3%	1 ^η	62,3%
Προσωπικοί	5 ^η	66,7%	2 ^η	49,3%
Υπηρεσιακοί	2 ^η	50%	4 ^η	43,3%
Πολιτικοί	1 ^η	66,7%	5 ^η	55,3%

Οι Νηπιαγωγοί θεωρούν περισσότερο σημαντικούς παράγοντες για την προώθηση, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση σεμιναρίων και ενδοσχολικών επιμορφώσεων, τους πολιτικούς (66,7%) και στη συνέχεια τους υπηρεσιακούς

(50%). Στην τελευταία θέση έχουν τους προσωπικούς παράγοντες. Αντίθετα, οι Δάσκαλοι έχουν ως πρώτη επιλογή σημαντικότητας τους κοινωνικούς (62,3%) και προσωπικούς (49,3%) παράγοντες και στην τελευταία θέση τους πολιτικούς και υπηρεσιακούς.

4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η εκπαίδευση για τη συμβίωση σε έναν κόσμο που συνεχώς αλλάζει, αποτελεί βασικό προαπαιτούμενο της σύγχρονης παγκόσμιας πραγματικότητας (Milligan, Taylor, Wood, 2011). Το να γίνεις ενεργός δημοκρατικός πολίτης, αρχίζει με την άσκηση της δημοκρατίας στην αίθουσα διδασκαλίας (Χάρτα της Ενεργού Πολιτότητας και του Ενεργού Πολίτη, 2017). Οι Δάσκαλοι, στις απαντήσεις τους, αμφιταλαντεύονται για το αν το σχολείο μπορεί να εφοδιάσει κατάλληλα τους μαθητές, ώστε να είναι ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες στο μέλλον. Έχουν υλοποιήσει βέβαια Σχολικά Προγράμματα για τη δημοκρατική εκπαίδευση, σε αντίθεση με τους Νηπιαγωγούς, τα συνδέονταν όμως με την Ευέλικτη Ζώνη και την Αγωγή του Πολίτη Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Οι Νηπιαγωγοί από την άλλη πλευρά, ελάχιστα αναφέρουν το παιχνίδι ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη δημοκρατική εκπαίδευση. Όλοι όμως οι Εκπαιδευτικοί έχουν υλοποιήσει Σχέδια Εργασίας, με θέματα κυρίως τη Διαφορετικότητα, την Αναπηρία και την επέτειο του Πολυτεχνείου. Είναι σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να εμπλέκουν τους μαθητές σε διαφορετικές οπτικές για ένα θέμα και σε διάφορες πηγές γνώσης και να ενσωματώνουν αυτό ως περιεχόμενο σε διάφορες καταστάσεις στο σχολείο (Perry, 2009). Εντούτοις, ένα πολύ μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρει τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία ως τρόπο για την καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών (Sakellariou, M. Et al., 2019).

Έρευνες των τελευταίων χρόνων αποδεικνύουν, ότι ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει αναπτύξει ετοιμότητα για τη μάθηση απέναντι στην ετερότητα και αυτομορφώνεται, καθώς δηλώνει απροετοίμαστο πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εξαιτίας της ελλιπούς βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης (Μήλιου, 2013). Οι Νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας, θεωρούν ότι μπορούν να ξεπεράσουν τα εμπόδια επικοινωνίας, όταν στην τάξη τους υπάρχουν παιδιά που μιλούν διαφορετική γλώσσα και αυτό συνδέεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Προσχολικής Εκπαίδευσης που προτείνει λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους επικοινωνίας, καθώς και την αξιοποίηση των τεχνών προς αυτήν την κατεύθυνση (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, 2014a). Δηλώνουν επίσης, ότι συνεργάζονται με την οικογένεια και διαπιστώνουμε ότι αυτό αφορά κυρίως τη γονεϊκή εμπλοκή και όχι τη γονεϊκή συμμετοχή. Οι Δάσκαλοι δε, τη συνεργασία με την οικογένεια την εξετάζουν

κυρίως από την πλευρά των παροχών των οργανωμένων συλλόγων. Η ουσιαστική συμμετοχή των οικογενειών στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους και κατ' επέκταση στη σχολική τους ζωή, υποστηρίζεται ότι επηρεάζει θετικά τόσο τη σχολική επίδοση, όσο και τη ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Park, Stane & Holloway, 2017. Σακελλαρίου, 2008).

Η υλοποίηση της δημοκρατικής εκπαίδευσης και η διοίκηση στην εκπαίδευση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας (Alshurman, 2015). Όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρειάζονται περισσότερη στήριξη από τη διοίκηση της εκπαίδευσης για την εφαρμογή της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης. Όπως επίσης, χρειάζονται κατάλληλη επιμόρφωση, αφού οι μισοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή συνέδριο σχετικό με το θέμα. Όσον αφορά τους παράγοντες για την προώθηση, το σχεδιασμό και την υλοποίηση σεμιναρίων, αξίζει να παρατηρήσουμε ότι οι πολιτικοί παράγοντες είναι πρώτοι για τους Νηπιαγωγούς και τελευταίοι για τους Δασκάλους και οι προσωπικοί παράγοντες τελευταίοι για τους Νηπιαγωγούς και σχεδόν πρώτοι για τους Δασκάλους.

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για τη σημασία της δημοκρατικής αξίας της ελευθερίας και του τρόπου με τον οποίο μπορεί να ασκηθεί στο πλαίσιο της αίθουσας διδασκαλίας ως δημοκρατική εκπαίδευση. Από την ανάλυση και ερμηνεία των συνεντεύξεων διαφαίνεται, ότι οι Νηπιαγωγοί και οι Δάσκαλοι αντιλαμβάνονται την έννοια της δημοκρατικής εκπαίδευσης ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που μεταδίδει στους μαθητές την έννοια της ισότητας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αποδοχής της διαφορετικότητας των ανθρώπων. Εκφράζονται θετικά για την προώθηση καινοτόμων δράσεων στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας όσον αφορά την καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών, ωστόσο, από τις απαντήσεις τους αναδεικνύεται ότι δεν τις εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική πράξη (Davis, 2010, Sakellariou et al., 2012). Η έρευνα ανέδειξε τόσο την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και πρακτικής εφαρμογής για την αναβάθμιση του δημοκρατικού σχολείου, όσο και την ανάγκη ενεργοποίησης της επίσημης πολιτείας στην προώθηση Προγραμμάτων Σπουδών, με στόχο την καλλιέργεια δημοκρατικών αξιών που εν τέλει θα διαμορφώσουν την ποιότητα του σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου (Unicef, 2015).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσση

- ASCD. (2002). *A Lexicon of Learning: What Educators Mean When They Say...* Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development. <http://www.ascd.org/Publications/Lexicon-of-Learning/S.aspx>.
- Alshurman, M. (2015). Democratic Education and Administration. *Social and Behavioral Sciences*, 176, 861-869. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.551.
- Davis, M. H. (2010). Practicing Democracy in the NCLB Elementary Classroom. *Graduate Master's Theses, Capstones, and Culminating Projects*, 112. <https://doi.org/10.33015/dominican.edu/2010.edu.07>.
- Education Revolution. (2000). *A list of democratic schools*. Roslyn Heights. NY: AERO.
- Grandmont, R. (2002). *The implementation and utilization of democratic discipline as an approach to classroom management: A case study*. Amherst, MA: University of Massachusetts.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton: University Press.
- Horner, L., Kadiwal, L., Sayed, Y., Barrett, A., Durrani, N., & Novelli, M. (2015). *Literature review: The role of teachers in peacebuilding*. Unicef.
- Hytten, K. (2017). *Democracy and Education in the United States*. Oxford Research Encyclopedia of education. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.2.
- Milligan, A., Taylor, M., & Wood, B. (2011). Teachers' conceptions of citizenship in New Zealand social studies education. *Citizenship Teaching & Learning*, 6(3), 287-301.
- Parka, S., Stoneb, S., & Hollowayc, S. (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and school learning environment: An elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review*, 82, 195-206. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.012>.
- Perry, L. (2009). *Conceptualizing education policy on democratic societies*. Press: UK.
- Sakellariou, M. (2021). *Child Interaction: Perspectives, Activities and Outcomes*. Nova Science Publishers, Inc. ISBN: 978-1-53619-514-9. <https://novapublishers.com/shop/child-interaction-perspectives-activities-and-outcomes/#.YbODvQ07I7Y.gmail>
- Sakellariou, M., Mitsi, P., & Strati, P. (2021). *Differentiated Teaching and Learning in Greek preschool and school Education Teachers' views*. Lambert Academic Publishing. ISBN-13:978-620-3-30808-2
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2012). Comparing beliefs and intentions about the importance of teacher-child interactions among Greek and Cypriot pre-

- service kindergarten teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 233-247
- Sanli, O., & Altum, M. (2015). The significance of establishing democratic education environment at schools. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5(2), 1-8.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Sleeter, C. (2008). Teaching for Democracy in an Age of Corporatocracy. *Teachers College Record*, 110(1), 139-159.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2014). UNESCO 2013. ERI.2014/WS/1 REV2. (REV.3 in French). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227146>.
- Zambeta, E., Askouni, N., Androusou, A., Leontsini, M., Papadakou, Y., & Lagopoulou, V. (2017). *Democratic School Governance for Inclusion: a whole community approach*. Strasbourg: Council of Europe.

Ελληνόγλωσση

- Brotto, F., Huber, J., Karwacka-Vogele, K., Neuner, G., Rufinor, R., & Teutsch, R. (2012). Διαπολιτισμικές δεξιότητες για όλους: Προετοιμασία για τη ζώη μέσα σ' έναν ετερογενή κόσμο (Επιμ. J. Huber). Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. (Επιμ. Ε. Τρέσσου & Σ. Μητακίδου). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβαρης, X. (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δήμιζα, Σ. (2014). *Δημοκρατική Εκπαίδευση. Οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών. Μια εμπειρική έρευνα για τις δημοκρατικές αξίες σε νηπιαγωγεία της Αττικής*. (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014α). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. <http://hdl.handle.net/10795/1947>.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014β). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. <http://hdl.handle.net/10795/1859>.
- Ισάρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογή στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά

Συγγράμματα και βοηθήματα.

- Μήλιου, Ο. (2013). Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 56, 83-99.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου*. Θεωρία, έρευνα, διδακτικές προτάσεις. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.
- Χάρτα της Ενεργού Πολιτότητας και του Ενεργού Πολίτη. (2017). Κυπριακή Δημοκρατία. <http://docplayer.gr/71928543-Harta-tis-energoy-politotitas-kai-toy-energoy-politi-kypriaki-dimokratia.html>.

Μαρία Σακελλαρίου

Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πανεπιστημιούπολη Δουρούτης, 451 10 Ιωάννινα

Τηλ.: 265100 5700/5884 /0030 6979158762

E-mail: marisak@uoi.gr

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΕΝΤΑΞΗΣ (ΠΡΟΣΘΕΤΩΝ) ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΥΛΙΚΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Χρυσάνθη Σκουμπουρδή
Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις σύγχρονες τάσεις της διδακτικής προτείνεται η διδασκαλία και η μάθηση των μαθηματικών, λόγω της αφηρημένης φύσης τους, να ενισχύονται, με τη χρήση (πρόσθετων) εκπαιδευτικών υλικών¹. Ωστόσο, η μεγάλη ποικιλία των διαθέσιμων εκπαιδευτικών υλικών για τα μαθηματικά απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αφιερώνουν χρόνο στην αναζήτηση και την αξιολόγησή τους προκειμένου να τα ενσωματώσουν στη διδακτική πράξη. Η απαιτητική αυτή διαδικασία δημιουργεί την ανάγκη σχεδιασμού κριτηρίων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υλικών. Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται το αναθεωρημένο «Πλαίσιο Αξιολόγησης ΕΥ» των Μαθηματικών, χρησιμοποιείται ως μοντέλο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών υλικών για τα γεωμετρικά σχήματα και συζητούνται τα αποτελέσματα προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά του.

ABSTRACT

Due to the abstract nature of mathematics, research propose to use educational material during the teaching and learning process. However, the wide variety of teaching materials available for mathematics requires teachers to devote time to search and evaluate them in order to integrate them into the teaching practice. This demanding process creates the need to design criteria for the evaluation of educational materials. This paper presents the revised Framework for the Evaluation of Educational Materials, uses it as a model for the evaluation of educational materials for geometric shapes and discusses the results in order to investigate its effectiveness.

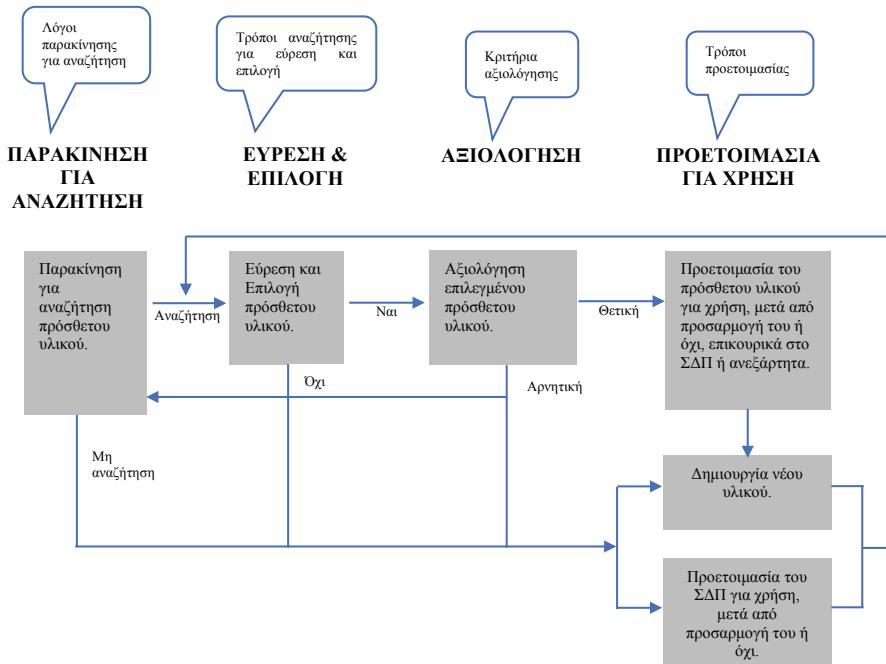
¹ Ως εκπαιδευτικά υλικά θεωρούμε τα τεχνονοργήματα τα οποία έχουν σχεδιαστεί για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους σκοπούς της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθηματικών.

ΧΡΗΣΗ (ΠΡΟΣΘΕΤΩΝ) ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΥΛΙΚΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στις σύγχρονες τάσεις της διδακτικής των μαθηματικών, στις οποίες νιοθετούνται διερευνητικές προσεγγίσεις για καλλιέργεια ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών με συνεργατικές μεθόδους, προκρίνεται η χρήση (πρόσθετων) εκπαιδευτικών υλικών, λόγω του θετικού τους ρόλου προς αυτήν την κατεύθυνση. Επιπλέον, η χρήση υλικών και άλλων μέσων καταλαμβάνει κεντρική θέση στη μαθηματική εκπαίδευση λόγω του ότι συγκεκριμενοποιεί τις αφηρημένες έννοιες των μαθηματικών και συνεισφέρει στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησής τους (Σκουμπουρδή, 2021).

Ο θετικός αυτός ρόλος του υλικού έχει οδηγήσει στην ύπαρξη πληθώρας διαθέσιμων υλικών ποικίλων ειδών, μορφών και τύπων. Τα υλικά αυτά μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κύριες κατηγορίες, αν θέσουμε ως κριτήριο κατηγοριοποίησης το αν υφίστανται ανεξάρτητα από τη μαθηματική εκπαίδευση ή όχι: 1. στα υφιστάμενα υλικά και μέσα, ως τα υλικά και μέσα τα οποία υπάρχουν στην καθημερινότητά μας ανεξάρτητα από τη μαθηματική εκπαίδευση, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αυτήν (όπως το ανθρώπινο σώμα και τα μέλη του, υλικά και μέσα της καθημερινής ζωής, βιβλία και ιστορίες, παιχνίδια κ.λπ.) και 2. στα εξειδικευμένα υλικά και μέσα, ως τα υλικά και τα μέσα τα οποία είναι σχεδιασμένα για τη μαθηματική επιστήμη και εκπαίδευση, δηλαδή κάθε είδους εκπαιδευτικό υλικό (ΕΥ). Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τόσο τα παρεχόμενα ΕΥ, δηλαδή το σχολικό διδακτικό πακέτο (βιβλίο μαθητή, τετράδιο εργασιών, βιβλίο εκπαιδευτικού κ.λπ.), το οποίο συνήθως παρέχεται στους εκπαιδευτικούς, όσο και τα πρόσθετα ΕΥ, δηλαδή ΕΥ που προέρχονται από το ζεκίνημα της μαθηματικής επιστήμης, ΕΥ που προέρχονται από την εξέλιξη της μαθηματικής επιστήμης και είναι συνδεδεμένα με τη θεωρητική τους θεμελίωση, ΕΥ που προέρχονται από την ανάπτυξη της Διδακτικής των Μαθηματικών και είτε είναι αναδιαμορφώσεις των προηγούμενων είτε είναι σύγχρονα, ΕΥ σχεδιασμένα και κατασκευασμένα από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικούς, μαθητές, μαθήτριες, γονείς για να υποστηρίξει τη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης των μαθηματικών), αλλά και εκπαιδευτικά παιχνίδια και εκπαιδευτικά βιβλία για τα μαθηματικά, μεταξύ άλλων.

Η μεγάλη αυτή ποικιλία διαθέσιμων ΕΥ απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να αφιερώνουν χρόνο για την αναζήτηση, την εύρεση και επιλογή, την αξιολόγηση και την προετοιμασία για χρήση των «κατάλληλων» κάθε φορά ΕΥ για τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών (Εικόνα 1) (Σκουμπουρδή, 2022).



Εικόνα 1. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών για ένταξη (πρόσθετου) υλικού στη διδακτική πράξη και οι πιθανοί παράγοντες που την επηρεάζουν (Σκουμπουρδή, 2022).

Η πρώτη φάση της παρακίνησης για αναζήτηση σχετίζεται με τους λόγους που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς νέο (πρόσθετο) υλικό για τη διδακτική πράξη. Αν θεωρήσουν ότι το παρεχόμενο διδακτικό πακέτο καλύπτει τις ανάγκες τους και των μαθητών τους, δεν παρακινούνται να αναζητήσουν νέο υλικό. Αν όμως θεωρήσουν ότι το παρεχόμενο διδακτικό πακέτο δεν τους καλύπτει ή αν πρόκειται για το νηπιαγωγείο στο οποίο δεν παρέχεται διδακτικό πακέτο, τότε παρακινούνται να αναζητήσουν νέο υλικό.

Η δεύτερη φάση της εύρεσης και επιλογής σχετίζεται με τους τρόπους αναζήτησης και τις πηγές στις οποίες καταφεύγουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βρουν και να επιλέξουν υλικό. Ανάλογα με τις ικανότητες τους για αναζήτηση, τις γνώσεις τους για τις διαθέσιμες πηγές, αλλά και με το αν είναι διατεθειμένοι να πληρώσουν ή όχι για την εύρεση υλικού, επηρεάζεται και το αποτέλεσμα της αναζήτησής τους, δηλαδή το ποια υλικά θα βρουν και θα επιλέξουν.

Η τρίτη φάση της αξιολόγησης σχετίζεται με τα κριτήρια τα οποία θέτουν οι εκπαιδευτικοί για να κρίνουν το (πρόσθετο) υλικό που βρήκαν και επέλεξαν.

Η τέταρτη φάση σχετίζεται με τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών για, προτομασία του (πρόσθετου) υλικού ή/και του υλικού που τους παρέχεται για χρήση μετά από προσαρμογή του ή όχι.

Στη συγκεκριμένη εργασία θα αναλυθεί η τρίτη φάση, της αξιολόγησης.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΠΡΟΣΘΕΤΩΝ) ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΥΛΙΚΩΝ

Ποικίλα είναι τα κριτήρια τα οποία αναφέρονται στη βιβλιογραφία για την αξιολόγηση ΕΥ, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με την εποχή και το ερευνητικό υπόβαθρο των ερευνητών που τα προτείνουν. Το σημαντικότερο από τα κριτήρια αυτά αφορά στη «διαφάνεια». Η «διαφάνεια» είναι μια πολυδιάστατη έννοια που ορίζεται μέσα από την περιγραφή των χαρακτηριστικών της. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της «διαφάνειας» ενός υλικού αφορά στην «επιστημονική εγκυρότητα» ή «επιστημονική διαφάνεια», η οποία εξετάζεται ανεξάρτητα από το κοινωνικό πλαίσιο χρήσης του υλικού. Η «επιστημονική διαφάνεια» ενός ΕΥ διαμορφώνεται από τη διπλή του αναπαράσταση, δηλαδή την ταυτόχρονη ύπαρξη του τεχνουργήματος (π.χ. κύβοι Dienes) και του μαθηματικού συμβολισμού μέσα σε αυτό (π.χ. μονάδα, δεκάδα, εκατοντάδα κ.λπ.). Εάν η σχέση μεταξύ του ΕΥ και του μαθηματικού συμβολισμού είναι θετική (Meira, 1998) και ο δεσμός των χαρακτηριστικών του με τη μαθηματική έννοια είναι ισχυρός και ευρύς ή εάν ένα υλικό συνδέεται άμεσα με την έννοια και είναι ικανό να καλύψει όλες τις πτυχές της χωρίς να οδηγήσει σε παρανοήσεις, τότε θεωρείται επιστημονικά έγκυρο (Stacey, Helme, Archer & Condon, 2001). Η διάσταση αυτή της διαφάνειας, αφορά στη μαθηματική ακρίβεια, δηλαδή στην αξιοπιστία του τεχνουργήματος να απεικονίσει τις μαθηματικές ιδιότητες, τις συμβάσεις και τις συμπεριφορές, ώστε να γίνουν κατανοητές με τον τρόπο που αναμένεται από τη μαθηματική κοινότητα (Zbiek, Heid, Blume & Dick, 2007). Οι δράσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν με τα εκπαιδευτικά υλικά και η συμπεριφορά που θα ακολουθήσει αυτές τις δράσεις πρέπει να αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τα αναμενόμενα μαθηματικά χαρακτηριστικά. Ο βαθμός στον οποίο γίνεται αυτό αντιπροσωπεύει και τον βαθμό μαθηματικής αξιοπιστίας του εκπαιδευτικού υλικού.

Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της διαφάνειας αφορά στη «διαφάνεια μορφής», δηλαδή στη «διαφάνεια των μερών του υλικού» (Chase & Abrahamson, 2013). Η «διαφάνεια μορφής» εξετάζει αν τα μέρη του ΕΥ είναι ορατά στους χρήστες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει απαραίτητα και κατανόηση της λογικής πίσω από τη χρήση του υλικού (McNeil & Jarvin, 2007). Η «διαφάνεια της μορφής» ενός υλικού δεν συνεπάγεται και «διαφάνεια της λειτουργίας του».

Η «διαφάνεια λειτουργίας» που αποτελεί το τρίτο χαρακτηριστικό, αφορά στην κατανόηση της λογικής πίσω από τη χρήση του ΕΥ (Chase & Abrahamson, 2013; McNeil & Jarvin, 2007) και σχετίζεται με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ενσωματώνεται και χρησιμοποιείται το υλικό. Ο χρήστης ερμηνεύει και αλληλεπιδρά με το υλικό ως κοινωνικό τεχνούργημα, επηρεασμένος από τις κοινωνικές εμπειρίες του και το εκπαιδευτικό υλικό γίνεται «διαφανές» μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές δραστηριότητες και διαμέσου της χρήσης του από τους ίδιους τους χρήστες (Meira, 1998). Η διαφάνεια, με αυτή την έννοια, ορίζεται ως μια διαδικασία, ως ένας τρόπος εμπλοκής που επιτρέπει στους χρήστες να ανακαλύψουν τον εσωτερικό μηχανισμό του υλικού. Πιο συγκεκριμένα, εάν ένα υλικό επιτρέπει στους χρήστες να ανακαλύψουν τον εσωτερικό μηχανισμό λειτουργίας του, τότε η λειτουργία του θεωρείται «διαφανής» (Stacey et al., 2001). Η «διαφάνεια λειτουργίας», αναφέρεται και ως «αποτελεσματικότητα» η οποία αφορά στην επάρκεια του υλικού να υποστηρίξει την επικοινωνία, καθώς και στη λειτουργική χρήση του (Kilpatrick, Swafford & Findell, 2001), αλλά και ως «παιδαγωγική ακρίβεια» (Zbiek et al., 2007) η οποία αφορά στην παιδαγωγική αξιοπιστία του υλικού, δηλαδή στον βαθμό στον οποίο αναπτύσσεται η μάθηση μέσω του υλικού. Με άλλα λόγια, διερευνάται μέχρι ποιο σημείο επιτρέπει το υλικό στα παιδιά να δράσουν μαθηματικά με τρόπους οι οποίοι αφενός αντιστοιχούν στη φύση της μάθησης των μαθηματικών και αφετέρου βρίσκονται σε συνάφεια με την πρακτική του εκπαιδευτικού.

Ένα τέταρτο χαρακτηριστικό της διαφάνειας αφορά στη «γνωστική εγκυρότητα», δηλαδή στο αν προκύπτουν γνωστικές διεργασίες από τη χρήση του υλικού (Zbiek et al., 2007). Η «γνωστική εγκυρότητα» αφορά στην αξιοπιστία του υλικού να εκφράσει τη διαδικασία σκέψης των μαθητών ή τις στρατηγικές που επιλέγουν όταν ασχολούνται με μια δραστηριότητα. Η «γνωστική εγκυρότητα» εξαρτάται από τη δύναμη της σύνδεσης μεταξύ της χρήσης του υλικού και των γνωστικών διαδικασιών των χρηστών. Η γνωστική εγκυρότητα μπορεί να αξιολογηθεί μέσω της διερεύνησης των αναπαραστάσεων των χρηστών, καθώς και της διερεύνησης της αναδιαμόρφωσης και της επέκτασης των γνωστικών δομών του χρήστη (Chase & Abrahamson, 2013).

Ένα πέμπτο χαρακτηριστικό αφορά στην «προσβασιμότητα» του υλικού, δηλαδή στο αν προσελκύει και χρησιμοποιείται από μεγάλο αριθμό χρηστών, ανεξαρτήτως κοινωνικού πλαισίου (Stacey et al., 2001). Με άλλα λόγια, η «προσβασιμότητα» του υλικού αναφέρεται σε ένα σύνολο κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων που εμφανίζονται κατά την εκπαιδευτική χρήση του και επηρεάζουν το σύνολο των χρηστών (McNeil & Jarvin, 2007).

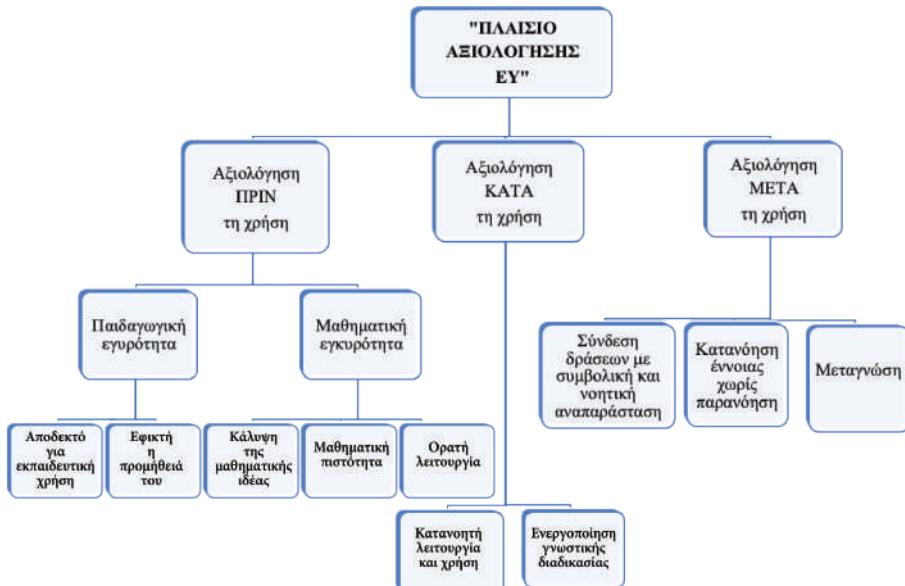
Η πληθώρα και η διαφορετικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης ΕΥ αυξάνει και τη δυσκολία αξιολόγησής τους από τους εκπαιδευτικούς για την επιλογή

του κατάλληλου για την οργάνωση της διδασκαλίας. Η δυσκολία αυτή δημιουργεί την ανάγκη ύπαρξης ενός πλαισίου αξιολόγησης (πρόσθετων) εκπαιδευτικών υλικών με συγκεκριμένους άξονες και κριτήρια.

«ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ΠΡΟΣΘΕΤΩΝ) ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΥΛΙΚΩΝ»

Σε μία προσπάθεια σύνδεσης των δεδομένων της βιβλιογραφίας για τα κριτήρια αξιολόγησης (πρόσθετων) ΕΥ και των ερευνών μας, αναπτύχθηκε ένα «Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Υλικών» για τα μαθηματικά, με σκοπό τη δόμηση κριτηρίων αξιολόγησης σε κατηγορίες ώστε να δημιουργηθεί ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και των ερευνητών.

Το «Πλαίσιο Αξιολόγησης ΕΥ» περιλαμβάνει δύο κύριες κατηγορίες κριτηρίων-την κατηγορία των υποκειμενικών κριτηρίων και την κατηγορία των αντικειμενικών κριτηρίων. Τα υποκειμενικά κριτήρια αφορούν στα προσωπικά κριτήρια που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και το εκπαιδευτικό πλαίσιο για να αξιολογήσουν ένα υλικό. Τα αντικειμενικά κριτήρια του «Πλαισίου Αξιολόγησης ΕΥ», όπως διαμορφώθηκαν και ανασχηματίστηκαν από την πρώτη μορφή του (Skoumpourdi & Matha, 2021), αναλύονται σε τρεις άξονες (Εικόνα 2):



Εικόνα 2. Αναθεωρημένο «Πλαίσιο Αξιολόγησης ΕΥ» (Σκουμπουρδή, 2022).

Στον πρώτο άξονα, «αξιολόγηση υλικού πριν τη χρήση του», αξιολογείται η «παιδαγωγική» και η (επιστημονική) «μαθηματική εγκυρότητα» του υλικού. Η «παιδαγωγική εγκυρότητα» βασίζεται στο δεύτερο και στο πέμπτο χαρακτηριστικό της «διαφάνειας», τη «διαφάνεια μορφής» και την «προσβασιμότητα» και εξετάζει την αποδοχή του υλικού για εκπαιδευτική χρήση, δηλαδή αν είναι ποιοτικό, ασφαλές, ανθεκτικό και σε κατάλληλο μέγεθος για την τάξη, καθώς και τη δυνατότητα προμήθειάς του, δηλαδή τη διαθεσιμότητα, την προσβασιμότητα και την προσιτότητά του, στοιχεία σημαντικά για την προσέλκυση και χρήση ενός υλικού από μεγάλο αριθμό χρηστών, ανεξαρτήτως κοινωνικού πλαισίου. Η «μαθηματική εγκυρότητα» βασίζεται στο πρώτο χαρακτηριστικό της «διαφάνειας», την «επιστημονική διαφάνεια» και εξετάζει το αν το υλικό καλύπτει τη μαθηματική ιδέα, το αν είναι ακριβής η αναπαράσταση της μαθηματικής ιδέας, καθώς και το αν είναι ορατή η λειτουργία του για τη μαθηματική ιδέα. Αφορά στην ποιότητα της αντιστοιχίας μεταξύ υλικού και μαθηματικής έννοιας/ιδέας που αντιπροσωπεύει και είναι υψίστης σημασίας αν υιοθετήσουμε την άποψη ότι ο στόχος ενός εκπαιδευτικού υλικού είναι να αναπαραστήσει με ακρίβεια τη μαθηματική έννοια/ιδέα που αναπαριστά. Επίσης, αφορά στον αν γίνονται ορατά τα μέρη του υλικού και η λειτουργία του για τη συγκεκριμένη μαθηματική ιδέα.

Ο δεύτερος άξονας αξιολόγησης, «αξιολόγηση υλικού κατά τη χρήση του», βασίζεται στο τρίτο και στο τέταρτο χαρακτηριστικό της «διαφάνειας», τη «διαφάνεια λειτουργίας» και τη «γνωστική εγκυρότητα». Αφορά δηλαδή στην ανακάλυψη και την κατανόηση του εσωτερικού μηχανισμού λειτουργίας και του τρόπου χρήσης του υλικού, μέσα από τη χρήση του σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Επίσης, αφορά στην ενεργοποίηση της γνωστικής διαδικασίας, που προκαλείται από τη χρήση του υλικού.

Ο τρίτος άξονας αξιολόγησης, «αξιολόγηση υλικού μετά τη χρήση του», βασίζεται στους παράγοντες που αναδεικνύει η βιβλιογραφία για τη διερευνητική μαθηματική εκπαίδευση με χρήση ΕΥ και αξιολογείται η μαθησιακή αποτελεσματικότητα του υλικού για συγκεκριμένους χρήστες σε συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Αξιολογείται δηλαδή η σύνδεση των δράσεων με το υλικό με συμβολικές και νοητικές αναπαραστάσεις που δημιουργούνται, η κατανόηση της έννοιας, καθώς και η μεταγνώση.

Το παραπάνω «Πλαίσιο Αξιολόγησης ΕΥ» μπορεί να παρουσιαστεί και μέσα από ερωτήσεις, οι οποίες οργανώνουν τη διαδικασία της αξιολόγησης:

1. «Αξιολόγηση υλικού πριν τη χρήση του»:

1.1. «Παιδαγωγική εγκυρότητα υλικού»:

1.1.1 Ποια από τα φυσικά χαρακτηριστικά του υλικού το καθιστούν αποδεχτό για εκπαιδευτική χρήση (Είναι ποιοτικό; Είναι ασφαλές; Είναι αν-

θεκτικό; Έχει κατάλληλο μέγεθος για την τάξη);

1.1.2. Είναι δυνατή και εφικτή η προμήθειά του (Είναι διαθέσιμο; Είναι προσβάσιμο; Είναι προσιτό);

1.2. «Μαθηματική εγκυρότητα υλικού»

1.2.1. Καλύπτει τη μαθηματική ιδέα για την οποία σχεδιάστηκε;

1.2.2. Είναι μαθηματικά ακριβές; Αντιπροσωπεύει με ακρίβεια τις δομές της μαθηματικής ιδέας που αντιπροσωπεύει; Ποιος είναι ο βαθμός μαθηματικής ακρίβειάς του για τη μαθηματική ιδέα;

1.2.2.1. Επίπεδο 1: το υλικό έχει χαμηλό βαθμό ακρίβειας αν αναπαριστά την έννοια με τρόπο μη συναφή προς τον μαθηματικό ορισμό (λάθος αναπαραστάσεις ή ονομασίες σχημάτων)

1.2.2.2. Επίπεδο 2: το υλικό έχει μέτριο βαθμό ακρίβειας αν αναπαριστά την έννοια με σχετική συνάφεια ως προς τον μαθηματικό ορισμό (π.χ. χειροπιαστά υλικά για την αναπαράσταση επίπεδων σχημάτων, σχήματα με εγκοπές και στρογγυλές κορυφές, κ.λπ.)

1.2.2.3. Επίπεδο 3: το υλικό έχει υψηλό βαθμό ακρίβειας αν αναπαριστά την έννοια με απόλυτη συνάφεια ως προς τον μαθηματικό ορισμό (π.χ. εικονιστικές αναπαραστάσεις σχημάτων με μαθηματική ακρίβεια)

1.2.3. Είναι ορατή η λειτουργία του για τη μαθηματική ιδέα; Πώς συνδέεται η μορφή του υλικού με τη λειτουργία του; Η κατανόηση της λειτουργίας του απαιτεί επεξεργασία και μεγάλο γνωστικό φορτίο;

1.2.3.1. Επίπεδο 1: Χαμηλός δεσμός υλικού και μαθηματικής έννοιας αν η εικόνα του υλικού δεν παραπέμπει στη μαθηματική έννοια (π.χ. μαθηματικός καθρέπτης – συμμετρία κ.λπ.).

1.2.3.2. Επίπεδο 2: Μέτριος δεσμός υλικού και μαθηματικής έννοιας αν η εικόνα του υλικού παραπέμπει έμμεσα στη μαθηματική έννοια (π.χ. άβακας -δεκάδα, χάντρες - μοτίβα, anglegs – σχήματα κ.λπ.).

1.2.3.3. Επίπεδο 3: Ισχυρός δεσμός υλικού και μαθηματικής έννοιας αν η εικόνα του υλικού παραπέμπει άμεσα στη μαθηματική έννοια (π.χ. Sumblox – αριθμητικά σύμβολα, Pattern blocks – σχήματα, χάρακας – μέτρηση μήκους κ.λπ.).

2. «Αξιολόγηση υλικού κατά τη χρήση του»:

2.1. Είναι κατανοητή η λειτουργία και ο τρόπος χρήσης του υλικού στον (αρχάριο) χρήστη, για συγκεκριμένη μαθηματική ιδέα; Για άλλη μαθηματική

ιδέα; Εντοπίζει ο αρχάριος χρήστης τις δυνατότητες, τα όρια, τις ιδιαιτερότητές του υλικού; Είναι δυνατή η χρήση του από τον αρχάριο χρήστη; Απαιτούνται μαθηματικές ή άλλες εξειδικευμένες γνώσεις για τη χρήση του; Ποιες;

2.2. Ενεργοποιεί τη γνωστική διαδικασία του χρήστη για συγκεκριμένη μαθηματική ιδέα; Πώς φαίνεται αυτό; Απαιτείται η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό για να ενεργοποιηθεί η γνωστική διαδικασία;

3. «Αξιολόγηση υλικού μετά τη χρήση του»:

3.1. Συνδέθηκαν οι δράσεις με το υλικό με τη συμβολική και νοητική αναπαράσταση (από την οπτική του εκπαιδευτικού);

3.2 Κατανοήθηκε η μαθηματική ιδέα, χωρίς να δημιουργηθούν παρανοήσεις (από την οπτική του εκπαιδευτικού);

3.3. Ποια η μεταγνώση του μαθητή; Αντιλήφθηκε ο χρήστης τις γνωστικές του διεργασίες; Δημιούργησε ο χρήστης συμβολικές ή νοητικές αναπαραστάσεις των δράσεών του με το υλικό; Σύνδεσε ο χρήστης τις δράσεις του με το υλικό και τις αναπαραστάσεις του; Τι θεωρεί ο χρήστης ότι έμαθε;

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΥΛΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ

Για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών υλικών, με τη χρήση του «Πλαισίου Αξιολόγησης ΕΥ», προαπαιτείται ο σαφής προσδιορισμός του: α) Ποιο υλικό θα αξιολογηθεί. β) Για ποια μαθηματική ιδέα θα αξιολογηθεί το υλικό αυτό, καθώς και γ) Για ποια ηλικιακή ομάδα θα αξιολογηθεί το υλικό αυτό.

Το «Πλαίσιο Αξιολόγησης ΕΥ» χρησιμοποιήθηκε ως μοντέλο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών υλικών για τα γεωμετρικά σχήματα προκειμένου να παρουσιαστεί ένα ενδεικτικό παράδειγμα χρήσης του. Για να αξιολογήσουμε χειροπιαστό ΕΥ για την προσέγγιση των επίπεδων σχημάτων ζεκινάμε με τη σύμβαση ότι θα το επιλέγαμε τρισδιάστατο υλικό (έστω και με αμελητέα την τρίτη διάσταση) για τη διδασκαλία των επίπεδων σχημάτων στα μικρά παιδιά.

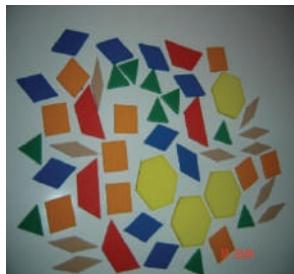
Η κατανόηση της διπλής φύσης των γεωμετρικών σχημάτων -σχηματική και εννοιολογική- αποτελεί βασικό παράγοντα αποτελεσματικής αντίληψής τους και ενώ στους ενήλικες διεγείρεται μια εσωτερική διαδικασία εξιδανίκευσης ώστε το σχήμα, ανεξάρτητα από ατέλειες, να είναι συνεπές με τις ιδιότητες που το καθορίζουν και με το συνολικό γεωμετρικό πλαίσιο (π.χ. σε οποιοδήποτε τρίγωνο οι γωνίες έχουν άθροισμα 180°), στα μικρά παιδιά, τα εννοιολογικά και τα σχηματικά χαρακτηριστικά των σχημάτων παραμένουν διαχωρισμένα, γεγονός που αποτελεί συχνά αιτία λαθών. Για να διατηρηθεί η ταυτόχρονη θεώρηση της διπλής φύσης των γεωμετρικών σχημάτων προτείνεται να προσεγ-

γίζονται μέσα από ποικιλία εικόνων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ώστε να μπορέσει ο μαθητής να συλλάβει την κοινή εσωτερική δομή τους, τα κοινά χαρακτηριστικά τους, που θα τον οδηγήσουν στην κατανόηση της έννοιας που αναπαρίσταται και που αποτελεί το αντικείμενο διδασκαλίας.

Οστόσο δεν είναι πάντα αρκετή η ποικιλία εικόνων για τη διδασκαλία και μάθηση των επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων και για τον λόγο αυτόν είναι διαθέσιμη πληθώρα υλικών για την προσέγγιση αυτών των θεμάτων. Τα υλικά αυτά είναι συνήθως ομοιώματα σχημάτων «με εσωτερικό γέμισμα» (π.χ. «pattern blocks», «tangrams» κ.λπ.) (Εικόνες 3 & 4), ομοιώματα σχημάτων «χωρίς εσωτερικό γέμισμα» (π.χ. «συνδεόμενα σχήματα») (Εικόνα 5) και υλικά για την κατασκευή επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων (π.χ. «σφραγίδες», «στένσιλ σχημάτων») (Εικόνες 6 & 7).



Εικόνα 1: Pattern blocks



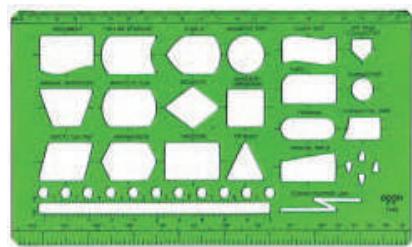
Εικόνα 2: Tangram



Εικόνα 3: Συν/να σχήματα



Εικόνα 4: Σφραγίδες



Εικόνα 5: Στένσιλ σχημάτων

Οι μαθηματικές ιδέες για τις οποίες θα αξιολογηθούν τα παραπάνω υλικά σχετίζονται με τα θέματα που αναπτύσσονται στα μαθηματικά της πρώτης σχολικής ηλικίας και αφορούν:

- στην αναγνώριση, ονομασία, περιγραφή και κατηγοριοποίηση των βασικών επίπεδων σχημάτων (κύκλος, τετράγωνο, ορθογώνιο και τρίγωνο)

- παρουσιασμένα τόσο στην στερεοτυπική τους μορφή όσο και σε διαφορετικά μεγέθη, θέσεις, προσανατολισμούς, καθώς και αντιπαραδείγματα,
- στην κατασκευή επίπεδων γεωμετρικών σχημάτων και
 - στην ανάλυση επίπεδων σχημάτων σε άλλα σχήματα ή μέρη και σύνθεση τους για τη δημιουργία μεγαλύτερων ή σύνθετων σχημάτων.

Το «Πλαίσιο Αξιολόγησης ΕΥ» μπορεί να εφαρμοστεί, για τα παραπάνω ΕΥ, μόνο ως προς τον πρώτο άξονα εφόσον δεν υπάρχουν καταγεγραμμένα ερευνητικά αποτελέσματα από τη χρήση τους στην εκπαιδευτική πράξη και μετά από αυτήν.

Από την εφαρμογή του «Πλαισίου Αξιολόγησης ΕΥ» φάνηκε ότι όλα τα παραπάνω ΕΥ είναι «παιδαγωγικά έγκυρα», δηλαδή είναι αποδεχτά για εκπαιδευτική χρήση εφόσον είναι ποιοτικά, ασφαλή, ανθεκτικά και κατάλληλου μεγέθους για την τάξη. Επίσης, είναι δυνατή η προμήθεια όλων των υλικών εφόσον είναι διαθέσιμα, προσβάσιμα και προσιτά.

Αναφορικά με τη «μαθηματική εγκυρότητα» των υλικών, για την αναγνώριση και την κατασκευή των βασικών επίπεδων σχημάτων, προκύπτει ότι κάθε ένα από τα παραπάνω ΕΥ καλύπτει τη μαθηματική ιδέα για την οποία σχεδιάστηκε και η λειτουργία τους είναι εμφανής εφόσον η εικόνα τους παραπέμπει άμεσα στη μαθηματική ιδέα (Πίνακας 1). Ωστόσο, τα επίπεδα μαθηματικής ακρίβειας των ΕΥ διαφέρουν και κυμαίνονται μεταξύ επιπέδου 1 και 2, εφόσον πρόκειται για τριασδιάστατα τεχνουργήματα αναπαράστασης των επίπεδων σχημάτων (επίπεδο 2), με κάποια από αυτά να εμπλέκουν και στοιχεία που δεν αποτελούν χαρακτηριστικά των σημάτων (π.χ. εγκοπές στις πλευρές).

Αξιολόγηση ΠΡΙΝ τη χρήση Μαθηματική εγκυρότητα	Αξιολόγηση ΠΡΙΝ τη χρήση Παιδαγωγική εγκυρότητα	«Πλαίσιο Αξιολόγησης ΕΓ»	Μαθηματική έννοια/ιδέα	Μπλοκς σχημάτων	Τάγκρατ	Συνδ/να σχήματα	Σφραγίδες	Στένοιλ
iiiΚαλύπτει τη μαθητ. δέα ivΜαθηματική ακριβεία vΟρατή λειτουργία	iΑποδεχτό για εκπ. χρήση iiΔυνατή η προμήθεια			i ii	i ii	i ii	i ii	i ii
	Αναγν. & κατασκευή κύκλου	-	-	iii, -	iii, iv	iii, iv		
	Αναγν. & κατασκευή τετρ/νου	iii, iv	iii, iv	iii, -	iii, iv	iii, iv		
	Αναγν. & κατασκευή ορθ/νιου	iii, iv	-	-	iii, iv	iii, iv		
	Αναγν. & κατασκευή τρίγωνου	iii, iv	iii, iv	iii, -	iii, iv	iii, iv		
	Ανάλυση σχημάτων	iii, iv	iii, iv	iii, iv	iii, iv	iii, iv		
	Σύνθεση σχημάτων	iii, iv	iii, iv	iii, iv	iii, iv	iii, iv		
		v	v	v	v	v		

Πίνακας 1. Εφαρμογή του 1ου άξονα των «Πλαισίου Αξιολόγησης ΕΓ» για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών υλικών για τα επίπεδα γεωμετρικά σχήματα (Σκουμπουρδή, 2022).

ΕΝ ΚΑΤΑΚΛΕΙΔΙ

Το παραπάνω «Πλαίσιο Αξιολόγησης ΕΥ» μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο και λειτουργικό εργαλείο αξιολόγησης ΕΥ, για εκπαιδευτικούς και ερευνητές εφόσον:

- Η αξιολόγηση της «παιδαγωγικής εγκυρότητας» του υλικού πριν τη χρήση του (1ος άξονας) διαχωρίζει υλικά τα οποία είναι αποδεκτά για εκπαιδευτική χρήση, είναι εφικτή η προμήθειά τους για να χρησιμοποιηθούν στην πράξη.
- Η αξιολόγηση της «μαθηματικής εγκυρότητας» του υλικού πριν τη χρήση του (1ος άξονας) διαχωρίζει υλικά τα οποία καλύπτουν την έννοια στόχου με επιστημονική εγκυρότητα, ευκρινή δομή, ορατή λειτουργία και χρήση και άρα διαχωρίζει υλικά τα οποία είναι κατάλληλα για χρήση στην πράξη.
- Η αξιολόγηση του υλικού κατά τη χρήση του (2ος άξονας) διαχωρίζει υλικά τα οποία έχουν για τον χρήστη κατανοητή λειτουργία και τρόπο χρήσης, για συγκεκριμένη μαθηματική ιδέα, ενεργοποιούν τη γνωστική του διαδικασία και άρα μπορούν να τον οδηγήσουν σε μαθησιακά αποτελέσματα.
- Η αξιολόγηση του υλικού μετά τη χρήση του (3ος άξονας) διαχωρίζει υλικά τα οποία μετά τη χρήση τους έχουν δημιουργήσει στον χρήστη νοητικές αναπαραστάσεις συνδεδεμένες, με τις δράσεις με το ΕΥ και με την έννοια-στόχο, έχουν δημιουργήσει γνώση, αλλά όχι παρανοήσεις, τόσο από την οπτική του εκπαιδευτικού όσο και από την οπτική του μαθητή και άρα μπορούν να θεωρηθούν εργαλεία για οικοδόμηση της γνώσης στην αφηρημένη της διάσταση.

Ανάλογα με τον σκοπό της αξιολόγησης (εκπαιδευτικό, ερευνητικό κ.λπ.) μπορούμε να την περιορίσουμε στον πρώτο άξονα ή να την αναπτύξουμε στους δύο ή/και στους τρεις άξονες. Επιπλέον, γνωρίζοντας το περιεχόμενο των αξόνων αξιολόγησης επιλέγουμε και χρησιμοποιούμε ΕΥ συνειδητά καταγράφοντας τις παρατηρήσεις μας τόσο πριν τη διάσκαλία, όσο και κατά τη διάρκεια και μετά από αυτήν, για τη λειτουργία του και άρα την «καταλληλότητά» του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Chase, K., & Abrahamson, D. (2013). Rethinking transparency: constructing meaning in a physical and digital design for algebra. In *12th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 475-478). New York: ACM.

- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (2001). *Adding it up: helping children learn mathematics* (pp. 87-102). Washington DC: National Academy Press.
- McNeil, N., & Jarvin, L. (2007). When theories don't add up: Disentangling the manipulatives debate. *Theory into Practice*, 46(4), 309-316. Ανακτήθηκε από <http://dx.doi.org/10.1080/00405840701593899>.
- Meira, L. (1998). Making sense of instructional devices: The emergence of transparency in mathematical activity. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(2): 121-142. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.2307/749895>.
- Σκουμπούρδη, Χ. (2021). *Σχεδιασμός ένταξης υλικών και μέσων στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών* (Νέα, αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Πατάκης, ISBN: 9789601698946
- Σκουμπούρδη, Χ. (2022). *Διερευνητική προσέγγιση των μαθηματικών της πρώτης σχολικής ηλικίας: Σχεδιασμός και αξιολόγηση υλικών και δραστηριοτήτων*. [Υπό έκδοση από Σύνδεσμο Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών].
- Skoumpourdi, C., & Matha, A. (2021). Framework for evaluating math educational materials for constructing early number concept. *International Journal on Studies in Education (IJonSE)*, 3(1), 48-60. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.46328/ijonse.31>.
- Stacey, K., Helme, S., Archer, S., & Condon, C. (2001). The effect of epistemic fidelity and accessibility on teaching with physical materials: A comparison of two models for teaching decimal numeration. *Educational Studies in Mathematics*, 47(2), 199-221. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.1023/A:1014590319667>.
- Zbiek, R., Heid, M., Blume, G., & Dick, T. (2007). Research on technology in mathematics education. In F. Lester (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 1169-1207). USA: Information Age Publishing.

Χρυσάνθη Σκουμπούρδη
Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕΣ-Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Τηλ.: 2241099144
E-mail: kara@aegean.gr

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ - ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ: ΤΟ ΧΡΟΝΙΚΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Έχουν συμπληρωθεί 192 χρόνια από την παροχή συστηματικής εκπαίδευσης στα ελληνόπουλα, 115 χρόνια από το ξεκίνημα της ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας και μόλις 21 χρόνια από την οργανωμένη προσπάθεια μιας από κοινού εκπαίδευσης μαθητών με και δίχως αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ελλάδα. Η διαδρομή αυτή σηματοδοτείται από επαναπροσδιορισμούς εκπαιδευτικών όρων, πλήθος νομοθετημάτων καθώς και ευνοϊκών ρυθμίσεων για τη σχολική φοίτηση. Ταυτόχρονα, όμως, δεν απουσιάζουν επιστημολογικές διαμάχες, θεωρητικές ενδοσκοπήσεις των εμπλεκομένων με την εκπαίδευση επιστημονικών κλάδων καθώς και πληθώρα ανέφικτων εκπαιδευτικών προτάσεων. Άλλωστε, τα εκπαιδευτικά δρώμενα δεν είναι ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελούνται, ενώ φαίνεται να καθορίζονται από τις ραγδαίες μεταβολές των σχέσεων ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Με άλλα λόγια το χρονικό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα αντικατοπτρίζει το συνεχές από την Παιδαγωγική στην Ειδική Παιδαγωγική και στην Παιδαγωγική της Συμπερίληψης. Διακλαδώσεις με πολλαπλές συνεπαγωγές για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους κοινωνικούς εταίρους. Προκύπτει όμως αβίαστα το ερώτημα: Το «ξεδίπλωμα» της Παιδαγωγικής οδήγησε στην ολοκλήρωσή της; Αυτός ο προβληματισμός θα επιχειρηθεί με την παρούσα εισήγηση να συζητηθεί. Εξάλλου η εξέλιξη της Παιδαγωγικής συμπορεύεται με την εξέλιξη του κοινωνικού συνόλου και συνοδεύει τον εκπολιτισμό του ανθρώπου.

ABSTRACT

There have been completed 192 years since systematic education has delivered to Greek students. Special education has started 115 years ago and inclusive education of students with and without disabilities/special educational needs is placed just 21 years ago. This path has been marked by redefinitions of

educational conditions, legislations as well as favorable arrangements for school attendance. At the same time, there exist epistemological controversies and theoretical introspections of those involved in the education of scientific disciplines as well as a multitude of impossible educational proposals. After all, educational events are depending on socio-economic and political context within they are applied, while they seem to be determined by the rapid changes in relations between social groups. In other words, the history of education in Greece reflects the continuum from Pedagogy to Special Pedagogy and Pedagogy of Inclusion. These types of branches have multiple implications for students, teachers, parents and social partners. But the question arises effortlessly: Did the “unfolding” of Pedagogy lead to its completion? This issue will be addressed in this paper. Besides, the evolution of Pedagogy coexists with the evolution of the social whole and accompanies the civilization of people.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ

Αποτελεί κοινή πεποίθηση όλων όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση στην Ελλάδα ότι απαιτείται η μετεξέλιξη του σχολείου προκειμένου να ανταποκριθεί στις αντιφατικότητες της εποχής. Μια εποχή που σηματοδοτείται αφενός από τα ασύλληπτα επιτεύγματα των επιστημών, τη ραγδαία ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας, τη γρήγορη και χωρίς εμπόδια διακίνηση οικονομικών αγαθών, την πολιτιστική παγκοσμιοποίηση και αφετέρου από τις πολεμικές συγκρούσεις και τις εθνικο-θρησκευτικές διαμάχες, τις άλογες παρεμβάσεις στο φυσικό περιβάλλον, την ακραία κλιματική αλλαγή, τη σπατάλη των ενεργειακών πηγών, τους κοινωνικούς αποκλεισμούς, τις περιθωριοποιήσεις, τη ξενοφοβία και από την απουσία σεβασμού του άλλου. Όμως, τα τεκταινόμενα στο παγκόσμιο χωρίο δεν θα μπορούσαν να μην επηρεάσουν και την ελληνική πραγματικότητα. Καθώς η χώρα μας βρίσκεται σε μια περίοδο ανάπτυξης και επιδιώκεται η ισχυροποίηση της οικονομίας, η εκδήλωση φαινομένων άκρατου ατομικισμού και διάρρηξης της κοινωνικής συνοχής είναι ορατή. Παράλληλα, η αθρόα έλευση προσφύγων και οικονομικών μεταναστών και η απότομη μετάβαση της μονοπολιτισμικής κοινωνίας σε μια πολυπολιτισμική κοινότητα διαμόρφωσαν όρους εμφάνισης εθνοκεντρισμού. Η ατομική απομόνωση που επιτάθηκε με την πανδημία covid-19 και η οικονομική ανασφάλεια μεγέθυναν τον εγωκεντρισμό, διατάραξαν το από κοινού δραν και επέδρασαν αρνητικά στον ψυχισμό κάθε πολίτη. Απέναντι σε αυτές τις συνθήκες μεταλλαγής της ελληνικής κοινωνίας προβάλει επιτακτικά η αναγκαιότητα διερεύνησης του ρόλου της εκπαίδευσης, η οποίο καλείται να διαμορφώσει τον σύγχρονο πολίτη. Παράλληλα, η άρρηκτη σύνδεσή της με την Παιδαγωγική καθιστά αναγκαία

αφενός τη μελέτη της ιστοριογραμμής της, όπως αυτή καταγράφεται μέχρι σήμερα στη χώρα μας και αφετέρου την αναζήτηση προοπτικών.

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η Παιδαγωγική ως επιστημονικός κλάδος συνδέεται άμεσα με την αγωγή και τη μάθηση, και παραπέμπει στη διδασκαλία, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η μόρφωση του ανθρώπου. Ταυτόχρονα, η Παιδαγωγική αποτελεί το πλαίσιο της εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί τη συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια της Πολιτείας για μετάδοση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων στους πολίτες (Klika & Schubert, 2013). Παρακολουθώντας κάποιος τη διαδρομή της Παιδαγωγικής, όπως αυτή αποτυπώνεται στην ιστορική πορεία του ανθρώπου, εντοπίζει πέντε μεγάλες περιόδους (Koller, 2017): Αρχικά, κατανοείται ως «ενστικτώδης» και συνδέεται με τη φύση του ανθρώπου να μαθαίνει προς επιβίωση. Στη συνέχεια, περιγράφεται ως «παραδεδομένη» καθώς αξιοποιεί την εμπειρία του ανθρώπου. Ακολουθεί η περίοδος όπου η Παιδαγωγική χαρακτηρίζεται ως «αξιωματική», αφού τότε τίθενται τα αξιώματα και οι αρχές που τη διέπουν. Κατόπιν, θα προσδιοριστεί ως «συστηματική», καθώς η περίοδος αυτή συνδέεται με την ανάδειξη και καθιέρωση του επαγγελματία Παιδαγωγού. Η περίοδος που θα ακολουθήσει θα την προσδιορίσει ως «επιστημονική», αφού τότε θα καταγραφεί αφενός η διαρκής μελέτη και διερεύνηση διάφορων θεωρητικών και πρακτικών ζητημάτων της και αφετέρου η (αυτο)κριτική της ως επιστήμης. Η πρώτη ουσιαστική περιγραφή του όρου συναντάται, το 1806, στο έργο «Γενική Παιδαγωγική» του Herbart, ενώ σχεδόν 100 χρόνια αργότερα, το 1907, ο Meumann με το βιβλίο του «Παραδόσεις Πειραματικής Παιδαγωγικής» θα αναδείξει τον πειραματικό χαρακτήρα της. Η περαιτέρω ανάπτυξη της θα οδηγήσει στη διαμόρφωση διάφορων κλάδων, οι οποίοι διακρίνονται σε θεωρητικούς και εφαρμοσμένους. Στην πρώτη ομάδα εντάσσονται κυρίως η Γενική Παιδαγωγική, η Ιστορική Παιδαγωγική, η Συγκριτική Παιδαγωγική και η Διδακτική Μεθοδολογία, ενώ στη δεύτερη ομάδα συμπεριλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η Προσχολική Παιδαγωγική, η Σχολική Παιδαγωγική, η Επαγγελματική Παιδαγωγική, η Παιδαγωγική των ενηλίκων, η Κοινωνική Παιδαγωγική και η Ειδική Παιδαγωγική (Baumann, 2021). Όμως, στη χώρα μας, η συστηματική ανάδειξη της Παιδαγωγικής ως αυτοτελούς επιστήμης θα καθυστερήσει. Συγκεκριμένα, παρακολουθώντας τη διαδρομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο αντικατοπτρίζεται η Παιδαγωγική, συναντώνται έξι χρονικές φάσεις:

Η πρώτη φάση συνδέεται με την απελευθέρωση της Ελλάδας από τον οθωμανική ζυγό και την ανάδειξη του Ιωάννη Καποδιστρία, στις 14 Απριλίου του 1827, ως πρώτου Κυβερνήτη της Ελλάδας. Πρωταρχικό μέλημα της τότε κυβέρ-

νησης αποτέλεσαν οι προσπάθειες επίλυσης διαφόρων ζητημάτων που σχετίζονταν με τις συνέπειες του πολέμου. Μεταξύ αυτών ξεχωριστή θέση κατείχε η αναγκαιότητα οργάνωσης της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό καταγράφεται η συστηματική προσπάθεια ίδρυσης σχολείων και ο έλεγχος τους, ο οποίος οδήγησε στη θέσπιση της «Γραμματείας Εκκλησιαστικών και Δημόσιου Εκπαιδεύσεως», που ανέλαβε να προσανατολίσει την εκπαίδευση στην ελληνορθόδοξη παράδοση. Εμπνεόμενος από την ιδέα της λαϊκής διαπαιδαγώγησης και των αρχών του Pestalozzi, ο Καποδίστριας ίδρυσε στην Αίγινα ορφανοτροφείο με σχολείο για την περίθαλψη και την εκπαίδευση των πολλών ορφανών παιδιών, που προέκυψαν από τον πόλεμο. Επιπροσθέτως, ίδρυθηκε Διδασκαλείο, που ανέλαβε την εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων. Παράλληλα, δημιουργήθηκαν οι πρώτες Ανώτατες Σχολές, στις οποίες συμπεριλαμβάνονταν η Γεωργική, η Εκκλησιαστική, η Στρατιωτική και η Εμπορική Σχολή. Αν και η ίδρυση νέων εκπαιδευτικών δομών είχε θετικό αντίκτυπο στην εποχή, καίριο εμπόδιο στην αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης αποτέλεσε η δυσχερής οικονομική κατάσταση της χώρας και η σημαντική έλλειψη οικονομικών πόρων. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί η οικονομική συμβολή, μέσω δωρεών, Ελλήνων του εξωτερικού και Φιλελλήνων, οι οποίες έδρασαν καταλυτικά για την έναρξη των συστηματικών προσπαθειών της οργάνωσης της εκπαίδευσης. Στα σχολεία αυτά εφαρμόστηκε η αλληλοδιδακτική μέθοδος, η οποία καθιερώθηκε με το Διάταγμα 1032 στις 12 Ιουλίου του 1830. Ως πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου νιοθετήθηκε το εγχειρίδιο του Sarasin, μεταφρασμένο από τα γαλλικά, το οποίο εξέδωσε ο Κοκκώνης, ο οποίος συγκαταλέγεται στους σπουδαίους Παιδαγωγούς της χώρας. Το εγχειρίδιο αυτό αποτέλεσε το βασικό παιδαγωγικό υλικό της ελληνικής εκπαίδευσης για περισσότερο από μισό αιώνα. Συνοψίζοντας, στη διάρκεια αυτής της πρώτης φάσης δόθηκε έμφαση στην οργάνωση της δημόσιας εκπαίδευσης με την καθιέρωση της παροχής δωρεάν παιδείας για όλους τους μαθητές χωρίς να τίθενται οικονομικά κριτήρια. Το εξαιρετικό αυτό έργο διεκόπη με τη δολοφονία του Καποδίστρια στο Ναύπλιο το 1831, γεγονός που οδήγησε στην επικράτηση σοβαρής κρίσης στην εκπαίδευση, χαρακτηριστικό της οποίας ήταν, εκτός των άλλων, η διακοπή της μισθοδοσίας των δασκάλων.

Σε αντίθεση με τον Καποδίστρια, που προσέδωσε στην εκπαίδευση έναν τεχνικο-επαγγελματικό χαρακτήρα, οι Βαναροί με τον Όθωνα, οι οποίοι πρωταγωνίστησαν στη δεύτερη φάση, επιχείρησαν να αναδείξουν το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Όμως, εφάρμοσαν θεσμούς και πρότυπα εκπαίδευσης άλλων χωρών, κυρίως της Γαλλίας και της Γερμανίας, οι οποίες παρουσίαζαν διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό προφίλ σε σύγκριση με την Ελλάδα. Με νομοθετήματα του 1834, του 1836 και του 1837 που αφορούσαν τη Δημοτική, τη Μέση και την Ανώτατη εκπαίδευση θεμελιώθηκε το νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τριών βαθμίδων. Η εκθρόνιση του Όθω-

να (1862) και ο διορισμός του Γεωργίου Α' Γκλύξμπουργκ (1863) συνοδεύτηκε από έντονη πολιτική δραστηριότητα. Το ψήφισμα του Συντάγματος του 1864 ενίσχυσε τα δικαιώματα και τις ελευθερίες του λαού και έθεσε ένα νέο πολιτικό σκηνικό. Ωστόσο, η εκπαίδευση δεν ακολούθησε αυτές τις νεωτερικές αλλαγές, καθώς παρέμεινε προσκολλημένη στις επιλογές του εκάστοτε δασκάλου, στο πλαίσιο του «Οδηγού της Αλληλοδιδακτικής». Το 1869 ιδρύθηκε ο «Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων» που διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο στην εκπαίδευση του ελληνικού λαού. Συγκεκριμένα συνέβαλε στην ίδρυση Διδασκαλείων, Υποδιδασκαλείων, Ιεροδιδασκαλείων και πλήθους σχολείων. Επιπροσθέτως χορήγησε υποτροφίες σε νέους, -όπως στους Παπαμάρκο, Μωραϊτη και Οικονόμου-, για σπουδές Παιδαγωγικής στη Γερμανία, οι οποίοι ανέλαβαν στη συνέχεια την εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων.

Η τρίτη φάση περιλαμβάνει την περίοδο από το 1877 μέχρι το τέλος του Β' παγκοσμίου πολέμου. Η περίοδος αυτή σηματοδοτείται από την εφαρμογή της Ερβαρτιανής μεθόδου διδασκαλίας και στη Μέση Εκπαίδευση, το 1887, από τον Καθηγητή Πανταζήδη του Τμήματος Φιλολογίας. Παράλληλα, το 1894 θεσμοθετούνται τα πρώτα επίσημα Ωρολόγια και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για όλους τους τύπους των Δημοτικών Σχολείων και το 1899 εκλέγεται ο Ζαγγογιάννης Καθηγητής Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου και με την υποστήριξη του Καθηγητή Εξαρχόπουλου και των πολιτικών διασυνδέσεών του, η Παιδαγωγική αναζητά την αυτοδύναμη θέση της στην Ελλάδα, όπου τελικά κατοχυρώνεται η «έδρα της Παιδαγωγικής» το 1921, αντικαθιστώντας την «έδρα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής». Στο πλαίσιο αυτό σημειώθηκαν σημαντικές εξελίξεις στο χώρο της Παιδαγωγικής, όπως η ίδρυση «Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής», η λειτουργία «Πειραματικού σχολείου», η οργάνωση μετεκπαίδευσης των δασκάλων κ.ά.

Το τέλος του Β' παγκόσμιου πολέμου αποτελεί την αφετηρία της τέταρτης φάσης που διαρκεί έως τη δικτατορία. Η περίοδος αυτή συνδέεται με την προσπάθεια ανασυγκρότησης της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, η θέσπιση Επιτροπής Παιδείας το 1957 καθώς και η ψήφιση του Νόμου 4379 το 1964 αποτελούν τις πιο αντιπροσωπευτικές πρωτοβουλίες μιας νεωτεριστικής αντίληψης για την εκπαίδευση των ελληνόπουλων.

Η πέμπτη φάση περιλαμβάνει την περίοδο της δικτατορίας. Η εκπαίδευση λαμβάνει χαρακτηριστικά πατριδοκαπηλίας, περιχαρακώνεται σε έναν ελληνο-πρεπές πλαίσιο, διακρίνεται για τον ακραίο ελληνοφρόδοξο προσανατολισμό και απορρίπτει κάθε πρόταση της σύγχρονης Παιδαγωγικής που προέρχεται από το διεθνές επιστημονικό περιβάλλον.

Η έκτη φάση συνδέεται με τα χρόνια της μεταπολίτευσης και διαρκεί μέχρι σήμερα. Την περίοδο αυτή καταγράφονται πλήθος νομοθετημάτων, -όπως ο

Νόμος 309/1976, ο Νόμος 1566/1985, κ.ά.-, τα οποία εναρμόνισαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τα σύγχρονα ευρήματα των Επιστημών της Αγωγής, και προσέδωσαν στην εκπαίδευση έναν ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Παράλληλα, επιδιώκεται η προετοιμασία του ανήλικου πολίτη να διαχειρίζεται με επιτυχία τις προκλήσεις του 21ου αιώνα.

Η ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΑΠΟΤΥΠΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΜΜΗΣ ΤΗΣ

Η θέσπιση της Παιδαγωγικής ως αυτοτελούς επιστήμης στην Ελλάδα επηρέασε σημαντικά την αγωγή και εκπαίδευση και των ατόμων με αναπηρία και οδήγησε στη δημιουργία της Ειδικής Παιδαγωγικής, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στη λειτουργία της ειδικής εκπαίδευσης. Μελετώντας τη διαδρομή της εντοπίζονται πέντε χρονικές φάσεις (Σούλης, 2002):

Η πρώτη φάση της Ειδικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα ξεκινά στις αρχές του 20ού αιώνα και διαρκεί έως το 1950. Θεωρείται η περίοδος της φιλανθρωπίας και συνδέεται με τις κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται στο διεθνές επίπεδο. Ειδικότερα, οι πρώτες προσπάθειες για την παροχή οργανωμένης βοήθειας, εκπαίδευσης, προστασίας και επαγγελματικής κατάρτισης στα άτομα με αναπηρία ήταν αποτέλεσμα δραστηριότητας σωματείων ή και μεμονωμένων ιδιωτών με φιλανθρωπικό προσανατολισμό. Η ιδιωτική πρωτοβουλία, η οποία χαρακτηρίζοταν από την προνοϊακή της κατεύθυνση, αποτέλεσε κύριο χαρακτηριστικό της περιόδου αυτής, η οποία σηματοδοτήθηκε από την υιοθέτηση μέτρων και πρακτικών εκπαίδευσης που εφαρμόζονταν σε χώρες του δυτικού κόσμου, όπως στην Αγγλία, τη Γαλλία, τη Γερμανία, την Αυστρία κ.ά. Κεντρική επιδίωξη της παρεχόμενης εκπαίδευσης ήταν η παροχή βασικών γνώσεων και η απόκτηση υποτυπωδών επαγγελματικών δεξιοτήτων σε παιδιά που παρουσίαζαν, κατά κανόνα, εμφανείς αναπηρίες, όπως αισθητηριακές ή σωματικές δυσλειτουργίες. Παρόμοια, η εκπαίδευση των ατόμων με νοητική αναπηρία ή με ψυχικές διαταραχές προβλέφθηκε με τον Αναγκαστικό Νόμο 453/ 1937 και την ίδρυση του «Ειδικού Σχολείου Ανωμάλων και Καθυστερημένων Παίδων». Με το νεότερο Νόμο 1049/1938 το σχολείο αυτό μετονομάστηκε σε «Πρότυπον Ειδικό Σχολείο Αθηνών», και αποτέλεσε την αφετηρία της θεσμοθέτησης της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Κύριο χαρακτηριστικό αυτής της πρώτης φάσης ήταν η χρήση όρων, όπως «υγιείς», «πνευματικώς υπολειπόμενοι» ή «ανώμαλοι», που αποτύπωναν την ταύτιση της «αναπηρίας» με την «ασθένεια» και την ιδεολογία του διαχωρισμού, που είχε υιοθετήσει το επίσημο Κράτους της εποχής.

Από το 1950 έως την δικτατορία προσδιορίζεται η δεύτερη φάση της Ειδικής Παιδαγωγικής. Πρόκειται για την περίοδο της αυτονόμησης και σηματο-

δοτείται από τη μετεξέλιξη των αντιλήψεων απέναντι στα άτομα με αναπηρία, απόρροια των επιπτώσεων του Β' Παγκοσμίου πολέμου και της ανάπτυξης των Επιστημών της Αγωγής, οι οποίες ανέδειξαν την αναγκαιότητα της ισότιμης μεταχείρισης κάθε ατόμου ανεξαρτήτως της προσωπικής κατάστασής του στον νοητικό, σωματικό, ψυχικό ή κοινωνικό τομέα. Αποτέλεσμα αυτής της μετεξέλιξης ήταν το έντονο ενδιαφέρον ιδιωτικών και κρατικών φορέων για τη νοητική αναπηρία και την ψυχική υγεία. Κατά την περίοδο αυτή η ειδική εκπαίδευση αναγνωρίζεται θεσμικά ως αντίποδας της γενικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, στις χώρες του δυτικού κόσμου εκείνης της εποχής, επικρατούσε «η αρχή της ομαλοποίησης», βάσει της οποίας τα άτομα με νοητική αναπηρία θα έπρεπε να βιώνουν μια «κανονικότητα» στην καθημερινότητά τους, όπως συμβαίνει και για κάθε άτομο δίχως αναπηρία. Όμως, στην Ελλάδα διατηρήθηκε το ιδρυματικό μοντέλο της εκπαίδευτικής πολιτικής, που ενίσχυσε το διαχωρισμό ανάμεσα στην «ειδική» και τη «γενική» εκπαίδευση. Την ίδια περίοδο ιδρύθηκαν ιατροπαιδαγωγικά και συμβουλευτικά κέντρα με στόχο τη διάγνωση και θεραπεία των «ψυχικώς διαταραγμένων». Επίσης, λειτούργησαν περισσότερα ειδικά Σχολεία και συστάθηκαν ειδικές δομές που επιδίωκαν την παροχή βασικής μόρφωσης και την απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων, ανεξάρτητα από το προφίλ αναπηρίας και την ηλικία των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό λειτούργησαν στην Αθήνα, το 1952, ειδικό Νηπιαγωγείο για παιδιά με κινητικά προβλήματα εξαιτίας εγκεφαλικής παράλυσης από την ΕΛΕΠΑΑΠ και το 1956 ειδικό Σχολείο για μαθητές με βαρηκοΐα και κώφωση. Αργότερα, το 1958 στο «Ιατροπαιδαγωγικόν Κέντρον» που είχε συσταθεί δύο χρόνια νωρίτερα στην Αθήνα και στόχευε στην αντιμετώπιση προβλημάτων που άπτονταν της ψυχικής υγείας, δημιουργήθηκε «Τμήμα Θεραπευτικής Παιδαγωγικής» με υπεύθυνο τον Κώστα Καλαντζή, σημαντική προσωπικότητα της ειδικής εκπαίδευσης, το οποίο επικεντρώθηκε στη νοητική αναπηρία και στα προβλήματα λόγου και ομιλίας. Σημαντικό επίτευγμα του Τμήματος αυτού αποτέλεσε η διαρκής συνεργασίας με τους γονείς, από την οποία προέκυψε η σύσταση της «Ένωσις Γονέων και Κηδεμόνων Απροσάρμοστων Παίδων» (Σούλης, 2020).

Η τρίτη φάση περιλαμβάνει την περίοδο της δικτατορίας, η οποία προκειμένου να διαμορφώσει ένα αρεστό, λαϊκό προφίλ, φάνηκε να λαμβάνει νομοθετικά μέτρα και εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες που δήθεν ευνοούσαν τα άτομα με αναπηρία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της πρακτικής είναι η λειτουργία το 1971 του «ΣΙΚΙΡΙΑΡΙΔΕΙΟΥ Ιδρύματος Απροσαρμόστων Παίδων» στο Μαρούσι Αττικής καθώς και η ίδρυση, τη διετία 1972-1973, τριάντα οκτώ σχολείων για μαθητές με νοητική αναπηρία σε διάφορες περιοχές της χώρας.

Η τέταρτη φάση διαρκεί από τη μεταπολίτευση έως το 2000 και σηματοδοτείται από την ουσιαστική ενεργοποίηση της Πολιτείας απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Πολλαπλοί παράγοντες συνέβαλαν σε αυτή την προσπάθεια,

όπως η αποκατάσταση της Δημοκρατίας, η προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ανάπτυξη επιστημονικών πεδίων με επίκεντρο τον άνθρωπο, η μετατόπιση προς το κοινωνικό μοντέλο κατανόησης της αναπηρία και η ανάληψη διεκδικήσεων και πρωτοβουλιών του αναπηρικού κινήματος. Η αξιοποίηση των συνθηκών αυτών και η ανάπτυξη των συναφών επιστημών αποτέλεσαν το έναυσμα για την έναρξη της συζήτησης για μια «Παιδαγωγική της ένταξης». Στα χαρακτηριστικά της συγκειριμένης περιόδου συμπεριλαμβάνονται ο εκσυγχρονισμός της ορολογίας για την ειδική εκπαίδευση, η ψήφιση διαφόρων Νόμων, -όπως N. 1566/1985, N. 1771/1988, N. 2817/2000-, και η έκδοση πλήθους εγκυκλίων σχετικών με την ειδική εκπαίδευση. Ορόσημα της περιόδου αποτέλεσαν η ίδρυση ειδικού Γυμνασίου για παιδιά με κινητικά προβλήματα και η λειτουργία Ειδικών Τάξεων, οι οποίες έφτασαν τις 728 κατά το σχολικό έτος 1999-2000. Επιπλέον, ιδρύονται Πανεπιστημιακά Τμήματα σχετικά με την ειδική εκπαίδευση, θεσμοθετούνται Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) απόμων με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, και αναγνωρίζεται η ελληνική νοηματική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα των Κωφών και βαρηκών συμπολιτών. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάζονται και αναπτύσσονται σχολικές πρακτικές ένταξης.

Από το 2001 έως και σήμερα διαρκεί η πέμπτη φάση της ειδικής εκπαίδευσης κατά την οποία αναγνωρίζεται η αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή και διεκδικείται η ισότιμη συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στο κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι. Παράλληλα, η δεκαετής χρηματοπιστωτική κρίση που έπληξε τη χώρα και η αμφισβήτηση του κοινωνικού κράτους επηρέασαν το θεωρητικό, οργανωτικό και διδακτικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης. Κατά τη χρονική αυτή φάση προτάσσεται η σχολική ένταξη και η συζήτηση για την «αναπηρία» τίθεται στο πολιτικό προσκήνιο. Στα κυριότερα χαρακτηριστικά της περιόδου αυτής συμπεριλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η καθιέρωση των όρων «άτομο με αναπηρία/ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», η ίδρυση Τμημάτων Παράλληλης Στήριξης στα σχολεία, η εμπλοκή του γονεϊκού κινήματος στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, καθώς και η γιγάντωση του αριθμού των επαγγελματιών που δραστηριοποιούνται στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗΣ

Από το ξεκίνημα του εικοστού πρώτου αιώνα η Ειδική Παιδαγωγική σε διεθνές επίπεδο εισέρχεται σε μία καινούρια εποχή έντονων διεκδικήσεων για ριζοσπαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Κυριαρχεί το κοινω-

νικό μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας και γίνεται, πλέον, παραδεκτό ότι η στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία είναι αυτή που οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό. Ο αγώνας των ατόμων με αναπηρία προσανατολίζεται στη διεκδίκηση του δικαιώματος στη διαφορετικότητα. Το σχολείο της γειτονιάς, δηλαδή, οφείλει αντί να παρέχει προγράμματα ένταξης για τα άτομα με αναπηρία, να αναδιοργανωθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εκπαιδεύει από κοινού όλους τους μαθητές με στόχο την νιοθέτηση κοινών αξιών και την προετοιμασία τους για κοινωνικούς μετασχηματισμούς (Σούλης, 2008). Με άλλα λόγια, διαμορφώθηκε ένα νέο μοντέλο αντίληψης της αναπηρίας τόσο ως απόρροια της μειωμένης συμμετοχής του ατόμου με αναπηρία στην εκπαιδευτική και πολιτισμική δράση του κοινωνικού συνόλου, όσο και ως απάντηση στην απόρριψη της προσωπικής του κουλτούρας, επειδή αυτή θεωρείται ότι διαφοροποιείται από την κυρίαρχη πλειοψηφική κουλτούρα του συνόλου (Soulis & Kessler-Kakoulidis, 2020). Επομένως, η εκπαιδευτική πραγματικότητα οφείλει να λαμβάνει υπόψη της αυτή τη διαφορετικότητα των ατόμων. Στο πλαίσιο αυτό, ο μαθητής που διαφέρει δεν απαξιώνεται, αλλά αντίθετα επιδιώκεται ο εντοπισμός των αναγκών του, ώστε να υποστηριχθεί ουσιαστικά και τελικά να συμβάλλει στην πρόοδο της σχολικής κοινότητας. Η δόμηση μιας νέας πολιτιστικής πραγματικότητας αποτελεί αναγκαία και ικανή συνθήκη κατά την οποία κάθε μαθητής ανεξαρτήτως του οποιουδήποτε σωματικού, διανοητικού, ψυχικού, κοινωνικού, πολιτισμικού, θρησκευτικού ή φυλετικού γνωρίσματός του καταθέτει τη δική του προσωπική και μοναδική συμβολή. Συνεπώς, η Πολιτεία οφείλει να οργανώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις δομές της, ώστε να παρέχει σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές την ευκαιρία να αναδείξουν και να αξιοποιήσουν την κουλτούρα τους με όρους απόλυτης ισοτιμίας, η οποία δεν απαξιώνεται πλέον από την υπεροχή της πλειοψηφίας των «φυσιολογικών». Η προσέγγιση αυτή αποτελεί την «Παιδαγωγική της Συμπερίληψης», η οποία ορίζεται ως το σύνολο των διαπαιδαγωγητικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλους τους πολίτες για ισότιμη συμμετοχή στο πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Φαίνεται, όμως, ότι η Παιδαγωγική της Συμπερίληψης, επικεντρώνεται αποκλειστικά στο μαθητή που διαφέρει, όπως στο μαθητή με αναπηρία. Δηλαδή, προέκυψε ως απάντηση στην ανεπάρκεια της εκπαίδευσης να εκπαιδεύει κάθε μαθητή που χρειάζεται εξατομικευμένη υποστήριξη. Επομένως, χρειάζεται να κατατεθεί μια νέα παιδαγωγική πρόταση που θα έχει ως αφετηρία το κοινό «ανθρώπινον Είναι» και θα αφορά Όλους.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ: ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗΣ

Η υλοποίηση του Σχολείου για Όλους, όπου σε ένα τέτοιο σχολείο εκπαιδεύονται από κοινού, ανεξαρτήτως της όποιας νοητικής, σωματικής, ψυχικής, γλωσσικής ή άλλης κατάστασής τους, όλα τα παιδιά της γειτονιάς, όπως παραδείγματος χάρη τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, παιδιά με αναπηρία, παιδιά των φαναριών, αλλοδαπά παιδιά, προσφυγόπουλα κ.ά., ώστε να αποκτήσουν ικανότητες και να αναπτύξουν δεσμούς που θα τους επιτρέψουν αργότερα, ως ενήλικοι πολίτες, να συνεργάζονται στο παιχνίδι της κοινωνικής διαπραγμάτευσης, φαίνεται ότι θα αποτελέσει τη μεγάλη πρόκληση του 21ου αιώνα για τη σχολική πραγματικότητα στη χώρα μας (Σούλης, 2008). Όμως η επίτευξη αυτού του στόχου θέτει σε αμφισβήτηση τα μέχρι σήμερα δεδομένα και τις «πατροπαράδοτες» παραδοχές που αφορούν τόσο το πεδίο της Ειδικής Παιδαγωγικής όσο και το πεδίο της Παιδαγωγικής. Συγκεκριμένα, η διατήρηση της Ειδικής Παιδαγωγικής ως αυτοτελούς κλάδου της Παιδαγωγικής αμφισβητείται. Η Ειδική Παιδαγωγική, δηλαδή, οφείλει να απεμπολήσει την αξίωσή της για αυτοτέλεια ως επιστημονικός κλάδος και να απαιτήσει τον επαναπροσδιορισμό της Παιδαγωγικής, στην κατεύθυνση διαμόρφωσης μιας καινούριας παιδαγωγικής πρότασης, καθώς η κατασκευή της «Ειδικής Παιδαγωγικής» οδήγησε στο διαχωρισμό της ειδικής από τη γενική εκπαίδευση. Όμως, η πρόταση της αυτοκατάργησης δεν αφορά αποκλειστικά την Ειδική Παιδαγωγική, αλλά και τους υπόλοιπους κλάδους της Παιδαγωγικής. Ειδικότερα, από τη μελέτη της ιστορικής διαδρομής της Παιδαγωγικής επιστήμης προκύπτει ότι η δημιουργία συνεχώς, καινούριων παιδαγωγικών υποσυστημάτων, όπως της Ειδικής Παιδαγωγικής, της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, της Κοινωνικής Παιδαγωγικής κ.λπ., καθώς δρουν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αυτονομηθούν ως επιστημονικοί κλάδοι, οδήγησε τελικά σε απομονωτισμούς και έθεσε διαχωριστικές γραμμές στην αγωγή και την εκπαίδευση του ατόμου, με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται μια ουσιαστική, ολιστική ανθρωπιστική προαγωγή και ανέλιξη τόσο του ατόμου όσο και του κοινωνικού συνόλου. Ταυτόχρονα, απαιτείται η Παιδαγωγική να αναθεωρήσει το μέχρι σήμερα προσανατολισμό της και αξιοποιώντας επιτυχίες αλλά και αστοχίες, λάθη του παρελθόντος, στο πλαίσιο μιας (αυτο-)κριτικής θεώρησης, να οδηγηθεί στη μετα-παιδαγωγική πρόταση της «Παιδαγωγικής για Όλους». Είναι αναγκαίο να αρθεί, παραδείγματος χάρη, η υφιστάμενη αντίληψη της Παιδαγωγικής ότι ο βασικός στόχος της για αποτελεσματική παιδαγωγική παρέμβαση, δηλαδή, να παρέχονται ειδική και επιπρόσθετη υποστήριξη, -όπως στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρία, σε πρόσφυγες μαθητές, κ.λπ.-, μπορεί να εξασφαλιστεί μόνο όταν ο μαθητής υποστηρίζεται αποκλειστικά εξαπομικευμένα, στο πλαίσιο ενός προσωπικού συστήματος εκπαίδευσης. Σε μια τέτοια συνθήκη, όμως, παραμένει ο μαθητής σε «απόσταση» από τα υπόλοιπα συστήματα του περιβάλλοντος

και του κοινωνικού συνόλου. Αντίθετα, η εκπαίδευση δεν είναι ένα κράμα από διάφορες εξατομικευμένες, μεμονωμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις, αλλά αποτελεί ένα συνολικά διαφοροποιημένο σύστημα, το οποίο επιτρέπει την έκφραση της ποικιλομορφίας, δεν επιδιώκει την άγονη ομοιογένεια, αξιοποιεί τις ατομικές δυνατότητες και δυσχέρειες, και προωθεί συνεργατικές μεθόδους μάθησης και παρέμβασης στο περιβάλλον.

Συνοψίζοντας, η Ειδική Παιδαγωγική όπως και η Παιδαγωγική, στο πλαίσιο των νέων επιστημονικών δεδομένων, οφείλει να προβεί άμεσα σε διορθώσεις και μεταρρυθμίσεις, οι οποίες θα επιτρέψουν την αποτελεσματική εκπαίδευση κάθε μαθητή. Απαιτείται, δηλαδή, να επανορθωθεί το «προπατορικό αμάρτημα» των υποσυστημάτων της Παιδαγωγικής, που δημιούργησε αποκλεισμούς και διαχωρισμούς, και να ενταθούν οι προσπάθειες της δημιουργίας της «Παιδαγωγικής για Όλους», που θα οδηγήσει το ουτοπιστικό εγχείρημα του «Σχολείου για Όλους» να γίνει καθημερινή πρακτική.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baumann, J. (2021). *Einführung in die Pädagogik. Geschichte der pädagogischen Theorien. Allgemeine Pädagogik (Pädagogische Psychologie)*. Berlin: De Gruyter.
- Klika, D., & Schubert, V. (2013). *Einführung in die Allgemeine Erziehungswissenschaft Erziehung und Bildung in einer globalisierten Welt*. Weinheim: Verlag Beltz/Juventa.
- Koller, H.-C. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer (8. Aufl. 2022).
- Soulis, S.-G., & Kessler-Kakoulidis, L. (2020). *Inklusive Kulturschöpfung. Wie Menschen mit und ohne Behinderungen zur Entwicklung unserer Gesellschaft beitragen*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το Σχολείο του Διαχωρισμού σε ένα Σχολείο για Όλους*. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την Έρευνα στην Πράξη. Παιδαγωγική της Ένταξης*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ.-Γ. (2020). *Σπουδή στη Νοητική Αναπηρία*. Αθήνα: Gutenberg.

Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης
Καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Τηλ.: 6979961252
E-mail: ssoulis@uoi.gr

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΠΟΥ ΦΟΙΤΟΥΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΤΟΥ 21ου ΑΙΩΝΑ

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης
Αναπληρωτής Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ελένη Ν. Νικολάου
Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διδασκαλία και ανάπτυξη δεξιοτήτων βρίσκονται σήμερα στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας, η οποία εναρμονίζεται τάχιστα με τα διεθνή πρότυπα στο συγκεκριμένο ζήτημα. Το νηπιαγωγείο αποτελεί το πρώτο εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο καλλιεργούνται μια σειρά μαθησιακών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, εντελώς απαραίτητων για τη γνωστική, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των σημερινών παιδιών, τα οποία θα γίνουν οι αυριανοί πολίτες του 21ου αιώνα. Η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην παρουσίαση ορισμένων, βασικών δεξιοτήτων, οι οποίες ήδη αναπτύσσονται συστηματικά στα σύγχρονα νηπιαγωγεία και αποτελούν αντικείμενα διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, ενταγμένων στο σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Πιο συγκεκριμένα, στην εισήγηση αυτή παρουσιάζονται οι δεξιότητες μάθησης του 21ου αιώνα (ευρύτερα γνωστές ως 4 C's) καθώς, επίσης και ορισμένες από τις θεμελιώδεις δεξιότητες κοινωνικής ζωής που καλλιεργούνται διεθνώς, στο πλαίσιο υλοποίησης νέων παιδαγωγικών και διδακτικών τάσεων. Επίσης, παρουσιάζονται δύο από τις πιο θεμελιώδεις δεξιότητες κοινωνικής ζωής, η πολιτειότητα και η «αυτοβελτίωση», καθώς δεξιότητες οι οποίες αποσκοπούν στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας και ανθεκτικότητας, με απώτερο στόχο την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και ευζωίας.

ABSTRACT

Teaching and skills development are currently at the heart of Greece's education system, which is rapidly harmonizing with international standards in this area. The kindergarten is the first educational environment in which a series of learning,

social and emotional skills are cultivated, which are absolutely necessary for the cognitive, social and emotional development of children, who will become the citizens of tomorrow in the 21st century. This paper focuses on the presentation and description of some of the most basic skills. In particular, it focuses on the learning skills taught in 21st century schools, which are internationally known as “4 C’s of the 21st century learning”, i.e. communication, collaboration, critical thinking and creativity. It also focuses on some of the most fundamental social life skills, citizenship and self-improvement, as well as skills that aim to enhance mental health and resilience, with the ultimate goal of developing healthy interpersonal relationships and well-being.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πιστός στο όραμα της παγκοσμιοποίησης ο 21ος αιώνας, όπως φαίνεται προς το παρόν, θεωρείται ο κατεξοχήν αιώνας ανάπτυξης μιας σειράς γραμματισμών και δεξιοτήτων, οι οποίες εκτιμάται ότι θα συμβάλουν θετικά στην σταδιακή της εδραίωση. Για το λόγο αυτό, σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις συντελούνται στις Επιστήμες της Αγωγής. Αρχίζοντας από την προσχολική εκπαίδευση, καταβάλλεται προσπάθεια από όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα στον κόσμο, να καλλιεργηθούν στα παιδιά θεμελιώδεις δεξιότητες, οι οποίες θεωρούνται εντελώς απαραίτητες για την κοινωνική τους ανάπτυξη σε πρώτο στάδιο και στη συνέχεια, για την απόκτηση επαγγελματικής ή εργασιακής, γενικότερα, αποτελεσματικότητας μέσω των δεξιοτήτων αυτών (Erkens, Schimmer, & Dimich Vagle, 2018). Έτσι, στο σχολείο του 21ου αιώνα οι γνώσεις αποκτώνται πλέον μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων εργαστηρίων δεξιοτήτων και όχι μέσω μιας βερμπαλιστικής, παραδοσιακής και γενικευμένης διδασκαλίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού και κατόπιν, μιας χρονοβόρας επανάληψης από την πλευρά του μαθητή, η οποία βασίζεται στην στείρα και ανούσια απομνημόνευση αντί στην δημιουργική, κριτική σκέψη ή στην ομαδοσυνεργατική και ανακαλυπτική μάθηση.

Στο πλαίσιο αυτό, τα σημερινά παιδιά, τα οποία μεγαλώνοντας θα γίνουν οι αυριανοί πολίτες, οι πολίτες του 21ου αιώνα, καλούνται σήμερα, συμμετέχοντας σε μια σειρά διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες ονομάζονται συνήθως «*Εργαστήρια Δεξιοτήτων*», να εμβαθύνουν σε συγκεκριμένα γνωστικά πεδία για την καλλιέργεια και ανάπτυξη ορισμένων γραμματισμών (deeper learning) και να καταστούν ικανά στην ανάπτυξη θεμελιωδών κοινωνικών, γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών κ.ά. δεξιοτήτων (skills) ή ικανοτήτων (competences). Για το περιεχόμενο και την κατηγοριοποίηση αυτών των δεξιοτήτων υπάρχουν ποικίλες αναφορές (Stanley, 2018· Hilton & Pellegrino, 2013).

Στην βιβλιογραφία αναφέρονται, επίσης, τρεις βασικοί άξονες για την θεώρησή τους (Newing, 2019; Trilling & Fadel, 2009). Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει τις δεξιότητες που σχετίζονται με τον **Ψηφιακό Γραμματισμό** (Digital Literacy Skills ή Information, Media and Technology Skills) στον οποίο εντάσσονται οι γραμματισμοί της πληροφορίας (information literacy), των μέσων (media literacy) και των **TPE** (ICT literacy).

Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει τις δεξιότητες οι οποίες σχετίζονται με **Ποιοτική Διαβίωση και Εργασία** (Life and Career Skills). Στον άξονα αυτό εντάσσονται οι δεξιότητες της ευελιξίας (flexibility), της προσαρμοστικότητας (adaptability), της πρωτοβουλίας (initiative) και της αυτοκατεύθυνσης (self-direction), οι κοινωνικές, οι συνναϊσθηματικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες (social, emotional and cross-cultural skills), η παραγωγικότητα (productivity), η λογοδοσία (accountability), η ηγεσία (leadership), η υπενθύνότητα (responsibility) κ.ά.

Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει τις **Δεξιότητες Καινοτομίας και Μάθησης** (Innovation and Learning Skills) γνωστές και ως **τα 4C's της εκπαίδευσης** του 21ου αιώνα και είναι η **κριτική σκέψη** (critical thinking), η **επικοινωνία** (ccommunication), η **δημιουργικότητα** (creativity) και η **συνεργασία** (collaboration), οι οποίες διατέχουν όλα τα είδη γραμματισμών (Lamri et al., 2019). Κατόπιν προστέθηκαν σε αυτές η **πολιτειότητα** (citizenship) και η «**διαρκής αυτοβελτίωση**» (growth mindset), μολονότι θα μπορούσαν να ενταχθούν στον άξονα των δεξιοτήτων για την εργασία και την κοινωνική ζωή. Και οι έξι αυτές δεξιότητες, μολονότι όχι και τόσο πρωτόγνωρες ως έννοιες στα πεδία μελέτης και έρευνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλούνται να αποτελέσουν σήμερα το επίκεντρο της σύγχρονης διδακτικής και μαθησιακής στοχοθεσίας, σε όλα τα σχολεία του 21ου αιώνα, αρχής γενομένης πρόσφατα και στην Ελλάδα από τα Νηπιαγωγεία, τα Δημοτικά και τα Γυμνάσια (βλ. ΦΕΚ 3567/Β'/4-8-2021). Ας δούμε λίγο πιο αναλυτικά το περιεχόμενο καθεμιάς από τις προαναφερόμενες θεμελιώδεις δεξιότητες του τρίτου άξονα.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ

Η δεξιότητα της **κριτικής σκέψης** περιλαμβάνει νοητικές διεργασίες όπως η ανάπτυξη προβληματισμών, η αξιολόγηση πληροφοριών και η αμφισβήτηση της ορθότητάς τους, η δυνατότητα διασταύρωσης πληροφοριών, η ταυτοποίηση των πηγών πληροφόρησης και η ορθολογική ερμηνεία τους, η ανάπτυξη εποικοδομητικής γνώσης και η εφαρμογή της στην επίλυση προβλημάτων που εμφανίζονται στην καθημερινότητα (Hayes & Ison, 2020). Κριτική σκέψη είναι, στην πραγματικότητα, η δυνατότητα που διαθέτει ο άνθρωπος να παράγει ποι-

κίλες ιδέες, να τις διαχειρίζεται ποικιλοτρόπως και να προβαίνει ορισμένες φορές ακόμη και σε αντισυμβατικές επιλογές προκειμένου να επιτύχει συγκεκριμένους γνωστικούς ή άλλους στόχους (Patterson & Connell, 2020). Η κριτική σκέψη αποτελείται από μια σειρά νοητικών διεργασιών, οι οποίες οδηγούν σε μια νέα ανακάλυψη, στην επίλυση ενός προβλήματος ή στη σύνθεση αξιοποιήσιμων ιδεών για την εξεύρεση της καλύτερης δυνατής λύσης σε κάθε επίπεδο επίλυσης αυτού του προβλήματος.

Η δεξιότητα της **επικοινωνίας** περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση ενός ατόμου με κάποιο άλλο προκειμένου να μεταφέρει σε αυτό τις σκέψεις του και επιδιώκοντας να «εισπράξει» την κατανόησή του. Κάθε επικοινωνιακή αλληλεπίδραση αναπτύσσεται στο πλαίσιο ενός σκοπού ή μιας πρόθεσης, γίνεται για πολλούς λόγους και έχει πολλαπλούς στόχους είτε αυτό γίνεται άμεσα ορατό είτε όχι από τα άτομα που αλληλεπιδρούν (Wrench & Wrench, 2013). Σπάνια μια επικοινωνιακή αλληλεπίδραση αναπτύσσεται μάταια, χωρίς λόγο. Κάθε άτομο που επικοινωνεί είτε διά ζώσης είτε αξιοποιώντας ποικίλα ψηφιακά μέσα, απευθύνεται σε διαφορετικό ακροατή, σε διαφορετικό ακροατήριο ή ορισμένες φορές σε διαφορετικά ακροατήρια. Δηλαδή, απευθύνεται σε πολλούς αποδέκτες έχοντας κατά νου ποικίλες στοχεύσεις τις οποίες επιχειρεί να επιτύχει επικοινωνώντας αποτελεσματικά. Εκτός από την άριστη γλωσσική ικανότητα, η οποία περιλαμβάνει γνωστική επάρκεια στο λεξιλόγιο και το συντακτικό, η αποτελεσματική επικοινωνία περιλαμβάνει την ικανότητα ενός ατόμου να ακούει και να κατανοεί αυτά που ακούει, να διαβάζει και να κατανοεί αυτά που διαβάζει, να παρουσιάζει γραπτά και προφορικά τις σκέψεις και τις απόψεις του, να εκφράζεται με τη γλώσσα του σώματος, να αποδέχεται το γεγονός ότι οι απόψεις του ενδέχεται να διαφοροποιούνται από τις απόψεις των άλλων και να προβλέπει την απήχηση που ενδέχεται να έχουν τα λόγια ή τα γραπτά του στους άλλους (Stamatis & Nikolaou, 2020).

Η δεξιότητα της **δημιουργικότητας** παραπέμπει στην επινόηση νέων ιδεών με στόχο τον σχεδιασμό καινοτομιών σε ιδεολογικό και πρακτικό επίπεδο, την εξεύρεση πρωτοποριακών λύσεων σε επίπεδο παραγωγής νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων και συσκευών, την οικοδόμηση ενός πλαισίου αμοιβαίας κατανόησης και την έκφρασή της προς διάφορες κατευθύνσεις και περιβάλλοντα (Cleese, 2020). Δημιουργικότητα είναι, ουσιαστικά, η ικανότητα παραγωγής ή ανάπτυξης ενός πρωτότυπου έργου ή εργασίας, η ικανότητα ανάπτυξης νέων θεωριών, τεχνικών ή ακόμη και ιδεών. Είναι η ικανότητα ενός ατόμου να εμπνέεται από όσα έχει δει και ακούσει και να επινοεί, συνδυάζοντας τις γνώσεις που διαθέτει με τη δύναμη της λογικής και της φαντασίας του, νέες, καινοτόμες δημιουργίες που συμβάλλουν θετικά στην βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των ανθρώπων, βελτιώνοντας την καθημερινότητά τους και, γενικότερα, προάγοντας το πανανθρώπινο πολιτισμικό γίγνεσθαι. Ένα δημιουργικό άτομο χαρακτηρί-

ζεται συνήθως από πρωτοτυπία στην σκέψη, φαντασία και εκφραστικότητα, καθώς επινοεί και προτείνει καινοτόμες και δημιουργικές λύσεις σε δυσεπίλυτα ή ακόμη και απλά προβλήματα. Ένα δημιουργικό άτομο, προκειμένου να δώσει μια δημιουργική λύση σε ένα «πρόβλημα», ενδέχεται να αξιοποιεί προϋπάρχουσες ιδέες, γνώσεις, πληροφορίες κ.ά., προκειμένου να δημιουργήσει νέες, πιο πρωτότυπες, πιο χρηστικές και αποτελεσματικές (Xanthakou & Kaila, 2011).

Η δεξιότητα της *συνεργασίας* παραπέμπει στη μάθηση μέσω της αμοιβαίας διανομής των γνώσεων που διαθέτει ένα άτομο με άλλα άτομα, προκειμένου να επιτύχουν από κοινού ποικίλους στόχους, σε πολλαπλά επίπεδα (Cross, 2021). Συνεργασία, ουσιαστικά, είναι η δράση ή η διαδικασία κατά την οποία δυο ή περισσότεροι άνθρωποι εργάζονται μαζί για την επίτευξη ενός κοινού στόχου ή την ικανοποίηση μιας επιθυμίας, εκδηλώνοντας με τον τρόπο αυτό την ευαισθησία τους στις ανάγκες των άλλων (Tamm, 2019).

Η δεξιότητα της *πολιτειότητας* αναφέρεται στη δυνατότητα ενός ανθρώπου να επιδρά με θετικό τρόπο στους άλλους συμμετέχοντας ενεργά στη διευθέτηση ζητημάτων που σχετίζονται με την τοπική, την εθνική ή παγκόσμια κοινότητα (Aleinikoff et al., 2020). Είναι η δεξιότητα που προετοιμάζει τις νέες γενιές να αντιλαμβάνονται την παρουσία τους στον πλανήτη όχι μόνο σαν πολίτες μιας χώρας ή ενός κράτους, αλλά σαν παγκόσμιους πολίτες, πολίτες του κόσμου ολόκληρου. Είναι η δεξιότητα που επιχειρεί να εδραιώσει σε κάθε άνθρωπο τις αρχές της δημοκρατίας, αντιμετωπίζοντας, σε πνεύμα πανανθρώπινης ενότητας και αλληλεγγύης, τις κοινές απειλές για την ανθρωπότητα, όπως είναι π.χ. οι ρατσιστικές, οι φονταμενταλιστικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις που επικρατούν σε ορισμένες πολιτισμικές ομάδες, οι οποίες δραστηριοποιούνται ως τρομοκρατικές οργανώσεις στο όνομα ενός θρησκευτικού ή άλλου φανατισμού, οι πανδημίες, οι φυσικές καταστροφές κ.ά. (Barbour & Wright, 2021).

Σύμφωνα με τον Dweck (2007), ο όρος «*mindset*» παραπέμπει στην ιδέα που έχουν σχηματίσει οι άνθρωποι για τον εαυτό τους, για το τι μπορούν να κάνουν, τι δεν μπορούν, σε τι είναι καλοί και σε τι όχι. Η δεξιότητα «*διαρκούς αυτοβελτίωσης*» σχετίζεται με καταστάσεις για την αντιμετώπιση των οποίων απαιτείται επιμονή, ανθεκτικότητα, υπεράσπιση και διαχείριση του εαυτού (*self-management*). Οι περισσότεροι άνθρωποι τείνουν να πιστεύουν -δικαίωσότι οι βασικές τους ικανότητες σε έναν τομέα ή αντικείμενο θα μπορούσαν να αναπτυχθούν μέσω της αφοσίωσης και της σκληρής εργασίας ή ενασχόλησής τους με αυτό, καθώς αντιλαμβάνονται ότι η ύπαρξη ενός συναφούς ταλέντου αποτελεί μόνο την αφετηρία μιας μακράς πορείας στο δρόμο για προσωπική επιτυχία (Weber, 2021). Η αποδοχή αυτής της άποψης συμβάλλει στη σταδιακή δημιουργία φιλομάθειας και ανθεκτικότητας, κατανόησης και ενσυναίσθησης, έννοιες οι οποίες αποτελούν συνήθως για κάθε άνθρωπο, ουσιώδεις προϋποθέσεις και ισχυρά κίνητρα για σπουδαία επιτεύγματα, τα οποία ενισχύονται από

τους ψυχολογικούς μηχανισμούς της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης.

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Κάνοντας λόγο για δεξιότητες ποιοτικής διαβίωσης και εργασίας παραπέμπουμε, ουσιαστικά στις δεξιότητες προαγωγής ψυχικής υγείας και ευεξίας καθώς και στις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες εντάσσονται στον δεύτερο άξονα, στον άξονα των δεξιοτήτων για την εργασία και τη ζωή, όπως αναφέρεται παραπάνω. Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση, γενικότερα, περιλαμβάνει δεξιότητες που αφορούν την ικανότητα των παιδιών να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τις αλληλεπιδράσεις τους. Η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων έχει σημαντικά οφέλη κυρίως στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και της πολιτειότητας. Η αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων και των κοινωνικών καταστάσεων προϋποθέτει την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μια σειρά γνωστικών δεξιοτήτων όπως η προσοχή, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και οι πεποιθήσεις για τον εαυτό, οι αντιλήψεις για την επάρκεια-αποτελεσματικότητα και την αυτονομία.

Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες θεωρούνται θεμελιώδους σημασίας για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο και σε άλλα πλαίσια σε μεταγενέστερες φάσεις κατά την ενήλικη ζωή. Παράλληλα, σύμφωνα με έρευνες, συνδέονται με την ευημερία των παιδιών, την αυτοπεποίθηση (self-confidence) και αυτο-επάρκεια (self-competence) που χρειάζονται για να αναπτύξουν σχέσεις, να επιλύουν προβλήματα και να διαχειρίζονται συναισθήματα. Επίσης, σχετίζονται με τη σχολική ετοιμότητα, συμβάλλοντας στην πρόβλεψη των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Επιπρόσθετα, ο μεγαλύτερος αυτο-έλεγχος (self-control), ο οποίος συνιστά μια διάσταση της αυτορρύθμισης (self-regulation) συνδέεται με λιγότερα προβλήματα χρήσης ουσιών και μειωμένη εγκληματικότητα (Darling-Churchill & Lippman, 2016).

Η **κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση** περιλαμβάνει την ικανότητα των παιδιών να μάθουν πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματα και τις αλληλεπιδράσεις τους. Η διαχείριση των συναισθημάτων και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με επιτυχία προϋποθέτει μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση γνωστικών δεξιοτήτων, όπως είναι η προσοχή και η ικανότητα για επίλυση προβλημάτων. Οι δεξιότητες που συμπεριλαμβάνονται στην έννοια της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης είναι ποικίλες και συνδέονται με την υγή ανάπτυξη των παιδιών. Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση έχει θεμελιώδη σημασία για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα του παιδιού και τη μετέπειτα επιτυχία του στη ζωή. Ο όρος κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση παραπέμπει στο γεγονός ότι αυτές οι ικανότητες μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διδακτικών δραστηριοτήτων.

Στη βιβλιογραφία εμφανίζονται ποικίλα εννοιολογικά πλαίσια αναφορικά με την οριοθέτηση της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (Jones & Doolittle, 2017). Ο όρος «κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση» αποτελεί ένα εννοιολογικό πλαίσιο-ομπρέλα για μια ποικιλία προσεγγίσεων. Ως κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση ορίζεται η διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές αποκτούν και εφαρμόζουν με αποτελεσματικότητα τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων και τη σύναψη θετικών σχέσεων με τους άλλους (Weissberg & Cascarino, 2013).

Οι δεξιότητες που εμπεριέχονται στον όρο κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση είναι πολυάριθμες και ποικίλες. Οι δεξιότητες αυτές κατατάσσονται σε πέντε (5) τύπους ικανοτήτων, την **επίγνωση του εαυτού**, δηλαδή την ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματα του, τις σκέψεις και τις αξίες και τον τρόπο με τον οποίο καθοδηγούν τη συμπεριφορά, την **αυτο-διαχείριση**, δηλαδή την ικανότητα να ρυθμίζει κανείς τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά του στις διάφορες καταστάσεις, καθώς και την ικανότητά του να θέτει στόχους και να εργάζεται προς την κατεύθυνση της επίτευξης των στόχων αυτών. Παράλληλα, περιλαμβάνει την **κοινωνική επίγνωση**, δηλαδή την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς την οπτική γωνία των άλλων και να δείχνει ενσυναίσθηση καθώς και να κατανοεί τις κοινωνικές και ηθικές νόρμες της συμπεριφοράς. Οι δεξιότητες σχέσεων που συμπεριλαμβάνονται στην κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση αναφέρονται στην ικανότητα να επικοινωνεί κανείς με σαφήνεια, να ακούει, να συνεργάζεται με τους άλλους, να αντιστέκεται κατάλληλα στις κοινωνικές πιέσεις, να διαπραγματεύεται τις συγκρούσεις εποικοδομητικά, να αναζητά βοήθεια και να προσφέρει, όταν χρειάζεται. Τέλος, η **λήψη αποφάσεων με υπενθυνότητα**, παραπέμπει στην ικανότητα να κάνει κανείς εποικοδομητικές επιλογές αναφορικά με τη συμπεριφορά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οι οποίες να βασίζονται σε ηθικά κριτήρια, σε κοινωνικές νόρμες και σε προβληματισμούς σχετικά με θέματα ασφάλειας (Weissberg et al., 2015).

Οι κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από την υλοποίηση παρεμβάσεων στο χώρο του σχολείου. Τα σχολεία θεωρούνται βασικοί χώροι για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων, γενικότερα, καθώς οι μαθητές περνάνε μεγάλο μέρος του χρόνου τους στο σχολείο. Πολλά προγράμματα έχουν ως στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων που εντάσσονται στην προαγωγή της ψυχικής υγείας, την κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής και την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού.

Οι δεξιότητες μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά μέσα από μια ποικιλία προσεγγίσεων, όπως προγράμματα που υλοποιούνται μέσα στην τάξη και προσεγγίσεις που απευθύνονται σε όλη τη σχολική κοινότητα. Τα προγράμ-

ματα είναι περισσότερο αποτελεσματικά όταν ενσωματώνονται στην καθημερινή πρακτική και σχολική κουλτούρα ή εάν έχουν στόχο να εμπλέξουν όλο το προσωπικό, ενισχύοντας και τις δεξιότητες εκτός τάξης, όπως, π.χ., στη σχολική αυλή. Επίσης, είναι σημαντική η συμμετοχή των γονέων και η συνεργασία με υπηρεσίες της κοινότητας. Οι σχολικές τάξεις και οι σχολικές μονάδες λειτουργούν ως συστήματα. Είναι απαραίτητο να διαμορφώσουν προσδοκίες που προάγουν και ενισχύουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αναπτύσσονται σε κοινωνικά πλαίσια. Επομένως, είναι σημαντικό να καλλιεργηθούν στο πλαίσιο των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και των μαθητών μεταξύ τους. Η ολιστική προσέγγιση έχει ως στόχο να ενσωματώσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις και πρακτικές μέσα από συνεργατικές προσπάθειες που συμπεριλαμβάνουν όλο το προσωπικό, εκπαιδευτικούς, γονείς και παιδιά (Goldberg et al., 2019).

Η καλλιέργεια των παραπάνω δεξιοτήτων και η προαγωγή της συναισθηματικής ευημερίας και ψυχικής υγείας στα σχολεία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων (Weare, 2015). Η ευημερία και η ψυχική υγεία των μαθητών είναι υπόθεση όλων, μαθητών, γονέων, υπηρεσιών και φορέων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Απότερος στόχος είναι η προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής ευημερίας των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται:

- Υιοθέτηση από τα σχολεία μιας ολιστικής προοπτικής, η οποία να διασφαλίζει ότι όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας συνεργάζονται με στόχο την προαγωγή της ευημερίας των μαθητών/τριών και την πρόληψη των προβλημάτων. Επιπρόσθετα, είναι απαραίτητο να αναπτύξουν ένα υποστηρικτικό σχολικό κλίμα τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο σχολείου, το οποίο να καλλιεργεί την αίσθηση του ανήκειν, το σεβασμό, την ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων, τη συνεργασία και την αποδοχή των συναισθημάτων.
- Συμμετοχή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και η ενθάρρυνση των μαθητών για ουσιαστική συμμετοχή στα δρώμενα της σχολικής κοινότητας καθώς και η ουσιαστική εμπλοκή στη μάθηση και λήψη αποφάσεων και σε δράσεις που κατευθύνονται από τους μαθητές. Επίσης, είναι σημαντική η ενθάρρυνση των γονέων για γνήσια συμμετοχή.
- Υλοποίηση προγραμμάτων που εφοδιάζουν τους μαθητές με δεξιότητες κατά την προσχολική ηλικία, εντοπισμός των δυσκολιών και στοχευμένες παρεμβάσεις.
- Διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στάσεων και αξιών από εκπαιδευτικούς οι οποίοι να έχουν επιμορφωθεί επαρκώς στο αντικείμενο. Η διδασκαλία των κοινωνικών και συναισθηματικών

δεξιοτήτων πρέπει να αποτελεί μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Τα παιδιά με δυσκολίες πρέπει να διδαχθούν σε πιο εντατική βάση, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες από εξειδικευμένο προσωπικό και να υπάρξει σαφής σχεδιασμός για τα παιδιά με δυσκολίες καθώς και παραπομπή για βοήθεια. Επίσης, οι παρεμβάσεις πρέπει να ξεκινάνε από την προσχολική ηλικία, επειδή η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να αναχαιτίσει την εκδήλωση προβλημάτων και την επιδείνωση πρώιμων ψυχοπαθολογικών καταστάσεων.

- Φροντίδα για την προαγωγή της ευημερίας του προσωπικού των σχολείων και για τη διαχείριση του άγχους τους.
- Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση του προσωπικού.
- Διερεύνηση των γνώσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού για τα προβλήματα ψυχικής υγείας και το ρόλο του σχολείου στην έγκαιρη παρέμβαση.
- Ανάπτυξη πολιτικής για τα προβλήματα συμπεριφοράς, τον σχολικό εκφοβισμό, τη διαφορετικότητα, την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και το στίγμα για θέματα ψυχικής υγείας.

Επί δυο και πλέον δεκαετίες καταβάλλεται προσπάθεια στα ελληνικά νηπιαγωγεία να καλλιεργηθούν οι παραπάνω αναφερόμενες δεξιότητες, όπως και σε κάθε άλλη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Ολοένα και περισσότερες μελέτες κατατείνουν στην άποψη ότι η καλλιέργεια των δεξιοτήτων αυτών, οι οποίες εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο των δεξιοτήτων ζωής και κοινωνικής ανάπτυξης του ανθρώπου, σε συνδυασμό με τις δεξιότητες προαγωγής ψυχικής υγείας και ευεξίας και μια σειρά θεμελιώδων γραμματισμών ακόμη, αποτελούν τον κύριο κορμό της μαθησιακής στοχοθεσίας που έχει τεθεί διεθνώς αναφορικά με την εκπαίδευση των σημερινών παιδιών-μελλοντικών πολιτών του 21ου αιώνα (Care, Griffin & Wilson, 2018).

Επειδή ούτε ο αριθμός των δεξιοτήτων είναι καθορισμένος με σαφήνεια ούτε η ταξινόμησή τους είναι κοινά αποδεκτή διεθνώς, το παρόν περιορισμένο κείμενο επιτρέπει στους εισηγητές να παρουσιάσουν ορισμένες μόνο από τις δεξιότητες εκείνες που θεωρούνται εξαιρετικά θεμελιώδεις για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες αντανακλούν στα αλληλένδετα πεδία των δεξιοτήτων μάθησης και κοινωνικής ζωής. Η προσπάθεια του σύγχρονου διδακτικού και μαθησιακού γίγνεσθαι, εστιασμένη στην καλλιέργεια δεξιοτήτων είναι πλέον γεγονός και στην Ελλάδα. Η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αναμένεται να αποφέρει καρπούς σταδιακά, υποστηρίζοντας έμπρακτα τις σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aleinikoff, T., Martin, D., Motomura, H., Fullerton, M., Stumpf, J., & Gulasekaram, P. (2020). *Immigration and Citizenship: Process and Policy*. West Academic Publishing.
- Barbour, C., & Wright, G. (2021). *Keeping the Republic: Power and Citizenship in American Politics*. CQ Press.
- Care, E., Griffin, P., & Wilson, M. (Eds.). (2018). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Research and Applications*. Springer.
- Cleese, J. (2020). *Creativity: A Short and Cheerful Guide Hardcover*. Crown.
- Cross, R. (2021). *Beyond Collaboration Overload: How to Work Smarter, Get Ahead, and Restore Your Well-Being*. Harvard Business Review Press.
- Darling-Churchill, E. K., & Lippman, L. (2016). Early childhood social and emotional development: Advancing the field of measurement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 1-7.
- Dweck, C. S. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. Ballantine Books.
- Erkens, K., Schimmer, T., & Dimich Vagle, N. (2018). *Growing Tomorrow's Citizens in Today's Classrooms: Assessing Seven Critical Competencies*. Solution Tree Press.
- Goldberg, M. J., Sklad, M., Elfrink, R. T., Schreurs, M. G. K., Bohlmeijer, T. E., & Clarke, M. A. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology*, 34, 755-782.
- Gregory, M. (2020). *The Collaboration Effect: Overcoming Your Conflicts*. Publish, Incorporated.
- Hayes, C., & Ison, B. (2020). *The Art of Critical Thinking: How to Build the Sharpest Reasoning Possible for Yourself*. M & M Limitless Online Inc.
- Hilton, M. L., & Pellegrino, J. W. (2013, Eds.). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Academies Press.
- Jones, M. S., & Doolittle, E. T. (2017). Social and Emotional Learning: Introducing the issue. *The Future of Children*, 27(1), 3-11.
- Jones, M. S., Zaslow, M., Darling-Churchill, E. K., & Halle, G. T. (2016). Assessing Early Childhood Social and Emotional Development: Key Conceptual and Measurement Issues. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 42-8.
- Lamri, J., Barabel, M., Meier, O., & Sirbey, B. (2019). *The 21st Century Skills: How soft skills can make the difference in the digital era*. The Next Society.
- Newing, D. J. (2019). *Global Citizenship in the 21st Century - A Leap of Faith to a better World: Celebrating Diversity, Inter Racial, Inter Faith and Inter Cultural harmony*. Tellwell Talent.

- Patterson, C., & Connell, N. (2020). *Critical Thinking Beginner's Guide: Learn How Reasoning by Logic Improves Effective Problem Solving. The Tools to Think Smarter, Level Up Intuition to Reach Your Potential and Grow Your Mindfulness*. Tons of Tomes Ltd.
- Stamatis, P. J., & Nikolaou, E. N. (2020). *Communication and Mental Health Promotion in Early Childhood Education*. Nova Science Publishers.
- Stanley, T. (2018). *Authentic Learning: Real-World Experiences That Build 21st-Century Skills*. Routledge.
- Tamm, J. (2019). *Radical collaboration*. Harper Business.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. Jossey-Bass.
- Weare, K. (2015). *What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools? Advice for Schools and Framework Document*. Partnership for Well-being and Mental Health in Schools 01, National Children's Bureau.
- Weber, E. (2021). *The Teens' Growth Mindset Workbook: Embrace Challenges, Build Resilience, and Achieve Your Goals*. Rockridge Press.
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning = national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13.
- Weissberg, R.P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3-19). New York, NY: Guilford Press.
- Wrench, J. S., & Wrench, J. (2013). *Workplace Communication for the 21st Century: Tools and Strategies that Impact the Bottom Line*. Praeger.
- Xanthakou, Y., & Kaila, M. (2011). *Creative Problem Solving*. Nova Science Publishers.

Παναγιώτης Ι. Σταμάτης
Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Τηλ.: 2241099149
E-mail: stamatis@rhodes.aegean.gr

Ελένη Ν. Νικολάου
Επίκ. Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Τηλ.: 2241099121
E-mail: enikolaou@aegean.gr

ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ: ΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ

Μαρία Σφυρόερα
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σε μια εποχή συνεχών μετασχηματισμών και αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, ως μια ολιστική θεωρία, μοιάζει να αποτελεί μια από τις πιο βασικές προσεγγίσεις για τη συμπεριληψη όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την αξιοποίηση στοιχείων της ταυτότητας και του βιόκοσμου τους. Το γεγονός ότι ιδωμένη από αυτή την οπτική, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, δεν αποτελεί εφαρμογή τεχνικών, αλλά απαιτεί ρήξεις με τις αντιλήψεις και τις βιωμένες εμπειρίες των εκπαιδευτικών και αναστοχαστικές πρακτικές, καθιστά ιδιαίτερα σύνθετη τη διαδικασία οικειοποίησής της, τόσο από εν ενεργεία όσο και από μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς. Η νιοθέτησή της σε επίπεδο λόγου δεν συνεπάγεται αυτόματα και τη δυνατότητα αξιοποίησής της κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Στο παρόν κείμενο, μετά από μια ανασκόπηση ερευνών, θα παρουσιάσουμε την απόπειρά μας να επεξεργαστούμε πτυχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής με μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς και θα διατυπώσουμε κάποιους προβληματισμούς σχετικά με τα εμπόδια και τα όρια που τίθενται.

ABSTRACT

In an era of constant transformations and changes in the field of education, differentiated pedagogy, as an holistic theory, seems to be one of the most basic approaches that promote the inclusion of all students in the educational process, through exploiting elements of their identity and lifeworld. From this point of view, differentiated pedagogy is not just an application of techniques. The fact that it requires teachers both coming to a rupture with their previous perceptions and experiences and adapting reflective practices, makes the process of its appropriation either by in-service and pre-service teachers particularly complex. Adopting differentiated pedagogy in theory does not automatically

imply being capable to use it during planning and implementing educational interventions. In this paper, after a literature review, we seek to present the ways through which we try to reflect on aspects of differentiated pedagogy along with pre-service teachers during their studies. We also attempt to raise a number of concerns related both to the obstacles and limits that seem to be set.

1. ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗ ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ

Παρόλο που η έννοια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής (ΔΠ) είναι μια έννοια παλιά, εξακολουθεί να είναι επίκαιρη και μάλιστα να αποκτά νέο περιεχόμενο σε μια εποχή που το τοπίο της εκπαίδευσης μεταβάλλεται διαφοράς. Η αρχική ταύτιση της ΔΠ με την εξατομικευμένη διδασκαλία, η εστίασή της στις ακαδημαϊκές δεξιότητες (Σφυρόερα, 2020), οι προτάσεις για συγκεκριμένες τεχνικές διαφοροποίησης που θα μπορούσαν να ενταχθούν και στο συμπεριφοριστικό μοντέλο της εκπαίδευσης (Mitchell & Hobson, 2005· Eastman, 2010) έχουν αφήσει έντονα το στίγμα τους στις αντιλήψεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Εντούτοις, σε επίπεδο αρχικά θεωρίας, η ΔΠ τείνει να λάβει έναν περισσότερο ολιστικό χαρακτήρα (Rey, 2007), ώστε να μην αντιμετωπίζεται ως μια δομημένη θεωρία που οδηγεί σε προγράμματα και τεχνικές, αλλά ως μια συνολική αντίληψη για την εκπαιδευτική πράξη (Santangelo & Tomlinson, 2012), ως μια δυναμική που επηρεάζει την παιδαγωγική πράξη εντάσσοντας το ατομικό στο συλλογικό και στοχεύοντας στην αξιοποίηση του απρόοπτου μέσα από την παρατήρηση του πλαισίου της τάξης και των αναστοχασμών (Meirieu, 1989 στο Robbes, 2009). Στην έννοια της μαθησιακής «ετοιμότητας» προστίθενται έτσι και άλλες διαστάσεις: ενδιαφέροντα/κίνητρα, στυλ μάθησης, εμπειρίες, βιώματα, πολιτισμικές και γλωσσικές αποσκευές, «βιόκοσμος» (Κουτσελίνη, 2008· Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009· Santangelo & Tomlinson, 2012· Kalantzis & Cope, 2013· Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Σφυρόερα, 2020).

Η ολιστική αυτή αντίληψη της ΔΠ οδηγεί σε επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος από εφαρμοστής προγραμμάτων και τεχνικών μετασχηματίζεται σε αναστοχαζόμενο επαγγελματία (Σφυρόερα, 2019). Για το λόγο αυτό είναι σημαντική η διερεύνηση τόσο των αντιλήψεων και των πρακτικών των εν ενεργείᾳ εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΠ όσο και των αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναδειχτούν τα «εμπόδια» που συναντούν ως προς τις απόπειρες κατανόησης και αξιοποίησης της ΔΠ στη νέα της διάσταση. Η διερεύνηση αυτή μας επιτρέπει να αναστοχαστούμε σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους στο πλαίσιο των προπτυχιακών σπουδών επιχειρούμε να εισάγουμε τους/τις φοιτήτριες/ές στη ΔΠ.

2.Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟ ΛΟΓΟ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝ ΕΝΕΡΓΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΙ ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙΣ

Μία αναδρομή σε πολλές έρευνες¹ μας επιτρέπει να κωδικοποιήσουμε τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και να εντοπίσουμε τα «εμπόδια» και τις δυσκολίες στην αξιοποίηση της ΔΠ, αλλά και τα βήματα που έχουν συντελεστεί στην κατεύθυνση μιας παιδαγωγικής συμπεριληπτικής και διαφοροποιημένης (Nicolino, 2007· Petrilli, 2011· Ordover, 2012· Burkett, 2013· Maddox, 2015· Wan, 2016· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013· Μαβίδου, 2019· Σφυρόερα, 2020). Συνοψίζοντας κάποια από τα ευρήματα αυτών των ερευνών διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της ΔΠ και την σε πολλά επίπεδα ανομοιογένεια της κάθε τάξης, εντούτοις τόσο στο λόγο όσο και στις πρακτικές τους εστιάζουν περισσότερο στην ακαδημαϊκή διάσταση, κάτι που συχνά τους/τις οδηγεί σε μια συμπεριφοριστική, επιφανειακή και τεχνοκρατική διαχείριση της ανομοιογένειας της τάξης τους. Η ολιστική αντίληψη της ΔΠ δεν έχει ακόμη υιοθετηθεί από τους/τις περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς, με κάποιες βέβαια εξαιρέσεις (Σφυρόερα, 2020). Οι εκπαιδευτικοί έχουν συχνά την τάση να εντοπίζουν ως δυσκολίες στην αξιοποίηση της ΔΠ εξωτερικούς παράγοντες (επιπλέον χρόνος προετοιμασίας, έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης, υποστήριξης και καθοδήγησης, περιορισμένη υλικοτεχνική υποδομή, απουσία υλικού διαβαθμισμένης δυσκολίας, αντιδράσεις των γονιών). Η αδυναμία να εντοπίσουν και να διαχειριστούν τις ανάγκες των μαθητών/τριών τους, αλλά κυρίως η δυσκολία να αναστοχαστούν και να έρθουν σε ρήξη με τις δικές τους βιωμένες εμπειρίες, τις «αντιστάσεις» στις οποίες αυτές τους οδηγούν, τις αντιφάσεις και τις ασυνέπειές τους απαντώνται λιγότερο στο λόγο τους (Σφυρόερα, 2020). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και κυρίως η μορφή και η διάρκειά της παίζει ιδιαίτερο ρόλο στις απόπειρες αξιοποίησης της ΔΠ στην τάξη αλλά και στη διάρκειά τους (Subban, 2006· Rey, 2007· Petrilli, 2011· Burkett, 2013).

3.Η ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΩΣ ΕΝΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΟΡΙΑ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών στη ΔΠ έχει ήδη απασχολήσει την έρευνα. Κι ενώ σε πολλά πανεπιστημιακά τμήματα εκπαίδευ-

1 Πα μια πιο αναλυτική παρουσίαση βλ. Σφυρόερα, 2020.

σης εκπαιδευτικών έχουν ενταχθεί μαθήματα ή και πρακτική άσκηση σχετικά με τη συμπεριληπτική και τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί δε μοιάζει να νιώθουν έτοιμοι/ες να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους και τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους, προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών/τριών τους (D'Intino & Wang, 2021). Μια από τις αιτίες είναι ότι η προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά κυρίως μαθητές/τριες με ειδικές ανάγκες και λιγότερο άλλες πηγές ανομοιογένειας, όπως είναι η «ετοιμότητα» και το διαφορετικό πολιτισμικό και κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον από το οποίο οι μαθητές/τριες προέρχονται (Massouti, 2019 στο D'Intino & Wang, 2021). Κατά συνέπεια, η μετακίνηση προς μια ολιστική αντίληψη της ΔΠ που συναντάμε σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο δεν μοιάζει να έχει βρει ακόμη τρόπους να εισαχθεί στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών.

Σε μία ανασκόπηση 80 ερευνών που μελετούσαν τις στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν για την προετοιμασία μελλοντικών εκπαιδευτικών στη ΔΠ σε πολυπολιτισμικά σχολεία, λίγες έρευνες μελέτησαν την αποτελεσματικότητα αυτών των στρατηγικών (Sleeter, 2001). Επιπλέον, έρευνες αναδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σπουδών ως προς τη ΔΠ εξαρτάται όχι μόνο από την ποσότητα αλλά και από το είδος των σχετικών μαθημάτων, από το αν συνοδεύονται από πρακτικές, από το αν εμπλέκουν εκπαιδευτικούς που νιοθετούν στις τάξεις τους αυτή την προσέγγιση κλπ. (D'Intino & Wang, 2021).

Στην ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα έρευνα της Nepal (2021), η οποία πραγματοποιήθηκε με πολύ μικρό δείγμα φοιτητών/τριών- μελλοντικών εκπαιδευτικών νηπιαγωγείου και δημοτικού, αναδεικνύεται ότι για την κατανόηση της ΔΠ έχει ιδιαίτερη σημασία τόσο η προσέγγιση της σχετικής θεωρίας, όσο και η πρακτική άσκηση αλλά και η καλλιέργεια της ικανότητας κατανόησης του πλαισίου της τάξης. Η επεξεργασία μάλιστα της ιδέας της ΔΠ σε μικρές ομάδες φοιτητών/τριών με την παράλληλη αξιοποίηση όλων των παραπάνω μοιάζει να είναι ένας πιο ασφαλής δρόμος για την κατανόηση πως η ΔΠ είναι δεν είναι η εφαρμογή τεχνικών και στρατηγικών αλλά μια ολιστική παιδαγωγική προσέγγιση που αντανακλά μια συγκεκριμένη φιλοσοφία (Goodnough, 2010) και απαιτεί αναστοχαστικές πρακτικές.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η εξοικείωση των φοιτητών/τριών με τη ΔΠ υπόκειται σε πολλές προϋποθέσεις, Δεδομένου ότι, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η ΔΠ ως ολιστική θεωρία δεν εξαντλείται σε τεχνικές, μοιάζει πολύ δύσκολο να «διδαχθεί» και ακόμη πιο δύσκολο να καταφέρουν να την αξιοποιήσουν οι φοιτητές/τριες σε ad hoc παρεμβάσεις στο πλαίσιο των σπουδών τους. Απόπειρες που έγιναν για ερευνητικούς σκοπούς δεν αποδείχθηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές Yenmez & Özpinar (2017), δεδομένου ότι μια διαφοροποιημένη δραστηριότητα που σχεδιάζεται ad hoc δεν μπορεί παρά να είναι

κάτι πιο «τεχνικό» από τη διαφοροποίηση ως συνολική παιδαγωγική στάση. Εκείνο στο οποίο μπορεί να συμβάλει η εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία της πεποίθησης ότι είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες, τα διαφορετικά προφίλ και ο «βιόκοσμος» των μαθητών/τριών στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πράξης, ώστε μελλοντικά και με υποστήριξη στα πρώτα επαγγελματικά τους βήματα να μπορέσουν να την αξιοποιήσουν (Yenmez & Özpinar, 2017).

4. ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Στις παραπάνω δυσκολίες έρχονται να προστεθούν και οι αντιλήψεις και στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σχετικά με τη ΔΠ. Αν και οι περισσότερες έρευνες γύρω από τις αντιλήψεις και τις πρακτικές σχετικά με τη ΔΠ αφορούσαν τους/τις εν ενεργείᾳ εκπαιδευτικούς, έχουν αρχίσει σταδιακά να εμφανίζονται έρευνες σε μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς που αναδεικνύουν αντίστοιχες αντιλήψεις, οι οποίες επηρεάζουν τη στάση τους και τις παιδαγωγικές πρακτικές τους (Kahn et al., 2014). Οι μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί συχνά αντιλαμβάνονται τη ΔΠ ως μια απόπειρα περιορισμού και απλοποίησης της ύλης για τους/τις λιγότερο ικανούς/ές μαθητές/τριες (Koutsolini & Persianis, 2000· Τσερμίδου & Ζώνιου, 2020) και εντοπίζουν τη «διαφορετικότητα» στις χαμηλότερες από το ΜΟ επιδόσεις. Λιγότεροι/ές θεωρούν ότι η ΔΠ τους/τις αφορά όλους/ες, εφόσον όλοι/ες έχουν διαφορετικά βιώματα, ενδιαφέροντα και τρόπους σκέψης (Nepal, 2021). Θεωρούν ότι είναι μια χρονοβόρα διαδικασία που απαιτεί μεγάλη προσπάθεια, λεπτομερή σχεδιασμό και ευελιξία που νιώθουν ότι δεν διαθέτουν (Goodnough, 2010). Συχνά και παρά τα σχετικά μαθήματα οι φοιτητές/τριες-μελλοντικοί/ές εκπαιδευτικοί έχουν μια επιφανειακή και σχετικά ανεπαρκή γνώση αλλά και λίγες δεξιότητες σχετικά με τη διαφοροποίηση (Casey & Gable, 2011). Είναι λοιπόν εύλογο να αναζητούν αποτελεσματικές τεχνικές, κάτι που ερμηνεύεται και από την αγωνία που τους προκαλεί η απειρία τους, να εστιάζουν σε ζητήματα περισσότερο διαχείρισης. Το «σοκ» της μετάβασης στην πραγματικότητα, όταν «εισάγονται στο επάγγελμα» (Korthagen et al., 2006) τους/τις οδηγεί στην επιλογή του «μεσαίου επιπέδου» (Ryus et al., 2013) και σε πιο παραδοσιακές πρακτικές που αντιστοιχούν στη δική τους βιωμένη εμπειρία και όχι στη θεωρία που έχουν διδαχτεί και προς την οποία μοιάζει να «μετακινούνται» όσο προχωρούν στις σπουδές τους (Τσερμίδου & Ζώνιου, 2020). Γι' αυτό εξάλλου έχει αναδειχθεί και ερευνητικά η μεγάλη σημασία της υποστήριξής τους από μέντορες μόλις ξεκινούν την επαγγελματική τους πορεία (Goodnough, 2010).

5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΥΣ/ΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΤΕΑΠΗ: ΜΙΑ ΠΡΩΤΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε με συντομία το πώς, λαμβάνοντας υπόψη μας όλα τα παραπάνω, επιδιώκουμε να εκπαιδεύσουμε στο πλαίσιο του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ήλικα (ΤΕΑΠΗ) του ΕΚΠΑ τους/τις μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς στην ολιστική αντίληψη της ΔΠ και να αποτιμήσουμε αυτή την απόπειρα².

Α) Η κατανόηση της σημασίας του πλαισίου της τάξης.

Προκειμένου να μπορέσουν οι φοιτητές/τριες να αντιληφθούν τις διαφορετικότητες χρειάζεται αρχικά να συνειδητοποιήσουν όλες τις παραμέτρους που συνθέτουν το πλαίσιο της τάξης στην πολυπλοκότητά του ώστε να μπορέσουν στη συνέχεια να «δούνε» τις διαφορετικότητες των μαθητών/τριών τους σε πολλαπλά επίπεδα (ενδιαφερόντων, κινήτρων, «αποσκευών», εμπειριών, εθνοτικές, θρησκευτικές, γλωσσικές, κοινωνικοινομικές, γνωστικές διαφορές κ.λπ.) και να αναγνωρίσουν αυτό που ονομάσαμε «βιόκοσμο».

Β) Τα μεθοδολογικά εργαλεία της παρατήρησης.

Απαραίτητη προϋπόθεση για αυτό είναι όχι μόνο να κατανοήσουν τη σημασία του πλαισίου αλλά και να εξοικειωθούν με τα μεθοδολογικά εργαλεία της παρατήρησης του πλαισίου της τάξης, ώστε και να μπορούν να αναγνωρίζουν οι ίδιοι/ες τις διαφορετικότητες σε όλα τα επίπεδα και όχι μόνο στο ακαδημαϊκό, αλλά και να τις ερμηνεύουν έχω από απλούκα σχήματα και προκαταλήψεις (π.χ «παιδιά αδιάφορα», «παιδιά χωρίς ερεθίσματα», «παιδιά με δυσκολίες» κ.λπ.). Εξάλλου, η ικανότητα παρατήρησης έχει συνδεθεί ιδιαίτερα με την αξιοποίηση της ΔΠ (Freixenet et al., 2020).

Γ) Η θεωρητική κατάρτιση και η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη.

Όμως ούτε η παρατήρηση ούτε η ερμηνεία δεν κινούνται στο κενό. Απαιτούν μια στέρεη θεωρητική κατάρτιση που έχει νόημα όταν υποστηρίζεται από ένα συνεκτικό Πρόγραμμα Σπουδών, με κοινό προσανατολισμό. Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη αποτελεί μια βασική προϋπόθεση πριν, κατά τη διάρ-

2 Η παρουσίαση του τρόπου προσέγγισης της ΔΠ αναφέρεται σε μια συνολική αντίληψη για την εκπαιδευση εκπαιδευτικών που έχουμε μοιραστεί και μοιραζόμαστε με συναδέλφους στο ΤΕΑΠΗ (και κυρίως με τους Α. Ανδρούσου, Χ. Κορτέση-Δαφέρμου, Β. Τσάφο, Αι. Φάκου, Α. Κυριακοπούλου, Ε. Τσαλαγιώργου και τις αποσπασμένες σε διαφορετικές χρονιές εκπαιδευτικούς Στ. Βουβουσίρα, Ευ. Κοσμίδου, Ε. Κουρνέτα, Φ. Κωστούδη, Μ. Μπεθάνη, Μ. Στάθη).

κεια και μετά τη δράση και είναι ένα από τα μονοπάτια που μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση και αξιοποίηση της έννοιας της διαφοροποίησης. Αυτή η σύνδεση βοηθά τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι η ΔΠ δεν είναι ένα εφαρμόσιμο σύνολο τεχνικών, αλλά μια συνολική αντίληψη που απαιτεί συνεχή αναστοχασμό, δεδομένου ότι βασίζεται στην ενεργητική ανάγνωση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και των πράξεων όσων δρούνε μέσα σε αυτή, άρα και του ίδιου του εαυτού τους. Το γεγονός μάλιστα ότι οι παρατηρήσεις που κάνουν στις αρχικές τους παρουσίες σε σχολικές τάξεις, ακόμη κι όταν εμπεριέχουν διαφοροποιημένες πρακτικές, σπάνια ανάγονται στις αρχές της ολιστικής αντίληψης της διαφοροποίησης (συναντάνε συνήθως ομάδες επιπέδου και υλικά διαβαθμισμένης δυσκολίας) μοιάζει να θέτει εμπόδια σε έναν βαθμό και στις ίδιες τις κατανοήσεις τους αλλά κυρίως στις πρακτικές τους, κάτι το οποίο δεν μπορούν να αντιληφθούν παρά μέσα από την αναγωγή στη θεωρία.

Δ) Η επεξεργασία της βιωμένης σχολικής εμπειρίας.

Αυτή η σύνδεση θεωρίας και πράξης για να είναι όμως ουσιαστική απαιτεί την καλλιέργεια της ίδιας της επιθυμίας των φοιτητών/τριών να κατανοήσουν. Αυτή η επιθυμία σχετίζεται και με μια εσωτερική διεργασία αποκοπής από παγιωμένες και συχνά εγκαθιδρυμένες κοινωνικά κοινοτοπίες που έχουν διαμορφωθεί και μέσα από τις δικές τους βιωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Πώς μπορούν να δημιουργηθούν ρήξεις με αυτό που για χρόνια θεωρούσαν σωστό ή προφανές; Η προσπάθεια να ανατρέξουν και να αφηγηθούν τα προσωπικά τους σχολικά βιώματα και να τα δούνε με μια νέα ματιά μπορεί να τους/τις οδηγήσει σε νέες ματιές και αναθεωρήσεις πάνω στις δικές τους πεποιθήσεις. Η προσπάθεια δε να τα καταγράψουν μπορεί να τους/τις οδηγήσει σε μια σε βάθος σκέψη γύρω από αυτά και σε νέες συνειδητοποιήσεις.

Ε) Η συμμετοχή σε βιωματικές δράσεις.

Στην ενίσχυση αυτών των ρήξεων με τις βιωμένες πρότερες δικές τους εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορεί να συμβάλει και η συμμετοχή των ίδιων των φοιτητών/τριών σε βιωματικές δράσεις, ώστε να συνειδητοποιήσουν τι σημαίνει «συμμετέχω», «δεν αποκλείομαι», «αναγνωρίζεται η φωνή μου και η ταυτότητά μου», «εντάσσεται το ατομικό μέσα στο συλλογικό». Να βιώσουν με άλλα λόγια οι ίδιοι/ιες συνθήκες ΔΠ ώστε να κατανοήσουν τόσο τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να λειτουργήσει, αλλά και να βιώσουν έννοιες όπως αυτή της συμμετοχής και της αποδοχής και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία τους για την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιες βιωματικές δράσεις προσπαθούμε να οργανώνουμε στο ΤΕΑΠΗ τόσο σε μαθήματα όσο –και κυρίως- στις θεματικές εργαστηριακές εβδομάδες, μια καινοτόμα μορφή μαθημάτων (Ανδρούσου κ.ά, 2014),

στις οποίες εφαρμόζονται οι αρχές της «συνεπούς εκπαίδευσης» (Swennen et al., 2008 στο Ryus et al., 2013), κατά την οποία ο/η διδάσκων/ουσα αξιοποιεί στη δική του/της εκπαιδευτική πράξη προσεγγίσεις με τις οποίες προσπαθεί να εξοικειώσει τους/τις φοιτητές/τριες μελλοντικούς/ές εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα τις αναλύει συσχετίζοντάς τες με τη θεωρία, εξηγεί τις επιλογές του/της, στέκεται κριτικά σε αυτές, αναστοχάζεται, αποθαρρύνει τη μίμηση καλών πρακτικών και ενισχύει την κριτική και αναστοχαστική ματιά.

ΣΤ) Η καλλιέργεια αναστοχαστικών δεξιοτήτων

Τα παραπάνω δεν μπορούν να λειτουργήσουν παρά παράλληλα με μια από-πειρα καλλιέργειας αναστοχαστικών δεξιοτήτων στους/στις ίδιους/ιες τους/τις φοιτητές/τριες με βάση το αναστοχαστικό μοντέλο συνεχούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη και σε μια προσπάθεια να διαμορφωθούν «μικρές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης», οι οποίες με βάση τη βιβλιογραφία συμβάλλουν ιδιαίτερα στην επαγγελματική ανάπτυξη, δεδομένου ότι οδηγούν σε αυξημένες απαιτήσεις αναστοχασμού στο πλαίσιο διαλόγου και ανταλλαγών στην ομάδα (Sim, 2006· Le Cornu & Ewing, 2008).

Ζ) Ο ρόλος του μέντορα ως κριτικού συνεργάτη και οι κοινότητες αναστοχασμού

Ο ρόλος του μέντορα ως κριτικού συνεργάτη, όπως ορίζεται στο πλαίσιο ενός στοχαστικού μοντέλου εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα μπορούσε επίσης να συμβάλει σε μια τέτοια κατεύθυνση. Και αυτό γιατί θα ενίσχυε συλλογικές αναστοχαστικές διαδικασίες στο πλαίσιο έρευνας δράσης, απαραίτητες για την αξιοποίηση της ΔΠ. Σε αυτή την κατεύθυνση ο μέντορας δεν λειτουργεί ως μοντέλο καλών πρακτικών όπως συμβαίνει στις θετικιστικές προσεγγίσεις (κάτι που συχνά θα ήθελαν οι φοιτητές/ές θεωρώντας ότι το καλό παραδειγμα μπορεί να συμβάλει στο να μάθουν να διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πράξη). Ο ρόλος του μοντέλου-προτύπου βέβαια θεωρείται συχνά σημαντικός στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, κάτι που όμως αμφισβήτησε στο πλαίσιο της προσέγγισης που υιοθετούμε. Αντίθετα οι «συναντήσεις» με εκπαιδευτικούς που δουλεύουν στη λογική των αντιλήψεων που συζητάμε και οι οποίοι/ες δεν λειτουργούν ως πρότυπα, αλλά συζητούν με τους/τις φοιτητές/τριες τους δικούς τους προβληματισμούς, πειραματισμούς και τους αναστοχασμούς τους, μπορούν να λειτουργήσουν εμψυχωτικά στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών που συνειδητοποιούν κάτω από ποιες ατομικές προϋποθέσεις είναι εφικτά τα όσα συζητάμε.

Από την άλλη, η προοπτική διαμόρφωσης κοινοτήτων αναστοχασμού μεταξύ μεντόρων και φοιτητών/τριών θέτει ζητήματα και δυσκολίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση εκπαιδευτικών ως μεντόρων κάτι που απαιτεί μακροχρόνιες

και σε βάθος επεξεργασίες, όπως έχει αναδειχθεί και από σχετική έρευνα-δράση στο πλαίσιο του ΤΕΑΠΗ (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013). Εντούτοις, όλη η σχετική βιβλιογραφία αναδεικνύει την τεράστια σημασία ανάπτυξης δικτύου μεντόρων στο πλαίσιο αυτής της στοχαστικής κατεύθυνσης με στόχο τη συνέχη αλληλεπίδρασή τους με φοιτητές/τριες μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Αυτή η συνέχεια είναι αναγκαία, αφού ακόμη και στο επίπεδο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών έρευνες έχουν δείξει ότι η νιοθέτηση της διαφοροποιημένης προσέγγισης από την πλευρά τους ατονούσε σταδιακά μετά τη λήξη της έρευνας δράσης σχετικά με τη διαφοροποποίηση (Petrilli, 2011).

Η) Η παροχή πολλαπλών διόδων οικοδόμησης και συνοικοδόμησης της γνώσης.

Μια, τέλος, πτυχή της ΔΠ είναι η παροχή πολλαπλών διόδων οικοδόμησης και συνοικοδόμησης της γνώσης, έτσι ώστε ο/η κάθε εμπλεκόμενος/η να επιλέγει τις διαδρομές που του/της ταιριάζουν και να νοηματοδοτεί με τους δικούς τους τρόπους την πραγματικότητα. Μέσα από τις απόπειρες που περιγράψαμε παραπάνω σε σχέση με την εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών γίνεται εμφανής η πρόθεση να διαφοροποιήσουμε τη δική τους εκπαίδευση και να συνοικοδομήσουμε μια διαφορετική κουλτούρα μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού.

Η απόπειρα αυτή που μόλις περιγράψαμε είναι δύσκολη γιατί μας οδηγεί σε συνεχείς αναθεωρήσεις και ρήξεις, είναι όμως και δημιουργική γιατί ενισχύει και τις μεταξύ μας ανταλλαγές και αλληλεπιδράσεις. Ποια είναι λοιπόν η αποτίμηση όλης αυτής της προσπάθειας;

Αναλύοντας εργασίες φοιτητών/τριών στο πλαίσιο των Πρακτικών τους Ασκήσεων στο ΤΕΑΠΗ συνειδητοποιούμε πώς η έγνοια για τη συμμετοχή όλων και τη συμπερίληψη (με βάση την παρατήρηση του πλαισίου τους) υπάρχει στους σχεδιασμούς τους (πριν τη δράση). Επιπλέον, κατά τους αναστοχασμούς τους μετά την υλοποίηση (μετά τη δράση) πολύ συχνά εστιάζουν στην αδυναμία τους να «ακούσουν» όλα τα παιδιά και να τα εντάξουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που αποτελεί βασική αρχή της ΔΠ, που επιδιώκει το ατομικό να εντάσσεται στο συλλογικό. Παρά λοιπόν την αδυναμία τους να ακολουθήσουν τους διαφοροποιημένους σχεδιασμούς τους, η συνειδητοποίηση αυτής της αδυναμίας αποτελεί μια αισιόδοξη προοπτική, εφόσον μοιάζει να κάνουν σε κάποιο βαθμό απόπειρες νιοθέτησης μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης, έτσι όπως την επαναπροσδιορίσαμε, στις οποίες ρητά αναφέρονται, ανεξάρτητα από το αν αυτό το επιτυγχάνουν κατά τη δράση. Ιδιαίτερα δε σημαντικό είναι η κριτική που ασκούν στη δράση τους, αναστοχαζόμενοι/ες σχετικά με αυτή.

6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Με δεδομένο λοιπόν ότι η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική τους ταυτότητα είναι σημαντικό να δούμε με ποιους τρόπους θα μπορούσαμε να ισχυροποιήσουμε στους/στις φοιτητές/ τριές μας αυτή την ολιστική αντίληψη της ΔΠ και να συνεχίσουμε να αναστοχάζόμαστε θέτοντας νέα ερωτήματα προς διερεύνηση. Οι απόπειρές μας δείχνουν κάποια πρώτα αποτελέσματα αλλά η διαδρομή προς τη ΔΠ μοιάζει μεγάλη και επίπονη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωση

- Ανδρούσου, Α., & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές Προσεγγίσεις. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων ΤΕΑΠΗ- ΕΚΠΑ* (σσ. 361-396). Αθήνα.
- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Δαφέρμου, Χ., Σφυρόερα, Μ., & Τσάφος, Β. (2014). Οι θεματικές εργαστηριακές βδομάδες στο ΤΕΑΠΗ: μια εναλλακτική πρακτική στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Ανα-στοχασμοί για την Παιδική Ηλικία* (σσ. 89-102). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από <http://www.nured.auth.gr/congress2014/>
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και διαφοροποίηση διδασκαλίας-μάθησης σε τάξεις μικτής Ικανότητας*. Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας: η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή*. Στο Τιμής Ένεκεν M. I. Μαραθεύτη (σσ. 277-303). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής.
- Μαβίδου, Α. (2019). *Η επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην επίδοση των παιδιών νηπιαγωγείου* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

- Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Σφυρόερα, Μ. (2019). Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Α. Ανδρούσου, Μ. Σφυρόερα, Α. Βελλοπούλου, Σ. Δέλη, Ε. Διδάχου, Ε. Κοτσικούρη & Σ. Σαΐτη (Επιμ.), *Από εδώ και από παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο, Πρακτικά του 11ου Πανελλήνιου Συνέδριου Ο.Μ.Ε.Ρ. – ΤΕΑΠΗ (σσ. 55-64)*. Αθήνα: ΟΜΕΠ & ΤΕΑΠΗ- ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από <https://drive.google.com/file/d/1ufIInn-AjXtU1PfJyng9EvNRLLy9IVGFQ/view>
- Σφυρόερα, Μ. (2020). Προς μια ολιστική αντιμετώπιση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 119–142. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/dial.25549>
- Τσερμίδου Λ., & Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: ερευνώντας τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 209–238. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/dial.23328>

Ξενόγλωσση

- Burkett, J. (2013). *Teachers perceptions on differentiated instruction and its influence on instructional practice* (Doctoral Dissertation). Oklahoma State University. Ανακτήθηκε από <https://hdl.handle.net/11244/10960>
- Casey, M. K., & Gable, R. K. (2011). *Beginning teachers' perceptions of preparedness to differentiate instruction for diverse learners*. 43. Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association. Ανακτήθηκε από <http://www.jwu.edu/uploadedFiles/Documents/Academics/JWUGradBeginTeacherCasey.pdf>
- D'Intino, J. S., & Wang, L. (2021) Differentiated instruction: A review of teacher education practices for Canadian pre-service elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 47(5), 668-681. Ανακτήθηκε από DOI: 10.1080/02607476.2021.1951603
- Eastman, V. (2010). *Small group instruction: Reading instruction utilizing learning style preferences and the reading achievement of first grade students*. (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3403223).
- Freixenet, J. G., Vantieghem, W., Gheyssens, E., & Struyven, K. (2020). Connecting beliefs, noticing and differentiated teaching practices: a study

- among pre-service teachers and teachers. *International Journal of Inclusive Education*. Ανακτήθηκε από DOI: 10.1080/13603116.2020.1862404
- Goodnough, K. (2010). Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Res Sci Educ*, 40, 239-265.
- Kahn, L. G., Lindstrom, L., & Murray, C. (2014). Factors Contributing to Preservice Teachers' Beliefs About Diversity. *Teacher Education Quarterly*, 41(4), 53-70.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020-1041.
- Koutselini, M., & Persianis, P. (2000). Theory practice divide in teacher education and the role of the traditional values. *Teaching in Higher Education*, 5(4), 501-520.
- Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in teacher education...reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799-1812.
- Maddox, C. (2015). *Elementary (K-5) teachers' perceptions of differentiated instruction*. Walden Dissertation and Doctoral Studies Collection.
- Mitchell, L., & Hobson, B. (2005). One size does not fit all: Differentiation in the elementary grades. *Paper presented at the Beaverton School District Summer Institute*.
- Nepal, S. (2021). Differentiated instruction: Understanding of pre-service teachers (Master of Philosophy thesis). Queensland University of Technology.
- Nicolino, P. A. (2007). *Teacher perceptions of learning styles assessment, differentiated instruction, instructional technology and their willingness to adopt individualized instructional technology* (PhD Thesis). Dowling College.
- Ordover, A. (2012). *Teacher perceptions of differentiated instruction* (PhD Thesis). Walden University.
- Petrilli, M. (2011). All together now? Education high and low achievers in the same classroom. *Education Next*, 11(1), 48-56.
- Rey, B. (2007). *Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles. Rapport final*. ULB.
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée: Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en oeuvre*. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/289066822_La_pedagogie_differenciee_historique_problematique_cadre_conceptuel_et_methodologie_de_mise_en_oeuvre
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and*

- Teaching. Theory and Practice*, 19(1), 93-107.
- Sim, Ch. (2006). Preparing for Professional experiences-incorporating pre-service teachers as “communities of practice”. *Teaching and Teacher Education*, 22, 77- 83.
- Sleeter, C.E. (2001). Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools: Research and the Overwhelming Presence of Whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106. Ανακτήθηκε από doi:10.1177/0022487101052002002
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Santangelo, T., & Tomlinson, C. (2012) Teacher educators' perceptions and use of differentiated instruction practices: An exploratory investigation. *Action in Teacher Education*, 34(4), 309-327. Ανακτήθηκε από <https://www.doi.org/10.1080/01626620.2012.717032>
- Wan, S. W. (2016). Differentiated instruction: Hong Kong prospective teachers' teaching Efficacy and beliefs. *Teachers and Teaching*, 22(2), 148-176. Ανακτήθηκε από <https://www.doi.org/10.1080/13540602.2015.1055435>
- Yenmez, A. A., & Ozpinar, I. (2017). Pre-service education on differentiated instruction: Elementary teacher candidates' competences and opinions on the process. *Journal of Education and Practice*, 8(5), ISSN 2222-1735.

Μαρία Σφυρόερα

Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

Τηλ.: 210-3688508

E-mail: msfyroera@ecd.uoa.gr

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ: ΤΟΜΕΣ ΚΑΙ ΡΗΞΕΙΣ ΣΕ ΜΙΑ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ

Βασίλης Τσάφος
Καθηγητής ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα της ανακοίνωσης αφορά στους τρόπους με τους οποίους προσεγγίζεται ακαδημαϊκά το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και πώς πραγματεύεται η ακαδημαϊκή κοινότητα την εκπαιδευτική πολιτική. Η ανακοίνωση αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο που προσδιορίζει και επιδιώκει να προδιαγράψει την κουλτούρα των σχολείων. Παρουσιάζεται έτσι η εκπαιδευτική συνθήκη που ορίζεται με βάση τα Αναλυτικά Προγράμματα και τις ισχύουσες ή τις επιχειρούμενες αξιολογικές πρακτικές, σε άμεση βέβαια συσχέτιση με το ευρύτερο νέο-φιλελεύθερο ελεγκτικό πλαίσιο, που διαμορφώνει η παγκοσμιοποιημένη πλέον εκπαιδευτική πολιτική και τα καθεστώτα αλήθειας που επιβάλλει. Στο δεύτερο μέρος συζητείται η στάση και ο ρόλος του ακαδημαϊκού πλαισίου είτε σε επίπεδο εκπαιδευτικής έρευνας και παραγωγής γνώσης είτε σε επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην νομιμοποίηση ή την υπονόμευση αυτής της προοπτικής. Στο τρίτο μέρος γίνεται μια πρόταση για μια περισσότερο δραστική και στοχαστική ακαδημαϊκή παρέμβαση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

ABSTRACT

The topic of the announcement concerns the ways by which the institutional framework of education in Greece is approached academically and how the academic community deals with education policy. The announcement consists of three parts. The first part presents the institutional framework that defines and pursues to prescribe the culture of schools. The educational condition defined on the basis of the Curricula and the applicable or attempted evaluative practices is thus presented, in direct correlation with the broader new-liberal control framework, which is shaped by the now globalized educational policy and the regimes of truth it imposes. The second part discusses the attitude and role of the academic context either at the level of educational research and

knowledge production or at the level of teacher education in legitimizing or undermining this perspective. In the third part, a proposal is made for a more active and thoughtful academic intervention in the context of teacher education.

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της επιστημονικής και ακαδημαϊκής προσέγγισης της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι πολυσύνθετο και προϋποθέτει διεπιστημονική διερεύνηση στη βάση της πολυπαραμετρικής συνάρθρωσης της εκπαιδευτικής κουλτούρας. Στη συγκεκριμένη ανακοίνωση θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε μια μόνο παράμετρο, αυτή της ακαδημαϊκής οπτικής που διαμορφώνεται με βάση τις ακαδημαϊκές έρευνες που οργανώνονται και εστιάζουν στο ακαδημαϊκό θεσμικό πλαίσιο και τις πρακτικές που νιοθετούνται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Έτσι, αφού παρουσιάσουμε τις παραμέτρους που ορίζουν το εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική κουλτούρα που επιδιώκεται να διαμορφωθεί σε αυτή την προοπτική, θα συζητήσουμε όχι μόνο την οπτική αλλά και τη στάση που διαμορφώνεται ακαδημαϊκά απέναντι σε αυτήν. Τα ερωτήματα που προκύπτουν και θα προσπαθήσουμε να συζητήσουμε είναι τα ακόλουθα:

- Πώς και σε ποιο βαθμό το ακαδημαϊκό πλαίσιο επιτρέπει και υποστηρίζει την επαναφορά στα «αποτελεσματικά» νεωτερικά αξιώματα της ομοιομορφίας, της τυποποίησης, της αποτελεσματικότητας και του ορθολογικού ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας συρρικνώνοντας τον ρόλο τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών;
- Κατά πόσο διαμορφώνει νέες συλλογικότητες ή μπορεί να προωθήσει την ανάδυσή τους στην προοπτική της αναγνώρισης τόσο των αντιφάσεων ανάμεσα στις απελευθερωτικές εκπαιδευτικές αξίες και τις κυρίαρχες εκπαιδευτικές πολιτικές πρακτικές όσο και των όρων ανανοηματοδότησης της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και των ευρύτερων κοινωνικών πρακτικών;

II. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

II.1. Ο συγκεντρωτικός καθορισμός

Στις περισσότερες χώρες του δυτικού κυρίως κόσμου σήμερα η εκπαιδευτική πολιτική, διαμορφώνοντας ένα συγκεντρωτικό θεσμικό πλαίσιο, επιδιώκει να ελέγχει πλήρως την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρά τις όποιες εναλλακτικές προτάσεις έχουν προκύψει τόσο στο ακαδημαϊκό και επιστημονικό όσο και

στο εκπαιδευτικό πεδίο, η εκπαίδευση φαίνεται να επανέρχεται στα «αποτελεσματικά» νεωτερικά αξιώματα της ομοιομορφίας, της τυποποίησης, της αποτελεσματικότητας και του ορθολογικού ελέγχου του παραγόμενου προϊόντος. Επανερχόμαστε ουσιαστικά σε διαδικασίες, που συρρικνώνουν τον ρόλο τόσο των εκπαιδευτικών (Day & Gu, 2010: 13-15) όσο και των μαθητών, καθώς τους αποπροσωποποιούν αντιμετωπίζοντάς τους ως μέλη μιας αδιαφοροποίητης μάζας (Φρυδάκη, 2009: 224-226) και περιορίζουν το χώρο αυτόνομης δράσης τους (Τσάφος, 2014).

Σε αυτή την προοπτική ελέγχου δυο είναι τα βασικά μέσα που αξιοποιούνται: ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η αξιολόγηση.

Ένας κλειστός, οπότε και απολύτως ελέγχιμος συγκεντρωτικός σχεδιασμός, στον οποίο πρωτεύοντα ρόλο διαδραματίζουν τα ΑΠ που σχεδιάζονται κεντρικά. Τέτοιου είδους κλειστά ΑΠ, που επιβάλλονται ως τελικά προϊόντα, δεν ορίζουν απλώς το πλαίσιο εκπαιδευτικής δράσης, αλλά με μια νεωτερική θετικιστική λογική επιδιώκουν να προδιαγράψουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε κάθε της πτυχή. Ενώ δηλαδή σε θεωρητικό πλέον επίπεδο φαίνεται να κατανοούμε καλύτερα από κάθε άλλη φορά τη συνθετότητά του, το ΑΠ συνεχίζει να προβάλλεται ως κάτι δεδομένο και αδιαπραγμάτευτο, ως μια αδιαμφισβήτητη ενότητα, μια διαδικαστική σταθερά, που επιβάλλεται στη βάση ενός συγκεκριμένου προδιαγεγραμμένου εκπαιδευτικού σχεδίου. Σε αυτό το πλαίσιο το ΑΠ αποτελεί μέσο επιβολής μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, που εκπορεύεται από την κορυφή της ιεραρχίας, αποκλείοντας σε θεσμικό επίπεδο ένα σημαντικό αριθμό φωνών από το πεδίο της λήψης αποφάσεων. Και μέσω της επιβαλλόμενης τυποποίησης της διαδικασίας επιδιώκεται οι φωνές αυτές να περιθωριοποιηθούν και εντός σχολείου.

Και η αξιολόγηση, είτε ως έμπιεση, μέσω των γραπτών δοκιμασιών, είτε ως άμεση εξωτερική με τη μορφή της λογοδοσίας, ελέγχει τα αποτελέσματα, το τελικό προϊόν, συγκρίνοντάς το με το επιβαλλόμενο κεντρικά πρότυπο, το οποίο έχει προκαθορισθεί στη βάση εξω-εκπαιδευτικών κυρίως αναγκών (Biesta, 2008). Η προσπάθεια πλήρους ελέγχου των ΑΠ μέσα από τον καθορισμό τους σε επίπεδο κορυφής της ιεραρχίας συμπληρώνεται προφανώς και από μια τελική αποτίμηση μέσω της εξωτερικής αξιολόγησης. Γιατί η επιλογή της τελικής και εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιολόγησης προϋποθέτει επίσης προκαθορισμό τέτοιων εκπαιδευτικών δράσεων, που μπορούν να οδηγήσουν σε μετρήσιμα αποτελέσματα. Δράσεων μη παιδευτικών, που αναπτύσσονται μηχανιστικά με άμεσο και σαφή προσανατολισμό στην επίτευξη προκαθορισμένων στόχων.

Η εκπαιδευτική πολιτική στις περισσότερες δυτικές χώρες επανέρχεται έτσι στον παλιό ελεγκτικό προσανατολισμό με διαφορετικό αυτή τη φορά τρόπο. Η παλινόρθωση, όπως αποκαλείται, της συντηρητικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η εμφάνιση του νεοφιλελεύθερου λόγου και των συντηρητικών πολιτικών

πρακτικών (Malewski, 2010: 9) επανέφερε την απλουστευτική εφαρμογή των σταθερών μετρήσιμων αρχών, την εργαλειοποίηση και μια αυξανόμενη έμφαση στη διαχείριση (Gewirtz, 2001· Biesta, 2013).

Η αντικειμενικοποίηση των αποτελεσμάτων συνοδεύεται και από τον πολλαπλασιασμό των πινάκων επίδοσης. Αναπτύσσεται μάλιστα και ένας ιδιαίτερος λόγος με όρους που αναδεικνύουν εμφανώς την τάση για τεχνοκρατική-διαχειριστική προσέγγιση της εκπαίδευσης: πρότυπα, πρόβλεψη, επιδόσεις, επιτελεστικότητα, αποδοτικότητα, παρακολούθηση, λογοδοσία, απολογισμός κ.ά. (Leat, 2013). Ο Ball αναφέρεται στην κουλτούρα της επίδοσης που αναπτύσσεται στα σχολεία, ως αποτέλεσμα της κυριαρχης ανά τον κόσμο εκπαιδευτικής πολιτικής, που όλο και πιο έντονα προβάλλει τα αιτήματα για αποτελεσματική μάθηση και μια αλυσίδα διανομής από το παγκόσμιο στο τοπικό και το ατομικό μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος (Ball, 2012: 514). Η μετατροπή της αποτίμησης της εκπαιδευτικής δράσης σε μέτρηση εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και ουσιαστικά ο δραστικός περιορισμός της δυνατότητας ανάληψης πρωτοβουλιών και λήψης αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο εντείνεται με την παρέμβαση διεθνών οργανισμών, όπως ο ΟΟΣΑ και η Παγκόσμια Τράπεζα, αλλά και οι διαγωνισμοί που διοργανώνονται σε διεθνές επίπεδο (ΠΙΣΑ) με στόχο την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων» (Δεδούλη & Κατσαρού, 2010: 7). Η παρέμβαση αυτή ασκεί μεγάλη πίεση και προσανατολίζει σε συγκεκριμένα πεδία εργαλειακής αποτίμησης την επαγγελματική κρίση και δράση. Και αυτή ή όλο και περισσότερο κοινή παγκόσμια προοπτική, είτε οφείλεται στις προηγμένες τεχνολογίες είτε σε πολιτισμικές και νέο-αποικιακές πρακτικές επιβολής, σημαίνει κυριαρχία τελικά των επιλογών των προηγμένων κρατών και των πολυεθνικών οργανισμών (Anderson-Levitt, 2008: 350).

Το πρόσχημα στο οποίο βασίζεται η προσπάθεια αυτή του διοικητικού και ουσιαστικά πολιτικού ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι ίδιοι οι μαθητές και οι ποικίλες «ανεπάρκειές» τους: το έλλειμμα γνώσεων, η περιφρόνησή τους για την πραγματική γνώση αλλά και για τις αξίες που θεμελίωσαν τον δυτικό πολιτισμό, η έλλειψη πατριωτισμού ως αποτέλεσμα της απομάκρυνσής τους από τα εθνικά προτάγματα, οπότε και από τις εθνικές αξίες, που αποτέλεσαν τη βάση για τη μακραίωνη συνέχεια του έθνους (Apple, 1990: 378).

Η συντηρητική αυτή εκδοχή, που από τη δεκαετία του 1960 εκφράστηκε με διάφορους τρόπους και καλύφθηκε πίσω από ποικίλα προσωπεία, άλλοτε ως επιστροφή στα βασικά ή στις παραδοσιακές αξίες και την ηθική, άλλοτε ως αναβίωση της Δυτικής παράδοσης και πατριωτισμός, στις μέρες μας σε πολλές χώρες βασίζεται στη ρομαντική εκτίμηση του παρελθόντος, κατά το οποίο κεντρική θέση είχαν η πραγματική γνώση και η ηθική και εθνική διαπαιδαγώγηση (Apple, 2002/2001: 63). Παρουσιάζεται δε ως μια προσπάθεια ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης, που θα επιτρέψει την αναγέννηση των εθνών,

την επικράτησή τους στον παγκόσμιο ανταγωνισμό, αλλά και την ανάπτυξη όλων των παιδιών. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής η θεώρηση αυτή επιβάλλει την επιλογή ενός τυποποιημένου εθνικού ΑΠ, την επιστροφή σε αυστηρά κριτήρια λογοδοσίας μέσω εξετάσεων σε εθνικό επίπεδο, τη μονοπολιτισμική εκπαίδευση και την πολιτική της αφομοίωσης των άλλων.

Η εκπαιδευτική πολιτική βέβαια που διαμορφώνεται στο πλαίσιο των αρχών της παγκόσμιας αγοράς έχει σοβαρές συνέπειες στον προσανατολισμό και τον παιδευτικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Young, 2003). Το κριτήριο χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί σε αυτή την οικονομοκεντρική προοπτική να είναι ο μαθητής ούτε η διαμόρφωση κριτικά εγγράμματων πολιτών. Κριτήριο είναι οι εξω-εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως αυτές ορίζονται από τις αρχές της παγκόσμιας αγοράς, που επιβάλλουν εμμέσως αύξηση του φόρτου μιας τυποποιημένης σχολικής εργασίας, η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε σταθμισμένα κριτήρια αξιολόγησης. Σε έναν τέτοιο προσανατολισμό τα αντικείμενα λοιπόν που διδάσκονται «πρέπει να ενσωματώνουν δεξιότητες κλειδιά και να δείξουν στους μαθητές κυρίως πώς να χρησιμοποιήσουν τη γνώση» (Moore & Young, 2001: 448). Στόχος της όλης διαδικασίας δεν είναι η εκπαίδευση των μαθητών, αλλά η κατανομή τους στο εργασιακό σύστημα, ανάλογα με τις ανάγκες που αυτό καθορίζει. Με βάση τις επιδόσεις τους στα σταθμισμένα αυτά αξιολογικά κριτήρια επιλέγονται οι ικανοί ως προς συγκεκριμένες δεξιότητες, ώστε να στελεχώσουν με επάρκεια μια άκρως ανταγωνιστική εργασιακή πυραμίδα.

Το σχολείο έτσι υποτασσόμενο σε αυτές τις οικονομικές ανάγκες εφαρμόζει ένα σκληρό σύστημα διαχωρισμού και κατηγοριοποίησης των μαθητών, το οποίο ωστόσο προβάλλεται ως φυσικό και αδιαπραγμάτευτο. Διότι από τους νεοσυστηρητικούς η παιδαγωγική προβάλλεται ως μια ουδέτερη διαδικασία μεταφοράς αξιόλογων γνώσεων και αξιών από τη μια γενιά στην άλλη με μεθοδικό, προκαθορισμένο και αταλάντευτο τρόπο. Σε αυτή τη «φυσική» και αδιαπραγμάτευτη ουσιαστικά διαδικασία, δεν έχουν χώρο συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις, δεν δικαιολογούνται ενστάσεις ούτε εναλλακτικές προτάσεις. Επανερχόμαστε έτσι στα «κλειστά εκπαιδευτικά συστήματα, που όντας συγκεντρωτικά, σταθερά και ανακυκλούμενα και αναζητώντας την ισορροπία, ενοχλούνται από αναταράξεις και αποκεντρωτικές προοπτικές» (Doll, 1993: 14).

II.2. Η «προδιαγεγραμμένη» σχολική κουλτούρα

Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο φαίνεται να μη μπορούν να αναπτυχθούν πρωτοβουλίες από την κοινότητα του σχολείου. «Η επίδοση και η αποδοτικότητα δεν αφήνει χώρο στις ανθρώπινες σχέσεις» επισημαίνει ο Ball (2003: 224), διότι «ο συνδυασμός της αγοράς και των εκτελεστικών μεταρρυθμίσεων επηρε-

άζει βαθειά τόσο την πρακτική της διδασκαλίας όσο και την ψυχή του δασκάλου» (Ball, 2003: 225). Οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα εγκλωβίζονται σε υλοκεντρικές κατευθύνσεις και οι μαθητές, όταν δεν αδιαφορούν, αναλώνονται στην αντι-παιδευτική προσδοκία της σχολικής επιτυχίας. Και η «γνώση», αποσπασματική και αποπλαισιωμένη, από μέσο ενδυνάμωσης μπορεί να μετατραπεί για άλλους σε απειλή και για άλλους σε προνόμιο ανέλιξης και σχολικής αλλά και κοινωνικής επιτυχίας. Οι δυνατότητες για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς σε ένα τέτοιο πλαίσιο φαίνονται ελάχιστες (Hargreaves, 2000; Dadds, 2001).

Μια τέτοια διαδικασία, εκτός από τη δεδομένη επαναφορά σε εκπαιδευτικές πρακτικές, που απηχούν την εργαλειακή προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους ρυθμιστικούς κανόνες και τη συρρίκνωση της ανθρώπινης αυτονομίας, υποβαθμίζει ουσιαστικά και την κοινωνική ζωή του σχολείου (Gewirtz, 1997: 226, 230). Οι εκπαιδευτικοί απορροφημένοι και προσκολλημένοι οι περισσότεροι σε μια τεχνοκρατικού τύπου αξιολογική διαδικασία απομακρύνονται από τους μαθητές, καθώς δεν στοχεύουν στη διαμόρφωση των συνθηκών εκείνων που θα επιτρέψουν μια διαδραστική επικοινωνία με παιδαγωγικό και παιδευτικό περιεχόμενο (Frelin & Grannas, 2013). Καθώς επιπλέον υποχρεώνονται, αμέσως ή εμμέσως, να εστιάσουν στα τεχνικά στοιχεία της εργασίας τους (Ball, 2003: 107), απομακρύνονται όλοι και περισσότερο και από τους άλλους εκπαιδευτικούς και την προοπτική της αναζήτησης εναλλακτικών δράσεων, που θα μπορούσαν να αλλάξουν την κουλτούρα ενός αδιάφορου για όλους σχολείου. Για αυτό και οι εξαιρέσεις φαντάζουν πολύ ξεχωριστές και ιδιαίτερα καινοτόμες.

Ο προσανατολισμός αυτός σχετίζεται με την απο-επαγγελματοποίηση και τον περιορισμό της αυτονομίας του εκπαιδευτικού μέσω της μετρήσιμης λογοδοσίας, που αποτελούν διαστρεβλώσεις του κινήματος και επαναφορά σε προηγούμενους ελεγκτικούς και κανονιστικούς λόγους (Hargreaves, 2000: 167-169). Ο αξιακός προσανατολισμός του επαγγέλματος υπό τις επιταγές του τεχνικού ορθολογισμού έχει μετακινηθεί από την επαγγελματική ηθική βάση σε επιχειρηματική ανταγωνιστική. Όπως υποστηρίζει ο Carr, «η τεχνική ορθολογικότητα συνεχίζει να παρέχει την κυρίαρχη επιστημολογική βάση της διδακτικής πρακτικής, και η πολιτική επιλογή της κεντρικής κυβέρνησης για την προώθηση της τεχνοκρατικής προσέγγισης της διδασκαλίας δημιουργεί αναπόφευκτα τους όρους κάτω από τους οποίουν μια αντανακλαστική προσέγγιση στην επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται αδύνατη» (Carr, 1989: 17-18). Μια τέτοια άλλωστε προοπτική υπηρετεί και η συνεχώς εντεινόμενη στοχοποίηση του εκπαιδευτικού με την προβολή του αιτήματος για έλεγχο μέσω της επαναφοράς μιας αυστηρής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και όχι του εκπαιδευτικού έργου.

III. Η ΣΤΑΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

III.1. Το πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας και παραγωγής γνώσης

Στο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας, όπως αυτό αναπτύσσεται ακαδημαϊκά, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι τουλάχιστον στη χώρα μας - αλλά και διεθνώς - υπάρχει μια παγιωμένη ερευνητική κοιλούρα, στην οποία κυρίαρχη συνεχίζει να είναι η τεχνοκρατική θετικιστική λογική. Στην πρώτη γραμμή φαίνεται να παραμένει το θετικιστικό μοντέλο, παρά την ολοένα και πιο έντονη παρουσία της ποιοτικής διάστασης στην εκπαιδευτική έρευνα (Αυγητίδου, 2020).

Στο ερευνητικό πεδίο που αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα σαφής είναι η έμφαση στο θετικιστικό παράδειγμα. Μια επιλογή που συνδέεται άλλες φορές με τον τρόπο νοηματοδότησης του Α.Π., ως κειμένου με στοχοθετικό χαρακτήρα, και την προσπάθεια διερεύνησης των χαρακτηριστικών που προδιαγράφει ο σχεδιασμός του και άλλοτε με την έμφαση στην πρόσληψή του από τους εκπαιδευτικούς και τις απόψεις τους για όσα το Α.Π. επιτάσσει (Αυγητίδου & Κατσαρού, 2017). Με αυτό τον τρόπο όμως το διεπιστημονικό πεδίο της μελέτης του ΑΠ, όπως αναπτύσσεται στον ακαδημαϊκό χώρο, δεν προσφέρει το θεωρητικό πλαίσιο ανάπτυξης ενός μη τεχνοκρατικού ΑΠ, δεν παρέχει δηλαδή τη θεωρητική βάση για την ανάπτυξη εναλλακτικών τρόπων προσέγγισής του ΑΠ και στο σχολείο (Grimmett & Halvorson, 2010: 242).

Έτσι, καθώς ο εκπαιδευτικός λόγος που παράγεται στο σχολείο δεν διαλέγεται ουσιαστικά με τον αντίστοιχο ακαδημαϊκό, δεν συμμετέχει ουσιαστικά στην εξέλιξη της παιδαγωγικής θεωρίας, αφήνοντας την να αναπτύσσεται σε πραξιακό κενό, νομιμοποιώντας εμμέσως για μια ακόμη φορά την παράδοξη και εγγενώς αντινομική διαδικασία της διάκρισης της θεωρίας από την πράξη. Και ίσως αυτή η αντινομία να οδηγεί από έναν άλλο δρόμο και πάλι στη συρίγκωση της πνευματικής ελευθερίας, της επαγγελματικής αυτονομίας και της προσωπικής δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών. Κυρίως όμως αφήνει την εκπαιδευτική πράξη ανυπεράσπιστη στις κάθε είδους πολιτικές και οικονομικές επιβούλες και τη θεωρία να ακολουθεί άλλους λιγότερο σχολειοκεντρικούς δρόμους, καθώς δεν ανατροφοδοτείται σε μια διαλεκτική σχέση με την πράξη (Τσάφος, 2014).

Αλλά ακόμη και οι εναλλακτικές μορφές εκπαιδευτικής έρευνας που εντάσσονται στο ποιοτικό παράδειγμα φαίνεται να εργαλειοποιούνται στο διαμορφούμενο ακαδημαϊκό αλλά και στο ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο. Για παράδειγμα η έρευνα-δράση προσαρμοζόμενη στις υπάρχουσες συνθήκες φαίνεται να αποκτά μια κυρίως τεχνική και εργαλειακή μορφή, που, αν δεν αλλοιώνει, οπωσδήποτε περιορίζει τη δυναμική της διαφορετικής αυτής οπτικής και του παρεμβατικού κινήματος, που αρχικά επεδίωξε να συγκροτήσει (Τσάφος, 2018). Οι περισσό-

τερες έρευνες – δράσεις στο ακαδημαϊκό πλαίσιο σχεδιάζονται και συντονίζονται από ειδικούς ερευνητές, στο πλαίσιο είτε διδακτορικών διατριβών και διπλωματικών εργασιών, είτε κάποιου ερευνητικού προγράμματος. Σε αυτή την περίπτωση διερευνάται και κατανοείται όχι τόσο η εκπαιδευτική πραγματικότητα όσο η αποτελεσματικότητα μιας μεθόδου που δοκιμάζεται, μιας τεχνικής ή μιας παρέμβασης που προτείνεται ή ακόμη και το παιδαγωγικό προφίλ των εκπαιδευτικών σε μια συγκεκριμένη συνθήκη. Ανάλογο προσανατολισμό υπηρετεί τις περισσότερες φορές και η θεσμοποίηση της στο πεδίο της επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Carr & Kemmis, 1997), αλλά και στο πεδίο της εισαγωγής στο σχολείο κανονομιών που έχουν σχεδιαστεί από την πολιτεία μέσα από την ανάπτυξη αντίστοιχων ερευνητικών προγραμμάτων με «ερευνοδρασιακό» προσανατολισμό. Πρόκειται ουσιαστικά για τεχνικές επίσης έρευνης-δράσεις, που έχουν σχεδιαστεί στην κορυφή της ιεραρχίας και έχουν επιβληθεί από φορείς ιεραρχικά ανώτερους από το σχολείο, τα στελέχη της εκπαίδευσης ή αυτούς που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική. Ούτε λοιπόν στην πρώτη περίπτωση ούτε στη δεύτερη δεν φαίνεται να επηρεάζεται η κουλτούρα του σχολείου, ούτε να ελέγχεται και να αμφισβητείται η κυρίαρχη πρακτική. Γιατί σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν είναι οι ανάγκες της εκπαιδευτικής πράξης, έτσι όπως διαγνώστηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, που αποτελούν τη βάση για την ερευνητική πορεία. Οι ειδικοί επιστήμονες ή οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν δείχνουν να στοχεύουν στην κατανόηση της εκπαιδευτικής συνθήκης, αλλά σε μια βελτίωση, που ορίζεται με τρόπο αδιαμφισβήτητο εκ των προτέρων μακριά από το σχολείο. Η τεχνοκρατική αυτή αξιοποίηση δεν θέτει λοιπόν σε αμφισβήτηση το θεσμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται, ούτε τους κυρίαρχους λόγους, καθώς αυτά φαίνεται να αφορούν την πολιτεία και όχι τους εκπαιδευτικούς ερευνητές.

III.2. Το πεδίο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

Κυρίαρχο τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα είναι το μοντέλο της μετάδοσης δεξιοτήτων. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο οι δεξιότητες που πρέπει να καλλιεργηθούν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς είναι αυτές του ικανού διαχειριστή της τάξης, του διεκπεραιωτή μιας αυστηρά προδιαγεγραμμένης πορείας και του ειδικού τεχνοκράτη, ο οποίος έχει την ικανότητα αφενός να μεταδώσει ένα πακέτο γνώσεων και αφετέρου να μετρήσει την επίδοση των μαθητών και των μαθητριών. Η παιδαγωγική σε αυτό το πλαίσιο προσεγγίζεται ως μια εφαρμοσμένη επιστήμη, καθώς στοχεύει στην εξοικείωση των υποψήφιων εκπαιδευτικών με συγκεκριμένα παιδαγωγικά και διδακτικά μέσα, που θεωρούνται ενδεδειγμένα για την μετάδοση των ειδικών γνώσεων ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί

θα κληθούν να δράσουν. Στοχεύει στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, ο οποίος ως τεχνοκράτης επαγγελματίας είναι ικανός να διεκπεραιώνει διαδικασίες, που έχουν προκαθορισθεί εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου.

Πρόκειται για μια οπτική που συνάδει με τον ελεγκτικό προσανατολισμό που προδιαγράφει το θεσμικό πλαίσιο. Σύμφωνα με αυτή την οπτική η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εκτός από την παροχή ειδικών γνώσεων που αφορούν τον επιστημονικό τομέα του διδακτικού τους αντικειμένου, καλλιεργεί συγκεκριμένες δεξιότητες διαχείρισης περισσότερο της σχολικής τάξης.

Οστόσο τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί ένα διεθνές κίνημα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, «ως αντίδραση απέναντι στην εκδοχή των εκπαιδευτικών ως τεχνικών που απλώς εκτελούν ό, τι άλλοι, που βρίσκονται μακριά από την τάξη, τους επιβάλλουν να κάνουν» (Darling-Hammond, 1996: 10). Σύμφωνα με αυτή την εναλλακτική πρόταση στόχος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι όχι μόνο να τους εξοπλίσει με την αναγκαία θεωρητική υποδομή, αλλά και να τους εμπλέξει σε επαγγελματικές δραστηριότητες που τους βοηθούν να αναπτύξουν τη στοχαστική τους κρίση, την ικανότητα να διαλέγονται, να συνθέτουν να συνεργάζονται και να συμμετέχουν σε συλλογικές δράσεις αλλά και να διερευνούν το εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπως αυτό διαλέγεται με το ευρύτερο πολυπολιτισμικό κοινωνικό πλαίσιο (Nieto et al., 2008: 194). Σε αυτή την προοπτική ο Schön (1983-1987) εισηγήθηκε την στοχαστική πρακτική άσκηση ως θεμελιώδη φάση ενός προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, που στοχεύει να εξασφαλίσει την στοχαστική ικανότητα μέσω εξοικείωσης με διαλογικές, διαλεκτικές και στοχαστικές διαδικασίες (Adler, 1991: 141).

Συνεχώς αυξανόμενος φαίνεται να είναι και στην Ελλάδα ο αριθμός των προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που υιοθετεί αυτή τη νέα προσέγγιση¹, η οποία θεωρεί τον στοχασμό ως μέσο για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Zeichner & Liston, 1996· Griffiths, 2000· Fox et al., 2011). Αυτή η εναλλακτική προσέγγιση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών απορρίπτει την εικόνα του εκπαιδευτικού, που αστόχαστα ακολουθεί όσους κανόνες του ορίζονται από την παράδοση, τη διοικητική iεραρχία και τη συγκυρία (Zeichner, 1999: 8). Απέχει επίσης σημαντικά και από τη χρησιμοθηρική προοπτική της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, όπως αυτή διαμορφώνεται από το τεχνοκρατικό γραφειοκρατικό μοντέλο μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών και την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων διαχείρισης της τάξης (Darling-Hammond, 1996: 9).

1 Βλέπε ενδεικτικά Αυγγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος (2016), Ανδρούσου, 2020, Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου κ.ά. 2020.

IV. ANTI ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Συνοψίζοντας γίνεται φανερό αφενός ότι είναι περισσότερο ίσως από ποτέ αναγκαία η παιδαγωγική αξιοποίηση της έρευνας σε ένα πλαίσιο αλληλεπιδραστικής επικοινωνίας ανάμεσα στο Πανεπιστήμιο και το Σχολείο, ανάμεσα στη θεωρία που παράγεται για το ΑΠ και τον τρόπο που αυτό αναπτύσσεται στο σχολείο, την εκπαιδευτική δηλαδή πράξη. Έτσι ο λόγος που παράγεται για την εκπαίδευση μπορεί να συνυφαίνεται με τον λόγο που παράγεται στην εκπαίδευση, υπερβαίνοντας την διαπιστωμένη διπολικότητα και διχοτομία ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, που φαίνεται να είναι κυρίαρχη για δεκαετίες.

Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση σε μια τέτοια προοπτική είναι η διαμόρφωση μιας κοινής γλώσσας, με την οποία μπορούμε να συνδιαλεγόμαστε. Χρειάζεται δηλαδή ένας κοινός κώδικας που συγκροτείται σταδιακά με προσλήψιμα από όλους νοήματα για το ΑΠ (Behar-Horenstein et al., 1999: 9) στην προοπτική μιας εκπαιδευτικής πράξης που θα έχει νόημα και για όλους όσοι εμπλέκονται σε αυτήν είτε πρακτικά, εκπαιδευτικούς και μαθητές/ήτριες, είτε θεωρητικά, ακαδημαϊκοί και ερευνητές/ήτριες (Φρυδάκη, 2010).

Μια τέτοια βέβαια κοινή γλώσσα δεν μπορεί να αναπτυχθεί παρά μόνο μέσα από συλλογικές δράσεις, που θα σημάνουν και τη διαμόρφωση νέων συλλογικοτήτων, τις οποίες σταδιακά οικοδομούν όλοι όσοι αισθάνονται ότι μπορούν να έχουν λόγο για την εκπαίδευση και με αυτό τον συλλογικό τρόπο διεκδικούν μια πιο δυναμική παρέμβαση. Η δικτύωση λοιπόν και οι νέες συλλογικότητες μπορούν να δώσουν αυτή τη διαφορετική προοπτική που αναζητάμε. Η ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων πρακτικής και μάθησης μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για μια τέτοια ερευνητική και ταυτόχρονα πρακτική προοπτική (McLaughlin & Talbert, 2006).

Επίσης στο πεδίο της εκπαιδευσης των εκπαιδευτικών είναι σαφές ότι πρέπει να ενισχυθεί ο (ανα)στοχαστικός και ο ερευνητικός προσανατολισμός των αντίστοιχων προγραμμάτων. Είναι αναγκαίο σταδιακά οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί τόσο να εμπλακούν σε διαδικασίες διερεύνησης της δικής τους εκπαιδευτικής θεωρίας όσο και να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη να προβληματιστούν σχετικά με την πρακτική τους σε σχέση με τις εκπαιδευτικές τους αξίες. Να κατανοήσουν δηλαδή τον ρόλο της εμπειρίας στη διαμόρφωση της στάσης τους απέναντι στο σχολείο και την εκπαιδευτική πράξη αλλά και να προσεγγίζουν την εκπαιδευτική συνθήκη στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο διαμορφώνοντας μια πιο πολιτικοποιημένη οπτική απέναντι στο σχολείο.

Με τέτοιους τρόπους ίσως μπορέσει το ακαδημαϊκό πλαίσιο να διαμορφώσει τους όρους που θα οδηγήσουν σε νέες συλλογικότητες στην προοπτική της αποφυσικοποίησης του κυρίαρχου λόγου για μια κριτική εκπαίδευση χωρίς βέβαια νέες ορθοδοξίες και επάνοδο σε μεγάλες αφηγήσεις. Μέσα πάντα

από τη συνεχή αναστοχαστιπή προβληματοποίηση των απελευθερωτικών εκπαιδευτικών αξιών

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 17(2), 139-150.
- Anderson-Levitt, K.M. (2008). Globalization and Curriculum. In F.M. Connelly (Ed.), M. F. He & J. Phillion (Ass. Eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 349-368). Los Angeles: Sage Publications.
- Ανδρούσου, Α. (2020). Παιδαγωγική παρέμβαση σε μια δομή φιλοξενίας προσφύγων (Ελαιώνας): Μια έρευνα δράση ανάμεσα στην τυπική και την μη τυπικά εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου & B. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σσ. 710-728). Αθήνα: Gutenberg.
- Apple, M. W. (1990). The politics of official knowledge in the United States. *Journal of Curriculum Studies*, 22(4), 377-400.
- Apple, M. (2002/2001). Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση (Μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., & Τσάφος, Β. (Επιμ.). (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυγητίδου, Σ., & Κατσαρού, Ε. (2017). Η σύγχρονη έρευνα των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Ελλάδα: Παραδοχές, προκλήσεις και προοπτικές. Ανακοίνωση στο Συνέδριο με θέμα 'Έρευνα προγραμμάτων σπουδών και σχολικών βιβλίων. Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Προγραμμάτων Σπουδών, Τομέας Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- Αυγητίδου, Σ. (2020). Προσανατολισμοί της εκπαιδευτικής έρευνας στην Ελλάδα. Στο Α. Ανδρούσου & B. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σσ. 648-662). Αθήνα: Gutenberg.
- Ball, S.J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. London: Routledge.
- Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A., Perryman, J., & Hoskins, K. (2012). Assessment technologies in Schools: 'deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education*, 27(5), 513-533.

- Behar-Horenstein, L.S., Amatea, E.S., & Sherrard, P.A.D. (1999). From Theory to Practice: Contemporary Curriculum Issues. In A.C. Ornstein & L.A. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary Issues in Curriculum* (pp. 3-12). Boston: Lllyn and Bacon.
- Biesta, G.J.J. (2008). Education between accountability and responsibility. In M. Simons, M. Olszen, & M. Peters (Eds.), *Re-reading education policies: Studying the policy agenda of the 21st century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Biesta, G. (2013). Knowledge, judgement and the curriculum: on the past, present and the future of the idea of the Practical. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 684-696.
- Carr, W., & Kemmis, St. (1997/1986). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης* (Μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & K. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Carr, W. (Ed.). (1989). *Quality in Teaching: Arguments for a Reflective Profession*. London: Falmer.
- Dadds, M. (2001). Politics of pedagogy: the state and the children. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(1), 49-53.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. London and New York: Routledge.
- Δεδούλη, Μ., & Κατσαρού, Ε. (2010). Ο Γλωσσικός Γραμματισμός στο Πλαίσιο του Προγράμματος PISA: Κριτικές Επισημάνσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 50, 7-24.
- Darling-Hammond, L. (1996). The right to learn and the advancement of teaching. *Educational Researcher*, 25(6), 5-18.
- Doll, W.E. (1993). *A Post-modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Fox, K.R., Campbell, M., & Hargrove, T. (2011). Examining Reflective Practice: Insights from Pre-service Teachers, In-service Teachers and Faculty. *Journal of Research in Education*, 21(2), 37-54.
- Frelin, A., & Grannäs, J. (2013). Results and Accountability – Marginalization of the educational interpersonal space. In J.C. Morgado, M.P. Alves, I. Vianna, C. Ferreira, F. Seabra, N. Van Hattum-Janssen & J. A. Pacheco (Eds.), *European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility* (pp. 81-88). Braga: University of Minho.
- Gewirtz, S. (1997). Post Welfarism and the reconstruction of teachers' work in the U.K. *Journal of Education Policy*, 12(4), 217-231.
- Gewirtz, S. (2001). *The Managerial School: Post-welfarism and Social Justice in Education*. London: Routledge.
- Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 539-555.

- Grimmett, P.P., & Halvorson, M. (2010). From Understanding to Creating Curriculum: The Case for the Co-Evolution of Re-Conceptualized Design With Re-Conceptualized Curriculum. *Curriculum Inquiry*, 40(2), 241-262.
- Hargreaves, A. (2000). Professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hargreaves, A., & Fullan, M.G. (Eds.). (1993). *H Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (Μτφ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.
- Leat, D. (2013). Curriculum regulation in England – giving with one hand and taking away with the other. In J.C. Morgado, M.P. Alves, I. Vianna, C. Ferreira, F. Seabra, N. Van Hattum-Janssen & J. A. Pacheco (Eds.), *European Conference on Curriculum Studies. Future Directions: Uncertainty and Possibility* (pp. 477-481). Braga: University of Minho. Ανακτήθηκε από <http://webs.ie.uminho.pt/euroacs/conferenceProceedings.pdf>.
- McLaughlin, M.W., & Talbert, J. E. (2006). *Building School Based Teacher Learning Communities. Professional Strategies to Improve Student Achievement*. New York & London: Teachers College Press.
- Moore, R., & Young, M. (2001). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 29(4), 445-461.
- Nieto, S., Bode, P., Kang, E., & Raible, J. (2008). Identity, Community and Diversity: Retheorizing Multicultural Curriculum for the Postmodern Era. In F.M. Connelly (Ed.), M. F. He & J. Phillion (Ass. Eds.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 176-197). Los Angeles: Sage Publications.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Smith, G.D. (2003). Curriculum and Teaching facing globalization. In W. Pinar (Ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 35-51). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Εκπαιδευτικοί Προσανατολισμοί. Αναζητώντας Νέες Σταθερές σε Έναν Αβέβαιο Κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, (2018). Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά. Στο Ε. Κατσαρού & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Ορίζοντας την εκπαιδευτική έρευνα δράση στην Ελλάδα: Στην προοπτική μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών έρευνητών*. Ανακτήθηκε από http://www.actionresearch.gr/sites/default/files/1o_symposio.pdf
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανε-*

- ωτερικής Σκέψης. Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2010). Η Ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος μέσα από τις Κοινότητες των Ερμηνευτών-Εκπαιδευτικών: Μια Μετανεωτερική Εκπαιδευτική Πρόκληση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία, Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σσ. 467-474). Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Π., Ηρακλέουν, Μ., Παπαριστοδήμου, Ε., Πιτζιολή, Μ., & Σταύρου, Χ. (2020). Ένα παράδειγμα εφαρμογής μετασχηματιστικών μοντέλων επαγγελματικής μάθησης σε συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα: Η περίπτωση της Κύπρου. Στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σσ. 695-709). Αθήνα: Gutenberg.
- Young, M. (2003). Curriculum Studies and the Problem of Knowledge: updating the Enlightenment? *Policy Future in Education*, 1(3), 553-559.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.
- Zeichner, K. (1999). The New Scholarship in Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-15.

Βασίλης Τσάφος
Καθηγητής ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ
Τηλ.: 2103688531
E-mail: vtsafos@ecd.uoa.gr

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΨΗΦΙΑΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΕΥΠΑΘΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Άννα Τσιμπουκλή
Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Θωμάς Μπαμπάλης
Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο για φτώχεια ή κοινωνικό αποκλεισμό σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό, είτε λόγω αναπηρίας, είτε λόγω ηλικίας, προέλευσης, αστεγίας, κατάχρησης ουσιών ή/και εγκλεισμού. Στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες εντάσσονται και παιδιά που αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα καθώς και νέοι ηλικίας 16-25 ετών που βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης, εργασίας και κατάρτισης. Καθοριστικό ρόλο στις μορφές αποκλεισμού παιδιών ηλικίας 0-17 ετών διαδραματίζει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Σύμφωνα με την Eurostat (2021), στην Ελλάδα σήμερα το 74.4% των παιδιών υπο-εκπαιδευμένων γονέων κινδυνεύει από κοινωνικό αποκλεισμό. Την εποχή του ψηφιακού μετασχηματισμού εμφανίζονται και νέα ζητήματα, προκλήσεις και κίνδυνοι για «διπλό αποκλεισμό», τόσο κοινωνικό όσο και ψηφιακό, με τις αντίστοιχες συνέπειες για τις προοπτικές εκπαίδευσης και εργασίας σημαντικής μερίδας του πληθυσμού. Στην προσπάθεια αντιμετώπισης του κοινωνικού αποκλεισμού και πρόληψης του ‘διπλού αποκλεισμού’, στόχος των προγραμμάτων διά βίου μάθησης είναι η αύξηση των δυνατοτήτων πρόσβασης στην εκπαίδευση ειδικά για τα άτομα που βρίσκονται εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, τα εμπόδια είναι σημαντικά και αφορούν διαφορετικά θεσμικά και στρατηγικά επίπεδα. Η παρούσα εργασία διερευνά τα παραπάνω θέματα καθώς και τις προκλήσεις και τις προοπτικές που αναδύονται στην σύγχρονη εποχή.

ABSTRACT

Socially vulnerable groups are at a greater risk than the general population for poverty or social exclusion, either due to disability issues, age, race, ethnicity,

drug use and/or imprisonment. Especially the population between 16-25 years old who are neither in employment, education or training, are at greater risk for facing socioeconomic problems. Parental undereducation also plays a significant role for social exclusion, especially amongst children and adolescents 0-17 years old. According to Eurostat (2021) in Greece today, 74,4% of children coming from families where parents were undereducated, face the risk for social exclusion. In the current digital era, new challenges for 'dual exclusion' surface. The consequences of dual exclusion need to be taken into account in relation to training and employment prospects for a significant portion of the population. In the effort to face the new challenges and prevent 'dual exclusion', lifelong learning programmes aim to increase access to education and reach out to those who dropped out from the typical educational system. The obstacles are many and concern both, institutional barriers and development of relevant strategies. The current paper aims to further understand the above challenges and prospects that arise in the face of the modern era.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παραδοσιακά η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός σχετίζονται με την αναπηρία, την ηλικία, τη χώρα προέλευσης και με μία σειρά άλλων προβλημάτων όπως είναι η αστεγία, η κατάχρηση ουσιών και ο εγκλεισμός σε σωφρονιστικά καταστήματα και άλλες ιδρυματικές δομές. Ο κίνδυνος φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού, είναι σήμερα μετρήσιμος, σύμφωνα με τον Δείκτη Μέτρησης Ευαλωτότητας AROPE, και αφορά ελλείψεις συγκεκριμένων υλικών αγαθών. Στις μετρήσεις για τον κίνδυνο της φτώχειας λαμβάνονται υπόψη η ηλικία, το φύλο, η απασχόληση (18+), το εισόδημα και το είδος της κατοικίας, το μορφωτικό επίπεδο, η υπηκοότητα, η χώρα προέλευσης, η περιοχή κατοικίας, ο βαθμός αστικοποίησης καθώς και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων παιδιών ηλικίας 0-17 ετών. Ο δείκτης εστιάζει στη δυνατότητα πρόσβασης σε επτά (7) βασικά υλικά και κοινωνικά αγαθά, στα οποία περιλαμβάνονται η αντιμετώπιση έκτακτων δαπανών, η δυνατότητα για διακοπές μίας εβδομάδας/έτος, η δυνατότητα ανταπόκρισης σε τρέχοντα έξοδα (δάνειο ή ενοίκιο, λογαριασμοί κ.λπ.), η δυνατότητα κάθε δεύτερη ημέρα να εντάσσεται στη διατροφή του νοικοκυριού κρέας, κοτόπουλο, ψάρι ή λαχανικά, η δυνατότητα συντήρησης του σπιτιού και ενός οχήματος για προσωπική χρήση, η δυνατότητα αντικατάστασης επίπλων, η δυνατότητα σύνδεσης στο internet, η αγορά νέων ρούχων και υποδημάτων, τα προσωπικά έξοδα καθώς και η τακτική ψυχαγωγική ή άλλη δραστηριότητα για φαγητό και ποτό εκτός σπιτιού, τουλάχιστον μία φορά το μήνα. Με βάσει αυτές τις μετρήσεις φαίνεται ότι στην Ελλάδα σήμερα, τα άτομα που κινδυ-

νεύουν από φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό, αντιπροσωπεύουν το 30% του συνολικού πληθυσμού (3,161,900 άτομα) (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2021). Αντίστοιχο είναι και το ποσοστό των παιδιών που κινδυνεύουν από φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό, το οποίο επίσης υπερβαίνει το 30% όταν ο κοινοτικός μέσος όρος βρίσκεται στο 24,2% (European Statistical Office, 2020). Με αυτά τα δεδομένα, η χαρτογράφηση των κοινωνικά ευπαθών ομάδων είναι μία επίπονη διαδικασία και ειδικά με την ανάδειξη και νέων ομάδων που σήμερα εντάσσονται στην κατηγορία των ευπαθών.

ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗ ΝΕΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΕΥΠΑΘΩΝ ΟΜΑΔΩΝ

Μία νέα ομάδα που έχει αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια, αφορά παιδιά που βιώνουν δυσμενείς εμπειρίες ζωής (Felitti, et.al., 1998) καθώς και νέους ηλικίας 15-29 ετών που βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης, εργασίας και κατάρτισης (NEETS). Στην Ευρώπη σήμερα, η ομάδα αυτή αγγίζει τα 13,7 εκατομμύρια άτομα, δηλαδή το 17,6% του συνολικού ποσοστού των νέων (European Statistical Office, 2021). Στην Ελλάδα, οι δείκτες είναι υψηλότεροι του κοινοτικού μέσου όρου, υπερβαίνοντας το 20% και αγγίζοντας ιδιαίτερα στις γυναίκες το 30% (European Statistical Office, 2021). Αντιστοίχως, τα συνολικά ποσοστά ανεργίας στη χώρα μας φαίνεται να είναι διπλάσια του κοινοτικού μέσου όρου (23,1%). Οι NEETs κινδυνεύουν από μακροχρόνια ανεργία ενώ δυσοίων παραμένει και το γεγονός ότι τα ποσοστά ένταξης τους στην αγορά εργασίας στην Ελλάδα είναι επίσης χαμηλότερα από αυτά του Ευρωπαϊκού μέσου όρου (Φωτόπουλος και συν., 2020· Drakaki, et.al., 2014).

Η οικονομική κρίση του 2008, ανέδειξε και άλλες κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Φαίνεται ότι από το 2008 και μετά, μεγάλα πλήγματα έχουν δεχτεί και άλλες πληθυσμιακές ομάδες, όπως είναι οι νεόπτωχοι εργαζόμενοι, που αμείβονται με ιδιαίτερα χαμηλούς μισθούς, βιώνουν επισφάλεια στην εργασία ή υποχρεώνονται σε αυτό-απασχόληση. Στην κατηγορία αυτή, ιδιαίτερα πλήττονται οι γυναίκες που λαμβάνουν χαμηλές αποδοχές (χαμηλή ωριαία αντιμισθία, λίγες ώρες εργασίας) και χαμηλές συνολικά απολαβές (π.χ. ασφάλεια, κοινωνικά επιδόματα κ.λπ.) και ειδικά όταν είναι αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών. Στην περίπτωση αυτή αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο, καθώς ενώ έχουν στην ευθύνη τους την ανατροφή παιδιών ηλικίας 0-17 ετών, έχουν παράλληλα διπλάσιες πιθανότητες για απώλεια εισοδήματος, είτε λόγω ξαφνικής απώλειας εργασίας είτε λόγω ασθένειας. Το χαμένο εισόδημα δεν γίνεται να αναπληρωθεί από άλλο ενήλικο μέλος της οικογένειας, λόγω της τυπολογίας της (Babalis, Xanthakou & Kaila, 2018· Babalis, Tsoli, Kirkiglianni, 2018· European Statistical Office, 2020).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και ο δείκτης πρόβλεψης φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού σε παιδιά υπο-εκπαιδευμένων γονέων (Επίπεδο 0-2, δημοτικό/γυμνάσιο). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Στατιστική Υπηρεσία (2021), το 2019 το 74,4% των παιδιών υπο-εκπαιδευμένων γονέων στην Ελλάδα κινδύνευε από φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό. Οι προβλέψεις για το 2022 παραμένουν σε ίδια ή υψηλότερα επίπεδα (77,1%). Η συνολική κατάσταση φαίνεται να χειροτερεύει καθώς σε μία δεκαετία (2011-2021) ο αριθμός των ατόμων αυξήθηκε κατά 6,5 ποσοστιαίς μονάδες. Οι νέοι άνθρωποι σήμερα τόσο στην Ελλάδα όσο και στην υπόλοιπη Ευρώπη, αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα από οποιαδήποτε άλλη γενιά μετά τον πόλεμο (Tuparveska et.al., 2020). Η οικονομική αστάθεια εμποδίζει την ομαλή μετάβαση στην εργασία. Επίσης, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, το φύλο, η φυλή αλλά ακόμη και η γεωγραφία επηρεάζουν τις επιλογές ζωής και επαγγέλματος. Η υπο-εκπαίδευση των γονέων συνεχίζει να σχετίζεται με την υπο-εκπαίδευση των παιδιών (Lindemann & Markus, 2018· Mäder et.al., 2014), ενώ παρατηρείται και αύξηση στα ποσοστά πρώωρης εγκατάλειψης του σχολείου πανευρωπαϊκά (Tsolou & Babalis, 2020). Με αυτά τα δεδομένα, ο ρόλος της διά βίου μάθησης είναι ιδιαίτερα κρίσιμος στις προσπάθειες προσέγγισης ατόμων και ομάδων που δεν εντάσσονται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων διά βίου μάθησης για την προσέγγιση κοινωνικά ευπαθών ομάδων, είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη πέντε βασικά χαρακτηριστικά που αναδεικνύουν το εύρος και το βάθος του αποκλεισμού. Τα χαρακτηριστικά αυτά, προσφέρουν ερμηνείες για τη δυσκολία προσέγγισης των πλέον περιθωριοποιημένων ομάδων και αναδεικνύουν την αδυναμία υλοποίησης ολοκληρωμένων προγραμμάτων διά βίου μάθησης που θα απαντούσαν στις πολλαπλές αναδυόμενες ανάγκες.

Το πρώτο χαρακτηριστικό αφορά την χρονική επιμονή του αποκλεισμού, που σε ορισμένες πληθυσμιακές ομάδες μπορεί να αγγίζει ή/και να υπερβαίνει τα δέκα έτη. Το δεύτερο, την ταυτόχρονη συγκέντρωση πολλαπλών παραγόντων αποκλεισμού σε συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες, όπως για παράδειγμα η ταυτόχρονη ύπαρξη αστεγίας, κατάχρησης ουσιών ή εγκλεισμού σε σωφρονιστικό κατάστημα. Το τρίτο, σχετίζεται με τις δυσμενείς εμπειρίες ζωής κατά την παιδική ηλικία (Adverse Childhood Experiences), οι οποίες αποτελούν παράγοντα ψυχοκοινωνικών και ιατρικών προβλημάτων στην ενήλικη ζωή (Finkelhor et.al., 2013). Το τέταρτο χαρακτηριστικό αφορά τις πολλαπλές ταυτότητες και

τον «ψευδή εαυτό» (Winnicott, 1965), που κατασκευάζεται και αναδεικνύεται στον ρευστό κόσμο του διαδικτύου. Τέλος, το πέμπτο χαρακτηριστικό, αφορά την εγγενή αδυναμία των παραδοσιακών πολιτικών και δομών εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης να προσεγγίσουν τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες.

Στόχος της ΕΕ έως το 2030, είναι το 60% τουλάχιστον των ενηλίκων να συμμετέχουν κάθε χρόνο σε κάποιας μορφής εκπαίδευση (Eurodyce, 2021) με την ελπίδα να μειωθεί ο συνολικός αριθμός των ανθρώπων που κινδυνεύουν από φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό κατά τουλάχιστον 15 εκατομμύρια, εκ των οποίων τα 5 εκατομμύρια να είναι παιδιά. Στο πλαίσιο αυτό, η διά βίου μάθηση καλείται να αντιμετωπίσει τις πολλαπλές προκλήσεις της εκπαιδευτικής, ψηφιακής και κοινωνικής ένταξης, σε ένα ασταθές πλέον και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Μπάουμαν, 2009). Η προσέγγιση δε μπορεί παρά να είναι διεπιστημονική και να εστιάζει στην κατανόηση και αντιμετώπιση των πολλαπλών παραγόντων αποκλεισμού. Άρα, ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση αποτελεσματικών προγραμμάτων διά βίου μάθησης (Greef et.al., 2012), είναι απαραίτητο να αξιοποιεί την έρευνα δράσης για την κατανόηση και ανάλυση του βιωμένου κόσμου (Cullen & Tsiboukli, 2019), την ανάδειξη της σημασίας του χρόνου και του χώρου, της εσωτερικευμένης εικόνας εαυτού και της διυποκειμενικότητας ιδιαίτερα την εποχή της ψηφιακής αλλαγής. Παράλληλα, όσο η πίεση για την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων αυξάνει, είναι αναγκαίο να διερευνηθούν και οι δυνατότητες πρόσβασης των κοινωνικά ευπαθών ομάδων στα οφέλη της τεχνολογίας καθώς με την έναρξη της πανδημίας έγιναν ορατές νέες μορφές ανισοτήτων που αναδύονται την ψηφιακή εποχή και συνεισφέρουν στις συνθήκες του αποκλεισμού.

ΨΗΦΙΑΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΚΑΙ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΠΡΟΣΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

Τα προηγούμενα χρόνια, αρκετά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης τα οποία υλοποιήθηκαν στη χώρα μας, δεν κατάφεραν να επιτύχουν τους στόχους τους (FES, 2018). Σημαντικές ελλείψεις παρατηρήθηκαν τόσο στην προσφορά ολοκληρωμένων υπηρεσιών συμβουλευτικής, υποστήριξης και επαγγελματικού προσανατολισμού, που είναι απαραίτητες ειδικά για τις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, όσο και στη διευκόλυνση της μετάβασης στην εκπαίδευση και την εργασία. Σήμερα αναδύεται μία επιπλέον πρόκληση. Αυτή, της ψηφιακής ένταξης. Συνεπώς, τα προγράμματα διά βίου μάθησης χρειάζεται να εστιάσουν μεταξύ άλλων και στην ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, που σήμερα απαιτούνται για την πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην εργασία. Ωστόσο, με την επικράτηση της πανδημίας, αναδείχθηκε και το ψηφιακό χάσμα που αφορά

τη δυσκολία σημαντικής μερίδας του πληθυσμού να αξιοποιήσει το διαδίκτυο για βελτίωση της ποιότητας της ζωής του και για πρόσβαση στην εκπαίδευση, την εργασία και την υγεία.

Το ψηφιακό χάσμα, αναδεικνύει τις δομικές ανισότητες ανάμεσα στον γενικό πληθυσμό και στις κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, που αντιμετωπίζουν πλέον τον κίνδυνο του «διπλού αποκλεισμού», κοινωνικού και ψηφιακού. Τα πρώτα χρόνια της τεχνολογικής αλλαγής είχε επικρατήσει το μοντέλο Molnar (Molnar, 2003), που υποστήριζε ότι όσο πιο γρήγορα και σε όσο μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων γίνει προσβάσιμο το διαδίκτυο, τόσο πιο πιθανόν είναι να «κλείσει» άμεσα η ψαλίδα του ψηφιακού χάσματος. Η σημερινή εμπειρία αναδεικνύει τη δυσκολία επίτευξης αυτού του στόχου καθώς στην περίοδο της πανδημίας διαφάνηκε ότι δε διαθέτει το σύνολο του πληθυσμού τα μέσα ή/και τις δεξιότητες για την αξιοποίηση του διαδικτύου για άλλους πέραν των ψυχαγωγικών σκοπών. Φαίνεται συνεπώς να επιβεβαιώνονται οι προβλέψεις του μοντέλου της «Δυστοπίας», που υποστήριζε ότι ένα μέρος του πληθυσμού θα συνεχίσει να παραμένει στο κοινωνικό περιθώριο καθώς δεν θα έχει πρόσβαση στις δυνατότητες και στα οφέλη μίας τεχνολογικά προηγμένης κοινωνίας (Cullen, Hadjivassiliou & Junge, 2007). Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελούν οι νέοι που παραμένουν εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και αγοράς εργασίας, οι νέοι με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αλλά και άλλες πληθυσμιακές ομάδες που κινδυνεύουν από «διπλό αποκλεισμό» (Cullen et al., 2015. White, 2016).

Σήμερα, είναι γνωστό ότι το 1/3 των παιδιών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς βιώνουν φτώχεια και αποκλεισμό, δεν έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Το διαδίκτυο εξακολουθεί να αξιοποιείται περισσότερο από άτομα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (58%), παρά από άτομα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Οι προτάσεις για πρόληψη της εμβάθυνσης του ψηφιακού χάσματος, καθώς και οι δράσεις πρώιμης παρέμβασης δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως. Επίσης, για όσες δράσεις έχουν αναπτυχθεί δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς τους (Cullen et al., 2015. Cullen et al., 2012. Hache & Centento, 2011).

Συνεπώς, ο ψηφιακός αποκλεισμός αποτελεί σήμερα έναν νέο παράγοντα κοινωνικού αποκλεισμού, που αφορά όχι μόνο άτομα και ομάδες αλλά και ολόκληρες γεωγραφικές περιοχές, περιφέρειες και χώρες. Σε αυτή τη μορφή αποκλεισμού σημαντικό ρόλο έχει η ταχύτητα και το κόστος σύνδεσης στο διαδίκτυο, πέρα από το θέμα των δεξιοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο, η χώρα μας, σύμφωνα με τον δείκτη DESI (Digital Economy and Society Index) εξακολουθεί να βρίσκεται το 2020 στην προτελευταία θέση σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες ως προς την ψηφιακή ένταξη, παρά τις όποιες προσπάθειες έχουν καταβληθεί τα τελευταία χρόνια προς την σωστή κατεύθυνση. Η Ελλάδα υπολείπεται των άλλων χώρων της ΕΕ, τόσο όσον αφορά στην πρόσβαση χαμηλού

κόστους, την ταχύτητα και τη δυνατότητα σύνδεσης σε όλες τις γεωγραφικές περιοχές, όσο και σε ότι αφορά τις δεξιότητες που έχει το ανθρώπινο δυναμικό για να αξιοποιήσει το διαδίκτυο με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του. Συνεπώς, κατά αναλογία με τον γενικό πληθυσμό, γίνεται κατανοητό ότι και οι κοινωνικά ευπαθείς ομάδες στη χώρα μας, κινδυνεύουν ακόμη περισσότερο από 'διπλό' αποκλεισμό. Άλλωστε, σύμφωνα με την πρόσφατη μελέτη MEDICI (2018-2020), σε σύνολο περίπου 5.000 έργων, που υλοποιήθηκαν τα τελευταία 20 χρόνια στην Ευρώπη, με στόχο την ψηφιακή ένταξη κοινωνικά ευπαθώς ομάδων, πληρούν τα κριτήρια ώστε να χαρακτηριστούν καλές πρακτικές λιγότερα από 250. Ειδικά στην Ελλάδα έχουν καταγραφεί μόνο έξι (6) καλές πρακτικές στις περιφέρειες Αττικής και Πελοποννήσου, που αφορούν κυρίως την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων σε παιδιά και νέους μετανάστες/ πρόσφυγες (Τσιμπουκλή, 2020). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι δεν καταγράφεται καμία καλή πρακτική που να αφορά την εκπαίδευση και ένταξη ατόμων με αναπηρίες, παρότι η πληθυσμιακή αυτή ομάδα αντιπροσωπεύει περίπου το 10% του συνολικού πληθυσμού της χώρας και κινδυνεύει επίσης από ψηφιακό αποκλεισμό (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων Με Αναπηρία, 2014). Όσον αφορά τις καλές πρακτικές που εστιάζουν στην ομάδα των NEETS, τα δεδομένα για την Ελλάδα εξακολουθούν να είναι περιορισμένα.

Είναι σημαντικό να αναδειχθεί ότι και εντός της κατηγορίας των κοινωνικά ευπαθών ομάδων, ορισμένες έχουν ακόμη λιγότερες πιθανότητες συμμετοχής σε προγράμματα διά βίου μάθησης σε σχέση με άλλες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ομάδα των ανθρώπων που είναι έγκλειστοι σε σωφρονιστικά καταστήματα. Η ομάδα αυτή, όπως αναφέρει πρόσφατη έκθεση, αντιμετωπίζει σοβαρά εμπόδια πρόσβασης στο διαδίκτυο για λόγους ασφάλειας. Ωστόσο, σύμφωνα με ψήφισμα του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Εκπαίδευση Ενήλικων, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να συμμετέχει σε δράσεις εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, οι οποίες θα συνεισφέρεαν ουσιαστικά στην αναμόρφωση των φυλακών (Downes, 2014· White, 2016· UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2021).

Ο κίνδυνος του διπλού αποκλεισμού είναι ορατός. Τα προγράμματα διά βίου μάθησης, όταν απευθύνονται σε κοινωνικά ευπαθείς ομάδες, καλούνται να λάβουν υπόψη στον σχεδιασμό τους, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν την χρονική επιμονή του αποκλεισμού, την ταυτόχρονη συγκέντρωση πολλαπλών παραγόντων αποκλεισμού, τις δυσμενείς εμπειρίες ζωής κατά την παιδική ηλικία, την κατασκευή πολλαπλών ταυτότητων και κυρίως την αδυναμία των παραδοσιακών πολιτικών και δομών εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης να τον αντιμετωπίσουν.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι προσπάθειες προσέγγισης των κοινωνικά ευπαθών ομάδων μέσα από προγράμματα διά βίου μάθησης είναι σημαντικές και χρειάζεται να ενισχυθούν, λαμβάνοντας σήμερα υπόψη τις νέες προκλήσεις που αφορούν την αντιμετώπιση του φαινομένου του διπλού αποκλεισμού και τη μείωση του ψηφιακού χάσματος. Τα ερωτήματα για τη διά βίου μάθηση είναι πολλά. Ποια είναι τελικά η φύση του κοινωνικού αποκλεισμού σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και ποια τα καθημερινά προβλήματα και οι δυσκολίες των ανθρώπων που τον βιώνουν; Πώς μπορεί ένα πρόγραμμα διά βίου μάθησης, να είναι ελκυστικό, για παράδειγμα για γυναίκες μέλη μονογονεϊκών οικογενειών, εκτός εάν παράλληλα με την εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα φύλαξης των παιδιών; Πώς μπορεί μία διαδικτυακή εκπαίδευση να απευθυνθεί σε άτομα που βιώνουν διαφόρων μορφών αναπηρίες όταν είναι γνωστό ότι το 54% αυτών αποκλείονται από την ψηφιακή ένταξη; Πώς μπορεί οποιοδήποτε πρόγραμμα να έχει επιτυχία εάν δεν αναγνωρίζει τις βιωμένες εμπειρίες των ανθρώπων στους οποίους απευθύνεται; Πώς μπορεί ένα άτομο που βιώνει εγκλεισμό να ενταχθεί σε ένα πρόγραμμα, εάν δεν διασφαλίζεται το δικαίωμα του στην εκπαίδευση; Αυτά και άλλα ερωτήματα χρειάζεται να απασχολήσουν κατά τον σχεδιασμό των προγραμμάτων διά βίου μάθησης και οι απαντήσεις να αναζητηθούν με την αξιοποίηση τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών μεθόδων κατανόησης των φαινομένων.

Η έρευνα δράση, η μελέτη του πραγματικού κόσμου και η δυνατότητα οι ίδιοι οι ενδιαφερόμενοι να γίνουν συν-δημιουργοί των προγραμμάτων διά βίου μάθησης, έχουν ιδιαίτερη σημασία για την αποτελεσματική εφαρμογή της όποιας παρέμβασης και για την συνέχεια και τη βιωσιμότητά της. Αποσπασματικά προγράμματα διά βίου μάθησης, τα οποία είναι βραχύχρονης διάρκειας, χωρίς τη δυνατότητα αξιολόγησης και συνέχειας και χωρίς την ένταξη και υποστήριξή τους με συμπληρωματικές δράσεις συμβουλευτικής, είναι δύσκολο να προσεγγίσουν και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των κοινωνικά ευπαθών ομάδων. Η κατανόηση της σημασίας του χρόνου, του χώρου, των δεξιοτήτων που απαιτούνται για ένταξη αλλά και του ρόλου των ενδοπροσωπικών και διαπροσωπικών σχέσεων, δε μπορεί παρά να απασχολήσουν τον σχεδιασμό των προγραμμάτων διά βίου μάθησης. Τα προγράμματα διά βίου μάθησης είναι κυρίως προγράμματα που στοχεύουν στην άρση των προκαταλήψεων και των δυσλειτουργικών παραδοχών, στην αντιμετώπιση του στίγματος, στην αναγνώριση των μορφών εσωτερικευμένης καταπίεσης, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στην αντιμετώπιση του άγχους, στην ενδυνάμωση της ψυχικής υγείας και στην συνηγορία (Waller et.al., 2018· Toivainen & Jaakkko, 2019) των κοινωνικά ευπαθών ομάδων και ιδιαίτερα των νέων που κινδυνεύουν από φτώχεια και αποκλεισμό. Μέσα από την επίτευξη αυτών των στόχων είναι δυνατόν να αποκατασταθεί η

σχέση εμπιστοσύνης με τον εαυτό, τους άλλους και τους θεσμούς και να δημιουργηθούν οι απαραίτητες γέφυρες επικοινωνίας και συνεργασίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Babalis, Th., Tsoli, K., & Kirkiglianni, F. (2018). Psychosocial dimensions of single-parenting in Greece: reality and prospects. In T. K. Babalis, Y. Xanthacou, & M. Kaila (Eds.), *Single-Parenting in the 21st Century: Perceptions, Issues and Implications* (pp. 167-181). New York: Nova Publishers.
- Babalis, Th., Xanthacou, Y., & Kaila, M. (Ed.). (2018). *Single-Parenting in the 21st Century: Perceptions, Issues and Implications*. New York: Nova Publishers.
- Cullen, J., & Tsiboukli, A. (2019). Using LifeWorld Analysis to co-design a new role in youth work. *Exartiseis*, 32, 26-44.
- De Greef, M., Verté, D., & Segers, M. (2012). Evaluation of the outcome of lifelong learning programmes for social inclusion: a phenomenographic research, *International Journal of Lifelong Education*, 31(4), 453-476. Ανακτήθηκε από DOI: 10.1080/02601370.2012.663808.
- Downes, P. (2014). *Prison Education: Indicators at Micro-Meso Levels. Access to Education in Europe. A Framework and Agenda for System Change*. UK: Springer.
- Drakaki, M., Papadakis, N., Kyridis, A., & Papargyris, A. (2014). Who's The Greek Neet? Neets' Profile in Greece: Parameters, Trends and Common Characteristics of a Heterogeneous Group. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(6), 240-254.
- Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία (2014). *Μελέτη για τις νέες τεχνολογίες και άτομα με αναπηρία*. Ανακτήθηκε από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/10784/1853_Μελέτη_Final.pdf
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (2021). *Έρευνα Εισοδήματος και Συνθηκών Διαβίωσης των Νοικοκυριών: Έτος 2020 (Περίοδος αναφοράς εισοδήματος: Έτος 2019)*. Δελτίο Τύπου. Ανακτήθηκε από <https://www.statistics.gr/documents/20181/e944c120-8160-e879-8ca6-203c8f298156>
- Eurydice Network Report (2021). *Adult education and training in Europe: Building inclusive pathways to skills and qualifications*. Ανακτήθηκε από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/adult_education_and_training_in_europe_2020_21.pdf
- European Statistical Office (2020). *Children at risk of poverty or social exclusion by educational attainment level of their parents (population aged 0 to 17 years)*. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Children_at_risk_of_poverty_or_social_exclusion

- European Statistical Office (2021). *Statistics on young people neither in employment nor in education or training*. Ανακτήθηκε από https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_youth_neither_in_employment_nor_in_education_or_training
- Felitti, V., Anda, R.F., Nordenberg, D., Edwards, V., Koss, M., & Marks, J.S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245-258.
- Friedrich-Ebert-Stiftung, Ομάδα εργασίας Εκπαίδευση & Απασχόληση (2018). *European Skills Index: Εκτιμήσεις για την Ελλάδα Προσέγγιση ερμηνευτικών παραγόντων και προτάσεις*. Ανακτήθηκε από <https://epale.ec.europa.eu/el/blog/6-ways-improve-prisoners-access-education-europe>
- Finkelhor, D., Shattuck, A., Turner, H., & Sherry, H. (2013). *Improving the Adverse Childhood Experiences Study Scale*, *JAMA Pediatr*, 167(1), 73-75.
- Lindemann, K., & Gangl, M. (2018). *The intergenerational effects of unemployment: How parental unemployment affects educational transitions in Germany*. SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research, No. 971. Ανακτήθηκε από <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/180393/1/1026603013.pdf>
- Mäder, M., Müller, S., Riphahn, R. T., & Schwientek, C. (2014). *Intergenerational Transmission of Unemployment: Evidence for German Sons*. Discussion Paper IZA No. 8513. Ανακτήθηκε από <https://ftp.iza.org/dp8513.pdf>
- Μπάουμαν, Ζ. (2009). *Ρενστοί καιροί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Molnar, S. (2003). *The explanation frame of the digital divide*. BME-UNESCO: Information Society Research Institute.
- Raemdonck, I., Van der Leeden, R., Valcke, M., Segers, M., & Thijssen, J. (2012). Predictors of self-directed learning for low-qualified employees: a multi-level analysis. *European Journal of Training and Development*, 36(6), 572-591.
- Redecker, E., Hache, A., & Centeno, C. (2010). *Using Information and communication Technologies to promote Education and Employment Opportunities for Immigrants and Ethnic Minorities Policy Brief*. Ανακτήθηκε από <https://www.researchgate.net/publication/242711055>
- Toiviainen, H., & Hytyia, J. (2019). Understanding vulnerability and encouraging young adults to become active citizens through education: the role of adult education professionals. *Journal of Adult and Continuing Education*, 25(1), 45-64.
- Τσιμπουκλή, Α. (2020). Ψηφιακή Ένταξη Κοινωνικά Ενάλωτων Ομάδων. Στο Ά. Ευστράτογλου & Χ. Πλαϊδούση (Επιμ.), *Ψηφιακή Ένταξη και Ανθρώπινο Δυναμικό στην Ελλάδα*. FES: Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/athen/16833-20201120.pdf>

- Tsolou, O., & Babalis, T. (2020). The Contribution of Family Factors to Dropping Out of School in Greece. *Creative Education*, 11, 1375-1401.
- Tuparevska, E., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2020). Equity and social exclusion measures in EU lifelong learning policies. *International Journal of Lifelong Education*, 39(1), 5-17.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, Institute for Lifelong Learning (2021). *Education in Prison: A literature Review*. Ανακτήθηκε από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378059>
- Waller, R., Hodge, S., Holford, J., Milana, M., & Webb, S. (2018). Adult education, mental health and mental wellbeing. *International Journal of Lifelong Education*, 37(4), 397-400.
- White, D. (2016). *Digital Participation and Social Justice in Scotland*. Carnegie Trust.
- Winnicott, D.W. (1965). Ego Distortion in Terms of True and false self. *The Maturational Process and the Facilitating Environment*. London: The Hogarth Press and the Institute of Psychoanalysis.
- Φωτόπουλος, Ν., Μπουκουβάλας, Κ., & Χριστόπουλος, Γ. (2020). *Νέοι Εκτός Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης στην Περιφέρεια Θεσσαλίας*. INE/ΓΣΕΕ.

Άννα Τσιμπουκλή
Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Τηλ.: 210-3688011
E-mail: atsiboukli@primedu.uoa.gr

Θωμάς Μπαμπάλης
Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Τηλ.: 2103688529/8507
E-mail: tbabalis@primedu.uoa.gr

Ο ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΜΙΚΡΟΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΟ ΠΤΔΕ ΤΟΥ ΕΚΠΑ

Κωνσταντίνα Τσώλη
Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Ελισάβετ Λαζαράκου
Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η εξέταση της επίδρασης που ασκεί η τεχνική της μικροδιδασκαλίας και ειδικότερα η αναστοχαστική πράξη στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων των ασκούμενων και στην αυτεπίγνωσή τους ως αναστοχαζόμενων επαγγελματιών. Στην έρευνα συμμετείχαν μεταπτυχιακές/οί φοιτήτριες/ές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Ως επιψέρους στόχοι τέθηκαν αφενός η αναφορά, ανταπόκριση, συσχέτιση, επεξήγηση και μετασχηματισμός της βιωμένης εμπειρίας, σύμφωνα με το μοντέλο 5R *Framework for Reflection* και αφετέρου η διερεύνηση των πιθανών διαφορών στις σκέψεις και τα συναισθήματα των φοιτητριών/ών ανάλογα με τον ρόλο που ανέλαβαν (ασκούμενος, βοηθός ασκούμενου και παρατηρητής). Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν δελτία αναστοχασμού πάνω στα βασικά στοιχεία της μικροδιδασκαλίας (π.χ. αυτοαξιολόγηση - ετεροαξιολόγηση, αυτοπαρατήρηση - ετεροπαρατήρηση, ανατροφοδότηση, αυτοαντίληψη, δυναμική της ομάδας), τα οποία αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τη συμβολή του αναστοχασμού στην ενδυνάμωση της αυτεπίγνωσης του εκπαιδευτικού/εκπαιδευτή και στη δραστηριοποίηση κινήτρων για πειραματισμό και μετασχηματισμό και συνιστούν προτάσεις για εμπλουτισμό της τεχνικής της μικροδιδασκαλίας.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of the micro-teaching technique and in particular the reflective practice in improving the teaching skills of trainees and their self-awareness as reflective professionals. The sample was

postgraduate students at the Department of Pedagogy and Primary Education of the National and Kapodistrian University of Athens. The goals were on the one hand to *report, respond, reason, relate and reconstruct* their experience, according to the *5R Framework for Reflection* model, and on the other hand to explore possible differences in the thoughts and feelings of students depending on their role (trainee, trainee assistant and observer). For the data collection, reflection sheets were used on the basic elements of micro-teaching (e.g. self/others-assessment, self/others-observation, feedback, self-perception, group dynamics), which were analyzed by the method of content analysis. The results of the present research highlight the contribution of reflection to the strengthening of the teacher's/educator's self-awareness and to the activation of motivations for experimentation and transformation and are suggestions for the enrichment of the micro-teaching technique.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο αναστοχασμός αποτελεί διαδικασία συνειδητής, σκόπιμης και ενεργητικής εξέτασης της εκπαιδευτικής εμπειρίας, με σκοπό οι συμμετέχουσες/οντες να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βάθος επιλεγμένα σημεία της, να εμπλουτίσουν τη γνώση και την εμπειρία τους σχετικά με αυτήν και να κρίνουν την εκπαιδευτική εμπειρία ως προς την αποτελεσματικότητά της. Στο πλαίσιο του ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί τη δράση του, προσεγγίζει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις διαθέσεις του σχετικά με τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης, ενώ εγείρονται και κατανοούνται συναισθήματα τα οποία συνδέονται με την πρότερη και την τρέχουσα εμπειρία. Με την έννοια αυτή, οι αναστοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί καλούνται να τοποθετηθούν απέναντι στις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα και πρακτικές προσεγγίζοντας ταυτόχρονα ενσυναισθητικά τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πρακτικές των ομοτέχνων τους (Κουτρούμπα, Βούλγαρη, & Αντωνοπούλου, 2020).

Πρωτεργάτης της αναστοχαστικής πρακτικής θεωρείται ο John Dewey (1933), ο οποίος προτρέπει τον εκπαιδευτικό να επανεξετάζει με συνέχεια και συνέπεια τις διδακτικές του επιλογές, «ολόψυχα», με «ανοικτό μυαλό» και με «υπευθυνότητα». Στην προσπάθειά του να συνδέσει την αναστοχαστική σκέψη με την πράξη ο Donald Schön (1999) διακρίνει ανάμεσα στον αναστοχασμό, ο οποίος λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της δράσης και αυτόν ο οποίος διενεργείται μετά το πέρας της, όταν τα υποκείμενα επανεξετάζουν αναδρομικά την εκπαιδευτική εμπειρία στην οποία συμμετείχαν για να οδηγηθούν σε βελτιωμένες εναλλακτικές θεωρήσεις της. Προεκτείνοντας τη σκέψη των δύο στοχαστών, η εμπειρική εκπαίδευση των τελευταίων δεκαετιών υποστηρίζει τη

σύνδεση της πρακτικής εμπειρίας με τον αναστοχασμό ως θεμέλιο για τη μάθηση και την επιζητούμενη σύζευξη της θεωρίας με την πράξη (Humphreys & Susak, 2000). Νεότερες θεωρήσεις υποστηρίζουν την έννοια του «παραγωγικού αναστοχασμού», ο οποίος διενεργείται σε συλλογικό πλαίσιο, όπου η ατομική εμπειρία ζυμώνεται με την εμπειρία των άλλων σε ένα περιβάλλον διαβούλευσης και συνεργασίας (Donnelly & Fitzmaurice, 2011).

Ο αναστοχασμός, ως σκόπιμη διαδικασία, συνδέεται άμεσα με τη συνεχιζόμενη προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η οποία περιλαμβάνει αφενός τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες για την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και τη βαθύτερη κατανόηση του αντικειμένου τους και αφετέρου την ανάπτυξη της δεξιότητας της αυτεπίγνωσης μέσα από τον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων στοιχείων τους (Burden & Byrd, 2015. Kourieos, 2016. Meierdirk, 2017). Κατά μία έννοια συνιστά μια διαδικασία λήψης απόφασης του εκπαιδευτικού ως προς το τι να διδάξει, πώς να το διδάξει και πώς να παρέχει ένα υποστηρικτικό κλίμα στη μάθηση των μαθητών του (Cooper, 2014). Η αναστοχαστική σκέψη μπορεί να αναπτυχθεί με διάφορα εργαλεία, όπως η καταγραφή ημερολογίου, η παρακολούθηση διδασκαλίας άλλων εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη δικτύων επαγγελματικής συνεργασίας, η βιντεοσκόπηση, ο φάκελος εργασίας (portfolio) του εκπαιδευτικού, η έρευνα-δράση (Cropley & Hanton, 2011).

Ένα τέτοιο πλαίσιο αναστοχαστικής διδακτικής πρακτικής προσφέρει και η μικροδιδασκαλία, μία προσομοιωτική τεχνική κατά την οποία οι εν δυνάμει ή εν ενέργεια εκπαιδευτικοί τίθενται στο μικροσκόπιο και ασκούνται σε βασικές δεξιότητες της διδακτικής διάστασης του επαγγελματικού τους ρόλου. Η μικροδιδασκαλία δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διδάξει μια διδακτική ενότητα της επιλογής του σε σύντομο χρονικό διάστημα σε μια μικρή ομάδα υποτιθέμενων μαθητών, η οποία βιντεοσκοπείται. Στη συνέχεια γίνεται παρατήρηση της βιντεοσκοπημένης διδασκαλίας και ανάλυση της υπό εξέταση διδακτικής δεξιότητας από τους συμμετέχοντες, βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων που έχουν τεθεί εξ αρχής. Τα σχόλια της ανατροφοδότησης ο ασκούμενος τα λαμβάνει υπόψη στη δεύτερη μικροδιδασκαλία, η οποία εκτελείται αμέσως μετά ακολουθώντας την ίδια διαδικασία (Καψάλης & Βρεττός, 2015).

Στο διάστημα των 60 περίπου ετών εφαρμογής της, από όταν δοκιμάστηκε για πρώτη φορά το 1963 στο Πανεπιστήμιο του Stanford από τον Dwight Allen, η μικροδιδασκαλία έχει υποστεί διάφορες παραλλαγές, μία εκ των οποίων είναι η σταδιακή μετάβαση της από τεχνική αποκλειστικά άσκησης διδακτικών δεξιοτήτων σε μια αναστοχαστική προσέγγιση, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να ασκούνται στην αυτοπαρατήρηση, την αυτοανάλυση και την αναστοχαστική πράξη (Erdemir & Yeşilçınar, 2021. Kroeger, Doyle, Carnahan, & Benson, 2022).

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών έχει εντάξει σχετικό μάθημα τόσο στο πρωτυχιακό επίπεδο σπουδών, το οποίο μάλιστα αποτελεί και την πρώτη από τις τρεις φάσεις της Πρακτικής Άσκησης των φοιτητριών/ών του Τμήματος, όσο και στο πλαίσιο πολλών μεταπτυχιακών του προγραμμάτων. Η παρούσα έρευνα μελετά τις συνειδητές σκέψεις και συναισθήματα μεταπτυχιακών φοιτητριών/ών που παρακολούθησαν το μάθημα της μικροδιδασκαλίας. Ειδικότερα, οι φοιτήτριες/ές χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες ανάλογα με τον ρόλο τον οποίο ανέλαβαν στο μάθημα.

- στην πρώτη ομάδα εντάχθηκαν φοιτήτριες/ές, οι ασκούμενες/οι, οι οποίοι σχεδίασαν σε συνεργασία με τους βοηθούς τη διδασκαλία, εκτέλεσαν όμως ατομικά το πρακτικό μέρος της άσκησης και δέχθηκαν την ανατροφοδότηση της ομάδας και του επόπτη
- στη δεύτερη ομάδα εντάχθηκαν φοιτήτριες/ές, οι βοηθοί, οι οποίοι δεν εκτέλεσαν οι ίδιοι το πρακτικό μέρος της άσκησης, συνεργάστηκαν όμως με τους ασκούμενους στον σχεδιασμό της διδασκαλίας και συμμετείχαν στην παρατήρηση και στον αναστοχασμό της άσκησης
- στην τρίτη ομάδα εντάχθηκαν φοιτήτριες/ές, οι παρατηρητές, οι οποίοι δεν ενεργοποιήθηκαν στον σχεδιασμό και την εκτέλεση της άσκησης, συμμετείχαν όμως στην παρατήρηση της διδασκαλίας και στη φάση του αναστοχασμού.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί η τεχνική της μικροδιδασκαλίας και ειδικότερα η φάση του αναστοχασμού στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων των ασκούμενων και στην αυτεπίγνωσή τους ως αναστοχαζόμενων επαγγελματιών. Ειδικότερα, ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν:

- η μελέτη των σκέψεων και συναισθημάτων των φοιτητριών/ών για την επίδραση της μικροδιδασκαλίας στη βελτίωση των διδακτικών τους δεξιοτήτων και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, με βάση τις καταγραφές τους ως προς την αναφορά, ανταπόκριση, συσχέτιση, επεξήγηση και μετασχηματισμό της βιωμένης εμπειρίας και
- η διερεύνηση των πιθανών διαφορών στις σκέψεις και τα συναισθήματα των φοιτητριών/ών με βάση τον ρόλο που ανέλαβαν στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας (ασκούμενος, βοηθός και παρατηρητής).

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

1. Επιδρά η μικροδιδασκαλία στη βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων των φοιτητριών/ών;
2. Συνδέεται η πρότερη εμπειρία των φοιτητριών/ών με την εμπειρία της μικροδιδασκαλίας;
3. Συμβάλλει η φάση του αναστοχασμού στην αυτεπίγνωση των φοιτητριών/ών σχετικά με τον διδακτικό τους ρόλο και την επαγγελματική τους ανάπτυξη;
4. Διαφοροποιείται η εμπειρία της μικροδιδασκαλίας ανάλογα με τον ρόλο τον οποίο οι φοιτήτριες/ές αναλαμβάνουν στο πλαίσιο της (ασκούμενος, βοηθός και παρατηρητής);

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δεκαοκτώ (18) μεταπτυχιακές/οί φοιτήτριες/ές του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, εκ των οποίων δεκαέξι (16, 88,8%) ήταν γυναίκες και δύο (2, 11,1%) άντρες, ενώ έξι (6, 33,3%) ήταν ηλικίας από 20-29 ετών, εννέα (9, 50%) από 30-39 ετών, μία (1, 5,5%) από 40-49 ετών και δύο (2, 11,1%) άνω των 50 ετών. Ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση, οι μισοί (9, 50%) ήταν άγαμοι και οι υπόλοιποι μισοί (9, 50%) έγγαμοι. Από το σύνολο των φοιτητριών/ών, οι επτά (7, 38,8%) συμπλήρωσαν το Δελτίο Αναστοχασμού από τον ρόλο του ασκούμενου, οι επτά (7, 38,8%) από τον ρόλο του βοηθού και οι τέσσερις (4, 22,2%) από τον ρόλο του παρατηρητή. Τέλος, δώδεκα συμμετέχοντες (12, 66,6%) διέθεταν διδακτική εμπειρία ως εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας/δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία και έξι (6, 33,3%) εργάζονταν σε φροντιστήρια ή έκαναν ιδιαίτερα μαθήματα.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Χειμερινό Εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2021-2022 στο πλαίσιο του μαθήματος της μικροδιδασκαλίας. Συγκεκριμένα, μετά την ολοκλήρωση του εξαμηνιαίου μαθήματος ζητήθηκε από τις/τους φοιτήτριες/ές να καταγράψουν σε Δελτίο Αναστοχασμού τις απαντήσεις τους σε ερωτήματα που αφορούσαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με την εμπειρία που αποκόμισαν από την τεχνική της μικροδιδασκαλίας. Ακολούθηκαν όλοι οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας που εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική έρευνα, ενώ απαιτήθηκε χρόνος τριάντα (30) περίπου λεπτών για τη συμπλήρωση του Δελτίου.

Μέθοδος

Η προσέγγιση που επιλέχθηκε για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν μέσα από τα Δελτία Αναστοχασμού ήταν η ανάλυση περιεχομένου, η οποία εστιάζεται στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και στη συχνότητα της εμφάνισής τους (Τσιπλητάρης & Μπαμπάλης, 2011· Τσιώλης, 2015). Αφού μελετήθηκαν τα δεδομένα, ακολούθησε η κωδικοποίησή τους, η απόδοση κατηγοριών (με μορφή επικεφαλίδων και λέξεων-κλειδιών) και η διατύπωση θεμάτων. Τα αποτελέσματα ποσοτικοποιήθηκαν και έγινε ερμηνεία τους (Mason, 2011) με ιδιαίτερη προσοχή για τη διασφάλιση της αντικειμενικότητας, εξαντλητικότητας, καταλληλότητας και αμοιβαίου αποκλεισμού (Βάμβουκας, 2007). Μονάδα καταγραφής ήταν το θέμα και μονάδα ανάλυσης τα κείμενα.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε η συλλογή των δεδομένων να πραγματοποιηθεί με Δελτία Αναστοχασμού και συγκεκριμένα με το αναστοχαστικό εργαλείο 5R Framework for Reflection (Bain, Ballantyne, Mills, & Lester, 2002), το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς με σκοπό να αναστοχαστούν κριτικά τόσο σε σχέση με την εμπειρία τους όσο και με τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Το συγκεκριμένο εργαλείο επικεντρώνεται στις παρακάτω πέντε βασικές πτυχές του αναστοχασμού, για καθεμία από τις οποίες προτείνονται ενδεικτικές ερωτήσεις, οι οποίες για τη μελέτη μας προσαρμόστηκαν στο πλαίσιο της μικροδιδασκαλίας: α) αναφορά (σύντομη περιγραφή της εμπειρίας της μικροδιδασκαλίας), β) ανταπόκριση (παρατηρήσεις, συναισθήματα, σκέψεις), γ) συσχέτιση (της πρότερης και τωρινής εμπειρίας), δ) επεξήγηση (διερεύνηση των σημαντικότερων παραγόντων της εμπειρίας) και ε) μετασχηματισμός (συμπεράσματα και μελλοντικές δράσεις).

Αποτελέσματα

Ως προς το 1ο θέμα του Δελτίου Αναστοχασμού, το οποίο αφορά στην αναφορά του πλαισίου της εμπειρίας, η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων ανέδειξε δύο (2) κατηγορίες και πέντε (5) κώδικες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Κατηγορίες, κώδικες και συχνότητες ανά ομάδα στο 1ο θέμα
(Αναφορά του πλαισίου της εμπειρίας)

Θέμα 1: Αναφορά του πλαισίου της εμπειρίας		Συχνότητες ανά Ομάδα (N, %)		
Κατηγορίες	Κώδικες	Ασκούμενοι	Βοηθοί	Παρατηρητές
Στοιχεία μικροδιδασκαλίας	1. Θεωρητικό μέρος	3 (42,9%)	3 (42,9%)	2 (50%)
	2. Παρατήρηση -Αναστοχασμός στην ομάδα	7 (100%)	7 (100%)	3 (75%)
	3. Καταγραφή βίντεο	3 (42,9%)	2 (28,6%)	1 (25%)
Επαγγελματική ανάπτυξη - Αυτεπίγνωση	4. Διδακτικές δεξιότητες	5 (71,4 %)	3 (42,86%)	3 (75%)
	5. Αυτεπίγνωση	7 (100%)	3 (42,9%)	2 (50%)

Οι φοιτήτριες/ές αναφέρονται στη χρησιμότητα του θεωρητικού μέρους και της βιντεοσκόπησης, θεωρούν όμως τον αναστοχασμό από την ομάδα ως την πιο ουσιώδη πλευρά της μικροδιδασκαλίας που συνέβαλε στην αυτεπίγνωσή τους και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

- ✓ «Στο θεωρητικό μάθημα ορισμένες λεπτομέρειες που διδαχτήκαμε ήταν άκρως διαφωτιστικές και προσωπικά αγνοούσα τη σημασία τους και τον ρόλο τους στη διδακτική πράξη». (ασκούμενος)
- ✓ «Η βιντεοσκόπηση, ήταν κάτι που δεν είχα σκεφτεί και τελικά αποδείχθηκε πόσο μπορεί να βοηθήσει στην αυτοπαρατήρηση και τη διαπίστωση όσων αναφέρουν τα μέλη της ομάδας». (παρατηρητής)

Ως προς το 2ο θέμα του Δελτίου Αναστοχασμού, το οποίο αφορά στην ανταπόκριση των συμμετεχόντων στην εμπειρία, η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων ανέδειξε τρεις (3) κατηγορίες και επτά (7) κώδικες (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Κατηγορίες, κώδικες και συχνότητες ανά ομάδα στο 2ο θέμα
(ανταπόκριση στην εμπειρία)

Θέμα 2: Ανταπόκριση στην εμπειρία		Συχνότητες ανά Ομάδα (N, %)		
Κατηγορίες	Κώδικες	Ασκούμενοι	Βοηθοί	Παρατηρητές
Σκέψεις σχετικά με τη μικροδιδασκαλία	1. Εποικοδομητική εμπειρία	7 (100%)	7 (100%)	3 (75%)
	2. Ανησυχία - επιφύλαξη	7 (100%)	3 (42,9%)	3 (75%)
Συναισθήματα που προκάλεσε στην εμπειρία	3. Ενθουσιασμός ικανοποίηση	7 (100%)	3 (42,9%)	3 (75%)
	4. Άγχος - αγωνία	7 (100%)	4 (57,1%)	3 (75%)
Ανατροφοδότηση από την ομάδα	5. Εποικοδομητική ως προς τη διδακτική δεξιότητα	6 (85,7%)	5 (71,4%)	3 (75%)
	6. Θετικό κλίμα ομάδας	4 (57,1%)	4 (57,1%)	1 (25%)
	7. Αυτεπίγνωση συμμετεχόντων	3 (42,9%)	2 (28,6%)	2 (50%)

Ως προς τις σκέψεις και τα συναισθήματα σχετικά με τη μικροδιδασκαλία, οι ασκούμενοι ένιωσαν «ενθουσιασμό» και «ικανοποίηση» και ταυτόχρονα «άγχος» και «αγωνία», κυρίως λόγω της «έκθεσής» τους στην παρατήρηση των συμφοιτητριών/ών τους. Οι άλλες δύο ομάδες, των βοηθών και των παρατηρητών, φαίνεται ότι βιώνουν την εμπειρία της μικροδιδασκαλίας ηπιότερα. Και οι τρεις ομάδες δηλώνουν ότι η φάση της ανατροφοδότησης έλαβε χώρα σε θετικό κλίμα υποστήριξης και αλληλοβοήθειας.

- ✓ «Ενιωσα εμπιστοσύνη στον εαυτό μου και τη δουλειά μου, την συνέκρινα με αυτή των συναδέλφων μου και έκανα την αυτοαξιολόγησή μου». (ασκούμενος)
- ✓ «Το κλίμα ήταν πολύ καλό και οι εντυπώσεις πολύ θετικές». (ασκούμενος)

Ως προς το 3ο θέμα του Δελτίου Αναστοχασμού, το οποίο αφορά στη συχέτιση με την προηγούμενη εμπειρία, η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων ανέδειξε τρεις (3) κατηγορίες και έξι (6) κώδικες (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Κατηγορίες, κώδικες και συχνότητες ανά ομάδα στο 3ο θέμα
(συσχέτιση με την προηγούμενη εμπειρία)

Θέμα 3: Συσχέτιση με την προηγούμενη εμπειρία		Συχνότητες ανά Ομάδα (N, %)		
Κατηγορίες	Κώδικες	Ασκούμενοι	Βοηθοί	Παρατηρητές
Ομοιότητες	1. (Μικρο) Διδασκαλία	3 (42,8%)	5 (71,4%)	1 (25%)
	2. Διδακτικές Δεξιότητες	3 (42,8%)	3 (42,8%)	2 (50%)
Διαφορές	3. (Μικρο) Διδασκαλία	2 (28,5%)	5 (71,4%)	1 (25%)
	4. Διδακτικές δεξιότητες	3 (42,8%)	5 (71,4%)	0 (0%)
Σύνδεση θεωρίας με πράξη	5. Οφέλη	7 (100%)	4 (57,1%)	2 (50%)
	6. Δυσκολίες στην πράξη	0 (0%)	3 (42,8%)	1 (25%)

Οι συμμετέχουσες/οντες εντοπίζουν «Ομοιότητες» και «Διαφορές» ανάμεσα στην προηγούμενη και την τωρινή εμπειρία τους ως προς τον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας και τις διδακτικές δεξιότητες που αξιοποιούν στην εκπαιδευτική πράξη. Οι βοηθοί αναφέρουν περισσότερες διαφορές συγκριτικά με τους ασκούμενους, σε αντίθεση με τους παρατηρητές που οι αναφορές τους είναι ελάχιστες και αφορούν μόνο τη διδασκαλία. Τέλος, όλες/όλοι παραδέχονται τη σύνδεση της θεωρίας που διδάχτηκαν με την πράξη και ειδικά οι ασκούμενοι, οι οποίοι αναγνωρίζουν την ανατροφοδότηση ως εργαλείο βελτίωσης.

- ✓ Σε όλα τα μαθήματα της μικροδιδασκαλίας, επαναλάμβανα στον εαυτό μου δυο φράσεις: ή πρώτη φράση ήταν «ναι, αυτό το κάνω κι εγώ» (όταν διδάσκω στην τάξη μου στο νηπιαγωγείο). (βοηθός)
- ✓ «Είδα με απότο τρόπο ότι αυτά που μαθαίνω δεν είναι μόνο θεωρία και μπορεί να μετουσιωθούν σε πράξη». (ασκούμενος)

Ως προς το 4ο θέμα του Δελτίου Αναστοχασμού, το οποίο αφορά στην επεξήγηση της εμπειρίας, η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων ανέδειξε τρεις (3) κατηγορίες και έξι (6) κώδικες (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Κατηγορίες, κώδικες και συχνότητες ανά ομάδα στο 4ο θέμα
(επεξήγηση της εμπειρίας)

Θέμα 4: Επεξήγηση της εμπειρίας		Συχνότητες ανά Ομάδα (N, %)		
Κατηγορίες	Κώδικες	Ασκούμενοι	Βοηθοί	Παρατηρητές
Σημαντικότερη γνώση	1. Διδασκαλία	3 (42,7%)	1 (14,2%)	3 (75%)
	2. Δεξιότητες	4 (57,1%)	6 (85,7%)	1 (25%)
Ρόλος	3. Διαφοροποίηση	4 (57,1%)	4 (57,1%)	2 (50%)
	4. Ισάξιος	1 (14,2%)	1 (14,2%)	1 (25%)
Σημαντικότερα στοιχεία της μικροδιδασκαλίας	5. Βιντεοσκόπηση	4 (57,1%)	1 (14,2%)	2 (50%)
	6. Αναστοχασμός	7 (100%)	7 (85,7%)	3 (75%)

Η πιο σημαντική γνώση που απέκτησαν τόσο οι ασκούμενοι όσο και οι βοηθοί σχετίζεται πρωτίστως με τη βελτίωση διδακτικών και άλλων δεξιοτήτων τους (π.χ. αυτοπεποίθηση και συνεργασία) και δευτερευόντως με την ίδια τη διδασκαλία, στην οποία επικεντρώθηκαν οι παρατηρητές. Την έννοια της ξεχωριστά βιωμένης εμπειρίας βάσει του ρόλου τους τόνισαν όλοι, ασκούμενοι, βοηθοί και παρατηρητές. Ως προς τα στοιχεία της μικροδιδασκαλίας που θεωρούν πιο σημαντικά, όλες/όλοι διέκριναν τον αναστοχασμό και έπειτα τη βιντεοσκόπηση.

- ✓ ‘Ενιωσα την πλήρη ευθύνη της όλης διαδικασίας.... Δύσκολος και συνάμα πολύ γοητευτικός ρόλος». (ασκούμενος)
- ✓ ‘Η μικροδιδασκαλία είναι ένα εργαλείο εξάσκησης και αναστοχασμού... και με βοήθησε να εντοπίσω τα σημεία στα οποία έχω βελτιωθεί ή έχω μείνει στάσιμος». (ασκούμενος)

Ως προς το 5ο θέμα του Δελτίου Αναστοχασμού, το οποίο αφορά στον μετασχηματισμό της εμπειρίας, η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων ανέδειξε δύο (2) κατηγορίες και τέσσερις (4) κώδικες (Πίνακας 3).

Πίνακας 5: Κατηγορίες, κώδικες και συχνότητες ανά ομάδα στο 5ο θέμα
(μετασχηματισμός της εμπειρίας)

Θέμα 5: Μετασχηματισμός της εμπειρίας		Συχνότητες ανά Ομάδα (N, %)		
Κατηγορίες	Κώδικες	Ασκούμενοι	Βοηθοί	Παρατηρητές
Μετασχηματισμός ως προς τη διδακτική δεξιότητα	1. Βελτίωση της διδακτικής δεξιότητας	4 (57,1%)	5 (71,4%)	2 (50%)
Μετασχηματισμός ως προς τη διδακτική ικανότητα	2. Βελτίωση της διδακτικής ικανότητας	5 (71,4%)	7 (100%)	3 (75%)
	3. Ανάγκη συνεχούς βελτίωσης	2 (28,6%)	7 (100%)	4 (100%)
	4. Ανάγκη προσωπικού αναστοχασμού	2 (28,6%)	3 (42,9%)	0 (0%)

Οι ασκούμενοι αναφέρθηκαν στη βελτίωση των διδακτικών τους δεξιοτήτων, όπως και οι βοηθοί και οι παρατηρητές. Επισημαίνουν, επίσης, τη θετική επίδραση που άσκησε η μικροδιδασκαλία και στη γενικότερη διδακτική τους ικανότητα, στην ανάγκη για συνεχή βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών στο μέλλον αλλά και στην ανάγκη τους για προσωπικό αναδρομικό αναστοχασμό ως μέσο επαγγελματικής αναβάθμισης και μάλιστα με τη χρήση της τεχνολογίας του βίντεο.

- ✓ «Πιστεύω ότι αξίζει να δοκιμάζουμε καινούργια πράγματα και μέσα από τις δοκιμές θα προκύψει ο μετασχηματισμός και εκείνα τα στοιχεία που θα μας ταιριάζουν καλύτερα και θα έχουν και καλύτερα αποτελέσματα» (ασκούμενος)
- ✓ «Σκέφτομαι πραγματικά να δοκιμάσω κάποιες φορές που διδάσκω, να βιντεοσκοπώ τον εαυτό μου ώστε να μπορώ σε ύστερο χρόνο να με παρακολουθήσω και να βελτιώσω κάποια πράγματα». (ασκούμενος)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συνοπτικά τα συμπεράσματα της έρευνας βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

Ως προς το 1ο ερευνητικό ερώτημα, οι φοιτήτριες/ές και των τριάντα ομάδων επισημαίνουν τη θετική επίδραση που άσκησε η μικροδιδασκαλία στη βελτίωση των διδακτικών τους δεξιοτήτων και άλλων ικανοτήτων τους, όπως ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η διαχείριση του χρόνου και οι ικανότητες συνεργασίας και αυτοπαρατήρησης/ετεροπαρατήρησης. Η συγκεκριμένη διαπίστωση έρχεται να ενισχύσει ευρήματα προγενέστερης έρευνας σύμφωνα με την οποία η τεχνική της μικροδιδασκαλίας αποδίδει οφέλη όχι μόνο στους ασκούμενους αλλά και στις/στους φοιτήτριες/ές οι οποίες/οι, αν και δεν εκτελούν το πρακτικό μέρος, ενεργοποιούνται στις υπόλοιπες φάσεις της (Βρεττός, Λαζαράκου, Σταμάτη, & Σταυρόπουλος, 2002).

Ως προς το 2ο ερευνητικό ερώτημα, κοινά σημεία και διαφορές εντόπισαν οι φοιτήτριες/ές στη δομή της μικροδιδασκαλίας και της κανονικής διδασκαλίας, καθώς επίσης και σε διδακτικές δεξιότητες τις οποίες αξιοποιούν και οι ίδιοι στην καθημερινή διδακτική τους πράξη. Όλες/όλοι τόνισαν τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη της μικροδιδασκαλίας, με την πρώτη να αποτελεί προϋπόθεση για τη δεύτερη, και τα οφέλη που αποκόμισαν (Babalis & Tsoli, 2017).

Ως προς το 3ο ερευνητικό ερώτημα, οι συμμετέχουσες/οντες αναφέρονται στη χρησιμότητα όλων των επιμέρους φάσεων της μικροδιδασκαλίας, αναγνωρίζοντας ότι ο αναστοχασμός αποτελεί την πιο ουσιώδη φάση της, εύρημα που συμφωνεί και με άλλες έρευνες (He & Yan, 2011). Μάλιστα, οι φοιτήτριες/ές συνειδητοποίησαν όψεις της διδακτικής τους συμπεριφοράς που αγνοούσαν (ασκούμενοι) ή/και διαπίστωσαν σημεία τα οποία χρειαζόταν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους (βοηθοί και παρατηρητές). Με τον τρόπο αυτό η φάση του αναστοχασμού συνέβαλε στην αυτεπίγνωση των φοιτητριών/ών σχετικά με τον διδακτικό τους ρόλο και στη συνειδητοποίηση της σημασίας του προσωπικού αναδρομικού αναστοχασμού ως μέσου για την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως μελλοντικών εκπαιδευτικών (Crawford, O'Reilly, & Lutrell, 2011).

Ως προς το 4ο ερευνητικό ερώτημα, ο ρόλος φαίνεται ότι διαφοροποίησε τον τρόπο με τον οποίο βιώθηκε η εμπειρία της μικροδιδασκαλίας. Οι ασκούμενοι αναγνώρισαν την ευκαιρία που τους δόθηκε να δοκιμαστούν σε όλες τις φάσεις μίας διδασκαλίας, ένιωσαν όμως άγχος και επιφύλαξη, κυρίως λόγω της ευθύνης και της «έκθεσης». Οι βοηθοί ένιωσαν ότι συμμετείχαν σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας χωρίς άγχος και με ομαλή συνεργασία με τους ασκούμενους. Τέλος, οι παρατηρητές αναφέρουν ότι επικεντρώθηκαν στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, νιοθετώντας στάση περισσότερο αποστασιοποιημένη συναισθηματικά.

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της έρευνας (όπως π.χ. τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, την ομαδοποίηση των εμπειριών, δημογραφικά

στοιχεία που δεν λήφθηκαν υπόψη, κ.ά.) τη θεωρία και τα ερευνητικά δεδομένα, καταθέτουμε ενδεικτικά τις ακόλουθες προτάσεις:

- Να ενταχθούν αναστοχαστικές πρακτικές στην αρχική εκπαίδευση όλων των καθηγητικών σχολών.
- Να επιμορφώνονται και εξασκούνται οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σε ομαδικές αναστοχαστικές πρακτικές, ώστε να αναπτυχθεί μια κουλτούρα αναστοχασμού με εισαγωγή θεσπισμένων διαδικασιών προς αυτήν την κατεύθυνση.
- Να υποστηριχθεί ο θεσμός του μέντορα στην εκπαίδευση από τον οποίο ωφελούνται όλοι οι εμπλεκόμενοι.
- Να αναδειχθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή και της μεθόδου της έρευνας-δράσης.
- Να εφαρμόζονται μοντέλα συστηματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως η «Μελέτη Μαθήματος», ή η σχεδιαστική σκέψη, οι οποίες παρέχουν στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες να συνεργαστούν, να δοκιμάσουν νέες ιδέες και, εν γένει, να λειτουργούν ως μοχλός αλλαγής και ενδυνάμωσης της καινοτομίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Babalis, Th., & Tsoli, K. (2017). *Classroom Life: Shaping the Learning Environment, Classroom Management Strategies and Teaching Techniques*. New York: Nova Science Publishers.
- Bain, J.D., Ballantyne, R., Mills, C., & Lester, N.C. (2002). *Reflecting on practice: Student teachers' perspectives*. Post Pressed: Flaxton, Qld.
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία* (8η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βρεττός, Ι., Λαζαράκου, Ε., Σταμάτη, Ε., & Σταυρόπουλος, Γ. (2002). Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Το πρόβλημα του αριθμού των μελών της ομάδας και της αξιολόγησής τους. Στο Α. Παπάς, Α. Τσιπλητάρης, N.B. Πετρουλάκης, Σ. Νικόδημος, Κ. Χάρης & N.Δ. Ζούκης (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου. Τόμος Β'*. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (σσ. 247-263). Αθήνα: Ατραπός.
- Burden, P.R., & Byrd, D.M. (2015). *Methods for Effective Teaching: Meeting the Needs of All Students*, Enhanced Pearson (7th ed.). NY: Pearson.
- Cooper, J.M. (Ed.). (2014). *Classroom teaching skills* (10th ed.). Wadsworth: Gengage Learning.

- Crawford, S., O'Reilly, R., & Luttrell, S. (2011). Assessing the effects of integrating the reflective framework for teaching in physical education (RFTPE) on the teaching and learning of undergraduate sport studies and physical education students. *Reflective Practice*, 13(1), 115-129.
- Cropley, B., & Hanton, S. (2011). The role of reflective practice in applied sport psychology: Contemporary issues for professional practice. In S. Hanton & S. D. Mellalieu (Eds.), *Professional practice in sport psychology: A review* (pp. 307-336). London: Routledge.
- Dewey, J. (1933). *How we Think*. Chicago: Henry Reghery.
- Donnelly, R., & Fitzmaurice, M. (2011). Towards productive reflective practice in microteaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(3), 335-346. Ανακτήθηκε από DOI: 10.1080/14703297.2011.593709.
- Erdemir, N., & Yeşilçınar, S. (2021). Reflective practices in micro teaching from the perspective of preservice teachers: teacher feedback, peer feedback and self-reflection. *International and Multidisciplinary Perspectives*, 22(6), 766-781.
- He, C., & Yan, C. (2011). Exploring Authenticity of Microteaching in Pre-Service Teacher Education Programmes. *Teaching Education*, 22(3), 291-302.
- Humphreys, K., & Susak, Z. (2000). Learning How to Fish: Issues for Teachers Engaging in Self-Evaluation and Reflective Enquiry in School. *Research in Education*, 64, 78-90.
- Καψάλης, Α., & Βρεττός, Ι. (2015). *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κουτρούμπα, Κ., Βούλγαρη, Ρ., & Αντωνοπούλου, Αικ. (2020). Εκπαιδευτικός Αναστοχασμός: η μεταγνωστική ανατροφοδότηση στη διδακτική πράξη. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 112- 128.
- Kourieos, S. (2016). Video-Mediated Microteaching – A Stimulus for Reflection and Teacher Growth. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(1), 65-80. Retrieved from: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss1/4>.
- Kroeger, S.D., Doyle, K., Carnahan, C., & Benson, A.G. (2022). Microteaching: An Opportunity for Meaningful Professional Development. *Teaching Exceptional Children*. Ανακτήθηκε από doi:10.1177/00400599211068372.
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Meierdirk, C. (2017). Reflections of the student teacher. *Reflective Practice*, 18(1), 23-41. Ανακτήθηκε από DOI: 10.1080/14623943.2016.1230054.
- Schön, D. (1999). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Ashgate Publishing.
- Τσιπλητάρης, Αθ., & Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Δέκα παραδείγματα μεθοδολογίας επιστημονικής έρευνας*. Από τη θεωρία στην πράξη. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Έρευνητική Μεθο-*

δολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επι-
στημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη (σσ. 473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Κωνσταντίνα Τσώλη
Επίκ. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Τηλ.: 2103688529
E-mail: nadtso@primedu.uoa.gr

Ελισάβετ Λαζαράκου
Επίκ. Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ
Τηλ.: 2103688011
E-mail: elazarak@primedu.uoa.gr

ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΑΠΟΠΕΙΡΑ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΗΣΗΣ ΕΝΟΣ ΔΥΝΑΜΙΚΑ ΕΞΕΛΙΣΣΟΜΕΝΟΥ ΚΛΑΔΟΥ

Βασίλης Α. Φούκας
Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Π.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ιστορία της εκπαίδευσης ως κλάδος της Παιδαγωγικής επιστήμης ή των Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης γνώρισε σημαντική άνθηση κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα την τελευταία τεσσαρακονταετία ο κλάδος διευρύνθηκε θεματικά, ανανεώθηκε μεθοδολογικά, εμπλουτίστηκε με σημαντικές εκδόσεις και δικτυώθηκε με τη συγκρότηση επιστημονικής εταιρείας, την έκδοση ειδικού περιοδικού και την τακτική διοργάνωση συνεδρίων. Στην παρούσα εργασία δίνεται έμφαση στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου στα ελληνικά Πανεπιστήμια, στη θεματολογία των οκτώ επιστημονικών συνεδρίων, που έχουν διοργανωθεί και πραγματοποιηθεί από την Ελληνική Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης και στη θεματική ανάλυση των είκοσι τόμων του περιοδικού Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης.

ABSTRACT

As a field of Pedagogy or Educational Sciences, the history of education in Greece experienced significant prosperity from the mid-1970s onwards. During the last forty years, the academic discipline has been thematically evolved, has been methodologically renewed, has been enriched with important publications, and networked with the formation of a scientific company, the publication of a special journal, and the organization of regular conferences. The paper focus on the teaching of the subject in Greek universities, on the subject matter of the eight scientific conferences organized and held by the *Greek Society of Education Historians*, and on the topics of *Themes of History of Education* journal.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ, ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας για τη γενεαλογία, την εξέλιξη και τις προοπτικές του πεδίου στην Ελλάδα από τον 19ο αιώνα έως τις μέρες μας και ευελπιστεί να συνομιλήσει με εργασίες –μικρότερες ή εκτενέστερες– άλλων ιστορικών της εκπαίδευσης –Ελλήνων και ξένων– που έχουν έως τώρα δημοσιευθεί (Ράσης, 2005: 5-48· Hofstetter et al, 2014: 871-880· Kimourtzis & Betsas, 2022).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας σε μια πρώτη απόπειρα χαρτογράφησης του πεδίου στην Ελλάδα κατά την τελευταία τεσσαρακονταετία, η οποία συμπίπτει με την περίοδο μετά τη Μεταπολίτευση¹ και διακρίνουμε σε αυτή δύο κομβικούς σταθμούς: το 1982, χρονιά ψήφισης του νόμου 1268, με τον οποίο καταργείται η πανεπιστημιακή έδρα, δημιουργούνται Τομείς Παιδαγωγικής στις Φιλοσοφικές Σχολές, καταργούνται οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες και οι Σχολές Νηπιαγωγών, χρονολογία που συμπίπτει και με την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (στο εξής Π.Ε.Ε.) και το 2001, χρονολογία ίδρυσης της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης (στο εξής Ε.Ε.Ι.Ε.), η οποία, κατά την εκτίμησή μας, εξαιτίας της πανελλαδικής δικτύωσης και της στόχευσης σε διεπιστημονικές προσεγγίσεις με διεθνή προσανατολισμό (McCulloch, 2017: 14-15), συνέβαλε καθοριστικά στην περαιτέρω ανάπτυξη του κλάδου της ιστορίας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.²

Θα πρέπει, εισαγωγικά, να επισημανθούν, ωστόσο, τέσσερις βασικοί περιορισμοί στην έρευνά μας:

Πρώτον: Η έλλειψη –παρά τον έντονο συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος– ενημερωμένων βάσεων δεδομένων με στοιχεία αναφορικά με τη διδασκαλία (σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα) και την έρευνα (ερευνητικά προγράμματα, καταγραφή εργαστηρίων, κατάλογοι

1 Για την περίοδο πριν από τη Μεταπολίτευση βλ. ενδεικτικά Λάππας, 2004: 463-474· Δημαράς, 2004: 475-494· Κουλούρη, 2004: 495-511. Γενικότερα για την ιστοριογραφία της νεοελληνικής εκπαίδευσης βλ. Δαλακούρα, Χατζηστεφανίδου, Χουρδάκης, 2015.

2 Στον πρόλογο του πρώτου τεύχους του περιοδικού, ο ιδρυτής της Ε.Ε.Ι.Ε. και πρώτος της πρόεδρος καθηγητής Σήφης Μπουζάκης σημειώνει: «[...] Το πρώτο μας βήμα ήταν να ιδρύσουμε ένα επιστημονικό σωματείο ιστορικών της εκπαίδευσης, βήμα που πρόσφατα επιτυχώς ολοκληρώθηκε με την εκλογή του πρώτου Δ.Σ. της εταιρείας [...] Το δεύτερο βήμα που αναλάβαμε πριν από αρκετό χρόνο αφορά την έκδοση ενός επιστημονικού περιοδικού όπου θα δημοσιεύονται εργασίες από το χώρο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης [...] Στόχος μας είναι το περιοδικό να κρατήσει υψηλά την ποιότητά του αποτελώντας ένα βήμα έγκυρου επιστημονικού διαλόγου και συμβολής στην παραγωγή νέας γνώσης στο πεδίο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και της παιδείας γενικότερα [...].» Βλ. Μπουζάκης, 2002-2003: 7-8.

διδακτορικών διατριβών και μεταπτυχιακών εργασιών) στο πεδίο ως αποτέλεσμα είτε της έλλειψης «στατιστικής κουλτούρας» είτε του «συνδρόμου της κρυψίνοιας».

Δεύτερον: Η απουσία προηγούμενων σχετικών ερευνών σε συνδυασμό με τις δυσκολίες στην προσβασιμότητα και στο περιεχόμενο των πηγών αυτών (π.χ. απουσία στοιχείων και αναλυτικών οδηγών σπουδών στις ιστοσελίδες των Τμημάτων).

Τρίτον: Λόγω των δύο παραπάνω περιορισμών, η παρούσα εργασία, σε αυτή τη φάση δεν μπορεί να είναι εξαντλητική, παρά μόνο ενδεικτική/ παραδειγματική στο μεγαλύτερο μέρος της με τον κίνδυνο να διαπιστώσει κανείς σημαντικές –ελπίζω όμως όχι ανατρεπτικές ως προς τα πρώτα αποτελέσματα– παραλείψεις.

Τέταρτον: Μακροπρόθεσμα, μια μελέτη για το σύνολο της πνευματικής παραγωγής στην ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα απαιτεί, επίσης, να ληφθούν υπόψη και να μελετηθούν συστηματικά εργασίες που έχουν κατατεθεί ή συζητηθεί σε δίκτυα που είναι διεπιστημονικά (π.χ. Εταιρείες όπως η Π.Ε.Ε. ή η Ελληνική Ιστορική Εταιρεία, και περιοδικά όπως η Παιδαγωγική Επιθεώρηση, ο Μένων, η Νέα Παιδεία, ο Φιλόλογος, οι Επιστήμες της Αγωγής κ.ά.).

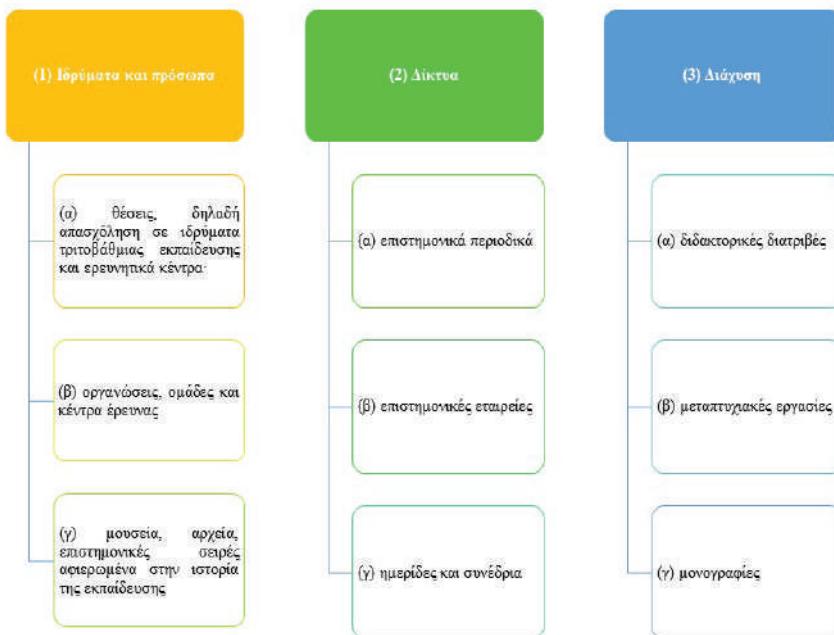
Αποτελεί κοινή διαπίστωση, επομένως, ότι η ιστορία της εκπαίδευσης ως κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης ή των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης (Ανδρούσου & Τσάφος, 2020: 17-19. Αρσένης & Παπαδοπούλου, 2020: 165-183) γνώρισε σημαντική άνθηση κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο στην Ελλάδα, αν και, συχνά, παρατηρείται δυσαναλογία μεταξύ των ποσοτικών και των ποιοτικών εργασιών κυρίως κατά τις πρώτες δεκαετίες (Δημαράς, 1988: 191-197· Δαλακούρα, 2006: 112-113· McCulloch, 2017: 24). Η κριτική, ωστόσο, αυτή δεν οδήγησε στην περιχαράκωση αλλά στην ενδυνάμωση του πεδίου με αξιοσημείωτα αποτελέσματα στη συνέχεια. Η αδυναμία φαίνεται πως έγινε δύναμη. Το πεδίο πέτυχε να αναπτύξει, συν τω χρόνω, έναν ισότιμο –υποστηρίζουμε σήμερα– διάλογο με τα ομόλογα πεδία στις άλλες χώρες της Ευρώπης.³

Ένας τρόπος για να αποτυπώσει κανείς με ακρίβεια έναν επιστημονικό κλάδο είναι να χαρτογραφήσει το πιο ακριβές και πλήρες πορτρέτο του. Πολύ συχνά τονίζονται οι καινοτόμες τάσεις, τα πιο γνωστά έργα ή οι πιο γνωστοί μελετητές. Εάν αυτά είναι –και είναι– αναγνωριστικοί δείκτες ενός κλάδου, δεν αντιπροσωπεύουν, ωστόσο, το πεδίο στο σύνολό του, καθώς αγνοούν ή αποσιωπούν το λιγότερο ορατό αλλά εξίσου εποικοδομητικό έργο που συντελεί-

³ Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι συμμετοχές ιστορικών της εκπαίδευσης από την Ελλάδα στα διεθνή συνέδρια της International Standing Conference for the History of Education (ISCHE), σταδιακά, την τελευταία δεκαετία αυξάνονται: Π.χ. 2007 δύο εισηγήσεις, 2008 και 2010 από μία εισήγηση, 2012 και 2014 δέκα εισηγήσεις, 2015 επτά εισηγήσεις, 2019 και 2021 από έξι εισηγήσεις.

ται. Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα, ακολουθώντας το μοντέλο της Hofsteter et al (2014: 871-880), στρεφόμαστε σε μια μελέτη που βασίζεται στο τρίπτυχο: ιδρύματα και πρόσωπα – δίκτυα – διάχυση.

Σχήμα 1: Θεωρητικό πλαίσιο



Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας και τη συνοπτική παρουσίαση του θέματος περιοριζόμαστε στη θεματική καταγραφή και ανάλυση:

(α) της ιστορίας της εκπαίδευσης ως γνωστικού αντικειμένου που διδάσκεται στα ελληνικά Πανεπιστήμια (κυρίως στις Παιδαγωγικές και Φιλοσοφικές Σχολές) [αντιστοιχεί στο 1α] και

(β) των οκτώ επιστημονικών συνεδρίων, που έχουν διοργανωθεί και πραγματοποιηθεί από την Ελ.Ε.Ι.Ε. και των είκοσι τόμων του περιοδικού Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης [αντιστοιχούν στο 2].

1. ΙΔΡΥΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΠΑ

Η ονομασία του πεδίου σχηματίζεται από δύο όρους: *Ιστορία* και *Εκπαίδευση*. Το πρώτο μέρος (*Ιστορία*) εντάσσει τον κλάδο στον χώρο των κοινωνικών επι-

στημών και χαρακτηρίζει τόσο τη θεωρητική της υποδομή όσο και τη μεθοδολογία της (κυρίως ιστορική-ερμηνευτική). Το δεύτερο μέρος (*Εκπαίδευση*) προσδιορίζει το αντικείμενο της ιστορικής μελέτης και έρευνας (Κιμουρτζής, 2020: 92). Ωστόσο, (α) η ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος αναπτύχθηκε περισσότερο –αν όχι εξ ολοκλήρου– στα ιδρύματα εκπαίδευσης δασκάλων και νηπιαγωγών και στους Τομείς Παιδαγωγικής των Φιλοσοφικών Σχολών και λιγότερο –έως ελάχιστα– στα Τμήματα Ιστορίας του ελληνικού Πανεπιστημίου ή σε άλλα Τμήματα και Σχολές και (β) πρόκειται για ένα πεδίο με ρευστά περιγράμματα, που, τις περισσότερες φορές συναντάται και συνομιλεί με άλλους επιστημονικούς κλάδους (π.χ. Διδακτική Μεθοδολογία, Κοινωνιολογία, Φιλοσοφία, Πολιτικές Επιστήμες κ.λπ.), που θεραπεύονται από επιστήμονες με διαφορετικό θεωρητικό, επιστημολογικό, φιλοσοφικό και μεθοδολογικό υπόβαθρο.

Στο περιορισμένο πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα προσπαθήσουμε να ομαδοποιήσουμε και να παρουσιάσουμε σχηματικά τις εξελίξεις στο πεδίο.

Ως προς την ανθρωπογεωγραφία των πεδίων: Με την καθιέρωση της ιστορίας της εκπαίδευσης ως διδακτικού αντικειμένου σε πανεπιστημιακά τμήματα και τη διαμόρφωση μιας νέας επιστημονικής ειδικότητας, εκείνης του ιστορικού της εκπαίδευσης –όχι από την αρχή και ούτε σε όλες τις περιπτώσεις με ξεκάθαρο τρόπο– το επιστημονικό πεδίο διευρύνεται σε επίπεδο προσώπων και ιδρυμάτων. Τη δεκαετία του 1980 εμφανίζονται στα Προγράμματα Σπουδών των ελληνικών Πανεπιστημίων τα πρώτα ονόματα ιστορικών της εκπαίδευσης (π.χ. αλφαριθμητικά: Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, Σήφης Μπουζάκης, Σπύρος Ράσης, Νίκος Τερζής, Χαράλαμπος Χαρίτος, Κωνσταντίνος Χατζόπουλος κ.ά.).⁴ Οι περισσότεροι από αυτούς εκλέγονται σε γνωστικά αντικείμενα που εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της Παιδαγωγικής, το οποίο, όμως, εξειδικεύουν στο διδακτικό και ερευνητικό τους έργο. Η πρώτη πανεπιστημιακή θέση στην Ελλάδα με γνωστικό αντικείμενο «Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης» καλύπτεται το 1988 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας από τον Χαράλαμπο Χαρίτο (Σμυρναίος, 2013-2014: 254-255). Στη δεκαετία του 1990 ο κατάλογος αυτός διευρύνεται με την προσθήκη πανεπιστημιακών Τμημάτων που εντάσσουν στο πρόγραμμά τους μαθήματα ιστορίας της εκπαίδευσης και νέων επιστημόνων –ανδρών και γυναικών– που με άριστες σπουδές στο εσωτερικό (Φιλοσοφικές Σχολές, Παιδαγωγικά Τμήματα, Πάντειο Πανεπιστήμιο κ.λπ.) αλλά και μεταπτυχιακές σπουδές στο εσωτερικό και στο εξωτερικό –κυρίως Γερμανία και Γαλλία, λιγό-

4 Επαναλαμβάνουμε ότι λόγω των περιορισμών της έρευνας, που επισημάνθηκαν πιο πάνω, ο κατάλογος των ονομάτων είναι ενδεικτικός και δεν πρέπει να θεωρείται πλήρης.

τέρο Αγγλία και Βαλκανικές χώρες – εμπλουτίζουν και ενδυναμώνουν το πεδίο της ιστορίας της εκπαίδευσης (π.χ. αλφαριθμητικά: Χρήστος Αντωνίου, Σοφία Βούρη, Αθανάσιος Καραφύλλης, Αναστάσιος Κοντάκος, Παντελής Κυπριανός, Χαράλαμπος Νούτσος, Δημήτρης Σακκής, Δημήτρης Χαραλάμπους, Αντώνης Χουρδάκης κ.ά.). Η διεύρυνση αυτή πέρα από τα ποσοτικά έχει και ποιοτικά χαρακτηριστικά. Οι δεκαετίες του 2000 και του 2010 αποτελούν την επόμενη τομή για την ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς μία μεγάλη μερίδα ιστορικών της εκπαίδευσης εκλέγονται και διδάσκουν – πολλοί από αυτούς έως και σήμερα (π.χ. αλφαριθμητικά: Χάρης Αθανασιάδης, Κατερίνα Δαλακούρα, Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, Δέσποινα Καρακατσάνη, Παναγιώτης Κιμουρτζής, Δημήτρης Μαυροσκούφης, Γιάννης Μπέτσας, Λαμπτρινή Σκούρα, Γιώργος Τζάρτζας, Βασίλης Φούκας, Δημήτρης Φωτεινός, Σοφία Χατζηστεφανίδου), εισάγοντας με τη διδασκαλία και την έρευνά τους νέες θεματικές στην ιστορία της εκπαίδευσης (έθνος, κοινωνία και εκπαίδευση, θεωρία και ιστορία της εκπαίδευσης, τοπική ιστορία, έμφυλες και εθνικές ταυτότητες, ιστορία και σχολική γνώση, πανεπιστημιακή εκπαίδευση, σχολικά βιβλία κ.λπ.).

Ως προς το πεδίο των μεταπτυχιακών σπουδών: Η ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα αναπτύσσεται, σταδιακά, και σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών. Η δεκαετία του 1980 αναδεικνύεται κομβική, καθώς η ανάπτυξη μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών σε διάφορα ελληνικά Πανεπιστήμια (π.χ. Θεσσαλονίκη και Πάτρα) διαμορφώνουν, εν πολλοίσ, τις επόμενες γενιές των ιστορικών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θα αναφέρουμε μόνο δύο, ενδεικτικά, παραδείγματα.

Πρώτον: Στο Τμήμα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (μετέπειτα Φ-Π-Ψ) του Α.Π.Θ. λειτουργεί το πρώτο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Παιδαγωγική από το τέλος της δεκαετίας του 1970 και τις αρχές του 1980. Σε αυτό περιλαμβάνονται διακριτά μαθήματα «Ιστορικής Παιδαγωγικής», δηλαδή ιστορίας της εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών ιδεών, τα οποία αρθρώνονται σε τρεις «ομόκεντρους κύκλους»: Θεσσαλονίκη, Μακεδονία, Βαλκάνια και από το οποίο αποφοιτά ικανός αριθμός ιστορικών της εκπαίδευσης, που διδάσκουν αργότερα σε πανεπιστημιακά τμήματα (Τερζής, 2007: 336-338).

Δεύτερον: Στο Πανεπιστήμιο Πατρών από το 1986 διοργανώνεται το πρώτο στην Ελλάδα Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην «Ιστορία της Εκπαίδευσης» από τον καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. Σήφη Μπουζάκη, από το οποίο, επίσης, αποφοιτούν μετέπειτα ιστορικοί της εκπαίδευσης.

Ως προς τις θεματικές: Το πεδίο διευρύνεται θεματικά καθώς στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών εντάχθηκαν, σταδιακά, μαθήματα αναφορικά με τη γυναικεία εκπαίδευση, την παιδική ηλικία, τα σχολικά βιβλία, την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, το φοιτητικό κίνημα, την τοπική ιστορία, τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών, τη σχολική γνώση, το γλωσσικό ζήτημα, την εκπαιδευτι-

κή πολιτική και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, την εκπαίδευση του ελληνισμού και την έρευνα των σχολικών βιβλίων Ιστορίας στην Ελλάδα και στα Βαλκάνια, την ιστορία των ετεροτήτων (θρησκευτικών, γλωσσικών, εθνοτικών, ταξικών, έμφυλων) κ.ά. Παρατηρείται, επίσης, αργή αλλά σταθερή μετάβαση στη διδασκαλία θεμάτων μικρο-ιστορίας (π.χ. λειτουργία μεμονωμένων ιδρυμάτων ή ιστορίας σχολικών ιδρυμάτων, λογοτεχνικών κειμένων, λόγων παιδαγωγών κ.λπ.). Κατά τις τελευταίες δεκαετίες, επομένως, η ιστορία της εκπαίδευσης κινείται και μελετά ζητήματα της κοινωνικής, της πολιτισμικής και της διανοητικής ιστορίας, ενώ απομακρύνεται από την υπέρμετρη βαρύτητα στην πολιτική και κομματική διάσταση των εκπαιδευτικών θεσμών και των περιεχομένων μάθησης.

Ως προς τις πηγές: Οι ιστορικοί της εκπαίδευσης, σταδιακά, απομακρύνονται από τον θετικιστικό εμπειρισμό και τον φετιχισμό του τεκμηρίου και αξιοποιούν στη διδασκαλία, στις έρευνές τους και στις εργασίες που αναθέτουν σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο και άλλα είδη πηγών: π.χ. αυτοβιογραφίες, αλληλογραφία, Τύπο, προφορικές μαρτυρίες, οπτικο-ακουστικό υλικό κ.λπ. Τα τελευταία χρόνια δεν λείπουν αυτοτελή μαθήματα ή αναφορές και έρευνες που επικεντρώνονται στο βίωμα και στο ιδιαίτερο βλέμμα μαθητών/ μαθητριών, φοιτητών/ φοιτητριών και εκπαιδευτικών.

Ως προς τα μεθοδολογικά ζητήματα: Η ιστορία της εκπαίδευσης ανανεώθηκε και ανανεώνεται μεθοδολογικά με την αξιοποίηση από τους ιστορικούς της εκπαίδευσης νέων μεθοδολογικών εργαλείων (π.χ. ποιοτικές μέθοδοι έρευνας, ανάλυση λόγου, κριτική ανάλυση λόγου, αφηγήσεις ζωής, σε βάθος μελέτες περίπτωσης, εθνογραφικές μέθοδοι και τεχνικές, συγκριτική μέθοδος κ.λπ.). Ο τρόπος προσέγγισης, διδασκαλίας και μελέτης, χωρίς να απομακρύνεται από την κλασική ιστορική μέθοδο –που ακόμη είναι κυρίαρχη– διευρύνεται προς την ερμηνευτική προσέγγιση. Ωστόσο, πολλά ακόμη πρέπει να γίνουν, προκειμένου να φωτιστούν καλύτερα άγνωστες ή σκοτεινές πτυχές της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης από πολλές και διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Ως προς τις χρονικές περιόδους που διδάσκονται και διερευνώνται: Μελετώντας το περιεχόμενο των προπτυχιακών και των μεταπτυχιακών μαθημάτων στα πανεπιστημιακά τμήματα, θα μπορούσε κανείς με σχετική ευκολία να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι ιστορικοί της εκπαίδευσης, συγκριτικά, έδωσαν μεγάλη έμφαση στην εκπαίδευση του νεοελληνικού κράτους, δηλαδή στον «μακρύ» 19ο και «σύντομο» 20ό αιώνα, ενώ δεν μελετήθηκε επαρκώς ούτε η ελληνική εκπαίδευση κατά την οθωμανική περίοδο ούτε η εκπαίδευση του εξωκρατικού ελληνισμού μετά την ίδρυση του κράτους. Σταδιακά, τις τελευταίες δεκαετίες, ιστορικοί της εκπαίδευσης μελετούν, διδάσκουν και ερευνούν και περιόδους πριν από το Κράτος (Διαφωτισμός, 18ος αιώνας) και έξω από το Κράτος (οθωμανικός και μετα-οθωμανικός χώρος, Βαλκάνια, Ευρώπη κ.λπ.).

Ως προς τις διαδρομές της ακαδημαϊκής σταδιοδρομίας όσων δίδαξαν ή εξακολουθούν να διδάσκουν τα τελευταία σαράντα χρόνια το γνωστικό αντικείμενο της «ιστορίας της εκπαίδευσης» στο ελληνικό Πανεπιστήμιο, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι οι προκηρύξεις των θέσεων, η ακριβής διατύπωση του γνωστικού αντικειμένου και του περιεχομένου του και, εντέλει, οι διαδικασίες εξέλιξης, αν και στο σύνολό τους σχεδόν δεν έκρυψαν εκπλήξεις για τους υποψήφιους, διαφοροποιούνται ανάλογα με την κουλτούρα του κάθε Τμήματος και τις σχέσεις που αναπτύσσονται. Η έρευνα, όμως, στο πεδίο αυτό είναι επίπονη και βρίσκεται σε αρχικό στάδιο. Ωστόσο, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε με σχετική ακριβεία ότι στις θέσεις που προκηρύσσονται αυτή την τεσσαρακονταετία παρατηρούνται πολλές και καλές υποψηφιότητες γεγονός που σημαίνει ότι ο κλάδος αναπτύσσεται σε επίπεδο διδακτορικών σπουδών. Τα πρόσωπα που επιλέγονται χαράζουν και τις τομές με το διδακτικό και το ερευνητικό τους έργο. Σήμερα, όλα τα Τμήματα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας καλύπτουν με μέλος ΔΕΠ τη θέση του ιστορικού της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, η θέση καλύπτεται σε έξι από τα εννέα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και σε πέντε από τα εννέα Τμήματα Νηπιαγωγών. Ο κλάδος ενισχύεται και από τη σημαντική βοήθεια που προσφέρουν με διδασκαλία συναφών μαθημάτων μέλη ΔΕΠ από συναφείς επιστημονικούς χώρους (Παιδαγωγική, Διδακτική, Λογοτεχνία, Κοινωνιολογία, Πολιτικές επιστήμες κ.λπ.) προκειμένου να καλυφθούν οι διδακτικές ανάγκες των Τμημάτων τους για σύντομο ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

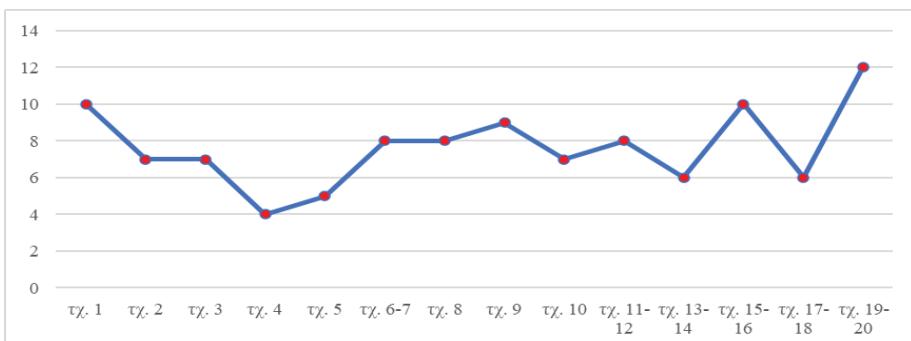
2. ΔΙΚΤΥΑ

Τα συνέδρια και τα επιστημονικά περιοδικά αποτελούν προνομιακό χώρο για την αποτίμηση της έρευνας στον εκάστοτε κλάδο, διότι σε αυτά πραγματοποιείται συλλογική οικειοποίηση της πειθαρχίας, αναδεικνύονται και πρωθούνται άτομα και επαγγελματικές ομάδες και είναι από τα πιο ισχυρά μέσα πειθαρχικής μετάδοσης της επιστημονικής γνώσης. Στη δική μας περίπτωση και για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα περιοριστούμε στη θεματική καταγραφή, ταξινόμηση και αποτίμηση της έρευνας που έχει διεξαχθεί και διαχθεί μέσω των οκτώ Συνεδρίων «Ιστορίας της εκπαίδευσης» με την ευθύνη της Ελ.Ε.Ι.Ε. και τις άκοντες προσπάθειες του καθηγητή του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών Σήφη Μπουζάκη, ο οποίος αποτελούσε την «ψυχή» των συνεδρίων αυτών και των είκοσι τευχών του περιοδικού Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης (στο εξής Θ.Ι.Ε.).

Το περιοδικό

Στο περιοδικό Θ.I.E. από το 2002 έως το 2020 δημοσιεύονται συνολικά 107 άρθρα και αρθρογραφούν 136 συγγραφείς με τις εξής ιδιότητες: καθηγητές Πανεπιστημίων (ελληνικών και ξένων) (24=18%), αναπληρωτές καθηγητές (13=10%), επίκουροι καθηγητές (20=15%), λέκτορες (12=9%), διδάκτορες (34=25%), υποψήφιοι διδάκτορες (10=7%), ιστορικοί (της εκπαίδευσης) (4=3%), εκπαιδευτικοί (4=3%), μέλη ΣΕΠ του ΕΑΠ (4=3%), ειδικοί επιστημονικές (4=3%), εντεταλμένος επίκουρος καθηγητής (1=0,7%), ομότιμοι καθηγητές (2=1,4%), μεταδιδάκτωρ (1=0,7%), ΕΔΠ Ιστορίας (1=0,7%), κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου (1=0,7%) και ψυχίατρος-ψυχαναλυτής (1=0,7%).

Πίνακας 1: Άρθρα ανά τεύχος



Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει ότι το περιοδικό αποτέλεσε κομβικό σημείο σύνδεσης των ιστορικών της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και σημαντικό βήμα για τη δημοσίευση εργασιών τους και τη διάχυσή τους στην επιστημονική κοινότητα. Αξίζει να ειπωθεί ότι σημαντικός αριθμός συγγραφέων δημοσιεύουν εργασίες τους σε διάφορες φάσεις της επαγγελματικής τους ανέλιξης στο περιοδικό (ως λέκτορες, επίκουροι, αναπληρωτές καθηγητές και καθηγητές) ή αξιοποιούν το περιοδικό ως επιστημονικό βήμα για την εξέλιξή τους (υποψήφιοι διδάκτορες, διδάκτορες κ.λπ.). Το γεγονός αυτό έχει διττή σημασία καθώς αποδεικνύει αφενός μεν την εμπιστοσύνη που δείχνουν οι συγγραφείς στο περιοδικό και στους συντάκτες του και αφετέρου την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του περιοδικού μεταξύ των ιστορικών της εκπαίδευσης και της επιστημονικής κοινότητας στο σύνολό της.

Ως προς τις θεματικές του περιοδικού θα πρέπει να αναφέρουμε ότι αυτές μπορούν να ομαδοποιηθούν σε πέντε μεγάλες κατηγορίες:

Πρώτη κατηγορία: Ιστορία της εκπαίδευσης του νεοελληνικού κράτους.

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται εργασίες που αφορούν την προσχολική εκπαίδευση, την εκπαιδευτική πολιτική και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, το σχολείο ως θεσμό, τη σχολική γνώση και τους μαθητές, τα ιδρύματα εκπαίδευσης και τα ιδρύματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής για ΑμΕΑ. Στην –ομολογούμενως τεράστια– κατηγορία εντάσσονται 43 από τα 107 άρθρα του περιοδικού (ποσοστό 40,2%).

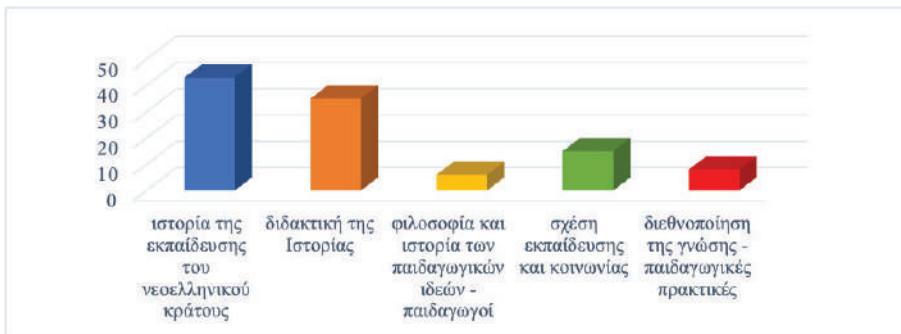
Στη δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνονται μελέτες που αφορούν τη Διδακτική της Ιστορίας καθώς και επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα του επιστημονικού κλάδου της ιστορίας της εκπαίδευσης. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται 35 άρθρα (ποσοστό 32,7%). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για ζητήματα διδακτικής της Ιστορίας ή επιμέρους θεμάτων (π.χ. η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος) και μία στροφή προς την έρευνα των σχολικών βιβλίων, των Αναλυτικών Προγραμμάτων, των Προγραμμάτων Σπουδών, της Δημόσιας Ιστορίας, του γλωσσικού ζητήματος και της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, της σχέσης εκπαίδευσης και κινηματογράφου κ.λπ. Στη συγκεκριμένη κατηγορία εντάσσονται και εργασίες που επικεντρώνονται σε ζητήματα Τοπικής Ιστορίας, μία θεματική που τις τελευταίες δεκαετίες κερδίζει συνεχώς έδαφος στην έρευνα και στη διδασκαλία της Ιστορίας στην Ελλάδα.

Στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνεται μία μικρότερη ομάδα εργασιών, οι οποίες ερευνούν ζητήματα φιλοσοφίας και ιστορίας των παιδαγωγικών ιδεών και σκιαγραφούν το έργο συγκεκριμένων παιδαγωγών που τις αντιπροσωπεύουν. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται 6 άρθρα (ποσοστό 5,6%).

Η τέταρτη κατηγορία εστιάζει στη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνίας (συνδικαλισμός, γυναικεία εκπαίδευση, εκπαίδευση και φύλο, διαπολιτισμική εκπαίδευση, μειονοτική εκπαίδευση, εκπαίδευση ξενοφόνων, εκπαιδευτικές και κοινωνικές σχέσεις, πρόσληψη της εκπαίδευσης μέσα από τη λογοτεχνία). Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται 15 άρθρα (ποσοστό 14%). Πρέπει να σημειώσουμε, ασφαλώς, ότι οι περισσότερες εργασίες σε αυτή την κατηγορία αφορούν είτε ζητήματα φύλου είτε την εκπαίδευση των σλαβόφωνων στη Μακεδονία.

Στην πέμπτη κατηγορία, τέλος, εντάσσονται 8 άρθρα (ποσοστό 7,5%) που έχουν ως θέμα τους τη διεθνοποίηση της γνώσης, τον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό δανεισμό, τις σχετικές παιδαγωγικές πρακτικές και τη διακίνηση των ιδεών. Ορισμένες εργασίες στην κατηγορία αυτή καλύπτουν την πολιτική και κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης.

Πίνακας 2: Θεματικές



Εκτός από τους τίτλους και τις περιλήψεις των άρθρων, που χρησίμευσαν ως βάση γι' αυτήν την προκαταρκτική μελέτη, εξετάσαμε και το περιεχόμενο των εργασιών. Η ανάλυση των ερευνητικών ερωτημάτων και των μεθοδολογικών εργαλείων αποκαλύπτει τις χρονικές περιόδους, τους τόπους, τη μέθοδο και τις πηγές που χρησιμοποιούνται, γεγονός που καταδεικνύει τη διεύρυνση του πεδίου προς πιο σύγχρονα θέματα και πιο καινοτόμες προσεγγίσεις.

Αναφορικά με τις χρονικές περιόδους, στις οποίες αναφέρονται τα άρθρα που δημοσιεύονται στο περιοδικό αυτές είναι: αρχαιότητα (1), Κρητική Πολιτεία (2), μεταπολίτευση (3), οθωμανική περίοδος-διαφωτισμός (4), εμφύλιος και μετεμφυλιακή περίοδος (5), μεταπολεμική περίοδος (7), μεσοπόλεμος (11), 19ος αιώνας (21) και 20ός αιώνας (22). Οι περισσότεροι ερευνητές και οι περισσότερες ερευνήτριες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στον 20ό αιώνα ή σε επιμέρους περιόδους του (μεσοπόλεμος, εμφύλιος, μεταπολίτευση κ.λπ.) (48 εργασίες - ποσοστό περίπου 63%) ενώ τον 19ο αιώνα συνολικά ή μεμονωμένες περιόδους του διερευνούν 23 άρθρα (ποσοστό περίπου 30%).

Ως προς τους τόπους μελέτης, τα άρθρα αναφέρονται στο Κράτος, στον εξωκρατικό ελληνισμό (Μακεδονία, Πόντος, Κρήτη, Σάμος, Δωδεκάνησα) και στην εκπαίδευση πριν από το Κράτος σε μικρότερο, όμως, ποσοστό.

Ως προς τη μέθοδο, οι συγγραφείς χρησιμοποιούν, κυρίως, την ιστορική-ερμηνευτική μέθοδο, την ιστορική-συγκριτική, την Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου και την Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου.

Οι πηγές, τέλος, που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς σε αυτές τις εργασίες είναι μεταξύ των άλλων, σχολικά βιβλία, λογοτεχνικά κείμενα, νομοθετικά κείμενα (νόμοι, νομοσχέδια, εισιτηρικές εκθέσεις), Πρακτικά της Βουλής, Πρακτικά του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, Πρακτικά του Ηγεμονικού Συμβουλίου, Εφημερίδες και Τύπος, Αρχείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, Αρχείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρυτανικοί λόγοι, Εκθέσεις Επιθεωρητών,

έργα ζωγραφικής, προφορικές μαρτυρίες, υλικό από ημιδομημένες συνεντεύξεις.

Τα Συνέδρια

Αναφορικά με τα οκτώ Συνέδρια,⁵ τα οποία έχει διοργανώσει και πραγματοποιήσει από το 2002 έως το 2020 η Ελ.Ε.Ι.Ε. –όλα, εκτός από το όγδοο που πραγματοποιήθηκε στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ., στους φλόξενους χώρους του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών υπό την ευθύνη και καθοδήγηση του καθηγητή Σήφη Μπουζάκη – από την έως τώρα μελέτη του τίτλου και της περίληψης των εισηγήσεων προκύπτουν τα εξής πρώτα ενδιαφέροντα συμπεράσματα –αν και η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη:

Πρώτον: Η βασική θεματική του κάθε Συνεδρίου καλύπτει επίκαιρα θέματα που άπτονται τόσο του ενδιαφέροντος της ιστορίας όσο και γενικότερα του ενδιαφέροντος της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής.

Δεύτερον: Οι θεματικές των Συνεδρίων αυτών, αν και διαφοροποιούνται ανάλογα με τη γενική θεματική του Συνεδρίου, ωστόσο καλύπτουν θέματα που αφορούν: θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα, ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ζητήματα ιστορίας της αγωγής και της παιδείας, ζητήματα σχολικής γνώσης (σχολικά βιβλία, Α.Π., σχολική ζωή), ζητήματα σχέσεων εκπαίδευσης και κοινωνίας, ζητήματα τοπικής εκπαιδευτικής ιστορίας, ζητήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ζητήματα διδακτικής της ιστορίας, ζητήματα διεθνοποίησης της γνώσης κ.λπ.

Τρίτον: Στα Συνέδρια αυτά συμμετέχουν με εισήγηση καταξιωμένοι ιστορικοί της εκπαίδευσης και άλλοι επιστήμονες συναφών αντικειμένων (οι περισσότεροι Έλληνες αλλά και ορισμένοι –λίγοι– ξένοι). Η συμμετοχή αναγνωρισμένων, διεθνώς, ιστορικών της εκπαίδευσης, κοινωνικών επιστημόνων ή παιδαγωγών, αν και μικρή, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Συμμετέχουν, επίσης, πολλοί διδάκτορες, υποψήφιοι διδάκτορες και μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες, που ειδικεύονται στο πεδίο της ιστορίας της εκπαίδευσης ή σε κλάδους συναφείς με το πεδίο (κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, λογοτεχνική εκπαίδευση, διδακτική της ιστορίας, διαπολιτισμική εκπαίδευση, συγκριτική παιδαγωγική, πολιτικές επιστήμες), ανάλογα με το θέμα του Συνεδρίου κάθε φορά.

Τα Συνέδρια, συνεπώς, καταφέρνουν να υπηρετήσουν τον σκοπό τους, δη-

5 Οι τίτλοι των Συνεδρίων είναι: 1. Επίκαιρα θέματα ιστορίας εκπαίδευσης (2000), 2. Η παιδεία στην αγγή του 21ου αιώνα (2003), 3. Ιστορία εκπαίδευσης (2004), 4. Ιστορία εκπαίδευσης (2006), 5. Εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη (2009), 6. Ελληνική γλώσσα και εκπαίδευση (2011), 7. Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; (2015), 8. Εκπαίδευση: Κρίσεις και πόλεμοι (2018). Τα Πρακτικά των επτά πρώτων συνεδρίων έχουν αναρτηθεί στην ιστοσελίδα της Ελ.Ε.Ι.Ε. Βλ. <https://www.eleie.gr/el/praktika-panellinion-synedrion.html>

λαδή να αποτελέσουν δίκτυα συνεργασίας, ανάπτυξης και εξέλιξης του γνωστικού πεδίου.

Επιλεγόμενα

Από την έως τώρα έρευνα γίνεται σαφές ότι ο κλάδος της ιστορίας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την τελευταία τεσσαρακονταετία είναι ένας δυναμικά εξελισσόμενος κλάδος και σε αυτή την ανάπτυξη του πεδίου συνέβαλαν –και εξακολουθούν να συμβάλλουν, παρά τις όποιες αδυναμίες ή προβλήματα προκύπτουν– ποικιλοτρόπως:

Πρώτον: Τα μέλη ΔΕΠ των ελληνικών πανεπιστημάτων που με το διδακτικό και ερευνητικό τους έργο διεύρυναν το πεδίο. Η συστηματική καταγραφή των θέσεων και των προσώπων απαιτεί την ανασυγκρότηση σταδιοδρομιών για τη διαμόρφωση του γνωστικού αντικειμένου, εγχείρημα απαιτητικό αλλά αναγκαίο.

Δεύτερον: Η κατάργηση της έδρας και η θεσμοθέτηση των Τομέων Παιδαγωγικής στις Φιλοσοφικές Σχολές των ελληνικών Πανεπιστημάτων σε συνδυασμό με την ίδρυση και λειτουργία Παιδαγωγικών Τμημάτων (προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης) και την ένταξη του αντικειμένου «ιστορία της εκπαίδευσης» σε αυτά, σε συνδυασμό με την ίδρυση Εργαστηρίων Ιστορίας της Εκπαίδευσης και Μουσείων Εκπαίδευσης σε διάφορα πανεπιστημιακά Τμήματα, τα οποία συμβάλλουν στον μετασχηματισμό της θεωρητικής γνώσης σε εφαρμοσμένη έρευνα.⁶

Τρίτον: Η οργάνωση Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών Παιδαγωγικής, στα οποία συμπεριλαμβάνονται αυτοτελή μαθήματα ιστορίας της εκπαίδευσης ή και η θεσμοθέτηση αυτόνομων Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών στην Ιστορία της Εκπαίδευσης.

Τέταρτον: Η ίδρυση της Π.Ε.Ε. με τη διοργάνωση πανελλήνιων και διεθνών συνεδρίων, στα οποία μόνιμη θεματική τους αποτελεί η «ιστορία της εκπαίδευσης». Η αναλυτική παρουσίαση αυτής της παραμέτρου ξεπερνά τα όρια

6 Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες ερευνητικές μονάδες και εργαστήρια που ιδρύθηκαν και λειτουργούν τα τελευταία χρόνια με σημαντικό έργο στην ανάπτυξη και διάχυση της ιστορίας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως: το Ιστορικό Αρχείο Νεοελληνικής Εκπαίδευσης στον Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., το Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. στην Πάτρα, το Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Ιστορίας στο Π.Τ.Δ.Ε. στον Βόλο, το Εργαστήριο Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης στο Τμήμα Φιλοσοφίας στα Ιωάννινα, το Εργαστήριο Ιστορίας της Παιδείας και της Εκπαίδευσης στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ., το Εργαστήριο Ιστορίας και Κοινωνικών Επιστημών του Π.Τ.Δ.Ε. στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το Εργαστήριο Τοπικής Ιστορίας στο Π.Τ.Δ.Ε. στη Φλώρινα.

της παρούσας εργασίας, αλλά κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για το μέλλον. Η ίδρυση της *E.L.E.I.E.*, η έκδοση του περιοδικού *Θ.I.E.* και η διοργάνωση τακτικών συνεδρίων και τα τελευταία χρόνια διαλέξεων και ομιλιών σε ετήσια βάση (π.χ. Annual Lecture).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Hofstetter, R., Fontaine, A., Huitric, S., & Picard, E. (2014). Mapping the discipline history of education. *Paedagogica Historica*, 50(6), 871-880.
- Kimourtzis, P., & Betsas, I. (2022). History of education in Greece: achievements, shortfalls, and challenges. *Paedagogica Historica* (online).
- McCulloch, G. (2017). Ο αγώνας για την ιστορία της εκπαίδευσης (Μτφ. Μ. Κουλεντιανού, Επιστ. επιμ. Α. Χουρδάκης & Π. Γ. Κιμουρτζής). Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρούσου, Αλ., & Τσάφος, Β. (Επιμ.). (2020). *Επιστήμες της εκπαίδευσης: Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αρσένης, Κ., & Παπαδοπούλου, Β. (2020). Οι Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Χαρτογράφηση των επιστημονικών κλάδων που τις συγκροτούν. Στο Κ. Μπονίδης & Γ. Ζαρίφης (Επιμ.), *Παιδαγωγική, Επιστήμη της Αγωγής, Επιστήμες της Αγωγής: Επιστημολογικά και μεθοδολογικά ζητήματα* (σσ. 165-183). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Δαλακούρα, Κ. (2006). Νέες οπτικές και μεθοδολογικές αναζητήσεις στη σύγχρονη ιστοριογραφία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Στο Χρ. Τζήκας (Επιμ.), *Ζητήματα ιστορίας και ιστοριογραφίας της εκπαίδευσης, Πρακτικά επιστημονικής ημερίδας* (σσ. 105-121). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δαλακούρα, Κ., Χατζηστεφανίδου, Σ., & Χουρδάκης, Α. (2015). *Ιστοριογραφία της ελληνικής εκπαίδευσης: Επανεκτιμήσεις και προοπτικές*. Ρέθυμνο: Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Δημαράς, Α. (1988). Ιστοριογραφία της εκπαίδευσης. *Σύγχρονα Θέματα*, 35-37, 191-197.
- Δημαράς, Α. (2004). Η ιστοριογραφία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Απαρχές και θεσμοθέτηση (1821-1967). Στο Π. Μ. Κιτρομηλίδης & Τρ. Ε. Σκλαβενίτης (Επιμ.), *Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας 1833-2002, Δ' Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας, Πρακτικά. Τόμος Α'* (σσ. 475-494). Αθήνα: K.N.E.-E.I.E.
- Κιμουρτζής, Π. Γ. (2020). Ιστορία της εκπαίδευσης: Η εξέλιξη του σχολικού θεσμού. Στο Α. Ανδρούσου & Β. Τσάφος (Επιμ.), *Επιστήμες της εκπαίδευσης: Ένα δυναμικό διεπιστημονικό πεδίο* (σσ. 90-115). Αθήνα: Gutenberg.
- Κουλούρη, Χ. (2004). Η ιστοριογραφία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Συνέ-

- χειες και ρήξεις (1967-2002). Στο Π. Μ. Κιτρομηλίδης & Τρ. Ε. Σκλαβενίτης (Επιμ.), *Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας 1833-2002, Δ' Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας, Πρακτικά. Τόμος Α'* (σσ. 495-511). Αθήνα: Κ.Ν.Ε.-Ε.Ι.Ε.
- Λάππας, Κ. (2004). Η ιστοριογραφία της εκπαίδευσης πριν από την Επανάσταση του 1821: Παράδοση και ανανεωτικές τάσεις. Στο Π. Μ. Κιτρομηλίδης & Τρ. Ε. Σκλαβενίτης (Επιμ.), *Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας 1833-2002, Δ' Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας, Πρακτικά. Τόμος Α'* (σσ. 463-474). Αθήνα: Κ.Ν.Ε.-Ε.Ι.Ε.
- Μπουζάκης, Σ. (2002-2003). Πρόλογος. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 1, 7-8.
- Ράσης, Σ. (2005). Ιστορία της εκπαίδευσης: Μια γνωστική περιοχή σε αναζήτηση ταυτότητας. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 4, 5-48.
- Σμυρναίος, Α. (2013-2014). Ο ιστορικός και το έργο του: Μια σύντομη επισκόπηση της συμβολής του Χαράλαμπου Χαρίτου στις ιστορικές επιστήμες. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 11-12, 253-263.
- Τερζής, Ν. Π. (2007). Ιστορική Παιδαγωγική – Ιστορία της Εκπαίδευσης. Στο Π. Δ. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σσ. 336-338). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Βασίλης Α. Φούκας
Αναπλ. Καθηγητής Α.Π.Θ.
Τηλ.: 2310.99.7190
E-mail: vfoukas@edlit.auth.gr

**ΤΟ «ΜΟΥΧΛΙΑΣΜΕΝΟ» ΥΠΕΔΑΦΟΣ
ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.
ΕΜΦΥΛΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ
ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ¹**

Αντώνης Χουρδάκης
Καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο επιχειρεί να αρθρώσει έναν εναλλακτικό και κριτικό/ριζοσπαστικό λόγο για μια παιδαγωγική προσέγγιση της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας η οποία έχει «μουχλιάσει». Για τον λόγο αυτό αναλύονται από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής εκείνα τα χαρακτηριστικά στην πολιτική διαχείριση του σχολικού ζητήματος διαχρονικά, αλλά και στην αρχιτεκτονική των σχολικών χώρων που λειτουργούν προς μια διαβρωτική κατεύθυνση. Στη συνέχεια προσεγγίζεται η έννοια της μαθητικής αντίδρασης «από τα κάτω» και τελικά προτείνεται μια καινοτόμα και απελευθερωτική πρόταση κριτικο-πραξικής προσέγγισης.

ABSTRACT

The article intends to articulate an alternative and radical discourse for a pedagogical approach to the Greek school reality, which is “mouldy”. For this reason, it analyses from the perspective of Critical Pedagogy those features in the political management of the issue, as well as in the gendered architecture of school spaces that work towards an erosion of the pedagogical character of the school. The concept of student reaction “from below” is also approached and finally an innovative and liberating proposal of a critical-practical approach is proposed.

1 Θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Μ. Κουναλάκη, Διδάκτορα Ιστορίας της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, για τη συνεργασία του στο άρθρο αυτό.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΝΕΟΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ

Μια εντελώς απολιτική παιδαγωγική αποτελεί πλέον ουτοπία. Η ιστορία της παιδαγωγικής στην Ευρώπη αναφορικά με την εξέλιξη των σχολικών εκπαιδευτικών συστημάτων, καταδεικνύει ότι πολιτική και παιδαγωγική βρίσκονται σε αδιαίρετη σχέση μεταξύ τους. Όλες οι αποφάσεις για την παιδεία και την εκπαίδευση είναι πολιτικές αποφάσεις, ενώ η «εργαλειοποίηση» της εκπαίδευσης για πολιτικούς σκοπούς διατρέχει το σύνολο της ευρωπαϊκής ιστορίας (Πανταζής, 2015: 13). Πρόκειται αφενός για την εδραίωση μιας αντίληψης βασισμένης στην «παιδαγωγικοποίηση» των κοινωνικών ζητημάτων (Διδυμιώτης, 2020: 61) και αφετέρου στην αιτιολόγηση του παρεμβατικού ρόλου της εκάστοτε πολιτείας να ενεργεί υπέρ της υπαγωγής των πολιτών στις εξουσιακές της επινοήσεις, μετατρέποντάς τους σε «υπηκόους» μέσω του σχολικού μηχανισμού.

Πρόκειται για συστηματικές παρεμβάσεις σε δύο διασταυρούμενους άξονες, στην εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου και στα μέσα επιτέλεσης αυτής της λειτουργίας. Σε κανέναν, όμως, από τους δύο αυτούς άξονες ουδέποτε επιχειρήθηκε από την πολιτική ηγεσία των υπουργείων παιδείας η αλλαγή των «μοριακών» συστατικών αυτής της πραγματικότητας, όπου «εξακολουθούν να υπάρχουν φοβερά αδιέξοδα και αντιφάσεις στις διαφρωτικές δομές της» (Μπουζάκης, 2003: 13). Τα γνωστικά αντικείμενα στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης κινούνται σε πανομοιότυπη δομική λογική με εκείνα των πρώτων ωρολόγιων προγραμμάτων από τη σύσταση του νέου ελληνικού κράτους. Από τότε και εφεξής εκδηλώνονται αδιαλείπτως οι άκαμπτες αρχές και αμετάβλητες ιεραρχήσεις που χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα από τον 19ο αιώνα έως και σήμερα, αποδεικνύοντας ότι δεν έχει μεταρρυθμιστεί ούτε ως προς τη γραμμική σειρά που εμφανίζονται τα μαθήματα στο πρόγραμμα (θρησκευτικά, γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία, φυσικά, κ.ο.κ.), ούτε εν πολλοίς η ονομασία τους, αλλά ούτε και η «αναλλοίωτη» διάκριση μεταξύ «κύριων» και «δευτερευόντων» μαθημάτων (από το εξατάξιο στο 6/θέσιο π.χ. δημοτικό σχολείο), «καθώς... μένουν εκεί που ήταν στα χρόνια του Όθωνα» (Δημαράς, 1986: ξδ'). «Ετσι», όπως έχει επισημάνει, ο Α. Καζαμίας, «η πορεία της εκπαιδευτικής μεταρρυθμισης στην Ελλάδα μπορεί... να παρομοιαστεί με το μύθο/ κατάρα του Σίσυφου- μια αδιάκοπη, κοπιώδης και ανολοκλήρωτη προσπάθεια» (2011: 299).

Εκείνο, ωστόσο, που σήμερα κινεί περισσότερο το ενδιαφέρον μας είναι οι πολιτικές εκείνες που εξαγγέλλουν ευρείας κλίμακας αλλαγές και επιδιώκουν να εδραιώσουν τον νεοφιλελεύθερο χαρακτήρα² στις αντιλήψεις των εκπαι-

2 Στις προγραμματικές δηλώσεις της κυβέρνησης για την έννοια της αριστείας αναφέρεται: «για εμάς η αριστεία δεν είναι ρετσινιά. Για εμάς η αριστεία είναι στάση ζωής, αριστεία είναι να προσπαθείς διαρκώς να υπερβαίνεις τον εαυτό σου, να επιδιώκεις καθημερινά να γίνεσαι

δευτικών και κυρίως των παιδιών. Δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι οι εξαγγελίες περί τεχνολογικής αναβάθμισης του ελληνικού σχολείου (ο λεγόμενος «ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης της χώρας μας»³, που πρέπει να αναγνωστεί και σε σχέση με την πρόσφατη πανδημία) και, τελείως πρόσφατα, η εισαγωγή του θεσμού των Εργαστήριων Δεξιοτήτων από το Νηπιαγωγείο έως το Γυμνάσιο προς αντικατάσταση του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης.⁴

Σε ό,τι αφορά το «Ψηφιακό σχολείο» και υπό το πρίσμα της σύγχρονης Κριτικής Παιδαγωγικής (Κ.Π.), η οποία επιχειρεί να στηλιτεύσει τον νεο-φιλελευθερισμό της εκπαίδευσης και μάλιστα την οργάνωση της υποκειμενικότητας, στο πλαίσιο ενός διάχυτου άγχους και μιας απόγνωσης που παράγεται από τις σύγχρονες διαδικασίες εργασιακής επισφάλειας και κοινωνικού κατακερματισμού (De Lissavoy, 2018: 188), διευρύνοντας τα μέσα και τους χώρους επιτέλεσης της μαθησιακής διαδικασίας με πιο δημοκρατικές διεργασίες,⁵ η καθημερινή σχολική πραγματικότητα δεν κατέστη περισσότερο δημοκρατική, ούτε οδήγησε υπέρ μιας συλλογικής δέσμευσης και αναζωγονητικής δράσης. Τα παιδιά ουσιαστικά συνεχίζουν να είναι «αμέτοχα παρόντα» από οποιαδήποτε διαδικασία λήψης αποφάσεων που τα αφορούν, ενώ όταν κληθούν να συμμετάσχουν ο ρόλος τους παραμένει πλήρως προκαθορισμένος και προσχηματικός. Έτσι, τις «χαμένες φωνές» τους (Cook-Sather, 2002· Hourdakis, 2018) η απλή ανάδειξη των ψηφιακών εργαλείων στη σχολική πραγματικότητα δεν προοινίζει ότι θα έρθουν στο προσκήνιο, ακριβώς επειδή η διδακτική τους δεν προσκαλεί τα παιδιά σε ουσιαστική συμμετοχή, αλλά σε τυποποιημένες ενέργειες, που εξυπηρετούν καθαρά την απόκτηση συγκεκριμένων «δεξιοτήτων», οι οποίες συνδέονται με συγκεκριμένες τεχνικές και όχι γνώσεις. Η τεχνολογία υπηρετεί πρωτίστως το κέρδος και δευτερευόντως τις ανάγκες των παιδιών, ενώ η online διαχείριση των ζητημάτων της εκπαίδευσης κυρίως τις εταιρίες, πράγμα που σημαίνει ότι εγκαταλείπουμε την εκπαίδευση στα χέρια της αγοράς.

καλύτερος». Αναλυτικότερα πρβλ.: <https://www.minedu.gov.gr/news/42342-22-07-19-oi-programmatikes-diloseis-tis-ypourgoy-paideias-kai-thriskevmaton-k-nikis-kerameos>

3 Πρβλ.: <https://www.minedu.gov.gr/news/51299-02-02-22-niki-kerameos-miso-dis-evro-giaton-psifiako-metasximatismo-tis-ekpaidefsis-voucher-gia-texnologiko-eksoplismo-se-pano-apo-160-000-ekpaideftikoy>

4 Πρβλ. την απόφαση Φ.31/94185/Δ1. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να πούμε ότι για το σχολείο «εργαστήριο ζώης» είχε εργαστεί, σε εντελώς διαφορετικό πλαίσιο, ο Β. Μασσιάλας (1984: 59). Σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, πρβλ. τη μελέτη του Φλουρή (2020) για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης.

5 Βλ. Το 16ο Διεθνές Συνέδριο της Π.Ε.Ε. που διεξήχθη στο Βόλο, 29 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 2019: <http://www.pee.gr/wp-content/uploads.pdf>

Η διαδικασία αυτή αναδεικνύει τοιουτοτρόπως μια «στεγανοποιημένη» παιδαγωγική αντίληψη των εκπαιδευτικών διαδικασιών, οι οποίες δείχνουν να υποτάσσονται στην παραγωγή και τον ανταγωνισμό, στην πάλη για επικράτηση και τον ατομικισμό ως προκριτέα «παιδαγωγικά» μέσα (Giroux, 2010). Ο στόχος, οι μαθητές/τριες να μπορούν να συμμετέχουν υπεύθυνα στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (να δημιουργούν το δικό τους σχολείο μέσα στο σχολείο) και να καλλιεργούν γνώσεις στο κοινωνικο-πολιτικό πεδίο ως εργαλεία για την κριτική ανάλυση γεγονότων, συμβάντων, ιδεών και διαδικασιών που εμπίπτουν στην σχολική και κοινωνική ζωή τους, υποχωρεί κατά κράτος. Άλλωστε, τα εναλλακτικά μοντέλα διαχείρισης του εκπαιδευτικού συστήματος προσφέρουν αυτό που ευαγγελίζονται: εναλλακτική μορφή των σχέσεων εξουσίας, χωρίς να μας οδηγούν εκτός συστήματος (Spitzer, 2014). Έρευνες δείχνουν ότι η καθολική παροχή πρόσβασης και οι γρήγορες ταχύτητες στο διαδίκτυο θα επιτείνουν αντί να μειώσουν τα κενά των μαθητών/ τριών στις επιδόσεις τους στα μαθηματικά και την ανάγνωση (Vigdor et al., 2014). Οι μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των παιδιών δεν μπορούν να υπηρετηθούν σε έναν εικονικό χώρο, χωρίς ουσιαστική αλληλεπίδραση και ενσυναίσθηση.

Ήδη από την εποχή των Illrich (1971) και Holt (1982), όπου η μάθηση συνδέθηκε με την τεχνολογική κατάρτιση (και νυν γραμματισμό), ο κόσμος δεν κατανόησε τα αρνητικά χαρακτηριστικά του σχολείου, αλλά θεώρησε ότι αποτελεί το μοναδικό μέσο που οδηγεί στη χρήσιμη γνώση, παραμερίζοντας το γεγονός ότι τελικά τα παιδιά δεν έγιναν ούτε εξυπνότερα ούτε απελευθερώθηκαν (Ρέιμερ, 1976: 22).

Το τεχνολογικό και ανταγωνιστικό πρότυπο διδασκαλίας, που συνειδητά πρωθείται στο νεο-φιλελεύθερο σχολείο, δεν αφήνει παρά ελάχιστες επιλογές στον/ στην εκπαιδευτικό. Με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων δημιουργούνται αντίστοιχα ζητήματα. Ο/η εκπαιδευτικός έχει την ψευδαίσθηση ότι έχει κάποια επίπεδα ελευθερίας, όμως την ίδια στιγμή εσωτερικοποιεί ασυνείδητα την άνωθεν εξουσιαστική επιβολή, γιατί συνήθως η ηγεσία εφαρμόζει μεν τιμωρητικές πρακτικές, αλλά «μένει απομακρυσμένη από την ποινή που επιβάλλει» (Foucault, 1989: 76). Οι εκπαιδευτικοί, τελικά, αποδέχονται την προώθηση μιας συγκεκριμένης ατζέντας, που μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνει έννοιες, όπως η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση, η εκπαιδευτική ρομποτική και οι δεξιότητες της τεχνολογίας, της μηχανικής και της επιστήμης. Γίνονται μέρος αυτής της προσπάθειας, θεωρώντας μάλιστα ότι πρεσβεύουν κάτι αντίθετο, καθώς εισέρχονται χωρίς ουσιαστικό υπόβαθρο και σοβαρή προπαϊδεία μέσα στις προτεινόμενες θεματικές ζητήματα οικολογικής συνείδησης, αειφορίας, έμφυλων πραγματικοτήτων και δημοκρατίας. Αυτό στο οποίο δεν έχει δοθεί η αναγκαία έμφαση είναι πως η ελλειμματική προσέγγιση των εννοιών αυτών είναι εξίσου προβληματική και επικίνδυνη με την ίδια την συγκροτηθείσα ατζέντα.

ΕΜΦΥΛΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΚΤΗΡΙΑ

Τα σχολεία, όπως είναι σήμερα, λειτουργούν ως εκπαιδευτικά «δεσμωτήρια», χώροι καθορισμένων εκπαιδευτικών προδιαγραφών και εκτέλεσης συγκεκριμένων εντολών-ενεργειών, που οδηγούν σε καθορισμένους στόχους. Η ελλειψματική τους υπόσταση επιτείνεται: (α) από το πρόγραμμα της σχολικής καθημερινότητας, (β) το χρόνο που δαπανούν οι εκπαιδευτικοί για να επιβάλλουν στα παιδιά την υπακοή και την ιεραρχία, μειώνοντας το χρόνο της πραγματικής μάθησης, (γ) την εν πολλοίς ακατάλληλη διδασκόμενη ύλη που είναι εξ-ουσιακά εμποτισμένη από τα «καθιερωμένα στηρίγματα των προνομίων» (Ρεϊμέρ, 1976), (δ) τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο, (ε) την σχολική κανονικοποίηση τους, υπό το πρίσμα της σχολικής εξουσίας (Σολομών, 1999: 7), (ζ) την «εσωτερικευμένη» ομοφοβία και τρανσφορβία της ελληνικής κοινωνίας που το διαποτίζει (Σπίνου, 2015: 99), (η) την έμφυλη βιαιότητα και επιτέλεση πρακτικών έμφυλης ανισότητας, και (θ) την αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου εν γένει.

Ειδικά το τελευταίο ζήτημα αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στην προσπάθεια καθοδήγησης και εντέλει καθυπόταξης των μαθητικών σωμάτων. Ο/η άνθρωπος έχει την τάση να προσδίδει μία χωρική υπόσταση στο ίδιο του το σώμα συνδέοντας τον χώρο με υποκειμενικές κρίσεις (Lefebvre, 2000: 194). Αυτό σημαίνει ότι χαρακτηρίζουμε τον χώρο γύρω από τον οποίο κινούμαστε και τον οικειοποιούμαστε, λειτουργώντας εν αυτώ και εν ταυτώ. Επομένως, η χωρική αποτύπωση των προσδοκιών μας αποκτά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που δίνουν το κίνητρο στα άτομα να υπερασπίζονται τον χώρο τους, γιατί η αισθηση της φυσικής κατοχής του χώρου έχει πλέον περάσει στο επίπεδο της ψυχολογικής κατοχής (Sommer, 1966).

Συνεπώς, αν προσδώσουμε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στους σχολικούς χώρους θα πετύχουμε και συγκεκριμένα επίπεδα δέσμευσης των παιδιών, καθώς θα εσωτερικεύσουν τα χαρακτηριστικά αυτών των χώρων. Η κριτική αυτή έχει συχνά επισημανθεί γύρω από την ομπρέλα του όρου «σχολείο – φυλακή», τις βάσεις για τη μελέτη του οποίου εντοπίζουμε στο έργο του Foucault. Ο ίδιος θεωρεί ότι πριν τη δημιουργία των σχολικών κτηρίων οι επιστήμες που αφορούν το ανθρώπινο σώμα και εξετάζουν πώς αυτό μαθαίνει, εξελίσσεται, θεραπεύεται ή διορθώνεται, έθεσαν τα θεμέλια για τη γέννηση της ανθρώπινης φυλακής, είτε σε φυσική είτε είναι σε άυλη μορφή (Foucault, 1999: 95). Γύρω από αυτό το πλαίσιο διαμορφώθηκε η αντίληψη για την αρχιτεκτονική του σχολικού περιβάλλοντος: «Η πειθαρχία αρχίζει πρώτα πρώτα με την κατανομή των ατόμων στον χώρο», θα πει στις Λέξις και τα Πράγματα (2008: 2-4).

Η κυρίαρχη κάθε φορά διδακτική μέθοδος αποτέλεσε προϋπόθεση στη διαδικασία της διαμόρφωσης των σχολικών αιθουσών, λειτουργώντας κάτω από το πρίσμα της αρχιτεκτονικής τους αξιολόγησης. Τα παιδιά κινούνταν σε έναν

χώρο αποκλειστικά σχεδιασμένο για να τα παρακολουθούν και να τα αξιολογούν, γεγονός που δεν άλλαξε ούτε την περίοδο άνθησης των αντιαυταρχικών παιδαγωγικών θεωριών (Σολομών, 1993: 10-11, 18-31). Έτσι, το σώμα του/της μαθητή/τριας αποτελεί, στον κανόνα των αναλογιών της δυτικής αρχιτεκτονικής παράδοσης, το πρότυπο, «το σημείο μηδέν», αναλογιών και αρχιτεκτονικής/ κτηριακής μορφής, εκεί όπου συναντιώνται οι χώροι και οι διαδρομές (Ballantyne, 2007; Foucault, 2015: 28).

Αλλά και οι άλλοι σχολικοί χώροι, όμως, αξίζουν επίσης την προσοχή μας. Τα σχολεία χαρακτηρίζονται από μια περίκλειστη αρχιτεκτονική, όπως εκείνη των θρησκευτικών ιδρυμάτων ή των δομών επιτήρησης και τιμωρίας. Οι αυλές τους είναι οριοθετημένοι χώροι, όπου διενεργείται μια «λεπτή κατεργασία» σμίλευσης και ελέγχου των λειτουργιών του σώματος (Foucault, 1989: 181-188). Συνεπώς, η επιτήρηση – από κτήσεως σχολείων – περνά από τη σχολική αίθουσα στη σχολική αυλή, μέσα από την πρόσληψη του χώρου και όχι τόσο από τον ίδιο τον χώρο. Ταυτόχρονα τα παιδιά αισθάνονται μεν ότι λειτουργούν με κάποιο βαθμό ελευθερίας στη σχολική αυλή, ωστόσο, επειδή οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν διαφορετικά, η αίσθηση αυτή είναι ψευδής, η επιτήρηση και ο έλεγχος είναι άλλης μορφής (εσωτερικευμένος και συγκαλυμένος), αλλά πανταχού παρών. Μάλιστα η έρευνα έχει δείξει πως τα στερεότυπα που σχετίζονται με το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των παιδιών αναπαράγονται εντονότερα στον αύλειο χώρο που απλά συνιστά προέκταση του χώρου της αίθουσας, δημιουργώντας έτσι συνθήκες ανισότητας, ιδίως στον τομέα των έμφυλων διακρίσεων (Rönnlund, 2015; Spark et al., 2019).

Η Κ.Π. οφείλει να ενδυναμώσει τους/τις εκπαιδευτικούς με εκείνα τα διανοητικά εργαλεία που θα εξοστρακίσουν τις κάθε λογής διακρίσεις. Συνεπώς, η αξιοποίηση της σχολικής αυλής δεν μπορεί να υπακούει σε τακτικές και τεχνικές ενός πανοπτικού. Μια δημοκρατική και ισότιμη χρήση της (Darder, 2011: 410-416) θα επιφέρει τον σχολικό μετασχηματισμό της. Απαιτείται, όμως, μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης, η οποία μπορεί να ξεκινήσει από τον/ την εκπαιδευτικό, αλλά να αφορά και να αγγίζει τα ίδια τα παιδιά.

Στο πλαίσιο του συμπεριληπτικού σχολείου έχει γίνει πλέον σαφές ότι ο σχεδιασμός των χώρων δεν είναι ουδέτερος. Αυτό το κατανοούμε όταν προσεγγίσουμε το σχολείο και το κτήριό του από την οπτική του φύλου: «Υπάρχει μια δυναμική στη σχέση μεταξύ του σχεδιασμού των χώρων, της κοινωνικής κατασκευής του φύλου και της χωρικής εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα παιδιά. Με βάση τα στερεότυπα και την έμφυλη Ιεραρχία... αναπαράγονται τόσο οι παραδοσιακά θηλυκοί και αρσενικοί ρόλοι των φύλων, όσο και τα φαινόμενα αποκλεισμού ή υποβιβασμού λόγω του φύλου. Ακόμη, οι ιδιότητες των χώρων επηρεάζουν τη χρήση που κάνουν σε αυτούς κορίτσια και αγόρια... αλλά και τον τρόπο οικειοποίησης του...» (Blasco, Mejón, Tamayo, Garcia, 2018: 12).

Η ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ

Για διάφορους λόγους που αιτιολογούνται από την ιστορία του ελληνικού σχολείου τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι αυτό που συμβαίνει στα σχολεία δεν τα αφορά. Ο αποκλεισμός τους από τη λήψη αποφάσεων και η συνακόλουθη περιθωριοποίησή τους τα καταντά παθητικούς δέκτες/τριες και καταναλωτές/τριες πακεταρισμένων γνώσεων, άσχετων συνήθως με τη ζωή τους. Είναι «ατελείς υπήκοοι», αποπροσωποποιημένα και πλαισιωμένα, μέλη ουσιαστικά μιας αδιαφοροποίητης αγέλης, που πρέπει να ανταποκρίνεται σε προδιαγεγραμμένα καθήκοντα.

Ως κριτικοί/ες παιδαγωγοί, αν και κατανοούμε ότι υπάρχουν βαθύτερα αίτια, διαπιστώνουμε ιστορικά ότι δεν έχουμε ουδέποτε προσκαλέσει σε σοβαρό διάλογο τα παιδιά, για να διαπιστώσουμε τις πραγματικές τους επιθυμίες, αλλά και να συνδιαμορφώσουμε διεξόδους και γόνιμες επιλογές. Στην πραγματικότητα, υπήρξαν εκκλήσεις για πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα σπουδών ήδη από τον John Dewey στη δεκαετία του 1910. Ενδεχομένως, οι «χαμένες φωνές» να εκφράζονται και μέσα από αυτή τη μορφή διαμαρτυρίας, αλλά το ερώτημα είναι εάν εμείς «ακούμε».⁶

Μια πτυχή που μαρτυρά την ολοένα και πιο ορατή τάση μαθητικής αντίδρασης που επικρατεί είναι ο σχολική παραβατικότητα. Συχνά γίνεται λόγος για την έννοια της σχολικής βίας, η οποία περιορίζει το πεδίο της έρευνας. Η σχολική βία αφορά τα περιστατικά που συντελούνται εντός του σχολικού χώρου (Πανούσης, 2013). Αυτό αποτελεί ένα σημείο προς διερεύνηση. Για ποιον λόγο, δηλαδή, εστιάζουμε στην έρευνά μας στον αρχιτεκτονικά οριοθετημένο χώρο του σχολείου, που γνωρίζουμε ποια είναι τα χαρακτηριστικά του; Η Κ.Π. μπορεί εύκολα να συσχετίσει τα περιστατικά παραβατικότητας στη λογική της αντίδρασης των νέων. Δεν πρόκειται, άλλωστε, για κάτι άγνωστο στη σχετική με την παραβατικότητα βιβλιογραφία (Πανούσης, 1995), απλώς απαιτείται να γίνει η σωστή σύνδεση των έως τώρα πορισμάτων με το πολιτικοποιημένο προφίλ της εκπαίδευσης που εξετάζει η Κ.Π.

Συνεπώς, εάν μειώσουμε τα επίπεδα της ανισότητας, είναι λογικό να εκδηλώνονται λιγότερα περιστατικά παραβατικότητας, με δεδομένο και το ψυχο-

6 Η ελληνική πολιτεία αποφάσισε να ξεκινήσει μια τέτοια «ακροαματική» διαδικασία το 1995-96 μέσα από το πρόγραμμα της Βουλής των Εφήβων. Δεδηλωμένος σκοπός ήταν η καλλιέργεια της θετικής στάσης των νέων απέναντι στα κοινά, με στόχο, μεταξύ άλλων, την πολιτική τους κοινωνικοποίηση και την ένταξη τους στις υφιστάμενες κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες. Εντούτοις, θα πρέπει να αξιολογήσουμε το όλο εγχείρημα ως μια κίνηση εντυπωσιασμού των πολιτικών ηγεσιών και για τον λόγο αυτό τοποθετήθηκαν και «εμβληματικές» φυσιογνωμίες ως πρώτοι πρόεδροι της επιτροπής του προγράμματος.

λογικό δέσμο των ανθρώπων με τον οικείο τους χώρο. Με άλλα λόγια, τα παιδιά, αν ζήσουν σε ένα υποστηρικτικό και αλληλέγγυο μαθησιακό περιβάλλον, θα ενδιαφερθούν περισσότερο για να φροντίσουν τον χώρο τους και τα άτομα εντός και γύρω από αυτόν.

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΣ ΑΚΤΙΒΙΣΜΟΣ

Η Κ.Π. αμφισβητώντας το πλαίσιο της παραπάνω κατάστασης στη βάση μιας ουσιαστικής πολιτικής συνειδητοποίησης, υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί καταρτίζονται σε ένα πλήθος τεχνοκρατικά ζητήματα, που σε τελευταία ανάλυση, δεν εξυπηρετούν τίποτα περισσότερο από την αναπαραγωγή των κοινωνικοπολιτισμικών ανισοτήτων στην αγορά εργασίας. Για να ανατραπεί αυτό οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λειτουργήσουν ως «πολιτισμικοί εργάτες /τριες», που έχουν μια κριτική συνειδητοποίηση της αμφισβήτησης των κυρίαρχων μοντέλων της εξουσιαστικής παιδαγωγικής. «Ο δάσκαλος δεν είναι πλέον απλώς αυτός που διδάσκει, αλλά ο ίδιος διδάσκεται από το διάλογο με τους/τις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες με τη σειρά τους ενώ διδάσκονται και διδάσκουν επίσης» (Φρέιρε, 1977: 89).

Πρόκειται για ένα δυναμικό πεδίο συστηματικής αλλαγής στη λειτουργία του σχολείου, για την υλοποίηση του οποίου χρειάζεται πρωτίστως καινοτόμα σκέψη, αποδοχή και συνυπολογισμός του φαντασιακού των μαθητών/τριών για να αντιμετωπίσουμε τη «μούχλα» της εκπαίδευσης (Honigsfeld & Cohan, 2010). Σε αυτή τη λογική εκπαιδευτικοί και μαθητές /τριες οφείλουν να μετασχηματιστούν σε πολιτισμικούς/ εκπαιδευτικούς ακτιβιστές/στριες. (Ollis, 2012. Ardizzone, 2007).

Οι κριτικοί/ες παιδαγωγοί αισθάνονται την ανάγκη να προτείνουν μια ολοκληρωμένη εφαρμογή της κριτικο-πραξιακής σύλληψης (Χουρδάκης, 2020), με επίκεντρο την ομάδα -στόχο, δηλαδή τους/τις έφηβους/ες μαθητές/τριες. Λαμβάνοντας υπόψη τα βαθύτερα χαρακτηριστικά των προσπαθειών που προαναφέρθηκαν και οι οποίες επιχείρησαν να δώσουν βήμα στις νεανικές φωνές, κατανοούμε ότι οφείλουμε να ξεκινήσουμε από διαφορετική αφετηρία. Οι λύσεις από τους πολιτικούς θεσμούς φαντάζουν τόσο εύθραυστες όσο και η σταθερότητα των ίδιων των θεσμών αυτών. Επομένως, απαιτείται η συγκρότηση ενός δικτύου μαθητών/τριών Λυκείου (ας ξεκινήσουμε με την ηλικία αυτή), το οποίο θα λειτουργεί ανεξάρτητα από τις μεταβολές της πολιτικής ηγεσίας, αλλά πάντα σε σχέση με το πολιτικό συγκείμενο στο οποίο εγγράφεται. Χρειαζόμαστε έναν φορέα που να ενδυναμώνει τις φωνές των νέων (κοριτσιών και αγοριών). Η επιστημονική κοινότητα της χώρας εκτιμάμε ότι μπορεί να προσφέρει βήμα, ζωτικό χώρο, αμεροληψίας, εγκυρότητας και σταθερότητας. Στο

πλαίσιο του καταστατικού χάρτη της Π.Ε.Ε. Θεωρούμε ότι η πρόταση που καταθέτουμε εδώ επιτρέπει την γέννηση μιας παράλληλης συσσωμάτωσης, που έχει ήδη καθυστερήσει, στην αγκαλιά της Εταιρείας. Προτείνουμε να επεκταθούν η υπόσταση και οι σκοποί της με την ανάγκη συγκρότησης μιας Παιδαγωγικής Εταιρείας Εφήβων (Π.Ε.Ε.Φ.).

Πρόκειται για μία επιτροπή μαθητών/τριών και από τις τρεις τάξεις των Λυκείων της χώρας, η οποία θα δώσει μια ουσιαστική ευκαιρία άρθρωσης ενός ειλικρινούς και αδέσμευτου παιδαγωγικού λόγου στα παιδιά σε μια κρίσιμη και ουσιαστική περίοδο της ζωής τους. Τα κύρια χαρακτηριστικά της αποτελούν και την ουσία της σε σχέση με τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και συνοψίζονται ως εξής:

- αντιπροσωπευτική δημοκρατία στις διαδικασίες ανάδειξης εκπροσώπων οι οποίοι/ες θα εναλλάσσονται,
- συγκρότηση επιτροπών προβληματισμού και ανάδειξης των πραγματικών προβλημάτων με μέλη που θα εναλλάσσονται,
- διοργάνωση ποικίλων ακτιβιστικών πολιτισμικών ενεργειών σε όλους τους νομούς της χώρας, με στόχο την ευαισθητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων (κοριτσιών και αγοριών) που θα χρηματοδοτούνται από τις περιφέρειες χωρίς διαβρωτικούς ελέγχους από τους/ τις ενήλικες,
- εστίαση στην παραγωγή γόνιμων, εφαρμόσιμων και χειραφετικών πράσεων για τον άμεσο μετασχηματισμό του σχολικού συστήματος ανά βαθμίδα με τη συνεργασία της κοινωνικών ομάδων και των κοινωνικών εταίρων, χωρίς αποκλεισμούς,
- ετήσια αξιολόγηση της πορείας των εργασιών και αναπροσαρμογή όπου χρειάζεται και
- συνεχόμενη άσκηση πίεσης στην εκάστοτε πολιτική ηγεσία για την υλοποίηση όλων των παραπάνω.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

- Δημαράς, Α. (1986). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ερμής.
- Διδυμιώτης, Ορ. (2020). Δημοκρατική Παιδεία: Σημειώσεις πάνω σε ένα Εγχείρημα. *Σύγχρονα Θέματα*, 147-148, 56-65.
- Καζαμίας, Α. (2011). Η κατάρα του Σίσυφου στην Ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, 1964-2000: Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Όψεις και

- Απόψεις. Τόμος Β' (σσ. 299-320). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαστιάλας, Β. (1984). *Το σχολείο εργαστήριο ζωής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπουζάκης, Σ. (2003). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανούσης, Γ. (1995). Η βία στα σχολεία: Double face. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 84, 79-81.
- Πανούσης, Γ. (2013). (Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 21-24). Αθήνα: Τόπος.
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1633>
- Ρέιμερ, Ε. (1976). *Το σχολείο είναι νεκρό* (Μτφ. Ρ. Ζήση). Αθήνα: Βέργος.
- Σολομών, Ι. (1993). Η αρχιτεκτονική της αξιολόγησης: μια κοινωνιολογική προσέγγιση του σχολικού χώρου ως μηχανισμού αξιολόγησης. Στο Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο* (σσ. 166-175). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σπίνου, Ε. (2015). Ψυχολογικές επιπτώσεις της ομοφοβίας/τρανσφοβίας. Στο Θ. Θεοφιλόπουλος & Ε. Σπίνου (Επιμ.), *Ομοφοβία και Τρανσφοβία στην Ελλάδα* (σσ. 93-111). Αθήνα: Colour Youth - Κοινότητα LGBTQ Νέων Αθήνας.
- Φλουρής, Γ. (2020). *Πολλαπλή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση, θεωρία, έρευνες, εφαρμογές* (Πρόλογος Η. Gardner). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φρεϊρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Μτφ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.
- 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*, 100-130.

Ξένη

- Ardizzone, L. (2007). Chapter three: listening to youth voices: activism and critical pedagogy. *Counterpoints*, 235, 49-61.
- Ballantyne, A. (2007). *Deleuze & Guattari for Architects (Thinkers for Architects)*. NY: Routledge.
- Blasco, D.S., Mejón, J.G., Tamayo, H. C., & Garcia, C.A. (2018). Η σχολική αυλή, ένας χώρος ισότητας Οδηγός παρατήρησης και ανάπτυξης παρεμβάσεων με βάση την οπτική του φύλου (Μτφ. Ε. Γρηγοριάδου, Γ. Μανουσογιαννάκη, Κ. Χρυσοστόμου). Βαρκελώνη: Equal Saree. https://ia802808.us.archive.org/3/items/inclusiveeschoolplaygroundsgreekversionequalsaree2020/Inclusive%20school%20playgrounds%20GREEK%20VERSION_%20Equal%20Saree%202020.pdf

- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational researcher*, 31(4), 3-14.
- Darder, A. (2011). Δημιουργώντας τις συνθήκες για πολιτισμική δημοκρατία στην τάξη. Στο M. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα* (Μτφ. A. Δενδάκη & N. Πατέλης) (σσ. 407-440). Αθήνα: Σιδέρης.
- De Lissvoy, N. (2018). Pedagogy of the anxious: rethinking critical pedagogy in the context of neoliberal autonomy and responsibilization. *Journal of Education Policy*, 33(2), 187-205.
- Foucault, M. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία* (Μτφ. K. Χατζηδήμου & I. Ράλλη). Αθήνα: Ράππας.
- Foucault, M. (1999). *Ο Μεγάλος Εγκλεισμός*. Αθήνα: Μαύρη Λίστα
- Foucault, M. (2008). *Οι λέξεις και τα πράγματα. Μια αρχαιολογία των επιστημών του ανθρώπου*. Αθήνα: Γνώση
- Foucault, M. (2015). *Ουτοπίες και Ετερότητες* (Μτφ. A. Τσουλούφη). Αθήνα: Ελευθεριακή Κουλτούρα.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Greenwood Publishing Group.
- Giroux, H. (2010). Bare pedagogy and the scourge of neoliberalism: Rethinking higher education as a democratic public sphere. *The educational forum*, 74(3), 184-196.
- Hourdakis A. (May, 31st , 2018). Rethinking Critical Pedagogy: the missing voice in Schools of the 21st century.Paper presented at the *Workshop 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, University of Crete, Greece.
- Illich, I. (1971). *Deschooling society*. Available on <https://globalintelhub.com/wp-content/uploads/2013/07/DeschoolingSociety.pdf>
- Lefebvre, H. (2000). *The production of space*. Oxford: Blackwell
- Ollis, T. (2012). A critical pedagogy of embodied education. In T. Ollis, A *Critical Pedagogy of Embodied Education* (pp. 209-225). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137016447_8
- Rasmussen, K. (2004). Places for children – children's places. *Childhood*, 11(2), 155-173.
- Rönnlund, M. (2015). Schoolyard stories: Processes of gender identity in a 'children's place'. *Childhood*, 22(1), 85-100.
- Sommer, R. (1966). Man's proximate environment. *Journal of Social Issues*, 22(4), 59-70.
- Spark, C. et al. (2019). 'We're not very good at soccer': gender, space and competence in a Victorian primary school. *Children's Geographies*, 17(2), 190-203.

Spitzer, M. (2014). Information technology in education: Risks and side effects. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(3-4), 81-85.

Vigdor, J. et al. (2014). Scaling the digital divide: Home computer technology and student achievement. *Economic Inquiry*, 52(3), 1103-1119.

Αντώνης Χουρδάκης

Καθηγητής ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τηλ.: 28310 77611

E-mail: chourdaa@uoc.gr

ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ



Ο Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος Καθηγητής Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,
ο Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών Υγείας Καθηγητής Εμμανουήλ Πικουλής,
ο Πρύτανης του ΕΚΠΑ Καθηγητής Μελέτιος-Αθανάσιος Κ. Δημόπουλος
και ο Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών της Αγωγής Καθηγητής Θωμάς Κ. Μπαμπάλης



Ο Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών Υγείας ΕΚΠΑ Καθηγητής Εμμανουήλ Πικουλής,
ο Πρύτανης του ΕΚΠΑ Καθηγητής Μελέτιος-Αθανάσιος Κ. Δημόπουλος
και ο Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος Καθηγητής ΕΚΠΑ Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης



Ο αν. Πρόεδρος του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Καθηγητής Βασίλειος Τσάφος, ο Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Καθηγητής Κωνσταντίνος Σκορδούλης, ο Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών της Αγωγής Καθηγητής Θωμάς Κ. Μπαμπάλης και ο Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος Καθηγητής Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης



Αίθουσα Τελετών ΕΚΠΑ, 27 Ιανουαρίου 2022

Στην εποχή μας διανύουμε μια πρωτοφανή κρίση σε πολλαπλά επίπεδα και ασφαλώς στην εκπαίδευση. Για να αποκατασταθεί το κύρος και η αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας, πρέπει η εκπαίδευση να αφουγκρασθεί τις νέες συνθήκες και να ανταποκριθεί σε αυτές με κατάλληλα αντανακλαστικά.

Στο μετα-πανδημικό περιβάλλον, εκτός από την όξυνση των μαθησιακών, ψυχικών και κοινωνικών προβλημάτων, η εκπαίδευση και οι επιστήμες που την υπηρετούν βρίσκονται αντιμέτωπες με μια πλοθώρα ακόμα προβλημάτων, που δεν 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., που απαιτούν ρηξικέλευθες αποφάσεις και αλλαγές στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Διεθνώς, 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 συνεισφέρει στην όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Πρόκειται για δεξιότητες απαραίτητες για την επιβίωση, την εύρεση εργασίας, την άσκηση των ατομικών δικαιωμάτων και τη διαμόρφωση της πολιτικής και κοινωνικής ταυτότητας των ατόμων, στα πλαίσια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Επομένως, καθίσταται αναγκαίος ο επαναπροσανατολισμός των Επιστημών της Αγωγής.

ISBN 978-960-646-023-4



9 789606 460234