



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

# 20 ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**ΟΧΙ**  
ΣΤΗΝ  
ΠΑΙΔΕΙΑ  
ΤΗΣ  
ΣΙΩΠΗΣ



“ Η Κριτική  
Εκπαίδευση  
για την  
Κοινωνική  
Δικαιοσύνη ”

ΠΡΑΚΤΙΚΑ  
ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**5-7**

ΑΠΡΙΛΙΟΥ  
2019

ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ  
ΔΕ, ΑΘΗΝΑ



Εκδόσεις  
ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## Η Κριτική Εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης*

---

### ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Γιώργος Γρόλλιος, Γιάννα Κατσαμπούρα, Ελένη Ντρενογιάννη, Κώστας Σκορδούλης

© 2022 Εκδόσεις ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ

ISBN 978-618-5036-91-1

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του παρόντος έργου καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε μέσο χωρίς τη γραπτή άδεια του εκδότη, σύμφωνα με τις διατάξεις του Ελληνικού Νόμου (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας.

Εκδόσεις ΠΡΟΠΟΜΠΟΣ  
28ης Οκτωβρίου 53, 10433 Αθήνα  
Τ: 210 5245264, 210 5245246  
E: [propobos@propobos.gr](mailto:propobos@propobos.gr)  
<https://www.propobos.gr>

## Περιεχόμενα

<b>Επιστημονική Επιτροπή</b> .....	6
<b>Οργανωτική Επιτροπή</b> .....	7
<b>Εισαγωγή</b> .....	9
Γιώργος Γρόλλιος, Γιάννα Κατσαμπούρα, Κώστας Σκορδούλης.....	9
<b>Το «προφίλ» των εκπαιδευτών ενηλίκων</b> .....	13
Βογιατζάκη Ειρήνη, Αγγελάκη Ανθή.....	13
<b>Κινηματογραφική εκπαίδευση στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής</b> .....	22
Βουρτσάκη Ευαγγελία, Καυκιά Βασιλική, Χατζηθεοδωρίδου Μαρία.....	22
<b>Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση ενηλίκων στην περίοδο της οικονομικής κρίσης</b> .....	36
Λαμπρίνα Γιώτη .....	36
<b>Βασικές Θέσεις του Περιοδικού Νέα Αγωγή (1927-1928)</b> .....	56
Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας.....	56
<b>Διερευνώντας την προσωπική θεωρία: «δικλείδες ασφαλείας» για τον κριτικά στοχαζόμενο εκπαιδευτικό</b> .....	64
Σπυριδούλα Γ. Δημητρακοπούλου .....	64
<b>Αναλυτικό Πρόγραμμα στο Νηπιαγωγείο: σκιαγραφώντας τον συντηρητικό μηχανισμό συγκρότησής του</b> .....	73
Ελένη Ζάχου.....	73
<b>Οι πρίγκιπες και οι πριγκίπισσες της Disney ως μέσο αναπαραγωγής έμφυλων στερεοτύπων στην προσχολική ηλικία</b> .....	77
Ζιάκα Μαρία-Αργυρώ, Καρελλά Αθανασία, Μάγος Κωνσταντίνος.....	77
<b>Κριτική Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία: ιστορία και όροι μιας δημιουργικής συνάντησης</b> .....	85
Κώστας Θεριανός, Φωτεινή Κουγιουμουτζάκη.....	85
<b>Φασισμός, ακροδεξιά και σχολείο. Διαπιστώσεις και εμπειρία από την παρέμβαση του εκπαιδευτικού κινήματος...</b> .....	93
Γιώτα Ιωαννίδου.....	93
<b>Το περιοδικό Παιδεία του Μίλτου Κουντουρά. Διερεύνηση των Παιδαγωγικών, Γλωσσικών, Επιστημονικών και Ιδεολογικών Αρχών του</b> .....	102
Ιωάννης Ιωσηφίδης.....	102
<b>Κριτική εκπαίδευση για το περιβάλλον μέσα από τη δυστοπική λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους</b> .....	110
Αγγελική Καραβοκύρη .....	110
<b>Τα ζητήματα του ξένου, της αποξένωσης και της χριστιανικής αγάπης στους φακέλους του μαθήματος των Θρησκευτικών</b> .....	120
Καραμήτρου Χρυσάνθη.....	120
<b>Η ανάγνωση ιστοπληροφοριών ως πεδίο άσκησης κριτικού γραμματισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</b> .....	130
Μαρία Κατσαφούρου, Έφη Παπαδημητρίου, Ευαγγελία Μπουγατζέλη .....	130
<b>Από την κοινωνική ευθύνη των διανοουμένων στην κοινωνική ευθύνη των επιστημόνων</b> .....	150
Γιάννα Κατσαμπούρα.....	150

<b>Εκπαίδευση, Θρησκεία και Εκκλησία στη Σύγχρονη Ελλάδα</b> .....	155
Ολυμπία Κατσιμπούρα .....	155
<b>Η πολιτική διάσταση της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης. Θεσμικό πλαίσιο και εθνοθρησκευτική διαπαιδαγώγηση</b> .....	166
Κιρκινέ Ευαγγελία, Μάγος Κωνσταντίνος .....	166
<b>Τομείς και Ειδικότητες στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: μια κριτική αποτίμηση της εφαρμογής του νέου προγράμματος σπουδών στα Επαγγελματικά Λύκεια</b> .....	174
Δημήτριος Κοτσιφάκος .....	174
<b>Εργασία και Υποκείμενο στην Εποχή της Λιτής Παραγωγής</b> .....	185
Κούλος Δημήτρης .....	185
<b>Σχεδιάζοντας πρακτικές διαλογικού κριτικού γραμματισμού: Η επιλογή και η οργάνωση κειμένων ως μια ιδεολογική διαδικασία</b> .....	195
Τριανταφυλλιά Κωστούλη, Ελευθέριος Καρακάσης .....	195
<b>Οι Επιστήμες της Αγωγής και η Παιδαγωγική ως η επιστήμη της εκπαίδευσης μέσα από το έργο των Herbart, Dewey και Freire</b> .....	210
Τάσος Λιάμπας .....	210
<b>Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση και γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων μαθητών</b> .....	221
Ευγενία Μαγουλά, Χριστιάννα Θεολογίτου .....	221
<b>«Το Δελφίνι», «Στο Σκολείο του Κόσμου» και ο Κριτικός Γραμματισμός: Αποτιμώντας κριτικά τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ &amp; Β΄ και Γ΄ &amp; Δ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου</b> .....	232
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης .....	232
<b>Από τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ στο προσοντολόγιο: Τα συστήματα διορισμού και οι αντιστάσεις της ζωντανής εκπαίδευσης</b> .....	244
Δημήτρης Μαριόλης .....	244
<b>Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ΟΟΣΑ: μια κριτική ανάλυση για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής</b> .....	253
Ακριβή Ματζάρη .....	253
<b>Η λειτουργία της ΔΥΕΠ Νηπιαγωγείου ΒΙΑΛ Χίου: Συζητώντας και ενδυναμώνοντας τους γονείς πρόσφυγες</b> .....	264
Μοσχοβάκη Ελένη, Παΐδα Σεβαστή, Σαχτούρη Καλλιόπη .....	264
<b>Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε μια διαθεματική παρέμβαση σχετικά με τη θέση της γυναίκας στη σύγχρονη κοινωνία</b> .....	270
Μαρία Αναστασία Μοσχοβάκου, Αικατερίνη Γιωτοπούλου .....	270
<b>Αναζητώντας δυνατότητες ανάπτυξης της κριτικής ιστορικής σκέψης στους μαθητές Γυμνασίου: Πώς «διαβάζουν» οι μαθητές τις πηγές</b> .....	277
Έβα Νάκο .....	277
<b>Παιδαγωγική Freinet και Κριτική Εκπαίδευση: «Δύο ρυάκια που καταλήγουν στο ίδιο ορμητικό ποτάμι»</b> .....	288
Οικονομίδου Φανή .....	288
<b>Critical Gaming Pedagogy &amp; Θεωρία του Χάους στη Σταδιοδρομία: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση με κοινωνικά αποκλεισμένους/-ες εφήβους/es</b> .....	295
Στέλιος Πανταζίδης, Σοφία Μωυσιάδου .....	295
<b>Ο κινηματογράφος ως πεδίο κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας</b> .....	307
Κωνσταντίνα Δερβένη, Έφη Παπαδημητρίου .....	307
<b>Αφηγήσεις, εγχειρίδια και Αναλυτικά Προγράμματα: μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση της διδασκαλίας της Αρχαίας Ιστορίας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο</b> .....	329
Κωνσταντίνα Παπακώστα .....	329

<b>Χρησιμοποιώντας τον κριτικό πολυτροπικό γραμματισμό και την παιδική λογοτεχνία για την κριτική προσέγγιση κρίσιμων κοινωνικών ζητημάτων: προσεγγίζουμε τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό αναλύοντας κόμικς και animations</b> .....	345
Μαρίτα Παπαρούση, Παναγιώτης Πολίτης .....	345
<b>Παραφράζοντας τον George S. Counts: Τολμά η Εκπαίδευση να Είναι Εκπαίδευση;</b> .....	358
Σαββίδου Ιωάννα .....	358
<b>Προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα στο σχολείο: η περίπτωση των προσφύγων και μεταναστών</b> .....	365
Ευαγγελία Σαμπάνη .....	365
<b>Μανιταρολάνδη: Διδάσκοντας την πολιτική χειραφέτηση μέσα από ένα περιβαλλοντικό «εκπαιδευτικό σενάριο»</b> .....	376
Αριστείδης Ν. Σγατζός.....	376
<b>Οι κατατακτήριες σε σχολές υψηλού κύρους αποφοίτων ΤΕΙ ως στρατηγική αναπαραγωγής ή υπέρβασης της ταξικής τους ειμαρμένης</b> .....	381
Ελένη Σιβένα, Λαμπρίνα Γιώτη.....	381
<b>Η εθνογραφική μέθοδος ως συνεργατική δημιουργία δύναμης μαθητών και εκπαιδευτικών</b> .....	395
Μαρέττα Σιδηροπούλου .....	395
<b>Στρατηγικές του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση</b> .....	402
Κώστας Σκορδούλη, Γιάννα Κατσαμπούρα.....	402
<b>Το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας», 1944</b> .....	408
Χρήστος Τζήκας, Γιώργος Γρόλλιος.....	408
<b>Κριτική ανάλυση της έννοιας «Κοινωνία της Γνώσης» στα προγραμματικά έγγραφα της UNESCO</b> .....	419
Τσιμπούλου Σταματίνα .....	419
<b>Διδασκαλία και μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής</b> .....	428
Ιωσήφ Φραγκούλης.....	428
<b>Κι αν η Σταχτοπούτα ήταν άντρας; Κριτικές διδακτικές προσεγγίσεις της απεικόνισης των φύλων στα λαϊκά παραμύθια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση</b> .....	437
Ιωάννα Φώκου, Ρέα Κακάμπουρα.....	437

## Επιστημονική Επιτροπή

**ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΕΣ:** Κώστας Σκορδούλης και Γιώργος Γρόλλιος

Θανάσης Αϊδίνης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.  
Βασίλης Αλεξίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.  
Ευαγγελία Γαλανάκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ  
Λία Γαλάνη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ  
Αριστοτέλης (Τέλης) Γκιόλμας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ  
Παναγιώτα Γούναρη, University of Massachusetts (Boston), USA  
Μανώλης Δαφέρμος, Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Δέσποινα Δεσλή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ  
Τζίνα Καλογήρου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ  
Γιώτα Καραγιάννη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ  
Ελένη Κατσαρού, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Γιάννα Κατσαμπούρα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ  
Φωτεινή Κουγιουμουτζάκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ  
Γιώργος Κουτρομάνος, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ  
Τριανταφυλλιά Κωστούλη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ  
Τάσος Λιάμπας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ  
Ευγενία Μαγουλά, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ  
Κώστας Μαλαφάντης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ  
Λίτσα Μαυρικάκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ  
Σούλα Μπακίδου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ  
Θωμάς Μπαμπάλης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ  
Ιωάννα Μπίμπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ  
Ελένη Ντρενογιάννη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ  
Έφη Παπαδημητρίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ  
Βίκυ Πάτσιου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ  
Περικλής Παυλίδης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ  
Τάκης Πολίτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Κωνσταντίνα Στεφανίδου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ  
Βασίλης Τσάφος, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ  
Νάντια Τσώλη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ  
Εύα Φίστα, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ  
Δημήτρης Χαραλάμπους, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ

---

## Οργανωτική Επιτροπή

Χριστίνα Νομικού  
Κωνσταντίνα Τσαλαπάτη  
Βασιλίνα Ψωμά  
Δημήτρης Σκόρδος  
Βιολέτα Γαλανοπούλου  
Τέλης Γκιόλμας  
Πωλίνα Χρυσοχού  
Αλίκη Λασπίδου  
Μαρίνα Σούνογλου  
Ιωάννα Σαββίδου  
Ακριβή Μάντζαρη





---

## Εισαγωγή

Γιώργος Γρόλλιος, Γιάννα Κατσαμπούρα, Κώστας Σκορδούλης

**Τ**ο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης διοργανώθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου της Αθήνας, όπου και πραγματοποιήθηκε στις 5-7 Απριλίου 2019, στον ιστορικό χώρο του Μαράσλειου Διδασκαλείου.

Στο Συνέδριο διευρύνθηκε ο διάλογος που είχε αναπτυχθεί στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της προηγούμενης χρονιάς στη Θεσσαλονίκη. Οι εισηγητές και οι εισηγήτριες υπέβαλαν σε κριτική εξέταση τις κυρίαρχες πολιτικές για την εκπαίδευση διεθνώς και στη χώρα μας, προσέγγισαν τη σχέση της Κριτικής Εκπαίδευσης με παιδαγωγικές και άλλες θεωρίες, αλλά και παρουσίασαν κριτικές θεωρητικές κατευθύνσεις και σύστοιχες πρακτικές εφαρμογές σε μια σειρά σχολικών μαθημάτων και ζητημάτων.

Στην παρούσα Εισαγωγή των Πρακτικών του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης επιχειρούμε έναν σύντομο αναστοχασμό ορισμένων σημαντικών (κατά την άποψή μας) ζητημάτων τα οποία αναδεικνύονται από τις εισηγήσεις. Τοποθετούμαστε γι' αυτά τα ζητήματα, με σκοπό να συμβάλουμε περαιτέρω στη συνέχιση του διαλόγου που είναι αναγκαίος για την ανάπτυξη της κίνησης της Κριτικής Εκπαίδευσης. Οι τοποθετήσεις μας, λοιπόν, έχουν ως εξής:

Η Κριτική Εκπαίδευση είναι μια κίνηση ανθρώπων, κυρίως εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, η οποία εναντιώνεται ολόπλευρα στη σύγχρονη νεοφιλελεύθερη και νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της κοινωνίας και της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη αναδιάρθρωση αποτελεί, πρωταρχικά, μια διεθνή επίθεση των δυνάμεων του κεφαλαίου εναντίον των δυνάμεων της εργασίας, που έχει ως βασικό χαρακτηριστικό της στοιχείο τη μείωση του κοινωνικού χαρακτήρα του κράτους και την ενίσχυση του κατασταλτικού του ρόλου. Ειδικά όσον αφορά την εκπαίδευση, η κίνηση της Κριτικής Εκπαίδευσης εναντιώνεται στην αμεσότερη υπαγωγή της στις ανάγκες των δυνάμεων του κεφαλαίου.

Πιο συγκεκριμένα, αγωνίζεται ενάντια στη δραστική περικοπή των δαπανών για τη δημόσια εκπαίδευση με στόχο την απαξίωση και την υποβάθμισή της και συνεπώς την προώθηση της ιδιωτικής. Καταγγέλλει τη διείσδυση επιχειρήσεων σε τομείς της δημόσιας εκπαίδευσης και την εφαρμογή ιδιωτικο-οικονομικών κριτηρίων στη διοίκησή της, ώστε να λειτουργεί ευέλικτα, πειθαρχημένα και αποτελεσματικά για τα συμφέροντα της κυρίαρχης (αστικής) κοινωνικής τάξης. Αντιπαράκειται στον μονομερή προσανατολισμό της στα γνωστικά αντικείμενα τα οποία παρέχουν δεξιότητες για την αγορά εργασίας, και στην υποβάθμιση εκείνων των γνωστικών αντικειμένων που έχουν κυρίως ανθρωπιστικό, καλλιτεχνικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Αντιπαλεύει την προώθηση της κατάρτισης έναντι της πολύπλευρης μόρφωσης, την ενίσχυση της διαφοροποίησης και του ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών μονάδων ώστε η εκπαίδευση να λειτουργεί ως αγορά, καθώς και την ιεραρχική από τα πάνω αξιολόγηση της εκπαίδευσης, των μαθητών, των μαθητριών και των εκπαιδευτικών, με σκοπό τον ολοκληρωτικό ιδεολογικο-πολιτικό έλεγχό τους (Γρόλλιος 2021).

Η πολυδιάστατη αντιπαράθεση της Κριτικής Εκπαίδευσης με τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση περιλαμβάνει την ανάλυση των κυρίαρχων εκπαιδευτικών πολιτικών οι οποίες διαμορφώνονται από διεθνείς οργανισμούς (όπως ο ΟΟΣΑ και η Ευρωπαϊκή Ένωση) και από τις κυβερνήσεις που προωθούν τα συμφέροντα της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης. Η σχέση των διεθνών οργανισμών με τις εγχώριες κυβερνήσεις δεν είναι ανταγωνιστική αλλά συνεργατική, και γι' αυτόν τον λόγο ο εθνικισμός συνεχίζει να αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης στη χώρα μας, διαπερνώντας την ιδεολογία των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, συνδυαζόμενος αρμονικά είτε (κυρίως) με τον ευρωπαϊσμό, είτε/και με τον αστικό κοσμοπολιτισμό. Το γεγονός της αναζωπύρωσης φαινομένων που δείχνουν την επιρροή του ναζισμού, του φασισμού και του ρατσισμού στα σχολεία δεν είναι τυχαίο. Συνδέεται, μεταξύ άλλων, με την επιφανειακά αντιφατική αλλά στην πραγματικότητα συμπληρωματική σχέση του εθνικισμού με τον ευρωπαϊσμό και τον αστικό κοσμοπολιτισμό στον αστερισμό της κυρίαρχης ιδεολογίας στο ελληνικό σχολείο.

Επίσης, η αντιπαράθεση της Κριτικής Εκπαίδευσης με τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση περιλαμβάνει την αναμέτρηση με ιδεολογήματα τα οποία χρησιμοποιούνται για τη νομιμοποίησή της. Τέτοιου είδους ιδεολογήματα, όπως η «έλευση της κοινωνίας της γνώσης» ή η «αδήριτη ανάγκη της διά βίου μάθησης», διογκώνουν τη σημασία υπαρκτών εξελίξεων και αναγκών για να προβάλουν μονομερείς και επομένως στρεβλές περιγραφές της διαμόρφωσης του σύγχρονου κοινωνικού γίγνεσθαι. Με αυτόν τον τρόπο, οι παραγωγικές και κοινωνικές σχέσεις εξουσίας, οι κοινωνικές τάξεις και οι κοινωνικο-πολιτικές συγκρούσεις αποσιωπώνται ή υποβαθμίζονται. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα και με ανάλογα προς αυτά ιδεολογήματα, η Κριτική Εκπαίδευση μελετά συστηματικά-ολιστικά τη διαμόρφωση του σύγχρονου κοινωνικού, πολιτικού και εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, έχοντας ως βασικές παραδοχές της ότι: α) Δεν βρισκόμαστε σε κάποια υποτιθέμενη μετα-καπιταλιστική πραγματικότητα, β) η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση είναι καπιταλιστική, δηλαδή πραγματοποιείται για να προωθήσει τα συμφέροντα του κεφαλαίου και να αποκλείσει τη δυνατότητα του ριζικού κοινωνικο-πολιτικού και εκπαιδευτικού μετασχηματισμού με σοσιαλιστική κατεύθυνση.

Η συστηματική-ολιστική μελέτη της διαμόρφωσης του σύγχρονου κοινωνικού, πολιτικού και εκπαιδευτικού γίγνεσθαι συνεπάγεται την ανάγκη της αξιοποίησης θεωρητικών εννοιών και ερευνητικών εργαλείων από τις επιστήμες της Κοινωνιολογίας, της Ιστορίας, της Φιλοσοφίας και της Ψυχολογίας. Από το τεράστιο εύρος αυτών των επιστημών, η Κριτική Εκπαίδευση οφείλει να διακρίνει εκείνες τις θεωρητικές έννοιες και εκείνα τα ερευνητικά εργαλεία που μπορεί να αξιοποιήσει για να συμβάλει στους πολυποικίλους αγώνες των κατώτερων (υποτελών) στην κοινωνική και πολιτική ιεραρχία κοινωνικών τάξεων και ομάδων, με σκοπό τη χειραφέτησή τους από τα δεσμά της εκμετάλλευσης και της καταπίεσης. Υπό αυτή την οπτική, ο διάλογος για κοινωνιολογικά, ιστορικά, φιλοσοφικά και ψυχολογικά ζητήματα που αφορούν άμεσα την εκπαίδευση έχει ζωτική σημασία για την κίνηση της Κριτικής Εκπαίδευσης.

Βέβαια, αφενός ακριβώς επειδή η Κριτική Εκπαίδευση αναφέρεται στην εκπαίδευση αλλά και αφετέρου επειδή επιδιώκει τη χειραφέτηση των υφιστάμενων εκμετάλλευση και καταπιεζόμενων κοινωνικών τάξεων και ομάδων, δεν μπορεί παρά να αξιοποιεί κυρίως την επιστήμη που μελετά το φαινόμενο της αγωγής, δηλαδή την Παιδαγωγική (Παπαμαύρος 1961), η οποία δεν μπορεί να υποκατασταθεί από αθροίσματα κλάδων άλλων επιστημών και συμπύρματα πορισμάτων τους. Συγκεκριμένα, η κίνηση της Κριτικής Εκπαίδευσης αξιοποιεί την επιστήμη της Παιδαγωγικής θεμελιώνοντας τη θεωρία και τις πρακτικές της πρωταρχικά στις θεωρίες της Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής του Paulo Freire και της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Αυτό, όμως, δεν σημαίνει ότι δεν αξιοποιεί, στο πλαίσιο αυτής της θεωρητικής παιδαγωγικής θεμελίωσής της, στοιχεία από άλλες παιδαγωγικές θεωρίες, όπως, παραδείγματος χάριν, την έννοια της εργασίας, η οποία χρησιμοποιήθηκε στο παρελθόν από το κίνημα του Νέου Σχολείου (Προοδευτική Εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες, Σχολείο Εργασίας στις γερμανόφωνες και Νέα Αγωγή στις γαλλόφωνες χώρες), αλλά και αναδιατυπώθηκε και εφαρμόστηκε σε διαφορετικές κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες μετά την Οκτωβριανή Επανάσταση στη Ρωσία. Άλλωστε, η Απελευθερωτική Παιδαγωγική και η Κριτική Παιδαγωγική έχουν βασιστεί, στον ένα ή τον άλλο βαθμό, στην κριτική επανεξέταση προηγούμενων παιδαγωγικών θεωριών και στην αξιοποίηση κοινωνιολογικών, φιλοσοφικών και ψυχολογικών θεωρητικών εννοιών και ερευνητικών εργαλείων, καθώς και ιστορικών μελετών.

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

Με άλλα λόγια, η χειραφέτηση των υφιστάμενων εκμετάλλευση και καταπιεζόμενων κοινωνικών τάξεων και ομάδων απαιτεί ριζικό κοινωνικο-πολιτικό μετασχηματισμό με σοσιαλιστική κατεύθυνση -η ανατροπή της αστικής κοινωνικο-πολιτικής κυριαρχίας, ως κρίσιμη ιστορική μεταβολή, είναι απαραίτητη για την πραγματοποίηση ουσιαστών εκπαιδευτικών αλλαγών. Τα μεταρρυθμιστικά εκπαιδευτικά εγχειρήματα στη χώρα μας στις δεκαετίες του 1980 και του 2010 αποτελούν πρόσφατα παραδείγματα που δείχνουν την ορθότητα αυτής της τοποθέτησης.

Ωστόσο, η Κριτική Εκπαίδευση κάθε άλλο παρά αγνοεί ή υποτιμά την αναγκαιότητα της αλλαγής των συνειδήσεων των ανθρώπων -γι' αυτό η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης του Freire αποτελεί κεντρικό στοιχείο του θεωρητικού οπλοστασίου της. Ούτε αγνοεί ή υποτιμά την αξία των μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων, γι'

αυτό υπερασπίζεται τη δημόσια δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση ενάντια στη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση.

Η εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο μηχανισμό διευρυμένης κοινωνικής αναπαραγωγής, όπως συστηματικά έχουν δείξει οι ριζοσπαστικές και μαρξιστικές κοινωνιολογικές θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις της, αλλά είναι και πεδίο σύγκρουσης αντιτιθέμενων πολιτικών για τη διαμόρφωσή της, καθώς και αντιτιθέμενων παιδαγωγικών θεωρητικών κατευθύνσεων και ομολογων παιδαγωγικών πρακτικών, οι οποίες διαμορφώνουν τις συνειδήσεις των μαθητών και των μαθητριών. Συνεπώς, οι κριτικοί εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν τον ριζικό κοινωνικο-πολιτικό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό πρέπει να αγωνίζονται για μεταρρυθμίσεις, ακόμη και αν ορισμένες από αυτές είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποσπαστούν από την κυρίαρχη κοινωνική τάξη, όπως ο προσδιορισμός των σκοπών, του περιεχομένου, των μεθόδων και των μορφών της διδασκαλίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Η κίνηση της Κριτικής Εκπαίδευσης αξιοποιεί την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης, η οποία μπορεί να κωδικοποιηθεί ως κατανόηση του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, καθώς και δράση για τη ριζική αλλαγή του (Γρόλλιος, Καραναϊδου, Κορομπόκης, Κοτίνης & Λιάμπας 2002).

Σήμερα, σε συνθήκες οικονομικής, κοινωνικής και περιβαλλοντικής κρίσης, η παρέμβαση των κριτικών εκπαιδευτικών ως αναμορφωτών διανοουμένων του ριζικού κοινωνικο-πολιτικού και εκπαιδευτικού μετασχηματισμού (Aronowitz & Giroux 1983) με σκοπό την κριτική συνειδητοποίηση έχει μεγάλη σημασία, ακόμη και όταν αυτή εγκλείεται στα όρια ενός μέρους των εκπαιδευτικών ενός σχολείου ή των μαθητών και των μαθητριών μιας σχολικής τάξης.

Οι κριτικοί εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν σε κάθε ζήτημα το οποίο αναδεικνύεται στη διάρκεια της διδασκαλίας, όπως τα ευρύτερα οικονομικά, κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα, που απλώς θίγονται χωρίς να αναλύονται πολύπλευρα ή αποκρύπτονται από τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, διευρύνοντας στην πράξη τα όρια της παιδαγωγικής ελευθερίας τους. Ανάλογα με τις συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων εργάζονται, επιχειρούν την εφαρμογή ευρύτερων κριτικών σχεδίων δράσης για τη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων -η Γλώσσα, η Λογοτεχνία, η Ιστορία και η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή είναι μερικά από τα θεωρούμενα ως προνομιακά πεδία, χωρίς αυτό σε καμιά περίπτωση να σημαίνει ότι στα άλλα μαθήματα η εφαρμογή ευρύτερων κριτικών σχεδίων δράσης είναι αδύνατη.

Αξιοποιούν κάθε δυνατότητα που υπάρχει για να κάνουν τη διδασκαλία πιο γόνιμη και προωθούν με συνέπεια την πρωτοβουλία και τη διατύπωση αποριών και απόψεων των μαθητών και των μαθητριών τους, λειτουργώντας ως καθοδηγητές, εμπυχωτές και συνεργάτες τους, εκτιμώντας τα ατομικά και κοινωνικά στοιχεία των προσωπικοτήτων τους. Συνδέουν τις ατομικές βιογραφίες τους, όπως και τις δικές τους, με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, ξεπερνώντας τον αφηρημένο ρητορικό παιδοκεντρισμό που συμπληρώνει τον τεχνοκρατισμό, τη λογοκοπία και τον δογματισμό της συντηρητικής κρατικής διδακτικής, η οποία διακηρύσσει την κοινωνικο-πολιτική και ιδεολογική της ουδετερότητα, αλλά, σε τελική ανάλυση, επιδιώκει την επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας και την απόκτηση εργασιακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της συντήρησης της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης πραγμάτων (Γρόλλιος & Γούναρη 2016).

Οι κριτικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλες πηγές διδασκαλίας, όπως, παραδείγματος χάρη, τα λογοτεχνικά κείμενα και τα πολυτροπικά κείμενα των σύγχρονων μέσων μαζικής επικοινωνίας, τις οποίες αντιμετωπίζουν κριτικά ως προς τις προθέσεις, την ιδεολογική οπτική, το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο συγγραφής, τα συμφέροντα που προωθούν και τις επιδράσεις τους, θέτοντας αντίστοιχα ερωτήματα και προωθώντας δημοκρατικά οργανωμένο διάλογο με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Μελετούν και αξιοποιούν κάθε πλευρά της σχολικής και κοινωνικής ζωής των μαθητών και μαθητριών τους, προκειμένου να αναπτυχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία η συλλογική έρευνα με ομαδικές - δημιουργικές μορφές διδασκαλίας οι οποίες μπορούν να προωθήσουν αποτελεσματικότερα την κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών, ενώ οι ίδιοι παρουσιάζουν όλα τα γεγονότα και όλες τις οπτικές, ώστε εκείνοι και εκείνες να τα κατανοήσουν και να τα κρίνουν.

Τελικά, το κρίσιμο ζήτημα για την κίνηση της Κριτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι να αναπτύξει περαιτέρω την ενότητα θεωρητικής και πρακτικής εργασίας που τη χαρακτηρίζει και αποτυπώνεται στα Πρακτικά των Συνεδρίων της, βαθαινόντας την κριτική της στις κυρίαρχες πολιτικές για την εκπαίδευση διεθνώς και στη χώρα μας, αναστοχαζόμενη τη σχέση της με την Παιδαγωγική και άλλες επιστήμες, και διαμορφώνοντας κριτικές θεωρητικές κατευθύνσεις και σύστοιχες πρακτικές εφαρμογές στη δημόσια εκπαίδευση. Πρόκειται για μια εργασία η οποία, όπως επισημαίνουν οι Λιάμπας και Παυλίδης (2019), απαιτεί επιστημοσύνη, γνώση, αγάπη, τόλμη, θάρρος, αποφασιστικότητα, πάθος, πολιτική διαύγεια, δημιουργικότητα, σεβασμό στον διάλογο, φαντασία και αλληλεγγύη.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aronowitz, S., Giroux, H. (1986), *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Γρόλλιος, Γ. (2021), «Η νεοφιλελεύθερη - νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης, η ΑΔΙΠΠΔΕ και η "κριτική σχολική παιδαγωγική" του προέδρου της», *Κριτική Εκπαίδευση* 1: 34-71.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., Λιάμπας, Τ. (2002), *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση. Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του Paulo Freire*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π. (2016), *Απελευθερωτική και κριτική παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές διαδρομές και προοπτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιάμπας, Τ., Παυλίδης, Π. (2019), «Εισαγωγή», στο Κατσιαμπούρα, Γ., Λιάμπας, Τ., Π. Παυλίδης, Π. (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 5-9. Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2021 από <https://www.eled.auth.gr>
- Παπαμαύρος, Μ. (1961), *Σύστημα νέας παιδαγωγικής*. Αθήνα.

# Το «προφίλ» των εκπαιδευτών ενηλίκων

**Βογιατζάκη Ειρήνη**

Εκπαιδευτικός ΠΕ 87.02, MSc  
vogiatzakirena@yahoo.gr

**Αγγελάκη Ανθή**

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, MSc  
pant.pant69@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ραγδαία ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων συνεπάγεται και την αύξηση του απαραίτητου για τη στελέχωση του ανθρώπινου δυναμικού. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων αποτελεί βασικό συντελεστή αυτού του δυναμικού, καθώς είναι αυτός που θα φέρει τους ενήλικες σε επαφή με τη γνώση και γενικότερα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος του, επομένως, είναι διττός. Αφενός, θα πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις οι οποίες θα διασφαλίζουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την επίτευξη των προσδοκώμενων στόχων, αφετέρου ένα πολύπλευρο προφίλ προσόντων το οποίο θα του επιτρέπει να εφαρμόζει ευέλικτες μορφές διδασκαλίας, συνταιριάζοντας έτσι την πολύπλευρη ανάπτυξη των ενηλίκων με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να ακούει προσεκτικά τόσο τα αιτήματα και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων όσο και τις κριτικές τους, καθώς είναι ενήλικα άτομα που έχουν διανύσει μια μεγάλη διαδρομή και παρουσιάζονται με αποθέματα σε εμπειρίες και βιώματα, γνώσεις και αξίες που έχουν αποκτήσει μέσα από την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική τους δραστηριότητα, αλλά και με στόχους, προσδοκίες και απαιτήσεις. Από τους εκπαιδευτικούς τους έχουν απαίτηση να έχουν σχέσεις που να βασίζονται σε σεβασμό μεταξύ των εκπαιδευτικών και εκείνων.

Οι ενήλικες θέλουν να ελέγχουν τις ζωές τους και να μπορούν να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των συνθηκών σε ζητήματα που τους αφορούν. Έτσι και στην εκπαίδευση, ζητούν να μπορούν να δίνουν την άποψή τους, να τους αντιμετωπίζουν ως άτομα με υπευθυνότητα, και να μπορούν να συμμετέχουν σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει το «προφίλ των εκπαιδευτών ενηλίκων», σκιαγραφώντας τον προσδοκώμενο ρόλο και τις ιδιαίτερες δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν. Δίνεται επίσης η εικόνα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, καθώς και παρουσίαση των χαρακτηριστικών, ρόλων και λειτουργιών που απαιτούνται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων προκειμένου να γίνεται επιτυχώς η διδακτική προσέγγιση των ενηλίκων μαθητών.

## Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων παρουσιάζουν πολλά κοινά σημεία με τους ενήλικες εκπαιδευόμενους αλλά πολλές ουσιώδεις διαφορές από τους εκπαιδευτές τυπικών τάξεων ενηλίκων. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων και των εκπαιδευόμενων είναι διαφορετικές από εκείνες του παραδοσιακού σχολείου μεταξύ εκπαιδευτικού και ανήλικων μαθητών. Υπάρχει μεγαλύτερη ισοτιμία με βάση τον διάλογο και προκύπτουν συχνά ζητήματα διαπραγμάτευσης. Οι ρόλοι των εκπαιδευτών ενηλίκων διαμορφώνονται από τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι ενήλικες εκπαιδεύονται, από τα γνωρίσματα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων που σε αντιστοίχιση με τον τρόπο που μαθαίνουν απαιτούν ιδιαίτερους χειρισμούς, από τις διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας ενηλίκων, από τις απόψεις που οι ενήλικες φέρνουν στην τάξη με βάση τις εμπειρίες και τα βιώματά τους αλλά και τις ήδη προϋπάρχουσες απόψεις για τους ρόλους «δασκάλου» και «μαθητή».

Σύμφωνα με την UNESCO<sup>1</sup>, «Εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου,

1. UNESCO, *Nairobi: Recommendations on the Development of Adult Education. Declaration of Nairobi Conference*, UNESCO, Paris 1976.

επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση, είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση. Με τον τρόπο αυτό επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη».

## Θεωρίες εκπαίδευσης ενηλίκων

Οι θεωρίες που έχουν προκύψει για την εκπαίδευση ενηλίκων υποστηρίζουν ότι για να προκύψει η μάθηση προηγείται η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή και αξιοποιούνται οι εμπειρίες και τα βιώματα των ενηλίκων εκπαιδευόμενων.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 έως τις αρχές του 1990 μελετήθηκε η θεωρία της Ανδραγωγικής, η οποία θεμελιώθηκε από τον Lindeman αλλά μελετήθηκε και αναπτύχθηκε από τον Knowles. Η θεωρία αυτή δείχνει τη διάθεση του εμπνευστή της να υποστηρίξει ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στην εκπαίδευση ενηλίκων και ανηλίκων. Υποστήριξε ότι οι ενήλικες θέλουν να ξέρουν γιατί χρειάζεται να μάθουν κάτι πριν ξεκινήσουν να το μαθαίνουν, έχουν την ανάγκη να μπορούν να καθορίζουν τις θέσεις και τους στόχους τους, ζητούν να μάθουν σχετικά με τις συνθήκες τους και με επίκεντρο τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και όχι για να αποκτήσουν γενικές ακαδημαϊκές γνώσεις. Σύμφωνα με τον Knowles, η ανδραγωγική είναι η τέχνη του να μπορεί ο εκπαιδευτής να βοηθά τους ενήλικες να μάθουν. Ο ρόλος του εκπαιδευτή δεν θα πρέπει να είναι η μετάδοση των γνώσεων αλλά η βοήθεια στους ενήλικες να αναπτύσσουν ερωτήματα που θα οδηγούν στη μάθηση<sup>2</sup>.

Στη Βραζιλία γεννήθηκε η θεωρία για την κοινωνική αλλαγή από τον Paulo Freire, με στόχο του να καταπολεμηθεί ο αναλφαριθμητισμός που υπήρχε στη χώρα του και αρχή ότι η εκπαίδευση αποτελεί αποτέλεσμα μετασχηματισμών και είναι απαραίτητη για να απελευθερώνονται οι κοινωνικά καταπιεσμένες ομάδες ατόμων. Σύμφωνα με τον Freire, η εκπαίδευση μπορεί να απελευθερώσει και να αποτελεί τη διαδικασία μέσω της οποίας άνδρες και γυναίκες αποκτούν επίγνωση της ύπαρξής τους μέσα στην κοινωνία, μαθαίνουν να λειτουργούν και να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους<sup>3</sup>. Οι εκπαιδευτές δρουν ως «καλλιτέχνες», βοηθώντας τους ενήλικες να ανακαλύπτουν νέα γνωστικά αντικείμενα.

Από τα τέλη του 1970, ο Jack Mezirow μελετά τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης που έχει θεωρηθεί η πιο ολοκληρωμένη σε επιστημονικό επίπεδο θεωρία. Η θεωρία αυτή αναγνωρίζει ότι το άτομο έχει τη δυνατότητα να επιφέρει προσωπικές αλλαγές και βασίζεται πολύ στις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα των ενηλίκων μαθητών<sup>4</sup>. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση «δεν αποτελεί απλή συσσώρευση νέων γνώσεων αλλά μία διεργασία κατά την οποία κάποιες αξίες και παραδοχές αλλάζουν». Ο Mezirow υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές δεν θα πρέπει να δίνουν στους ενήλικες τις λύσεις και τις μεθόδους, αλλά να τους αφήνουν την ελευθερία να αποφασίζουν μέσα από επιλογές, ώστε να στοχάζονται και να κρίνουν<sup>5</sup>.

## Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος και ο ενήλικος εκπαιδευτής

Ο ενήλικος μαθητής, χάρη στην ικανότητά του για κριτικό στοχασμό μπορεί να μάθει με διαφορετικούς και πιο ολοκληρωμένους τρόπους σε σχέση με τους τυπικούς ανήλικους μαθητές. Αυτό όμως είναι μια δυνατότητα των ενηλίκων και δεν σημαίνει αναγκαστικά πως όλοι έχουν την επιθυμία για μάθηση ή πως όλοι μπορούν να ανταποκριθούν στη στοχαστική κριτική και μάθηση. Συνεπώς, το ερώτημα είναι εάν οι μαθητές, οι εκπαιδευτές και οι οργανισμοί που παρέχουν εκπαίδευση ενηλίκων είναι διατεθειμένοι να υπερπηδήσουν τα εμπόδια αυτά και να πραγματοποιήσουν την απαιτητική στοχαστική και κριτική εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Knowles, M., *The adult learner*, Gulf, Houston-Texas 1998.

3. Freire, P. (2006), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2000.

4. Mezirow, J., «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού», Mezirow J. Κ. συν. (επιμ.), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2007, σσ. 43-71.

5. Κόκκος, Α., *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.

Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν τον δικό τους ορισμό για τον εαυτό τους, έχουν ατομικούς σκοπούς και προθέσεις που τους κάνουν να αναζητήσουν εκπαίδευση, έχουν τους δικούς τους ρυθμούς και τρόπους μάθησης, και βρίσκονται σε μια συνεχή εξέλιξη, προσωπική και επαγγελματική. Διαφέρουν πολύ από τους ανήλικους τυπικούς μαθητές, γιατί δεν είναι το υλικό που θα πλάσει ο εκπαιδευτικός και ο άγραφος πίνακας που θα χτιστεί το μαθησιακό και αναπτυξιακό προφίλ. Προσέρχονται με τις δικές τους εμπειρίες, τα δικά τους βιώματα, την επαγγελματική τους υπόσταση και τις συγκεκριμένες προσδοκίες από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έννοια της Διά Βίου Μάθησης και η εκπαίδευση ενηλίκων καλούνται να ικανοποιήσουν ανάγκες ατόμων για απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων που θα βοηθούν στην προετοιμασία να αντιμετωπίσουν τα νέα κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτιστικά και επαγγελματικά δεδομένα. Λόγω των αναγκών για συνεχή εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση, έχουν ωθήσει τα μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικών στον τομέα της Διά Βίου Μάθησης. Διευρύνονται οι μαθησιακές διαδικασίες και οι παροχές εκπαιδευτικής ευκαιρίας σε όλο το διάστημα της ζωής του ατόμου με ευέλικτα προγράμματα σε ευρύ φάσμα θεματολογίας, που να μπορεί να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Οι φορείς που παρέχουν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν πολλαπλασιαστεί και κατά συνέπεια έχει αυξηθεί και το δυναμικό εκείνο που στελεχώνει τα προγράμματα αυτά. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό αυτό το εκπαιδευτικό δυναμικό να είναι σωστά καταρτισμένο και να έχει τις απαραίτητες δεξιότητες ώστε να έχει επιτυχημένη διδακτική προσφορά. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων είναι ουσιαστικοί για τη μάθηση και είναι εκείνοι που φέρνουν τους ενήλικους σε επαφή με τις γνώσεις. Σχεδιάζουν, οργανώνουν, συντονίζουν και αξιολογούν εκπαιδευτικά προγράμματα, αναπτύσσουν νέες μεθόδους και τεχνικές, και συμβάλλουν σημαντικά στη μαθησιακή εξέλιξη των ενηλίκων.

## Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων

Στάσεις, γνώσεις και ικανότητες του εκπαιδευτή ενηλίκων:

1. Αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους.
2. Ανάπτυξη αποτελεσματικών σχέσεων με τους εκπαιδευόμενους.
3. Ενδυνάμωση των θετικών διαθέσεων των εκπαιδευόμενων.
4. Δημιουργία τέτοιου κλίματος ώστε να ενθαρρύνεται η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων.
5. Δημιουργία θεμελίων για αμοιβαίο σεβασμό.
6. Προσαρμογή του ρυθμού μάθησης στο δυναμικό του εκπαιδευόμενου.
7. Προσαρμογή της διδακτικής διαδικασίας στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου ατομικά αλλά και του συνόλου.
8. Κατανόηση των διαφορών μεταξύ εκπαίδευσης παιδιών και εκπαίδευσης ενηλίκων.
9. Οργάνωση των συνθηκών που θα ενισχύουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευόμενων.
10. Διατήρηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων για την εκπαιδευτική διαδικασία.
11. Προσαρμογή του προγράμματος στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων και στις μεταβολές τους.
12. Διαμόρφωση του χώρου για να υπάρχει άνεση στο περιβάλλον μάθησης.
13. Αναγνώριση των αναπτυξιακών δυνατοτήτων των εκπαιδευόμενων.
14. Προσαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο επίπεδο των εκπαιδευόμενων.
15. Ανακεφαλαίωση και περίληψη των βασικών σημείων κάθε ενότητας διδακτικής.
16. Συμμετοχή σε αυτο-αξιολόγηση ως προς την αποτελεσματικότητα του διδακτικού του έργου.
17. Παροχή συνεχούς ανατροφοδότησης στους εκπαιδευόμενους όσον αφορά την πρόοδό τους.
18. Επικέντρωση σε θεματικές ενότητες που παρουσιάζουν ενδιαφέρον και σπουδαιότητα για τους εκπαιδευόμενους.
19. Συντονισμός και επίβλεψη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων.
20. Εφαρμογή των αρχών μάθησης που αντιστοιχούν σε ενήλικους εκπαιδευόμενους.
21. Έμπρακτη απόδειξη των διαθέσεων για εφαρμογή καινοτομίας και για πειραματισμούς, προχωρώντας σε νέες προσεγγίσεις της μαθησιακής διαδικασίας.
22. Υποκίνηση των εκπαιδευόμενων για αυτοδύναμη μελέτη.
23. Αξιοποίηση των γνώσεων και των υλικών που διαμορφώθηκαν από άλλους εκπαιδευτικούς.
24. Διασύνδεση της μαθησιακής διαδικασίας με τα βιώματα των εκπαιδευόμενων<sup>6</sup>.

6. Mocker, D. W. & Noble, E., «Training part-time instructional staff», S. Grabowski (eds.), *Preparing educators for adults*. Jossey-

## Λειτουργίες και γνωρίσματα του εκπαιδευτή ενηλίκων

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνο αυτός του γνώστη και αυτού που μεταδίδει αλλά και του «διευκολυντή», αυτού που συντονίζει και υποστηρίζει τη διαδικασία της μάθησης σε ομάδες εκπαιδευόμενων και αναπτύσσει όσο περισσότερο γίνεται τις συνδέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και τοπικής αυτοδιοίκησης, φορέων, επιχειρήσεων. Ο εκπαιδευτικός κυρίως δημιουργεί τις συνθήκες για μάθηση<sup>7</sup>. Ο ρόλος που θα παίξει ο εκπαιδευτής εξαρτάται από τη σχέση που αναπτύσσει με τους εκπαιδευόμενους, δεδομένων των συνθηκών και των περιστάσεων που οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν<sup>8</sup>. Οι εκπαιδευόμενοι συνήθως αναγνωρίζουν και αποδέχονται πλήρως τη συντονιστική ιδιότητα του εκπαιδευτή, με βασικό στοιχείο να διευκρινίσει τους στόχους τους και να εποπτεύει τη διαδικασία της μάθησης. Ως καταλύτης, ο εκπαιδευτής καλείται να ενεργοποιήσει τις διαδικασίες εκείνες που χρειάζονται για τη μάθηση, έτσι ώστε να μη γίνεται η διδασκαλία παθητικά. Αποδέχεται την αμφισβήτηση και παραδέχεται την αμοιβαία μάθηση, συνεπώς μαθαίνει κι εκείνος όσο διδάσκει<sup>9</sup>.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι να ακούει τους εκπαιδευόμενους, να παρατηρεί, να διαπραγματευτεί αιτήματα αλλά και επιλογές, και να αποδέχεται κριτική για τις μεθόδους του, τους τρόπους διδασκαλίας. Επίσης, εκείνος θα καθοδηγήσει στη διάρκεια του μαθήματος, θα αντιληφθεί και αναγνωρίσει περιπτώσεις άγνοιας ή ελλείψεων<sup>10</sup>.

Πολύ σημαντικό τμήμα του ρόλου του εκπαιδευτή είναι και το κοινωνικό. Οι στόχοι είναι να καταρτίζονται άτομα με δεξιότητες απαραίτητες στην αγορά εργασίας, για την πολιτισμική διαμόρφωση, την κοινωνικοποίηση, την εξέλιξη σε προσωπικό επίπεδο και την καλλιτεχνική δημιουργικότητα. Προετοιμάζει ανθρώπους ώστε να έχουν ευελιξία, υπευθυνότητα και προσαρμοστικότητα σε νέα δεδομένα<sup>11</sup>. Είναι πολλαπλές οι αρμοδιότητες του εκπαιδευτή ενηλίκων, σύνθετες αλλά και βασικές για να αναπτυχθούν τα προγράμματα αλλά και για την εξέλιξη του τομέα εκπαίδευσης ενηλίκων γενικότερα.

Είναι ένα σύνολο από γνώσεις, ικανότητες, στάσεις που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής ενηλίκων ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτού του ρόλου<sup>12</sup>. Τα προγράμματα εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται κυρίως από την καινοτομία, τις εναλλακτικές προσεγγίσεις στη γνώση, σεβασμό της διαφορετικότητας, ατομικά και πολύπλοκα ζητούμενα των εκπαιδευόμενων<sup>13</sup>. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν χειρίζονται τις εκπαιδευτικές διαδικασίες όπως οι τυπικοί εκπαιδευτικοί, επειδή οι ενήλικες μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους από τους ανήλικους μαθητές, οπότε η τεχνική και η μέθοδος που θα εφαρμόζουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν θεμελιώδεις διαφορές<sup>14</sup>.

## Λειτουργίες του Εκπαιδευτή Ενηλίκων

Οι αλλαγές που επιτελούνται στην εκπαίδευση είναι εκείνες που καθορίζουν τις λειτουργίες και δράσεις των εκπαιδευτών ενηλίκων. Συνεπώς, οι ρόλοι που καλούνται να παίξουν οι εκπαιδευτές έχουν πολλές διαστάσεις, αφού στην ίδια στιγμή είναι και οδηγοί της ομάδας, εμπυκωτές, σύμβουλοι, δάσκαλοι, αλλά και συνεργάτες. Πολύ σημαντικός θεωρείται ο ρόλος της εμπύκωσης, αφού περικλείει δεξιότητες που απαιτούνται από τον εκπαιδευτή ώστε να οδηγηθούν οι ενήλικοι μαθητές σε μάθηση αλλά και εξέλιξη, τόσο εκπαιδευτικά όσο και προσωπικά<sup>15</sup>.

Ιδιαίτερα σε ομάδες μαθητών άνω των 45 ετών, ο εκπαιδευτής οφείλει να συνυπολογίζει τα ιδιαίτερα στοιχεία που προκύπτουν από την ηλικία των μαθητών, ότι εργάζονται ή είναι άνεργοι, ότι μπορεί η εργασία τους να προϋποθέτει μικρή ειδικότητα. Σε αυτούς οι οδηγίες θα πρέπει να είναι ξεκάθαρες και να διευκολύνουν τη συμμετοχή όλων.

Bass, San Francisco 1981.

7. Βεργίδης, Δ., «Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης», Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (επιμ.), *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2006.

8. Γιαννακοπούλου, Ε., *Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, τ. ΙΙΙ, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα 2006.

9. Γιαννακοπούλου, Ε., *Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, τ. ΙΙΙ, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα 2006.

10. Βεργίδης, Δ., «Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης», Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (επιμ.), *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2006.

11. Γκάλιου, Σ., *Ο ρόλος του εκπαιδευτή γλωσσικής εκπαίδευσης σε κοινά ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης στον Ελληνικό χώρο*, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 2012.

12. Κόκκος, Α., *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.

13. Ratliff, S., «Planning Programs for adult learners», *Adult Education. Quarterly* 46 (4), 1996, pp. 240-242.

14. Γιαννακοπούλου, Ε., *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος Δ, Εκπαιδευτικές Μέθοδοι- Ομάδα Εκπαιδευόμενων*, ΕΑΠ, Πάτρα 2008.

15. Κόκκος, Α., «Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυκωτή» Βεργίδης, Δ. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.



## Γνωρίσματα

- Απαιτείται η γνώση του εκπαιδευτικού αντικειμένου, όπως βέβαια και γενικές διδακτικές ικανότητες<sup>16</sup>.
- Υιοθέτηση τεχνικών εκπαίδευσης που να είναι κάθε φορά οι σωστές για την επιτυχή διδακτική διαδικασία.
- Συμβουλευτική προς την ομάδα των ενηλίκων μαθητών αλλά και προσωπική συμβουλευτική σε κάθε μαθητή<sup>17</sup>.
- Ανίχνευση, καταγραφή και αξιοποίηση των αναγκών, ενδιαφερόντων και προσδοκιών των ενηλίκων μαθητών μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και προσαρμογή των διαδικασιών με σεβασμό και κατανόηση των χαρακτηριστικών και προσωπικοτήτων των μαθητών.

## Ρόλοι των εκπαιδευτών ενηλίκων

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να διαδραματίσει έναν ρόλο πολλαπλό και συνδυαστικό σε πράξεις, ενέργειες και συμπεριφορές που να γίνεται – ανάλογα με τις περιστάσεις, τις εκπαιδευτικές συνθήκες αλλά και τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενων – συντονιστής, καταλύτης, διαμεσολαβητής, καθοδηγητής μάθησης, υποστηρικτής, εμπυχωτής<sup>18</sup>.

Ως συντονιστής, ο εκπαιδευτικός ενηλίκων έχει έναν ρόλο που αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτός από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, με βασικά χαρακτηριστικά να διερευνά τους στόχους τους και να εποπτεύει τις δραστηριότητες μάθησης. Ο εκπαιδευτής είναι την ίδια στιγμή μέλος της ομάδας των ενηλίκων αλλά και έξω από αυτή, παίρνει μέρος στις δραστηριότητες αλλά την ίδια στιγμή είναι ο παρατηρητής και συντονιστής τους, παρακολουθεί τον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι ενήλικες και ταυτόχρονα χειρίζεται καταστάσεις και προβλήματα ώστε να κατακτώνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Ως καταλύτης, ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να ενεργοποιήσει και να υποκινήσει τη μαθησιακή διαδικασία ώστε να μην γίνει η διδασκαλία μια παθητική διαδικασία. Αποδέχεται ότι οι μέθοδοί του και οι τρόποι που διεξάγει την εκπαίδευση θα αμφισβητηθούν και ταυτόχρονα είναι θετικός στο δεδομένο ότι η μάθηση σε τάξη ενηλίκων είναι αμοιβαία και ότι και εκείνος διδάσκεται από τους μαθητές του<sup>19</sup>.

Ως διαμεσολαβητής, φροντίζει για τη διαμόρφωση μιας σχέσης ανάμεσα στους ενήλικες εκπαιδευόμενους και το μαθησιακό αντικείμενο, η οποία διαφοροποιείται κατά περίπτωση και θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και να είναι σε αντιστοιχία με το μαθησιακό αντικείμενο. Για να είναι αποτελεσματικός ως διαμεσολαβητής, θα πρέπει να μπορεί να διαγνώσει και να κατανοήσει τις συνθήκες, το κλίμα και τα προβλήματα που προκύπτουν στις δραστηριότητες, αλλά και να είναι ικανός να διαμορφώνει αυτά τα δεδομένα ώστε να γίνονται μαθησιακές προοπτικές. Ως καθοδηγητής μάθησης, στόχο έχει να στηρίξει τη μαθησιακή διαδικασία με ενθάρρυνση ώστε να ξεπερνούν τις δυσκολίες, με σχόλια πάνω στις προσπάθειες και με υποδείξεις τρόπων και μεθόδων ώστε να διορθώνουν τα λάθη. Απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκπαιδευτικό ενηλίκων είναι να γνωρίζει πλήρως το εκπαιδευτικό υλικό ώστε να μπορεί να προσφέρει την κατάλληλη καθοδήγηση, να ενθαρρύνει τη συζήτηση των εμπειριών, να τονώνει την αυτονομία, να τους επιτρέπει να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους και να διαχειρίζονται τα προβλήματα. Ως υποστηρικτής-εμπυχωτής, ο εκπαιδευτικός ενηλίκων οφείλει να παροτρύνει τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να επιτυγχάνουν τους στόχους που μαζί έθεσαν, χωρίς όμως να επιβάλλεται ή να υποβάλλει εναλλακτικές. Επιπροσθέτως, να βοηθά ώστε να συνειδητοποιούν οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι τη σημασία του αλληλοσεβασμού και της αξιοποίησης των αλληλεπιδράσεων<sup>20</sup>.

Σύμφωνα με τον Jarvis<sup>21</sup>, οι εκπαιδευτές ενηλίκων καλούνται να «παίξουν» 17 διαφορετικούς ρόλους:

1. Εκπαιδευτικός / Διευκολυντής
2. Βοηθός στη διδακτική διαδικασία
3. Επόπτης
4. Εκπαιδευτικός / Προπονητής

16. Κόκκος, Α., «Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή» Βεργίδης, Δ. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.

17. Jarvis P., «Globalisation, the Learning Society and Comparative Education», *Comparative Education*, 36 (3), 2000, pp. 343-355.

18. Noyé D. & Piveteau J., *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*, Μεταίχμιο, Αθήνα 1998.

19. Courau S., *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.

20. Rogers A., *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα 1999.

21. Jarvis, P., «Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών: Πλαίσιο Ευρωπαϊκής πολιτικής», Καψάλης, Παπασταμάτης (επιμ.), *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*, Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2006.

5. Καθοδήγηση
6. Συμβουλευτική
7. Διαχείριση
8. Έλεγχος / Αποτίμηση
9. Έρευνα
10. Εκπαίδευση εκπαιδευτών
11. Συγγραφή του υλικού για τη διδασκαλία
12. Σχεδιασμός αναλυτικού προγράμματος
13. Οργάνωση εκπαιδευτικών πολιτικών
14. Διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος
15. Διαχείριση του τεχνικού προσωπικού
16. Αξιολόγηση
17. Πώληση

Οι ρόλοι αυτοί χωρίζονται σε δύο ομάδες: Σε μια ομάδα που βρίσκεται σε σχέση άμεσα με τους εκπαιδευόμενους και τη μάθηση, και σε μια που έχει σύνδεση με προγραμματισμό και οργάνωση προγραμμάτων και πολιτικών<sup>22</sup>. Οι γενικές ικανότητες αφορούν τις δραστηριότητες στην εκπαίδευση ενηλίκων. Είναι ικανότητες που θα πρέπει να έχει κάθε εκπαιδευτικός ενηλίκων, οποιαδήποτε αρμοδιότητα και να έχει και όποια θέση και να κατέχει.

- Ικανότητα αυτονομίας στη μαθησιακή πορεία και εξέλιξη σε προσωπικό επίπεδο.
- Ικανότητα για καλή επικοινωνία, συνεργασία και δικτύωση με τους μαθητευόμενους, τους άλλους εκπαιδευτές και φορείς.
- Ικανότητα ανταπόκρισης στις ανάγκες του οργανισμού παροχής εκπαίδευσης υπεύθυνα.
- Ικανότητα να αξιοποιεί τις εμπειρίες στην εκπαίδευση, όπως και τις πηγές που είναι διαθέσιμες.
- Ικανότητα να εφαρμόζει μαθησιακές μεθόδους και τεχνικές όταν διδάσκει ενήλικους εκπαιδευόμενους.
- Ικανότητα να παρακινεί και να ενδυναμώνει τους εκπαιδευόμενους και να ενισχύει τη μαθησιακή τους πορεία, να γίνεται κινητήριος δύναμη για τους μαθητές.
- Ικανότητα να αξιοποιεί δημιουργικά την ετερογένεια στους ενήλικους μαθητές.

## Σύγκριση εκπαιδευτή ενηλίκων και παραδοσιακού εκπαιδευτικού

Η παγκοσμιοποίηση έχει επηρεάσει τόσο τους επαγγελματικούς ρόλους όσο και τη μοντελοποίηση της πολλαπλής και μεταβαλλόμενης ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία δημιουργούνται νέα δεδομένα και ευθύνες, τα οποία είναι αντίθετα στην ουσία της εκπαίδευσης, όπως έχει καθιερωθεί κατά τον 19ο αιώνα και αναπτύχθηκε μέσα στον 20ό αιώνα. Έτσι, ο ρόλος του δασκάλου, του εκπαιδευτικού και του σχολείου πρέπει να μεταρρυθμιστεί ριζικά<sup>23</sup>. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευτές ενηλίκων πρέπει να αντιμετωπίσουν ένα συνεχώς αυξανόμενο και μεταβαλλόμενο φάσμα απαιτήσεων και καλούνται να αναπτύξουν έναν πολυδιάστατο επαγγελματικό ρόλο.

Οι γεωμετρικά προοδευτικές αλλαγές που σημειώθηκαν τα τελευταία χρόνια στις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτιστικές και τεχνολογικές πτυχές των κοινωνιών μας, προκαλούν έντονη κινητικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η ευελιξία που χρειάζεται ο εργαζόμενος όσον αφορά τη συνεργασία, την αλλαγή των εργασιακών προτύπων ή ακόμη και την αλλαγή του επαγγέλματος, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας κινητοποίησης. Μια επιτυχημένη αντιμετώπιση των σημερινών προκλήσεων μπορεί να επιτευχθεί με την εισαγωγή νέων μεθόδων μάθησης, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τους ανθρώπινους πόρους, προσφέροντάς τους νέες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να συναντήσουν δυναμικά τις αλλαγές και τις ανασφάλειες που δημιουργούνται. Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στη διά βίου μάθηση αλλάζει κατεύθυνση.

Ο επαναπροσδιορισμός αυτού του ρόλου που προκύπτει από τις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης συνδέεται με την υποστήριξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες ενισχύουν τη διά βίου μάθηση και εκτός από βασικές δεξιότητες (όπως ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά), περιλαμβάνουν: Τη λήψη αποφάσεων, την επίλυση

22. Jarvis, P., «Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών: Πλαίσιο Ευρωπαϊκής πολιτικής», Καψάλης, Παπασταμάτης (επιμ.), *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*, Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2006.

23. Mialaret, G., *Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής*, Τυπωθήτω, Αθήνα 1996, σσ. 62-66.

προβλημάτων, τη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση, τη συνεχή μάθηση και τις δεξιότητες πληροφορικής. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ανεξάρτητα από την εμπειρογνωμοσύνη τους ή τον τομέα της κατάρτισης. Θα πρέπει να είναι σε θέση να εμβαθύνουν στις καθημερινές τους πρακτικές με δραστηριότητες που θα παρέχουν στους εκπαιδευόμενους την ευκαιρία να δουλεύουν σε ομάδες, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, να δοκιμάζουν την ευελιξία τους κ.λπ.<sup>24</sup>.

Οι σύγχρονοι εκπαιδευτές μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του ρόλου τους ενσωματώνοντας στις πρακτικές τους μια σειρά από γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές. Όταν λαμβάνονται υπόψη η φιλοσοφία και οι βασικές αρχές της κατάρτισης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς και η ιδιαιτερότητα των εκπαιδευομένων ενηλίκων, το παραδοσιακό μοντέλο εκπαιδευτή που εστιάζει στον δάσκαλο και προσπαθεί να μεταδώσει τη γνώση (ρυθμιστικός ρόλος) αποδεικνύεται αναποτελεσματικό και μη κατάλληλο για την υλοποίηση των στόχων της διαδικασίας εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εκπαίδευση των ενηλίκων θα πρέπει να επικεντρώνεται στον εκπαιδευόμενο και ο εκπαιδευτής θα πρέπει να ενεργεί κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ως διαμεσολαβητής, παρά ως πηγή γνώσης και δεδομένων<sup>25</sup>. Επιπλέον, η λειτουργία διευκόλυνσης φαίνεται να είναι προτιμότερη σε σύγκριση με τη διδακτική, καθώς ενεργοποιεί τον κύκλο μάθησης και την κριτική σκέψη των εκπαιδευομένων. Η πρόσβαση στη μάθηση προκύπτει όταν παρέχονται ευκαιρίες για άσκηση, εφαρμογή και απόκτηση εμπειριών. Η πρόοδος της μάθησης είναι πιο γρήγορη όταν οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν<sup>26</sup>.

Μια συγκριτική μελέτη των δύο ρόλων έχει μεγάλη σημασία αφού αποκαλύπτει τις συγκλίσεις και αποκλίσεις τους και εντοπίζει εκείνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ρόλου του εκπαιδευτικού-δασκάλου που μπορούν να προάγουν ή να παρεμποδίζουν τον ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μια τέτοια μελέτη μπορεί επίσης να δώσει προοπτικές ανάπτυξης στην εκπαιδευτική εγρήγορση του δασκάλου-εκπαιδευτή και να τον καταστήσει πληρέστερο επαγγελματία, ικανό να συμβάλει στην ευρεία κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη ή στον σχηματισμό ορισμένων κριτηρίων, έτσι ώστε οι πολίτες να επιδιώξουν την αυτο-μάθηση<sup>27</sup>.

Ο σύγχρονος ρόλος του δασκάλου είναι σαφώς προσδιορισμένος από την ποιότητα του θεωρητικού του περιβάλλοντος, έχοντας γνώση και τις ικανότητες σχετικά με τη συναισθηματική και κοινωνική ταυτότητα. Ειδικότερα, η γενική εκπαίδευση, η επαγγελματική κατάρτιση, η έναρξη της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι τέσσερις τομείς που συνθέτουν το μορφωτικό προφίλ του Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτή<sup>28</sup>.

Σε ένα σύγχρονο και απαιτητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός-δάσκαλος πρέπει να συνδυάζει μια σειρά χαρακτηριστικών, όπως ηγέτης, διοργανωτής, σχεδιαστής, εμπνευστής, διευθυντής, ερευνητής, σύμβουλος, καινοτόμος, παρουσιαστής ή αξιολογητής. Η πλειοψηφία των αρχών, των στρατηγικών μεθόδων και των ρόλων του σύγχρονου εκπαιδευτικού-δασκάλου αναφέρονται επίσης στον μακρύ κατάλογο των «διαπιστευτηρίων» του σημερινού εκπαιδευτή<sup>29</sup>. Ωστόσο, η θεωρητική αναζήτηση των επιθυμητών προσόντων του εκπαιδευτή ενηλίκων δεν έχει ακόμη ολοκληρωθεί σε μια ευρέως αποδεκτή κατηγοριοποίηση<sup>30</sup>.

Η ανάγκη για ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης από το δάσκαλο είναι επίσης ένα σημαντικό στοιχείο για τον εκπαιδευτή ενηλίκων, καθώς χρειάζεται να κατανοήσει και να αποδεχθεί τη διαφορετικότητα του εκπαιδευομένου. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι ο τομέας εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων συνορεύει με τομείς όπως η Παιδαγωγική, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, οι Ανθρώπινοι Πόροι, η Επαγγελματική Συμβουλευτική κ.λπ. Οι σπουδές σε αυτούς τους τομείς περιλαμβάνουν τη διδακτική μεθοδολογία, τη δυναμική της ομάδας και την επικοινωνιακή ανάπτυξη στην εφαρμογή του ρόλου του. Γενικά, η θεωρητική και συστηματοποιητική εκστρατεία εκπαίδευσης των ενηλίκων (σε σχέση με τη γνώση, τα ιδανικά, τη φιλοσοφία, τους στόχους, τις αρχές, τις μεθόδους και τις τεχνικές) συμβάλλει στην επαγγελματισμό των εκπαιδευτών και οδηγεί σε βαθύτερη συνειδητοποίηση του πολυδιάστατου χαρακτήρα και ρόλου του. Βοηθά επίσης στην ανάπτυξη της ικανότητας αλλαγής και μετασχηματισμού στάσεων, πεποιθήσεων και συμπεριφορών, μέσω της αυτοδιδασκαλίας, του προβληματισμού και της επαναδιαπραγμάτευσης. Μέσω της κριτικής αντανάκλασης ο δάσκαλος-εκπαιδευτής μπορεί

24. Καρατζά, Μ., «Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την υποστήριξη της διά βίου μάθησης», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 2005, σσ.4-8.

25. Jarvis, P., *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2004, σσ.81-90.

26. Jaques, D., *Μάθηση σε ομάδες*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2004, σ.32-33.

27. Κόκκος, Α., *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2005, σ.90.

28. Ματσαγγούρας, Η.Γ., *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής*, Gutenberg, Αθήνα 2009, σ.σ.80-81.

29. Jarvis, P., *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2004, σ.σ.81-90.

30. Κόκκος, Α., *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2005, σ.σ.20-24.

να επαναπροσδιορίσει τους ρόλους του, να επαναξιολογήσει συγκεκριμένες συμπεριφορές και να επανεξέτασει τους τρόπους αντίληψης και δράσης<sup>31</sup>.

Ένα άλλο κρίσιμο και καταλυτικό στοιχείο που επηρεάζει την ποιότητα του ρόλου του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι οι διαφορετικές εμπειρίες που έχουν οι ενήλικες και τα παιδιά. Η σημασία των εμπειριών των μαθητών είναι προφανής, αφού αποτελούν το κέντρο της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας των σύγχρονων σχολικών προγραμμάτων σπουδών. Ωστόσο, οι ενήλικες έρχονται στην κατάρτιση με περισσότερες και διαφορετικές εμπειρίες από αυτές που έχουν τα παιδιά. Αυτή η διαφορά στην ποσότητα και την ποιότητα έχει διαφορετικές συνέπειες στην εκπαίδευση ενηλίκων<sup>32</sup>. Οι συσσωρευμένες και πλούσιες εμπειρίες ενηλίκων ενθαρρύνουν τη μάθηση, δεδομένου ότι ενεργοποιούν τη συμμετοχή του εκπαιδευόμενου και έτσι αποτελούν το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας<sup>33</sup>.

Από την άλλη πλευρά, συμβάλλουν στη δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων που τείνουν να «κλείνουν» τα μυαλά των εκπαιδευομένων προς νέες ιδέες και εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και καταλήγουν ως εμπόδια μάθησης<sup>34</sup>. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων θα πρέπει να είναι συνεπείς υποστηρικτές της διά βίου μάθησης και θα πρέπει να δρουν ως μοντέλα συνεχούς μάθησης για τους εκπαιδευόμενους τους<sup>35</sup>.

## Συμπεράσματα

Ένας ικανός εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να δείχνει ευαισθησία προς τις ανάγκες των ενηλίκων μαθητών, να είναι ευπρόσιτος και ενθουσιώδης, να ενδιαφέρεται και να είναι αφοσιωμένος. Οφείλει να εμπιστεύεται και να φέρεται με ευγένεια και ευχάριστα, να έχει εξυπηρετική διάθεση, διακριτικότητα και αισιοδοξία. Δεν πρέπει ο εκπαιδευτής ενηλίκων να είναι προκατειλημμένος αλλά καλοπροαίρετος, με αίσθηση του χιούμορ. Επιπροσθέτως, είναι πολύ σημαντικό να είναι ανεκτικός, να φέρεται υπεύθυνα στους ενήλικους μαθητές και να είναι διαλλακτικός<sup>36</sup>. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να δείχνει αντοχή αλλά και ειλικρίνεια, δηλαδή να φέρεται ανάλογα με τα λόγια του και να αποδέχεται βαθιά ότι δεν μπορεί να απαντήσει σε όλα τα ερωτήματα, μπορεί να κάνει και λάθος έχοντας επίγνωση των δυνατοτήτων αλλά και των αδυναμιών του<sup>37</sup> (Cranton & Carusetta 2004).

Δεν είναι δυνατό ο εκπαιδευτής ενηλίκων να διαθέτει όλα τα προσόντα και χαρακτηριστικά ανεξαιρέτως, καθώς και αυτός άνθρωπος είναι. Το βασικό όλων όμως είναι ο ρόλος του στη διδακτική διαδικασία και ο τρόπος που επιλέγει να διδάξει να διακατέχονται από σεβασμό προς την αξιοπρέπεια και προσωπικότητα του κάθε ενήλικου μαθητή, να ενισχύουν τα θετικά γνωρίσματα και χαρακτηριστικά του. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτής να δείχνει ανθρωπιά και φιλική διάθεση, να αφιερώνει χρόνο και προσοχή, να μπορεί να συγκρατεί όνομα και πληροφορίες για τους μαθητές, να δείχνει πως τους θυμάται. Ο εκπαιδευόμενος έχει κι εκείνος ανάγκη να ανήκει κάπου και να συμμετέχει σε μια ομάδα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bennett, R., «Το αποτελεσματικό φύλλο ελέγχου αξιολόγησης εργαζόμενου από τον εκπαιδευτή», Prior, J. (επιμ.), *Εκπαίδευση και ανάπτυξη*, Έλλην, Αθήνα 2000.
- Βεργίδης, Δ., «Το έργο, οι απόψεις και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης κατάρτισης», Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (επιμ.), *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*, Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2006.
- Γιαννακοπούλου, Ε., *Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, τ. ΙΙΙ, ΕΚΕΠΙΣ, Αθήνα 2006.
- Γιαννακοπούλου, Ε., *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος Δ, Εκπαιδευτικές Μέθοδοι- Ομάδα Εκπαιδευόμενων*, ΕΑΠ, Πάτρα 2008.

31. Mezirow, J., «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού», Mezirow J. K. συν. (επιμ.), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2007, σ.68.

32. Knowles, M., *The adult learner*, Gulf, Houston-Texas 1998, p.p.198-201.

33. Κόκκος, Α., *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ.σ.87-90.

34. Knowles, M., *The adult learner*, Gulf, Houston-Texas 1998, p.p.198-201.

35. Courau S., *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σ.σ.114-115.

36. Bennett, R., «Το αποτελεσματικό φύλλο ελέγχου αξιολόγησης εργαζόμενου από τον εκπαιδευτή», Prior, J. (επιμ.), *Εκπαίδευση και ανάπτυξη*, Έλλην, Αθήνα 2000.

37. Cranton, P. & Carusetta, E., «Perspectives on authenticity on teaching», *Adult Education Quarterly*, 55 (1), 2004, p.7.

- Γκάλιου, Σ., *Ο ρόλος του εκπαιδευτή γλωσσικής εκπαίδευσης σε κοινά ενηλίκων. Μελέτη περίπτωσης στον Ελληνικό χώρο*, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 2012.
- Courau S., *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.
- Cranton, P. & Carusetta, E., «Perspectives on authenticity on teaching», *Adult Education Quarterly*, 55 (1), 2004, p.7.
- Freire, P. (2006), *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2000.
- Jarvis P., «Globalisation, the Learning Society and Comparative Education», *Comparative Education*, 36 (3), 2000, pp. 343-355.
- Jarvis, P., *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.
- Jarvis, P., «Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών: Πλαίσιο Ευρωπαϊκής πολιτικής», Καψάλης, Παπασταμάτης (επιμ.), *Επαγγελματισμός στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση*, Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2006.
- Jaques, D., *Μάθηση σε ομάδες*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.
- Καρατζά, Μ., «Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την υποστήριξη της διά βίου μάθησης», *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 5, 2005, σ.σ.4-8.
- Knowles, M., *The adult learner*, Gulf, Houston-Texas 1998.
- Κόκκος, Α., «Ο μετασχηματισμός των στάσεων και ο ρόλος του εμπυχωτή» Βεργίδης, Δ. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003.
- Κόκκος, Α., *Εκπαίδευση ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ., *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής*, Gutenberg, Αθήνα 2009.
- Mezirow, J., «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού», Mezirow J. K. συν. (επιμ.), *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.
- Mialaret, G., *Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής*, Τυπωθήτω, Αθήνα 1996.
- Mocker, D. W. & Noble, E., «Training part-time instructional staff», S. Grabowski (eds.), *Preparing educators for adults*. Jossey-Bass, San Francisco 1981.
- Noyé D. & Piveteau J., *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*, Μεταίχμιο, Αθήνα 1998.
- Ratliff, S., «Planning Programs for adult learners», *Adult Education Quarterly* 46 (4), 1996, p.p. 240-242.
- Rogers A., *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα 1999.
- UNESCO, *Nairobi: Recommendations on the Development of Adult Education. Declaration of Nairobi Conference*, UNESCO, Paris 1976.

# Κινηματογραφική εκπαίδευση στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής

**Βουρτσάκη Ευαγγελία**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Θεατρολόγος  
vanavourtsaki1@gmail.com

**Καυκιά Βασιλική**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
vkarta@gmail.com

**Χατζηθεοδωρίδου Μαρία**  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70/Υποψ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ/ΑΠΘ  
hajith@otenet.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται σε παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν σε ορισμένα τμήματα δύο σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης, στα πλαίσια προγραμμάτων που εκπονούνταν για την κινηματογραφική εκπαίδευση το τρέχον σχολικό έτος.

Οι παρεμβάσεις στηρίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής και ειδικότερα στον κριτικό γραμματισμό στα μέσα, με εστίαση στον κινηματογράφο και στις ταινίες. Οι μαθητές και οι μαθήτριες των τμημάτων αυτών, διερευνούν μέσα από ταινίες περιπτώσεις ανισοτήτων, κοινωνικού αποκλεισμού, στερεότυπα, προκαταλήψεις, μηνύματα που προάγουν την καταπίεση και τις εξουσιαστικές σχέσεις, και στο τέλος παράγουν τις δικές τους ταινίες, αμφισβητώντας τις κυρίαρχες αντιλήψεις αναπαραστάσεων.

Οι παρεμβάσεις αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να γίνουν κριτικοί θεατές, ενώ μέσα από την παραγωγή των δικών τους ταινιών θα μπορέσουν να κατανοήσουν τις συμβάσεις για τη δημιουργία μιας ταινίας και έτσι, θα μπορούν να γίνουν ενεργητικοί δημιουργοί εναλλακτικού και αντι-ηγεμονικού πολιτισμικού περιεχομένου. Μέσα από τις παρεμβάσεις διερευνώνται η αλλαγή στάσεων των μαθητών/τριών, η συνειδητοποίηση και η δράση τους.

## Ταινίες: Δημόσια Παιδαγωγική

Καθώς η παιδαγωγική σήμερα είναι κυρίως δημόσια, πέρα από το σχολείο επεκτείνεται και σε πολλά άλλα πεδία μάθησης μέσα στις οργανωμένες κοινωνικές σχέσεις της καθημερινής ζωής, ένα από τα οποία είναι και ο κινηματογράφος.<sup>1</sup>

Σύμφωνα με τον Giroux,<sup>2</sup> οι ταινίες και ψυχαγωγούν και εκπαιδεύουν και αυτό έχει ως συνέπεια να αποτελούν μία ισχυρή μορφή παιδαγωγικής που διδάσκει συμπεριφορές, ρόλους των φύλων, αξίες και δημιουργεί ταυτότητες.<sup>3</sup> Κατά τον ίδιο, κεντρικής σημασίας για την παιδαγωγική της αναπαράστασης (pedagogy of representation), όπως ονομάζει ο ίδιος τη βαθύτερη ενασχόληση με την πολιτική των αναπαραστάσεων, είναι το να δίνεται στους/στις μαθητές/τριες η ευκαιρία να αποδομούν τη μυθική αντίληψη ότι τα κείμενα, οι εικόνες και οι ήχοι απλά εκφράζουν την πραγματικότητα.<sup>4</sup>

1. Γιώργος Γρόλλιος, «Κοινωνική δικαιοσύνη και δημόσια παιδαγωγική», 2009, Πάτρα. <http://ikee.lib.auth.gr/record/232184> (ημ. πρόσβασης 4.2.2019).

2. A. Giroux, *Breaking in to the movies: Film and the Culture of Politics*, Blackwell Publishing, USA and UK 2002, p.3.

3. Henry A. Giroux, «Breaking into the movies: Pedagogy and the Politics of Film», *JAC*, vol. 21(3), 2001, p. 585.

4. Henry A. Giroux, «Living Dangerously: Identity Politics and the New Cultural Racism», Henry A. Giroux, Peter McLaren (Eds), *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, Routledge, New York 1994, p.47.

Η επίδραση που έχουν τα μέσα στην οργάνωση, τη μορφή και τη διάδοση πληροφοριών, ιδεών και αξιών, δημιουργεί, σύμφωνα με τον Giroux, μια πολύ ισχυρή δημόσια παιδαγωγική. Η κουλτούρα των μέσων είναι μια μορφή παιδαγωγικής, η οποία διδάσκει κανονικές και ακατάλληλες συμπεριφορές, ρόλους των φύλων, αξίες, και γνώση για τον κόσμο<sup>5</sup>.

Η χρησιμοποίηση του όρου «δημόσια παιδαγωγική» από τον Giroux έχει άμεση συνάφεια με το ενδιαφέρον του για τις πολιτισμικές σπουδές, στην ευρύτερη προσπάθειά του να μελετήσει θεωρητικά τη σχέση που υπάρχει μεταξύ κουλτούρας, εξουσίας και πολιτικής<sup>6</sup>.

Ο Giroux χρησιμοποιεί τις πολιτισμικές σπουδές για να εμπλουτίσει την κριτική παιδαγωγική αλλά και για να παρέχει νέα πνευματικά εργαλεία και πρακτικές που θα συμβάλλουν στον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι οι πολιτισμικές σπουδές πρέπει να εστιάσουν στη σημασία της παιδαγωγικής και να συνεχίσουν τη δέσμευσή τους για ριζοσπαστικό δημοκρατικό κοινωνικό μετασχηματισμό, αντί απλώς να επιδίδονται σε κλασικές αναγνώσεις ή μελέτες του ακροατηρίου σχετικά με τον τρόπο που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν και απολαμβάνουν τη δημοφιλή κουλτούρα (popular culture), όπως συμβαίνει σε ορισμένες εκδόσεις πολιτισμικών μελετών.<sup>7</sup>

Ο Giroux θεωρεί τον πολιτισμό και τα μέσα ως μορφές παιδαγωγικής, εξίσου σημαντικές με την εκπαίδευση και σε ορισμένες περιπτώσεις περισσότερο από αυτήν. Ο ίδιος επισημαίνει ότι η δική του ταυτότητα διαμορφώθηκε σε μεγάλο βαθμό στο πεδίο της δημοφιλούς κουλτούρας και της καθημερινής ζωής που τον διαμόρφωσε περισσότερο από ό,τι η δημόσια εκπαίδευση. Συνεπώς, υποστηρίζει ότι «η παιδαγωγική είναι αναγκαίο να θεωρηθεί με βάση μια ποικιλία δημόσιων χώρων που διαμορφώνουν, μορφοποιούν, κοινωνικοποιούν και εκπαιδεύουν άτομα». Ο Giroux αποδεικνύει σε πολλές μελέτες του ότι η κουλτούρα των εταιρειών των μέσων ενημέρωσης είναι αυτή που διαμορφώνει τον πολιτισμό και την καθημερινότητά μας, ενώ το ίδιο συμβαίνει και με σχολεία, μουσεία, θεματικά πάρκα, εμπορικά κέντρα και άλλα παρόμοια.<sup>8</sup>

Ο Giroux υποστηρίζει ότι η ταινία «αντιπροσωπεύει μια νέα μορφή παιδαγωγικού κειμένου» που αποτελεί «ισχυρή δύναμη στη διαμόρφωση της δημόσιας μνήμης, της ελπίδας, της λαϊκής συνείδησης και της κοινωνικής δράσης», ενώ προσφέρει παράλληλα ευκαιρία για δημόσιο διάλογο, και ότι δεν είναι απλώς ένα εμπόρευμα το οποίο δημιουργεί παθητική αποδοχή.<sup>9</sup>

## Ο μετασχηματιστικός ρόλος των ταινιών

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι ταινίες μυθοπλασίας μάς δίνουν τη δυνατότητα να ασχολούμαστε με ζωές που είναι ριζικά διαφορετικές από τις δικές μας και με ανθρώπους που μπορεί να βρίσκονται στο περιθώριο του κοινωνικού μας κόσμου ή ακόμη και να τους θεωρούμε ως απειλές. Αυτό δημιουργεί όχι μόνο ενσυναίσθηση και κατανόηση για ανθρώπους που διαφέρουν από εμάς, αλλά μας επιτρέπει να φανταστούμε και εναλλακτικές λύσεις για τον τρόπο που ζούμε τώρα. Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης που επικεντρώνεται στον κοινωνικό μετασχηματισμό βρίσκει ανταπόκριση σε τέτοιες ταινίες μυθοπλασίας. Ο Brookfield τονίζει ότι ένας πραγματικά κριτικός προβληματισμός πρέπει να περιλαμβάνει ιδεολογική κριτική, που θα εξετάζει τις «σχέσεις εξουσίας και τις ηγεμονικές υποθέσεις». Επιπλέον, υποστηρίζει ότι ακόμη και ο προσωπικός προβληματισμός έχει ιδεολογικές βάσεις, διότι οι ιδεολογίες αποτελούν συστατικά μέρη των προσωπικοτήτων μας. Οι ταινίες μυθοπλασίας που μας συνδέουν με τους ξένους συχνά λειτουργούν σε συναισθηματικό επίπεδο, καθώς, όταν μοιραζόμαστε κάτι έντονο με έναν χαρακτήρα του οποίου η κατάσταση είναι ξένη προς εμάς, αυτό μπορεί να ταρακουνήσει τις πεποιθήσεις που έχουμε.<sup>10</sup>

Οι ταινίες μυθοπλασίας έχουν καταστεί ιδιαίτερα πολύτιμες για εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με τη μετασχηματιστική διδασκαλία για τη διαφορετικότητα, καθώς χρησιμοποιούν τη μυθοπλασία για να προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές να μοιραστούν τις εμπειρίες άλλων κοινωνικών και πολιτιστικών ομάδων από τις δικές τους. Έρευνες

5. Douglas Kellner, Jeff Share, «Critical Media Literacy, Democracy and the Reconstruction of Education», Donaldo Macedo, Shirley R. Steinberg (Eds), *Media literacy- A reader*, Peter Lang, New York 2007a, p. 3.

6. Γιώργος Γρόλλιος, ό.π.π.

7. Douglas Kellner, «Critical pedagogy, cultural studies, and radical democracy at the turn of the millennium: Reflections on the work of Henry Giroux», *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, vol. 1(2), 2001, p. 221.

8. Douglas Kellner, ό.π.π., p. 224.

9. Christine Jarvis, «Fiction and film and transformative learning», Edward W. Taylor, Patricia Cranton (Eds), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, Jossey-Bass, San Francisco-CA 2012.

10. Christine Jarvis, ό.π.π.

μεγάλης κλίμακας με μεικτές μεθόδους των Tisdell και Thompson έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες επηρεάστηκαν από ταινίες όπως η *Philadelphia* και η *Crash* και αναθεώρησαν τις αρχικές τους απόψεις.<sup>11</sup>

## Η αναγκαιότητα της Κριτικής Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης

Προβάλλει επομένως η αναγκαιότητα για κριτικές προσεγγίσεις που θα κάνουν τους/τις μαθητές/τριες να κατανοούν πώς οι ταινίες κατασκευάζουν νοήματα, πώς επηρεάζουν και εκπαιδεύουν τους θεατές, και πώς επιβάλλουν τα μηνύματα και τις αξίες τους, αλλά και να παράγουν ταινίες από μόνοι τους για να γίνουν έτσι ενεργητικοί συμμετέχοντες σε μια δημοκρατική κοινωνία.<sup>12</sup>

Τα άτομα συχνά δεν γνωρίζουν ότι εκπαιδεύονται και παίρνουν θέσεις από την κουλτούρα των μέσων, καθώς η παιδαγωγική τους είναι πολύ συχνά αόρατη και απορροφάται ασυνείδητα από τα άτομα. Αυτή η κατάσταση απαιτεί την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού στα μέσα για να ενδυναμώσει μαθητές/τριες και πολίτες έτσι ώστε να κατανοούν το πώς αυτά κατασκευάζουν νοήματα, πώς επιδρούν και εκπαιδεύουν τα ακροατήρια, πώς επιβάλλουν τα μηνύματα και τις αξίες τους, αλλά και να παράγουν μέσα από μόνοι τους για να γίνουν έτσι ενεργητικοί συμμετέχοντες σε μια δημοκρατική κοινωνία.<sup>13</sup> Οι πολιτισμικές σπουδές και η κριτική παιδαγωγική ήδη προβάλλουν την αναγκαιότητα να αναγνωριστεί από όλους/ες η αναγκαιότητα για γραμματισμό στα μέσα που θα ασχολείται με τα ζητήματα της πολυπολιτισμικότητας, της κοινωνικής διαφοράς, του ρατσισμού και άλλων προκαταλήψεων.<sup>14</sup>

## Κριτική Κινηματογραφική Εκπαίδευση

Οι οπαδοί της κριτικής παιδαγωγικής μιλούν για τις χειραφετικές δυνατότητες του κινηματογράφου. Σύμφωνα με τον Giroux, η ταινία σήμερα μπορεί να χρησιμοποιηθεί «ως χώρος κριτικής, κατανόησης και αγώνα». Κατά τον ίδιο, η παιδαγωγική πρέπει να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε πώς οι ταινίες αποτελούν μέρος μιας πολύπλοκης και συχνά αντιφατικής σειράς ιδεολογικών και υλικών διαδικασιών μέσω των οποίων λαμβάνει χώρα ο μετασχηματισμός της γνώσης, των ταυτοτήτων και των αξιών. Όσον αφορά τον ρόλο του δασκάλου, ο Giroux επισημαίνει ότι αυτός γίνεται πολιτισμικός εργάτης που μπορεί να δημιουργήσει χώρο και χρόνο για δημοκρατία, χειραφέτηση, φέρνοντας ταινίες στην τάξη και καλώντας τους μαθητές να συζητήσουν τι έχουν δει.<sup>15</sup>

Η «παιδαγωγική του κινηματογράφου» (film pedagogy) του Giroux, περιλαμβάνει την ενεργοποίηση της κριτικής συνειδητοποίησης και της προσωπικής φωνής του υποκειμένου. Ο Giroux θέλει οι μαθητές να γίνουν δημοκρατικοί και αυτοκριτικοί, να διαβάζουν τις ταινίες και να επεξεργάζονται τις κινούμενες εικόνες σαν πολιτισμικά κείμενα με αναπαραστάσεις του ρατσισμού, του φύλου ή της εκπαίδευσης.<sup>16</sup>

Σύμφωνα με τον Nam, ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα, και κατά συνέπεια η Κριτική Κινηματογραφική Εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να συνδεθεί με την απελευθερωτική παιδαγωγική του Freire που βασίζεται στην κριτική συνειδητοποίηση και τον διάλογο, τις αντιλήψεις του Giroux για την πολιτική των μαζικών μέσων, και τις αντιλήψεις του Kellner για πολυπολιτισμικούς και πολλαπλούς γραμματισμούς, ενώ θα πρέπει να αποσκοπεί στην απελευθέρωση των μαθητών/τριών.<sup>17</sup>

Για τον Freire, η κριτική συνειδητοποίηση οδηγεί τους ανθρώπους να αναλάβουν δράση, με σκοπό να αλλάξουν τις κοινωνικές τους αλήθειες, ενώ ο διάλογος αποτελεί την ουσία της συνειδητοποίησης<sup>18</sup>.

11. Christine Jarvis, όπ.π.

12. Douglas Kellner, Jeff Share, «Critical Media Literacy: crucial policy choices for a twenty-first-century democracy», *Policy Futures in Education*, vol. 5(1), 2007b, p.p.59-69.

13. Douglas Kellner, Jeff Share, 2007a, όπ.π., p. 4.

14. Douglas Kellner, Jeff Share, «Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy», *Discourse: studies in the cultural politics of education*, vol. 26(3), 2005, p.370.

15. Pieter-Jan Decoster, Nancy Vansieleghe, «Cinema Education as an Exercise in 'Thinking Through Not-Thinking'», *Educational Philosophy and Theory*, vol. 46(7), 2014, p.p.793-794.

16. Pieter-Jan Decoster, Nancy Vansieleghe, όπ.π., p. 795.

17. Siho Nam, «Remapping Pedagogical Broadlands: Critical Media Literacy as a Pedagogy of Freedom», *Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association*, Marriot Hotel, San Diego CA 2003.

18. Paulo Freire, *Pedagogy of the oppressed* (30th anniv. ed.), Myra Bergman Ramos (translation), Continuum, New York 2005.



## Οι πέντε βασικές ερωτήσεις

Το Center for Media Literacy (CML)<sup>19</sup>, ένας ανεξάρτητος οργανισμός στις Η.Π.Α. που υποστηρίζει τη φιλοσοφία της ενδυνάμωσης μέσα από την εκπαίδευση, πήρε πολλές από τις θεμελιώδεις ιδέες του γραμματισμού στα μέσα, τις απλοποίησε για να μπορούν να χρησιμοποιούνται από μαθητές/τριες όλων των βαθμίδων, και δημιούργησε πέντε βασικές ερωτήσεις που προκύπτουν από πέντε βασικές αρχές (key concepts) και είναι οι παρακάτω:

1. Ποιος δημιούργησε αυτό το μήνυμα; (Δημιουργός - Η αρχή της μη-διαφάνειας)
2. Τι δημιουργικές τεχνικές χρησιμοποιούνται για να προσελκύσουν την προσοχή μου; (Κώδικες και Συμβάσεις)
3. Πώς διαφορετικοί άνθρωποι μπορούν να καταλάβουν αυτό το μήνυμα διαφορετικά; (Τα ακροατήρια αποκωδικοποιούν)
4. Τι αξίες, τρόποι ζωής και οπτικές γωνίες αντιπροσωπεύονται ή παραλείπονται από αυτό το μήνυμα; (Περιεχόμενο και Μήνυμα)
5. Γιατί στέλνεται αυτό το μήνυμα; (Κίνητρα)<sup>20</sup>

Τα βασικά ερωτήματα χρησιμεύουν ως μια «διαρκής κατανόηση» που οι μαθητές/τριες μπορούν να χρησιμοποιούν για να περιηγούνται στην παγκόσμια κουλτούρα των μέσων.<sup>21</sup>

## Ανάλυση και παραγωγή ταινιών από τα παιδιά

Πίσω από την παραγωγή ταινιών βρίσκεται η κεντρική ιδέα ότι οι μαθητές/τριες θα μπορέσουν να κατανοήσουν τις συμβάσεις των μέσων, ενώ παράλληλα μπορούν να γίνουν ενεργητικοί δημιουργοί αντι-ηγεμονικού πολιτισμικού περιεχομένου.<sup>22</sup>

Επιπλέον, όταν η ανάλυση διδάσκεται με την παραγωγή, οι μαθητές μαθαίνουν τις δεξιότητες να εκφραστούν σε πολλαπλές διαδικασίες, να αποκτήσουν εμπειρία χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνολογίες, και να επωφεληθούν από το να μοιραστούν τη δουλειά τους με κοινό πέρα από την τάξη. Η κριτική κινηματογραφική εκπαίδευση είναι μια μετασχηματιστική παιδαγωγική που ενδυναμώνει τους/τις μαθητές/τριες να εξετάσουν τον κόσμο τους και να αντιπαρεθεθούν στους κυρίαρχους μύθους που φαίνονται ως «φυσιολογικοί».<sup>23</sup>

## Παραγωγή εναλλακτικών και αντι-ηγεμονικών ταινιών από τα παιδιά

Οι οπαδοί της κριτικής παιδαγωγικής εστιάζουν στη σημασία που έχει η εναλλακτική παραγωγή ταινιών από τα παιδιά.<sup>24</sup>

Για να μπορέσουν όμως οι μαθητές να παράγουν εναλλακτικές αναγνώσεις των μέσων, θα πρέπει να εμπλακούν σε κριτική πολιτιστική έρευνα.<sup>25</sup> Κατά την Tisdell, ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα εστιάζει στην ενασχόλησή μας με τα μέσα, καθώς «βομβαρδιζόμαστε συνεχώς από μηνύματα τα οποία μας επηρεάζουν σχετικά με το ποιο είμαστε και πώς σκεφτόμαστε, είτε είμαστε συνειδητοποιημένοι πάνω σε αυτά τα μηνύματα, είτε όχι». Σύμφωνα με τον Giroux, τέτοια μηνύματα θέτουν κοινωνικά ζητήματα, όπως είναι η περιθωριοποίηση εξαιτίας φυλετικών και ταξικών ανισοτήτων ή ανισοτήτων του φύλου, τα οποία παρουσιάζονται ως συνέπειες ατομικών αδυναμιών. Έτσι, η λειτουργία του κριτικού γραμματισμού στα μέσα είναι να διδάξει στους/στις μαθητές/τριες να εντοπίζουν τέτοια καταπιεστικά ή κυρίαρχα-ηγεμονικά μηνύματα για να μάθουν να κάνουν αντιπολιτευτικές/αντιθετικές αναγνώσεις τέτοιων μηνυμάτων και να παράγουν το δικό τους περιεχόμενο το οποίο θα αμφισβητεί τις ηγεμονικές αντιλήψεις.<sup>26</sup>

19. Douglas Kellner, Jeff Share, 2005, όπ.π., p.p.374-377.

20. [http://www.medialit.org/sites/default/files/QTIPS%20CHART\\_1\\_0.pdf](http://www.medialit.org/sites/default/files/QTIPS%20CHART_1_0.pdf).

21. Βλέπε σχετικά και Μαρία Χατζηθεοδωρίδου, *Η παραγωγή ταινιών από τα παιδιά στα πλαίσια της μεθόδου project*, μη εκδεδωμένη διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Π.Τ.Δ.Ε., Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός, 2009.

22. Lance Mason, «McLuhan's challenge to critical media literacy: The City as Classroom textbook», *Curriculum Inquiry*, vol. 46(1), 2016.

23. Funk Steven, Kellner Douglas, Share Jeff, «Critical media literacy as transformative pedagogy», Melda N. Yildiz, Jared Keengwe (Eds.), *Handbook of research on media literacy in the digital age*, Information Science Reference - IGI Global, USA 2016.

24. Douglas Kellner, Jeff Share, 2007b, όπ.π.

25. Douglas Kellner, Jeff Share, 2007a, όπ.π.

26. Lance Mason, όπ.π., p. 82.

Κεντρική σημασία για τους υποστηρικτές του κριτικού γραμματισμού στα μέσα είναι να μπορούν οι μαθητές/τριες να αναγνωρίζουν ότι οι αφηγήσεις των μέσων είναι κοινωνικά κατασκευασμένες και ότι με αυτόν τον τρόπο προσφέρουν αναπαραστάσεις του κόσμου. Οι αναπαραστάσεις αυτές απαιτούν πολλές επιλογές, όπως το τι να συμπεριληφθεί ή τι να αποκλειστεί, μαζί με ένα πολύπλοκο φάσμα άλλων αποφάσεων που αφορούν το «πώς», δηλαδή τον τρόπο αναπαράστασης της πληροφορίας. Οι Kellner και Share επισημαίνουν ότι τα μέσα δεν παρουσιάζουν την πραγματικότητα σαν διαφανή παράθυρα, επειδή τα μηνύματα των μέσων διαμορφώνονται μέσω μιας διαδικασίας κατασκευής. Σύμφωνα με τους ίδιους, «η έκθεση των επιλογών που εμπλέκονται στη διαδικασία κατασκευής αποτελεί ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης για την κριτική έρευνα, διότι διαταράσσει το μύθο ότι τα μέσα μπορούν να είναι ουδέτεροι μεταφορείς πληροφοριών».<sup>27</sup>

Η ικανότητα των μέσων να κατασκευάζουν και να επηρεάζουν τους θεατές και τους χρήστες προς ιδεολογικά καθοδηγούμενα συμφέροντα προβληματίζει τους μελετητές που ασχολούνται με τον κριτικό γραμματισμό στα μέσα. Έτσι, οι υποστηρικτές του κριτικού γραμματισμού στα μέσα δηλώνουν ότι οι μαθητές εντοπίζουν και αναρωτιούνται πώς οι παραγωγοί και οι έμποροι των μέσων παρουσιάζουν την πραγματικότητα μέσα από τους τρόπους με τους οποίους δομούν το περιεχόμενο, και πώς τοποθετούνται οι θεατές και οι χρήστες μέσω των μηνυμάτων τους.<sup>28</sup>

Πέρα από την ανάλυση, οι μελετητές του κριτικού γραμματισμού στα μέσα ενθαρρύνουν και την παραγωγή των μέσων από τους/τις μαθητές/τριες. Οι μελετητές του κριτικού γραμματισμού στα μέσα συχνά συνδέουν την παραγωγή μέσων από μαθητές/τριες με επιχειρήματα για την προώθηση ενός πιο ενεργού πολίτη, επειδή αυτό «εξοπλίζει τους μαθητές με τη νοοτροπία που χρειάζεται για να διαμορφώσουν τον πολιτισμό». Από αυτή την προοπτική, οι μαθητές/τριες που παράγουν μέσα πιθανά να μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τη διαδικασία κατασκευής των μέσων, ενώ παράλληλα μπορούν να γίνουν ενεργητικοί δημιουργοί αντι-ηγεμονικού πολιτισμικού περιεχομένου. Από την άλλη, οι νέες ψηφιακές τεχνολογίες συχνά αναφέρονται ως ευεργετικές για την επίτευξη ενός πιο ενεργού πολίτη εξαιτίας των συμμετοχικών δυνατοτήτων τους.<sup>29</sup>

Κατά τους Kellner & Share, όταν οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στους μαθητές τον κριτικό γραμματισμό στα μέσα, ξεκινούν συχνά με δραστηριότητες τέχνης των μέσων ή με απλή αποκωδικοποίηση των κειμένων των μέσων στα πλαίσια που λειτουργεί το καθιερωμένο κίνημα γραμματισμού στα μέσα, συμβάλλοντας έτσι στη συζήτηση για το πώς τα ακροατήρια λαμβάνουν μηνύματα. Ωστόσο, ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα εμπλέκει τους μαθητές να διερευνήσουν τα βάθη του παγόβουνου με κριτικά ερωτήματα για να αμφισβητήσουν τις υποθέσεις «κοινής λογικής» σχετικά με την έννοια των διαπραγματευόμενων κειμένων, καθώς και να αναζητήσουν εναλλακτικά μέσα με αντι-ηγεμονικές αναπαραστάσεις και μηνύματα μέσω της παραγωγής. Παρόλο που δεν έχουν όλοι τα εργαλεία δημιουργίας για εξελιγμένες παραγωγές μέσων, οι ίδιοι συνιστούν έντονα μια παιδαγωγική διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού στα μέσα διαμέσου σχεδίων εργασίας (projects) για την παραγωγή μέσων (ακόμη και αν αυτό είναι απλή επανεγγραφή ενός κειμένου ή εικόνων ζωγραφικής), καθώς έτσι οι αναλύσεις αποκτούν μεγαλύτερη σημασία και οι μαθητές ενδυναμώνονται για να αναλάβουν δράση σχετικά με τις κοινωνικές συνθήκες και τα κείμενα που κριτικάρουν. Σύμφωνα με τους ίδιους, στόχος θα πρέπει να είναι να προχωρήσουμε προς τον κριτικό γραμματισμό στα μέσα με την κατανόηση του γραμματισμού ως μια κοινωνική διαδικασία που περιλαμβάνει πολλαπλές διαστάσεις και αλληλεπιδράσεις με πολλαπλές τεχνολογίες και που συνδέεται με τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας.<sup>30</sup>

## Οι παρεμβάσεις

Όλα τα τμήματα στα οποία έγιναν οι παρεμβάσεις εκπόνησαν τη σχολική χρονιά 2018-2019 προγράμματα για τον κινηματογράφο: α) στα πλαίσια του Δικτύου «Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης» που συστάθηκε το 2017 στη Θεσσαλονίκη, β) σε συνεργασία με φοιτητές της Σχολής Κινηματογράφου του Α.Π.Θ.

Οι μαθητές/τριες των τμημάτων αυτών, αφού πρώτα έμαθαν για την ιστορία του κινηματογράφου, τους συντελεστές μιας ταινίας, τα είδη ταινιών, τα είδη των πλάνων και τις κινήσεις της κάμερας, προχώρησαν στη δημιουργία ταινιών.

Παρακάτω ακολουθούν ενδεικτικές δράσεις των τμημάτων αυτών, τόσο ως προς την ανάλυση όσο και ως προς

27. Lance Mason, ό.π., p. 82.

28. Lance Mason, ό.π., p. 82.

29. Lance Mason, ό.π., p. 83.

30. Douglas Kellner, Jeff Share, 2007a, ό.π., p. 9.

την παραγωγή ταινιών, για να καταδειχθεί η συμβολή που έχει η Κριτική Κινηματογραφική Εκπαίδευση στη δημιουργία κριτικά συνειδητοποιημένων μαθητών/τριών. Επίσης, σημαντική κρίνεται και η συμμετοχή μαθητών/τριών της Α΄ Δημοτικού σε προγράμματα Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης, κάτι που γίνεται σπάνια, ιδιαίτερα στη χώρα μας.

## Δράσεις Α΄ Δημοτικού

### Δράση 1η

Στα μέσα της χρονιάς, τα παιδιά επισκέφτηκαν το Μουσείο Κινηματογράφου. Εκεί έμαθαν πολλά αναφορικά με τα τεχνικά επίπεδα δημιουργίας μιας ταινίας. Είδαν την πρώτη ξύλινη κάμερα, την πρώτη μηχανή προβολής, καθώς και ένα σύνολο άλλων κινηματογραφικών μέσων του χθες και του σήμερα. Στο τέλος δημιούργησαν, με τη βοήθεια ειδικού, μια μικρού μήκους ταινία στο green room, μέσα σε ατμόσφαιρα έντονου ενθουσιασμού.

### Δράση 2η

Μετά την επίσκεψη είχαμε τα πρώτα δείγματα γραπτού κειμένου των παιδιών. Πού πήγαν, τι είδαν τι θα ήθελαν να κρατήσουν στο Τετράδιο Φαντασίας. Έγραψαν αβίαστα, εφόσον είχαμε συμφωνήσει ότι δεν θα δώσουμε μεγάλη σημασία στα ορθογραφικά λάθη.

### Δράσεις Ε΄ Δημοτικού

Τη φετινή χρονιά, μέσα από το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, αλλά και διαθεματικά, πραγματοποιήσαμε σχέδιο εργασίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού. Τα παιδιά, αφού προηγουμένως διεξήγαγαν έρευνα για την ιστορία των δικαιωμάτων και τους κοινωνικούς αγώνες για την κατάκτησή τους, έφεραν σχετικές εικόνες, πίνακες ζωγραφικής και φωτογραφίες, έγραψαν κείμενα στα οποία επεσήμαναν τις παραβιάσεις που παρατηρούνταν, ενώ παράλληλα τις απεικόνισαν και με ζωγραφίες. Επιπροσθέτως, προβλήθηκαν ταινίες μικρού μήκους σε σχέση με τα δικαιώματα του παιδιού αλλά και animation, τόσο σχετικά με θέματα που επεξεργαζόμασταν και μας ενδιέφεραν όσο και για να έρθουν σε επαφή με διάφορες τεχνικές. Την κάθε ταινία την αναλύσαμε πάντοτε σε βάθος. Είδαμε τις πρώτες ταινίες που δημιουργήθηκαν με animation, αλλά και πολλές άλλες πιο σύγχρονες, με διαφορετικές τεχνικές. Οι ταινίες που προβλήθηκαν ήταν:

- *Emile Cohl \_ Fantasmagorie 1908 \_ the first animation movie in the world*<sup>31</sup>
- *Humorous phases of funny faces*<sup>32</sup>
- *Δικαιώματα παιδιών (animation)*<sup>33</sup>
- *Ian - Una historia que nos movilizará*<sup>34</sup>
- *Child Labour Cartoon*<sup>35</sup>

Πολλά παιδιά δημιούργησαν και power point, τα οποία και παρουσίασαν. Διερεύνησαν και κατανόησαν έννοιες όπως: προκαταλήψεις, στερεότυπα, διακρίσεις, μετανάστης, πρόσφυγας, άσυλο κ.λπ. Ανέλυσαν σε βάθος, κείμενα, ζωγραφίες, εικόνες και ταινίες, εφαρμόζοντας τις πέντε βασικές ερωτήσεις (βλ. σχετικά παραπάνω). Στη συνέχεια, καθώς φέτος θα δημιουργούσαν δύο ταινίες, μία με τη βοήθεια των φοιτητών και μία μόνοι τους, αποφάσισαν το θέμα στη δική τους ταινία να είναι κάποιο από τα δικαιώματα του παιδιού.

## Ενδεικτικές αναλύσεις ταινιών

### Α΄ Τάξη

- *Ο Μικρός Νικόλας «Το Μουσείο»*

Κατά τη διάρκεια της χρονιάς προβλήθηκαν κάποια αυτοτελή επεισόδια του Μικρού Νικόλα (σε μορφή animation).

31. <https://www.youtube.com/watch?v=ZWYoz5IYNfY>

32. <https://www.youtube.com/watch?v=wGh6maN4l2I>

33. <https://www.youtube.com/watch?v=bwVI7SARo7I>

34. <https://www.youtube.com/watch?v=qdMr80u-rg0>

35. [https://www.youtube.com/watch?v=6\\_V5GpWHiz0](https://www.youtube.com/watch?v=6_V5GpWHiz0)

Θα σταθούμε σε ένα επεισόδιο που προσπαθήσαμε να το εντάξουμε σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, εφόσον κι εμείς, όπως και ο ήρωάς μας, επισκέφτηκε με το σχολείο του ένα Μουσείο.

Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν «ποιος νομίζετε ότι έγραψε την ιστορία και γιατί», εκείνα απάντησαν σε πρώτο επίπεδο, ότι «πρέπει να ξέρουμε πώς να φερόμαστε σε ένα Μουσείο», αλλά λίγο αργότερα, σε μια πιο σε βάθος ανάλυση, είπαν ότι «θα μπορούσαμε κι εμείς να γράψουμε κάτι παρόμοιο και να μην ασχολούμαστε με τα κινητά». Επιχειρήσαμε δηλαδή, να μετατρέψουμε τον κινηματογραφικό λόγο σε αφήγηση.

Ακολουθήθηκαν η κειμενοκεντρική προσέγγιση και η ολική χρήση της γλώσσας, ενώ διαθεματικά αναδείχθηκε η ποιότητα του προφορικού και πρωτόλειου γραπτού λόγου των παιδιών, μέσα από τη θέαση στοχευμένων κάθε φορά ταινιών μικρού μήκους.

Σε προφορικό επίπεδο, κάποια μαθήτρια ανέφερε ότι «οι ιστορίες του μικρού Νικόλα μάς διασκεδάζουν και μας δίνουν χαρά».

Ένας μαθητής στάθηκε στη φράση του μικρού Ανιάν «Κάνας χαζούλιακας θα τον ζωγράφισε», αναφερόμενος στον πίνακα που πρωτοαντίκρισαν όταν μπήκαν στο μουσείο. Ο πίνακας απεικόνιζε μπλε πορτοκάλια. Η φράση αυτή έβαλε τα παιδιά να σκεφτούν για την τέχνη και μερικά από αυτά να πουν πως κι άλλοι ζωγράφοι δεν απεικονίζουν τα πράγματα όπως είναι στην πραγματικότητα. Έγινε αναφορά σε θέματα αντίληψης της τέχνης στη Μοντέρνα αλλά και στην πιο παραδοσιακή της μορφή.

Σε συνδυασμό με το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, για τις ανάγκες του παιδιών του κόσμου και την παιδική αναπηρία -σωματική και διανοητική- προβλήθηκαν δύο ταινίες. Η πρώτη ήταν μια δημιουργία ενός σχολείου της Αυστραλίας (MAPS Film School Production of Adelaide Aust).

- *My Shoes, dir. Nima Raoofi (2012) - MAPS Film School*<sup>36</sup>

Στην ταινία, ένα φτωχό μοναχικό παιδί παίζει στο πάρκο και εύχεται να μπορούσε να αποκτήσει τα παπούτσια ενός άλλου παιδιού που κάθεται στο παγκάκι του πάρκου. Κάποια στιγμή παίρνει τα ταλαιπωρημένα παπούτσια του και τα βάζει να κάνουν διάλογο μεταξύ τους. Εύχεται να πάρει τη θέση του παιδιού στο παγκάκι που φαινομενικά είναι ευτυχισμένο. Ωστόσο, αποδεικνύεται ότι το παιδάκι είναι ανάπηρο, ενώ η ευχή του μοναχικού παιδιού πραγματοποιείται...

### Δράση 1η

Τα παιδιά καλούνται ανά δυάδες να αναπαραστήσουν τον διάλογο των δύο παπουτσιών με δικά τους λόγια. Το ενδιαφέρον τους είναι μεγάλο. Τα ζευγάρια αλλάζουν και έχουμε καταγισμό διαλόγων.

### Δράση 2η

Έγινε ανάλυση της ταινίας. Στην ερώτηση «ποιος νομίζετε ότι έγραψε την ταινία», τα παιδιά επέμεναν να λένε ότι «δεν πρέπει να ζητάς τα πολλά κι αν έχεις χαλασμένα παπούτσια γιατί τότε χάνεις και τα λίγα που έχεις». Είναι πολύ εντυπωσιακή η αναφορά σε λαϊκές ρήσεις και παροιμίες.

Σε δεύτερο επίπεδο, τα παιδιά είπαν ότι «θα μπορούσε κάποιος να δημιούργησε την ταινία επειδή είχε ένα παιδάκι ανάπηρο ή κάποιο αδερφάκι».

- *The present*<sup>37</sup>

Η ταινία αυτή του Jacob Frey αγγίζει το ευαίσθητο θέμα της σωματικής αναπηρίας. Ο μικρός της ταινίας δεν είναι αρτιμελής και κυκλοφορεί με πατερίτσες. Όλη τη μέρα παίζει με ηλεκτρονικά παιχνίδια και δείχνει να βαριέται αφόρητα. Μια μέρα, η μητέρα του τού φέρνει ένα δώρο. Ένα σκυλάκι, με την ίδια ιδιαιτερότητα. Η αντίδραση του παιδιού στην αρχή είναι βίαιη. Σε λίγη ώρα το σκυλάκι έχει κατακτήσει το παιδί και βγαίνουν παρέα στον έξω κόσμο.

### Δράση 1η

Αφού προηγήθηκε η ανάλυση της ταινίας και επεκταθήκαμε και σε άλλες μορφές αναπηρίας, προχωρήσαμε στη δράση. Τα παιδιά κλήθηκαν να βαδίσουν στο ένα πόδι και να πουν πώς αισθάνονται και ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν. Όλα μαζί έφτιαξαν μια μεγάλη σειρά, όπου ο ένας στηριζόταν στον άλλο για να μπορέσει να προχωρήσει έστω και λίγο.

36. <https://www.youtube.com/watch?v=SolGBZ2f6L0>

37. <https://www.youtube.com/watch?v=WjqIU5FgsYc>

## Δράση 2η

Με ένα μαντίλι δέσαμε τα μάτια κάποιων παιδιών και τους ζητήσαμε να περπατήσουν. Ήταν δύσκολο. Δώσαμε βοήθo να τους καθοδηγήσει. Σε δεύτερο επίπεδο, δέσαμε τα μάτια, βγάλαμε τον βοηθό και δώσαμε ένα μπαστούνι για οδηγό.

Έγινε αναφορά σε διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, άρρητους αυτήν τη φορά. Με νοήματα, με εκφράσεις του προσώπου, με μια εισαγωγή στο αλφάβητο των μη ομιλούντων και μη ακουόντων.

## Ε΄ τάξη

Στα πλαίσια του 21ου Φεστιβάλ Ντοκιμαντέρ Θεσσαλονίκης, που πραγματοποιήθηκε από 1 έως 10 Μαρτίου 2019, η Ε΄ τάξη του ενός σχολείου συμμετείχε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα DOCS FOR KIDS και παρακολούθησε πέντε ντοκιμαντέρ μικρού μήκους από την παγκόσμια φιλμογραφία.

Η επεξεργασία των ντοκιμαντέρ συνεχίστηκε και στο σχολείο, όπου ζητήθηκε από το κάθε παιδί να κάνει γραπτή κριτική σε τρεις από τις πέντε ταινίες (κριτική μιας ταινίας ανά ημέρα), να γράψει στο τέλος το μήνυμά της και να ζωγραφίσει μία σκηνή που του έκανε εντύπωση. Έπειτα, έγινε ανάγνωση όλων των κριτικών και ακολούθησε διάλογος στην ολομέλεια της τάξης, γύρω από τις πέντε βασικές ερωτήσεις.

Τα τρία ντοκιμαντέρ που ανέλυσαν σε βάθος, ήταν:

- ***The Children's mayor / Δήμαρχος παιδιών, Susan Koenen, Netherlands, 2017***

Ο εντεκάχρονος Γιασίν κατάγεται από το Μαρόκο και ζει στην Ολλανδία, κάτι που πάντα τον έκανε να νιώθει πως πρέπει να προσπαθήσει λίγο πιο σκληρά από τους φίλους του για να πραγματοποιήσει τα όνειρά του. Γι' αυτό και γίνεται δήμαρχος παιδιών, αποφασισμένος να κάνει ό,τι περνάει απ' το χέρι του για να περιορίσει την προκατάληψη. Στις αναλύσεις τους, τα παιδιά εντόπισαν προβλήματα ρατσισμού που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες σε μια ξένη χώρα, όπως και ότι το μεγάλο όνειρο του Γιασίν ήταν να ενώσει όλα τα παιδιά, από όποια χώρα κι αν προέρχονταν, «γιατί δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα με τα άλλα παιδιά και ότι αυτό δεν είναι δίκαιο και πρέπει να αλλάξει». Επίσης, κατέληξαν ότι το μήνυμα της ταινίας είναι ότι: «Ο Γιασίν απέδειξε ότι όλοι μπορούν να κάνουν κάτι, αρκεί να είναι όλοι ενωμένοι», «όλοι έχουμε ίσα δικαιώματα», «δεν πρέπει να παρατάμε τα όνειρά μας», «η διαφορετικότητα είναι αυτή που ενώνει τον κόσμο», «όλοι πρέπει να είμαστε ενωμένοι», «είμαστε ΕΝΑ».

- ***The little one / Η μικρή, Diana Cam Van Nguyen, 2017***

Μια μικρή Βιετναμέζα μεγαλώνει σε μια ευρωπαϊκή πόλη, αλλά αισθάνεται διαρκώς ξένη και αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες.

Καθώς το ντοκιμαντέρ αυτό ήταν σε μορφή animation, τα περισσότερα παιδιά εντόπισαν ότι ήταν παράλληλα και ντοκιμαντέρ, εφόσον ξεκινούσε από το τέλος κι έπειτα πήγαινε στην αρχή και την εξέλιξη της ιστορίας, ενώ έκλεινε «με μια φωτογραφία για να καταλάβουμε αν είναι αληθινό ντοκιμαντέρ». Επεσήμαναν επίσης, ότι:

«Οι συμμαθητές της Ρονγκ της ασκούσαν bullying, ενώ και έξω ο κόσμος την κορόιδευε λόγω της εθνικότητάς της, κάτι που την έκανε να νιώθει πολύ άσχημα».

«Ένα κοριτσάκι, μετανάστης, η Ρονγκ, της κάνουν bullying, αλλά παρ' όλα αυτά εκείνη αντιστέκεται. Θα τα καταφέρει;» «Δεν είχε καθόλου φίλους, εκτός από ένα ροζ χρυσόψαρο που της έκανε παρέα».

«Όταν μετά από χρόνια γεννήθηκε η αδερφή της, περνούσε κι εκείνη τον ίδιο εκφοβισμό που είχε περάσει και αυτή μικρή».

Τα παιδιά ανέφεραν ότι το μήνυμα της ταινίας είναι ότι: «Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι, ... να δεχόμαστε τη διαφορετικότητα του άλλου και να μη γινόμαστε ρατσιστές», όπως και ότι «Σημασία έχει τι λες εσύ για τον εαυτό σου και όχι οι άλλοι».

- ***Song Bird / Το μελωδικό πουλί, Wisnu Surya Pratama, 2017***

Για κάποιους νεαρούς Ινδονήσιους, η εκπαίδευση εξωτικών πουλιών και η συμμετοχή τους σε τοπικούς διαγωνισμούς είναι μια πολύ επικερδής ενασχόληση. Ένα μικρό παιδί, ο Αγκόκ, ενθουσιάζεται με αυτήν τη δουλειά, παρόλο που είναι επίπονη και κοπιαστική.

Στις κριτικές τους, τα παιδιά εστίασαν στη φτώχεια της περιοχής και στην παιδική εργασία, καθώς ο Αγκόκ «σταμάτησε το σχολείο στην έκτη τάξη κι έτσι βοηθούσε τους γονείς του να βγάλουν χρήματα», όπως και στο πόσο σημαντικό είναι να μην εγκαταλείπεις ποτέ τα όνειρά σου, ακόμη κι αν υπάρχουν στιγμές αποτυχίας.

Μηνύματα που αποκόμισαν από την ταινία: «μπορείς να κάνεις ό,τι θέλεις στο μέλλον σου, εσύ το αποφασίζεις», «με λίγη θέληση τα καταφέρνουμε όλα», «πρέπει να κυνηγάμε τα όνειρά μας», «να μην τα παρατάς ποτέ».

## Στ' τάξη

- *Πρόσφυγας μαθητής – Ritesh*<sup>38</sup>

Η ταινία πραγματεύεται το θέμα της ένταξης ενός πρόσφυγα αλλοδαπού μαθητή στο ελληνικό σχολείο αγγίζοντας παραμέτρους όπως η γλωσσική και θρησκευτική ταυτότητα, η ξενοφοβία αλλά και η ανέχεια.

### Δράσεις

Μετά την παρακολούθηση της ταινίας για το παιδί πρόσφυγα από το Πακιστάν, ζητείται από τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκφράσουν τις πρώτες εντυπώσεις τους.

- Αναζητούν στον παγκόσμιο χάρτη τον τόπο όπου μεγάλωσε.
- Συλλέγουν πληροφορίες για τη χώρα του.
- Συζητούν με ποιο μεταφορικό μέσο μπόρεσε να έρθει αυτός ο μαθητής στη χώρα μας.
- Κατασκευάζουν στην ομάδα τους την πορεία του μαθητή από το Πακιστάν στην Ελλάδα.
- Ζωγραφίζουν ένα emoticon για να εκφράσουν αν και πόσο τους άρεσε η ταινία.
- Ζωγραφίζουν τη σημαντικότερη, κατά τη γνώμη τους, σκηνή της ταινίας.
- *For The Birds (Pixar 2000)- Τα χαζοπούλια*<sup>39</sup>

Η βραβευμένη ταινία της Pixar μιλά για την αντιμετώπιση του «άλλου», του διαφορετικού. Η άσχημη στάση των πουλιών απέναντι στον «άλλο», τα φέρνει σε δύσκολη θέση, ενώ όταν καταλαβαίνουν το λάθος τους, είναι πια αργά.

### Δραστηριότητα 1η

- Τι πραγματεύεται η ταινία;
- Ποιοι είναι οι κεντρικοί χαρακτήρες της ταινίας;
- Πώς παρουσιάζονται αυτοί οι χαρακτήρες;
- Ποια είναι τα κύρια θέματα της ταινίας και πώς περιγράφονται;
- Τι σημαίνει για εσάς «κοροϊδεύω κάποιον/α» ;
- Πώς ήταν η ζωή αυτών των πουλιών;
- Τι κορόιδευαν στο νέο πουλί;
- Τι γνωρίζετε για τη σχολική βία;

Οι ομάδες επεξεργάστηκαν τις ερωτήσεις με όποια σειρά επιθυμούσαν. Κατασκεύασαν σενάρια μέσα από τα οποία φαινόταν ο τρόπος με τον οποίο η κάθε ομάδα αντιλαμβανόταν τη σχολική βία και τη διαδικασία που προτείνουν για να την αντιμετωπίσουν. Έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για τη λέξη «κοροϊδεύω», την οποία μάλιστα δραματοποίησε η κάθε ομάδα όπως επιθυμούσε.

### Δραστηριότητα 2η – «Κάνε μια λίστα»

Ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να κάνουν μια μικρή λίστα όπου θα συγκρίνουν τις διαφορές που έχουν μεταξύ τους. Τα παιδιά βρήκαν πολύ ενδιαφέρουσα την παραπάνω δραστηριότητα και προσπάθησαν να βρουν τις διαφορές τους, διακωμωδώντας μάλιστα μερικές από αυτές. Οι διαφορές τοποθετήθηκαν επάνω στα χαρτόνια. Υλοποιήθηκε θεατρικό παιχνίδι με το «είμαι σαν...», «Δεν μοιάζω με τον/την...». Έτσι δημιουργήθηκαν διάφορες ομάδες, μέσα στις οποίες επικρατούσαν γέλιο και ενθουσιασμός.

### Δραστηριότητα 3η – «Γράψε ένα τραγούδι»

Προτείνεται στα παιδιά να γράψουν ένα σύντομο τραγούδι με στίχους εμπνευσμένους από την ταινία. Αυτά έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό. Εργάστηκαν με κέφι και έγραψαν τραγούδια με μηνύματα κατά της σχολικής βίας. Κάποιες ομάδες προσπάθησαν να τα «ντύσουν» και με μουσική.

- *Γκρι διαβατήριο*<sup>40</sup>

Η ταινία αναφέρεται στους πρόσφυγες, ενώ παράλληλα θίγει θέματα φυλετικού ρατσισμού, φιλίας και αγάπης.

38. <https://www.youtube.com/watch?v=95EO1Xcgh68>

39. [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=188&v=AkFuvTHaMUE](https://www.youtube.com/watch?time_continue=188&v=AkFuvTHaMUE)

40. <https://www.youtube.com/watch?v=NUTCiC0Q01U>

### Δραστηριότητα 1η

Ζητείται από τα παιδιά να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές της ταινίας;
- Πιστεύετε ότι ανήκει στο είδος ταινιών μυθοπλασίας ή ντοκιμαντέρ;
- Πού βρίσκονται οι ήρωες;
- Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση τους;
- Σε ποιο γεγονός αναφέρεται;
- Γιατί άραγε γύρισαν αυτή την ταινία;
- Τι σημαίνει προκατάληψη; Ποιοι ή ποιες ομάδες αντιμετωπίζονται συνήθως στερεοτυπικά; Ποια μορφή παίρνει συνήθως αυτή η διάκριση και με ποιους τρόπους εκδηλώνεται; Ποιοι χαρακτήρες προβάλλονται περισσότερο και ποιοι λιγότερο και γιατί;

### Δραστηριότητα 2η – «Χαρακτήρες»

- Περιγράψτε με πέντε λέξεις τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών.
- Πώς ένιωθαν τα παιδιά με τα διαφορετικά χρώματα;
- Τι υποδεικνύει η αλλαγή της μπλούζας στη σχέση των δύο παιδιών; Γιατί το έκαναν;

Με στόχο να επεξεργαστούν τι σημαίνει σωστή συνεργασία, ομαδικότητα και σεβασμός της δικής τους γνώμης αλλά και της γνώμης του άλλου και της άλλης, με στόχο να συνειδητοποιήσουν ότι είναι άτομα μοναδικά, να αναγνωρίσουν τις δυνάμεις τους, τις ικανότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους για να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, ιδιαίτερα μέσα σε ομαδικές και συλλογικές δράσεις. Μέσα από τις παραπάνω δραστηριότητες, οι μαθητές και οι μαθήτριες κατάφεραν να αναγνωρίσουν τι μπορούν να κάνουν και τι δεν μπορούν. Συζητήσαν, έπαιξαν, ερεύνησαν τα βασικά συναισθήματα (φόβος, λύπη, χαρά, θυμός) και επεξεργάστηκαν το πώς μπορούν να μάθουν να χειρίζονται σωστά τα αρνητικά τους συναισθήματα. Επίσης, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους. Το κυριότερο όμως ήταν ότι κατάφεραν να ψυχαγωγηθούν και να έχουν τη χαρά της δημιουργίας.

### Δραστηριότητα 3η

Με αφορμή τις παραπάνω δράσεις, δημιουργήστε τη δική σας κινηματογραφική σκηνή. Στη συνέχεια, σχεδιάστε τα πλάνα σας στο storyboard όπως τα φαντάζεστε. Να συμπεριλάβετε απλά σκίτσα, το είδος του πλάνου, την κίνηση της κάμερας και διαλόγους, ήχους, μουσική, αν υπάρχουν.

Τα παιδιά δημιούργησαν ανά ομάδες τις δικές τους εναλλακτικές κινηματογραφικές σκηνές και κατόπιν σχεδίασαν τα πλάνα τους στο storyboard, με την οδηγία αυτά να είναι όσο πιο απλά γίνεται, για να μη δυσκολευτούν στην απεικόνιση. Έπειτα, δείξαμε και αναλύσαμε κάθε ομαδικό storyboard ξεχωριστά, όπου τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τις διαφορετικές σκηνοθετικές οπτικές και τα σκίτσα που παρουσίαζε το καθένα από αυτά.

## Ενδεικτικές παραγωγές ταινιών από παιδιά

### Α' Τάξη

Μετά την προβολή όλων των παραπάνω ταινιών και αφού τα παιδιά κατανόησαν, όσο επιτρέπει η ηλικία τους, το γεγονός ότι κάθε ταινία αποτελεί ένα κατασκεύασμα, προβήκαμε στην παραγωγή μιας ταινίας στην οποία ο καθένας θα έλεγε κάτι από τις σκέψεις του. Όσον αφορά το τεχνικό κομμάτι, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο stop motion animation. Με τη βοήθεια της εικαστικού του σχολείου μας, ζωγραφίσαμε πάνω σε χαρτί A4 και με την τεχνική των δισδιάστατων φιγούρων προβήκαμε στη δημιουργία μιας ολιγόλεπτης ταινίας με ήχο. Τα παιδιά το καταρχήν, αφού μαζί με τη δεύτερη ταινία προβλήθηκε, πέρα από το σχολείο, και σε ειδική εκδήλωση του Δικτύου Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης στο τέλος της χρονιάς, με τη συμμετοχή γονιών, συναδέλφων και μαθητών/τριών από άλλα σχολεία. Έτσι η δουλειά μας δεν παρουσιάστηκε μόνο στα στενά πλαίσια του σχολείου.

Στη δεύτερη ταινία, η οποία ήταν βουβή, είχαμε από την αρχή τη βοήθεια των φοιτητών του τμήματος κινηματογράφου. Με τη συνδρομή τους, οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με τα τεχνικά μέρη παραγωγής μιας ταινίας. Χωρίστηκαν σε ομάδες σεναρίου, σκηνοθετών, ενδυματολόγων και σκηνογράφων. Η συνεργασία των μαθητών υπήρξε άψογη και πρωτόγνωρη γι' αυτούς. Με την ταινία μας αυτή θελήσαμε κυρίως να δώσουμε έμφαση στο γεγονός ότι υπάρχουν πολύ περισσότερα από ένα επίπεδα επικοινωνίας κι ότι όλα μπορούν να λεχθούν και να γίνουν κατανοητά, έστω κι αν μια ταινία δεν έχει ήχο.

## Ε' τάξη

Στα πλαίσια του project που διενεργούσαμε για τα δικαιώματα του παιδιού, πολλές φορές συναντήσαμε θέματα σχετικά με τον ρατσισμό, τη μετανάστευση, την προσφυγιά, την καταπάτηση δικαιωμάτων, και αρχίσαμε να σκεφτόμαστε τις αιτίες, να συζητάμε το πρόβλημα, να βρίσκουμε λύσεις. Τα παιδιά προσπάθησαν να καταλάβουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν κάποιοι άνθρωποι που υποφέρουν πραγματικά. Για τον λόγο αυτό, αποφάσισαν να κάνουν κάτι πιο ουσιαστικό ώστε να κινητοποιήσουν τις οικογένειές τους, τους συμμαθητές τους, τους γύρω τους.

Έτσι, και μέσα στα πλαίσια των προγραμμάτων που εκπονούσαμε, αποφασίσαμε να κάνουμε δύο ταινίες. Μία με τη βοήθεια των φοιτητών του Τμήματος Κινηματογράφου και μία με animation μόνοι/ες μας.

Οι φοιτητές του τμήματος Κινηματογράφου του Α.Π.Θ. μίλησαν στα παιδιά για την ιστορία του κινηματογράφου, τους συντελεστές μιας ταινίας, τα είδη των πλάνων και τις γωνίες λήψης και τα πιθανά λάθη (ρακόρ) που θα έπρεπε να προσπαθήσουν να αποφύγουν.

Στα πλαίσια του προγράμματος που εκπονούσαμε μόνοι/ες μας και εφόσον τα παιδιά προηγουμένως είδαν αρκετά animation με διαφορετικές τεχνικές, κάναμε μία πιλοτική ταινία μικρού μήκους animation με μαρκαδόρους στον ασπροπίνακα, όπου δείχναμε την αντίθεση ανάμεσα σε ένα παιδί χαρούμενο και σε ένα παιδί δυστυχισμένο. Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα και εναλλάσσονταν διαρκώς στους ρόλους, του σκιτσογράφου και του cameraman.

Αναφορικά με το θέμα της δικής μας τελικής ταινίας, η απόφαση πάρθηκε με ομαδική επιλογή των ομάδων και ψηφοφορία.

Στη δική μας ταινία, από όλα τα δικαιώματα του παιδιού επιλέχθηκε η παιδική εργασία. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τις προβολές των ταινιών μικρού μήκους, και ιδιαίτερα με την ταινία «*Child Labour Cartoon*», η οποία τους έδωσε και το έναυσμα για τη δημιουργία του δικού τους σεναρίου.

Στην ταινία μας επιλέξαμε ως βασικό το σενάριο μιας μαθήτριας, ενώ παράλληλα βάλαμε στοιχεία από τα σενάρια όλων των παιδιών. Η ταινία αφηγείται τη ζωή δύο κοριτσιών, της Φωτεινής που ζει στην Ελλάδα, τα έχει όλα, αλλά βαριέται... και της Σενάκ, που ζει σε μια χώρα μακρινή, στο Αστάν, δεν έχει τίποτα, αλλά ονειρεύεται... Κάτι τυχαίο θα φέρει τα δύο κορίτσια κοντά και θα αλλάξει τη ζωή της Σενάκ...

Αφού διαμορφώσαμε το τελικό σενάριο της ταινίας που θα κάναμε μόνοι μας, δημιουργήσαμε και το storyboard. Χωρίσαμε δηλαδή το σενάριο σε πλάνα και τα ζωγραφίσαμε, κάτι που μας βοήθησε μετά στα γυρίσματα.



## Ενδεικτικό storyboard 1





### Ενδεικτικό storyboard 2

Στην ταινία, που είναι μεικτή (ορισμένες σκηνές παίχτηκαν από τα παιδιά ενώ σε άλλες κάναμε animation), δύο μαθήτριες, με τη βοήθεια της δασκάλας των εικαστικών του σχολείου, ζωγράρισαν δυο εκδοχές της Σενάκ με αλλαγή στην κίνηση των χεριών. Επίσης, ζωγράρισαν το συννεφάκι σκέψης και το παπούτσι. Σκανάραμε όλες τις εικόνες και τις συνθέσαμε σε πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας (photoshop). Βάλαμε για φόντο την εικόνα ενός εσωτερικού υπογείου. Για τα παπούτσια που προστίθενται στο τραπέζι, η επεξεργασία έγινε και πάλι στο photoshop. Οι τελικές μας εικόνες περάστηκαν στο monie maker, ώστε να δημιουργηθεί το animation μας. Στη διαδικασία αυτή συνέβαλε πολύ η δασκάλα των εικαστικών, δίνοντας κάθε φορά στα παιδιά τις κατάλληλες οδηγίες.

Τη μουσική της ταινίας έγραψε ένας μαθητής ο οποίος την εμπνεύστηκε ακούγοντας άλλα τραγούδια, για να σκεφτεί τα plugins (ήχους) που θα χρησιμοποιούσε, την ταχύτητα και τη μελωδία. Όταν τα σκέφτηκε, χρησιμοποίησε την εφαρμογή WalkBand, σύνδεσε το αρμόνιό του και άρχισε την ηχογράφηση.



Σκίτσο Σενάκ 1



Σκίτσο Σενάκ 2

Η ταινία μας «Η Σενάκ του Ασάν» παρουσιάστηκε στο τέλος της χρονιάς, τόσο στο σχολείο όσο και στην τελική εκδήλωση του Δικτύου Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης σε ένα ευρύτερο κοινό, όπου τα παιδιά ενθουσιασμένα είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν τον τρόπο δουλειάς τους, όπως και να προβληματίσουν το ακροατήριο με τη θεματική της ταινίας, καθώς και με τα μηνύματά της.

Στην αρχή της νέας χρονιάς, τα παιδιά, με τη βοήθεια της δασκάλας των αγγλικών, έγραψαν όλους τους διαλόγους της ταινίας στα αγγλικά και στη συνέχεια περάστηκαν στο *monie maker* ως υπότιτλοι στην ταινία. Με αυτή την τελική μορφή της ταινίας, δηλώσαμε συμμετοχή στη 19η διοργάνωση της Camera Zizanio που πραγματοποιήθηκε παράλληλα με το 22ο Διεθνές Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας για παιδιά και νέους, από τις 30 Νοεμβρίου ως τις 7 Δεκεμβρίου 2019.

## Συμπεράσματα

### Α΄ Τάξη

Χρησιμοποιώντας την ολική προσέγγιση της γλώσσας, η ακρόαση, ο προφορικός και γραπτός λόγος των παιδιών και η ικανότητα ανάγνωσης εξελίχθηκαν αβίαστα και σε περιβάλλον χαράς και δημιουργικότητας. Συμπληρωματικά, αναδείχθηκε η ποιότητα του προφορικού και πρωτόλειου γραπτού λόγου των παιδιών, μέσα από τη θέαση στοχευμένων κάθε φορά ταινιών μικρού μήκους. Αποδεικνύεται στην πράξη πώς η ολική προσέγγιση της γλώσσας προσφέρεται για την ομαλή είσοδο των παιδιών στη γραφή των πρώτων κειμένων.

Τα παιδιά έμαθαν για την εξελικτική πορεία του κινηματογράφου, τους συντελεστές μιας ταινίας, τα είδη των πλάνων κ.λπ., ενώ παράλληλα έμαθαν να εκφράζονται μέσα από την κινηματογραφική τέχνη, αλλά και να επιζητούν το δίκαιο γι' αυτά αλλά και τους άλλους.

Μέσα από βιωματικές δράσεις ενδυνάμωσαν το αίσθημα της συλλογικότητας και του «να μπαίνω στη θέση του άλλου».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι τα παιδιά από τόσο μικρή ηλικία μπορούν, με τη συμβολή της κριτικής κινηματογραφικής εκπαίδευσης, να αποκωδικοποιούν ταινίες και να κατανοούν τα βαθύτερα μηνύματά τους, όπως ζητήματα εξουσίας, διακρίσεων, διαφορετικότητας κ.ά.

### Ε΄ και Στ΄ Τάξεις

Αναδείχθηκε η παιδαγωγική σημασία που έχει η θέαση αλλά και η δημιουργία ταινιών μικρού μήκους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσα από μια διασκεδαστική απασχόληση, οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να αυτενεργούν, να συνεργάζονται, να δημιουργούν φιλίες και να συμμετέχουν δημιουργικά, προβάλλοντας αντιγνημονικά χαρακτηριστικά στις δικές τους ταινίες.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες απέκτησαν κοινωνικές δεξιότητες και ανακάλυψαν και αναζήτησαν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, όπως η μη λεκτική επικοινωνία. Εξελίχθηκε το στοιχείο της ενεργητικής-διερευνητικής μάθησης για την απόκτηση της γνώσης που έχει νόημα γι' αυτά.

Αναδείχθηκε ότι μόνο θετικά και ευεργετικά αποτελέσματα αποφέρει η συνεργασία εκπαιδευτικών μεταξύ τους, καθώς και εκπαιδευτικών ειδικοτήτων.

Αναγνωρίστηκε η σημαντική συμβολή που έχουν η ανάλυση και η δημιουργία ταινίας από τα παιδιά βασισμένη στο θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, ως μια κριτική προσέγγιση στη μαθησιακή διαδικασία, που οδηγεί τα παιδιά να γίνουν ενεργητικοί συμμετέχοντες και να αλλάξουν ό,τι θεωρούν άδικο.

Άρχισαν να αντιλαμβάνονται τα πράγματα στην εξέλιξή τους και στην αλλαγή τους κατά την ανάλυση των ταινιών. Αναδείχθηκαν οι κινηματογραφικές ταινίες ως μέσο που εμπεριέχει σημαντική μορφωτική δυναμική όταν χρησιμοποιούνται με βάση τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής. Χρησιμοποιώντας τις πέντε βασικές ερωτήσεις, τα παιδιά κατανόησαν:

- Τις συμβάσεις των ταινιών, μέσα από την ανάλυση αλλά και τη διαδικασία δημιουργίας δικών τους ταινιών.
- Ότι διαφορετικά άτομα προσλαμβάνουν μια ταινία διαφορετικά.
- Ότι μια ταινία δεν εκφράζει απλά την πραγματικότητα.
- Ότι εμπεριέχει φανερά και κρυφά μηνύματα.
- Ότι χρησιμοποιεί διάφορα εφέ και ποικίλες τεχνικές για να τραβήξει την προσοχή μας.
- Ότι έχει κάποιον συγκεκριμένο σκοπό.

Εντόπισαν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις στις ταινίες που είδαν, ερεύνησαν τα διάφορα κοινωνικά θέματα που πραγματεύονταν οι ταινίες που είδαν σε βάθος –στο ιστορικό και στο κοινωνικό τους πλαίσιο- ενώ ανέλαβαν δράση παίρνοντας θέσεις για έναν πιο δίκαιο κόσμο, χωρίς ανισότητες, διακρίσεις, πολέμους, ρατσισμό. Κατόρθωσαν τις δυναμικές της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης, αλλά και της αυτογνωσίας και της δύναμης της θέλησης για μια ισότιμη και δημοκρατική κοινωνία. Επομένως, άρχισαν να οδηγούνται στην κριτική συνειδητοποίηση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- CML, «MediaLit KIT™: CML's Five Key questions and core concepts (Q/tips) for consumers and producers», 2009, [http://www.medialit.org/sites/default/files/QTIPS%20CHART\\_1\\_0.pdf](http://www.medialit.org/sites/default/files/QTIPS%20CHART_1_0.pdf) (ημ. πρόσβασης 1.12.2020).
- Γρόλλιος Γιώργος, «Κοινωνική δικαιοσύνη και δημόσια παιδαγωγική», Πάτρα 2009, <http://ikee.lib.auth.gr/record/232184> (ημ. πρόσβασης 4.2.2019).
- Decoster Pieter-Jan, Vansieleghem Nancy, «Cinema Education as an Exercise in “Thinking Through Not-Thinking”», *Educational Philosophy and Theory*, vol. 46(7), 2014, p.p.793-794.
- Freire Paulo, *Pedagogy of the oppressed* (30th anniv. ed.), Myra Bergman Ramos (translation), Continuum, New York 2005.
- Funk Steven, Kellner Douglas & Share Jeff, «Critical media literacy as transformative pedagogy», Melda N. Yildiz & Jared Keengwe (Eds.), *Handbook of research on media literacy in the digital age*, Information Science Reference - IGI Global, USA 2016, pp.1-30.
- Giroux, Henry A., «Living Dangerously: Identity Politics and the New Cultural Racism», Henry A. Giroux, Peter McLaren (Eds.), *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies*, Routledge, New York 1994, p.p. 29-55.
- Giroux Henry A., «Breaking into the movies: Pedagogy and the Politics of Film», *JAC*, vol. 21(3), 2001, p.p. 583-598.
- Giroux Henry A., *Breaking in to the movies: Film and the Culture of Politics*, Blackwell Publishing, USA and UK 2002.
- Jarvis Christine, «Fiction and film and transformative learning», Edward W. Taylor, Patricia Cranton (Eds), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*, Jossey-Bass, San Francisco-CA, 2012, p.p.486-502.
- Kellner Douglas, «Critical pedagogy, cultural studies, and radical democracy at the turn of the millennium: Reflections on the work of Henry Giroux», *Cultural Studies↔ Critical Methodologies*, vol. 1(2), 2001, p.p. 220-239.
- Kellner Douglas, Share Jeff, «Toward Critical Media Literacy: Core concepts, debates, organizations, and policy», *Discourse: studies in the cultural politics of education*, vol. 26(3), 2005, p.p. 369-386.
- Kellner Douglas, Share Jeff, «Critical Media Literacy, Democracy and the Reconstruction of Education», Donaldo Macedo, Shirley R. Steinberg (Eds.), *Media literacy- A reader*, Peter Lang, New York 2007a, pp. 3-23.
- Kellner Douglas, Share Jeff, «Critical Media Literacy: crucial policy choices for a twenty-first-century democracy», *Policy Futures in Education*, vol. 5(1), 2007b, p.p.59-69.
- Mason Lance, «McLuhan's challenge to critical media literacy: The City as Classroom textbook», *Curriculum Inquiry*, vol. 46(1), 2016, p.p. 79-97.
- Nam Siho, «Remapping Pedagogical Broadlands: Critical Media Literacy as a Pedagogy of Freedom», *Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association*, Marriot Hotel, San Diego CA 2003.
- Χατζηθεοδωρίδου Μαρία, *Η παραγωγή ταινιών από τα παιδιά στα πλαίσια της μεθόδου project*, μη εκδομένη διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Π.Τ.Δ.Ε., Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Εκπαίδευση και Κοινωνικός Αποκλεισμός, 2009.

## ΦΙΛΜΟΓΡΑΦΙΑ

- Emile Cohl \_ Fantasmagorie 1908 \_ the first animation movie in the world <https://www.youtube.com/watch?v=ZWYoz5IYNfY>
- Humorous phases of funny faces <https://www.youtube.com/watch?v=wGh6maN4l2I>
- Δικαιώματα παιδιών (animation) <https://www.youtube.com/watch?v=bwVI7SARo7I>
- Ian - Una historia que nos movilizará <https://www.youtube.com/watch?v=qdMr80u-rg0>
- Child Labour Cartoon [https://www.youtube.com/watch?v=6\\_V5GpWHiz0](https://www.youtube.com/watch?v=6_V5GpWHiz0)
- My Shoes (2012) dir. Nima Raofi - MAPS Film School <https://www.youtube.com/watch?v=SolGBZ2f6L0>
- The present <https://www.youtube.com/watch?v=WjqIU5FgsYc>
- Πρόσφυγας μαθητής – Ritesh <https://www.youtube.com/watch?v=95EO1Xcgh68>
- For The Birds (Pixar 2000)- Τα χαζοπούλια [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=188&v=AkFuvTHaMUE](https://www.youtube.com/watch?time_continue=188&v=AkFuvTHaMUE)
- Γκρι διαβατήριο <https://www.youtube.com/watch?v=NUTCiC0Q0IU>
- Ο Μικρός Νικόλας «Το Μουσείο».
- The Children's mayor / Δήμαρχος παιδιών, Susan Koenen, Netherlands, 2017.
- The little one / Η μικρή, Diana Cam Van Nguyen, 2017.
- Song Bird / Το μελωδικό πουλί, Wisnu Surya Pratama, 2017.

# Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση ενηλίκων στην περίοδο της οικονομικής κρίσης

Λαμπρίνα Γιώτη  
Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΑΠΘ  
lgioti@eled.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αποικιοποίηση των πολιτικών της διά βίου μάθησης από τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία συνάπτεται, ιδιαίτερα από τη νέα χιλιετία και έπειτα, με την ταχεία εμπορευματοποίηση της γνώσης, με τη μορφή ανταλλάξιμων και κωδικοποιήσιμων πληροφοριών και δεξιοτήτων. Συνάπτεται, βεβαίως, και με τη ρητορική περί αύξησης των ευκαιριών ισότιμης πρόσβασης και διεύρυνσης της συμμετοχής των ενηλίκων σε δραστηριότητες διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Παράλληλα, στο πλαίσιο της ρητορικής αυτής υποστηρίζεται ότι οι κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις έχουν επιφέρει την άνοδο του επιπέδου της ζωής, με αποτέλεσμα την αύξηση της ζήτησης μεγαλύτερης ποιότητας και εύρους εκπαιδευτικών παροχών που ανέδειξαν τη σημασία της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και μάθησης, ασκώντας μεγάλη πίεση στα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα και τις δομές για να προσαρμοστούν στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες που προκύπτουν. Μάλιστα, θεωρείται ότι υπό την επίδραση της λογικής του ανθρώπινου κεφαλαίου, οι δυνατότητες των εκπαιδευόμενων ισχυροποιήθηκαν, δεδομένου ότι μπορούν έτσι να αποκτήσουν τη μεγαλύτερη δυνατή εμπορευσιμότητα των αποκτηθεισών δεξιοτήτων και γνώσεων. Η ρητορική των πολιτικών της διά βίου μάθησης κατασκευάζει μία υπόσχεση που λειτουργεί ως αντίδοτο στην επισφάλεια της αγοράς εργασίας και φενακίζει εργαζόμενους και ανέργους στην ελπίδα της ένταξης, επανένταξης, επαγγελματικής ανέλιξης και κινητικότητας στους κόλπους της. Είναι γεγονός ότι και στη χώρα μας τα τελευταία 35 χρόνια έχει συντελεστεί μία πραγματικά εκθετική αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ποια είναι, όμως, η επίδραση της ποσοτικής αύξησης και μαζικοποίησης της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και της μορφωτικής κεφαλαιοποίησης της άτυπης μάθησης τα τελευταία χρόνια, και ιδιαίτερα αυτά που ακολούθησαν την οξεία οικονομική κρίση του 2009, στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων; Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αξιοποιήσει και να παρουσιάσει στατιστικά στοιχεία της Eurostat, του ΟΟΣΑ, καθώς και άλλων σχετικών ερευνών που αποτυπώνουν την επίδραση των νεοφιλελεύθερων πολιτικών της διά βίου μάθησης της Ε.Ε. και των διεθνών οργανισμών στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, με έμφαση στην περίοδο που ακολούθησε την οικονομική κρίση.

## Εισαγωγή

Η αποικιοποίηση των πολιτικών της διά βίου μάθησης (ΔΒΜ) από τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία συνάπτεται, ιδιαίτερα από τη νέα χιλιετία και έπειτα, με την ταχεία εμπορευματοποίηση της γνώσης, με τη μορφή ανταλλάξιμων και κωδικοποιήσιμων πληροφοριών και δεξιοτήτων. Συνάπτεται, βεβαίως, και με τη ρητορική περί αύξησης των ευκαιριών ισότιμης πρόσβασης και διεύρυνσης της συμμετοχής των ενηλίκων σε δραστηριότητες διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο της ρητορικής αυτής, υποστηρίζεται ότι οι κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις έχουν επιφέρει την άνοδο του επιπέδου της ζωής, με αποτέλεσμα την αύξηση της ζήτησης μεγαλύτερης ποιότητας και εύρους εκπαιδευτικών παροχών που ανέδειξαν τη σημασία της μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και μάθησης, ασκώντας μεγάλη πίεση στα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα και τις δομές για να προσαρμοστούν στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες που προκύπτουν<sup>1</sup>. Μάλιστα, θεωρείται ότι υπό την επίδρα-

1. Διονύσιος Γουβιάς & Νίκος Φωτόπουλος, *Διά βίου μάθηση και σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα*, ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, Αθήνα, [https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files//kanep\\_2015.pdf](https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files//kanep_2015.pdf), 2015 και Collin Griffin, «Policy and lifelong learning», Peter Jarvis (ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning*, Routledge, New York, 2009, p.p. 261-270.

ση της λογικής του ανθρώπινου κεφαλαίου, οι δυνατότητες των εκπαιδευόμενων ισχυροποιήθηκαν, δεδομένου ότι μπορούν έτσι να αποκτήσουν τη μεγαλύτερη δυνατή εμπορευσιμότητα των αποκτηθεισών δεξιοτήτων και γνώσεων<sup>2</sup>. Η ρητορική των πολιτικών της διά βίου μάθησης κατασκευάζει μία υπόσχεση που λειτουργεί ως αντίδοτο στην επισφάλεια της αγοράς εργασίας και φενακίζει εργαζόμενους και ανέργους στην ελπίδα της ένταξης, επανένταξης, επαγγελματικής ανέλιξης και κινητικότητας στους κόλπους της. Ωστόσο, στο πλαίσιο της διάδοσης των παραπάνω ιδεολογημάτων αγνοούνται οι ταξικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων<sup>3</sup>.

Είναι γεγονός ότι και στη χώρα μας τα τελευταία 35 χρόνια έχει συντελεστεί μία πραγματικά εκθετική αύξηση της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Ποια είναι, όμως, η επίδραση της ποσοτικής αύξησης και μαζικοποίησης της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά και της μορφωτικής κεφαλαιοποίησης της άτυπης μάθησης αυτά τα χρόνια, και ιδιαίτερα μετά την οξεία οικονομική κρίση του 2009, στην αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων; Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αξιολογήσει και τα στατιστικά στοιχεία της Eurostat<sup>4</sup> (2017, 2018) και της ΕΛΣΤΑΤ<sup>5</sup> (2016, 2018), καθώς και άλλων σχετικών μελετών που αποτυπώνουν την επίδραση των νεοφιλελεύθερων πολιτικών της διά βίου μάθησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) και των διεθνών οργανισμών ΟΟΣΑ<sup>6</sup> και ΟΥΝΕΣΚΟ<sup>7</sup> στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες στους ενήλικους, με έμφαση την περίοδο που ακολούθησε την οικονομική κρίση.

## Τι είναι κοινωνικές ανισότητες

Η κοινωνική ανισότητα σηματοδοτείται από την ύπαρξη άνισων ευκαιριών και ανταμοιβών για την κατάληψη κοινωνικών θέσεων με διαφορετικό στάτους και προνόμια στο πλαίσιο μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας<sup>8</sup>. Εκφέρεται μέσα από δομημένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα και χαρακτηρίζεται από άνισες διανομές αγαθών, πλούτου, εξουσίας, ευκαιριών, ανταμοιβών και ποινών<sup>9</sup>. Η κοινωνική ανισότητα ουσιαστικά αντανακλάται στην άνισα καταμερισμένη πρόσβαση σε δικαιώματα και πόρους, είτε αφορά την ανισότητα των συνθηκών, είτε την ανισότητα των ευκαιριών πρόσβασης σε αυτά. Η ανισότητα των συνθηκών αναφέρεται στην άνιση κατανομή του εισοδήματος, του πλούτου και των υλικών αγαθών. Η ανισότητα των ευκαιριών αναφέρεται στην άνιση κατανομή των ευκαιριών εκπαίδευσης<sup>10</sup>.

Διακρίνονται αδρομερώς δύο θεωρίες οι οποίες ερμηνεύουν το φαινόμενο, από τη δική της ιδεολογική οπτική η κάθε μία. Η πρώτη είναι η λειτουργιστική θεωρία (το παράδειγμα της συναίνεσης), η οποία θεωρεί την ανισότητα ως «φυσική», αναπόφευκτη, αλλά και επιθυμητή, καθώς αναγνωρίζει τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει στη βελτίωση και εξέλιξη μίας δημοκρατικής κοινωνίας που βασίζεται στην ισότητα ευκαιριών και

2. Shirley Walters, «Globalization, Adult Education, and Development», Nelly Stromquist & Karen Monkman (eds.), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures* (2nd edition), Rowman & Littlefield Education, New York, 2014, p.p. 185-198 και ΟΟΣΑ, *Η Εφημερίδα των Εθνών: Ο Ρόλος του Ανθρώπινου και του Κοινωνικού Κεφαλαίου*, ΟΟΣΑ, Παρίσι, 2001

3. Rosemary Crompton, *Class and Stratification* (3rd edition), Polity Press, Cambridge, 2008.

4. Eurostat 2017, «Education and Training», <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables> και Eurostat 2018, «Employment rates of recent graduates», <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&pcode=tps00053, 5/4/2019>.

5. ΕΛΣΤΑΤ, *Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Υπουργείο Παιδείας, Αθήνα, 2016.

6. OECD, *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising*, OECD Publishing, Paris, 2011, OECD, «Non-regular employment, job security and the labor market divide». *Employment Outlook, Chapter 4*, OECD, Paris, 2014a, OECD, *Income Inequality Update - June 2014: Rising inequality: youth and poor fall further behind*. OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/els/soc/OECD2014-Income-Inequality-Update.pdf>, 2014b και Federico Cingano, «Trends in Income Inequality and its Impact on Economic Growth», *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 163, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jxrhncwxx6j-en>, 2014.

7. UNESCO, *Towards Knowledge Societies*, Unesco Publishing, Paris, 2005, UNESCO, *Rapport mondial sur l' apprentissage et l' education des adultes. Resume analytique*, UNESCO Institute for Lifelong Learning, CONFINTEA VI, 2009 και Brahima Sanou, «The world in 2013: ICT facts and figures». *International Telecommunications Union*. <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2013.pdf>, 2013.

8. Kimberly Moffitt, «What Is Social Inequality in Sociology? Definition, Effects & Causes», <https://study.com/academy/lesson/what-is-social-inequality-in-sociology-definition-effects-causes.html>, 2/2/2019.

9. Sharon Gewirtz & Alan Cribb, *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011 και Αργύρης Κυριδής, *Εκπαιδευτική ανισότητα*, Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε., Θεσσαλονίκη, 2015.

10. Ashley Crossman, «The Sociology of Social Inequality», <https://www.thoughtco.com/sociology-of-social-inequality-3026287, 15/2/ 2019> και Αργύρης Κυριδής, *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*, Gutenberg, Αθήνα, 1997.

την αξιοκρατία ως προς τα φυσικά χαρίσματα-ταλέντα και τις ικανότητες. Οι υποστηρικτές της προσέγγισης αυτής επιδιώκουν τη διατήρηση και την αναπαραγωγή των άνισων κοινωνικών σχέσεων και του καταμερισμού εργασίας όπως έχει διαμορφωθεί στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής<sup>11</sup>.

Η άλλη θεωρία, της σύγκρουσης, ισχυρίζεται ότι ο γενεσιουργός παράγοντας που καθορίζει τη διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων θεμελιώνεται στη βάση της αντίθεσης κεφαλαίου και εργασίας και στον τρόπο που αυτή κατανέμει τα άτομα στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι ανισότητες γίνονται αντιληπτές ως αποτέλεσμα της άνισης κατανομής πλούτου και προνομίων μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες έχουν συγκρουόμενα συμφέροντα σχετικά με την πρόσβασή τους σε προνόμια και στάτους με υλικούς και συμβολικούς όρους. Οι κυρίαρχες ομάδες, προκειμένου να διατηρήσουν και να αναπαράγουν τα προνόμιά τους, επιβάλουν τους όρους τους στις λιγότερο ισχυρές ή αδύναμες ομάδες<sup>12</sup>.

Η επιβολή διαμεσολαβείται από μία μορφή ιδεολογικής ηγεμονίας που διαμορφώνει τις κυρίαρχες αξίες που διαπερνούν νόμους, θεσμούς και καθημερινή συνείδηση των ανθρώπων, που θεωρούν κατ' αυτόν τον τρόπο εύλογο και δίκαιο τον άνισο καταμερισμό εργασίας και προνομίων που αυτός συνεπάγεται. Όσοι συντάσσονται με το παράδειγμα της σύγκρουσης, εστιάζουν στην αποκάλυψη των αιτιών που προκαλούν τις κοινωνικές ανισότητες και στη σχέση τους με τον τρόπο οργάνωσης της κοινωνίας που «ευνοεί ή αποκλείει την απόκτηση αυτών των πόρων». Υπογραμμίζουν ότι οι ανισότητες δεν είναι φυσικές αλλά πρωτίστως κοινωνικές και αποτελούν επιγένημα σαφών οικονομικών πολιτικών<sup>13</sup>. Οι ανισότητες, με άλλα λόγια, έχουν σχέση με το ποιος διεκδικεί και τι, πώς το διεκδικεί και γιατί.

Η εκπαίδευση ενηλίκων, όπως και η σχολική εκπαίδευση, με ανάλογες, αλλά και διαφοροποιημένες διαδρομές, αποτελεί προνομιακό πεδίο για τη διασφάλιση της αναγκαίας συναίνεσης των ατόμων που προέρχονται από λιγότερο ισχυρές ή αδύναμες ομάδες, ώστε να νομιμοποιηθεί η αναπαραγωγή των άνισων αυτών κοινωνικών σχέσεων.

## Η διά βίου μάθηση ως ευκαιρία και πανάκεια

Οι πολιτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της απασχόλησης, τα τελευταία χρόνια εμφανίζονται σχεδόν σε πλήρη εναρμόνιση και αντιστοίχιση, ενώ εφαρμόζονται με συστηματικότητα σε όλο και μεγαλύτερο εύρος θεσμών, τόσο στο πλαίσιο της Ε.Ε. και των διεθνών οργανισμών όσο και των εθνικών πολιτικών. Η ρητορική που τις περιστοιχίζει αποσκοπεί στην ιδεολογική εμπέδωση των επιχειρούμενων νεοφιλελεύθερων αναδιαρθρώσεων και μεταρρυθμίσεων, που με ιδιαίτερη ένταση και οξύτητα ασκούνται στη χώρα μας, κι όχι μόνο, ύστερα από το ξέσπασμα της οικονομικής κρίσης<sup>14</sup>. Η ρητορική αυτή στηρίζεται σε δύο άξονες που και οι δύο αντλούν από τις λειτουργιστικές και νέο-λειτουργιστικές αντιλήψεις, ανεξάρτητα αν εμφανίζονται ως διαφοροποιημένοι μεταξύ τους.

Η μία εκδοχή τους συναρτάται με τις οικονομίες της γνώσης και την προστακτική που υπαγορεύεται από την οικονομίστικη γραμμική λογική, στη βάση της ανάλυσης κόστους-οφέλους, η οποία υποτάσσει την εκπαίδευση ενηλίκων και τις πολιτικές της διά βίου μάθησης στο άρμα της ανταγωνιστικότητας. Η λογική αυτή αξιοποιεί τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, που αποτέλεσε και το θεμέλιο της προώθησης της ΔΒΜ, ως επένδυση στους ανθρώπινους πόρους, με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη διαμόρφωση ενός υψηλά εκπαιδευμένου και εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού<sup>15</sup>. Ένα τέτοιο εργατικό δυναμικό θα συμβάλει αποφασιστικά στη διατήρηση και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας, τόσο των εθνικών οικονομιών όσο και της Ε.Ε. στο πλαίσιο του διεθνούς ανταγωνισμού, μέσω της ανάπτυξης νέων μορφών τεχνολογίας και αποτελεσματικών μέσων παραγωγής. Επομένως, οι απεριόριστες επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελούν τον σημαντικότερο

11. Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985.

12. Lydia Hiraide, «Social Inequality», The BRIT School: AQA GCSE 2013, [http://www.bishopstopfords.enfield.sch.uk/wp-content/uploads/2014/11/social\\_inequality.pdf](http://www.bishopstopfords.enfield.sch.uk/wp-content/uploads/2014/11/social_inequality.pdf), 23/3/2019, Θανάσης Αλεξίου, «Η φυσιοποίηση της κοινωνίας: οι κοινωνικές ανισότητες ως φυσικές ανισότητες», *Ουτοπία: διμηνιαία έκδοση θεωρίας και πολιτισμού*, τ. 76, 2007, σ. 91-105 και Θανάσης Μυλωνάς, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αρμός, Αθήνα, 1996.

13. Θανάσης Αλεξίου, ό.π.

14. Λαμπρίνα Γιώτη, *Η Διαμόρφωση του Πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πολιτικές, Παιδαγωγικές Θεωρίες και Πρακτικές*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 2019.

15. ΟΟΣΑ, 2001, ό.π., OECD, 2011, ό.π., 2014b, ό.π. και OECD, *Focus on Top Incomes and Taxation in OECD Countries: Was the crisis a game changer?* OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/els/soc/OECD2014-FocusOnTopIncomes.pdf>, 2014c.

παράγοντα για την οικονομική ανάπτυξη, ενώ η εκπαίδευση και κατάρτιση αποκτά αποφασιστικό ρόλο για τη δημιουργία του ανθρώπινου κεφαλαίου και την παραγωγή της νέας γνώσης και καινοτομίας<sup>16</sup>. Παράλληλα, οι άνθρωποι, όταν το κίνητρο του κέρδους είναι αρκετά μεγάλο, αποκτούν τον έλεγχο του γνωστικού τους κεφαλαίου, επιλέγοντας να αυξήσουν το ανθρώπινο κεφάλαιό τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται η κοινωνική τους κινητικότητα και άνοδος<sup>17</sup>.

Η άλλη εκδοχή συνδέεται με τις κοινωνίες της γνώσης και εμφανίζεται στη ρητορική διεθνών οργανισμών και θεσμών, όπως η ΟΥΝΕΣΚΟ, και άλλες διεθνείς οργανώσεις και ενώσεις εκπαίδευσης ενηλίκων (όπως CONFIDEA), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση θεωρείται βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και επικαλούνται την αναγκαιότητα της προσφοράς ίσων ευκαιριών για μία περιεκτική και παγκόσμια πρόσβαση στη δημιουργία γνώσης<sup>18</sup>. Η ρητορική τους περιβάλλεται με φιλελεύθερα-ανθρωπιστικά ιδεώδη που υποστηρίζουν τη δημοκρατική μάθηση, σε αντιδιαστολή με τη μάθηση ως ανθρώπινο κεφάλαιο, προς την κατεύθυνση μίας προοδευτικής, κοινωνικής, δημοκρατικής προσέγγισης. Δηλαδή, προωθούν μία σοσιαλ-φιλελεύθερη έναντι μίας νεοφιλελεύθερης εκδοχής. Για την ΟΥΝΕΣΚΟ, η οικοδόμηση των κοινωνιών της γνώσης έρχεται να αντιρροπήσει τον αγοραίο χαρακτήρα των οικονομιών της γνώσης και να ανοίξει τον δρόμο για τον εξανθρωπισμό της διαδικασίας της οικονομικής παγκοσμιοποίησης (UNESCO, 2005). Στα κείμενά της διατυπώνεται κατ' επανάληψη η διαπίστωση ότι η μετάβαση από τον γνωστικό διαχωρισμό, τα γνωστικά κενά και τις ανισότητες προς το μοίρασμα της γνώσης και την ίση συμμετοχή και πρόσβαση σε αυτή, εξαρτάται από την κατάρτιση, τις γνωστικές δεξιότητες και τα κανονιστικά πλαίσια που θα ρυθμίσουν την πρόσβαση στο γνωστικό περιεχόμενο<sup>19</sup>. Και ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζεται ο κίνδυνος μιας υπερβολικής εμπορευματοποίησης της γνώσης, στον βαθμό που «...η ίδια η γνώση έχει γίνει "εμπορευματοποιημένη" με τη μορφή ανταλλάξιμων και κωδικοποιήσιμων πληροφοριών»<sup>20</sup>, συνάμα εκφράζεται η «ελπίδα» πως η σημερινή εξάπλωση των νέων τεχνολογιών και η εμφάνιση του Διαδικτύου, ως δημόσιου δικτύου, φαίνεται ότι μπορεί να αναδείξει νέες ευκαιρίες και μέσα για την επίτευξη ίσης και καθολικής πρόσβασης στη γνώση και την πραγματική συμμετοχή. Γεγονός, όπως υποστηρίζεται, που πρέπει να αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο των κοινωνιών της αληθινής γνώσης, οι οποίες αποτελούν πηγή ανθρώπινης και βιώσιμης ανάπτυξης<sup>21</sup>.

Οι παραπάνω αντιλήψεις δεν αμφισβητούν τη ρητορική των ραγδαίων αλλαγών που διαμορφώνουν το νέο εργασιακό περιβάλλον, το οποίο αποσκοπεί στην εντατική παραγωγή γνώσης με τη μορφή της ανάπτυξης νέων γνώσεων και ικανοτήτων για τη δημιουργία καινοτομίας. Τουναντίον, οι αντιλήψεις αυτές υποστηρίζουν ως φυσική και αναπόφευκτη την ανάγκη για διά βίου μάθηση. Βέβαια, επικρίνουν την ανάπτυξή της ως καταναλωτικού αγαθού, αν και παράλληλα βλέπουν στο γεγονός αυτό τη δυνατότητα να γίνει ευρέως προσβάσιμη σε όλους. Μέσα από μία πληθώρα παρόχων, που δεν περιορίζονται πλέον σε κρατικούς φορείς και θεσμούς, και εξαιτίας του μεταξύ τους ανταγωνισμού, οι ενήλικες μπορούν να διεκδικήσουν το «πακέτο» μάθησης που θα διευκολύνει την προσωπική τους ανάπτυξη, την επαγγελματική τους εξέλιξη και την προσαρμογή στις νέες επισφαλείς συνθήκες εργασίας πιο εύκολα από ποτέ στο παρελθόν, ενώ για όσους βρίσκονται σε ευάλωτες για κοινωνικο-οικονομικό αποκλεισμό ομάδες υπάρχει και ανάλογη μέριμνα σε επίπεδο κυβερνήσεων. Σε αυτό το πλαίσιο, η γνώση μετατρέπεται σε συναλλάξιμο εμπόρευμα με στόχο την προσωπική ευημερία και προσανατολίζει άτομα, οργανισμούς και κοινότητες στην επιδίωξή της<sup>22</sup>.

Με αυτές τις δύο φαινομενικά ετερογενείς διαστάσεις προσέγγισης της ΔΒΜ, που κατ' ουσίαν αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου «νεο-λειτουργιστικού» νομίσματος, το ιδεολόγημα της διά βίου μάθησης συνδέεται από τη μία πλευρά με την απασχολησιμότητα και από την άλλη με τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, όπου στο πλαίσιο του σχήματος προσφοράς και ζήτησης, δίνεται η δυνατότητα της ικανοποίησης των αναγκών των

16. Federico Cingano, ό.π. OECD, 2014a, ό.π.

17. Λαμπρίνα Γιώτη, ό.π.

18. Λαμπρίνα Γιώτη, ό.π., Alan Tuckett, «The International Council for Adult Education Learning Policy: Addressing the Gap between Rhetoric and Practice», Marcella Milana & Tom Nesbit (eds.), *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*, Palgrave Macmillan, Hampshire, 2015, pp. 221-236, UNESCO, 2009 και 2005, ό.π.

19. Λαμπρίνα Γιώτη, ό.π.

20. UNESCO, 2005, ό.π., p. 22.

21. UNESCO, 2005 και 2009, ό.π.

22. Λαμπρίνα Γιώτη, ό.π., Peter Jarvis (ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning*. Routledge, New York, 2009 και Sami Paavola & Kai Hakkarainen, «The knowledge creation metaphor: An emergent epistemological approach to learning», *Science & Education*, 14, 2005, p. 535-557.

διά βίου μαθητευόμενων, καθώς μεγιστοποιούνται οι ευκαιρίες για μάθηση<sup>23</sup>. Είναι σαφές ότι το ιδεολόγημα της διά βίου μάθησης διευκολύνει την εμπέδωση των νεο-λειτουργιστικών αντιλήψεων που προαναφέραμε, διασφαλίζοντας την αναγκαία συναίνεση για τις καπιταλιστικές διαρθρωτικές αλλαγές. Ωστόσο, οι νεο-λειτουργιστικές αυτές αντιλήψεις παραγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η κοινωνική τάξη και ειδικότερα η κοινωνικο-επαγγελματική ομάδα στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων<sup>24</sup>. Όπως, σύμφωνα με σχετικές έρευνες, η μαζική επέκταση της μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν επέδρασε παρά περιορισμένα –σε σχέση με άλλους παράγοντες- στη μεταβολή του κοινωνικο-οικονομικού στάτους των εκπαιδευόμενων, ανάλογα και οι αυξημένες επενδύσεις στην εκπαίδευση και κατάρτιση ή επανακατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού δεν ευνόησαν παρά το υψηλότερο επιπέδου ανθρώπινο δυναμικό (π.χ., διαχειριστικό, επιχειρηματικό, marketing κ.λπ.)<sup>25</sup>.

## Οι κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση ενηλίκων

Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές και οι κρίσεις που έχουν επιφέρει, ιδιαίτερα η πρόσφατη του 2008-2009, μείζονος σημασίας ως προς τις συνέπειές της, έχουν εκτινάξει τα επίπεδα φτώχειας και επισφάλειας, αλλά και τις ανισότητες ως προς την κοινωνική τάξη, το φύλο και την εθνότητα παγκοσμίως. Έχουν εντείνει, βέβαια, και τις ανισότητες και τη φτώχεια στις σύγχρονες κοινωνίες παγκοσμίως, αλλά και εντός Ευρωζώνης, μεταξύ Βορρά και Νότου, κέντρου και περιφέρειας<sup>26</sup>. Το χάσμα αυξάνεται σημαντικά και στην παρακολούθηση και πρόσβαση σε δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων, με αποτέλεσμα τον περαιτέρω αποκλεισμό γυναικών, κατοίκων της υπαίθρου, εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων, ατόμων με αναπηρίες και άλλων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων<sup>27</sup>. Παράλληλα, η μάθηση από δικαίωμα και αγαθό έχει μετατραπεί σε απόκτημα με ανταλλακτική αξία για την αγορά εργασίας, διευρύνοντας το χάσμα μεταξύ πλούσιων και φτωχών, αλλά και μεταξύ όσων έχουν ουσιαστική μόρφωση και είναι σε θέση να αναζητήσουν ευκαιρίες για διά βίου μάθηση και όσων έχουν λίγη ή ακατάλληλη τυπική εκπαίδευση και δεν μπορούν να επιδιώξουν περαιτέρω εκπαίδευση. Όπως διαφαίνεται και σε σχετικές έρευνες, «αντί να υπάρχει αύξηση της ζήτησης για δεξιότητες και γνώση, υπάρχει αντιθέτως μία υποχρησιμοποίηση και των δύο, παρά ένα πραγματικό απόθεμα ικανοτήτων»<sup>28</sup>.

Η αύξηση των ανισοτήτων και της φτώχειας με την ομοιογενή και σχεδόν καθολική σε πλανητικό επίπεδο εφαρμογή των νεοφιλελεύθερων αναδιαρθρώσεων, συστηματικά διαψεύδουν τα περιθώρια ευελιξίας και πιο δίκαιης διαχείρισης του καπιταλιστικού συστήματος. Στις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ, το χάσμα μεταξύ πλούσιων και φτωχών βρίσκεται στο υψηλότερο επίπεδό του των τελευταίων 30 χρόνων. Σήμερα, το πλουσιότερο 10% του πληθυσμού κερδίζει 9,5 φορές το εισόδημα των φτωχότερου 10%. Στη δεκαετία του 1980, ο λόγος αυτός ήταν 7:1 και συνεχώς αυξάνεται από τότε. Σε σχετικά του κείμενα, ο ΟΟΣΑ υποστηρίζει ότι αυτό συμβαίνει επειδή, μεταξύ άλλων, τα άτομα που προέρχονται από μειονεκτούσες κοινωνικές καταστάσεις δεν επενδύουν επαρκώς στην εκπαίδευσή τους, ενώ συστήνει οι προσπάθειες αναδιανομής να επικεντρωθούν στις οικογένειες με παιδιά και νέους, εφόσον αφορούν βασικές επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο και πρέπει να προωθήσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη μάθηση σε όλη τη ζωή των ανθρώπων<sup>29</sup>.

Σε ανάλογες διαπιστώσεις προβαίνει σε έκθεσή της η ΟΥΝΕΣΚΟ<sup>30</sup> (2005), στην οποία αναγνωρίζεται ότι την ίδια στιγμή που σημειώνεται η «μεγάλη ανάπτυξη», ταυτόχρονα διαπιστώνεται μεγέθυνση του ψηφιακού χάσματος, γεγονός που συνιστά ένα σημαντικό εμπόδιο για την επίτευξη πραγματικών κοινωνιών της γνώσης<sup>31</sup>. Στο ίδιο

23. Διονύσιος Γουβιάς & Νίκος Φωτόπουλος, ό.π., Griffin, ό.π., pp. 261-2.

24. Θεόδωρος Θάνος, *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση*, Νήσος, Αθήνα, 2010 και Ελένη Σιάνου – Κυργίου, *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006.

25. Λαμπρίνα Γιώτη, ό.π. και Δημήτρης Βεργίδης, «Νεότερες εξελίξεις και τάσεις». *Σημειώσεις εκπαιδευτικού υλικού*. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2015.

26. OECD, 2011, 2014b και 2014c ό.π., OECD, *Crisis squeezes income and puts pressure on inequality and poverty - Results from the OECD Income Distribution Database*. OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/els/soc/OECD2013-Inequality-and-Poverty-8p.pdf>, 2013, Federico Cingano, ό.π.

27. Alan Tuckett, ό.π., p. 233, OECD, 2013 και 2014a; ό.π., UNESCO, 2009, ό.π.

28. Shirley Walters, ό.π., p. 187.

29. OECD, 2014b και 2014c, ό.π., Federico Cingano, ό.π.

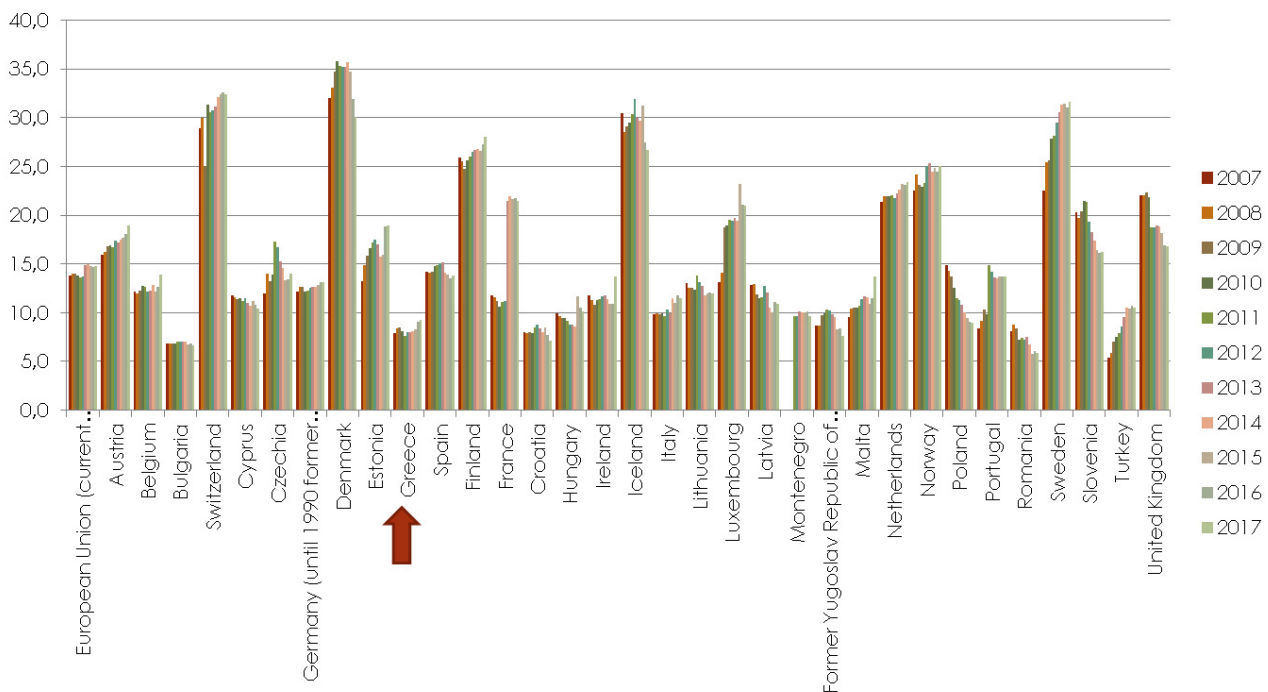
30. UNESCO, 2005, ό.π.

31. Brahima Sanou, ό.π.



κείμενο αναφέρεται ότι οι παράγοντες που οδηγούν σε αυτήν τη νέα μορφή ανισότητας των ενηλίκων, ως προς την ψηφιακή πρόσβαση στη διατιθέμενη γνώση και πληροφορία, εξακολουθούν να αναπαράγονται με βάση τη γεωγραφική κατανομή, το φύλο, τη γλώσσα, το επίπεδο εκπαίδευσης, το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, την απασχόληση και τις αναπηρίες<sup>32</sup>. Βέβαια, στα κείμενα των διεθνών αυτών οργανισμών, οι αντιφάσεις και οι ανισότητες παρουσιάζονται περιγραφικά ως απορρέουσες από μία φυσικοποιημένη, δεδομένη και αμετάβλητη κοινωνικο-πολιτική πραγματικότητα, δεν αμφισβητούνται και δεν εξηγούνται ούτε με βάση τα αίτια γένεσής τους, ούτε σε σχέση με τις διαδικασίες και τα αίτια αναπαραγωγής τους.

Στη συνέχεια θα εστιάσουμε στις μεταβολές που επήλθαν στον οικονομικά ενεργό πληθυσμό και την επίδρασή τους στην εκπαίδευση ενηλίκων στη χώρα μας. Με βάση τις στατιστικές αποτυπώσεις της EUROSTAT (2017) και της ΕΛΣΤΑΤ (2018) για την περίοδο που έπεται της οικονομικής κρίσης, επαληθεύεται η όξυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο πλαίσιο των πολιτικών και των μέτρων της διά βίου εκπαίδευσης και μάθησης των ενηλίκων. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της Ε.Ε., η συμμετοχή σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων για την ηλικιακή ομάδα των 25-64 ετών ανά περιφέρεια στην Ελλάδα από το 2008 έως το 2017 έχει ως εξής:



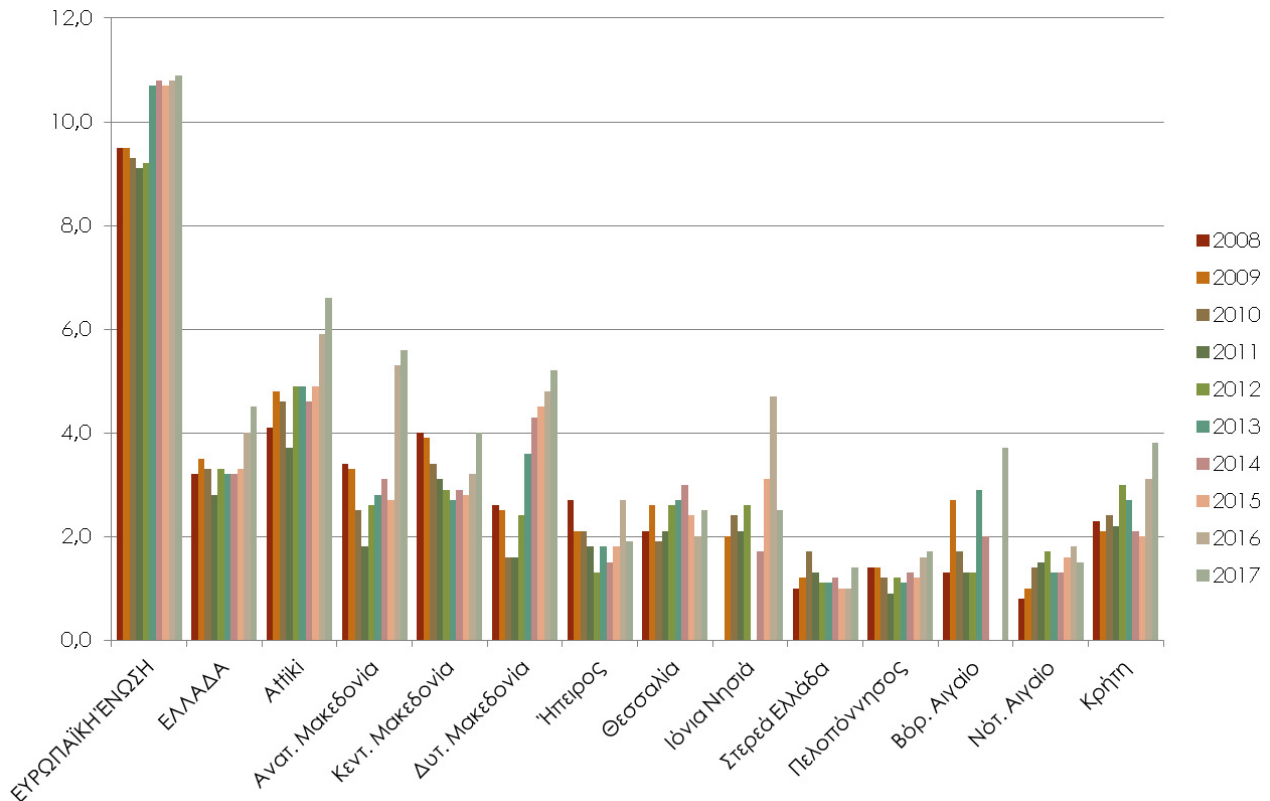
**Πίνακας 1.** Συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση με βάση το φύλο, την ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης (Πηγή: Eurostat, 2017).

Ο Μέσος Όρος (ΜΟ) συμμετοχής σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων της Ε.Ε. το 2007 ήταν 13,8%, μειώνεται τα έτη 2011 και 2012 και σταδιακά αυξάνεται έως το 2015, για να σταθεροποιηθεί τα δύο επόμενα έτη 2016 & 2017 στο 14,8%. Οι χώρες που σημειώνουν τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής είναι η Δανία, η Ελβετία, η Σουηδία και η Ισλανδία. Αντιστρόφως, το χαμηλότερο ποσοστό σημειώνει η Τουρκία με 5,4% ακολουθεί η Βουλγαρία με 6,8%, ενώ η Ελλάδα με 7,9% έρχεται 3η από το τέλος. Στην Ελλάδα, οι ενήλικες θεωρούν ως σημαντικότερο λόγο για τη μη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, την αδυναμία κάλυψης του οικονομικού τους κόστους, και ακολουθούν οι οικογενειακές υποχρεώσεις, με σημαντική απόκλιση στα ποσοστά μεταξύ των δύο φύλων (άντρες 13,5%, γυναίκες 30,8%)<sup>33</sup>.

32. UNESCO, 2005, όπ.π.

33. ΕΛΣΤΑΤ, 2016, όπ.π.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη συμμετοχή σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων στην ηλικιακή ομάδα των 25-64 ετών ανά περιφέρεια στην Ελλάδα κατά την περίοδο 2008 -2017, παρατηρούμε τα ακόλουθα:

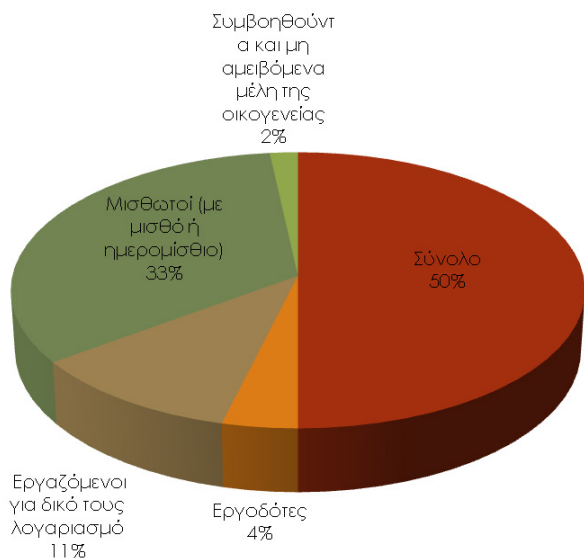


**Πίνακας 2.** Συμμετοχή σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων για την ηλικιακή ομάδα των 25-64 ετών ανά περιφέρεια στην Ελλάδα 2008 -2017 (Πηγή: Eurostat, 2017).

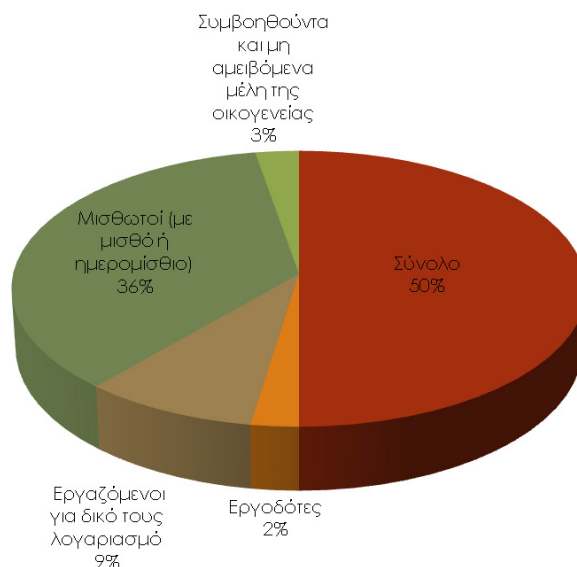
Ο ΜΟ της Ε.Ε. για τη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα τη δεδομένη περίοδο μελέτης εκκινεί από το 9,5%, με μικρή πτώση του ποσοστού τα έτη 2010-2012 και μικρή αύξηση έκτοτε, έως το 10,9% το 2017. Στην Ελλάδα, από 3,2% το 2008 παρατηρείται ανάλογα οριακή πτώση το 2010, σημαντική πτώση το 2011 και σταθεροποίηση του ποσοστού αυτού στο ύψος του που είχε τα προηγούμενα της κρίσης έτη σε 3,3%, ενώ εμφανίζει σημαντική αύξηση τα έτη 2016 και 2017, με 4 και 4,5% αντίστοιχα. Η τάση αυτή παρατηρείται σε όλες σχεδόν τις περιφέρειες, με μικρές αποκλίσεις για την περίοδο της κρίσης. Όλες, λοιπόν, οι περιφέρειες της χώρας έχουν αυξήσει το ποσοστό συμμετοχής τους το 2017, ωστόσο οι περιφερειακές ανισότητες, παρά τις επιμέρους και ευκαιριακές αυξομειώσεις τους, διατηρούνται, με τις περιφέρειες στις οποίες βρίσκονται μεγάλες αστικές περιοχές (Αττική, Κεντρική Μακεδονία) να συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά, ενώ τελευταίες έρχονται οι περιφέρειες της Στερεάς Ελλάδας και της Πελοποννήσου. Ωστόσο, το ποσοστό όλων των περιφερειών υπολείπεται για το σύνολο της χώρας από τον ΜΟ της Ευρωζώνης κατά 6,4%, διατηρώνοντας τη διατήρηση και την αναπαραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, τόσο μεταξύ των διαφορετικών περιφερειών εντός της χώρας όσο και εντός της Ευρωζώνης.

Ως προς τις ανισότητες που παρατηρούνται στο ελληνικό πλαίσιο σχετικά με την οικονομική δραστηριότητα, τη θέση στο επάγγελμα, το επίπεδο εκπαίδευσης και το φύλο, διαπιστώνουμε να μην παρατηρείται σημαντική ανισότητα ως προς το φύλο σε βάρος των γυναικών, όπως προγενέστερα. Οι γυναίκες συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά στις κατηγορίες των μισθωτών και των συμβοηθούτων και μη μειβομένων μελών της οικογένειας, ενώ αντίστοιχως, εμφανίζουν μικρότερα ποσοστά σε σχέση με τους άντρες στις κατηγορίες απασχόλησης «εργαζόμενοι για δικό τους λογαριασμό» και «εργοδότες».

## Και των δύο φύλων

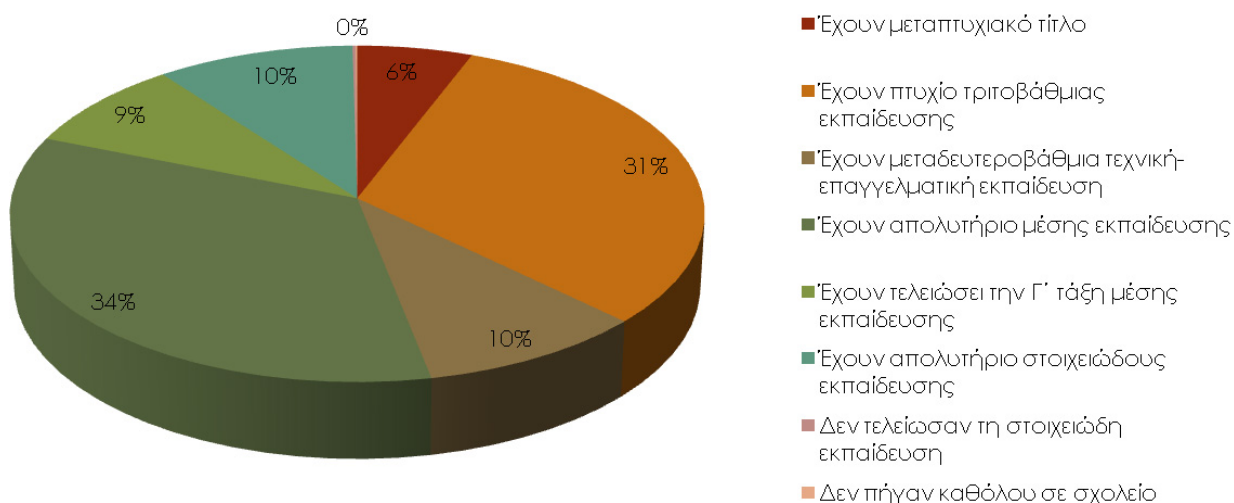


## Θήλεις



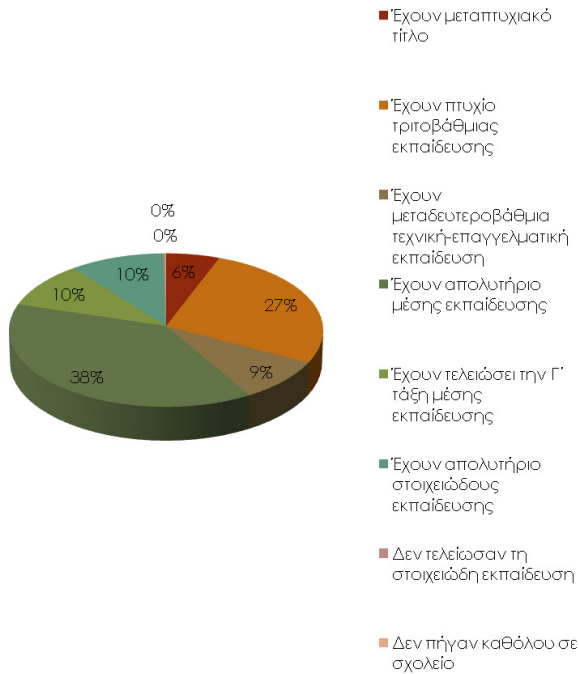
**Πίνακας 3.** Οικονομική δραστηριότητα, θέση στο επάγγελμα και φύλο (Δ' τρίμηνο 2018, Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).

Είναι σαφές ότι η ανισότητα ως προς τη θέση στο επάγγελμα, αλλά και ως προς τη σχέση του επιπέδου εκπαίδευσης με την απασχόληση, και επομένως τη θέση στον καταμερισμό εργασίας, αναπαράγεται, παρά την αύξηση της συμμετοχής σε δραστηριότητες τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων σταθερά και για τα δύο φύλα. Πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτει το 31% και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών το 6% (Πίνακας 4, 4α & 4β), αν και το ποσοστό αυτό στη στατιστική αποτύπωση της ΕΛΣΤΑΤ του Δ' τετραμήνου του 2018, δηλαδή σχεδόν ένα χρόνο μετά, μειώνεται στον συνολικό πληθυσμό των απασχολούμενων σε 29,6% και 5,25% αντίστοιχα (Πίνακας 10).

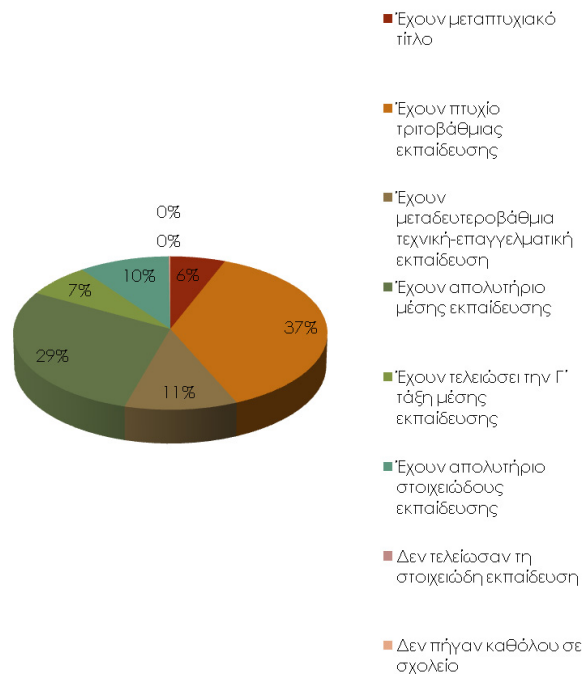


**Πίνακας 4.** Απασχολούμενοι 15 ετών και άνω κατά επίπεδο εκπαίδευσης και φύλο – και τα δύο φύλα (Δ' τρίμηνο 2018, Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).

## Αντρες (2.249,7 χιλ)



## Γυναίκες (1.584 χιλ)

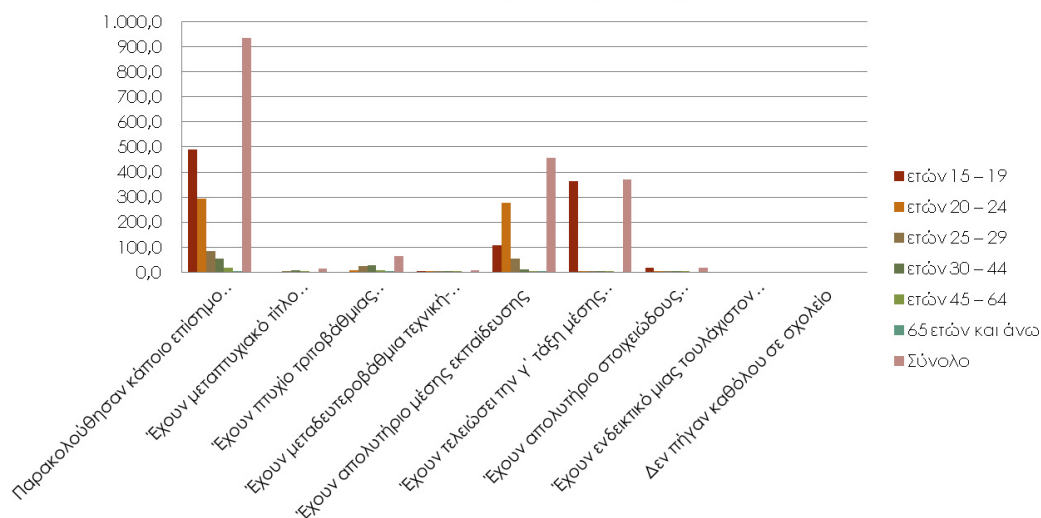


**Πίνακας 4α και 4β.** Επίπεδο εκπαίδευσης και φύλο (Δ' τρίμηνο 2018, Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).

Παρατηρείται μία σημαντική ποσοτική απόκλιση ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την κατοχή πτυχίου τριτοβάθμιας, με ποσοστό 27% των αντρών έναντι 37% των γυναικών που έχουν το αντίστοιχο επίπεδο εκπαίδευσης. Εντούτοις, σε μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών τα ποσοστά των φύλων εξισώνονται (Πίνακας 4α & 4β).

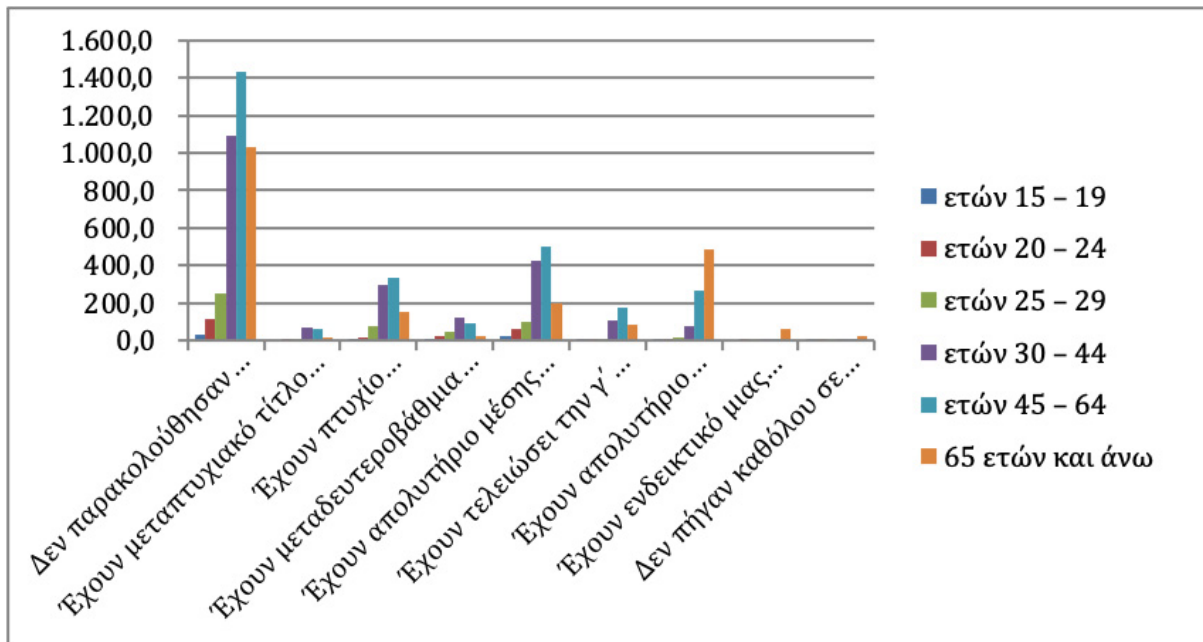
Συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα (4 εβδομάδες πριν την έρευνα) 936,2 χιλ. άτομα άνω των 15 ετών σε σύνολο 9126,43 χιλ. ποσοστό 10,26%. Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσής τους διαπιστώνουμε η συντριπτική πλειοψηφία να συγκεντρώνεται στις κατηγορίες όσων έχουν απολυτήριο γυμνασίου και λυκείου, οι οποίες και αντιμετωπίζουν τη μεγαλύτερη εργασιακή επισφάλεια (Πίνακας 5).

## Τίτλος γραφήματος

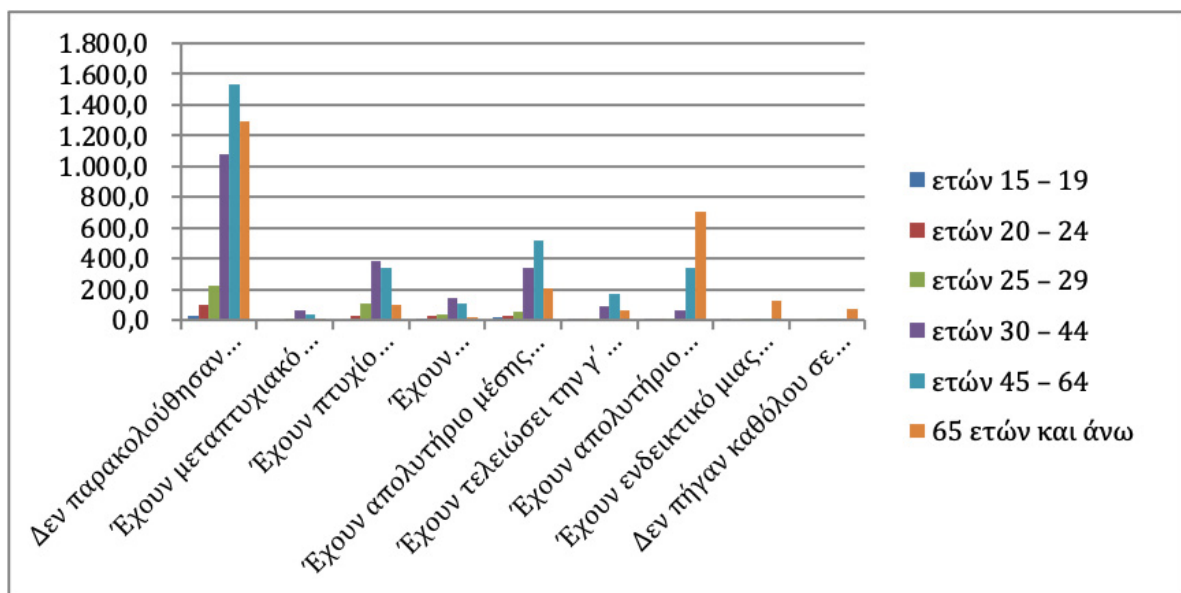


**Πίνακας 5.** Πληθυσμός 15 ετών και άνω, επίπεδο εκπαίδευσης κατά ομάδες ηλικιών που παρακολούθησαν εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Δ' τρίμηνο 2018, Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).

Η κατανομή της συμμετοχής ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης και την ηλικία είναι ανάλογη και για τα δύο φύλλα. Το ποσοστό συμμετοχής των αντρών σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, 4 εβδομάδες πριν τη στατιστική αποτύπωση του 2018, είναι 10,33% (454,6 χιλ. σε σύνολο 4398,6 χιλ.), ενώ οριακά μικρότερο των γυναικών με 10,18% (481,5 χιλ. σε σύνολο 4.727,8 χιλ) (Πίνακας 5α & 5β).



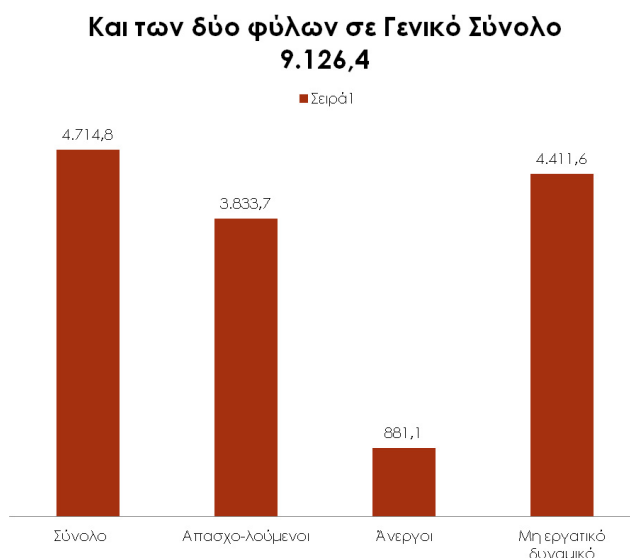
**Πίνακας 5α.** Άντρες που παρακολούθησαν εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά επίπεδο εκπαίδευσης & ηλικία (Δ' τρίμηνο 2018, Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).



**Πίνακας 5β.** Γυναίκες που παρακολούθησαν εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά επίπεδο εκπαίδευσης & ηλικία (Δ' τρίμηνο 2018, Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).

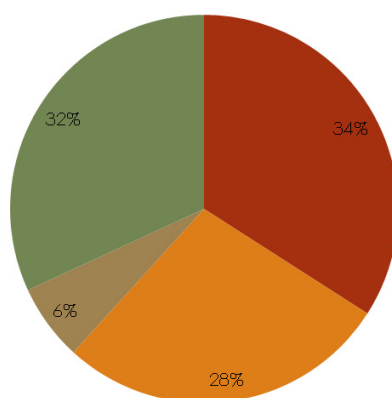
Σε σύνολο 9.126,4 χιλ. ατόμων στον γενικό πληθυσμό από 15 ετών και άνω, στη στατιστική αποτύπωση της ΕΛΣΤΑΤ το Δ' τρίμηνο του 2018, οι 4.714,8 χιλ., ποσοστό 34%, έχουν οικονομική δραστηριότητα, ενώ οι υπόλοι-

ποι 4.411,4 χιλ., ποσοστό 32%, δεν εντάσσονται στο εργατικό δυναμικό της χώρας. Από το σύνολο του εργατικού δυναμικού, οι απασχολούμενοι είναι ποσοστό 28% (3.833,7 χιλ.) και οι άνεργοι 6% (881,1 χιλ.) (Πίνακας 6α & 6β).



**Πίνακας 6α.** Κατανομή πληθυσμού από 15 ετών και άνω κατά οικονομική δραστηριότητα και για τα δύο φύλα (Δ' τρίμηνο του 2018, Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).

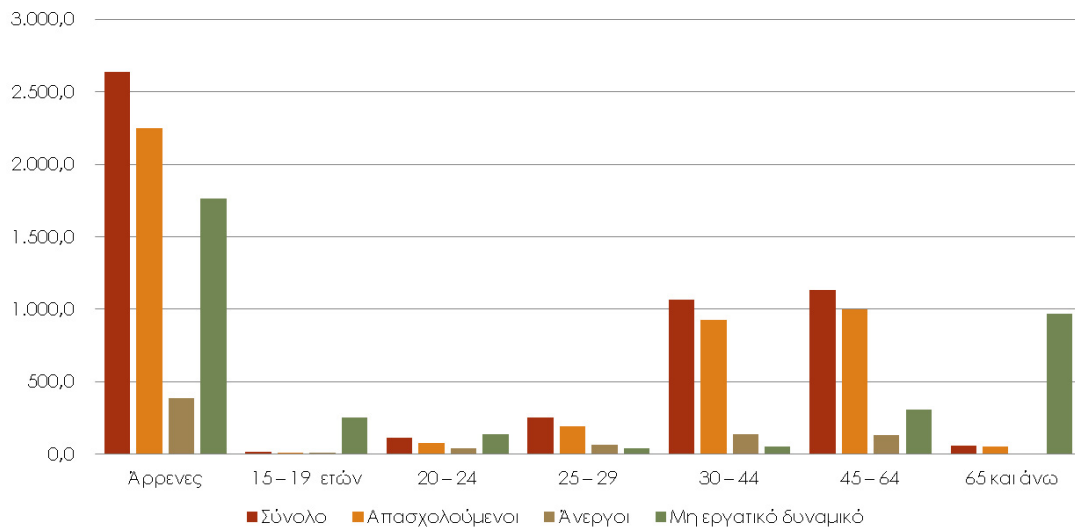
■ Σύνολο  
■ Άνεργοι  
■ Απασχο-λούμενοι  
■ Μη εργατικό δυναμικό



**Πίνακας 6β.** Σύνολο απασχολούμενων (4.714,8 χιλ.) στον γενικό πληθυσμό και για τα δύο φύλα (Δ' τρίμηνο του 2018, Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).

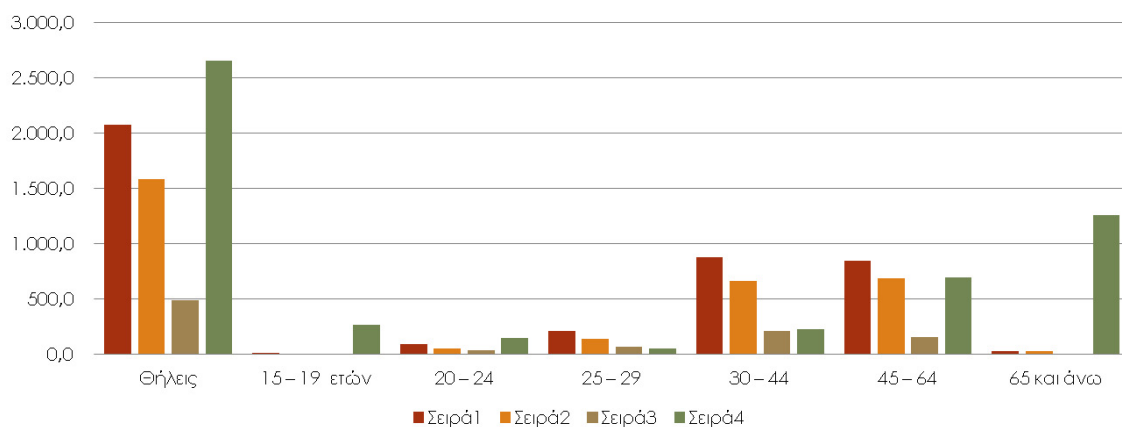
Στο σύνολο του πληθυσμού των 4.398,5 χιλ. ανδρών, το 60% ανήκει στο εργατικό δυναμικό (2.638 χιλ.), εκ των οποίων το 85,28% (2.249,7χιλ.) είναι απασχολούμενοι ενώ το 14,72% (388,3 χιλ.) άνεργοι. Η κατανομή του αντρικού εργατικού δυναμικού ανά ηλικιακή ομάδα καταδεικνύει ότι το υψηλότερο ποσοστό τόσο των απασχολούμενων όσο και των ανέργων συγκεντρώνεται στην κατηγορία 45-64 ετών και ακολούθως στην κατηγορία 30-44 ετών, ενώ το ποσοστό των ανέργων είναι οριακά μεγαλύτερο στην τελευταία. Στην πρώτη ηλικιακή ομάδα των 15-19 ετών το ποσοστό απασχολούμενων και ανέργων είναι ισοδύναμο, στην επόμενη των 20-24 ετών είναι σχεδόν διπλάσιο

το ποσοστό των πρώτων έναντι των δεύτερων (με 65,5% και 34,5%, αντίστοιχα), ενώ για τις επόμενες ηλικιακές ομάδες αυξάνεται διαδοχικά η μεταξύ τους απόσταση σημαντικά, με ποσοστά 75,1% έναντι 24,9%, 87,17% έναντι 12,83%, 88,13% έναντι 11,87%, και τέλος, για τους 65 ετών και άνω 88,42% έναντι 11,58% (Πίνακας 7α).



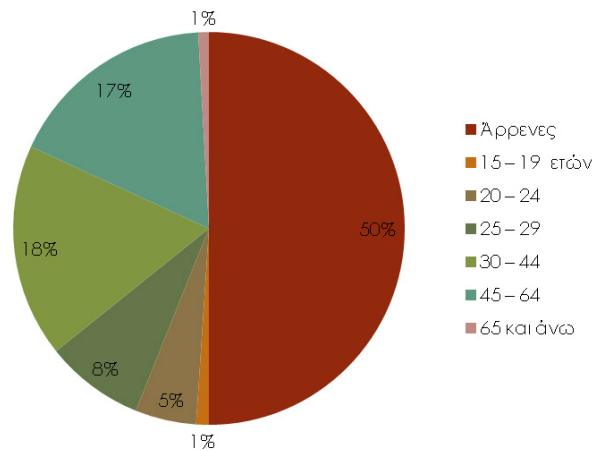
**Πίνακας 7α.** Εργατικό δυναμικό άντρες κατά ομάδες ηλικιών (Δ' τρίμηνο του 2018, Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).

Όσον αφορά το σύνολο του γυναικείου πληθυσμού 4.727,8 χιλ., παρατηρούμε το γυναικείο εργατικό δυναμικό να καταλαμβάνει χαμηλότερο ποσοστό, και συγκεκριμένα το 43,93% (2.076,9 χιλ.) έναντι του ποσοστού που συγκεντρώνει το μη εργατικό δυναμικό, που ανέρχεται σε 56,07%. Από όσες γυναίκες εντάσσονται στο εργατικό δυναμικό, οι απασχολούμενες κατέχουν ποσοστό 76,27% (1.584 χιλ.) σε σχέση με το 23,73% (492,8 χιλ.) των ανέργων, ποσοστό που διαφοροποιείται σχεδόν κατά 10 εκατοστιαίες μονάδες έναντι των αντρών. Η κατανομή του γυναικείου εργατικού δυναμικού ανά ηλικιακή ομάδα έχει ανάλογη αποτύπωση με αυτή των αντρών, με εξαίρεση την ηλικιακή ομάδα των 15-19 ετών, όπου το ποσοστό των ανέργων με 56,2% είναι υψηλότερο από το 43,8% των απασχολούμενων γυναικών. Στις υπόλοιπες ηλικιακές κατηγορίες, διαδοχικά τα ποσοστά διαμορφώνονται ως εξής: Για την ομάδα 20-24 ετών με 57,2% των απασχολούμενων σε σύγκριση με 42,8% των ανέργων, 25-29 ετών 67,03% έναντι 32,97%, 30-44 ετών 75,78% έναντι 24,21%, 45-64 ετών 81,2% έναντι 18,8%, και τέλος, για τις 65 ετών και άνω 90,33% έναντι 9,66% (Πίνακας 7β). Διαπιστώνουμε επίσης ότι είναι πολύ μικρότερη η απόσταση των ποσοστών μεταξύ απασχολούμενων και ανέργων γυναικών σε σύγκριση με το αντρικό εργατικό δυναμικό.

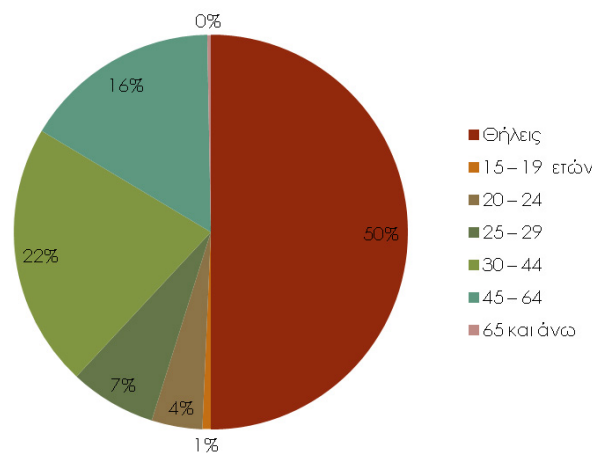


**Πίνακας 7β.** Εργατικό δυναμικό γυναίκες κατά ομάδες ηλικιών (Δ' τρίμηνο του 2018, Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).

Εστιάζοντας στην κατανομή του άνεργου πληθυσμού κατά φύλο και ηλικιακή ομάδα διαπιστώνουμε τα ακόλουθα: Οι άνεργοι άντρες αποτελούν το 44,06% (388,3 χιλ. σε σύνολο 881,1χιλ.) του συνολικού ποσοστού των ανέργων, και αντίστοιχα οι γυναίκες το 55,94% (492,8 χιλ.). Η κατανομή του ποσοστού στις διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες είναι ανάλογη μεταξύ των δύο φύλων, με σημαντικότερη διαφοροποίηση την ομάδα των 30-44 ετών, όπου οι γυναίκες έχουν 4% υψηλότερο ποσοστό ανεργίας σε σχέση με τους άντρες, ενώ στις υπόλοιπες κατηγορίες οι διαφοροποιήσεις είναι της τάξης του 1% υπέρ των αντρών (Πίνακας 8α και 8β).



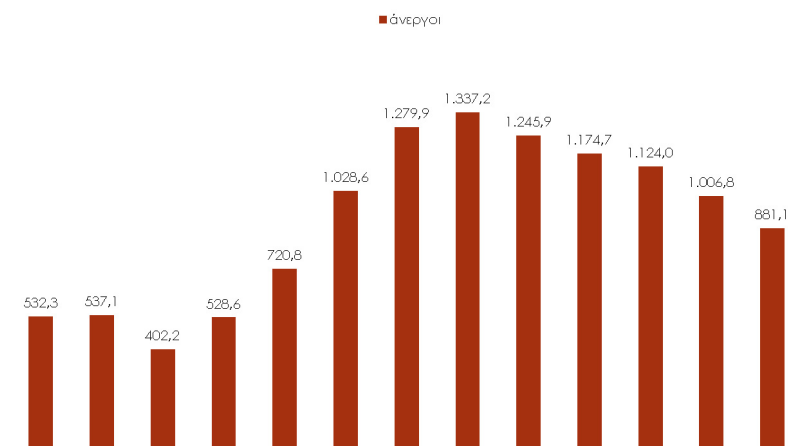
**Πίνακας 8α.** Άνεργοι άντρες κατά ομάδες ηλικιών (Δ' τρίμηνο του 2018, Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).



**Πίνακας 8β.** Άνεργες γυναίκες κατά ομάδες ηλικιών (Δ' τρίμηνο του 2018, Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).

Η διακύμανση του αριθμού των ανέργων για την περίοδο από το 2006 έως και το Δ' τρίμηνο του 2018 ουσιαστικά σκιαγραφεί διαχρονικά την περίοδο που προηγήθηκε της οικονομικής κρίσης και τη μεταβολή που σημειώθηκε κατά το ξέσπασμα και την όξυνσή της έως και σήμερα (πριν ένα τρίμηνο). Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 8γ, το 2006 ο πληθυσμός των ανέργων ανέρχεται στις 532,3 χιλ. Κυμαίνεται περίπου στα ίδια επίπεδα έως το 2009 (με μία πτώση το 2008, περίπου στο 24,4%) και αρχίζει σταδιακά να αυξάνεται εκθετικά από το 2010 (αύξηση 34,4%) και ύστερα. Διπλασιάζεται σχεδόν το 2011 και έως και το 2013, φτάνει να έχει αυξηθεί κατά 151% (1337,2 χιλ.) σε σχέση με το 2006. Η κρίση ξέσπασε στη χώρα μας το 2009 και στις χρονιές που ακολουθούν εκδηλώνονται οι συνέπειες των μνημονιακών πολιτικών, οι οποίες κορυφώνονται το 2013. Έκτοτε, αν και σημειώθηκε σταδιακά μία μείωση, το ποσοστό των ανέργων κυμαίνεται σε περίπου διπλάσια νούμερα σε σχέση με το 2006, αλλά και σε σχέση με τα προ κρίσης έτη, με μία σημαντική μείωση της ψαλίδας το 2018, όπου για πρώτη φορά μετά το 2010 ο πληθυσμός των ανέργων στο σύνολο του εργατικού δυναμικού της χώρας πέφτει κάτω από το ένα εκατομμύριο, εξακολουθώντας ωστόσο να είναι κατά 66% πάνω από το 2006.





**Πίνακας 8γ.** Η διακύμανση των πληθυσμών των ανέργων (χιλιάδες) 2006-2018 (Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, 2018).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μεταβολές που παρατηρούνται στα ποσοστά, συγκεντρωτικά και διαχρονικά, για το σύνολο του πληθυσμού του εργατικού δυναμικού απασχολούμενων, ανέργων και μη οικονομικά ενεργών κατά τις χρονικές περιόδους 2000-2001 και 2008-2018, αντίστοιχα (Πίνακα 9).

	2001	2002	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Πληθυσμός	9.148,3	9.173,8	9.437,3	9.426,1	9.381,0	9.371,7	9.325,3	9.302,7	9.268,5	9.234,1	9.199,4	9.163,3	9.126,4
Οικονομικά ενεργοί	4.739,0	4.707,3	5.000,0	5.037,2	4.999,2	4.915,5	4.877,0	4.817,1	4.781,1	4.816,3	4.772,5	4.743,1	4.714,8
Άνεργοι	532,3	537,1	402,2	528,6	720,8	1.028,6	1.279,9	1.337,2	1.245,9	1.174,7	1.124,0	1.006,8	881,1
Μη οικ. ενεργοί	4.409,3	4.466,5	4.437,3	4.388,9	4.381,8	4.456,2	4.448,3	4.485,6	4.487,4	4.417,8	4.426,9	4.420,2	4.411,6

**Πίνακας 9.** Εργατικό δυναμικό σε χιλιάδες κατά τα έτη 2001-02 & 2008-18 (Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, 2018).

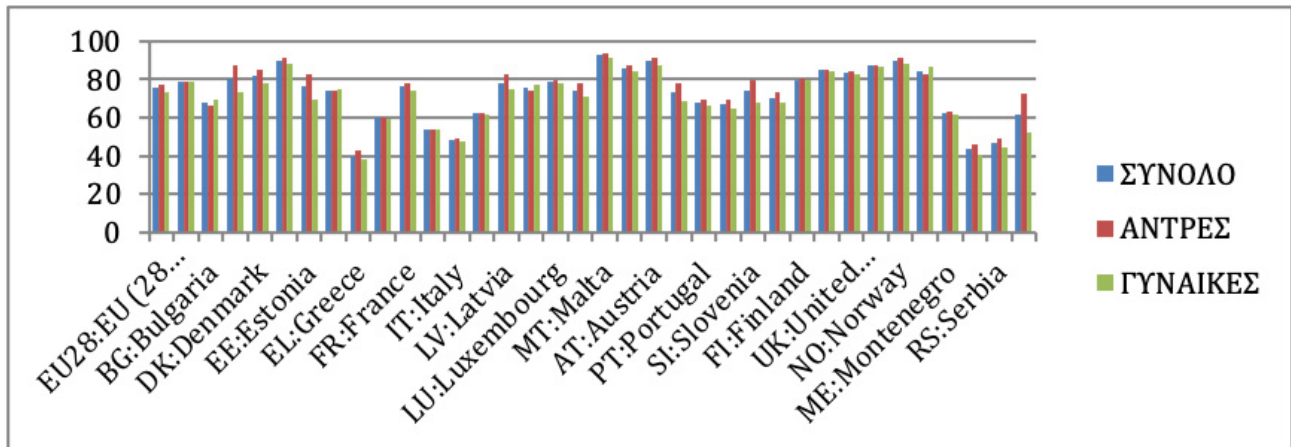
Όπως διαπιστώνουμε, οι οικονομικά ενεργοί το 2001, με βάση τη στατιστική αποτύπωση της ΕΛΣΤΑΤ, είναι 4.739 χιλ. στο σύνολο του πληθυσμού (9.148,3 χιλ.), ποσοστό 51,8%, οι άνεργοι 532,3 χιλ., ποσοστό 5,8% στον συνολικό πληθυσμό και το 11,23% του οικονομικά ενεργού πληθυσμού, ενώ οι οικονομικά μη ενεργοί είναι 4.409,3 χιλ., δηλαδή το 48,2% του συνολικού πληθυσμού. Οι μεταβολές μεταξύ του 2001 και του 2002 είναι ανεπαίσθητες. Το 2008, ο συνολικός πληθυσμός έχει αυξηθεί σε σχέση με το 2002 και ανέρχεται σε 9.437,3 χιλ., ενώ από το 2009 σταδιακά αρχίζει και φθίνει έως το 2018, που φτάνει στις 9.126,4 χιλ., δηλαδή 299,7 χιλ. μικρότερος, ενώ ανάλογη είναι και η μεταβολή των οικονομικά ενεργών του εργατικού δυναμικού.

Το ποσοστό των ανέργων που βρίσκεται στο 5,6% του συνολικού πληθυσμού και στο 11,23% του οικονομικά ενεργού πληθυσμού το 2009, φτάνει στην κορύφωσή του το 2013, με ποσοστό 14,37% και 27,76%, αντίστοιχα, ενώ στη συνέχεια μειώνεται σταδιακά έως το 2018, σε 9,65% και 18,69%, αντίστοιχα (Πίνακας 9α).

Ποσοστό %	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Άνεργοι /σύνολο πληθυσμού	5,6	7,68	10,98	13,73	14,37	13,44	12,72	12,22	10,99	9,65
Άνεργοι /σύνολο οικ. ενεργών	10,49	14,42	20,93	26,24	27,76	26,06	24,39	23,55	21,23	18,69

**Πίνακας 9α.** Το Ποσοστό % των ανέργων στο σύνολο του πληθυσμού κατά τα έτη 2009-2018 (Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, 2018).

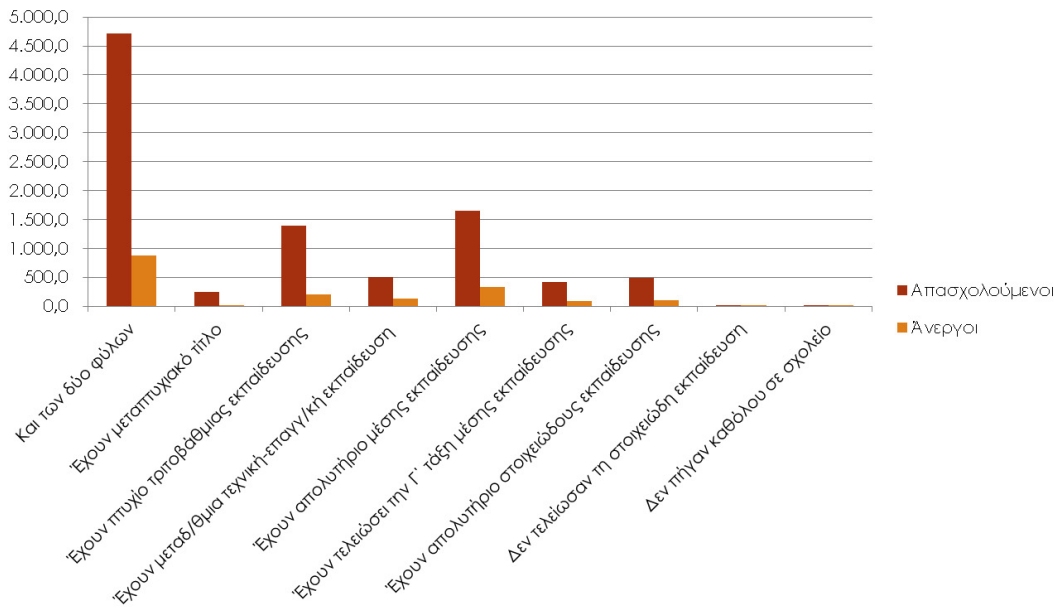
Ενδιαφέρον παρουσιάζει στατιστική αποτύπωση της Eurostat του 2013 για το ποσοστό απασχόλησης των πρόσφατα αποφοιτησάντων (δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άνω), όπου ο ΜΟ της Ευρωπαϊκής Ένωσης (28 χώρες) για το σύνολο είναι 75,4%, με 77,6% για τους άντρες και 73,2% για τις γυναίκες, ενώ η Ελλάδα έχει το χαμηλότερο ποσοστό από όλες τις χώρες, 40% συνολικά, με 42,7% και 37,9% για τους άντρες και τις γυναίκες, αντίστοιχα<sup>34</sup>. Ο αντίστοιχος ευρωπαϊκός ΜΟ το 2006 ήταν 78,9%, με 81,4% για τους άντρες και 76,5% για τις γυναίκες, και ο ελληνικός ΜΟ ήταν 66,8%, με 71,8% για τους άντρες και 63,3% για τις γυναίκες, στοιχεία που κατατάσσουν τη χώρα στην τέταρτη από το τέλος θέση. Η κρίση έπληξε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, όχι όμως στον ίδιο βαθμό και με τον ίδιο τρόπο. Η Ελλάδα επλήγη σφοδρότατα και ακολουθούν οι Βαλκανικές χώρες, η Τουρκία, και στη συνέχεια ο ευρωπαϊκός Νότος, κάνοντας εμφανείς τις ανισότητες εντός της Ευρωζώνης.



**Πίνακας 10.** Ποσοστό % των αποφοιτησάντων στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 2013 (Πηγή: Eurostat, 2017).

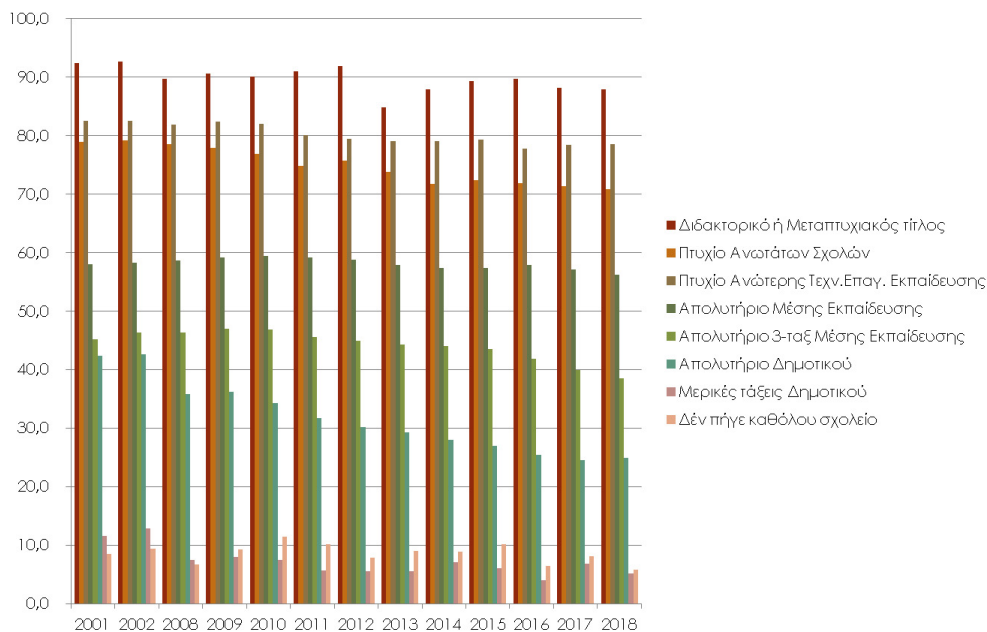
Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού 15 και άνω ετών και των δύο φύλων απασχολούμενων και ανέργων παρατηρούμε (Πίνακας 9B) ότι μεταπτυχιακό τίτλο κατέχουν 247,5 χιλ. απασχολούμενοι (5,25% στο σύνολο των οικονομικά ενεργών), έναντι 22,5 χιλ. ανέργων (4,74% στο σύνολο των οικονομικά ενεργών), καταδεικνύοντας ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία (ποσοστό 91%) όσοι έχουν ανώτερο επίπεδο σπουδών και επιστημονικής εξειδίκευσης απασχολούνται. Αυτοί που έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι 1395,1 χιλ., ποσοστό 30% του εργατικού δυναμικού, και οι άνεργοι (196,1 χιλ.), ποσοστό 2% αυτού, ενώ η σχέση μεταξύ απασχολούμενων και ανέργων είναι 7:1. Η πλειοψηφία του εργατικού δυναμικού συγκεντρώνεται στην κατηγορία απολυτήριο μέσης εκπαίδευσης, όπου 1644,2 χιλ., σχεδόν το 35%, είναι απασχολούμενοι και άνεργοι 334,8 χιλ., ποσοστό 7%, οι οποίοι αποτελούν ταυτόχρονα και την κατηγορία που εμφανίζει το υψηλότερο ποσοστό, με 38% επί του συνόλου των ανέργων (881,1 χιλ.). Στη συγκεκριμένη κατηγορία εκπαίδευσης, η αναλογία μεταξύ απασχολούμενων και ανέργων είναι 5:1. Τέλος, το ποσοστό όσων απασχολούμενων έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική και τη δημοτική εκπαίδευση είναι 424 χιλ. (9%) και 490 χιλ. (10,4%) αντίστοιχα στο σύνολο του εργατικού δυναμικού, ενώ οι άνεργοι 92,1 χιλ. (2%) και 104 χιλ. (2,2%) αντίστοιχα. Η αναλογία μεταξύ απασχολούμενων και ανέργων είναι στο 4,6:1 και 4,5:1. Τέλος, το μικρότερο ποσοστό στο εργατικό δυναμικό καταλαμβάνουν οι κατηγορίες όσων έχουν τελειώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση ή δεν πήγαν καθόλου σχολείο, με 0,2% και 0,14%, αντίστοιχα (10,3 χιλ. και 6,8 χιλ., αντίστοιχα), ενώ το ποσοστό των ανέργων στις συγκεκριμένες κατηγορίες είναι 2,3:1 και 2:1, δηλαδή περίπου ένας στους δύο είναι άνεργος.

34. Eurostat, 2018, ό.π.π.



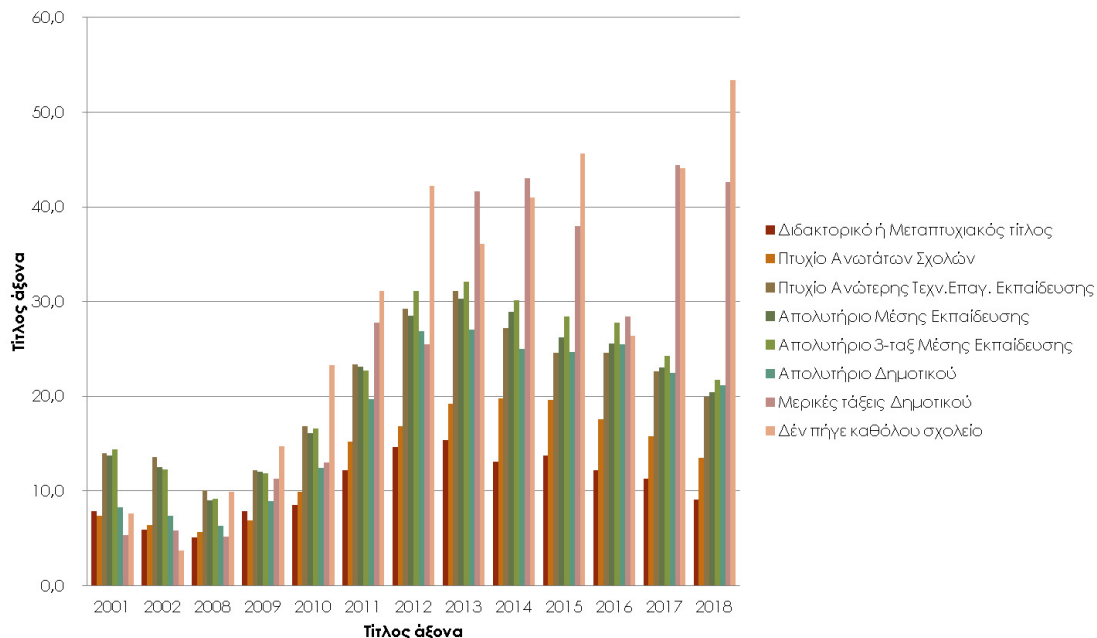
**Πίνακας 11.** Το σύνολο του πληθυσμού του εργατικού δυναμικού, απασχολούμενων και ανέργων, ηλικίας 15 ετών και άνω, κατά επίπεδο εκπαίδευσης (Δ' τρίμηνο του 2018, Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ).

Γενικότερα διαπιστώνουμε η αναλογία μεταξύ απασχολούμενων και ανέργων να είναι αντιστρόφως ανάλογη του επιπέδου εκπαίδευσης, δηλαδή όσο υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης έχει το εργατικό δυναμικό τόσο μικρότερο το ποσοστό των ανέργων, επικυρώνοντας το γεγονός ότι, παρά τη σημαντική διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, και τα τελευταία χρόνια και των μεταπτυχιακών σπουδών, και ταυτόχρονα τη συρρίκνωση του ποσοστού όσων δεν έχουν ολοκληρώσει τη στοιχειώδη εκπαίδευση ή είναι αναλφάβητοι, εξακολουθεί να είναι μικρό το ποσοστό όσων κατορθώνουν να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές και ταυτόχρονα πλήττονται από ανεργία όσοι έχουν χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης.



**Πίνακας 11α.** Ποσοστό % του εργατικού δυναμικού & επίπεδο εκπαίδευσης κατά τα έτη 2001-2002 και 2008-2018 (Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, 2018).

Ός προς τη διαχρονική εξέλιξη της σχέσης μεταξύ επιπέδου εκπαίδευσης και εργατικού δυναμικού κατά τα έτη 2001-2002 και 2008-2018 αντίστοιχα, σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσής του παρατηρούμε τα δύο έτη 2001-2002 να μην υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές, παρά μία μικρή αύξηση σε όλες τις κατηγορίες το 2002. Από το 2008 έως το 2018 μειώνονται σταδιακά τα επίπεδα απασχόλησης για όλες τις κατηγορίες εκπαίδευσης με μικρές εξαιρέσεις, όπως τα έτη 2012-2013, όπου αυξήθηκαν οριακά τα ποσοστά των απασχολούμενων που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, τα οποία διατηρήθηκαν πάντως σε χαμηλότερο επίπεδο από ό,τι το 2001-2002. Ακόμη, αυξάνεται πάνω από το 9,4% του 2002 το ποσοστό απασχόλησης για όσους δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο τις χρονιές 2010, 2011 και 2015, πάνω από τις 10 εκατοστιαίες μονάδες. Παρ' όλα αυτά, είναι αξιοσημείωτο το ότι για όλες τις άλλες κατηγορίες μειώνεται σταδιακά το ποσοστό των απασχολούμενων, ανεξαρτήτως επιπέδου εκπαίδευσης.



**Πίνακας 11β.** Ποσοστό % ανέργων & επίπεδο εκπαίδευσης κατά τα έτη 2001-2002 και 2008-2018 (Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ, 2018).

Ανάλογα, αυξάνεται το ποσοστό των ανέργων για όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης κατά την περίοδο όξυνσης των συνεπειών της κρίσης 2010-2015, με κορύφωση το 2013 και με ήπια υποχώρηση των ποσοστών τα χρόνια που έπονται έως το 2018, με κραυγαλέα εξαίρεση την κατηγορία «δεν πήγε καθόλου σχολείο» και «μερικές τάξεις του δημοτικού», όπου τα ποσοστά τους αυξάνονται διαρκώς και με εκθετικούς ρυθμούς έως το 2018: από το 3,7% και 5,8% το 2002, σε 53,4% και 42,6%, αντίστοιχα (Πίνακας 9γ). Η μικρή αύξηση του ποσοστού των απασχολούμενων που διαπιστώνεται σε αυτές τις κατηγορίες την ίδια περίοδο, όπως σχολιάσαμε παραπάνω (Πίνακας 9β), ενδεχομένως να οφείλεται στην έμφαση που δόθηκε στα χρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση προγράμματα ΕΣΠΑ για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων που πλήττονται περισσότερο από ανεργία, που απευθύνονταν κυρίως σε αυτές τις κατηγορίες του εργατικού δυναμικού. Τα προγράμματα αυτά αποσκοπούν στη μερική αντιρρόπηση των συνεπειών που οι ίδιες νεοφιλελεύθερες πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου, που επιβλήθηκαν στη χώρα μας μετά την οικονομική κρίση, παράγουν.

Όπως παρατηρούμε, το ποσοστό των ανέργων με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών από 5,9% το 2002 φτάνει στην κορύφωση της κρίσης το 2013 στο 15,4% και καταλήγει στο 9,1% το 2018. Δηλαδή, το ποσοστό των ανέργων για τον οικονομικά ενεργό πληθυσμό στην κατηγορία με το χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης από τις αρχές της χιλιετίας έως σήμερα υπερδεκατετραπλασιάστηκε, ενώ για όσους έχουν το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης αυξήθηκε μόνο κατά μιάμιση φορά την ίδια περίοδο. Περίοδο, στην οποία αυξήθηκαν σημαντικά ποσοτικά τα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων που απευθύνονται σε ανέργους και γενικότερα τα προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αποκαλύπτοντας με σαφήνεια τη φενάκη του μύθου της εκπαίδευσης ενηλίκων και της επένδυσης σε ανθρώπινο

κεφάλαιο ως παράγοντα κοινωνικής κινητικότητας, στον βαθμό που οι ανισότητες μεταξύ υπερκεπαιδευμένων και υποεκπαιδευμένων, όχι μόνον δεν αμβλύνονται, αλλά αντιθέτως οξύνονται. Παράλληλα, την περίοδο της κρίσης πλήττονται, ακόμη περισσότερο, και όσοι έχουν απολυτήριο Λυκείου και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καταδεικνύοντας ότι η διεύρυνση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν μείωσε αλλά αναπαρήγαγε τις υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες.

## Συμπέρασμα

Οι συνέπειες της κρίσης και των μνημονιακών πολιτικών που την ακολούθησαν, και οδήγησαν στη ραγδαία επισφάλεια τους εργαζομένους, την αποσάθρωση των συλλογικών συμβάσεων, την ελαστικοποίηση της εργασίας και κυρίως τη συρρίκνωση των βασικών μισθών και ημερομισθίων, προκειμένου να δοθεί μία νέα ώθηση στην αποκατάσταση της κερδοφορίας του κεφαλαίου, γίνονται σαφείς σε όλους τους δείκτες που αφορούν τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες των ενηλίκων στη χώρα μας. Για την περίοδο που έπεται της οικονομικής κρίσης, με βάση τα στατιστικά στοιχεία που παραθέσαμε επαληθεύεται η όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων ως προς τη θέση στον καταμερισμό εργασίας, το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, την ηλικία, την αστικότητα του τόπου διαμονής, τη γεωγραφική ζώνη. Οι συγκεκριμένες νεοφιλελεύθερες πολιτικές επέφεραν οξεία φτώχεια και εξαθλίωση στο μεγαλύτερο μέρος του εργατικού δυναμικού, το οποίο ωθήθηκε σε ακραία επισφάλεια. Τα ποσοστά ανεργίας εκτινάχθηκαν ενώ μεταβλήθηκαν ραγδαία, δυσμενώς και θεμελιακά οι όροι και οι προϋποθέσεις απασχόλησης, καθαιρώντας εργατικά δικαιώματα και κεκτημένα (συλλογικές συμβάσεις, διασφάλιση κατώτατης αμοιβής και ασφάλισης, όρια χρόνου, τρόπου και μορφών εργασίας κ.λπ.). Στον οικονομικά ενεργό πληθυσμό οξύνονται οι αντιφάσεις μεταξύ νέων και ωριμότερων, υπερκεπαιδευμένων και υποεκπαιδευμένων, καθώς και σε όσα άτομα έχουν ανύπαρκτη ή στοιχειώδη εκπαίδευση. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και σε έρευνες προγενέστερων ετών των Βεργίδη<sup>35</sup> (2014, 2015) και Karalis<sup>36</sup> (2017).

### Κοινωνικές ανισότητες

Στο σύνολο του πληθυσμού της χώρας, το 1/3 έχει κάποια οικονομική δραστηριότητα. Στο σύνολο των απασχολούμενων του εργατικού δυναμικού πλειοψηφούν οι άντρες (60%) έναντι των γυναικών (44%), ενώ διαπιστώνεται διαδοχική και σημαντική αύξηση του ποσοστού των ανέργων στο σύνολο του πληθυσμού από το 2009 και έπειτα.

- Τα ποσοστά της ανεργίας με την εκδήλωση της οικονομικής κρίσης αυξάνονται εκθετικά και κορυφώνονται το 2013, έχοντας υπερτριπλασιαστεί, και παρά τη μείωση που ακολούθησε έως το 2018, εξακολουθούν να είναι περίπου διπλάσια σε σχέση με την προ κρίσης περίοδο.
- Η ανεργία αυξάνεται ευθέως ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης. Όσοι έχουν ανώτερο επίπεδο σπουδών και επιστημονικής εξειδίκευσης απασχολούνται στη συντριπτική τους πλειοψηφία. Αντιθέτως, είναι η ιλιγγιώδης η αύξηση του ποσοστού των ανέργων που έχουν το χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, από τις αρχές της χιλιετίας ως σήμερα, φτάνοντας να γίνει πάνω από 14 φορές μεγαλύτερο, ενώ περίπου ένας στους δύο είναι άνεργος.
- Αντίστροφη είναι η σχέση μεταξύ των ανέργων ανδρών και γυναικών. Η ανεργία χαρακτηρίζεται από έμφυλη ανισότητα σε βάρος των γυναικών κατά 10%. Η κατανομή του ποσοστού των ανέργων μεταξύ των δύο φύλων ανά ηλικιακή κατηγορία δεν διαφοροποιείται σημαντικά, με εξαίρεση την ομάδα των 30-44 ετών, όπου οι γυναίκες έχουν υψηλότερο ποσοστό.
- Το φαινόμενο των κοινωνικών ανισοτήτων αποκτά όλο και περισσότερο ηλικιακό χαρακτήρα. Ο δείκτης απασχόλησης μειώνεται και για τις ηλικίες των 20-34 ετών, ενώ αυξάνεται η ανεργία για τις ηλικίες 45-64 και ακολουθώς 30-44 ετών.
- Το ποσοστό μεταξύ απασχολούμενων και ανέργων στις ηλικίες 15-19 και 20-24 ετών, αντίστοιχα, είναι περίπου 2:1. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η ανεργία τη σημερινή εποχή είναι αντιστρόφως ανάλογη της ηλικίας, επικυρώνοντας το φαινόμενο της αναδυόμενης ενηλικιότητας των τελευταίων χρόνων και εισάγοντας έναν νέο παράγοντα κοινωνικής ανισότητας, αυτόν της ηλικίας. Η κατοχύρωση των δικαιωμάτων μέσα από τους ισχυρούς εργατικούς αγώνες και τα κινήματα των δεκαετιών '60, '70 και '80 συγκρατεί κάποια εργατικά δικαιώματα σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τις νεαρότερες ηλικίες του εργατικού δυναμικού, που κυριολεκτικά

35. Δημήτρης Βεργίδης, «Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες», Αργύρης Κυρίδης, (επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση*, Gutenberg, Αθήνα 2014, σ. 121-150 και Δημήτρης Βεργίδης, 2015, όπ.π.

36. Thanasis Karalis, «Shooting a moving target: The Sisyphus boulder of increasing participation in adult education during the period of economic crisis», *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(1), 2017, σ. 78-96.

αποσαθρώνονται από την εργασιακή επισφάλεια (ανεργία, ελαστικές σχέσεις, εργασίας, υποαπασχόληση, ανασφάλιστη ή/και χαμηλά αμειβόμενη εργασία).

### Εκπαιδευτικές ανισότητες

- Στο πλαίσιο της Ευρωζώνης παρατηρείται μείωση όλων των δεικτών που αφορούν τη συμμετοχή σε δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, η οποία φτάνει στο κατώφλι της τα χρόνια αιχμής της οικονομικής κρίσης 2011-12, ενώ μικρή αύξηση σημείωσε από το 2015 έως το 2017.
- Η κρίση έπληξε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, όχι όμως στον ίδιο βαθμό και με τον ίδιο τρόπο. Οι ανισότητες μεταξύ διαφορετικών κρατών της Ευρωζώνης διατηρούνται ενώ για τις χώρες που επλήγησαν περισσότερο από την οικονομική κρίση οξύνονται, όπως η Ελλάδα και ακολουθούν οι Βαλκανικές χώρες, η Τουρκία, και στη συνέχεια ο ευρωπαϊκός Νότος.
- Αναλόγως, αν και σημειώθηκε ποσοτική αύξηση της συμμετοχής σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις περιφέρειες της χώρας κατά την περίοδο 2008 έως 2017, διατηρούνται οι ανισότητες μεταξύ αστικών και αγροτικών ή παραμεθόριων περιοχών.
- Η ανισότητα ως προς τη θέση στο επάγγελμα, τη σχέση του επιπέδου εκπαίδευσης με την απασχόληση, συνεπώς τη θέση στον καταμερισμό εργασίας, αναπαράγεται, παρά την αύξηση της συμμετοχής σε δραστηριότητες τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, σταθερά και για τα δύο φύλα. Οι ανισότητες σε βάρος των γυναικών έχουν μειωθεί σε σχέση με προηγούμενες περιόδους. Αντιθέτως, παρατηρείται μία ανεστραμμένη τάση ανισότητας σε σχέση με το φύλο. Οι γυναίκες που έχουν πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερες των αντρών, αν και στην κατοχή μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών και στην κατανομή της συμμετοχής σε σχέση με την ηλικία τα ποσοστά μεταξύ των δύο φύλων εξισορροποούνται.
- Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης διαπιστώνουμε η συντριπτική πλειοψηφία όσων συμμετέχουν σε δραστηριότητες και προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων να συγκεντρώνεται στις κατηγορίες όσων έχουν απολυτήριο γυμνασίου και λυκείου. Αναμενόμενο, καθότι οι κατηγορίες αυτές αντιμετωπίζουν τη μεγαλύτερη εργασιακή επισφάλεια.

Οι όροι για την επαγγελματική ευελιξία και κινητικότητα με στόχο την προσαρμογή και διατήρηση των εργαζομένων στην αγορά εργασίας έχουν τεθεί με σαφήνεια, ωστόσο η λογική του ανθρώπινου κεφαλαίου και ο συμπληρωματικός χαρακτήρας των πολιτικών της ΔΒΜ δεν μειώνει την αναδιανεμητική λειτουργία της, με αποτέλεσμα όχι μόνο να αναπαράγονται αλλά και να οξύνονται οι κοινωνικές ανισότητες<sup>37</sup>.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνουμε ότι οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες την περίοδο της οικονομικής κρίσης οξύνθηκαν σημαντικά, και σε ορισμένες περιπτώσεις εκθετικά, διευρύνοντας ακόμη περισσότερο το χάσμα μεταξύ ευρωπαϊκού Βορρά και Νότου, πλουσίων και φτωχών, απασχολούμενων και ανέργων, ανδρών και γυναικών, νεότερων και πιο ηλικιωμένων, υπερεκπαιδευμένων και υποεκπαιδευμένων, περιθωριοποιώντας και προλεταριοποιώντας ευρείες μάζες και εξαθλιώνοντας ακόμη περισσότερα όσα άτομα προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, αλλά και αγροτικές ή παραμεθόριες περιοχές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αλεξίου Θανάσης, «Η φυσιοποίηση της κοινωνίας: οι κοινωνικές ανισότητες ως φυσικές ανισότητες», *Ουτοπία: διμηνιαία έκδοση θεωρίας και πολιτισμού*, τ. 76, 2007, σ. 91-105.
- Βεργίδης Δημήτρης, «Διά βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες», Κυρίδης Αργύρης, (επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση*, Gutenberg, Αθήνα 2014, σ. 121-150.
- Βεργίδης Δημήτρης, «Νεότερες εξελίξεις και τάσεις». *Σημειώσεις εκπαιδευτικού υλικού*. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2015.
- Cingano, Federico, «Trends in Income Inequality and its Impact on Economic Growth», *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 163, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jxjrjncwxv6j-en>, 2014.
- Crompton Rosemary, *Class and Stratification* (3rd edition), Polity Press, Cambridge, 2008.
- Crossman Ashley, «The Sociology of Social Inequality», <https://www.thoughtco.com/sociology-of-social-inequality-3026287,15/2/> 2019.
- Γιώτη Λαμπρίνα, *Η Διαμόρφωση του Πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πολιτικές, Παιδαγωγικές Θεωρίες και Πρακτικές*, Εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 2019.

37. Λαμπρίνα Γιώτη, ό.π. και Δημήτρης Βεργίδης, 2015, ό.π.

- Γουβιάς Διονύσης & Φωτόπουλος Νίκος, *Διά βίου μάθηση και σύγχρονα εργασιακά περιβάλλοντα*, ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, Αθήνα, [https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files//kanep\\_2015.pdf](https://www.kanep-gsee.gr/sitefiles/files//kanep_2015.pdf), 2015.
- ΕΛΣΤΑΤ, *Έρευνα Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Υπουργείο Παιδείας, Αθήνα, 2016.
- ΕΛΣΤΑΤ, «Έρευνα Εργατικού Δυναμικού: Δ΄ τρίμηνο 2018», Αθήνα, <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SJO01/2018-Q4>, 5/4/2019.
- Eurostat 2017, «Education and Training», <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables>, 20/3/2019.
- Eurostat 2018, «Employment rates of recent graduates», <https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&language=en&rcode=tps00053>, 5/4/2019.
- Θάνος Θεόδωρος, *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση*, Νήσος, Αθήνα, 2010.
- Gewirtz Sharon & Cribb Alan, *Κατανοώντας την εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική θεώρηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2011.
- Griffin Collin, «Policy and lifelong learning», Jarvis Peter (ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning*, Routledge, New York, 2009, pp. 261-270.
- Hiraide Lydia, «Social Inequality», The BRIT School: AQA GCSE 2013, [http://www.bishopstopfords.enfield.sch.uk/wp-content/uploads/2014/11/social\\_inequality.pdf](http://www.bishopstopfords.enfield.sch.uk/wp-content/uploads/2014/11/social_inequality.pdf), 23/3/2019.
- Jarvis Peter (ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning*. Routledge, New York, 2009.
- Karalis Thanasis, «Shooting a moving target: The Sisyphus boulder of increasing participation in adult education during the period of economic crisis», *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(1), 2017, σ. 78-96.
- Κυρίδης Αργύρης, *Εκπαιδευτική ανισότητα*, Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε., Θεσσαλονίκη, 2015.
- Κυρίδης Αργύρης, *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*, Gutenberg, Αθήνα, 1997.
- Moffitt Kimberly, «What Is Social Inequality in Sociology? Definition, Effects & Causes», <https://study.com/academy/lesson/what-is-social-inequality-in-sociology-definition-effects-causes.html>, 2/2/2019.
- Μυλωνάς Θανάσης, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αρμός, Αθήνα, 1996.
- OECD, *Crisis squeezes income and puts pressure on inequality and poverty - Results from the OECD Income Distribution Database*. OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/els/soc/OECD2013-Inequality-and-Poverty-8p.pdf>, 2013.
- OECD, «Non-regular employment, job security and the labor market divide». *Employment Outlook, Chapter 4*, OECD, Paris, 2014a.
- OECD, *Income Inequality Update - June 2014: Rising inequality: youth and poor fall further behind*. OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/els/soc/OECD2014-Income-Inequality-Update.pdf>, 2014b.
- OECD, *Focus on Top Incomes and Taxation in OECD Countries: Was the crisis a game changer?* OECD Publishing, Paris, <http://www.oecd.org/els/soc/OECD2014-FocusOnTopIncomes.pdf>, 2014c.
- OECD, *Divided We Stand: Why Inequality Keeps Rising*, OECD Publishing, Paris, 2011.
- ΟΟΣΑ, *Η Ευημερία των Εθνών: Ο Ρόλος του Ανθρώπινου και του Κοινωνικού Κεφαλαίου*, ΟΟΣΑ, Παρίσι, 2001.
- Paavola Sami & Hakkarainen Kai, «The knowledge creation metaphor: An emergent epistemological approach to learning», *Science & Education*, 14, 2005, p. 535-557.
- Sanou Brahima, «The world in 2013: ICT facts and figures». *International Telecommunications Union*. <http://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/ICTFactsFigures2013.pdf>, 2013.
- Σιάνου – Κυργίου Ελένη, *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006.
- Tuckett Alan, «The International Council for Adult Education Learning Policy: Addressing the Gap between Rhetoric and Practice», Milana Marcella & Nesbit Tom (eds.), *Global Perspectives on Adult Education and Learning Policy*, Palgrave Macmillan, Hampshire, 2015, pp. 221-236.
- UNESCO, *Rapport mondial sur l' apprentissage et l' education des adultes. Resume analytique*, UNESCO Institute for Lifelong Learning, CONFINTEA VI, 2009.
- UNESCO, *Towards Knowledge Societies*, Unesco Publishing, Paris, 2005.
- Walters Shirley, «Globalization, Adult Education, and Development», Stromquist Nelly & Monkman Karen (eds.), *Globalization and education: Integration and contestation across cultures* (2<sup>nd</sup> edition), Rowman & Littlefield Education, New York, 2014, pp. 185-198.
- Φραγκουδάκη Άννα, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985.

# Βασικές Θέσεις του Περιοδικού *Νέα Αγωγή* (1927-1928)

**Γιώργος Γρόλλιος**  
Καθηγητής ΠΤΔΕ του ΑΠΘ  
grol@eled.auth.gr

**Χρήστος Τζήκας**  
Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ του ΑΠΘ  
chtzikas@eled.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή σκοπεύει να παρουσιάσει και να συζητήσει βασικές θέσεις του περιοδικού *Νέα Αγωγή*, που κυκλοφόρησε τη διετία 1927-1928 εκφράζοντας μαρξιστικές απόψεις για την εκπαίδευση. Μέχρι σήμερα, εξ όσων γνωρίζουμε, στην ελληνική ιστοριογραφική παραγωγή δεν υπάρχει κάποια συνολική παρουσίαση και συζήτηση των θέσεων του συγκεκριμένου περιοδικού, παρά το γεγονός ότι αναφέρονται ορισμένες από αυτές σε εργασίες με άλλα αντικείμενα.

Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζει και συζητά τις βασικές θέσεις του περιοδικού οι οποίες αναφέρονται, μεταξύ άλλων, στον κοινωνικο-πολιτικό και ιδεολογικό ρόλο της εκπαίδευσης, στην κρατική εκπαιδευτική πολιτική, στον Εκπαιδευτικό Όμιλο και το κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, στο σχολείο εργασίας, στον ρόλο των εκπαιδευτικών, στις εκπαιδευτικές συνδικαλιστικές ομοσπονδίες (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας και Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης), στην εκπαίδευση στη Σοβιετική Ρωσία, στη Διεθνή των Εργατών της Παιδείας, στην απελευθέρωση των γυναικών, στην Ιστορία και τη διδασκαλία της.

## Η *Νέα Αγωγή*

Το μηνιαίο περιοδικό *Νέα Αγωγή* εκδιδόταν από τον Ιανουάριο του 1927 μέχρι και τον Απρίλιο του 1928 (9 τεύχη το 1927 και 3 το 1928, ορισμένα από τα οποία αντιστοιχούσαν σε 2 μήνες) από ομάδα εκπαιδευτικών η οποία συνδεόταν με την οργάνωση «Διεθνής των Εργατών της Παιδείας» (ΔΕΠ).

Τη *Νέα Αγωγή*, στο πλαίσιο εργασίας του για τη ΔΕΠ, έχει παρουσιάσει στην ελληνική ιστοριογραφία της εκπαίδευσης ο Χαράλαμπος Νούτσος. Σύμφωνα με αυτή την παρουσίαση, ο Θεόδωρος Βλιζιώτης (που αρχίζει να μεταφράζει από το 1926 στο περιοδικό «Το Φως» κείμενα από το δελτίο της ΔΕΠ) μαζί με τη Ρόζα Ιμβριώτη και τον Ιορδάνη Ιορδανίδη συγκροτούν τον βασικό πυρήνα της ομάδας των Ελλήνων κομμουνιστών εκπαιδευτικών που έλαβε μέρος στο 4ο Συνέδριο της ΔΕΠ στη Βιέννη (Αύγουστος του 1926) και προχώρησε στην έκδοση της *Νέας Αγωγής* τον Ιανουάριο του 1927. Ο Νούτσος παρουσιάζει σε αδρές γραμμές τη θεματολογία του περιοδικού: ειδήσεις από το δελτίο της ΔΕΠ, πολιτικά και παιδαγωγικά άρθρα για τη σχέση σχολείου και κοινωνίας, για το αστικό και το σοβιετικό σχολείο, και κριτικές παρεμβάσεις για την ελληνική εκπαίδευση και τον συνδικαλισμό των εκπαιδευτικών. Επίσης, τοποθετεί τη δράση της ομάδας που εκδίδει τη *Νέα Αγωγή* στο πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτικής συγκυρίας της διετίας 1926-1928 και συνδέει τη διακοπή της έκδοσης του περιοδικού με την έκβαση της εσωκομματικής πάλης στο ΚΚΕ και, κυρίως, με την κομματική στροφή η οποία έδωσε προτεραιότητα στην οργάνωση αριστερών παρατάξεων στα συνδικάτα έναντι της θεωρητικής δουλειάς στους εκπαιδευτικούς (Νούτσος, 2003, σ.181-187).

Το περιοδικό, λοιπόν, είχε σοσιαλιστικό – κομμουνιστικό πολιτικό προσανατολισμό, πράγμα που γίνεται σαφές, εκτός των προηγούμενων, και από τη σταθερή υποστήριξη της σοσιαλιστικής οικοδόμησης στη Σοβιετική Ένωση και τη συστηματική προβολή της μαρξιστικής θεωρίας, με χαρακτηριστικό παράδειγμα την ενημέρωση για την έκδοση βιβλίων των Μαρξ, Λένιν, Στάλιν, Τρότσκι, Μπουχάριν και άλλων. Αναζητήσαμε περισσότερα στοιχεία που θα μας βοηθούσαν να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τη λειτουργία του βασικού πυρήνα της ομάδας



των Ελλήνων κομμουνιστών εκπαιδευτικών που εξέδιδε τη *Νέα Αγωγή*, αλλά μετά από αίτημα που υποβάλαμε στο Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας λάβαμε την απάντηση ότι στο αρχείο του κόμματος δεν υπάρχουν σχετικά στοιχεία<sup>1</sup>.

Με δεδομένη την περιορισμένη έκταση μιας εργασίας για τα πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση, δεν επιχειρούμε μια ολοκληρωμένη αποτίμηση του περιοδικού. Επιχειρούμε, όμως, να αναδείξουμε βασικές θέσεις που δημοσιεύτηκαν στα τεύχη του, οι οποίες μπορούν, αφενός να είναι χρήσιμες στη σημερινή συγκυρία για όσους και όσες συμμετέχουν στο εγχείρημα της ανάπτυξης της κριτικής παιδαγωγικής κίνησης στην Ελλάδα, αφετέρου να αποτελέσουν στοιχεία για την πραγματοποίηση μιας ευρύτερης έρευνας για τη διαμόρφωση του σοσιαλιστικού – κομμουνιστικού ρεύματος για την εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Πιο συγκεκριμένα, στη συνέχεια θα αναδείξουμε τις βασικές θέσεις της *Νέας Αγωγής* για τον ρόλο του σχολείου, το ζήτημα της μεταρρύθμισής του και την παρέμβαση των εκπαιδευτικών σ' αυτό, και θα δείξουμε τη χρησιμότητά τους στο εγχείρημα της ανάπτυξης της σύγχρονης κριτικής παιδαγωγικής κίνησης στην Ελλάδα.

## Ο ρόλος του σχολείου, η μεταρρύθμισή του και η παρέμβαση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τη Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού (ΣΕ), το σχολείο είναι μέρος του εποικοδομήματος. Συνεπώς, προσδιορίζεται από τον τρόπο παραγωγής ο οποίος κυριαρχεί σε μια κοινωνία και ελέγχεται πολιτικά από την κυρίαρχη κοινωνική τάξη εξυπηρετώντας τα συμφέροντά της. Το περιεχόμενο και οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί αποσκοπούν να μεταδώσουν στα παιδιά τα ιδανικά, τους πόθους και τον τρόπο σκέψης αυτής της κοινωνικής τάξης ώστε να δαιωνίζεται το κοινωνικό καθεστώς (ΣΕ, «Σχολείο και κοινωνία», 1927, τχ.1, σ.2).

Το σύνθημα της εθνικής παιδείας είναι ουτοπικό, αφού 150 χρόνια περίπου μετά την αστική νίκη με τη Γαλλική επανάσταση, το σχολείο παραμένει ταξικό και η κοινωνική εξέλιξη δεν επηρεάζεται από φαντασιώσεις ποικιλώνυμων ουτοπιστών. Η επίκληση της ουδετερότητας του σχολείου αποτελεί, στην πραγματικότητα, προσπάθεια της αστικής τάξης να αποπροσανατολίσει τους εκπαιδευτικούς από τον επαναστατικό δρόμο όπως κάνει σε όλα τα κοινωνικά μέτωπα, αναγορεύοντας τους θεσμούς σε ουδέτερους, ιδεώδεις οργανισμούς (ΣΕ, «Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της “Αναγέννησης” και η άποψή μας», 1927, τχ.3, σ.3).

Η αποκλειστικά γενική μόρφωση δεν αποτελεί εφόδιο, αλλά στάχτη στα μάτια του λαού, αφού η σχολική ζωή χωρίς εργασία, αυτενέργεια και κριτικό πνεύμα, χωρίς σύνδεση της επιστήμης με την πραγματική ζωή, συνεπάγονται συμβατικά προγράμματα και μεθόδους. Το σχολείο πρέπει να παρέχει επαγγελματική μόρφωση για να μπορεί η εργατική τάξη μόνη της να οργανώσει την παραγωγή και να κυριαρχήσει σ' αυτήν, να γίνει άξια να αναλάβει ως κοινωνική τάξη τον ιστορικό της ρόλο. Η εργατική τάξη οφείλει να υποστηρίξει ένα σχολείο αληθινό όπως η ζωή, που θα συνδέει την παραγωγή με τη μόρφωση. Αστοί παιδαγωγοί, όπως οι Dewey, Kerschensteiner και Gaudig, ζητούν ένα τέτοιο σχολείο, αλλά το αίτημά τους μένει απραγματοποίητο, διότι αφενός δεν υπάρχει η απαραίτητη κοινωνική βάση, και αφετέρου το αίτημα υπονομεύει την υπάρχουσα εκπαιδευτική κατάσταση που είναι ευνοϊκή για την αστική τάξη. Πραγματικό σχολείο εργασίας μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο σε κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο κυριαρχούν η εργασία και οι εργάτες (ΣΕ, «Η κριτική μας πάνω στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα. Σκοποί – προγράμματα – μέθοδο», 1927, τχ.4, σ.8-10).

Η ΣΕ τονίζει ότι το Σχολείο Εργασίας καταγγέλλεται πως δεν είναι τίποτε άλλο παρά το «συγχρονισμένο αστικό σχολείο», το «τελειοποιημένο, το ραφιναρισμένο σχολείο της αστικής τάξης» που αποσκοπεί στην εμπέδωση της κυριαρχίας της πάνω στις άλλες κοινωνικές τάξεις. Όμως, «καινούργιο σχολείο, έξω απ' το αστικό, δεν υπάρχει ούτε είναι δυνατό να υπάρξει όσο η κοινωνία μένει αστική». Το καινούργιο σχολείο που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εργαζόμενων μαζών οικοδομείται στη Ρωσία μετά την επανάσταση του Οκτώβρη του 1917 (ΣΕ, «Σχολείο και κοινωνία», 1927, τχ.1, σ.3). Ωστόσο, η ΣΕ υπογραμμίζει ότι διαφωνεί με τον ισχυρισμό του Jan Cornelis Ceton<sup>2</sup>,

1. Περισσότερα βιογραφικά στοιχεία για τους Βλιζιώτη, Ιορδανίδη και την Ιμβριώτη πριν και μετά την έκδοση της *Νέας Αγωγής* παρατίθενται από τον Παναγιώτη Νούτσο (1993, σ.102-103 και 452-455) και τον Γιώργο Γάτο (2003, σ. 250 και 266-267). Ο τελευταίος ισχυρίζεται ότι ο Βλιζιώτης εκπροσωπούσε στη *Νέα Αγωγή* τους εκπαιδευτικούς του ΚΚΕ και θεωρεί τον Ιορδανίδη «κεντρικό στέλεχος του ΚΚΕ και πιθανότατα αγκίτατορα της Κομμουνιστικής Διεθνούς».

2. Ολλανδός κομμουνιστής εκπαιδευτικός που απολύθηκε από την εκπαίδευση εξαιτίας ερευνητικού ταξιδιού που πραγματοποίησε το 1921 στη Σοβιετική Ένωση (<http://www.iisg.nl/collections/ceton/intro.php>, ανακτήθηκε στις 8/7/2019). Εκπροσώπησε το Κομμουνιστικό Κόμμα Ολλανδίας στο 3ο Συνέδριο της Κομμουνιστικής Διεθνούς στη Μόσχα, τον Ιούνιο-Ιούλιο του 1921 (Riddell, 2015, p.703). Η *Νέα Αγωγή* δημοσίευσε σε έξι συνέχειες (τ.1, 2, 3,4, 5 και 7-8) το 1927 εκτενές κείμενό του, με κύριο αντικείμενο το Ενιαίο Σχολείο Εργασίας στη Σοβιετική Ένωση, με τίτλο «Προς το Νέο Σχολείο».

σύμφωνα με τον οποίο το Ενιαίο Σχολείο Εργασίας στη Σοβιετική Ένωση δεν είναι αποτέλεσμα θεωρητικής μελέτης και πραγματοποίηση ατομικού παιδαγωγικού ιδανικού, αλλά «γέννημα της Οκτωβριανής επανάστασης του 1917». Επισημαίνει πως, παρά το ότι ο ισχυρισμός αυτός είναι ορθός στο μεγαλύτερο του μέρος, ο Ceton παραβλέπει την παιδαγωγική διδασκαλία η οποία συνδέεται με τη σοσιαλιστική παράδοση των Campanella, Babeuf, Saint-Simon, Fourier, Cabet, Proudhon κ.ά.: «Οι Ρώσοι δεν είχαν παρά να συμβουλευτούν τους σοσιαλιστές προδρόμους των για να βρουν την παιδαγωγική βάση του σχολείου των» (ΣΕ, «Οι παιδαγωγικές ιδέες των μεγάλων σοσιαλιστών», 1927, τχ.1, σ.9).

Δύο εκτενή ανυπόγραφα άρθρα που δημοσιεύονται στη *Νέα Αγωγή* αναφέρονται στο ενιαίο σχολείο, αφενός στη Γερμανία, αφετέρου στη Γαλλία και άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Στο πρώτο, στη βάση μιας ανάλυσης των πολιτικο-κοινωνικών και εκπαιδευτικών εξελίξεων στη Γερμανία μετά το 1916, συμπεραίνεται ότι το σύνθημα του ενιαίου σχολείου εργασίας εντάχθηκε στο πλαίσιο μιας ουτοπίας εθνικής ενότητας και κοινωνικής ειρήνης και κατόντησε ένας «οικτρός χαμαιλέοντας που έπαιρνε το χρώμα του κοινωνικού υποβάθρου πάνω στο οποίο καθόταν» εξαιτίας των διαφορετικών πολιτικών αντιλήψεων και πρακτικών που το υποστήριζαν. Τα σχέδια των μεταρρυθμιστών έμειναν σχέδια και το χαρτί όπου γράφτηκαν «το τρώει σήμερα ο ακούραστος σκόρος που καρτεράει πάντα άγρυπνος στους διαδρόμους της Ουτοπίας». Οι πραγματικοί επαναστάτες ήξεραν πως «το ενιαίο σχολείο, το πραγματικό σχολείο του λαού, έστω και αυτό που ζητούσαν οι μεταρρυθμιστικοί σοσιαλιστές, μόνο η κοινωνική επανάσταση θα μπορούσε να το πραγματοποιήσει» («Ο θρύλος του ενιαίου σχολείου στη μεταπολεμική Ευρώπη. Α. Γερμανία», 1928, τχ.1, σ.5-9).

Στο δεύτερο άρθρο, που αναφέρεται αναλυτικά στη Γαλλία μετά το 1918, το συμπέρασμα είναι το ίδιο: το σύνθημα του ενιαίου σχολείου ήταν μια παραχώρηση της αστικής τάξης. Μπροστά στα καταστρεπτικά αποτελέσματα του Α' Παγκοσμίου πολέμου και στο ξύπνημα των μαζών, η αστική τάξη προσπάθησε να κατευθάσει τους εργάτες με τη δημιουργία της Κοινωνίας των Εθνών, την αποδοχή του οκτάωρου και το ενιαίο σχολείο. Όμως, όταν πέρασαν οι πρώτοι κλονισμοί, η εργατική τάξη κατευθάστηκε προδομένη από τους μεταρρυθμιστές ηγέτες της και η οικονομία σταθεροποιήθηκε, «οι υποσχέσεις ξεχάστηκαν, τα χαρτιά πάνω στα οποία γράφτηκαν ξεσκίστηκαν ή λησμονήθηκαν στα χρονοντούλαπα» και το ενιαίο σχολείο «κατόντησε θρύλος που μόνο οι αφελείς μπορούν ακόμα να επικαλιούνται» («Ο θρύλος του ενιαίου σχολείου στη μεταπολεμική Ευρώπη. Β. Γαλλία και οι άλλες χώρες», 1928, τχ.2-3, σ.12-13).

Σύμφωνα με τον Moisey Pistrak<sup>3</sup>, αποσπάσματα του βιβλίου του οποίου *Βασικά Προβλήματα του Σοβιετικού Σχολείου* δημοσιεύονται σε δύο συνέχειες στο περιοδικό, η σχέση ανάμεσα στο σχολείο εργασίας των «καλύτερων ρεφορμιστών παιδαγωγών της μπουρζουαζίας» της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής και στο σχολείο που οικοδομείται στη Σοβιετική Ένωση μπορεί να βοηθήσει ως σχέση διαδοχής, μόνο αν γίνει παραδεκτή μια ανάλογη σχέση διαδοχής ανάμεσα στο καπιταλιστικό καθεστώς και στο καθεστώς το οποίο γεννήθηκε από την προλεταριακή επανάσταση: πρόκειται για μια διαλεκτική επαναστατική διαδοχή, αφού το νέο γεννιέται από το παλιό χάρη στις εσωτερικές αντιθέσεις του τελευταίου. Συνεπώς, «ορισμένες αντιλήψεις, ορισμένη ορολογία, ορισμένες εξωτερικές και δευτερεύουσες μορφές μπορούν να μεταφερθούν από το παλιό στο νέο σχολείο», αλλά το αντικείμενο, η οργάνωση και οι σκοποί της αγωγής πρέπει να είναι καινούργια. Σ' αυτήν τη βάση πρέπει να αντιμετωπιστούν τα ζητήματα της ενοποίησης (συγκέντρωσης) της διδασκαλίας και η εφαρμογή της αρχής της έρευνας στη διδασκαλία (Pistrak, «Το σχολείο εργασίας κατά τη μεταβατική περίοδο», 1927, τχ.9-10, σ.7).

Τα προηγούμενα δεν σημαίνουν ότι οι σοσιαλιστές παιδαγωγοί δεν μπορούν να εφαρμόσουν καμιά προοδευτική ιδέα στην καθημερινή διδακτική πράξη και πρέπει να διδάσκουν με βάση τα επίσημα προγράμματα, σύμφωνα με τις καθιερωμένες, συνθησιμένες διδακτικές αρχές. Αντίθετα, πρέπει να αξιοποιούν κάθε ιδέα που κάνει τη διδασκαλία τους πιο γόνιμη και αποτελεσματική συμβάλλοντας στην αυτενέργεια και την πρωτοβουλία των παιδιών, καταπολεμώντας συστηματικά τη λογοκοπία, τη λεξιθηρία και τον δογματισμό. Η ανάγκη για μια προλεταριακή παιδαγωγική είναι αναμφισβήτητη, αλλά ακριβώς αυτή η ανάγκη συνηγορεί υπέρ της σοβαρής μελέτης των αστικών παιδαγωγικών συστημάτων και των αστών παιδαγωγών, ώστε «να προφυλαχτούμε από τις απάτες που μπορούν να μας γεννήσουν». Το να αγνοηθεί η «πλατεία παιδαγωγική εργασία» που πραγματοποιείται στη Δυτική Ευρώπη και στην Αμερική θα ήταν για τους σοσιαλιστές άστοχο και ανόητο: «As μάθωμε να μαζεύωμε κάθε τι σωστό, κάθε τι αληθινό, αδιάφορο από πού έρχεται, έχοντας μονάχα υπόψη μας την πραγματική του αξία». Άλλωστε, οι Σοβιετικοί

3. Σοβιετικός παιδαγωγός (1880-1940) που συμμετείχε στην οικοδόμηση του νέου εκπαιδευτικού συστήματος μετά την Οκτωβριανή επανάσταση του 1917, δίνοντας έμφαση στον ρόλο της χειρωνακτικής εργασίας στο σχολείο με σκοπό τη διδασκαλία της πειθαρχίας, της οργάνωσης και της συλλογικότητας, στην ανάπτυξη δημιουργικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς, στην αντιμετώπιση της τρέχουσας πολιτικής πραγματικότητας και στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Tarlau, 2013, p. 59-60).

παιδαγωγοί, εκτός από τα λιγοστά γραπτά του Marx για την εκπαίδευση, για να οργανώσουν την εκπαίδευσή τους, διάβαζαν τα έργα αστών παιδαγωγών όπως οι Kerschensteiner, Ferriere και Claparede, κρίνοντάς τα από σοσιαλιστική, μαρξιστική άποψη και αξιοποιώντας κάθε τι πολύτιμο από την άποψη της μεθόδου που περιείχαν (ΣΕ, «Το κέρδος μας από την αστική παιδαγωγική», 1927, τχ.1, σ.11).

Η αγροτική εκπαίδευση την οποία προωθεί η ελληνική κυβέρνηση για α) να αυξήσει την εκμετάλλευση και να αντιμετωπίσει την οικονομική κρίση, β) να διασπάσει το μέτωπο των εργαζομένων καλλιεργώντας την ιδέα ότι οι αγρότες μπορούν μόνοι τους να βελτιώσουν την κοινωνική θέση τους χωρίς τους εργάτες, γ) να ανακόψει την πορεία των δασκάλων προς τα αριστερά προσφέροντάς τους ένα εκπαιδευτικό ιδανικό μετά την παταγώδη αποτυχία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, είναι δίκικο μαχαίρι. Μπορεί να χρησιμεύσει ως πρόπλασμα του Σχολείου Εργασίας, χτυπώντας τη λογοκοπία και συνδέοντας τους αγρότες με τους δασκάλους. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο είναι περιορισμένη και είτε θα μείνει στα χαρτιά είτε θα εφαρμοστεί πολύ επιφυλακτικά. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τρυγούν σαν «εκλεκτικές μέλισσες» τα προοδευτικά στοιχεία της αγροτικής εκπαίδευσης που συντελούν στην προώθηση του απελευθερωτικού αγώνα των εργαζομένων, χωρίς να υιοθετούν τις ουτοπίες της αγροτικής εκπαίδευσης οι οποίες συνδέονται με τη δημιουργία αγροτικής συνείδησης και αγροτικού πολιτισμού που δεν μπορούν να υπάρξουν, αφού τα αγροτικά στρώματα δεν έχουν κοινά συμφέροντα (ΣΕ, «Η αγροτική εκπαίδευση. Η πραγματική αξία της αγροτικής εκπαίδευσης», 1927, τχ.5, σ.2-5). Με άλλα λόγια, όπως διατυπώνεται σε άλλο κείμενο της ΣΕ, οι δάσκαλοι σπρώχνουν το λαϊκό σχολείο προς τις εργαζόμενες μάζες, όσο αυτό είναι επιτρεπτό από την αστική του οργάνωση (ΣΕ, «Σχολείο και κοινωνία», 1927, τχ.1, σ.3).

Σύμφωνα με τη ΣΕ, η κοινωνική θέση των δασκάλων<sup>4</sup> προσδιορίζεται από α) την κοινωνική καταγωγή τους (προέρχονται από εκμεταλλεόμενα κοινωνικά στρώματα, ιδίως από τους μικρούς χωρικούς), β) τον τρόπο ζωής τους (ζουν δίπλα στο προλεταριάτο και πουλούν την πνευματική τους δύναμη στον εργοδότη τους, το αστικό κράτος, αποτελώντας τους πνευματικούς αδερφούς των προλεταρίων του χεριού), γ) τα εκπαιδευτικά ιδανικά τους, των οποίων η πραγμάτωση εξαρτάται από το κίνημα του προλεταριάτου (ΣΕ, «Κοινωνία – σχολείο – δάσκαλος», 1927, τχ.2, σ.3-7).

Οι δάσκαλοι δεν είναι βιομήχανοι, έμποροι, τραπεζίτες, χρηματιστές, τοκογλύφοι, εφοπλιστές, εισοδηματίες, άρα θα βρουν τη θέση τους στην εργατοαγροτική τάξη. Όμως, παρά τον ανιδιοτελή πόθο που τους διακρίνει για ανύψωση δική τους και του λαού, τη θερμή, άδολη, ανυπόκριτη αγάπη για τον λαό και την κοινωνία, την επιθυμία τους να βοηθήσουν την κοινωνική πρόοδο, διακρίνονται, επίσης, από αδυναμία κοινωνικής ανατομίας ώστε να ξεχωρίσουν τους εκμεταλλευτές από τους σκλάβους, τους δολοφόνους (συνειδητούς ή ασυνειδητούς) της ζωής από τα θύματα. Οι αντιλήψεις τους είναι ανεδαφικές, αισθηματικές, ρομαντικές, ακαθόριστες και ιδεαλιστικές, μακριά από την πραγματικότητα των ταξικών συγκρούσεων. Για να ξεπεραστεί αυτή η αδυναμία, είναι αναγκαίο να αποκτήσουν, αφενός πείρα, αφετέρου να μελετήσουν τις κοινωνιολογικές ιδέες και θεωρίες των σοσιαλιστών, τον επιστημονικό σοσιαλισμό, ξεπερνώντας την πολύμορφη αστική ιδεολογική επίδραση (ΣΕ, «Λυτρωθήτε από τα δεσμά της πλάνης και της πρόληψης», 1927, τχ.2, σ.1-3).

Η αστική τάξη θεωρεί τους δασκάλους εκτελεστικά όργανα μέσα στο σχολείο και ελεύθερους έξω από το σχολείο, σε αντίθεση με τη φεουδαρχία που τους ήθελε ομοιώματα του κράτους. Όμως, η ίδια η αστική τάξη στην παρούσα συγκυρία καταργεί την ελευθερία των δασκάλων ως πολιτών μετά την αντιδραστική στροφή της<sup>5</sup> και επανέρχεται στο δόγμα ότι ο δάσκαλος, αφού είναι υπάλληλος του Κράτους, πρέπει να σκέφτεται όπως το κράτος. Ανέναντι σ' αυτήν τη θεώρηση των δασκάλων, η ΣΕ προβάλλει το δικαίωμά τους να έχουν οποιαδήποτε σκέψη έξω από το σχολείο. Όσον αφορά τα δικαιώματα των δασκάλων ως υπαλλήλων, η ΣΕ υποστηρίζει, αφενός το δικαίωμά τους στον

4. Δεν είναι τυχαίο ότι η ΣΕ στρέφει την προσοχή της στην κοινωνική θέση των δασκάλων. Το γεγονός αυτό θεωρούμε πως συνδέεται με τα εξής: α) Η βασική εκπαίδευση αποτέλεσε το κύριο πεδίο των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών από το 1912 μέχρι το 1927-1928 που εκδίδεται το περιοδικό, β) η βασική εκπαίδευση απευθυνόταν σε όλο τον λαό, ενώ η μέση σε λίγους, κυρίως γόνους της αστικής τάξης, γ) η Διδασκαλική Ομοσπονδία διακατεχόταν από ριζοσπαστικό πνεύμα, ήταν μαζική και με σημαντική δημόσια παρέμβαση έχοντας πετύχει την ισομοιότητα δασκάλων και διδασκαλιστών και πραγματώνει την ποσόστωση στη συμμετοχή διδασκαλιστών στο Διοικητικό Συμβούλιό της, ενώ στους κόλπους της κυριαρχούσαν οι δημοτικιστές. Από την άλλη μεριά, τα μέλη της Ομοσπονδίας της Μέσης Παιδείας ήταν επηρεασμένα από το πνεύμα του αρχαϊσμού και του καθαρουμενιστικού ως απόφοιτοι του Πανεπιστημίου Αθηνών (κυρίως της Φιλοσοφικής και της Θεολογικής Σχολής) και βρίσκονταν μακριά από τις λαϊκές τάξεις.

5. Η αντιδραστική στροφή της αστικής τάξης διεθνώς αποδίδεται από τη ΣΕ στην οικονομική κρίση, τη συγκρότηση της ΕΣΣΔ και το ανερχόμενο κίνημα του προλεταριάτου μετά τον Α' Παγκόσμιο πόλεμο (ΣΕ, «Τα θέματα της συνέλευσης και η άποψή μας», 1928, τχ.4, σ.7-8). Ειδικά για την Ελλάδα, η αντιδραστική στροφή της αστικής τάξης, με την οποία τίθεται τέλος στην εποχή της μεταρρυθμιστικής ανόδου μετά το κίνημα στο Γουδί (1909), τοποθετείται το 1924 και αποδίδεται στην οικονομική κρίση, τις συνέπειες της Μικρασιατικής καταστροφής και την οργάνωση της εργατικής τάξης, καθώς και της πολιτικής της πρωτοπορίας (ΣΕ, «Η κρίση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού», 1927, τχ.2, σ.7-9).

συνδικαλισμό, το οποίο πλήττεται ανοιχτά και απροκάλυπτα από την κυβέρνηση<sup>6</sup>, και αφετέρου στην αυτοδιοίκηση της εκπαίδευσης. Για το τελευταίο δικαίωμα, διατυπώνει ρητά το σύνθημα: «Ο κλάδος στις συνελεύσεις του να καθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική, τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τις μέθοδες της εκπαίδευσης. Οι αποφάσεις του να γίνονται νόμοι του Κράτους», παρά το ότι μεταρρυθμίσεις, όπως η κατάργηση των θρησκευτικών, η αλλαγή του τρόπου εξέτασης των ιστορικών γεγονότων, του περιεχομένου των αναγνωστικών και των μεθόδων διδασκαλίας, «ποτέ δε θα γίνουν θεληματικά απ' το αστικό Κράτος». Οι δάσκαλοι έχουν το δικαίωμα να σκέφτονται διαφορετικά, ενώ το κοινωνικό τους χρέος συνίσταται στο να μορφώνονται ταξικά μελετώντας τον Μαρξισμό, να κηρύσσουν την επαναστατική κοινωνική μεταβολή ξυπνώντας την ταξική συνείδηση, να συμμετέχουν στο επαναστατικό κίνημα, να δημιουργούν γερές οργανώσεις και να τις συνδέουν με τις εργατοαγροτικές οργανώσεις, καθώς και να διεκδικούν με σκληρό αγώνα τα δικαιώματά τους (ΣΕ, «Ο δάσκαλος σαν πολίτης και σαν υπάλληλος», 1928, τχ.2-3, σ.1-6).

Τα ιδανικά, όμως, του κλάδου των δασκάλων, για τη δική του ανύψωση και τη μεταβολή της εκπαίδευσης ώστε να εξυπηρετεί τις εργαζόμενες μάζες, δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν παρά μόνο με την ανατροπή της αστικής τάξης και την εγκαθίδρυση της εργατοαγροτικής σοσιαλιστικής δημοκρατίας. Οι δάσκαλοι, λοιπόν, πρέπει να αντιμετωπίσουν την αστική κρατική επίθεση, να διατηρήσουν τις κατακτήσεις τους στη μετεκπαίδευση, στην αυτοδιοίκηση και στη δημοτική γλώσσα, καθώς και να αποσπάσουν «στοιχειώδη ωφελήματα για τον κλάδο και στοιχειώδεις μεταρρυθμίσεις για την παιδεία». Όμως, η επιτυχία των διεκδικήσεών τους δεν είναι ζήτημα πειθούς. «Είναι ζήτημα αγώνα και επιβολής» (ΣΕ, «Τα θέματα της συνέλευσης και η άποψή μας», 1928, τχ.4, σ.6-9).

Ανάλογη αναφορά για την ανάγκη του αγώνα με σκοπό την απόσπαση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων διατυπώνεται και στη δήλωση της μαρξιστικής ομάδας σχετικά με τα καθήκοντα του Εκπαιδευτικού Ομίλου που δημοσιεύεται στη *Νέα Αγωγή* (ΣΕ, «Γύρω από την κρίση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού», 1927, τχ.4, σ.4). Όμως, η αποσαφήνιση της άποψης της ΣΕ σχετικά με τον χαρακτήρα των μεταρρυθμίσεων προκύπτει από την κριτική την οποία ασκεί σε μια ομιλία του Δημήτρη Γληνού σε Γενική Συνέλευση της Ομοσπονδίας Μέσης Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή την κριτική, όταν ο Γληνός προκλήθηκε να απαντήσει στο ερώτημα εκπροσώπου του «δημοτικιστικού φασισμού (Δελμουζισμού)» εάν πιστεύει πως μπορούν να πραγματοποιηθούν ριζικές μεταρρυθμίσεις εντός του αστικού καθεστώτος, απάντησε «με κάποιαν ασάφεια», ενώ θα μπορούσε να μιλήσει «πιο πλατειά και πιο ξεκάθαρα», με βάση τα άφθονα πνευματικά του εφόδια. Θα μπορούσε, δηλαδή, σύμφωνα με τη ΣΕ, να εξηγήσει ότι «κάτω από τη δύναμη της ανάγκης των πραγμάτων» μια υπόδουλη τάξη αγωνίζεται για κοινωνική απολύτρωση και η κυρίαρχη τάξη, «υποχωρώντας βήμα βήμα, καταφεύγει σε μεταρρυθμίσεις όσο μπορεί πιο κούφιες και πιο ανώδυνες γι' αυτή». Στη συγκεκριμένη περίοδο, η υπόδουλη τάξη, εξαιτίας της βίαιης καταδίωξής της και της απάτης των ψεύτικων μεταρρυθμίσεων, συνειδητοποιεί ότι «μια μόνο ριζική μεταρρύθμιση μπορεί να γίνει: η ανύψωσή της σε κυρίαρχη τάξη» (ΣΕ, «Γύρω από την Ε Γενική Συνέλευση της Ομοσπονδίας Μέσης Εκπαίδευσης», 1927, τχ.7-8, σ.3-4).

Στην καθημερινή σχολική πράξη, οι δάσκαλοι δεν πρέπει να αποδέχονται τον ρόλο για τον οποίο τους προετοιμάζει η αστική τάξη, δηλαδή τον ρόλο των πνευματικών δολοφόνων των παιδιών των εργαζόμενων τάξεων διδάσκοντας ό,τι οι ίδιοι διδάχτηκαν στο Διδασκαλείο και στο Πανεπιστήμιο, δηλαδή την ιδεολογία της αστικής τάξης ως τη μόνη σωστή και λογική, δίκαιη και ανθρωπινή. Πρέπει να διδάσκουν ανοιχτά για όλα τα κοινωνικά προβλήματα, συστηματικά και επίμονα, χωρίς να κρύβουν στιδήποτε θέλει η αστική τάξη να κρύψει, με δεδομένο, μάλιστα, πως η οικογενειακή και κοινωνική ζωή των μαθητών προσφέρει άπειρες σχετικές ευκαιρίες. Η σιωπή για τα κοινωνικά προβλήματα ισοδυναμεί με επιδοκίμασία της αστικής ιδεολογίας που επιδρά πολυποικίλα μέσα και έξω από το σχολείο στα παιδιά και στους νέους. Οι δάσκαλοι πρέπει να είναι καθοδηγητές, αφυπνιστές και λυτρωτές, απαντώντας έμπρακτα στο ερώτημα «θα εξακολουθήσουμε να μορφώνουμε τους δούλους του κεφαλαίου ή θ' αρχίσουμε να ετοιμάζουμε επαναστατικές ψυχές;». Στην ταξική αστική αγωγή πρέπει να αντιταχθεί η ταξική προλεταριακή αγωγή που αποβλέπει στην ταξική συνειδητοποίηση των παιδιών και των νέων του προλεταριάτου και των άλλων καταπιεσμένων. Τα προηγούμενα δεν παραπέμπουν σε ωμή, άκαιρη, φορτική, ανούσια επαναστατική φρασεολογία και λογοκοπία, αλλά σε αξιοποίηση της κάθε λεπτομέρειας της ύλης των μαθημάτων και της σχολικής και κοινωνικής ζωής για να προωθηθεί η διατύπωση αποριών των μαθητών, καθώς και η αυθόρμητη ομαδική συζήτηση και έρευνα για κοινωνικά προβλήματα και ευκολονόητα σοσιαλιστικά έργα (ΣΕ, «Το σύνθημά μας as είναι: "ταξική αγωγή"», 1927, τχ.6, σ.10-11).

Ιδιαίτερη έμφαση έδωσε το περιοδικό στην ιστορία και τη διδασκαλία της. Σύμφωνα με κείμενο του Γάλλου παιδαγωγού S. Molinier το οποίο αναδημοσιεύεται από το επίσημο όργανο της ΔΕΠ<sup>7</sup>, η αστική ιστορική επιστήμη

6 Σχετικά με την καθαίρεση της διοίκησης της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας και την προσπάθεια καθαίρεσης της διοίκησης της Ομοσπονδίας της Μέσης Παιδείας από τον Υπουργό Παιδείας Νικολούδη Βλη ΣΕ, «Μια ματιά στο 1927», 1928, τχ.1, σ.3-4 και ΣΕ, «Νέοι διωγμοί», 1928, τχ.1, σ.12-13.

7. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ΣΕ με υποσημείωσή της συνιστά την προσεκτική μελέτη του κειμένου το οποίο αποτέλεσε εισήγηση στο

δανείζεται τις μεθόδους των φυσικών επιστημών και προσπαθεί να παραλληλίσει τα ιστορικά γεγονότα με τα φυσικά. Όμως, στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα στην ίδια την ιστορία «η πραγματικότητα των γεγονότων στηρίζεται πάνω στο ανθρώπινο επίπεδο, άρα στο επίπεδο των κοινωνικών τάξεων και των αντιθέσεών τους». Επίσης, υποβάλλεται σε κριτική ο οικονομιστικός – μηχανιστικός υλισμός του Kautski, που συνδέει την πορεία της ανθρωπότητας αποκλειστικά με την ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων, αγνοώντας τη δυναμική της ιστορίας, δηλαδή την πάλη των κοινωνικών τάξεων. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Marx, η οικονομική μελέτη δεν πρέπει να γίνεται από την άποψη της αντικειμενικής πραγματικότητας, αλλά από την άποψη της δράσης των κοινωνικών τάξεων. Η ανθρώπινη δράση και τα ταξικά συμφέροντα είναι οι αληθινές αρχές της ιστορικής έρευνας (Molinier, «Μαρξισμός και ιστορία», 1927, τχ.6, σ.6-7).

Όσον αφορά τη διδασκαλία της ιστορίας, εκτός από την καταγγελία της φρονηματιστικής – ηθικοπλαστικής λογικής γι' αυτήν ως αντιεπιστημονικής, στο περιοδικό διατυπώνονται οι εξής θέσεις μέσω της δημοσίευσης σχετικού μεταφρασμένου κειμένου από το Μηνιαίο Δελτίο της ΔΕΠ: α) Δεν υπάρχει ενιαία ιστορία και διδασκαλία της, υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις των ίδιων δεδομένων και συνεπώς η διδασκαλία της ιστορίας είναι αναπόφευκτα πολιτικά χρωματισμένη, β) τα σχολικά εγχειρίδια αποσιωπούν την εργατική τάξη, τον τρόπο παραγωγής, την πάλη των κοινωνικών τάξεων, προβάλλουν τα πολιτικά στοιχεία σε βάρος των υλικών και τους μεγάλους άνδρες, είναι ιδεαλιστικά και σοβινιστικά, γ) η οικονομική εξέλιξη, ο υλικός πολιτισμός και οι επαναστατικές πράξεις των μαζών αποτελούν τις πρωτογενείς αιτίες στην ιστορία, ενώ οι επιστήμες, οι τέχνες και οι θρησκείες είναι δευτερογενείς («Η διδασκαλία της ιστορίας στο σύγχρονο σχολείο», 1927, τχ.7-8, σ.20-21 και τχ.9-10, σ.17-18).

Τέλος, σε κείμενο του Fritz Auslander<sup>8</sup>, τονίζεται ότι η ύπαρξη διαφορετικών ιστορικών κρίσεων συνδέεται με την ύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, αλλά αυτό δεν συνεπάγεται ανυπαρξία αντικειμενικότητας και σχετικισμό: η υλιστική αντίληψη της ιστορίας είναι ανώτερη από την αστική και οι δάσκαλοι που τοποθετούνται με τους αγωνιζόμενους προλετάριους οφείλουν να τη διδάσκουν. Κρίσιμη σημασία γι' αυτήν τη διδασκαλία έχουν τα εξής: α) Να αναπτυχθεί στα παιδιά η έννοια του χρόνου με τη δημιουργία πινάκων των αιώνων στους οποίους αντιστοιχούν τρεις ή τέσσερις γενιές, ώστε το χρονολογικό σχεδιάγραμμα να τα βοηθά να ξανασυνθέτουν το σύμπλεγμα των σπουδαιότερων γεγονότων, να κατανοούν τις διαφορετικές ταχύτητες των κοινωνικών μεταβολών και να αντικαθίστανται οι χρονολογίες των μοναρχών και των πολέμων από τις χρονολογίες της οικονομικής ιστορίας, της ιστορίας του πολιτισμού και των ταξικών αγώνων, β) να συνδέουν τα παιδιά ό,τι βρίσκεται στο παρελθόν με τη διαφοροποίησή του, και από αυτή την άποψη πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στην ιστορία των εργαλείων, των όπλων, των ενδυμάτων, της κατοικίας, της τροφής, των μέσων συγκοινωνίας κ.λπ., γ) να κατανοήσουν τα παιδιά τον αποφασιστικό – θεμελιακό χαρακτήρα των οικονομικών μεταβολών ως βάσης του κοινωνικού οικοδομήματος, δ) να γνωρίσουν τους ταξικούς αγώνες και τις ταξικές ιδέες «που έρχονται να σπάσουν την ενότητα του κοινωνικού πίνακα» με τη βοήθεια ξεκάθαρων αντιθέσεων (δούλος και ελεύθερος, αγρότης και γαιοκτήμονας, εργάτης και κεφαλαιοκράτης), πράγμα που είναι το πιο δύσκολο αλλά και το σπουδαιότερο. Βέβαια, αυτού του είδους η διδασκαλία της ιστορίας συνδέεται με τη συνολική σχολική μεταρρύθμιση: «Όταν το σχολείο γίνει ζωντανή σχολική κοινότητα με ομαδική εργασία, τα παιδιά θα καταλάβουν ολοκληρωτικά τη σημασία του ιστορικού υλισμού» (Auslander, «Μερικές σκέψεις για την ιστορία και για τη διδασκαλία της ιστορίας», 1928, τχ.1, σ.19-23).

## Η χρησιμότητα των θέσεων της Νέας Αγωγής για την ανάπτυξη της σύγχρονης κριτικής παιδαγωγικής κίνησης στην Ελλάδα

1. Όπως εισαγωγικά αναφέραμε, το περιοδικό είχε σαφή, από θεωρητική άποψη, μαρξιστικό προσανατολισμό και, από πολιτική άποψη, σοσιαλιστικό – κομμουνιστικό. Χρησιμοποιώντας το θεωρητικό σχήμα βάση – εποικοδόμημα και αναγνωρίζοντας τους ταξικούς αγώνες ως βασική κινητήρια δύναμη των κοινωνικο-πολιτικών και ιδεολογικών μεταβολών, διέθετε δύο σημαντικές θεωρητικές θέσεις για να υποβάλλει σε επαρκή κριτική το

συνέδριο της ΔΕΠ στη Βιέννη, θεωρώντας πως «ξεδιαλύει με αρκετή σαφήνεια ωρισμένες παρανοήσεις του μαρξισμού».

<sup>8</sup> Γερμανός εκπαιδευτικός, διδάκτορας Ιστορίας, μέλος αρχικά του Σοσιαλδημοκρατικού Κόμματος, της ομάδας του Σπάρτακου και του Γερμανικού Κομμουνιστικού Κόμματος μετά την ίδρυσή του, γραμματέας της ένωσης των κομμουνιστών εκπαιδευτικών από το 1924. Εργάστηκε στο Köllnisches Gymnasium, πειραματικό σχολείο που χρησιμοποιούσε δημοκρατικές μεθόδους αυτο-κυβέρνησης. Το 1927 έγραψε το *Rettet die Schule! Der schwarzblaue Block und die proletarische Abwehrfront* (Σώστε τα σχολεία! Το κυανόμαυρο μπλοκ και το προλεταριακό μέτωπο άμυνας) και το 1928 εκλέχτηκε μέλος του Πρωσικού Κοινοβουλίου. Σχετικά βλ. <https://www.stolpersteine-berlin.de/en/biografie/1450> (ανακτήθηκε στις 6/8/2019).

αστικό ιδεολόγημα περί ουδετερότητας της εκπαίδευσης, η πλατιά επιρροή του οποίου είναι καθοριστική για την κυριαρχία κάθε εκδοχής συντηρητικής παιδαγωγικής. Για την ανάπτυξη της σύγχρονης κριτικής παιδαγωγικής κίνησης στην Ελλάδα που βρίσκεται σε εξέλιξη και είναι συνυφασμένη με την επαρκή αμφισβήτηση της συντηρητικής παιδαγωγικής, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιούνται συστηματικά αυτές οι δύο θεωρητικές θέσεις.

2. Οι ίδιες θεωρητικές θέσεις είναι απαραίτητες στη σύγχρονη κριτική παιδαγωγική κίνηση στην Ελλάδα, για να δίνει σαφείς απαντήσεις στο ερώτημα της σχέσης ανάμεσα στην κοινωνικο-πολιτική και την εκπαιδευτική αλλαγή σε κάθε συγκεκριμένη συγκυρία. Η ΣΕ της *Νέας Αγωγής*, αφενός υποστήριζε τις αλλαγές στη Σοβιετική Ένωση της εποχής και δημοσίευε σχετικές εκτενείς αναλύσεις κομμουνιστών παιδαγωγών από άλλες χώρες. Αφετέρου, υποστήριζε ότι η μεταρρύθμιση του αστικού σχολείου με βάση τις ιδέες του σχολείου εργασίας, οι οποίες ήταν τότε πλατιά διαδεδομένες, αποτελούσε μια ουτοπία (με την αρνητική έννοια του όρου), λόγω της αντιδραστικής στροφής της αστικής τάξης, διεθνώς και στην Ελλάδα. Οι ιδέες του σχολείου εργασίας, εξαιτίας του φόβου της αστικής τάξης μπροστά στην οικονομική κρίση και στην άνοδο του εργατικού και του κομμουνιστικού κινήματος, εγκαταλείπονταν από την ίδια κοινωνική τάξη ως εν δυνάμει επικίνδυνες για την κυριαρχία της. Ορισμένες από αυτές μπορούσαν να εφαρμοστούν μόνο σε σοσιαλιστικό κοινωνικο-πολιτικό και ιδεολογικό καθεστώς, αναγκαία προϋπόθεση για τη συγκρότηση του οποίου είναι η επαναστατική μεταβολή.

Συνεπώς, η θέση που προκύπτει είναι ότι η δυνατότητα μιας γραμμικής πορείας κοινωνικο-πολιτικών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, η συσσώρευση των οποίων θα καταλήξει σε ριζική αλλαγή, είναι ανέφικτη. Η ανατροπή της αστικής κοινωνικο-πολιτικής κυριαρχίας, ως κρίσιμη ιστορική μεταβολή, είναι απαραίτητη για την πραγματοποίηση ουσιαστών εκπαιδευτικών αλλαγών, όπως δείχνει με παραστατικό τρόπο η ιστορία του σχολείου εργασίας. Πρόκειται για μια εξαιρετικά σημαντική θέση για την ανάπτυξη της σύγχρονης κριτικής παιδαγωγικής κίνησης στην Ελλάδα.

Η κατάληξη των μεταρρυθμιστικών εκπαιδευτικών εγχειρημάτων στη χώρα μας μετά τη μεταπολίτευση του 1974, πρώτα από το ΠΑΣΟΚ στη δεκαετία του 1980, καθώς και από τον ΣΥΡΙΖΑ στη δεκαετία του 2010<sup>9</sup>, παρά τις σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, αποτελούν πρόσφατα παραδείγματα που δείχνουν την ορθότητα της θέσης σύμφωνα με την οποία η ανατροπή της αστικής κοινωνικο-πολιτικής κυριαρχίας, ως κρίσιμη μεταβολή, είναι απαραίτητη για την πραγματοποίηση ουσιαστών εκπαιδευτικών αλλαγών. Χωρίς επαναστατική μεταβολή, η ριζική κοινωνικο-πολιτική και εκπαιδευτική αλλαγή είναι ανέφικτη μέσω μιας γραμμικής πορείας κοινωνικο-πολιτικών και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, και η συντηρητική παλινόρθωση καθίσταται εξαιρετικά πιθανή, αν όχι αναπόφευκτη.

3. Τα προηγούμενα δεν συνεπάγονται ότι οι παιδαγωγοί που υποστηρίζουν την επαναστατική αλλαγή της κοινωνίας και της εκπαίδευσης δεν οφείλουν να αγωνίζονται για μεταρρυθμίσεις περιοριζόμενοι σε μια ιδεολογική ζύμωση γι' αυτήν. Η ΣΕ της *Νέας Αγωγής* υποστηρίζει ότι, στο πλαίσιο του κινήματος των εκπαιδευτικών, οι παιδαγωγοί που υποστηρίζουν την επαναστατική αλλαγή της κοινωνίας και της εκπαίδευσης πρέπει να αγωνίζονται για μεταρρυθμίσεις, προσπαθώντας να τις επιβάλουν. Μ' αυτόν τον τρόπο προωθείται η συνειδητοποίηση για την παραπλανητική τακτική της αστικής τάξης να μετατρέπει τις όποιες μεταρρυθμίσεις παραχωρεί σε ανούσιες, ανώδυνες για την κυριαρχία της, με απώτερο στόχο να κατανοηθεί πλατιά η αναγκαιότητα συνολικής ανατροπής αυτής της κυριαρχίας. Συνεπώς, οι παιδαγωγοί που υποστηρίζουν την επαναστατική αλλαγή της κοινωνίας και της εκπαίδευσης πρέπει να αγωνίζονται για μεταρρυθμίσεις, ακόμη και αν ορισμένες από αυτές είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποσπαστούν από την αστική τάξη, όπως ο προσδιορισμός των σκοπών, του περιεχομένου και των μεθόδων της εκπαίδευσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, η ΣΕ της *Νέας Αγωγής* τονίζει ότι η επαγγελματία της αναγκαιότητας για επαναστατική αλλαγή της κοινωνίας και της εκπαίδευσης μπορεί να μετατραπεί σε λογοκοπία εάν δεν συνοδεύεται από την εφαρμογή στην καθημερινή διδακτική πράξη ριζοσπαστικών παιδαγωγικών πρακτικών, όπως είναι (πρώτιστα) η συστηματική διδασκαλία για όλα τα κοινωνικά προβλήματα και μια εναλλακτική λογική για τη διδασκαλία της ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι στην καθημερινή διδακτική πράξη καθοδηγητές των μαθητών, αξιοποιώντας τις εμπειρίες της οικογενειακής και κοινωνικής ζωής τους, κάθε λεπτομέρεια της ύλης των μαθημάτων και της σχολικής ζωής, για να προωθήσουν στις σχολικές τάξεις τη διατύπωση αποριών, καθώς και την ομαδική συζήτηση και έρευνα για τα κοινωνικά προβλήματα.

Η *Νέα Αγωγή*, λοιπόν, υποστηρίζει τη θέση ότι είναι αναγκαία μια δέσμη τεσσάρων κατευθύνσεων δράσης των παιδαγωγών που υποστηρίζουν την επαναστατική αλλαγή της κοινωνίας και της εκπαίδευσης στο πλαίσιο

9. Σχετικά με αυτά τα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα, βλπ. αντίστοιχα Grollios & Kaskaris, 2003 και Grollios, 2019.

του κινήματος των εκπαιδευτικών: α) Ο αγώνας για τα δικαιώματά τους που σχετίζονται με τους όρους διαβίωσης και εργασίας, καθώς και με τις πολιτικές και συνδικαλιστικές ελευθερίες τους, β) η χρησιμοποίηση ριζοσπαστικών παιδαγωγικών πρακτικών στη διδασκαλία γ) η πάλη για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, δ) η διάδοση της αναγκαιότητας για επαναστατική αλλαγή της κοινωνίας και της εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα συνδυασμό κατευθύνσεων δράσης ο οποίος είναι επίκαιρος και εξαιρετικά χρήσιμος για την ανάπτυξη της σύγχρονης κριτικής παιδαγωγικής κίνησης στην Ελλάδα, διότι δίνει τη δυνατότητα να συναρμολογείται με αρμονικό τρόπο η προώθηση της κοινωνικο-πολιτικής και εκπαιδευτικής στρατηγικής (επαναστατική αλλαγή της κοινωνίας και της εκπαίδευσης με σοσιαλιστικό – κομμουνιστικό προσανατολισμό) με μια τακτική η οποία αναφέρεται σε βασικές πλευρές της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας (δικαιώματα των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικές πρακτικές, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις).

4. Τέλος, θεωρούμε ότι μία από τις θέσεις της ΣΕ που αναφέραμε στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μας δεν είναι σαφής. Εννοούμε τη θέση σύμφωνα με την οποία οι δάσκαλοι αποτελούν τους πνευματικούς αδελφούς των προλετάρων του χεριού. Η θέση αυτή, πρώτον, δεν θεμελιώνεται σε μια συνολική ανάλυση της σύνθεσης των κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων της ελληνικής κοινωνίας της εποχής. Δεύτερον, για να καταλήξει σε αυτήν τη θέση, η ΣΕ χρησιμοποιεί ως κριτήριο, εκτός από την κοινωνική καταγωγή των δασκάλων (προέρχονται από εκμεταλλεζόμενα κοινωνικά στρώματα, ιδίως από τους μικρούς χωρικούς) και τον τρόπο ζωής τους (ζουν δίπλα στο προλεταριάτο και πουλούν την πνευματική τους δύναμη στον εργοδότη τους, το αστικό κράτος), τα εκπαιδευτικά ιδανικά τους, δηλαδή ένα κριτήριο το οποίο αναφέρεται στη συλλογική συνείδησή τους. Επομένως, πρόκειται για μια θέση η οποία δεν θεμελιώνεται στην κλασική μαρξιστική προσέγγιση, όπως αυτή εκφράστηκε κυρίως από τον Λένιν, σύμφωνα με την οποία για τον ορισμό των κοινωνικών τάξεων χρησιμοποιούνται κριτήρια που αναφέρονται σε αντικειμενικές κοινωνικές σχέσεις παραγωγής και εξουσίας και όχι στη συλλογική συνείδηση<sup>10</sup>.

Ο εντοπισμός αυτής της αδυναμίας της *Νέας Αγωγής* είναι χρήσιμος για την ανάπτυξη της σύγχρονης κριτικής παιδαγωγικής κίνησης στην Ελλάδα. Είναι απαραίτητο να συνειδητοποιηθεί η κομβική σημασία μιας συνολικής ανάλυσης της σύνθεσης των κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων της ελληνικής κοινωνίας, με κριτήρια τις αντικειμενικές κοινωνικές σχέσεις παραγωγής και εξουσίας. Και, βέβαια, κομβικό σημείο μιας τέτοιας ανάλυσης αποτελεί όχι μόνο ο προσδιορισμός της ταξικής θέσης των δασκάλων, αλλά και ο προσδιορισμός της ταξικής θέσης των διάφορων κατηγοριών των εκπαιδευτικών, που, σε συνδυασμό με την κατανόηση των κοινωνικών, πολιτικών και παιδαγωγικών πρακτικών τους, θα συμβάλει αποφασιστικά στη συγκεκριμενοποίηση της παρέμβασης και στη διεύρυνση της επιρροής της σύγχρονης κριτικής παιδαγωγικής κίνησης στην Ελλάδα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γάτος, Γ. *Το Μέγα Πάθος του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού. 41 Γράμματα του Γληνού στο Δελμούζο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2003.
- Grollios, G. «The Educational Policy of the SYRIZA/ANEL Government in Greece» in Gounari, P., Liambas, A., Drenoyianni, H. & Pavlidis, P. *Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education*, Proceedings of the 7<sup>th</sup> International Conference on Critical Education, Vol I, p.p.88-94, 2019, <http://www.eled.auth.gr>, (accessed 10/08/2019).
- Grollios, G & Kaskaris I. «From Socialist-Democratic to Third Way Politics and Retoric in Greek Education (1997-2002)», *The Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol.1, No1, 2003, p.p.151-170, <http://www.jceps.com> (accessed 10/08/2019).
- Λένιν, Β.Ι. *Άπαντα*, τόμος 39, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1985.
- Νούτσος, Π. *Η Σοσιαλιστική Σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, τ.Γ, Γνώση, Αθήνα, 1993.
- Νούτσος, Χ. «Για μια Νέα "Διεθνή των Εργατών της Παιδείας" στην Ευρώπη;» στο Αθανασιάδης, Χ. & Πατραμάνης, Α. (επιμ.) *Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Εκπαιδευτικοί*. Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ ΓΣΕΕ, Αθήνα, 2003, σ.172-190.
- Riddell, J. (ed.) *To the Masses. Proceedings of the Third Congress of the Communist International, 1921*, Brill, Leiden-Boston, 2015.
- Tarlau, R. «Soviets in the Countryside: The MST's Remaking of Socialist Educational Practices in Brazil» in Griffiths, T. & Mille, Z. (eds.) *Logics of Socialist Education. Engaging with Crisis, Insecurity and Uncertainty*, Springer, New York, 2013, p.53-72.

10. Τα κριτήρια αυτά είναι η σχέση μιας μεγάλης ομάδας ανθρώπων με τα μέσα παραγωγής, ο ρόλος τους στην κοινωνική οργάνωση της εργασίας, και επομένως οι τρόποι ιδιοποίησης της μερίδας του κοινωνικού πλούτου που διαθέτουν και το μέγεθος αυτής της μερίδας (Λένιν, 1985, σ.15).

# Διερευνώντας την προσωπική θεωρία: «δικλείδες ασφαλείας» για τον κριτικά στοχαζόμενο εκπαιδευτικό

Σπυριδούλα Γ. Δημητρακοπούλου  
ΠΕ02, M.Ed.  
dimitrakopoulou3@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τη διδακτική συμπεριφορά στη σκέψη του εκπαιδευτικού. Σημαντικός παράγοντας για τη λήψη μικρών και μεγάλων αποφάσεων που καλείται να λάβει ο εκπαιδευτικός αναδεικνύεται μια «προσωπική θεωρία» η οποία επιδρά –συνειδητά ή μη- στις επιλογές του, στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη θεωρία και που κατευθύνει τη δράση του.

Μέσα από τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική κουλτούρα και τις οπτικές που αυτοί διαμορφώνουν αποκαλύπτεται ότι οι διδακτικές τους πρακτικές επηρεάζονται έντονα από το περιβάλλον τους και άλλους πολιτισμικούς και ατομικούς παράγοντες.

Ωστόσο, οι αντιλήψεις για τη διδασκαλία βρίσκονται πολλές φορές σε λανθάνουσα κατάσταση ή είναι δύσκολο να εκφραστούν λεκτικά, ενώ πρακτικά προβλήματα προκύπτουν συχνά από ασυμφωνίες ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική ενός επαγγελματία, ενώ ταυτόχρονα ακόμη και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις φιλτράρονται από τις προσωπικές θεωρίες.

Με δεδομένα, λοιπόν, πως κάθε πρακτική κρύβει μέσα της θεωρία και επιπλέον πως ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να πάρει θέση και να μη λειτουργεί ως παθητικός εφαρμοστής των εκπαιδευτικών μέτρων, αλλά ως σκεπτόμενο και δρών υποκείμενο, κρίνεται πως η διερεύνηση των υπόρρητων προϋποθέσεων της διδακτικής του πρακτικής είναι εξίσου σημαντική και για τον ίδιο, όσο και για την εκπαιδευτική κοινότητα ευρύτερα.

Το να ανταπεξέρχεται κανείς στις απαιτήσεις της διδασκαλίας συνεπάγεται μια συνεχή και δυναμική διαδικασία συνειδητοποίησης, ερμηνείας και νοηματοδότησης της παιδαγωγικής και διδακτικής του δράσεως. Την ίδια στιγμή, φαινόμενα αυταρχισμού και συντηρητισμού μπορούν να εξεταστούν υπό το ίδιο πρίσμα.

Ανακύπτει, επομένως, το ερώτημα του πώς θα τεθούν όρια στον υποκειμενισμό που ενέχουν οι διαδικασίες συνειδητοποίησης και εξέτασης της προσωπικής θεωρίας. Η παρούσα εργασία αποπειράται να προτείνει κριτήρια ελέγχου στην αναγνώριση και εξέλιξη της προσωπικής θεωρίας, και σταθερές στις οποίες μπορεί να βασιστεί ένας εκπαιδευτικός που επιθυμεί την ουσιαστική εμπλοκή του σε μια αυτογνωστική διαδικασία.

## Εισαγωγή

Αρκετοί μελετητές έχουν επισημάνει πως η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να εξετάσουν, να αντιμετωπίσουν και να προκαλέσουν τις αντιλήψεις τους είναι απαραίτητο βήμα για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής τους, ενώ τονίζεται ιδιαίτερα πως οι γνώσεις, δεξιότητες και διάφορες αντιλήψεις πρέπει να εντάσσονται διαρκώς σε μια σταδιακή διαδικασία κατανόησής τους<sup>1</sup>.

Ιδιαίτερως τις τελευταίες δεκαετίες, παρατηρείται μια μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος από τη διδακτική συμπεριφορά στη διδακτική σκέψη του εκπαιδευτικού, μια μετατόπιση που έθεσε ως αντικείμενο έρευνας, και στη συνέχεια ως βάση οργάνωσης προγραμμάτων εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού, τη λεγόμενη «προσωπική θεωρία» για τη διδασκαλία<sup>2</sup>.

1. Marcia Devlin, "Challenging Accepted Wisdom about the Place of Conceptions of Teaching in University Teaching Improvement", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v. 18 n. 2, 2006, σ. 117.

2. Ηλίας Μασαγγούρας στο Παπαδοπούλου Βασιλική, Χόνδρας Αθανάσιος & Τσακνίδου Ελένη, «Προσωπικές θεωρίες υποψηφίων και υπηρετούντων εκπαιδευτικών: θεωρητικοί προβληματισμοί και ερευνητικά δεδομένα», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 51, 2011, σ. 159.



Δηλαδή, ως σημαντικός παράγοντας για τη λήψη των μικρών και μεγάλων αποφάσεων που καλείται να λάβει ο εκπαιδευτικός στην καθημερινότητα αναδεικνύεται πλέον μια «προσωπική θεωρία» η οποία επιδρά –συνειδητά ή μη- στις επιλογές του, στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη θεωρία και την έρευνα και κατευθύνει τη μελέτη και τη δράση του<sup>3</sup>, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Αξίζει να σημειωθεί, καταρχάς, ότι «οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, φιλτράρονται από τις προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών και συχνά όχι μόνο φιλτράρονται, αλλά και φρενάρονται και ακυρώνονται»<sup>4</sup>, ενώ την ίδια στιγμή σήμερα ο εκπαιδευτικός ζητείται να μην είναι παθητικός εφαρμοστής μέτρων, αλλά να αναπτύσσει μια διαρκώς διαμορφούμενη «ειδημοσύνη» (adaptive expertise) προσανατολισμένη στην αποτελεσματικότητα και την καινοτομία<sup>5</sup>. Ο καθηγητής της πράξης, άλλωστε, διακρίνεται ακόμη από σχετική διδακτική αυτονομία ή ημι- αυτονομία και είναι και ο ίδιος φορέας ενός κρυφού αναλυτικού προγράμματος (hidden curriculum) ή παρα-προγράμματος, αφού διαφορετικοί εκπαιδευτικοί, ανάλογα με το προσωπικό τους σύστημα παραδοχών έχουν τη δυνατότητα να διδάξουν συνειδητά ή μη, διαφορετικά το ίδιο αντικείμενο. Ο εκπαιδευτικός καλείται, λοιπόν, να πάρει θέση σε καταστάσεις, καθώς και να είναι αυτός που προλαμβάνει και οδηγεί τις εξελίξεις εντός των προδιαγεγραμμένων ορίων του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος.

Ωστόσο, τα προαναφερθέντα όρια συχνά επιδρούν ανασταλτικά και αποπροσανατολίζουν τον εκπαιδευτικό που είναι πρόθυμος να ξεφύγει από τις καθιερωμένες δασκαλοκεντρικές μεθόδους και να εφαρμόσει εναλλακτικές προσεγγίσεις του μαθήματός του<sup>6</sup>, ή που θέλει απλώς να ασκεί ευσυνειδήτητα το επάγγελμά του. Για παράδειγμα, οι φιλόλογοι που επωμίζονται το βάρος της γλωσσικής διδασκαλίας αναφέρουν και οι ίδιοι ότι προσπαθούν να διεκπεραιώσουν το έργο τους εγκλωβισμένοι ανάμεσα στα ΑΠ και την καθημερινή πραγματικότητα της σχολικής αίθουσας<sup>7</sup>, βρίσκονται δηλαδή σε μια διχαστική κατάσταση ανάμεσα σε αυτό που οι ίδιοι επιθυμούν να είναι και να διδάσκουν και εκείνο που είναι υποχρεωμένοι από τον νόμο να πράξουν<sup>8</sup>. Παρ' όλα αυτά, οι διαδικασίες σκέψης (thought process) των εκπαιδευτικών γίνονται κατανοητές μέσα από τα εμπόδια (constraints) και τις ευκαιρίες (opportunities) που καλούνται να αντιμετωπίσουν στη διδακτική διαδικασία<sup>9</sup>. Το ενδιαφέρον έγκειται στο σημείο αυτό, στον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται το αντιφατικό αυτό πλαίσιο, ο οποίος συνδέεται άμεσα με την άτυπη προσωπική θεωρία τους και το πώς παρεμβάλλουν και ενσωματώνουν δικές τους αξίες, πεποιθήσεις, γνώμες κ.λπ. σε αυτή. Καθίσταται, επομένως, αναπόφευκτη η ανάγκη να υπάρξει εστιασμένη και συστηματική επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων γύρω από το ζήτημα των προσωπικών θεωριών.

Με βάση τα ανωτέρω, δημιουργήθηκε ένας προβληματισμός σχετικά με τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών (teacher thinking), δηλαδή το πώς διαμορφώνουν προσωπικές αντιλήψεις για τον ρόλο τους και την εκπαίδευση ευρύτερα, ο οποίος, σε συνδυασμό με την πεποίθηση ότι ο εκπαιδευτικός δεν γεννιέται, απετέλεσαν την αφορμή ενασχόλησης με το υπό διαπραγμάτευση θέμα. Η παρούσα εργασία αποπειράται να συγκεντρώσει και να παρουσιάσει σχετικές διαπιστώσεις που ενδεχομένως να παρέχουν στήριξη στους εκπαιδευτικούς να ερμηνεύσουν και να αναθεωρήσουν την πρακτική τους, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο.

## Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Με μια ευρύτερη προσέγγιση, μπορεί κανείς να υποστηρίξει πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού οριοθετείται από: α. Την ειδικότητα και την επιστημονική του κατάρτιση, β. τη στοχοθεσία και το περιεχόμενο του προγράμματος, γ. την κοινωνία και την παραδοσιακή αντίληψή της για την αποστολή αυτή. Η διδασκαλία χαρακτηρίζεται, εντούτοις,

3. Wilfred Carr, Stephen Kemmis, *Becoming Critical*. Falmer Press, London 1986, passim και Fullan στο Μαρία Λιακοπούλου, «Θεωρία, πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός: Από την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης», *Action Research in Education*, τ. 3, 2012, σ. 5.

4. Παπαδοπούλου Βασιλική, Χόνδρας Αθανάσιος & Τσακίριδου Ελένη, όπ. π., σ. 177.

5. Hammerness, et al. στο Λιακοπούλου Μαρία, όπ. π., σ.2.

6. Νταφλούκα Μαρία, *Απόψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το επαγγελματικό τους προφίλ*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 2011, σ. 30.

7. Συμεωνίδης Βασίλης, Γκαρμπούνης Σωτήρης, «Εμπειρικές και άλλες διαπιστώσεις για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο», *Νέα Παιδεία*, τ. 135, 2010, σ. 72 - 78.

8. Μερκούρη Νατάσα, «Η επαγγελματική ηθική του εκπαιδευτικού: μια ανταπόκριση», *Νέα Παιδεία*, τ.153, 2015.

9. Clark Christopher M., Peterson, Penelope L., "Teachers' thought processes", M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed., MacMillan, New York 1985, p. 258.

από ορισμένους ως «επάγγελμα - τέχνη» (craft profession), στο οποίο εμπεριέχεται εμπειρική γνώση, αφού η επαγγελματική συμπεριφορά των καθηγητών γίνεται αντιληπτή και καθορίζεται από τις εμπειρίες της καριέρας τους<sup>10</sup>.

Αν και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ενυπάρχει, όπως περιγράφηκε, μια «διαχειριστική διάσταση» (operational dimension) - σύμφωνα με την οποία το ΑΠ, τα σχολικά βιβλία, ο τρόπος αξιολόγησης κ.ά. ρυθμίζονται κεντρικά-, την ίδια στιγμή οι ιδεολογικές ή οι όποιες άλλες παραδοχές των εκπαιδευτικών επιδρούν στη συμπεριφορά τους εκούσια ή ακούσια<sup>11</sup>. Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλώς διεκπεραιωτές, αλλά ως επαγγελματίες έχουν συγκεκριμένο κώδικα ηθικής με τον οποίο ενεργούν ανάλογα. Εύλογα γίνεται, επομένως, αντιληπτό πως η διδακτική πρακτική του εκάστοτε εκπαιδευτικού είναι μοναδική και ιδιαίτερη, και κατά συνέπεια δεν μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από στεγανά. Στο σημείο αυτό ανακύπτει και πάλι η ανάγκη της μελέτης της προσωπικής θεωρίας.

Μέσα από τις προσωπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική κουλτούρα της οποίας αποτελούν μέρος και μέσα από τις οπτικές που διαμορφώνουν για τους μαθητές, αποκαλύπτεται επίσης, ότι οι διδακτικές τους πρακτικές επηρεάζονται έντονα από το περιβάλλον τους και άλλους πολιτισμικούς και ατομικούς παράγοντες. Οι καθηγητές, κατά την επαγγελματική τους πορεία αναπτύσσουν έναν «επαγγελματικό εαυτό», δηλαδή μια προσωπική αντίληψη του εαυτού τους ως εκπαιδευτικού και μια «υποκειμενική εκπαιδευτική θεωρία», ένα προσωπικό σύστημα γνώσεων και πεποιθήσεων για το επάγγελμά τους. Η διαμόρφωση θεωρίας σύμφωνα με την Danielewicz<sup>12</sup>, συνίσταται στο να είναι κανείς συνειδητοποιημένος σχετικά με τις πεποιθήσεις του και την ταυτότητά του και να μπορεί σκόπιμα να αναλογίζεται πώς αυτές οι πεποιθήσεις μπορούν να μεταφραστούν σε μελλοντική δράση.

Οι πεποιθήσεις αποτελούν το θεμέλιο των παραπάνω, καθώς σε αυτές ο εκπαιδευτικός στηρίζεται για να θέσει στόχους, να προγραμματίσει δραστηριότητες και να επινοήσει προγράμματα, ενώ ακόμη η συμπεριφορά στην τάξη και οι απαιτήσεις που έχει από τους μαθητές αποτελούν πραγματώσεις των πεποιθήσεων για τη διδασκαλία<sup>13</sup>.

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι ανθεκτικές και καθίσταται συχνά δύσκολο να μεταβληθούν, επειδή αποκτώνται μετά από πολλά χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Το να ανταπεξέρχεται κανείς στις απαιτήσεις του διδακτικού επαγγέλματος, λοιπόν, απαιτεί μια συνεχιζόμενη διαδικασία ανάλυσης των πεποιθήσεων και πρακτικών του ατόμου<sup>14</sup>.

Βασικότατο στοιχείο αποτελεί και το ότι οι αντιλήψεις για τη διδασκαλία βρίσκονται πολλές φορές σε λανθάνουσα κατάσταση ή είναι δύσκολο να εκφραστούν λεκτικά, και έτσι πολλές φορές τα πρακτικά προβλήματα καθορίζονται από τις ασυμφωνίες ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική ενός επαγγελματία. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός που θεωρητικά ενστερνίζεται τις αρχές ενός κονστрукτιβιστικού μοντέλου διδασκαλίας, αλλά στην πράξη αρνείται να δώσει λόγο και χώρο στους μαθητές του να προχωρήσουν αυτενεργώντας στην οικοδόμηση της γνώσης, εμπίπτει σε αυτή την περίπτωση.

## Προσωπική θεωρία: ορισμός και διαμόρφωση

Όπως παρατίθεται στη σχετική βιβλιογραφία, αρκετοί συγγραφείς έχουν επισημάνει τον κεντρικό ρόλο των αναπαραστάσεων των καθηγητών για τον εαυτό τους (self-representations) και των υποκειμενικών εκπαιδευτικών θεωριών τους (subjective educational theories) σχετικά με την κατανόηση της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς, ενώ άλλοι χρησιμοποιούν τους όρους «λανθάνουσες θεωρίες» (implicit / tacit theories) ή «προσωπική πρακτική γνώση» (personal practical knowledge)<sup>15</sup>, για να διαγράψουν το σύνολο των συνειδητών και μη παραδοχών των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για έννοιες αλληλοδιαπλεκόμενες, οι οποίες συχνά εναλλάσσονται αδιακρίτως.

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, υιοθετείται ο ευρύτερος όρος «προσωπικές θεωρίες», που ορίζονται ως τα σύνθετα νοητικά μορφώματα υποκειμενικών και ασυστηματοποίητων γνώσεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και αξιών, όχι πάντα απόλυτα συνειδητών, τα οποία επιδρούν, παρ' όλα αυτά, και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πράξη, η οποία με τη σειρά της φαίνεται να αποτελεί ταυτόχρονα, τόσο την πηγή άντλησης υλικού για τη

10. Kelchtermans Geert, "Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development", *Teaching & Teacher Education*, v. 9 n. 6, 1993, p. 443.

11. Baron et al. στο Λιακοπούλου Μαρία, όπ. π., σ.5.

12. Danielewicz Jane, "Inventing Themselves as teachers: Prospective teachers talk about theory in practice", *Teacher Education Quarterly*, v. 25 n. 3, 1998, p. 29 – 46.

13. Danielewicz Jane, όπ.π., σ. 35, 40.

14. Flores Maria Assuncao, Day Christopher, "Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study", *Teaching and Teacher Education*, n. 22, 2006, p.220.

15. Kelchtermans Geert, ό.π. π., σ. 447, 454.

στοιχειοθέτησή τους όσο και το πεδίο της τελικής τους συγκρότησης<sup>16</sup>. Απαραίτητο, ωστόσο, είναι να επισημανθεί ότι η προσωπική θεωρία ως σύστημα θεωρητικής γνώσης και εμπειρίας<sup>17</sup> περιλαμβάνει απόψεις για εκπαιδευτικά ζητήματα οι οποίες αρκετές φορές είναι αντιφατικές και αλληλοσυγκρουόμενες<sup>18</sup>. Καθίσταται σαφές πως οι εκπαιδευτικοί αναπόφευκτα ερμηνεύουν σε πρώτο επίπεδο κάθε θεσμό, επιμόρφωση ή εκπαιδευτική εμπειρία υπό το πρίσμα της προηγούμενης διδακτικής τους πείρας.

Αυτό προκύπτει για διαφορετικούς λόγους, καθώς, όπως έχουν διαπιστώσει οι ερευνητές, οι καθηγητές υιοθετούν «αυτοενισχυόμενα συστήματα από πιστεύω» τα οποία αποκλείουν ορισμένες όψεις της διδακτικής επιστήμης<sup>19</sup>. Πιο αναλυτικά, η εμπειρία που αποκτάται μέσα από την πράξη, χωρίς θεωρητική θεμελίωση σε σχετικές παιδαγωγικές και διδακτικές θεωρίες και έρευνες, μπορεί να οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε μίμηση συμπεριφορών και ενεργειών που βασίζονται στην ανάμνηση δικών τους δασκάλων ή αποτελούν αυτοσχέδιες στρατηγικές επιβίωσης<sup>20</sup>.

Σε γενικές γραμμές, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι πρακτικές που ακολουθούν οι καθηγητές στην τάξη εκφράζουν μια συγκεκριμένη κατανόηση της επιστήμης του γνωστικού αντικείμενου που διδάσκουν. Πιο συγκεκριμένα, οι καθηγητές, λ.χ., που προσεγγίζουν τη διδασκαλία σαν μια διαδικασία μετάδοσης γνώσης, είναι επόμενο να εκλάβουν τη γνώση σαν ένα έτοιμο πακέτο. Επιπλέον, πολλοί καθηγητές έχουν εσωτερικεύσει μια αντίληψη που διακρίνει τον σκοπό από τα μέσα. Διαχωρίζουν, δηλαδή, το ΑΠ από την εργασία τους, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο ως περιορισμένο στη λήψη διδακτικών αποφάσεων και να μη βλέπουν τον εαυτό τους ως διαμορφωτή αναλυτικών προγραμμάτων.

Εν αντιθέσει με την πραγματικότητα, όπου -όπως ήδη αναφέρθηκε- οι πεποιθήσεις των καθηγητών σχετικά με το αντικείμενο και τον σχεδιασμό διδακτικών στρατηγικών είναι συχνά αυτές που δημιουργούν το λεγόμενο «δρων αναλυτικό πρόγραμμα» -δηλαδή την καθημερινή διάδραση ανάμεσα σε καθηγητές, μαθητές και διδακτέα ύλη- (enacted curriculum<sup>21</sup>).

## Σημασία

Αρχικά, μπορεί κανείς να αντιληφθεί τη σημασία τού να τεθεί η διατύπωση μιας προσωπικής θεωρίας στην υπηρεσία διαμόρφωσης της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Η διαμόρφωση της τελευταίας ορίζεται ως μια συνεχής και δυναμική διαδικασία που περιλαμβάνει τη νοηματοδότηση και ερμηνεία των αξιών και των εμπειριών του ατόμου<sup>22</sup>, ή ως μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κατασκευή που συναρτάται στενά με τη γνώση, την εμπειρία και τις αλληλεπιδράσεις μας<sup>23</sup>. Ειδικότερα, όπως εύστοχα αναφέρει η Larrivee, αν οι εκπαιδευτικοί προσκολληθούν σε τεχνικές χωρίς να εξετάσουν τι είδους διδακτικές πρακτικές συμφωνούν με την πεποιθήσεις τους... θα έχουν μόνο μερικές αποκομμένες τεχνικές<sup>24</sup>.

Υπό μία πιο ευρεία οπτική, η προσέγγιση του εκπαιδευτικού ως σκεπτόμενου και δρώντος υποκειμένου έχει καίρια σημασία για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που θα αναστοχαστεί για τις πρακτικές του, αφού, όπως εύγλωττα διατυπώνουν οι Μαμούρα και Φρυδάκη<sup>25</sup>: ένας καθοριστικός όρος για να μπορούμε να οριζόμαστε ως άνθρωποι και πολίτες μιας σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας είναι να μπορούμε να κατανοούμε το νόημα της εμπειρίας μας ή, ακόμα καλύτερα, να της δίνουμε νόημα εμείς οι ίδιοι.

16. Δασκολιά Μαρία, *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σ. 25 -41. και Ματσαγγούρας Ηλίας Γ., *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, Gutenberg, Αθήνα 2002, σ. 117 - 223.

17. Ματσαγγούρας στο Βιουγιούκας Κωνσταντίνος, «Μία έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών», *Μέντορας*, τ. 13, 2011, σ. 147.

18. Billig et al. στο Βιουγιούκας Κωνσταντίνος, όπ. π., σ. 147.

19. Yerrick Randy, Parke Helen & Nugent Jeff, "Struggling to promote deeply rooted change: The "filtering effect" of teachers' beliefs on understanding transformational views of teaching science", *Science Education*, n. 81, 1997, p. 155.

20. Λιακοπούλου Μαρία, όπ. π., σ.5.

21. Ross Wayne E., *The Social Studies Curriculum Purposes, Problems, and Possibilities*, 3rd Edition, State University of New York Press, 2006, p. 4.

22. Flores Maria Assuncao, Day Christopher, όπ.π., σ.220

23. Danielewicz Jane, όπ.π., σ. 42.

24. Larrivee Barbara, "Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher", *Reflective Practice*, v. 1 n.3, 2000, p. 294.

25. Μαμούρα Μαρία, Φρυδάκη Ευαγγελία, «Η δημιουργία ως μετασχηματισμός: Προάγοντας τη μετασχηματιστική μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Παραδείγματα από το μάθημα της Ιστορίας», *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. ΙΣΤ', 2, 2011, σ. 21.

## Επισημάνσεις και επιφυλάξεις

Εύλογα ανακύπτουν σχετικά ερωτήματα, όπως αν τελικά, για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός διδάσκει ένα αντικείμενο με οδηγό τον εαυτό του, την επιστήμη ή τον μαθητή. Ή ακόμη για το πώς εν τέλει μεταφράζονται οι προθέσεις και οι πεποιθήσεις σε πρακτικές στην τάξη και ποια φιλοσοφία για τη διδακτική ενός αντικειμένου φαίνεται να προάγουν.

Ακόμη, με δεδομένη την αδυναμία να τη διακρίνει κανείς, ή ακόμη και τη δυσκαμψία ως προς το να αμφισβητήσει την προσωπική του θεωρία, αξίζει η τελευταία να εξεταστεί υπό το πρίσμα όσων κομίζει η λεγόμενη μετασχηματιστική θεωρία μάθησης του Mezirow (transformational learning theory), η οποία κυριάρχησε τα τελευταία χρόνια στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων και σε άλλα συναφή πεδία. Ως προς τα επιμέρους στοιχεία της θεωρίας του Mezirow, αξιοπρόσεκτη είναι η έννοια των πλαισίων αναφοράς. Ως πλαίσιο αναφοράς (frame of reference) ορίζεται ένα σύνολο από παραδοχές οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτεί το άτομο την εμπειρία<sup>26</sup>, δηλαδή μέσω του πλαισίου αναφοράς του ο εκάστοτε εκπαιδευτικός εν προκειμένω ανασύρει παραδοχές για να προβεί σε συμπεράσματα, χωρίς απαραίτητα να έχει γνώση, αλλά και επίγνωση του πώς οδηγείται στην ερμηνεία του νοήματος των εμπειριών του στο σχολικό περιβάλλον. Επομένως, ο μετασχηματισμός της μάθησης έγκειται στην αντιμετώπιση των προβληματικών πλαισίων αναφοράς. Επίσης, πιθανό είναι εξαιτίας αυτών ακριβώς των ανελαστικών ή στρεβλών πλαισίων αναφοράς οι εκπαιδευτικοί να προβάλλουν εμπόδια, τα οποία απομένει ακόμη να συνειδητοποιηθούν.

Αλλά και στην αντίθετη περίπτωση, που οι εμπνευσμένες στάσεις εκπαιδευτικών παραμένουν ανίσχυρες ή υποτιμώνται, η πορεία προς την επίγνωση των εσωτερικευμένων αυτών παραδοχών μπορεί να αποβεί καίρια σε σχέση με τον ρόλο του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Αν και δεν πρέπει να παραγνωρίζεται πως πρόκειται για μια μακρά και επίπονη διαδικασία που απαιτεί ενεργητική εμπλοκή και ανοιχτούς ορίζοντες -όπως θα τεθεί παρακάτω-, εν τέλει αυτή μπορεί να οδηγήσει με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στην καλύτερη κατανόηση και τον έλεγχο της δράσης του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον.

Βασικότατο ερώτημα που προκύπτει στο σημείο αυτό είναι το πώς θα ορισθούν τα όρια στον υποκειμενισμό που ενέχουν οι διαδικασίες συνειδητοποίησης και εξέτασης της προσωπικής θεωρίας και δράσης του ατόμου. Με άλλα λόγια, σε ποιες σταθερές μπορεί άραγε να βασιστεί ένας εκπαιδευτικός προκειμένου να εξασφαλίσει ότι η θεωρία του δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη εσωτερικευση παγιωμένων παραδοχών, αλλά ότι υπάρχουν «δικλείδες ασφαλείας» που εγγυώνται την ουσιαστική εμπλοκή σε μια αυτογνωστική διαδικασία.

## «Δικλείδες ασφαλείας»

Η αξία συνειδητοποίησης και συστηματοποίησης της προσωπικής θεωρίας έγκειται, όπως συνοψίζει ο Ματσαγγούρας, στην προσφορά στον εκπαιδευτικό τριών σημείων: α. εννοιολογικών εργαλείων ανάλυσης και εναλλακτικής θεώρησης των προβληματικών καταστάσεων της διδακτικής πράξης, β. κριτηρίων αξιολόγησης των θεωρητικών και πρακτικών επιλογών, γ. πλαισίου οικοδόμησης ενός εκπαιδευτικού οράματος με ευρείς κοινωνικοπολιτικούς ορίζοντες<sup>27</sup>.

Με βάση την παραπάνω διάκριση, στην παρούσα εργασία προτείνεται τα στοιχεία αυτά (α, β, γ) να αξιοποιηθούν ως κατηγορίες στις οποίες αντιστοιχίζονται διαφορετικές προτάσεις προσέγγισης της προσωπικής θεωρίας. Έτσι, η εργασία προχωρά στη δημιουργία ενός πλαισίου, που περιλαμβάνει κριτήρια με βάση τα οποία η προσωπική θεωρία μπορεί -όσο είναι εφικτό- να τεθεί υπό εξέταση και στοιχεία της στην πορεία να καλλιεργηθούν ή να απορριφθούν αναλόγως.

### Εννοιολογικά εργαλεία ανάλυσης

Πρώτο κριτήριο ελέγχου ή «ασφαλιστική δικλείδα», στην υπηρεσία αναγνώρισης και εξέλιξης της προσωπικής θεωρίας, είναι η **επιμόρφωση** (1), με όποια μορφή μπορεί αυτή να λάβει.

Η συχνή ανεπάρκεια εκπαίδευσης και ουσιαστικού επίσημου προγράμματος υποδοχής για τους νεοδιόριστους

26. Mezirow Jack et. al., *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey- Bass, San Francisco 2006a, p. 3 -33, passim.

27. Ματσαγγούρας Ηλίας Γ., όπ. η, σ. 220.

εκπαιδευτικούς -αλλά και στην πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας- οι αλληπάλληλες αλλαγές (στα Αναλυτικά Προγράμματα, στα σχολικά εγχειρίδια, στον τρόπο αξιολόγησης, στη διδακτική μεθοδολογία), σε συνδυασμό με τις νέες τάσεις, όπως η εφαρμογή τεχνολογιών, και τις κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές που επηρεάζουν τις ανάγκες και την καθημερινότητα του σχολείου, συνθέτουν ένα εργασιακό περιβάλλον στο οποίο ακόμη και οι πλέον πεπειραμένοι δεν είναι δυνατόν να ανταποκριθούν πλήρως στη διάρκεια της θητείας τους με τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που περιλαμβάνει το προϋπάρχον ρεπερτόριό τους.

Οι επιμορφωτικές διαδικασίες, σε οποιαδήποτε φάση της ζωής των εκπαιδευτικών ακολουθούνται, είτε πρόκειται για οργανωμένες ή και επιβεβλημένες επίσημες δομές (π.χ., Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης, θεσμός σχολικού συμβούλου), είτε στηρίζονται στην αυτοπροαίρετη εμπλοκή (π.χ., παρακολούθηση σεμιναρίων και ημερίδων), παρέχουν ένα πεδίο κατάλληλο για την επανεξέταση της προσωπικής θεωρίας, υπό την προϋπόθεση ότι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί προσέρχονται με ανοιχτούς ορίζοντες στις ευκαιρίες αυτές.

### Κριτήρια αξιολόγησης

Δεύτερο στοιχείο που απαιτείται ωστόσο, όπως καθίσταται σαφές, να διατρέχει κάθε αντίστοιχο πρόγραμμα είναι η **αναστοχαστική πράξη** (2). Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αντιλήψεις και τις επιλογές τους στην άσκηση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου, όπως τίθεται από τον Schön και εξειδικεύεται από τον Mezirow, ως μια διαδικασία κριτικού αυτο-στοχασμού (critical self-reflection), που αποτελεί την ικανότητα να αμφισβητεί κανείς και να διερευνά τις λογικές υποθέσεις, προϋποθέσεις και αντιλήψεις στην παραγωγή νοήματος<sup>28</sup>, συνιστά την πλέον καίρια «δικλείδα ασφαλείας» στη συνειδητοποίηση και τον έλεγχο της προσωπικής θεωρίας.

Η κριτική εξέταση των πεποιθήσεων του ατόμου, αναζητώντας δηλαδή τις πηγές τους και αναθεωρώντας μια εμπειρία, είναι μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί επαγρύπνηση και δέσμευση. Ο εκπαιδευτικός ως αναστοχαστής της πράξης (reflective practitioner), συνειδητοποιεί και μετασχηματίζει την προσωπική του θεωρία, αναγνωρίζει τον πολιτικο-κοινωνικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, προβληματίζεται και αναθεωρεί τις διδακτικές του πρακτικές<sup>29</sup>.

Την αδήριτη ανάγκη να υιοθετήσουν ως νοοτροπία τον αναστοχασμό οι εκπαιδευτικοί με διάρκεια και σε κάθε πτυχή της δράσης τους επισημαίνουν αρκετοί, όπως η Danielewicz (1998: 44), που εστιάζει στο ότι θα πρέπει τα εκπαιδευτικά προγράμματα να αναδεικνύουν τη σημασία του στοχασμού και της παραγωγής θεωρίας από μέρος των εκπαιδευτικών, ενώ άλλοι αναφέρουν τη σημασία του «στοχαστικό – κριτικού» εκπαιδευτικού στην εποχή μας<sup>30</sup>, ο οποίος θα έχει πλήρη γνώση του αντικειμένου, αλλά ταυτόχρονα θα προχωρά στην παρατήρηση και τον αναστοχασμό όσον αφορά ψυχολογικές και φιλοσοφικές έννοιες, εφαρμόζοντας την κριτική σκέψη στη δουλειά του<sup>31</sup>.

Η καλλιέργεια των αναστοχαστικών αντανακλαστικών μπορεί να λάβει ποικίλες επιμέρους μορφές, ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του εκάστοτε ατόμου.

Για παράδειγμα, η **μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας** ή το να ακολουθεί κανείς **περιοδικές εκδόσεις** ενός επιστημονικού πεδίου (2α), ως επαγγελματική έξη μπορεί να αποτελέσει για κάποιον αναστοχαστικό μηχανισμό. Ακόμη, και με πιο συντονισμένες διαδικασίες, όπως η τήρηση και καταγραφή ενός **αναστοχαστικού ημερολογίου (reflective journal)** (2β), με το οποίο ο εκπαιδευτικός θα προκαλεί τον εαυτό του κατά διαστήματα και που με αυτό ως βάση θα μπορεί να οικοδομεί εκ νέου κάθε φορά τις θέσεις του. Τέλος, το **κατάλληλο περιβάλλον** (2γ) λειτουργεί επίσης ως έναυσμα και αφορμή για αναστοχαστική εξέταση. Επί παραδείγματι, οι άτυπες συναντήσεις εκπαιδευτικών, η κουλτούρα και το κλίμα που δημιουργείται σε μία σχολική μονάδα, οι καλές πρακτικές που υιοθετούνται από Διευθυντές κ.λπ. μπορούν να αποτελέσουν μορφές και εκφάνσεις ενός αναστοχαστικού περιβάλλοντος, υπό τον όρο ότι λαμβάνουν χώρα σε ένα ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα ανταλλαγής και αποδοχής διαφορετικών οπτικών.

### Πλαίσιο οικόδομησης εκπαιδευτικού οράματος με κοινωνικο-πολιτικούς ορίζοντες

Στοιχεία που μπορούν να αντιστοιχηθούν στην κατηγορία αυτή είναι τα ακόλουθα: Τονίζεται καταρχάς, η ανάγκη

28. Mezirow Jack, "An overview of transformative learning", Sutherland, P. & Crowther, j. (Eds), *Lifelong learning: Concepts and contexts*, Rutledge, New York, 2006b, p. 24 – 38, passim.

29. Schön Donald A., *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Aldershot, Avebury 1991, passim και Schön Donald A., *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco 1987, passim.

30. Ματσαγγούρας Ηλίας Γ., «Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας», Καζαμίας Ανδρέας, Κασσωτάκης Μιχάλης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995, σ. 456 -476.

31. Wirth στο Ross Wayne E., Cornett Jeffrey W., McCutcheon Gail, *Teacher Personal Theorizing: Connecting Curriculum, Practice, Theory and Research*. State University of New York Press, 1992, p. 11.

να εμπλακούν ενεργά οι εκπαιδευτικοί στην παραγωγή της νέας γνώσης και οι επιμορφώσεις να συνδυάζουν τη διάλεξη και τον διάλογο με **εργαστηριακές εφαρμογές και πρακτική άσκηση** (3). Ακόμη, πρόσφορο έδαφος για να αναδειχθούν ο προσωπικός προβληματισμός και ο αναστοχασμός, αποτελεί η **έρευνα δράσης** (4). Η έρευνα – δράση συνίσταται σε παρέμβαση μικρής κλίμακας σε πραγματικές συνθήκες εργασίας, καθώς και σε αξιολόγηση αυτής της παρέμβασης<sup>32</sup>. Αποτελεί μια διαδραστική διαδικασία, η οποία μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη της δυναμικής σχέσης θεωρίας-πράξης και στην κριτική προσέγγιση, τόσο της ακαδημαϊκής θεωρίας όσο και της εκπαιδευτικής πράξης<sup>33</sup>. Επομένως, ένας τρόπος να προσεγγίσει κανείς δυναμικά την προσωπική θεωρία του για το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, και κατ' επέκταση την επαγγελματική δράση του, είναι να ξεκινήσει από ένα νέο σημείο προβληματισμού και να αναπτύξει μία νέα ή να εμπλακεί σε μια υπάρχουσα ερευνητική απόπειρα, αφού, σύμφωνα με τη Λιακοπούλου, *στην έρευνα δράσης οι εμπλεκόμενοι προσεγγίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα θέτοντας ερωτήματα, δρουν οι ίδιοι και αξιολογούν τη δική τους δράση με βάση, τόσο το συγκεκριμένο πλαίσιο όσο και την ακαδημαϊκή θεωρία*<sup>34</sup>. Προτείνεται, ακόμη, να συγκροτηθούν «**δίκτυα**» (**networks**) ή «**κοινότητες πρακτικής**» (**communities of practice**) (5a), στα οποία θα συμμετέχουν οι επιμορφωτές, οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί σύμβουλοι μιας περιοχής, ώστε να εξασφαλίζεται η παρακολούθηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης και να επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση με την επικαιροποίηση και τη διεύρυνση της γνώσης, οριζόντια (bottom – across), δηλαδή μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών<sup>35</sup>. Η τάση αυτή για επικοινωνία και διαπραγμάτευση των νοημάτων είναι ενδεικτική της κατεύθυνσης που είναι επιθυμητό να λαμβάνει η εξέταση της προσωπικής θεωρίας. Εξάλλου, μέσα από διαλογικές διαδικασίες κατασκευάζεται η ίδια η ταυτότητα του ατόμου<sup>36</sup>. Το κλίμα αυτό συνεπάγεται ακόμη μια διάθεση εξωστρέφειας, που σημαίνει τη **σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και τις ανάγκες της** (5b), και επομένως μία μη κοντόφθαλμη αντίληψη του περιβάλλοντος και της εκπαιδευτικής κοινότητας την οποία υπηρετεί και ανήκει κανείς και που θα συμβάλει στην εξέταση των παραδοχών μας.

## Συμπεράσματα

Διερευνώντας και αναλύοντας τις απόψεις, και κατά συνέπεια πιθανόν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, η συμβολή μιας τέτοιας προσέγγισης μπορεί να είναι πολλαπλή. Καταρχάς, δεδομένου ότι στους εκπαιδευτικούς εναποτίθεται συχνά να βρουν τους καταλληλότερους τρόπους διδασκαλίας, μελετώντας τα προβλήματα που βιώνουν και όσα ακόμη διαπιστώνουν και έχουν να καταθέσουν, όπως οι ίδιοι τα εκφράζουν, αποκτάμε πληρέστερη εποπτεία του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.

Η ενεργή εμπλοκή και συμπερίληψη των εκπαιδευτικών ως μέρος μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής μπορεί να αποτελέσει σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη και αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Δεν είναι, άλλωστε, τυχαίο ότι σε σχετικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης στο εξωτερικό, οι καθηγητές επέδειξαν πρόοδο, που βασίστηκε στην ικανότητα τους να σχεδιάζουν προγράμματα σπουδών και μαθησιακά περιβάλλοντα που είχαν ως αποτέλεσμα τη μάθηση με νόημα, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εαυτούς τους<sup>37</sup>.

Συγκεκριμένα, αναλύοντας τις προσωπικές θεωρίες, η έμφαση δίνεται σε αυτόν που υλοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα, και κατά συνέπεια παρέχεται στήριξη στους εκπαιδευτικούς να ερμηνεύσουν και να αναθεωρήσουν την πρακτική τους, εφόσον αυτό κρίνεται απαραίτητο. Κατ' αυτόν τον τρόπο δηλαδή, αναγνωρίζονται τα σχετικά εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπιστούν, εντοπίζονται αιτίες επίδειξης συντηρητισμού και δυσκαμψίας. Δεν αποτελεί τυχαίο γεγονός ότι συχνά στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διαπιστώνονται φαινόμενα αυταρχισμού και συντηρητισμού ως προς τις υιοθετούμενες διδακτικές επιλογές, τα αίτια των οποίων, ο Ξωχέλλης αναφέρει ότι θα πρέπει να αναζητηθούν στην κοινωνική προέλευση και την επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εν λόγω εκπαιδευτικών<sup>38</sup>. Σε στοιχειά, δηλαδή, που μπορεί αυτονόητα να υποστηριχθεί ότι επηρεάζουν άμεσα την προσωπική θεωρία ενός εκπαιδευτικού και χρρίζουν εξέτασης και διαχείρισης.

32. Νόβα-Καλτσούνη Χριστίνα, *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Gutenberg-Δαρδανός, Αθήνα 2006, σ. 26.

33. Κατσαρού Ελένη, Τσάφος Βασίλης, «Στην προοπτική της διαμόρφωσης δικτύων μάθησης υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσω έρευνας δράσης: Ο ρόλος της αρχικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο», *Action Researcher in Education*, τ. 1, 2010, σ. 111, 118 - 119.

34. Λιακοπούλου Μαρία, όπ. π., σ. 15.

35. Μαυροσκοφής Δημήτρης, *Εκπόνηση Ολοκληρωμένης Μελέτης: Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών και Ιστορίας. επιστημ. υπεύθυνη Σιπητάνου, Ο.Ε.Π.ΕΚ.*, Θεσσαλονίκη 2008, σ. 46.

36. Danielewicz Jane, όπ.π., σ. 31.

37. Parke & Coble στο Yerrick Randy, Parke Helen & Nugent Jeff, όπ. π., σ. 138.

38. Ξωχέλλης Παναγιώτης, *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1984, σ. 31.

Επιπροσθέτως, έχει εκφραστεί η άποψη ότι οι καθηγητές έχουν βρει τρόπους να αφομοιώνουν στην πρακτική τους εν μέρει οράματα αναμόρφωσης και να αντιλαμβάνονται τα κατά τα άλλα αντιφατικά μηνύματα με τρόπο που να ενισχύει τις δικές τους πεποιθήσεις<sup>39</sup>. Το γεγονός αυτό συναινεί με το ότι αποκαλύπτονται ακόμη και υποτιμημένα και θεωρούμενα ως δεδομένα στοιχεία στην καθημερινή πρακτική, που αν ερευνηθούν, μπορούν να χρησιμεύσουν ως βάση για να ακουστούν οι δυνάμει καλές ιδέες των εκπαιδευτικών της πράξης.

## Επίλογος

Λαμβάνοντας υπόψη, όπως προαναφέρθηκε, ότι τα πρακτικά προβλήματα ορίζονται ως ασυμφωνίες ανάμεσα στις θεωρίες και την πράξη του επαγγελματία, και όχι ως χάσματα απλώς ανάμεσα στην επίσημη εκπαιδευτική θεωρία και τις συμπεριφορές των δασκάλων<sup>40</sup>, καθώς και την παρατήρηση που κάνει η Φρυδάκη, *«ότι ο εκπαιδευτικός είναι επαγγελματικά μάλλον απομονωμένος, δεν παρακολουθεί σχεδόν ποτέ μάθημα συναδέλφου, έχει ξεχάσει, αν υπηρετεί στο Γυμνάσιο, τι είναι το Λύκειο και αντιστρόφως»*<sup>41</sup>, κρίνεται πως η διερεύνηση και συνειδητοποίηση των υπόρρητων προϋποθέσεων της διδακτικής πρακτικής του εκάστοτε εκπαιδευτικού είναι εξίσου σημαντική και για τον ίδιο τον διδάσκοντα, όσο και για την εκπαιδευτική κοινότητα συνολικά.

Κατά συνέπεια, όσο πιο γρήγορα αντιληφθούν τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας ότι κάθε πρακτική κρύβει μέσα της θεωρία, τόσο πιο σύντομα θα μπορέσουν να αντιληφθούν πως όταν δεν είναι συνειδητοποιημένη, σκέπη πράξη χωρίς όραμα είναι απλή διεκπεραίωση, ενώ σκέτο όραμα είναι ουτοπία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βιουγιούκας Κωνσταντίνος, «Μία έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών», *Μέντορας*, τ. 13, 2011, σ. 146 – 164.
- Δασκολιά Μαρία, *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2005.
- Καζαμίας Ανδρέας, Κασσωτάκης Μιχάλης & Κλάδης Διονύσης, «Προβληματισμοί γύρω από τη βασική κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Καζαμίας Ανδρέας, Κασσωτάκης Μιχάλης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995, σ. 445 – 455.
- Κατσαρού Ελένη, Τσάφος Βασίλης, «Στην προοπτική της διαμόρφωσης δικτύων μάθησης υποψηφίων εκπαιδευτικών μέσω έρευνας δράσης: Ο ρόλος της αρχικής εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο», *Action Researcher in Education*, τ. 1, 2010, σ. 110-124.
- Λιακοπούλου Μαρία, «Θεωρία, πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός: Από την πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης», *Action Researcher in Education*, τ. 3, 2012, σ. 1-20 <http://www.actionresearch.gr/eU/t3p1> (ημ. πρόσβασης 06.03.2019)
- Μαμούρα Μαρία, Φρυδάκη Ευαγγελία, «Η δημιουργία ως μετασχηματισμός: Προάγοντας τη μετασχηματιστική μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών. Παραδείγματα από το μάθημα της Ιστορίας», *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. ΙΣΤ΄, 2, 2011, σ. 21-45.
- Ματσαγγούρας Ηλίας Γ., «Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας», Καζαμίας Ανδρέας, Κασσωτάκης Μιχάλης (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Σείριος, Αθήνα 1995, σ. 456 -476.
- Ματσαγγούρας Ηλίας Γ., *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, Gutenberg, Αθήνα 2002.
- Μαυροσκούφης Δημήτρης, *Εκπόνηση Ολοκληρωμένης Μελέτης: Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών και Ιστορίας. επιστημ. υπεύθυνη Σπηλιάνου, Ο.ΕΠ.ΕΚ.*, Θεσσαλονίκη 2008.
- Μερκούρη Νατάσα, «Η επαγγελματική ηθική του εκπαιδευτικού: μια ανταπόκριση», *Νέα Παιδεία*, τ.153, 2015.
- Νόβα-Καλτσούνη Χριστίνα, *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Gutenberg-Δαρδανός, Αθήνα 2006.
- Νταφλούκα Μαρία, *Απόψεις και στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το επαγγελματικό τους προφίλ*, Μεταπτυχιακή διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 2011 <http://www.openarchives.gr/view/512462> (ημ. πρόσβασης 02.03.2019).
- Ξωκέλλης Παναγιώτης, *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1984.
- Παπαδοπούλου Βασιλική, Χόνδρας Αθανάσιος & Τσακίριδου Ελένη, «Προσωπικές θεωρίες υποψηφίων και υπηρετούντων

39. Yerrick Randy, Parke Helen & Nugent Jeff, όπ. π., σ. 154.

40. Ross Wayne E., Cornett Jeffrey W., McCutcheon Gail, όπ.π., σ. 15.

41. Φρυδάκη Ευαγγελία, *Όροι προσδιοριστικοί της παρουσίας του εκπαιδευτικού στο μάθημα της Λογοτεχνίας στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών 1996, σ. 57.

- εκπαιδευτικών: θεωρητικοί προβληματισμοί και ερευνητικά δεδομένα», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 51, 2011, σ. 159 – 179.
- Συμεωνίδης Βασίλης, Γκαρμπούνης Σωτήρης, «Εμπειρικές και άλλες διαπιστώσεις για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο γυμνάσιο», *Νέα Παιδεία*, τ. 135, 2010, σ. 72 - 78.
- Φρυδάκη Ευαγγελία, *Όροι προσδιοριστικοί της παρουσίας του εκπαιδευτικού στο μάθημα της Λογοτεχνίας στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών 1996.
- Carr Wilfred, Kemmis Stephen, *Becoming Critical*. Falmer Press, London, 1986.
- Clark Christopher M., Peterson, Penelope L., "Teachers' thought processes", M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed., MacMillan, New York 1985, p. 255-296.
- Danielewicz Jane, "Inventing Themselves as teachers: Prospective teachers talk about theory in practice", *Teacher Education Quarterly*, v. 25 n. 3, 1998, p. 29 – 46.
- Devlin Marcia, "Challenging Accepted Wisdom about the Place of Conceptions of Teaching in University Teaching Improvement", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, v. 18 n. 2, 2006, σ. 112-119.
- Flores Maria Assuncao, Day Christopher, "Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study", *Teaching and Teacher Education*, n. 22, 2006, p. 219–232.
- Kelchtermans Geert, "Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development", *Teaching & Teacher Education*, v. 9 n. 6, 1993, p. 443 – 456.
- Larrivee Barbara, "Transforming Teaching Practice: becoming the critically reflective teacher", *Reflective Practice*, v. 1 n.3, 2000, p. 293-307.
- Mezirow Jack, "Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory", Mezirow Jack et. al., *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey- Bass, San Francisco 2006a, p. 3 -33.
- Mezirow Jack, "An overview of transformative learning", Sutherland, P. & Crowther, j. (Eds), *Lifelong learning: Concepts and contexts*, Rutledge, New York, 2006b, p. 24 - 38.
- Ross Wayne E., *The Social Studies Curriculum Purposes, Problems, and Possibilities*, 3rd Edition, State University of New York Press, 2006b.
- Ross Wayne E., Cornett Jeffrey W., McCutcheon Gail, *Teacher Personal Theorizing: Connecting Curriculum, Practice, Theory and Research*. State University of New York Press, 1992.
- Schön Donald A., *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass, San Francisco 1987.
- Schön Donald A., *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Aldershot, Avebury 1991.
- Yerrick Randy, Parke Helen & Nugent Jeff, "Struggling to promote deeply rooted change: The "filtering effect" of teachers' beliefs on understanding transformational views of teaching science", *Science Education*, n. 81, 1997, p. 137-159.



# Αναλυτικό Πρόγραμμα στο Νηπιαγωγείο: σκιαγραφώντας τον συντηρητικό μηχανισμό συγκρότησής του

Ελένη Ζάχου

Νηπιαγωγός, Υποψ. διδάκτωρ Τμ. Πολιτισμ. Τεχνολ. & Επικοινων. Παν. Αιγαίου  
eleni.zachou917@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα αναλυτικά προγράμματα του Νηπιαγωγείου από το 1974 μέχρι σήμερα, διατυπώνουν ρητά την ελευθερία στην επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας στη βάση του αυθόρμητου ενδιαφέροντος των παιδιών που προκύπτει στην καθημερινή παιδαγωγική αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη. Ωστόσο, η ένταξη των ενδιαφερόντων παρουσιάζεται προβληματική, καθώς θέματα που αφορούν ταξικές διαφορές, έμφυλες ανισότητες καθώς και αντιπαραθέσεις εθνικών ταυτοτήτων, παραμένουν συστηματικά εκτός τάξης.

Οι νηπιαγωγοί, λογοκρίνοντας τον εαυτό τους κατά πρώτο λόγο, αποφεύγουν θέματα που θα μπορούσαν να τους/τις φέρουν αντιμέτωπους τόσο με τη διοίκηση όσο και με τους γονείς ενώ ταυτόχρονα επικροτούν την παιδαγωγική ελευθερία την οποία, το αναλυτικό πρόγραμμα, θεωρούν ότι τους παρέχει. Η αντίφαση αυτή στην πρακτική των λόγων και των δράσεων των νηπιαγωγών ταυτίζεται με την εγγενή αντίφαση του ίδιου του αναλυτικού προγράμματος ως κειμένου, ενώ διατρέχει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τελικά, τα υπό διδασκαλία περιεχόμενα ορίζονται ρητά και άρρητα από τα επίσημα κείμενα, με κυρίαρχο το αναλυτικό πρόγραμμα, τους επιτηρητές της επίσημης παιδαγωγικής στη διοικητική και την εκπαιδευτική πυραμίδα εξουσίας αλλά και τα πολυάριθμα βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο.

Η παρουσίαση αυτή θα σκιαγραφήσει τον μηχανισμό που επενεργεί στην επιλογή γνωστικών περιεχομένων, συμβατών με τον κυρίαρχο παιδαγωγικό και πολιτικό λόγο, που αποσιωπά τα συγκεκριμένα περιεχόμενα μέσα από τον προβληματισμό των νηπιαγωγών, όπως καταγράφηκε στις ημι-δομημένες συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα το 2009 στο πλαίσιο της, υπό εκπόνηση, διδακτορικής μου διατριβής.

Θα επισημανθούν τα όρια και η νοσηματοδότηση της παιδαγωγικής ελευθερίας του εκπαιδευτικού και του μαθητή μέσα από τις αφηγήσεις των νηπιαγωγών αλλά και η ιδεολογία του αναλυτικού προγράμματος, μέσα από τη θεώρησή του ως πολιτικού κειμένου.

Το θέμα με το οποίο θ' ασχοληθούμε σήμερα αναδείχθηκε - ανάμεσα σε πολλά άλλα- από τις/τους νηπιαγωγούς στη διάρκεια των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, το σχολικό έτος 2009-2010, στο πλαίσιο της υπό εκπόνηση διατριβής που αφορά τις πρακτικές διδασκαλίας της γλώσσας στο νηπιαγωγείο.

Στο σύνολο των 162 εργαζομένων στη Λέσβο, εφαρμόστηκε τυχαία δειγματοληψία με αναγωγή στο 30%. Χωρίστηκαν σε 5 κατηγορίες, ανάλογα με την προϋπηρεσία τους:

1. 0-4 έτη,
2. 5-10,
3. 11-16,
4. 17-26,
5. 27+

Οι συνάδελφοι ανέδειξαν μια σειρά θεμάτων εκτός του πρωτοκόλλου των ερωτήσεων. Ένα απ' αυτά είναι το παρόν.

Τα αναλυτικά προγράμματα του Νηπιαγωγείου, σταδιακά από το 1974, κυρίως από το '80 (Π.Δ. 476, ΦΕΚ Α 132-31.05.1980), μέχρι σήμερα, διατυπώνουν ρητά την ελευθερία στην επιλογή των περιεχομένων διδασκαλίας στη βάση του αυθόρμητου ενδιαφέροντος των παιδιών που προκύπτει στην καθημερινή παιδαγωγική αλληλεπί-

δραση μέσα στην τάξη. Παρατηρούνται μια ψυχολογικοποίηση των προγραμμάτων και η ανάγκη χρήσης ενός Λόγου εναρμονισμένου με τις παιδαγωγικές θεωρίες που επιλέγονται κάθε φορά. Ακούμε ονόματα όπως ο Piaget και ο Vygotsky, από το ΔΕΠΠΣ και μετά, δομητικές θεωρίες κ.λπ. Ωστόσο, κάθε θεωρητική επιλογή χρησιμοποιείται για να προσφέρει νομιμοποίηση στις πολιτικές επιλογές των συντακτών. Έτσι, παρατηρούμε η ίδια θεωρία, π.χ., του Piaget να ερμηνεύεται στο αναλυτικό του '89 ως ρητή οδηγία απαγόρευσης εκμάθησης της γραφής, ενώ στο ΔΕΠΠΣ<sup>1</sup>, μέσα από μια προσπάθεια αβέβαιης συνάφειας με τη θεωρία του Vygotsky<sup>2</sup>, να προτάσσεται ως μέγιστη επιστημονική απόδειξη πως η νηπιακή ηλικία είναι η πλέον κατάλληλη για να διδαχθεί το παιδί γραφή κι ανάγνωση με τρόπο και περιεχόμενο συναφή με αυτόν που διδάσκεται στην Α΄ δημοτικού<sup>3</sup>, ακολουθώντας μάλιστα και τη σχετική ορολογία μεταγλώσσας.

Στην ορολογία συναντάμε διατυπώσεις του τύπου «προγράμματα αναπτυξιακά κατάλληλα», «αναδυόμενα θέματα», «σχέδια εργασίας», «πρότζεκτ», «διαφορική παρέμβαση», «κατάλληλες αναπτυξιακά πρακτικές», «σχολείο (νηπιαγωγείο) ανοικτό στην κοινωνία», «κριτική παιδαγωγική»<sup>4</sup> κ.λπ. που θα υπηρετήσουν την έννοια της Διαθεματικότητας, που κι αυτή ερμηνεύεται κι εφαρμόζεται κατά το πολιτικό δοκούν, εμποδώνοντας μια κυρίαρχη εκπαιδευτική αντίληψη. Τα προγράμματα θέλουν να μας πείσουν πως είναι παιδοκεντρικά και τα θέματα διδασκαλίας «προκύπτουν απ' τα ίδια τα παιδιά», στοχεύοντας τα δικά τους ενδιαφέροντα και τις ανάγκες. Η έμφαση αυτή αμέσως παρακάτω, αδρανοποιείται, δίνοντας τη δυνατότητα για την επιλογή των περιεχομένων στον εκπαιδευτικό. Περιεχόμενα διδασκαλίας που τελικά επιλέγονται «από τα πάνω» αλλά δεν περιγράφονται ρητά πουθενά, αν και υπάρχει η διατύπωση πως περιγράφονται. Εξαιρούνται η καλλιέργεια της χριστιανικής πίστης και η καλλιέργεια της «αδελφούσης για όλα τα πλάσματα της γης». Εδώ προτείνεται η αγορά καρτών από τη Unicef «ενισχύοντας τους σκοπούς της οργάνωσης». Τελικά, τα περιεχόμενα περιγράφονται έμμεσα, μέσα απ' τις ενδεικτικές δραστηριότητες τις οποίες προσδιορίζει ως «κατάλληλες για τα μικρά παιδιά του Νηπιαγωγείου»<sup>5</sup>, ενδεικτικές αφού «πολλές απ' αυτές προκύπτουν από τα τρέχοντα γεγονότα και τα αυθόρμητα ενδιαφέροντα των παιδιών». Στο σύνολό τους αφορούν τεχνικές δεξιότητες, επιδεξιότητες, και μια επιφανειακή πραγματογνωσία που αποσιωπά τις κοινωνικές σχέσεις και τα αποτελέσματά τους στη ζωή των ανθρώπων<sup>6</sup>. Αποσιωπά τον ρόλο της εργασίας στη διαμόρφωσή τους.

Η Μαρία μάς λέει τα νέα της στην πρωινή ολομέλεια κι ο Γιώργος παρεμβαίνει:

Μαρία: εμένα η μαμά μου δουλεύει όλη τη νύκτα...

Γιώργος (ενθουσιασμένος) : κι εμένα ο μπαμπάς μου!

Μαρία: εμένα πλένει πιάτα στα σουβλάκια...

Γιώργος: εμένα είχε εφημερία στο νοσοκομείο!

Η Μαρία είναι απ' τη Βουλγαρία, η μητέρα της δουλεύει νυχτερινή σε ψητοπωλείο. Πατέρας δεν υπάρχει.

Ο πατέρας του Γιώργου είναι ειδικευόμενος χειρουργός στο Νοσοκομείο της Μυτιλήνης κι η μητέρα του διδάσκει στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Είναι σίγουρα ένα «αναδυόμενο θέμα», κατά την προσφιλή ορολογία των νέων προγραμμάτων. Θα το επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός; Είναι «αναπτυξιακά κατάλληλο»; Είναι απλά ακατάλληλο. Μπορεί να προσεγγιστεί με την επετειακή κάρτα της Unicef; Ενδεχομένως ως δραστηριότητα επετειακή για την παγκόσμια ημέρα προσφύγων.

Η πλειοψηφία του δείγματος αρχικά ταυτίζει την ασάφεια του προγράμματος με την ελευθερία επιλογής περιεχομένων, θεωρώντας τη, τη θεμελιώδη, ειδοποιό διαφορά του, με το δημοτικό, στο οποίο αποδίδει αρνητικό πρόσημο. Στο σημείο αυτό ερχόταν η ερώτηση: κι αφού υπάρχει ελευθερία επιλογής, τότε γιατί η πλειοψηφία των νηπιαγωγείων κάνουν σχεδόν τα ίδια θέματα; Η ερώτηση αυτή έφερνε μεγάλη αμηχανία, σιωπή και σκέψη. «Ποιος τελικά επιλέγει τα περιεχόμενα διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο;».

**1.** Α: ... κάνουμε πιο ακαδημαϊκά θέματα... προσπαθούμε να μάθουμε πράγματα ακαδημαϊκής φύσης. ..γιατί αυτό ενδιαφέρει τον γονιό.

Ε: ο γονιός θέτει το περιεχόμενο του μαθήματος;

1. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*, Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄ αρ. φύλλου 304/13- 03- 03, 2003

2. Δαφέρμος Μανώλης, *Η Πολιτισμική – Ιστορική Θεωρία του Vygotsky*. Φιλοσοφικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές προεκτάσεις, Ατραπός, Αθήνα, 2002, σ.109

3. Κουτσουβάνου Ευγενία, «Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού κι Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων», *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, 2007, σ. 76- 88, σ.76-80.

4. Θεριανός Κώστας, «Κριτική Παιδαγωγική: τι είναι και τι δεν είναι», [http://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post\\_4154.html](http://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post_4154.html), 10/02/2013

5. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ο.π.: 4311

6. Γρόλλιος Γιώργος, *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2005, σ.252

A: όχι. Εγώ το θέτω.... όχι εγώ, το σύστημα τον θέτει....το αναλυτικό πρόγραμμα....  
(Α.Τ, 10)

**2.** E: είσαι ελεύθερος να επιλέγεις τα θέματα διδασκαλίας;

A: ... έχουμε ελευθερία;... γι' αυτό παντού βλέπω την κυρα-Σαρακοστή; Στην ουσία υπάρχει ένα πολύ συντηρητικό πρόγραμμα και παράλληλα πρέπει να λέμε ότι το καινούργιο μας δίνει ελευθερία.

E: το πρόγραμμα λέει ό,τι γίνεται μέσα στην τάξη ν' αναδύεται απ' τα παιδιά.

A: ούτε το μισό τοις εκατό. Κατ' αρχήν, τα βιβλία με τα έτοιμα, τα διαθεματικά και καλά, πέφτουν σύννεφο. Λένε: αρχίζω ένα πρότζεκτ. Αυτή και μόνο η έκφραση ακυρώνει το πρότζεκτ. Άρα δεν βγαίνει κάτι απ' τα παιδιά. Μπορείς να κάνεις θέμα το ξύλο που έφαγε η μαμά του; Ποτέ δεν μπορεί να γίνει αυτό θέμα. Άρα; Ποια ελευθερία; Αυτό θα έφερνε σύγκρουση ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και την κοινωνία! Εκεί θα φανεί η γύμνια και της μιας πλευράς και της άλλης. Εδώ θα βγει η γύμνια ολονών μας, επομένως, κάνε το κοροΐδο... εγώ όταν ήρθα πέρυσι απόρησα με το ποιό. Δόθηκε κάποια αφορμή και στο σχολείο... πέφτει ξύλο στο σπίτι. Και πολλά παιδιά έχουν και νοητικά προβλήματα. Η συνάδελφός μου, μου το είπε ξεκάθαρα. Αλκοολισμός, ξυλοδαρμοί, αιμομιξία. Αυτά τα τρία μου είπε... εγώ τι μπορώ να κάνω; Τι μπορώ να κάνω όταν έρχονται τα παιδιά δαρμένα, όταν έρχεται η μάνα με σημάδια από μπουνιές;... αν εγώ κάνω ένα τηλέφωνο σε μια υπηρεσία θα μου ζητήσουν και τα στοιχεία του μπατζανάκη μου, πέρα απ' αυτό, αν την κάνω την καταγγελία τελικά, στο χωριό, εγώ δεν θα 'χω μούτρα να κυκλοφορήσω. Πέρα απ' αυτό, δεν θα γίνει και τίποτα. Κατά πάσα πιθανότητα. Κι όλοι θα είμαστε ευτυχισμένοι. Και λέω τώρα εγώ, είναι δυνατόν, όταν εμείς που ζούμε με τα παιδιά κάθε μέρα, προβλήματα απ' το σπίτι έρχονται σε μας, να μην μπορούμε να κάνουμε απολύτως τίποτα; Δηλαδή, τι σκατά πρόγραμμα μου λες όταν ξέρεις ότι η μαμά του Γιώργου τρώει ξύλο, ότι το παιδί τρώει ξύλο. Μαλακίες! Ποιον κοροΐδεύω; Εδώ σου λέω υπάρχει πολύ μεγάλο πρόβλημα. Υπάρχει τεράστιο πρόβλημα. Έχω πάθει πλάκα... τι μπορώ να κάνω; Μα, όλοι κάνουνε πως δεν βλέπουνε, κι αν βλέπουνε έχει φροντίσει το κράτος να σε φέρει αντιμέτωπο με μια γραφειοκρατία τεράστια για να σου σπάσει τον τσαμπουκά! Και χθες αυτό συζητάγαμε στο σχολείο, πρέπει να υπάρξει ένας τρόπος να μπορώ να πω ότι εδώ παρατηρώ αυτό, μπορεί κάποιος να το ψάξει; Τότε γιατί να είμαι στο σχολείο; Θα μάθω εγώ τον Γιάννη ένα και δυο πόσο κάνει όταν τρώει ξύλο;

(Ν.Χ,3)<sup>7</sup>

**3.** E: πες μου λίγο γι' αυτό με τα θέματα που μου είπες πριν, που κάνουμε και δεν τα περιγράφει το πρόγραμμα.

A: ναι. υπάρχουν hit θέματα, τα κάνουμε όλοι κι αναρωτιέμαι γιατί τα κάνουμε; Εδώ κάνουν όλοι την ελιά. Πολύ ωραίο θέμα, αλλά γιατί τόση έμφαση; Και προκύπτει κάθε χρόνο; Μιλάμε για νταλκά! Τα θέματά μας είναι τετριμμένα γιατί φοβάται η κάθε μια να κάνει κάτι διαφορετικό. Δεν έχεις εμπιστοσύνη στον εαυτό σου γιατί δεν πατάς πουθενά. Και δεν ξέρεις αν είναι σωστό ή λάθος αυτό που θέλεις εσύ να κάνεις και αν θα γίνει αποδεκτό από την κοινωνία, οπότε κάνεις αυτά που κάνουν κι οι υπόλοιποι... κατ' αρχήν θα μου κόψει τον κώλο το γραφείο! Αν πάρω εγώ τέτοια πρωτοβουλία. Το εκάστοτε γραφείο εννοώ. Κι η Σύμβουλος. Αυτά δεν γίνονται. Μόνο γράφονται.

(Γ.Α,15)

**4.** Ξέρεις, είναι πολύ πιο εύκολο να το χρησιμοποιήσεις. Σου δίνει ασφάλεια. Παίρνω αυτό που ξέρω και το ξανακάνω. Και καλυπτόμαστε κιόλας, γιατί αυτό θέλει κι ο άλλος. Δεν θέλει κάτι άλλο! Δεν θέλει κάτι διαφορετικό, γιατί όταν βλέπεις ότι η σύμβουλος σου στέλνει για τα Χριστούγεννα αυτά, για το Πάσχα αυτά, την 25η αυτά, δεν είναι ανάγκη να καταναλωθείς εσύ για να κάνεις το κάθε διαφορετικό. Κι ύστερα, αν κάνεις κάτι διαφορετικό μη νομίζεις, και με τους συναδέλφους σου θα' χεις πρόβλημα. Πιστεύω ότι ... το εξηγώ έτσι: γιατί να μη βολευτώ. Γιατί να μη συμβιβαστώ. Και ποιος θα με υποστηρίξει όταν κάνω το διαφορετικό;! Άμα στραβοπατήσω κάπου, η διοίκηση, κι όλοι αυτοί, θα με πατήσουν κάτω, κι ως έχω τσακιστεί στη δουλειά για να το κάνω. Προσέχω κι εγώ να μη στραβοπατήσω και τι πιο ωραίο από τον ασφαλή δρόμο; Πας από κει που έχουν περάσει κι οι άλλοι.

(Β.Χ,25)

Οι νηπιαγωγοί, λογοκρίνοντας τον εαυτό τους κατά πρώτο λόγο, αποφεύγουν θέματα που θα μπορούσαν να τις/τους φέρουν αντιμέτωπες/ους τόσο με τη διοίκηση όσο και με τους γονείς, ενώ ταυτόχρονα, στην πλειοψηφία τους επικροτούν την παιδαγωγική ελευθερία την οποία, το αναλυτικό πρόγραμμα, θεωρούν ότι τους παρέχει. Τα θέματα που φέρνουν τα παιδιά στην τάξη και αφορούν κοινωνικές, οικονομικές κι εργασιακές σχέσεις, οικογενειακές πρακτικές, εθνικές κι έμφυλες ταυτότητες κι αντιπαλότητες, αποσιωπούνται με τις εξής αιτιολογήσεις:

7. Στην παρένθεση που παρατίθεται μετά το τέλος κάθε αποσπάσματος, καταγράφονται παραλλαγμένα τα αρχικά του ονόματος του ομιλητή και τα χρόνια υπηρεσίας του.

1. «δεν έχουμε εκπαιδευτεί γι' αυτό»,
2. «εδώ χρειάζεται παρέμβαση ειδικού»,
3. «καλά είναι να μην τα φέρνουμε αυτά στην επιφάνεια γιατί δίνουμε το κακό παράδειγμα στα υπόλοιπα παιδιά... τα παιδιά αντιγράφουν σ' αυτή την ηλικία»,
4. «στο νηπιαγωγείο έρχεται το παιδί για να ξεχαστεί και να παίξει, δεν μπορούμε να του θυμίζουμε τη δυστυχία του»,
5. «δεν είναι κατάλληλα για μικρά παιδιά αυτά τα θέματα».

Η αντίφαση αυτή στην πρακτική των λόγων και των δράσεων των νηπιαγωγών ταυτίζεται με την εγγενή αντίφαση του ίδιου του αναλυτικού προγράμματος ενώ διατρέχει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τελικά, τα υπό διδασκαλία περιεχόμενα ορίζονται ρητά και άρρητα από τα επίσημα κείμενα, με κυρίαρχο το αναλυτικό πρόγραμμα, τους επιτηρητές της επίσημης παιδαγωγικής στη διοικητική και την εκπαιδευτική πυραμίδα εξουσίας αλλά και τα πολυάριθμα βοηθήματα που κυκλοφορούν στο εμπόριο. Το πλαίσιο εμπλουτίζεται με την παραγωγή «ειδικών» για κάθε πτυχή της ανθρώπινης συμπεριφοράς που εξετάζουν, συμβουλεύουν, ταξινομούν και ψυχολογικοποιούν την έλλειψη προσαρμογής στους άξονες του «φυσιολογικού»<sup>8</sup>.

Τα όρια της παιδαγωγικής ελευθερίας είναι αυστηρότατα και πνιγηρά κι η νοηματοδότησή της από τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή εγχαράσσεται μέσα στο πλαίσιο της πολιτικής επιλογής του αναλυτικού προγράμματος, που θεωρεί ατομική επιλογή κι ευθύνη τον ρόλο και τη θέση τους στην ταξική διαστρωμάτωση<sup>9</sup>. Κι αν δεν είναι ατομική επιλογή, είναι βιολογισμός. Αλλά ό,τι απ' τα δυο κι αν είναι, είναι «αυτό για το οποίο δεν πρέπει να μιλάμε».

«Δεν πατάς πουθενά» μας λέει η συνάδελφος παραπάνω. Κατά μία έννοια, το πρόγραμμα «δεν πατά πουθενά» κι έτσι αφήνεται με τον ασφαλέστερο τρόπο να βρει την ισορροπία του πατώντας στις συντηρητικότερες πολιτικές παραδοχές. Μ' αυτό το «πουθενά» αναπαράγουμε τη φυσικοποίηση της φτώχειας, την αρετή της φιλανθρωπίας, τη χαρισματικότητα των αρίστων, την ατομική ευθύνη της επίδοσης, τα στερεότυπα του κοινωνικού φύλου, την παντοδυναμία της οικογενειακής επίδρασης, τον περιβαλλοντικό σεβασμό της ευταξίας στις παραλίες, την εθνικοθηρσκευτική μας ταυτότητα, τη μεταφυσική, τελικά, ανάγνωση του κόσμου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

Βιδάλη Άννα, *Νεότερικότητα, αγωγή και προσχολική ηλικία*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2000.

Γρόλλιος Γιώργος, *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2005.

Δαφέρμος Μανώλης, *Η Πολιτισμική – Ιστορική Θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές προεκτάσεις*, Ατραπός, Αθήνα, 2002.

Δαφέρμου Χαρά, Κουλούρη, Πηνελόπη, Μπασαγιάννη Ελευθερία, *Οδηγός Νηπιαγωγού- Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2006.

Θεριανός Κώστας, «Κριτική Παιδαγωγική: τι είναι και τι δεν είναι», [http://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post\\_4154.html](http://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post_4154.html), 10/02/2013.

Κουτσουβάνου Ευγενία, «Μερικές απόψεις για το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού κι Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων», *Επιστημονικό Βήμα*, τ.6, 2007, σ. 76- 88.

McLaren Peter, «Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση» Γούναρη Παναγιώτα και Γρόλλιος Γιώργος (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική- Μια συλλογή κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα, 2010, σ.279-330.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*, Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 304/13- 03- 03, 2003.

ΥΠΕΠΘ, Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο- βιβλίο νηπιαγωγού, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1994.

8. Βιδάλη Άννα, *Νεότερικότητα, αγωγή και προσχολική ηλικία*, Καστανιώτης, Αθήνα, 2000, σ.35

9. McLaren Peter, «Κριτική Παιδαγωγική: Μια επισκόπηση» Γούναρη Παναγιώτα και Γρόλλιος Γιώργος (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική- Μια συλλογή κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα, 2010, σ.279-330, σ. 317

# Οι πρίγκιπες και οι πριγκίπισσες της Disney ως μέσο αναπαραγωγής έμφυλων στερεοτύπων στην προσχολική ηλικία

## Ζιάκα Μαρία-Αργυρώ

Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
ziaka.maria@gmail.com

## Καρελλά Αθανασία

Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
nancykarella@gmail.com

## Μάγος Κωνσταντίνος

Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
magos@uth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Όπως έχουν ήδη αναδείξει πολλές έρευνες, έμφυλα στερεότυπα εμφανίζονται στις αντιλήψεις των παιδιών ήδη από την ηλικία των τριών ετών. Ένα από τα σημαντικότερα μέσα αναπαραγωγής των έμφυλων στερεοτύπων φαίνεται να είναι οι εικόνες κινουμένων σχεδίων, ιδιαίτερα της Disney, που είναι πολύ αγαπητές στα παιδιά της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Η σειρά Disney Princess δημιουργήθηκε το 2001 ως μια εκστρατεία διαφήμισης και μάρκετινγκ που απευθύνεται σε μικρά κορίτσια. Αφορά τις επίσημες πριγκίπισσες της Disney: Χιονόπαιδα, Σταχτοπούτα, Ωραία Κοιμωμένη, Γιαζμίν, Ποκαχόντας, Μουλάν και άλλες, καθώς και τους και τους συντρόφους-πρίγκιπές τους. Οι παραπάνω ηρωίδες και ήρωες φαίνεται να επηρεάζουν ιδιαίτερα και εν τέλει να χειραγωγούν τις αντιλήψεις των μικρών παιδιών για την εικόνα και τον ρόλο των φύλων, αναπαράγοντας μια σειρά από έμφυλα στερεότυπα. Παρά την εξέλιξη της εικόνας των πριγκιπισσών μέσα από τις νεότερες γενιές των ταινιών Disney, όπου τα υποκείμενα επιχειρούν να σπάσουν τους κανόνες, δείχνοντας δυνατά, ισχυρά και φιλόδοξα χαρακτηριστικά και συχνά προωθώντας την ιδέα της θέλψης και της ανεξαρτησίας, οι ταινίες συνεχίζουν να αναπαράγουν ως τυπικά χαρακτηριστικά της γυναικείας συμπεριφοράς στοιχεία όπως τον φόβο, την υπομονή, την τρυφερότητα, τη σωματική εμφάνιση. Αντίστοιχα, οι πρίγκιπες της εταιρίας Disney παρουσιάζονται γενναίοι, δυναμικοί, όμορφοι και με εντυπωσιακή σωματική διάπλαση. Καθώς οι πριγκίπισσες και οι πρίγκιπες της Disney αποτελούν διαχρονικά και σε διεθνές επίπεδο βασικό παράγοντα επίδρασης στη διαμόρφωση των έμφυλων στερεοτύπων από τα μικρά παιδιά, τίθεται το ερώτημα αν και κατά πόσο το σχολείο και εκπαιδευτικοί, αξιοποιώντας τις αρχές και το πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, μπορούν, κάνοντας χρήση των ταινιών της Disney, να υποστηρίξουν την ανάπτυξη του στοχασμού και της κριτικής σκέψης των μικρών μαθητών ώστε να αμφισβητήσουν τις στερεοτυπικές έμφυλες αντιλήψεις και στάσεις όπως αυτές συνεχίζουν να προωθούνται μέσα από το υλικό της Disney.

## Εισαγωγή

Από την πρώτη στιγμή της γέννησης ενός παιδιού, συνήθως, τόσο οι γονείς όσο και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, προσπαθούν να του επιβάλλουν με κάθε τρόπο την έμφυλη ταυτότητά του. Επομένως, ένα από τα πρώτα χαρακτηριστικά που μαθαίνει το παιδί για τον εαυτό του είναι το φύλο του<sup>1</sup>. Η κοινωνικοποίηση των παιδιών ως προς την αποδοχή του ρόλου του φύλου αρχίζει από πολύ νωρίς, όμως στην προσχολική ηλικία τα παιδιά αποκτούν την έμφυλη ταυτότητά τους, καθώς τότε οριοθετούν, διαμορφώνουν και εσωτερικεύουν τους ρόλους των φύλων.

Η κοινωνική γνωστική θεωρία για την ανάπτυξη της έμφυλης ταυτότητας παρέχει έναν χρήσιμο μηχανισμό για

1. Ελένη Μαραγκουδάκη, *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*, Οδυσσέας, Αθήνα, 1999.

να γίνει κατανοητός ο τρόπος που δημιουργούνται τα έμφυλα στερεότυπα, καθώς και το πώς αυτά αναπαράγονται μέσα από τους ρόλους, τους οποίους τα παιδιά συνήθως υιοθετούν παίζοντας<sup>2</sup>. Σύμφωνα με την κοινωνική γνωστική θεωρία, η ανάπτυξη του φύλου είναι μια σύνθετη διαδικασία που διαμορφώνεται από παράγοντες όπως η μοντελοποίηση και η βιωματική εμπειρία.

Σύμφωνα με τη μοντελοποίηση, τα παιδιά μαθαίνουν τη συμπεριφορά των φύλων παρατηρώντας τους άλλους στην καθημερινή ζωή, αλλά και μέσω της εικόνας που προβάλλουν τα ΜΜΕ και ιδιαίτερα οι παιδικές ταινίες. Έτσι, οι υπερήρωες αντιπροσωπεύουν σημαντικούς και ισχυρούς χαρακτήρες που είναι πιθανό να τραβήξουν την προσοχή των παιδιών. Μια διερεύνηση των παιδικών ταινιών αποκαλύπτει ότι οι υπερήρωες έχουν επιβράβευση και φήμη, είναι ισχυροί, επιθετικοί, δυνατοί και μυώδεις. Σύμφωνα με τους Baker και Raney<sup>3</sup>, αυτά τα μοντέλα είναι πολύ ισχυρά και ελκυστικά πρότυπα στα μικρά παιδιά.

Τα αγόρια μπορεί να επηρεάζονται περισσότερο από στερεότυπα φύλου των υπερηρώων, καθώς η συμμόρφωση προς τα στερεότυπα των φύλων τείνει να είναι πιο έντονη στα αγόρια παρά στα κορίτσια<sup>4</sup>. Οι εικόνες της αρρενωπότητας όπως απεικονίζονται σε ταινίες και σειρές υπερηρώων, επηρεάζουν τις δραστηριότητες και το παιχνίδι των παιδιών προσχολικής ηλικίας, ιδιαίτερα των αγοριών. Οι γυναίκες υπερήρωες είναι λιγότερο συνηθισμένες. Ωστόσο, συχνά αντιπροσωπεύουν δυνατούς χαρακτήρες, που δεν συμμορφώνονται με τα γυναικεία στερεότυπα. Αν και η έρευνα υπογραμμίζει ότι τα κορίτσια επηρεάζονται από την προβολή τέτοιων μη στερεοτυπικών απεικονίσεων<sup>5</sup>, αυτή η επίδραση μπορεί να μη μεταφερθεί στο παιχνίδι τους, φοβούμενα ότι μπορεί να βιώσουν μια αρνητική ανταπόκριση, από τους συνομηλίκους και από τους ενήλικες.

Γενικότερα στις κλασικές παιδικές ταινίες οι άνδρες συνήθως παρουσιάζονται ως επιθετικοί, δυναμικοί, ανεξάρτητοι και αποφασιστικοί, ενώ οι γυναίκες περιγράφονται ως ευγενικές, εξυπηρετικές, όμορφες και πρόθυμες να φροντίσουν τους άλλους<sup>6</sup>. Σύμφωνα με τους Davies, Hawkins και Valkenburg<sup>7</sup>, αν και οι υπερήρωες ζουν καθαρά σε κόσμο φαντασίας, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχουν ακόμη αναπτύξει την ικανότητα να διακρίνουν το φανταστικό από το πραγματικό, επομένως αυξάνεται η πιθανότητα να επηρεαστούν ακόμη και από φανταστικούς χαρακτήρες.

Ένας άλλος παράγοντας επιρροής σύμφωνα με τη θεωρία ανάπτυξης των φύλων είναι η βιωματική εμπειρία, όπου τα παιδιά μπορούν να μάθουν από τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς τους και από την παρατήρηση διαφορετικών έμφυλων μοντέλων. Η έρευνα έχει δείξει ότι τόσο οι γονείς όσο και οι συμμαθητές είναι σημαντικά λιγότερο ανεκτικοί στη μη στερεοτυπική έμφυλη συμπεριφορά για τα αγόρια σε σύγκριση με κορίτσια<sup>8</sup>.

## Οι πριγκίπισσες και οι πρίγκιπες στις ταινίες Ντίσνεϊ

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης εκθέτουν συνήθως τα παιδιά σε μια περιορισμένη και στατική εικόνα της παιδικής ηλικίας, και οι παιδικές ταινίες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εικόνα που έχουν τα παιδιά για το φύλο τους. Ανάμεσα στις υπόλοιπες παιδικές ταινίες, εκείνες με ηρωίδες πριγκίπισσες είναι πολύ δημοφιλείς μεταξύ των κοριτσιών προσχολικής ηλικίας και περιέχουν δυνατές έμφυλες στερεοτυπικές απεικονίσεις<sup>9</sup>. Η σειρά Disney Princess, που δημιουργήθηκε το 2001 ως μια εκστρατεία διαφήμισης και μάρκετινγκ που απευθύνεται στα νέα κορίτσια<sup>10</sup>, φαίνεται να έχει ιδιαίτερα σημαντικές επιδράσεις στα παιδιά. Η σειρά περιλαμβάνει τις 13 επίσημες πριγκίπισσες της Disney που είναι οι παρακάτω, όπως αναφέρονται μαζί με τους συντρόφους τους: Η Χιονάτη και ο ανώνυμος

2. Kay Bussey, Albert Bandura, «Influence of gender constancy and social power on sex-linked modeling», *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1984, 1292–1302.

3. Sara M Coyne, Jennifer L Ruh, Eric E Rasmussen, David A Nelson, Kevin M Collier, «It's a Bird! It's a Plane! It's a Gender Stereotype! Longitudinal Associations Between Superhero Viewing and Gender Stereotyped Play», *Sex Roles*, 70, 2014, 416–430

4. Kay Bussey, Albert Bandura, «Self-regulatory mechanisms governing gender development», *Child Development*, 63, 1992, 1236–1250.

5. Marylee S Ashby, Bruce C Wittmaier, «Attitude changes in children after exposure to stories about women in traditional or nontraditional occupations», *Journal of Educational Psychology*, 70, 1978, 945–949.

6. Marlene Kollmayer, Barbara Schober, Christiane Spiel, «Gender stereotypes in education. Development, consequences and interventions», *European Journal of Developmental Psychology*, 15, 2016, 361–377.

7. Sara M Coyne, Jennifer L Ruh, Eric E Rasmussen, David A Nelson, Kevin M Collier, όπ.π., σ.418

8. Kenneth N Sandnabba, Christian Ahlberg, «Parents' attitudes and expectations about children's cross-gender behavior», *Sex Roles*, 40, 1999, 249–263.

9. Elisabeth Dawn England, Lara Descartes, Melissa Meek. A Collier-, «Gender role portrayal and the Disney Princesses», *Sex Roles*, 64, 2011, 555–567.

10. Peggy Orenstein, «What's Wrong With Cinderella?» *The New York Times Magazine*, 2006

πρίγκιπας στην ταινία «Χιονάτη» (1937), η Σταχτοπούτα και ο πρίγκιπας Γοντευτικός (Prince Charming) στην ταινία «Σταχτοπούτα» (1950), η Αυγή και ο πρίγκιπας Φίλιππος (Philip) στην ταινία «Ωραία Κοιμωμένη» (1959), η Άριελ και ο πρίγκιπας Ερρίκος (Eric) στην ταινία «Η μικρή γοργόνα» (1989), η Μπελ και ο πρίγκιπας Αδάμ (Adam) στην ταινία «Η Πεντάμορφη και το τέρας» (1991), η Γιαζμίν και ο πρίγκιπας Αλαντίν στην ταινία «Αλαντίν» (1992), η Ποκαχόντας και ο πρίγκιπας John Smith στην ταινία «Ποκαχόντας» (1995), η Μουλάν και ο πρίγκιπας Li Shang στην ταινία «Μουλάν» (1998), η Τιάνα και ο πρίγκιπας Naveen στην ταινία «Η πριγκίπισσα και ο βάτραχος» (2009), η Ραπουνζέλ και ο πρίγκιπας Flynn στην ταινία «Μαλλιά κουβάρια», η Μερίντα στην ταινία «Η γενναία», η Άννα, η Έλσα και ο Χανς (Hans) στην ταινία «Ψυχρά και ανάποδα» (2013). Οι πριγκίπισσες της Disney, παρόλο που αποτελούν ξεχωριστούς χαρακτήρες, στην πλειοψηφία τους έχουν κοινά χαρακτηριστικά. Δίνουν ένα μονοδιάστατο όραμα στη θηλυκότητα και μια άκαμπτα καθορισμένη σειρά ρόλων με βάση το φύλο<sup>11</sup>. Οι πριγκίπισσες της Disney παραμένουν πανταχού παρούσες στη ζωή των κοριτσιών 3 έως 5 ετών και βρίσκονται στη λίστα με τις αγαπημένες ηρωίδες πάνω από πενήντα χρόνια<sup>12</sup>. Εξάλλου, δεν είναι μόνο οι ταινίες, αλλά και διάφορα προϊόντα, όπως είδη ένδυσης, είδη οικιακής χρήσης και άλλα, τα οποία επίσης επηρεάζουν τις αντιλήψεις των κοριτσιών για τη θηλυκότητα.

Αν και μεταξύ των ταινιών της Disney υπάρχουν πολλά κοινά σημεία, στα θέματα προσέγγισης της έμφυλης ταυτότητας οι ταινίες μπορούν να διακριθούν σε τρεις διαφορετικές ομάδες-γενιές. Η πρώτη γενιά ταινιών της Disney (1937-1950) διδάσκει στα μικρά κορίτσια ότι αναμένεται να διαδραματίσουν έναν υποτακτικό ρόλο σε μια πατριαρχική κοινωνία. Στο πλαίσιο των ταινιών αυτών, η λέξη «γυναίκα» έχει γίνει συνώνυμη με το «θύμα». Αυτές οι ταινίες έχουν κοινά θέματα, καθώς η πρωταγωνίστρια σε κάθε μια από αυτές τις ταινίες εμφανίζεται ως "Disney Princess", όπου τα χαρακτηριστικά αυτών των πριγκιπισσών είναι η υποταγή και η υποτέλεια. Αν και όλες είναι όμορφες, οι πριγκίπισσες μοιάζουν να είναι ικανές να υποφέρουν στη σιωπή, και γι' αυτό τους δίνεται τελικά η ανταμοιβή: η σωτηρία μέσω του ωραίου και γοητευτικού πρίγκιπα. Η στερεοτυπική απεικόνιση των γυναικών της Disney μπορεί να ανιχνευθεί πλήρως στην απεικόνιση της Χιονάτης. Είναι παρθένα, όμορφη και ευσεβής, «η πιο όμορφη από όλες», είναι υπάκουη και αναζητά τον πρίγκιπα. Αποτελεί το χαρακτηριστικότερο ίσως παράδειγμα της πρώτης γενιάς ταινιών της Disney, όπου οι πριγκίπισσες είναι ρομαντικές, γενναϊόδωρες, στοργικές, ντροπαλές, με ωραία φυσική εμφάνιση, ή ήπιες και ομιλητικές, όπως η Σταχτοπούτα, η Χιονάτη και η Ωραία Κοιμωμένη. Έχουν ελάχιστη ανεξαρτησία και βασίζονται στους αρσενικούς χαρακτήρες για να πετύχουν τα όνειρά τους ή για να τα βγάλουν πέρα στις δύσκολες καταστάσεις<sup>13</sup>. Οι πρώτες πριγκίπισσες αποδέχονται εντελώς τον παραδοσιακό και συντηρητικό ρόλο της θηλυκότητας. Παρουσιάζονται σαν κόρες που ελέγχονται από γονείς, κυρίως από τον πατέρα τους. Αποδέχονται τις δουλειές του σπιτιού με χαρά. Οι άνδρες στις ταινίες αυτές δεν κάνουν ποτέ οικιακές δουλειές, ούτε έχουν την ικανότητα να το κάνουν.

Στη δεύτερη γενιά ταινιών της Disney (1990-2000) εντάσσονται οι εξής πριγκίπισσες: η Άριελ από την ταινία «Η μικρή γοργόνα», η Μπελ από την ταινία «Η Πεντάμορφη και το τέρας», η Γιαζμίν από την ταινία «Αλαντίν», η Ποκαχόντας από την ταινία «Ποκαχόντας», η Μουλάν από την ταινία «Μουλάν». Οι παραπάνω ηρωίδες παρουσιάζονται να έχουν κάποιες επαγγελματικές δραστηριότητες, οι οποίες όμως είναι στερεοτυπικά γυναικείες, όπως μοδίστρα, σερβιτόρα, μαγείρισσα. Στη δεύτερη γενιά ταινιών, οι απεικονίσεις των ρόλων των φύλων προσπαθούν να γίνουν πιο ισότιμες. Η αναλογία των θηλυκών χαρακτηριστικών που διαθέτουν οι πριγκίπισσες μειώθηκε. Οι θηλυκοί χαρακτήρες είναι πιο ανεξάρτητοι, προσπαθούν να επιτύχουν τα όνειρά τους και διαθέτουν περισσότερη δύναμη. Ωστόσο, εξακολουθούν να διατηρούν στερεότυπα των φύλων, αφού για να καταφέρουν ηρωικές δράσεις (π.χ., διάσωση) χρειάζονται την υποστήριξη των αρσενικών χαρακτήρων<sup>14</sup>.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε αυτές τις ταινίες, παρόλο που παρουσιάζονται δυναμικές οι πριγκίπισσες, όπως, παραδείγματος χάριν, οι περιπτώσεις των Μουλάν και Μπελ, ο χαρακτήρας τους δεν θεωρείται ευρέως αποδεκτός. Στην ταινία Mulan, π.χ., υπάρχει ένα τραγούδι με τίτλο "Honour Us All", που περιγράφει ότι οι γυναίκες πρέπει να έχουν «μικροσκοπικές μέσες», «να είναι ήρεμες» και «υπάκουες», ενώ η ίδια η Mulan φαίνεται ότι διαθέτει χαρακτηριστικά που αποτελούν στερεοτυπικά χαρακτηριστικά των αντρών.

Η τρίτη γενιά των ταινιών Disney Princess (2000-σήμερα) είναι αυτές όπου οι ηρωίδες παρουσιάζονται ως ανεξάρτητοι χαρακτήρες. Είναι γενναίες, όχι τόσο ευγενικές όσο εκείνες της πρώτης γενιάς, και συνεχίζουν τα όνειρά

11. Annabella Pollen, «Performing spectacular girlhood: Mass-produced dressing-up costumes and the commodification of imagination», *Textile History*, 42(2), 2011, 162-180.

12. Armand Henry Giroux, Grace Pollock, *The mouse that roared: Disney and the end of innocence* (Revised Edition), Rowman & Littlefield, Maryland, 2010.

13. Thompson Teresa.L, Zerbinos Eugenia, «Gender roles in animated cartoons: Has the pictured changed in 20 years?», *Sex Roles* 32(1), 1995, 651-667.

14. Thompson Teresa.L, Zerbinos Eugenia, οπ.π, σ. 651-667.

τους με την ελάχιστη βοήθεια των αρσενικών χαρακτήρων. Οι ηρωίδες σε αυτές τις ταινίες βασίζονται στο πρότυπο της ανεξάρτητης γυναίκας, που δεν βασίζεται σε άλλους χαρακτήρες για να επιτύχει το όνειρό της<sup>15</sup>. Οι κινηματογραφικές ταινίες τρίτης γενιάς της Disney Princess οι οποίες περιλαμβάνουν πριγκίπισσες, Τιάνα από την ταινία «Η πριγκίπισσα και ο βάτραχος», Ραπουνζέλ από την ταινία «Μαλλιά κουβάρια», Μερίντα από ταινία «Η γενναία», Άννα και Έλσα από την ταινία «Ψυχρά και ανάποδα» (2013), επιχειρούν να μετασχηματίσουν εν μέρει προηγούμενες στερεοτυπικές έμφυλες εικόνες. Στις πρόσφατες ταινίες, οι ηρωίδες παρουσιάζονται πιο ανδρόγυνες<sup>16</sup>. Παρ' όλα αυτά, συνεχίζουν να διατηρούνται μηνύματα που θυμίζουν παραδοσιακούς ρόλους. Αφενός αρχίζει να προωθείται η ιδέα της θέλησης και της ανεξαρτησίας, αλλά αφετέρου συνεχίζουν να υπάρχουν έμφυλα στερεότυπα, σε μικρότερο βαθμό, τόσο για τους ήρωες όσο και για τις ηρωίδες.

Αντίστοιχα με τις ηρωίδες,<sup>17</sup> οι αρσενικοί ήρωες της Disney ακολουθούσαν στις δύο πρώτες γενιές ένα μοντέλο που προωθούσε την αρρενωπότητα, την κυριαρχία, την αρχηγία, τη δύναμη, την αδιαμφισβήτητη εξουσία και την ανταγωνιστικότητα. Όμως σταδιακά αρχίζουν να αποκαλύπτονται οι αδυναμίες του παραπάνω μοντέλου, όπως το αίσθημα κοινωνικής απομόνωσης, αδυναμίας έκφρασης συναισθημάτων, φόβου και μοναξιάς. Συγκεκριμένα, στις ταινίες Toy Story (1995), Toy Story 2(1999), A Bug's Life (1998), Finding Memo (2003), Monsters (2001), The incredible (2004), Cars (2006), Ratatouille (2007) και Wall-E (2008), οι αντρικοί ρόλοι, ενώ ξεκινούν από το παραδοσιακό αρσενικό στερεότυπο, κατά την εξέλιξη της πλοκής παρουσιάζουν και θηλυκά στοιχεία. Έτσι, σταδιακά διαγράφεται ένα «νέο» αντρικό μοντέλο που διαθέτει και παραδοσιακά στερεοτυπικές θηλυκές αξίες, όπως η έκφραση συναισθημάτων, ενδιαφέρον και φροντίδα για τους άλλους, έκφραση ευγνωμοσύνης προς την κοινότητα, ευγένεια κ.ά. Αντίστοιχα, τα θηλυκά πρότυπα εμπλουτίζονται με παραδοσιακά στερεοτυπικές αντρικές δεξιότητες, όπως είναι, για παράδειγμα, η άσκηση με τόξο και βέλος της ηρωίδας Merida από την ταινία Brave.

Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια αναγνωρίζουν τα στερεότυπα φύλου που διατρέχουν τις ταινίες της Disney Princess. Διαπιστώθηκε<sup>18</sup> ότι τα μικρά κορίτσια, μετά την προβολή της ταινίας «Σταχτοπούτα», αναγνωρίζουν και αποδέχονται τα έμφυλα στερεότυπα που υπάρχουν στην ταινία. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε προσχολικά ιδρύματα των ΗΠΑ με στόχο να εξετάσει τις αντιλήψεις των κοριτσιών για τις πριγκίπισσες και τις απόψεις τους για τους στερεοτυπικούς ρόλους στις ταινίες της Disney, διαπιστώθηκε ότι τα μικρότερα κορίτσια ταυτίστηκαν με τις πριγκίπισσες, ενώ τα αγόρια με τους υπερήρωες που έβλεπαν στις ταινίες<sup>19</sup>. Αντίστοιχα, η έρευνα του Girls Inc,<sup>20</sup> που πραγματοποιήθηκε το 2006 σε 1.059 κορίτσια μεταξύ 3-12 ετών μέσω συνεντεύξεων, διαπίστωσε ότι τα κορίτσια εξακολουθούν να αποδέχονται στερεοτυπικές έμφυλες συμπεριφορές, αισθάνονται πίεση να είναι λεπτές, ευγενικές και να φροντίζουν τους άλλους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει δημοσιογραφικού τύπου έρευνα<sup>21</sup>, όπου η πλειονότητα γυναικών, στο ερώτημα αν είχαν επηρεαστεί από τα πρότυπα ομορφιάς που πρόβαλαν οι ταινίες της Disney, απάντησε θετικά, περιγράφοντας τη μεγάλη επιρροή που τους ασκήθηκε όσον αφορά την εικόνα του γυναικείου σώματος. Εκφράσεις όπως: «Όταν ήμουν μικρή ήθελα τόσο πολύ να μοιάσω στην πριγκίπισσα Jasmine από την ταινία Aladdin, που ζήτησα από τη μητέρα μου, αν ήταν δυνατόν, να αφαιρέσει ένα πλευρό μου ώστε να της μοιάσω». Μια άλλη γυναίκα που συμμετείχε στην έρευνα αναφέρθηκε στην ανακούφιση που ένιωσε όταν μεγαλώνοντας έμαθε ότι η συσσώρευση λιπώδους ιστού στο στομάχι ήταν κάτι συνηθισμένο.

## Έρευνα σε ελληνικά νηπιαγωγεία

Στην παρούσα έρευνα οι ερευνητές θέλησαν να διερευνήσουν το πώς επηρεάζει τις αντιλήψεις των μικρών παιδιών για τα έμφυλα στερεότυπα η προβολή συγκεκριμένων ταινιών της Disney, αλλά και το εάν μπορεί να υπάρξει

15. Teresa.L Thompson, Eugenia Zerbinos ,όπ.η, σ. 651-667

16. Elisabeth Dawn England, Lara Descartes, Collier-Meek Melissa,όπ.η,σ. 555-567.

17. Ken Gillam Shannon R Wooden, «Post Princess Model of Gender: The new man in Disney/Pixar» *Journal of Popular Film and Television*, 36 (1), 2008, 2-8.

18. Karen E Wohlwend «Damsels in discourse: Girls consuming and producing gendered identity texts through Disney Princess play», *Reading Research Quarterly*, 44(1), 2009, 57-83.

19. Sara M Coyne, Jennifer L Ruh , Eric E Rasmussen, David A Nelson, Kevin M Collier , όπ.η,σ. 416-430.

20. Girls Inc, «The supergirl dilemma: Girls grapple with the mounting Pressure of expectations», <http://www.girlsinc-monroe.org/styles/girlsinc/defiles/The%20Supergirl%20Dilemma-Summary%20Findings-low%20res.pdf>. Accessed 13 Feb 2019

21. Κωνσταντίνα Ρηγάκη, *Μεγαλώνοντας με τον Walt Disney : Οι ταινίες της Disney και η επιρροή τους στις αντιλήψεις των παιδιών*, Πτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2016,σ.47



μετασχηματισμός των αντιλήψεων αυτών ύστερα από συζήτηση και συμμετοχή σε κατάλληλα σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ακολουθούν την προβολή. Υποκείμενα της έρευνας ήταν 38 νήπια και προνήπια δύο νηπιαγωγείων του νομού Μαγνησίας. Το πρώτο νηπιαγωγείο με 17 παιδιά ήταν το 12ο Νηπιαγωγείο Ν. Ιωνίας, και το δεύτερο νηπιαγωγείο με 21 νήπια και προνήπια ήταν το 1ο Νηπιαγωγείο Ν. Αγχιάλου. Οι μαθητές προέρχονταν από διαφορετικά εθνοπολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, καθώς ανάμεσά τους υπήρχαν παιδιά, τόσο από γηγενείς οικογένειες όσο και από οικογένειες μεταναστών και Ρομά. Επίσης, οι επαγγελματικές ταυτότητες των γονιών των νηπίων είχαν μεγάλη ποικιλία, όπως στρατιωτικοί, ιδιωτικοί υπάλληλοι, αστυνομικοί, νοικοκυρές κ.ά. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η συμμετοχική παρατήρηση με χρήση ερευνητικού ημερολογίου των ερευνητών, ατομικές δομημένες συνεντεύξεις, καθώς και συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης με τους μαθητές. Η έρευνα, αν και αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης τα ευρήματα της οποίας δεν μπορούν να γενικευθούν, μπορεί να δώσει ενδιαφέρουσες ενδείξεις για την επίδραση συγκεκριμένων ταινιών της Disney στη διαμόρφωση των έμφυλων στερεοτύπων μαθητών προσχολικής ηλικίας, καθώς και στους πιθανούς μετασχηματισμούς αντιλήψεων που μπορεί να επιφέρουν η συζήτηση με τους μαθητές και η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ανατροπής των έμφυλων στερεοτύπων.

Προβλήθηκαν οι ταινίες «Χιονάτη», που εκπροσωπεί τις πριγκίπισσες πρώτης γενιάς, και η ταινία «Ψυχρά και ανάποδα» με κεντρική πρωταγωνίστρια την Έλσα, η οποία ανήκει στις πριγκίπισσες τρίτης γενιάς. Σε όλη τη διάρκεια της προβολής των ταινιών οι ερευνητές, κάνοντας χρήση ερευνητικού ημερολογίου, παρατηρούσαν και κατέγραφαν συνομιλίες, σχόλια και αντιδράσεις μεταξύ των νηπίων. Μετά την προβολή ακολούθησε ατομική δομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις που αφορούσαν τα χαρακτηριστικά και τους ρόλους των ηρώων και των ηρωίδων των ταινιών. Ακολούθησαν συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης, προκειμένου να ελεγχθούν τα ευρήματα των ατομικών συνεντεύξεων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε σειρά δραστηριοτήτων, με σκοπό την αμφισβήτηση των έμφυλων στερεοτύπων από τα παιδιά. Οι δραστηριότητες αυτές περιλάμβαναν την παρουσίαση κατάλληλου εικονογραφημένου εκπαιδευτικού υλικού, δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού με αντιστροφή των στερεοτυπικών έμφυλων ρόλων, ανάγνωση μη στερεοτυπικών αναφορικά με την έμφυλη ταυτότητα παιδικών ιστοριών, καθώς και πρόσκληση στην τάξη ατόμων από το συγγενικό περιβάλλον των παιδιών με μη στερεοτυπικές έμφυλες επαγγελματικές ταυτότητες. Όλες οι δραστηριότητες συνοδεύονταν από εκτεταμένη συζήτηση με σκοπό τη δημιουργία αναστοχασμού των μαθητών σχετικά με ζητήματα έμφυλων στερεοτύπων.

Μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ακολούθησε δεύτερος κύκλος συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης με αναφορά στο περιεχόμενο των ταινιών που προβλήθηκαν, προκειμένου να καταγραφούν πιθανοί μετασχηματισμοί στις απόψεις των μικρών μαθητών σχετικά με τους έμφυλους ρόλους.

## Τα ευρήματα της έρευνας

Μετά την προβολή και των δύο ταινιών, στην ερώτηση «αν και γιατί σας άρεσαν οι ηρωίδες των ιστοριών» στο πλαίσιο των ατομικών συνεντεύξεων, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών (35 σε σύνολο 38 παιδιών, αγοριών και κοριτσιών) εστίασε στα εξωτερικά χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστριών, όπως τα μαλλιά, τα ρούχα, η γενικότερη ομορφιά, αλλά και τα αξεσουάρ που φορούσαν ή χρησιμοποιούσαν. Συγχρόνως, 34 από τα 38 υποκείμενα της έρευνας έκαναν αναφορά, παράλληλα με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, και σε στοιχεία του χαρακτήρα των πρωταγωνιστριών, όπως η καλοσύνη, η ευγένεια, η αγάπη προς τα ζώα. Επίσης, 20 από τα 38 παιδιά αναφέρθηκαν στην ιδιότητα της πριγκίπισσας, ενώ 18 μίλησαν για ειδικές ικανότητες, όπως μάγισσα, μαγείρισσα κ.ά.

Στην αντίστοιχη ερώτηση για τους ήρωες των ιστοριών (αντρικοί ρόλοι), τα 32 από τα 38 παιδιά εστίασαν στα εξωτερικά χαρακτηριστικά, ενώ 35 αναφέρθηκαν παράλληλα σε στοιχεία της προσωπικότητας, όπως δυνατός, γενναίος, καλός, αστείος. Από τα 38 παιδιά, τα 25 αναφέρθηκαν και στον πριγκιπικό ή «ανώτερο» ρόλο ως έναν επιπλέον λόγο προτίμησης του ήρωα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται χαρακτηριστικές απόψεις των παιδιών στο πλαίσιο της συζήτησης σε ομάδες εστίασης, αμέσως μετά την προβολή των ταινιών

*«Η Χιονάτη είναι νοικοκυρά και καθαρίζει το σπίτι των νάνων» (κορίτσι)*

*«Το σπίτι των νάνων είναι χάλια, γιατί πώς να το καθαρίσουν 7 άντρες;» (κορίτσι)*

*«Η Χιονάτη μου αρέσει γιατί είναι νοικοκυρά σαν τη μαμά μου» (αγόρι)*

*«Θα καλούσα τη Χιονάτη στο σπίτι μου να πει χυμό, όχι τσίπουρο, γιατί τσίπουρο πίνουν μόνο οι άντρες και όχι οι γυναίκες» (αγόρι)*

«Θα μου άρεσε να μένω με τους νάνους και να τους καθαρίζω και να τους φροντίζω. Έτσι κάνουν οι γυναίκες» (κορίτσι)

«Αν συναντούσα τον πρίγκιπα θα τον ζητούσα να με παντρευτεί. Γιατί οι πριγκίπισσες σαν εμένα πρέπει να παντρεύονται πρίγκιπες» (κορίτσι)

«Η Ελσα ήταν όμορφη, με μπέρτα, αλλά δεν είχε άντρα γιατί έκανε μαγικά και ήταν δυνατή. Μόνο οι άντρες πρέπει να είναι οι δυνατοί» (αγόρι)

«Η Άννα ήταν καλή και άκουγε τον Κριστόφ και γι' αυτό την αγαπούσε ο Κριστόφ» (κορίτσι)

«Γυναίκες δεν υπάρχουν σαν την Ελσα. Σιγά μην είναι δυνατές οι γυναίκες» (αγόρι)

«Μου άρεσε που ο πρίγκιπας κοροϊδεψε την Άννα, ή Άννα δεν έπρεπε να ρίξει χαστούκι στον πρίγκιπα γιατί είναι κορίτσι» (αγόρι)

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μετά την προβολή των ταινιών και την αρχική έρευνα των αντιλήψεων των μαθητών, μέσω ατομικών συνεντεύξεων και συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης, ακολούθησε σειρά κατάλληλα σχεδιασμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για μαθητές προσχολικής ηλικίας. Βασικός σκοπός των δραστηριοτήτων ήταν η κινητοποίηση του στοχασμού των μικρών μαθητών σε ζητήματα σχετικά με τις έμφυλες ταυτότητες. Ακολουθούν ενδεικτικές απόψεις που διατυπώθηκαν από τα παιδιά, στο πλαίσιο των συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης, μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων.

«Αν η Χιονάτη δούλευε δεν θα προλάβαινε να κάνει όλες τις δουλειές και θα έπρεπε ο πρίγκιπας να βοηθάει και αυτός τη γυναίκα του» (κορίτσι)

«Μήπως ήταν τεμπέληδες οι νάνοι και είχαν βρώμικο σπίτι;» (αγόρι)

«Δεν έπρεπε ο πρίγκιπας να κοροϊδέψει την Άννα, γιατί δεν ήταν σωστό» (αγόρι)

«Η Άννα θύμωσε που είπε ψέματα ο πρίγκιπας και αυτή καλά έκανε και τον χαστούκισε» (κορίτσι)

« Η Ελσα είναι δυνατή σαν τη μαμά μου» (κορίτσι)

«Ο μπαμπάς μου βοηθάει τη μαμά μου στις δουλειές του σπιτιού, βάζει τον αδερφό μου για ύπνο, μαγειρεύει, κάνει διάφορες δουλειές» (αγόρι)

## Συμπεράσματα

Η παραπάνω μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε σε δύο Νηπιαγωγεία του νομού Μαγνησίας επιβεβαίωσε ότι η προβολή των συγκεκριμένων ταινιών της Disney επηρέασε τις αντιλήψεις των μικρών μαθητών-θεατών σε ζητήματα έμφυλης ταυτότητας. Αμέσως μετά την προβολή των ταινιών, τα παιδιά, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια, στην πλειονότητά τους, επιβεβαίωσαν στερεοτυπικές ή αμφισβήτησαν μη στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων όπως αυτοί εμφανίζονταν μέσω των πρωταγωνιστριών/ών και στις δύο ταινίες. Οι μαθητές στη φάση αυτή εστίασαν σε εξωτερικά ή εσωτερικά χαρακτηριστικά των ανδρών και γυναικών πρωταγωνιστών που αναδεικνύουν έντονα έμφυλα στερεότυπα. Ακόμη και για την περίπτωση της ηρωίδας Έλσας, η οποία εκπροσωπεί πριγκίπισσα τρίτης γενιάς, κυρίως τα αγόρια, αλλά και κορίτσια, φάνηκε να αντιδρούν στον δυναμισμό της και στην ανάδειξη των μη στερεοτυπικά γυναικείων χαρακτηριστικών της ταυτότητάς της.

Παράλληλα με το παραπάνω εύρημα, η έρευνα έδειξε ότι η συμμετοχή των μελών του δείγματος σε κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες με σκοπό την αμφισβήτηση των έμφυλων στερεοτύπων είχε θετικά αποτελέσματα. Η πλειονότητα των μαθητών στο πλαίσιο των συνεντεύξεων σε ομάδες εστίασης που ακολούθησε τις δραστηριότητες, φάνηκε να προβληματίζεται για το κατά πόσο τελικά η «Χιονάτη» μπορεί να εκπροσωπήσει τη γυναικεία ταυτότητα, όπως τα περισσότερα παιδιά καθημερινά την αναγνωρίζουν μέσα στο οικογενειακό ή συγγενικό τους περιβάλλον. Αντίστοιχα, οι μαθητές στοχάστηκαν για τους αντρικούς μη στερεοτυπικούς ρόλους, κάνοντας επίσης αναφορά σε χαρακτηριστικά παραδείγματα, κυρίως μέσα από την οικογενειακή τους ζωή.

Είναι προφανές ότι η υπέρβαση των έμφυλων στερεοτύπων, όπως και κάθε τύπου στερεοτύπων, είναι μια διαδικασία μακροχρόνιας και συστηματικής εκπαίδευσης με βάση τις αρχές και το πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής. Επίσης, είναι προφανές ότι όσο νωρίτερα ξεκινήσει η παραπάνω εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο σημαντικότερα μπορεί να είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Η προσχολική ηλικία ως μια ιδιαίτερα ευαίσθητη ηλικία αποτελεί την κατάλληλη περίοδο για την έναρξη της ευαισθητοποίησης και εκπαίδευσης των μικρών μαθητών στα αντίστοιχα θέματα. Η εκπαίδευση αυτή είναι απαραίτητο να γίνεται μέσα από διδακτικές προσεγγίσεις που είναι κατάλληλες για τη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη που αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη ηλικιακή περίοδο των παιδιών.

Οι ταινίες της Disney, όπως και τα παραμύθια και οι ιστορίες για παιδιά, μπορούν να αποτελέσουν ένα από τα

πολλά εκπαιδευτικά υλικά για την ευαισθητοποίηση των μαθητών, με απαραίτητη προϋπόθεση να συνοδεύονται από συζήτηση, καθώς και κατάλληλες αναστοχαστικές δραστηριότητες<sup>22</sup>. Μέσω αυτών τα παιδιά μπορούν σταδιακά να αρχίσουν να αναγνωρίζουν και στη συνέχεια να αμφισβητήσουν τους έμφυλους, και όχι μόνο, στερεοτυπικούς ρόλους. Ειδικά για την περίπτωση των ταινιών της Disney, όπως έχει υποστηρίξει ο Giroux<sup>23</sup>, η επίδρασή τους είναι τεράστια. Επισημαίνει ότι 200 εκατομμύρια άνθρωποι τον χρόνο παρακολουθούν βίντεο ή ταινίες Disney, ενώ μέσα σε μια εβδομάδα, 395 εκατομμύρια παρακολούθησαν μια τηλεοπτική εκπομπή της Disney. Αναφέρει ότι 3,8 εκατομμύρια άτομα είναι συνδρομητές στο Disney Channel, και 810.000 άτομα κάνουν μια αγορά σε ένα κατάστημα Disney. Ο ίδιος υπογραμμίζει παλαιότερη άποψη του Benjamin arber, σύμφωνα με την οποία οι πραγματικοί διδάσκοντες των παιδιών δεν είναι εκπαιδευτικοί ή πανεπιστημιακοί καθηγητές, αλλά σκηνοθέτες, διαφημιστικά στελέχη και οι προμηθευτές pop κουλτούρας<sup>24</sup>. Το σχολείο, αξιοποιώντας το πλαίσιο της κριτικής εκπαίδευσης, χρειάζεται να αντισταθεί στην παραπάνω διαδικασία και να βρει τρόπους, ακόμη και αξιοποιώντας κατάλληλα τα εργαλεία της «άλλης πλευράς», όπως είναι οι παλαιότερες ταινίες της Disney, για να καταδικάσει τα στερεότυπα, τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις, τόσο όσον αφορά τις έμφυλες ταυτότητες όσο και γενικότερα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ashby Marylee S, Wittmaier Bruce C, «Attitude changes in children after exposure to stories about women in traditional or nontraditional occupations», *Journal of Educational Psychology*, 70, 1978, 945–949.
- Baker-Sperry Lori, «The Production of Meaning through Peer Interaction: Children and Walt Disney's Cinderella», *Sex Roles*, 56 (11/12), 2007, 717-727.
- Bussey Kay, Bandura Albert, «Influence of gender constancy and social power on sex-linked modeling», *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1984, 1292–1302.
- Bussey Kay, Bandura Albert, «Self-regulatory mechanisms governing gender development», *Child Development*, 63, 1992, 1236–1250.
- Bussey Kay, Bandura Albert, «A social cognitive theory of gender development and differentiation». *Psychological Review*, 106, 1999, 676–713.
- Coyne Sara M, Ruh Jennifer L, Rasmussen Eric E, Nelson David A, Collier Kevin M, «It's a Bird! It's a Plane! It's a Gender Stereotype! Longitudinal Associations Between Superhero Viewing and Gender Stereotyped Play», *Sex Roles*, 70, 2014, 416–430.
- England Dawn Elisabeth, Descartes Lara, Collier-Meek Melissa. A, «Gender role portrayal and the Disney Princesses», *Sex Roles*, 64, 2011, 555–567.
- Gillam Ken, Wooden Shannon R, «Post Princess Model of Gender: The new man in Disney/Pixar» *Journal of Popular Film and Television*, 36 (1), 2008, 2-8.
- Giroux Henry, *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence*. Rowman, Maryland, 1999, 91-132.
- Giroux Henry Armand, Pollock Grace, *The mouse that roared: Disney and the end of innocence* (Revised Edition), Rowman & Littlefield, Maryland, 2010.
- Kollmayer Marlene, Schober Barbara, Spiel Christiane, «Gender stereotypes in education. Development, consequences and interventions», *European Journal of Developmental Psychology*, 15, 2016, 361-377.
- Magos Kostas, «What the polar bear wanted': Promoting empathy through reading and writing intercultural stories for young children.» *Proceedings (CD) of the International Conference of International Association of Intercultural Education and University of Ioannina: «Cultural Diversity, Equity and Inclusion»*, International Association of Intercultural Education, 2015, 1-8.
- Μαραγκουδάκη Ελένη, *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*, Οδυσσεάς, Αθήνα, 1999, 220-300.
- O'Bryant Shirley L, Corder-Bolz Charles R, «The effects of television on children's stereotyping of women's work roles», *Journal of Vocational Behavior*, 12, 1978, 233–244.
- Orenstein Peggy, «What's Wrong With Cinderella?» *The New York Times Magazine*, 2006
- Pollen Annebella, «Performing spectacular girlhood: Mass-produced dressing-up costumes and the commodification of imagination», *Textile History*, 42(2), 2011, 162–180.
- Πηγάκη Κωνσταντίνα, *Μεγαλώνοντας με τον Walt Disney: Οι ταινίες της Disney και η επιρροή τους στις αντιλήψεις των παιδιών*, Πτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2016.

22. Kostas Magos, «What the polar bear wanted': Promoting empathy through reading and writing intercultural stories for young children.» *Proceedings (CD) of the International Conference of International Association of Intercultural Education and University of Ioannina: «Cultural Diversity, Equity and Inclusion»*, International Association of Intercultural Education, 2015, 1-8.

23. Henry Giroux, *The Mouse that Roared: Disney and the End of Innocence*. Rowman, Maryland, 1999, 91-132.

24. Henry Giroux, ό.π., σ. 91-132.

- Sandnabba Kenneth N, Ahlberg Christian, «Parents' attitudes and expectations about children's cross-gender behavior», *Sex Roles*, 40, 1999, 249–263.
- Slaby Ronald G, Frey Karin S, «Development of gender constancy and selective attention to same-sex models», *Child Development*, 46, 1975, 849–856.
- Thompson Teresa.L, Zerbinos Eugenia, «Gender roles in animated cartoons: Has the picture changed in 20 years?», *Sex Roles* 32(1), 1995, 651-667.
- Wohlwend Karen E, «Damsels in discourse: Girls consuming and producing gendered identity texts through Disney Princess play», *Reading Research Quarterly*, 44(1), 2009, 57-83.
- Zipes Jack, Preface in Jack Zipes (Ed.), *Don't Bet on the Prince*, Methuen, New York, 1986, xi-xiv.

## ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

- Girls Inc, «The supergirl dilemma: Girls grapple with the mounting Pressure of expectations», <http://www.girlsinc-monroe.org/styles/girlsinc/defiles/The%20Supergirl%20Dilemma-Summary%20Findings-low%20res.pdf>. Accessed 13 Feb 2019.
- Iger Bob, «Walt Disney Company annual meeting of shareholders», [http://media.disney.go.com/investorrelations/presentations/060310\\_transcript.pdf](http://media.disney.go.com/investorrelations/presentations/060310_transcript.pdf), Accessed 17 December 2018.
- Orenstein Peggy, «What's wrong with Cinderella?», *New York Times Magazine*, <http://www.nytimes.com/2006/12/24/magazine/24princess.t.html>. Accessed 20 January 2019.

# Κριτική Παιδαγωγική και Κοινωνιολογία: ιστορία και όροι μιας δημιουργικής συνάντησης

**Κώστας Θεριανός**

Συντονιστής ΕΕ Κοινωνικών Επιστημών  
ktherianos@yahoo.gr

**Φωτεινή Κουγιουμουτζάκη**

Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΑΠΘ  
fkouyoum@eled.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα ρεύμα παιδαγωγικής σκέψης και εκπαιδευτικής πρακτικής στον πυρήνα του οποίου βρίσκεται η κριτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευόμενων για τους οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες που προκαλούν την εκμετάλλευση, την ανισότητα, τη φτώχεια, τους πολέμους. Η παρούσα εργασία μελετά ποια ρεύματα σκέψης της Κοινωνιολογίας μπορούν να συναντηθούν γόνιμα με την Κριτική Παιδαγωγική και να αξιοποιηθούν από αυτή. Επίσης, εξετάζονται η πρόσληψη της Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα και η σχέση της με τον Μαρξισμό και την Κριτική Παιδαγωγική.

## Εισαγωγή

Ο όρος «Κριτική Παιδαγωγική» χρησιμοποιήθηκε από τον Henry Giroux, και στη συνέχεια από τους Stanley Aronowitz και Peter McLaren, για να χαρακτηρίσει ένα ρεύμα θεωρητικής παιδαγωγικής σκέψης και εκπαιδευτικής πρακτικής που εμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 στις Η.Π.Α.<sup>1</sup> Η Κριτική Παιδαγωγική δεν συνιστά ομοιογενές σύνολο απόψεων και γι' αυτό δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τις θεωρητικές της καταβολές.

Ο McLaren συνδέει την Κριτική Παιδαγωγική με τη Σχολή της Φραγκφούρτης, αναγνωρίζοντας, ταυτόχρονα, ότι υπάρχει μια ολόκληρη «κριτική» θεωρητική παράδοση, η οποία έχει δώσει θεωρητικά εργαλεία στην Κριτική Παιδαγωγική<sup>2</sup>. Οι Γούναρν και Γρόλλιος, αν και αναφέρονται στην άποψη του McLaren και στη σύνδεση της Κριτικής Παιδαγωγικής με την παράδοση και τις τάσεις της Κριτικής Θεωρίας, παρακολουθούν όλη τη βιβλιογραφία παραγωγής και εξέλιξης της Κριτικής Παιδαγωγικής σε σχέση με το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο, καταλήγοντας ότι η έναρξη της Κριτικής Παιδαγωγικής εντοπίζεται στο έργο του Freire και στην επεξεργασία της θεωρίας της αντίστασης από τον Giroux<sup>3</sup>.

Από εκεί και πέρα, αναπτύχθηκαν διάφορες τάσεις στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η τάση που συνδέεται με τον Μαρξισμό εκπροσωπείται από το έργο των Paulo Freire, Henry Giroux, Stanley Aronowitz, Ramin Farahmandpur και Peter McLaren. Ορισμένοι από αυτούς τους θεωρητικούς έχουν αξιοποιήσει και πλευρές του «προοδευτικού», όπως τον αποκαλούν, μεταμοντερνισμού<sup>4</sup>, αλλά και όψεις των πολιτισμικών σπουδών<sup>5</sup>. Σύντομα και σχηματικά, επισημαίνουμε ότι η έννοια του «προοδευτικού» μεταμοντερνισμού – που διατυπώθηκε κυρίως από τον McLaren τη δεκαετία του '90 – συγκροτείται στη λογική ότι μια όψη του μεταμοντέρνου «επιτίθεται» και «αποδομεί» ηγεμονίες και κυριαρχίες, όπως την ηγεμονία της λευκής φυλής, την ομογενοποιητική και καθολικά

1. Γούναρν, Παναγιώτα - Γρόλλιος, Γιώργος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική; Μια Συλλογή Κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα 2010.

2. McLaren, Peter, *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Allyn and Bacon, Boston 2007.

3. Γούναρν, Παναγιώτα - Γρόλλιος, Γιώργος (επιμ.), όπ.π.

4. McLaren, P. & Farahmandpur, R., *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης. Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και το νέο ιμπεριαλισμό*, μτφρ. Κ. Θεριανός, Τόπος, Αθήνα 2013.

5. Aronowitz, S. & Giroux, H., *Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πρακτική*, μτφρ. Κ. Θεριανός, στο Π. Γούναρν & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα 2010, σσ. 189-220.

ηγεμονική ευρωκεντρική σκέψη, την κυριαρχία των ανδρών, των κάθε φύσης κυρίαρχων εκδοχών του Δυτικού Λόγου που έχουν αξιοποιηθεί από την αστική ιδεολογία κ.λπ. Έτσι, από αυτή την άποψη, ο μεταμοντερνισμός όχι μόνο δεν είναι ανταγωνιστικός σε σχέδια και απόπειρες κοινωνικής χειραφέτησης, αλλά μπορεί, αν συνδυαστεί με την ταξική ανάλυση, να εμπλουτίσει τη σύγχρονη μαρξιστική θεωρία και να συμβάλει περισσότερο, στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, στην κατανόηση του πώς το κεφάλαιο και ο νόμος της αξίας διαμορφώνουν ταυτότητες, αντιλήψεις και πρακτικές στον χώρο του σχολείου. Αυτή η κατανόηση συνιστά προϋπόθεση για την κριτική συνειδητοποίηση και την εκπαιδευτική και κοινωνική αλλαγή<sup>6</sup>.

Όμως, πέρα από τις επιμέρους θεωρητικές διαφοροποιήσεις, στην πράξη η Κριτική Παιδαγωγική γεννήθηκε μέσα από το έργο του Βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire. Η Κριτική Παιδαγωγική είναι θεωρία και πρακτική που βοηθά εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση, μέσα από την κατανόηση των αιτιών, του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές τους. Ο τρόπος διδασκαλίας που χρησιμοποίησε ο Freire αποτελεί μορφή ποιοτικής έρευνας. Ο εκπαιδευτικός δεν θεωρεί τους εκπαιδευόμενους «άδεια δοχεία», που πρέπει να «γεμίσουν» με γνώση. Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους ως φορείς δράσης (agents), που έχουν συγκεκριμένες απόψεις για τον κόσμο ζώντας σε συγκεκριμένες συνθήκες. Το ζητούμενο για τον εκπαιδευτή είναι να ανιχνεύσει μαζί με τους εκπαιδευόμενους αυτές τις απόψεις και τις συνθήκες, να τις μετασχηματίσει σε παραγωγικές λέξεις και παραγωγικά θέματα και με βάση αυτά να προχωρήσει μια διαδικασία κριτικού διαλόγου, μέσα από την οποία οι εκπαιδευόμενοι θα μορφωθούν, συνειδητοποιώντας παράλληλα τις οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τη ζωή τους<sup>7</sup>.

Οι εκπρόσωποι της Κριτικής Παιδαγωγικής εξετάζουν τα σχολεία ιστορικά και εντός του οικονομικού και κοινωνικού πλαισίου στο οποίο λειτουργούν. Από την άποψη αυτή, η Κριτική Παιδαγωγική απορρίπτει τον θετικισμό που στηρίζει την ανιστορική και απολίτικη ανάλυση της εκπαίδευσης. Η Κριτική Παιδαγωγική εστιάζει σε ποιοτικές όψεις της σχολικής ζωής, καθώς αντιμετωπίζει τα σχολεία ως δημόσιους χώρους, στους οποίους γίνεται διαπάλη ιδεών και πρακτικών και στους οποίους μπορεί να αναπτυχθούν αντίσταση και αντι-ηγεμονικός αγώνας<sup>8</sup>. Εστιάζει, παράλληλα, στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και των σχολικών πρακτικών, στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και στην εργασία των εκπαιδευτικών, ο χαρακτήρας της οποίας είναι πολιτικός<sup>9</sup>.

Το ζητούμενο για την Κριτική Παιδαγωγική είναι η εισαγωγή της ιδεολογίας ως αναλυτικής κατηγορίας στη μελέτη του σχολείου, των αναλυτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών πρακτικών, η οποία, τα τελευταία χρόνια, αν και πανταχού παρούσα, άλλοτε με φανερό και άλλοτε με λανθάνοντα τρόπο, έχει εξοβελισθεί από την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και τις Επιστήμες της Αγωγής. Από αυτή την άποψη, η διδασκαλία δεν είναι «ουδέτερη» αλλά βαθιά πολιτική δραστηριότητα.

## Η Κοινωνιολογία και η σχέση της με την Κριτική Παιδαγωγική

Όλα τα γνωστικά αντικείμενα και πεδία έχουν σχέση με την Κριτική Παιδαγωγική. Η Κριτική Παιδαγωγική, όπως επισημάναμε στην προηγούμενη ενότητα, έχει ως κεντρικό σκοπό την εισαγωγή της έννοιας της ιδεολογίας, τόσο στη μελέτη της συγκρότησης του αναλυτικού προγράμματος όσο και της διδασκαλίας. Κάθε ρεύμα σκέψης που προσπαθεί να «αποφυσικοποιήσει» το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία αλλά και κάθε διδασκαλία που έχει ως στόχο την κριτική κατανόηση εκ μέρους των εκπαιδευόμενων των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων που συγκροτούν τον σύγχρονο κόσμο έχει κοινούς τόπους με την Κριτική Παιδαγωγική.

Η Κοινωνιολογία εμφανίστηκε τον 19ο αιώνα, αρχικά ως προσπάθεια ερμηνείας και αντιμετώπισης των προβλημάτων που είχαν προκαλέσει η Βιομηχανική επανάσταση και οι συνεπακόλουθες κοινωνικές μεταβολές που προκάλεσε στη ζωή των ανθρώπων. Οι αρχικές προσπάθειες του «ανάδοχου» της Κοινωνιολογίας, Αύγουστου Comte, αλλά και του σύγχρονου του, Χέρμπερτ Σπένσερ, στο πλαίσιο του θετικισμού, να ανακαλύψουν τις αιτίες των κοινωνικών προβλημάτων και να δώσουν «λύσεις» σε αυτά τα προβλήματα με τους τρόπους που θεωρούσε πρόσφορους ο καθένας, συγκρότησαν τις πρώτες εννοιολογικές και αναλυτικές κατηγορίες της επιστήμης της κοι-

6. McLaren, P., *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*, Rowman & Littlefield Publishers, New York 2000.

7. Γρόλλιος, Γ., *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2005.

8. Aronowitz, S. & Giroux, H., *Η Διδασκαλία και ο ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου*, μτφρ. Κ. Θεριανός, στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιο (επιμ.), ό.π., σ.σ. 160-188.

9. Aronowitz, S. & Giroux, H., *Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πρακτική*, μτφρ. Κ. Θεριανός, στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιο (επιμ.), ό.π., σ.σ. 189-220.

ωνίας. Η ένταξη του έργου και της σκέψης του Marx στην Κοινωνιολογία έγινε από τους μεταγενέστερους κοινωνιολόγους, καθώς σε όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα, που ο Comte και ο Spencer μοχθούσαν να ανακαλύψουν μέσω της εφαρμογής των μεθόδων των θετικών επιστημών τις αιτίες των κοινωνικών προβλημάτων και τις λύσεις σε αυτά, ο Marx θεωρούσε την Κοινωνιολογία – εκείνης της εποχής – «ρετσέτες για τις κατασρόλες του μέλλοντος»<sup>10</sup>.

Η αντιπαράθεση Μαρξισμού και ακαδημαϊκών κοινωνιολόγων είναι ένα νήμα που διατρέχει την ανάπτυξη της κοινωνιολογικής θεωρίας από τις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι και τη δεκαετία του 1970<sup>11</sup>. Ο Max Weber, την περίοδο της όξυνσης των πολιτικών αντιπαραθέσεων στη Γερμανία, θεωρούσε ότι ο «Liebknecht ανήκει στο τρελοκομείο και η Rosa Luxemburg στον ζωολογικό κήπο»<sup>12</sup>. Από την άλλη πλευρά, ο Plekhanov στα γραπτά του αντιδιαστέλλει την «υποκειμενική» και την «αντικειμενική» κοινωνιολογία, καταλήγοντας ότι και οι δύο είναι διαφορετικές και επιστημονικά κατώτερες από τον σύγχρονο υλισμό<sup>13</sup>. Ο ιστορικός υλισμός, τον οποίο ο Bukharin είχε ορίσει ως «η κοινωνιολογία του Μαρξισμού»<sup>14</sup>, θεωρούσε «ασύστατη» την «αστική κοινωνιολογία». Οι κοινωνικοί επιστήμονες που ασπάζονταν το παράδειγμα του ιστορικού υλισμού – ο όρος «παράδειγμα» χρησιμοποιείται με την έννοια που της έδωσε ο Kuhn – θεωρούσαν ότι «ο ιστορικός υλισμός αποκαλύπτει τους αντικειμενικούς νόμους της κοινωνικής ανάπτυξης και δείχνει τον δρόμο της γνώσης και της χρησιμοποίησής τους για τα συμφέροντα της κοινωνίας» ενώ «η αστική κοινωνιολογία, είτε προσπαθεί με κάθε τρόπο να αποδείξει ότι καμιά ιστορική νομοτέλεια δεν υπάρχει, είτε προσπαθεί να διαστρέψει το περιεχόμενο των κοινωνικών νόμων»<sup>15</sup>. Η τάση αυτή της «αστικής κοινωνιολογίας» για την αποσιώπηση των κοινωνικών νόμων αποδιδόταν στον «τρόμο μπροστά στους νόμους της ιστορίας»<sup>16</sup>.

Στις αναπτυγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες (Γαλλία, Η.Π.Α., Αγγλία), τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες κυριάρχησε το επιστημονικό παράδειγμα του λειτουργισμού (functionalism). Η κεντρική μέριμνα του Talcott Parsons, βασικού θεωρητικού αυτού του ρεύματος σκέψης στις Η.Π.Α., ήταν η μελέτη της δράσης των ατόμων και η σχέση τους με την κοινωνία: «Το θεμελιώδες σημείο εκκίνησης είναι η έννοια των κοινωνικών συστημάτων δράσης, η αλληλεπίδραση των επιμέρους φορέων, δηλαδή πώς λαμβάνει χώρα υπό τέτοιες συνθήκες που να είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί μια τέτοια διαδικασία αλληλεπίδρασης ως ένα σύστημα με την επιστημονική έννοια και να υπόκειται στην ίδια σειρά θεωρητικής ανάλυσης με την οποία εφαρμόστηκε επιτυχώς και σε άλλα είδη συστημάτων άλλων επιστημών»<sup>17</sup>. Το θεωρητικό ενδιαφέρον της κοινωνιολογίας περιορίστηκε σε μια ανιστορική προσέγγιση του πώς συγκροτείται η κοινωνική διαντίδραση ανάμεσα στα μέλη της κοινωνίας που στην ουσία θεωρούνται οι φορείς (agents) της κοινωνικής δράσης. Οι κοινωνικές και πολιτιστικές διαφορές των μελών της κοινωνίας θεωρήθηκαν από τον Parsons «πρόβλημα» (ο τίτλος του 8ου κεφαλαίου του βιβλίου του είναι «The problem of the role of ideas»), το οποίο θεωρητικά μπορεί να ταξινομηθεί στο επίπεδο του πώς τα «σημάδια» ή τα «σύμβολα» της καθημερινής διαντίδρασης ανάμεσα στα μέλη αποτελούν μέσο επικοινωνίας, καθώς στηρίζονται σε μια κοινή κουλτούρα που έχουν οι φορείς δράσης που τους επιτρέπει να ερμηνεύουν τα σύμβολα αυτά με τον ίδιο τρόπο. Ουσιαστικά, ο Parsons προσπάθησε να εντάξει στη δική του οπτική προσεγγίσεις άλλων κοινωνιολόγων και ερευνητών. Οικοδόμησε ένα θεωρητικό σύστημα, είτε αντλώντας με επιλεκτικό τρόπο στοιχεία από άλλους θεωρητικούς και ερευνητές, όπως ο Malinowski και ο Lévy-Bruhl, είτε απορρίπτοντας τη θεωρητική τους κατεύθυνση, κρατώντας όμως τα επιμέρους στοιχεία και μετουσιώνοντάς τα στη δική του θεωρητική προοπτική<sup>18</sup>.

Ο Charles Wright Mills, το 1959, έκανε κριτική ανασκόπηση της πορείας της κοινωνιολογικής σκέψης, προκειμένου να ασκήσει κριτική στην κατάσταση της Κοινωνιολογίας στις Η.Π.Α. την εποχή του. Ο Mills επεσήμανε ότι η Κοινωνιολογία ξεκίνησε ως θεωρία της Ιστορίας με το έργο των Comte, Marx, Spencer και Weber. Στη συνέχεια

10. Marx, Karl, *Το κεφάλαιο*, τ. 1ος, μτφρ. Π. Μαυρομάτης, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1986, σ. 23.

11. Είναι χαρακτηριστικό ότι σχεδόν όλα τα textbooks Κοινωνιολογίας της Δυτικής Ευρώπης και των Η.Π.Α. δεν ανέφεραν καθόλου τον Marx στους βασικούς θεωρητικούς της Κοινωνιολογίας. Π.χ., στο σύγγραμμα των Bryan Green και Edward Johns, *An introduction to Sociology*, Pergamon Press 1966, υπάρχει αναλυτική παρουσίαση των Comte, Σπένσερ, Ντυρκέμ, Ζίμελ, Βέμπερ και καμιά απολύτως αναφορά στον Marx.

12. Giddens, Antony, *Πολιτική και κοινωνιολογία στη σκέψη του Max Weber*, μτφρ. Β. Ιακώβου – Γ. Σταυρακάκης, Οδυσσέας, Αθήνα 1993, σ. 39.

13. Πλεκάνωφ, Γκιόργκι., *Η εξέλιξη της μονιστικής αντίληψης της ιστορίας*, μτφρ. Γ. Βρυχαρόπουλος, Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1975.

14. Μπουχάριν, Νικολάι., *Θεωρία του ιστορικού υλισμού*, μτφρ. Π. Πετρίδη – Λ. Αλεξόπουλου, Γ. Αναγνωστίδης, Αθήνα x.x., σ. 14.

15. Κουουσίεν, Άρμπάτωφ, Μπελιακώφ, Βιγκόντσκι, Μακαρόφσκι, Μιλεϊκόφσκι, Σικκόφσκι, Σεϊντίν, *Οι βάσεις του μαρξισμού – λενινισμού. Ο ιστορικός υλισμός*, Θεμέλιο, Αθήνα 1964, σσ. 47-48.

16. Κουουσίεν, κ.ά., όπ.π., σ. 48.

17. Parsons, Talcott, *The Social System*, Routledge, London 1991, p. 1.

18. Parsons, Talcott, όπ.π., p. 222.

απέκτησε μια «φορμαλιστική» μορφή μελέτης των ανθρώπινων σχέσεων, με το έργο των Simmel και Von Wiese, οι οποίοι ασχολούνται όχι με το ιστορικό πλαίσιο αλλά με την ταξινόμηση σχέσεων, έχοντας ως βάση την αντίληψη μιας στατικής κοινωνίας. Από αυτή την αντίληψη περί Κοινωνιολογίας προέρχεται και το έργο του Talcott Parsons, κατά τον Mills. Παράλληλα με αυτήν τη «φορμαλιστική» μορφή, συνεχίζει ο Mills, αναπτύχθηκαν και πολλές εμπειρικές έρευνες «πόλεων και οικογενειών, φυλετικών και εθνοτικών σχέσεων, και, βέβαια, μικρο-ομάδων», τις οποίες χαρακτηρίζει «συμφυρμό» που μετασχηματίστηκε σε «τρόπο σκέψης». Σε αυτόν τον τρόπο σκέψης και σε αυτό το είδος έρευνας, τα οποία αποκαλεί «Αφηρημένο Εμπειρισμό», ο Mills ενέταξε τη δουλειά του Paul Lazarsfeld και την τάση της Κοινωνιολογίας να μετατραπεί σε «μεθοδολογία» έρευνας, δηλαδή προσεκτικής συλλογής στοιχείων και στατιστικής τους επεξεργασίας. Ο Mills καταλήγει ότι, τόσο αυτές οι «έρευνες» όσο και η «Υψηλή Θεωρία», στην οποία εντάσσει το έργο του Talcott Parsons, οδήγησαν στην αποϊστορικοποίηση, αποπολιτικοποίηση και εν τέλει στην απαξίωση της Κοινωνιολογίας<sup>19</sup>.

Για τον Mills, η Κοινωνιολογία έχει ως σκοπό να ερμηνεύσει ατομικές βιογραφίες μέσω των οικονομικών και πολιτικών δομών και εξελίξεων, γι' αυτό και έχει πολιτική και ιστορική διάσταση. Ο Stanley Aronowitz θεωρεί ότι ο Mills ήταν ένα ανήσυχο πνεύμα που συνέδεσε το έργο του με τους κλασικούς της κοινωνιολογίας, όπως ο Marx και ο Weber, αλλά και με νεότερους οξυδερκείς συγγραφείς, όπως ο Thorstein Veblen. Ο Mills κινήθηκε σε έναν δικό του ακαδημαϊκό δρόμο, αρκετά μοναχικό για την ακαδημαϊκή κοινότητα των Η.Π.Α. της δεκαετίας του 1950. Σε μια εποχή όπου η πλειονότητα των Αμερικανών θεωρούσε ότι ζούσε «στην καλύτερη χώρα του κόσμου», ο Mills έθεσε αυτή την πεποίθηση σε αμφισβήτηση. Το έργο του ήταν βαθιά πολιτικό και πρωτότυπο, καθώς η δυναμική του Mills βρισκόταν στο ότι «έσπαγε» τα «μεθοδολογικά τελεουργικά» και συνέθετε στο έργο του αναλυτικές κατηγορίες και έννοιες από την ιστορία, τη φιλοσοφία, τις τέχνες, ακόμη και από τα λαϊκά μυθιστορήματα αλλά και τα διάσημα κόμικς της εποχής, προκειμένου να στηρίξει τις θέσεις του και να αναλύσει την κοινωνία που ζούσε και τη ζωή της πλειονότητας των Αμερικανών<sup>20</sup>. Ο Ralph Miliband, στο ίδιο πνεύμα με το μεταγενέστερο γραπτό του Aronowitz, επισημαίνει: «Ο C. Wright Mills δεν μπορεί να ταξινομηθεί. Ποτέ δεν ανήκε σε κάποιο κόμμα. Δεν προσδιόριζε τον εαυτό του ως μαρξιστή. Ένωθε βαθιά περιφρόνηση, τόσο για τους ορθόδοξους σοσιαλδημοκράτες, όσο και για τους δογματικούς κομμουνιστές. Απεχθανόταν τους αυτάρεσκους φιλελεύθερους και τους ριζοσπάστες που απέναντι σε άβολες και επείγουσες επιλογές έδιναν πρόχειρες λύσεις. Ήταν ένας άνθρωπος μοναχικός. Ήταν ένας άνθρωπος στην Αριστερά αλλά όχι της Αριστεράς. Είχε αυτοπειθαρχία, χωρίς να μπορεί να ενταχθεί σε κάποια πολιτική πειθαρχία. Είχε φίλους αλλά όχι συντρόφους. Παρ' όλα αυτά, κατέχει μια μοναδική θέση στην αμερικανική ριζοσπαστική διανόηση. Διότι σε έναν απάνθρωπο και ανελεύθερο κόσμο, δίδαξε τι σημαίνει ελεύθερη διάνοια. "Πάρτε τον δικό σας δρόμο, στρωθείτε στην δουλειά!" ήταν η επιταγή που άφησε σε εμάς»<sup>21</sup>.

Γι' αυτό και η έννοια της ελίτ, όπως τη χρησιμοποιεί ο Mills στο έργο του *The Power Elit* (1959), είναι πιο κοντά στο νόημα που της δίνει ο Gaetano Mosca, ενώ η ταξική διάρθρωση, όπως την προσδιορίζει ο Marx, ουσιαστικά απουσιάζει από το αναλυτικό ερμηνευτικό σχήμα που έχει υιοθετήσει ο Mills σε αυτό το βιβλίο του<sup>22</sup>. Στην πραγματικότητα, ο Mills είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση κοινωνικού επιστήμονα που διαμορφώνει μια δική του κοινωνιολογική συλλογιστική στην οποία προέχει η ανάλυση της καθημερινής ζωής με προσφυγή στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές δομές και την ιστορία τους. Ο Mills, με τα δικά του διανοητικά υλικά επιστρέφει στην κλασική παράδοση της κοινωνιολογίας, όπως τη θεμελίωσε ο Durkheim, όπου το «κοινωνικό φαινόμενο ερμηνεύεται από άλλα κοινωνικά φαινόμενα, χωρίς προσφυγή στη βιολογία και την ψυχολογία»<sup>23</sup>, και ο Weber «Κοινωνιολογία θα ονομάζεται μια επιστήμη που θέλει να κατανοήσει ερμηνευτικά το κοινωνικό πράττειν και, με τον τρόπο αυτό, να το εξηγήσει αιτιακά κατά την πορεία και τις επιδράσεις του»<sup>24</sup>.

Η προσπάθεια του Mills να φέρει τις ατομικές βιογραφίες και τη σχέση τους με το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό γίνεσθαι στο ερευνητικό επίκεντρο της Κοινωνιολογίας είναι το σημείο συνάντησής της με την Κριτική Παιδαγωγική όπως την εννοεί ο Paulo Freire. Η κριτική συνειδητοποίηση του Freire είναι η πολιτική εκπαίδευση που προτείνει ο Mills, μέσω της ανάπτυξης της κοινωνιολογικής φαντασίας των πολιτών.

19. Mills, Charles Wright, *Η Κοινωνιολογική Φαντασία*, μτφρ. Ν. Μακρυνικόλα, Σ. Τσακνιάς, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1985, σσ. 41-125.

20. Aronowitz, Stanley., *Taking It Big: C. Wright Mills and the Making of Political Intellectuals*, Columbia University Press 2014.

21. Miliband, Ralph., C. Wright Mills, in G. William Domhoff and Hoyt B, (eds.), *C. Wright Mills and the Power Elite*, Beacon Press, Boston 1968, pp. 10-18.

22. Aronowitz, Stanley., όπ.π.

23. Ντυρκάιμ, Ε., *Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου*, μτφρ. Λ. Μουσούρου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.

24. Weber, Max., *Οικονομία και Κοινωνία. Κοινωνιολογικές έννοιες*, τόμος 1, μτφρ. Θ. Γκιούρας, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2005, σ. 4.



Άλλωστε, πολλές από τις θεωρητικές θεμελιώσεις που αποτελούν συνιστώσες της σύγχρονης Κριτικής Παιδαγωγικής Θεωρίας και Πρακτικής προέρχονται από ρεύματα της Κοινωνιολογίας που αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του 1970. Η Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εισάγοντας την ανάλυση και ερμηνεία των αναλυτικών προγραμμάτων ως «κοινωνικά και πολιτικά οργανωμένη γνώση», αποτέλεσε ουσιαστικά τη βάση στην οποία ο Giroux ανέπτυξε τη θεώρησή του για τη Θεωρία της Αντίστασης, η οποία στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής συμπληρώνει τις Θεωρίες της Αναπαραγωγής, δίνοντας τη διάσταση της πράξης για τον εκπαιδευτικό<sup>25</sup>.

## Κοινωνιολογία και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα είχε αναπτυχθεί αυτή η διαμάχη ανάμεσα σε κοινωνικούς επιστήμονες που εργάζονταν με βάση το μαρξιστικό επιστημολογικό παράδειγμα και σε κοινωνικούς επιστήμονες που είχαν σπουδάσει στη Γερμανία. Πιο συγκεκριμένα, ο ουτοπικός σοσιαλισμός και λίγο αργότερα ο Μαρξισμός εισάγονται στην Ελλάδα στο μεταίχμιο του 19ου με τον 20ό αιώνα<sup>26</sup>. Στις αρχές του 20ού αιώνα εμφανίζονται οι πρώτες μεταφράσεις έργων των Marx και Ένγκελς στη χώρα μας. Το 1907, ο Γ. Σκληρός εξέδωσε *Το Κοινωνικό μας Ζήτημα*, το οποίο ήταν η πρώτη προσπάθεια ανάλυσης της ελληνικής κοινωνίας με βάση τον ιστορικό υλισμό. Το βιβλίο κυκλοφόρησε στην Αθήνα σε 500 αντίτυπα, σε έκδοση του ίδιου του συγγραφέα. Το 1908, ο Αλέξανδρος Παπαναστασίου θα δημιουργήσει την Κοινωνιολογική Εταιρεία. Νέοι επιστήμονες με σπουδές στο εξωτερικό την πλαισίωσαν. Ο Διονύσης Κόκκινος, μέλος της εταιρείας και αργότερα συγγραφέας της ιστορίας του 1821 και ακαδημαϊκός, δημοσίευσε το 1908, στην εβδομαδιαία εφημερίδα *Το Μέλλον*, μετάφραση του έργου του Ένγκελς, *Ουτοπικός και επιστημονικός σοσιαλισμός*. Στον Βόλο, το 1908, δημιουργήθηκε η ομάδα *Πανεργατικός Σύλλογος Η Αδελφότης* και εξέδωσε την εφημερίδα *Ο Εργάτης*. Στην εφημερίδα αυτή δημοσιεύτηκε σε συνέχειες η πρώτη μετάφραση του *Κοινωνιστικού Μανιφέστου*, την οποία έκανε ο νομικός και δημοτικιστής λογοτέχνης Κώστας Χατζόπουλος (1868 – 1920). Στη μετάφραση, οι όροι «κομμουνισμός», «κομμουνιστικό», «κομμουνιστής» αποδόθηκαν ως «κοινωνιστικό», «κοινωνισμός», «κοινωνιστής». Το όνομα του Ένγκελς αποδόθηκε ως Έγγελς. Το κείμενο του *Κομμουνιστικού Μανιφέστου* δεν μεταφράστηκε ολόκληρο.

Για τον Χατζόπουλο, δημοτικισμός και σοσιαλισμός ήταν ρεύματα σε «συζυγία». Έτσι, η μετάφραση του *Κομμουνιστικού Μανιφέστου*, εκτός από πολιτική, έχει και γλωσσική σημασία. Ο μεταφραστής δείχνει ότι μπορεί στη δημοτική γλώσσα να μεταφραστεί πολιτικό – επιστημονικό κείμενο που να ανταποκρίνεται στο νόημά του και να γίνεται κατανοητό από τον λαό. Οι γλωσσικές επιλογές και οι «υπερβολές» του Χατζόπουλου, που χαρακτήριζαν αρκετούς δημοτικιστές εκείνης της εποχής, είναι διάσπαρτες στο κείμενο: «Ένα φάντασμα τριγυρίζει στην Ευρώπη – το φάντασμα του Κοινωνισμού. Όλες οι δυνάμεις της γέρικης Ευρώπης κάμανε ιερό σύνδεσμο να το κυνηγήσουν [...] Δύο πράγματα γίνονται φανερά από το περιστατικό αυτό [...] Με το σκοπό αυτό μαζευθήκανε στη Λόντρα κοινωνιστές από διάφορα έθνη [...] έναν αγώνα που τελείωσε κάθε φορά ή με μίαν επαναστατική μεταρρύθμιση όλης της κοινωνίας [...] Έβαλε μόνο στον τόπο των παλιών νέες τάξεις [...] απλοποίησε τις αντιθέσεις των τάξεων [...] Ο φεουδαλικός ή συντεχνικός τρόπος παραγωγής [...] Η βιομηχανική μεσαία τάξη ξετόπισε τους συντεχνιάρχες [...] ανεξάρτητη δημοκρατούμενη πόλη [...] Ξέσκισε άσπλαχα [...] κρύα πληρωμή σε μετρητά [...] παγερό νερό του εγωιστικού υπολογισμού την ιερή ανατριχίλα [...] ελευτεριά [...] πρωτύτερινών τάξεων [...] Βρήκε το άξιο συμπλήρωμα της στο άπραγο τεμπελανιό»<sup>27</sup>.

Το 1913, η μετάφραση του Χατζόπουλου εκδόθηκε σε μπροσούρα από το Σοσιαλιστικό Κέντρο Αθηνών. Ο Χατζόπουλος στη συνέχεια διαπίστωσε ότι ο σοσιαλισμός ήταν «πρόωρο κήρυγμα για το ρωμιό εργάτη». Τη διετία 1917-19 διετέλεσε διευθυντής λογοκρισίας στην κυβέρνηση Ε. Βενιζέλου (Π. Νούτσος, 1991: 213-214). Ακολούθησαν και άλλες μεταφράσεις του Κομμουνιστικού Μανιφέστου από τον Αντώνη Δούμα, τον Γιάνη Κορδάτο κ.ά.

Το 1918 ιδρύθηκε το Σοσιαλιστικό Εργατικό Κόμμα Ελλάδος (Σ.Ε.Κ.Ε.). Το 1922 ιδρύθηκε η Ομοσπονδία Κομμουνιστικών Νεολαιών Ελλάδας (ΟΚΝΕ). Στη δεκαετία 1920-1930, η μαρξιστική βιβλιογραφία στην Ελλάδα εμπλουτίζεται σημαντικά καθώς έργα των κλασικών του Μαρξισμού κυκλοφορούν στην ελληνική γλώσσα.

25. Giroux, Henry, Θεωρίες της Αναπαραγωγής και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική, μτφρ. Κ. Θεριανός, στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), όπ.π., σσ. 331-377.

26. Μοσκόφ, Κ., *Εισαγωγικά στην ιστορία του κινήματος της εργατικής τάξης. Η διαμόρφωση της εθνικής και κοινωνικής συνείδησης στην Ελλάδα*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1988.

27. Μαρξ – Έγγελς, *Το κοινωνιστικό μανιφέστο*, μτφρ. Κ. Χατζόπουλος, επιμ. Θ. Μπενάκης, Κούριερ εκδοτική, Αθήνα, 1998.

Ο Παντελής Πουλιόπουλος και ο Γιώργος Δούμας (αδερφός του Αντώνη Δούμα) επιχειρούν την πρώτη μετάφραση του πρώτου τόμου του έργου του Marx, *Το Κεφάλαιο*. Τη δεκαετία του 1920 – 1930 αναπτύσσει έντονη μεταφραστική και συγγραφική δραστηριότητα ο Γιάννης Κορδάτος. Τον Ιούνιο του 1924, κυκλοφόρησε το βιβλίο του Γιάννη Κορδάτου, *Η κοινωνική σημασία της επανάστασης του 1821*, όπου κάνει μια αναλυτική προσπάθεια να ερμηνεύσει την επανάσταση του 1821 με τον ιστορικό υλισμό. Στα τέλη του 1925, ο Κορδάτος κυκλοφόρησε τη *Νεοελληνική Πολιτική Ιστορία*, την οποία αφιέρωσε στη μνήμη του Δημοσθένη Λιγδόπουλου, ηγετικού στελέχους του ΣΕΚΕ. Το 1925, επίσης, κυκλοφόρησε η μετάφραση του βιβλίου του Έρμαν Γκόρτερ, *Ο ιστορικός υλισμός*, με πρόλογο του Γιάννη Κορδάτου, στη σειρά Φιλοσοφική και Κοινωνιολογική Βιβλιοθήκη των εκδόσεων Βασιλείου.

Την ίδια περίπου περίοδο, εμφανίζεται και η εισαγωγή στην Ελλάδα της επιστήμης της Κοινωνιολογίας. Κοινωνιολογία στην Ελλάδα, για πρώτη φορά, δίδαξε ο Δημήτρης Γληνός, το 1924 στην Παιδαγωγική Ακαδημία, στην οποία ήταν και διευθυντής.

Για να γίνει κατανοητό το πόσο πρωτοπόρο και καινοτόμο ήταν το εγχείρημα του Γληνού να εισαγάγει το 1924 το μάθημα της Κοινωνιολογίας, αξίζει να αναφέρουμε ότι ο Durkheim εξέδωσε το 1898 –μόλις 23 χρόνια πριν– το κοινωνιολογικό περιοδικό *L'Année Sociologique* και το 1912 ήταν ο πρώτος που κατέλαβε τη θέση του τακτικού καθηγητή της έδρας «Επιστήμες της Αγωγής και Κοινωνιολογία» στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης<sup>28</sup>. Οι παραδόσεις Κοινωνιολογίας του Δημήτρη Γληνού, όπως διασώθηκαν από τον Γ. Οικονόμου, δείχνουν ότι ο Γληνός, παρότι μένει στις βασικές τροχιές της Κοινωνιολογίας όπως αυτή αναπτύχθηκε στη Γερμανία, όπου και σπούδασε, αναγνωρίζει την επίδραση του Μαρξ στην κοινωνιολογική σκέψη και θέτει, έστω και ακροθιγώς, το ζήτημα της ύπαρξης των κοινωνικών τάξεων στην κοινωνία<sup>29</sup>. Η αναφορά του αυτή είναι σημαντική, αν αναλογιστούμε ότι εκείνη την εποχή στην κοινωνιολογική επιστήμη κυριαρχούν τα έργα των Durkheim, Simmel και Weber. Οι παραδόσεις του Γληνού δεν ήταν αυτές που οδήγησαν στα Μαρξιστικά. Είναι, όμως, και αυτές ενδεικτικές του κλίματος που είχε φέρει η προοδευτική διάνοηση στο εν λόγω ίδρυμα, το οποίο και έφερε τελικά την αντίδραση των συντηρητικών της εποχής.

Σε αυτές τις συνθήκες της οξείας πολιτικής και ιδεολογικής αντιπαράθεσης, κύριο μέλημα των πανεπιστημιακών κοινωνιολόγων έγινε η αντιπαράθεση με τον ιστορικό υλισμό που κατακτούσε διαρκώς νέους φοιτητές. Το 1930, ο Κανελλόπουλος αφιέρωσε μαθήματα κριτικής της θεωρίας του Marx. Τρία χρόνια αργότερα, ο Κωνσταντίνος Τσάτσος έκανε επίσης μαθήματα κριτικής του Ιστορικού Υλισμού στο πανεπιστήμιο Αθηνών. Το 1935, ο Κανελλόπουλος εγκατέλειψε τα πανεπιστημιακά έδρανα για να δοθεί στον πολιτικό αγώνα. Το 1937, με υπόμνημά του προς τον βασιλιά Γεώργιο Β΄ τόνιζε τον ιδεολογικό του αγώνα κατά του Μαρξισμού: «[...] ηγωνίσθην βοηθούμενος, δυστυχώς υπό ελαχίστων, διά τον εκτοπισμόν της υλιστικής κοσμοθεωρίας από την συνείδησιν των νέων, συνείδησιν την οποίαν δυστυχώς η κοσμοθεωρία αύτη υπό το ένδυμα του μαρξισμού, χρησιμοποιών την Πατρίδα, την Οικογένειαν και την Θρησκείαν ως κενάς και πομπώδεις λέξεις»<sup>30</sup>. Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα εγκαθιδρύθηκε έτσι στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας όχι σαν «αριστερή επιστήμη», όπως πιστεύουν πολλοί, αλλά ως το επιστημονικό όχημα μέσω του οποίου πολιτικοί διανοητές της αστικής τάξης προσπάθησαν να καταπολεμήσουν ιδεολογικά τον Μαρξισμό.

Στις επόμενες δεκαετίες, η ακαδημαϊκή κοινωνιολογία κινήθηκε στην τροχιά της συστηματικής αντιπαράθεσης με τη μαρξιστική σκέψη και στον πλήρη εξοβελισμό της από τις κοινωνικές επιστήμες<sup>31</sup>. Μετά το τέλος του εμφυλίου πολέμου, η εθνικοφροσύνη και η προσπάθεια καταστολής της πτηνόμενης αριστεράς ώθησαν τον ακαδημαϊκό χώρο σε πιο συντηρητικές κατευθύνσεις. Χρειάστηκε να έρθουν η δεκαετία του 1970, η πτώση της χούντας και η ριζοσπαστικοποίηση ενός τμήματος της κοινωνίας στη μεταπολίτευση, κατά την οποία ο Marx όχι μόνο «εισάγεται» στα πανεπιστημιακά εγχειρίδια της Κοινωνιολογίας, αλλά και κορυφαίοι κοινωνικοί επιστήμονες αναγνωρίζουν τη συμβολή του στη διαμόρφωση αυτής της επιστήμης. Όπως χαρακτηριστικά επεσήμανε ο Νίκος Πουλαντζάς, «Κάθε πολιτική θεωρία από τον Max Weber κι εδώ, είτε είναι διάλογος με το μαρξισμό, είτε αναμέτρηση μαζί του»<sup>32</sup>.

28. Μπέλλα, Μ., *Η Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή (1921-1923). Ένα προδρομικό παιδαγωγικό και πολιτικό εγχείρημα του Δημήτρη Γληνού*, Τόπος, Αθήνα 2018.

29. Μάλαμας, Λάμπρος, *Δημήτρης Γληνός. (Από τη ζωή και το έργο του). Μία ιστορική μονογραφία. Η άγνωστη και πρωτότυπη Κοινωνιολογία του. Μια δημιουργική εργασία περισωμαμένη από σημειώσεις προφορικής διδασκαλίας τού Μεγάλου Δάσκαλου Διαφωτιστή, Γιάννινα, Ελεύθερο Πνεύμα 2002.*

30. Πάπαρη, Κ., *Ελληνικότητα και αστική διάνοηση στον μεσοπόλεμο. Το πολιτικό πρόγραμμα των Π. Κανελλόπουλου, Ι. Θεοδωρακόπουλου και Κ. Τσάτσου*, Ασίνη, Αθήνα 2017.

31. Τσάκωνας, Δ., *Ιδεαλισμός και Μαρξισμός στην Ελλάδα*, Κάκτος, Αθήνα 1988.

32. Πουλαντζάς, Ν., *Το κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1984.

Την ίδια περίοδο, και πιο συγκεκριμένα το 1974, εισάγεται και το έργο του Paulo Freire στην Ελλάδα, από τον Θεόφραστο Γέρου<sup>33</sup>. Όπως επισημαίνουν στη διεξοδική τους ανάλυση οι Γρόλλιος και Γούναρη, ο Γέρου εισάγει ουσιαστικά στην Ελλάδα μια δική του «εκδοχή» της Κριτικής Παιδαγωγικής και της «κριτικής συνειδητοποίησης» του Freire. Τα βασικά στοιχεία της «εκδοχής» του Θ. Γέρου ήταν: α) η ανάγκη να απορριφθεί στο σχολείο η απομνημόνευση και οι μαθητές/ -τριες να αναπτύξουν κριτική σκέψη, β) η ανάγκη να εισαχθούν στα σχολεία δημοκρατικοί θεσμοί, στη γραμμή που χάραξε ο Δελμούζος<sup>34</sup>. Ουσιαστικά, ο Γέρου με την κριτική του αποστασιοποίηση απέναντι στην αριστερά και το έργο του Δημήτρη Γληνού αλλά και την ερμηνεία που έκανε στο έργο του Freire, έβαλε τις βάσεις ώστε η Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα να πάρει μια εντελώς διαφορετική πορεία και ένα εντελώς διαφορετικό περιεχόμενο από αυτό που είχε στο εξωτερικό.

Η δεκαετία του 1980 θα σημάει την έναρξη και στην Ελλάδα εργασιών και δράσεων Κριτικής Παιδαγωγικής που θα στηριχθεί κυρίως στο έργο παιδαγωγών και κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης που κινήθηκαν στο πλαίσιο της Κριτικής Θεωρίας και της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

## Αντί επιλόγου

Στην παρούσα εργασία έγινε μια πρώτη απόπειρα ανίχνευσης των σημείων σύνδεσης της Κριτικής Παιδαγωγικής με τις κοινωνιολογικές σχολές σκέψης, και ιδιαίτερα με εκείνα τα ρεύματα που συνθέτουν με διαλεκτικό τρόπο τη σχέση ατόμου και κοινωνίας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο έργο του C. Wright Mills. Παράλληλα, διερευνήθηκε η σχέση της Κοινωνιολογίας με την Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα, υιοθετώντας την κοινωνιολογική φαντασία: συνδέοντας τους πρωταγωνιστές (βιογραφίες) με το ιστορικό-κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, αναδείχθηκαν οι αντιπαραθέσεις, οι διαστρεβλώσεις και οι συνθέσεις που διαμορφώνουν το παρόν της σχέσης των δύο πεδίων στη χώρα μας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aronowitz, S. & Giroux, H., *Η Διδασκαλία και ο ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου*, μτφρ. Κ. Θερνανός, στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα 2010.
- Aronowitz, S. & Giroux, H., *Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πρακτική*, μτφρ. Κ. Θερνανός, στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα 2010.
- Aronowitz, S., *Taking It Big: C. Wright Mills and the Making of Political Intellectuals*, Columbia University Press 2014.
- Giddens, A., *Πολιτική και κοινωνιολογία στη σκέψη του Max Weber*, μτφρ. Β. Ιακώβου – Γ. Σταυρακάκης, Οδυσσέας, Αθήνα 1993.
- Marx, K., *Το κεφάλαιο*, τ. 1<sup>ος</sup>, μτφρ. Π. Μαυρομάτης, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1986.
- McLaren, P. & Farahmandpur, R., *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης. Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και το νέο ιμπεριαλισμό*, μτφρ. Κ. Θερνανός, Τόπος, Αθήνα 2013.
- McLaren, P., *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*, Rowman & Littlefield Publishers, New York 2000.
- McLaren, P., *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Allyn and Bacon, Boston 2007.
- McLaren, P., Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση, μτφρ. Β. Παππή, στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα 2010.
- Miliband, R., C. Wright Mills, in G. William Domhoff and Hoyt B. (eds.), *C. Wright Mills and the Power Elite*, Beacon Press, Boston 1968.
- Weber, M., *Οικονομία και Κοινωνία. Κοινωνιολογικές έννοιες*, τόμος 1, μτφρ. Θ. Γκιούρας, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα 2005.
- Γούναρη, Π. - Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα 2010.
- Γρόλλιος, Γ. – Γούναρη, Π., *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές διαδρομές και προοπτική*, Gutenberg, Αθήνα 2016.
- Γρόλλιος, Γ., *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2005.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ. & Λιάμπας, Τ., *Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση: Μια Παιδαγωγική Προσέγγιση με βάση τη Θεωρία του Paulo Freire*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.

33. Γρόλλιος, Γ. – Γούναρη, Π., *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές διαδρομές και προοπτική*, Gutenberg, Αθήνα 2016, σ. 17.

34. Γρόλλιος, Γ. – Γούναρη, Π., ό.π., σ. 33.

- Κουουσίεν, Αρμπάτωφ, Μπελιακώφ, Βιγκόντσκι, Μακαρόφσκι, Μιλεϊκόφσκι, Σικόφσκι, Σεϊντίν, *Οι βάσεις του μαρξισμού – λενινισμού. Ο ιστορικός υλισμός*, Θεμέλιο, Αθήνα 1964.
- Μοσκόφ, Κ., *Εισαγωγικά στην ιστορία του κινήματος της εργατικής τάξης. Η διαμόρφωση της εθνικής και κοινωνικής συνείδησης στην Ελλάδα*, Καστανιώτης, Αθήνα 1988.
- Μπέλλα, Μ., *Η Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή (1921-1923). Ένα προδρομικό παιδαγωγικό και πολιτικό εγχείρημα του Δημήτρη Γληνού*, Τόπος, Αθήνα 2018.
- Μπουχάριν, Ν., *Θεωρία του ιστορικού υλισμού*, μτφρ. Π. Πετρίδη – Λ. Αλεξόπουλου, Γ. Αναγνωστίδης, Αθήνα κ.κ.
- Νούτσος, Π., *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Ιδέες και κινήσεις για την οικονομική και πολιτική οργάνωση της εργατικής τάξης (1907-1925)*, τόμος Β', Γνώση, Αθήνα 1991.
- Ντυρκάιμ, Ε., *Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου*, μτφρ. Λ. Μουσούρου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2000.
- Πάπαρη, Κ., *Ελληνικότητα και αστική διανοήση στον μεσοπόλεμο. Το πολιτικό πρόγραμμα των Π. Κανελλόπουλου, Ι. Θεοδωρακόπουλου και Κ. Τσάτσου*, Ασίνη, Αθήνα 2017.
- Πλεχάνωφ, Γ., *Η εξέλιξη της μονιστικής αντίληψης της ιστορίας*, μτφρ. Γ. Βρυχαρόπουλος, Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1975.
- Πουλαντζάς, Ν., *Το κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός*, Θεμέλιο, Αθήνα 1984.
- Τσάκωνας, Δ., *Ιδεαλισμός και Μαρξισμός στην Ελλάδα*, Κάκτος, Αθήνα 1988.
- Shor, I., *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*, The University of Chicago Press, Chicago 1992.

# Φασισμός, ακροδεξιά και σχολείο. Διαπιστώσεις και εμπειρία από την παρέμβαση του εκπαιδευτικού κινήματος

Γιώτα Ιωαννίδου

εκπαιδευτικός, μέλος ΔΣ ΟΛΜΕ  
giotaioan@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η απόπειρα εμφάνισης του εθνικισμού – νεοφασισμού με μαζικούς όρους στα σχολεία, με αφορμή τα ζητήματα του Μακεδονικού και της Β. Ηπείρου, στις 29 Νοεμβρίου 2018, μπορεί να μην ευοδώθηκε αλλά η προσπάθεια παραμένει ενεργή, τροφοδοτείται από το περιβάλλον της οικονομικής και πολιτικής κρίσης και δίνει συνεχώς νέα παραδείγματα. Γι' αυτό, μια επίμονη και μεθοδική συζήτηση γύρω από το φαινόμενο της ανόδου της ακροδεξιάς, ειδικά στη νεολαία, και τους δρόμους αντιμετώπισής του είναι όσο ποτέ άλλοτε αναγκαία, ιδιαίτερα για τη ριζοσπαστική, αντικαπιταλιστική, αντιμπεριαλιστική πτέρυγα του εκπαιδευτικού κινήματος.

Η εκπαίδευση και το σχολείο σαν μαζικός χώρος μόρφωσης και διαμόρφωσης της νέας γενιάς, ήταν πάντα ένα πεδίο από το οποίο φασιστικές και ναζιστικές δυνάμεις επεδίωξαν ιστορικά να αντλήσουν δυνάμεις για τη διαμόρφωση των ρευμάτων τους. Ωστόσο, η συζήτηση σήμερα οφείλει, αφενός να εμβαθύνει στην ιστορική εμπειρία, αφετέρου να ψηλαφίσει σύγχρονες απαντήσεις και στο επίπεδο της ανάλυσης του φαινομένου και στο επίπεδο της ιδεολογικο-πολιτικής παρέμβασης αλλά και δράσης, εντός κι εκτός σχολείου.

Τι σημαίνει φασισμός για τη μαθητώσα νεολαία; Τι σχέση έχει με την άνοδο της ακροδεξιάς; Πώς καταγράφεται και πώς εκφράζεται στα σχολεία; Ποια η χαρτογράφηση των ζητημάτων με τα οποία επιχειρεί να παρέμβει ή προσελκύει; Σε ποια ζητήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης, του περιεχομένου της και της εκπαιδευτικής διαδικασίας ακουμπά; Πώς πρέπει να ερμηνεύσουμε την κατάσταση και πού να αναζητήσουμε τις αιτίες; Υπάρχει δυνατότητα αντιμετώπισης της ανόδου του φασισμού μέσα στο σχολείο και σε ποιο επίπεδο; Ποιες μορφές και ποια χαρακτηριστικά μπορεί να έχει μια τέτοια αντιμετώπιση; Ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού κινήματος και της ριζοσπαστικής παιδαγωγικής πράξης σε αυτήν τη μάχη;

Αυτά είναι μερικά από τα ερωτήματα όσων επιχειρούν να εμπλακούν σε μια τέτοια συζήτηση και πράξη. Η εισήγηση θα αποπειραθεί να κάνει κάποιες πρώτες προσεγγίσεις αυτών των ερωτημάτων, πατώντας στο έδαφος της εμπειρίας από τη μάχη των εκπαιδευτικών ενάντια στις «εθνικιστικές καταλήψεις» του Νοέμβρη αλλά και την καθημερινή πραγματικότητα των σχολείων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Είμαι χμηγός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πέρσι, συζητώντας σε ένα τμήμα της Β Λυκείου για τη μέθοδο παρασκευής σαπουνιών που θα εφαρμόζαμε στα εργαστήρια, έγινα δέκτης της ερώτησης, από έναν από τους «καλύτερους βαθμολογικά μαθητές» στην τάξη: «Οι Εβραίοι κάνουν καλό σαπούνι;». Την ίδια περίοδο, από μαθητή της Α Λυκείου, αντίστοιχου υψηλού βαθμολογικού επιπέδου, όχι μόνο δέχθηκα την ίδια ερώτηση αλλά δόθηκε και συνέχεια στην απάντησή μου «δεν μου ξέφυγε, κυρία. Κάνουν καλό σαπούνι». Σε λίγες ημέρες το σχολείο ήταν πάλι γεμάτο εθνικιστικά συνθήματα και κέλτικους σταυρούς, ενώ μπαίνοντας σε ένα άλλο τμήμα της Β λυκείου, ένας μαθητής μου επέδειξε με καμάρι το θρανίο του γεμάτο μαϊνάνδρους, πλέκοντάς μου το εγκώμιο της αρχαίας Σπάρτης, κατηγορώντας τους σημερινούς πολιτικούς που τα πούλησαν όλα και φυσικά αρνούμενος ότι έχει οποιαδήποτε σχέση με τη ΧΑ.

Ανάλογα περιστατικά δε λείπουν από την εμπειρία κανενός εκπαιδευτικού. Η συχνότητα και η ένταση της εμφάνισης ακροδεξιών, εθνικιστικών, ρατσιστικών και φασιστικών ιδεών σε ευρύτερα κομμάτια της νεολαίας και της κοινωνίας, η απόπειρα δηλαδή διαμόρφωσης μαζικού ρεύματος ιδίως τη φετινή χρονιά, παίρνει τέτοιες διαστάσεις που υπογραμμίζει τη σοβαρότητα του φαινομένου και την ανάγκη επείγουσας χάραξης και ειδικής τακτικής αντιμετώπισής του, στα πλαίσια της ευρύτερης πάλης του εκπαιδευτικού και εργατικού κινήματος.

Θα προσπαθήσω μέσα από την ομιλία μου, να δώσω υλικό και αφορμές για να ψηλαφίσουμε τρία καίρια –κατά τη γνώμη μου- ερωτήματα, σχετικά με το θέμα αυτό.

**Το πρώτο** ερώτημα αφορά στο πώς εμφανίζεται ο ακροδεξιός, εθνικιστικός, φασιστικός λόγος και πρακτική γενικότερα και ειδικότερα στους μαθητές και στη νεολαία. Θα αξιοποιήσω εδώ και τα στοιχεία των μέχρι τώρα εμπειριών στην εκπαίδευση μέχρι και τη φετινή σχολική χρονιά.

**Το δεύτερο** ερώτημα αφορά στις αφετηριακές θέσεις και κριτήρια με βάση τις οποίες –κατά τη γνώμη μου- πρέπει να χαράξουμε την τακτική αντιμετώπισης. Στόχος δεν είναι να ασχοληθούμε δημοσιολογικά με το θέμα ή να μείνουμε στο επίπεδο των διαπιστώσεων, αλλά να χαράξουμε τακτική από τη σκοπιά του μαχόμενου ριζοσπαστικού, αντικαπιταλιστικού εργατικού –κι όσο μας αφορά- εκπαιδευτικού κινήματος.

**Και το τρίτο** ερώτημα αφορά αυτή καθαυτή την αντιμετώπιση του εθνικισμού – φασισμού στη νεολαία και πρωτίστως από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού κινήματος. Τι σημαίνει αυτό για τη στάση του εκπαιδευτικού στη ζωή του και στο σχολείο; Τι σημαίνει για την εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία και πράξη;

## 1. Πώς και γιατί εμφανίζεται ο ακροδεξιός, εθνικιστικός, φασιστικός λόγος γενικά και ιδιαίτερα στους μαθητές - Στοιχεία από την εμπειρία των εκπαιδευτικών.

*Υπάρχει θέμα ή πρόκειται για μεμονωμένα ακραία κοινωνικά φαινόμενα;*

Υπάρχει θέμα διεκδίκησης και εδραίωσης, διαμόρφωσης μαζικού ρεύματος με φασιστικά χαρακτηριστικά στη νεολαία; Ή πρόκειται για υπερβολές και υπερμεγέθυνση κάποιων ακραίων χαρακτηριστικών της εφηβείας; Μήπως, όπως έλεγε γνωστός δημοσιογράφος, σε συνάδελφό του που έκανε ρεπορτάζ έξω από το 1ο Λύκειο Γέρακα, με φόντο τον τοίχο του κατεληγμένου σχολείου, με το σύμβολο του κέλτικου σταυρού και το σύνθημα «ΕΛΛΑΣ/ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ, ΚΥΠΡΟΣ, ΕΛΛΗΝΙΚΑ», πρόκειται απλά για νέους που βράζει το αίμα τους; Ή για νέους «που αγαπούν την πατρίδα τους με εριστικό τρόπο», όπως δήλωσε ο Μίκης Θεοδωράκης; Ή μήπως η συζήτηση αυτή προέρχεται από την περιθωριοποίηση της αριστεράς που «χάνει πάλι την πρωτοβουλία των κινήσεων αρνούμενη να συζητήσει για εθνικά θέματα» και τείνει να μας πει ότι οι μαθητές είναι φασίστες;

Υπάρχει απόπειρα εδραίωσης μαζικού εθνικιστικού ρεύματος, και ειδικά στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης, που μπορεί να αποτελέσει τη βάση ανάπτυξης φασιστικού ρεύματος. Είναι φυσικά αστείο να ισχυριστεί κάποιος ότι έγιναν όλοι οι μαθητές φασίστες αλλά είναι εξίσου τραγικό να θεωρούμε ότι παρασύρονται ή δεν γνωρίζουν.

### *Μια επισήμανση*

Έχει αξία σε αυτή την εξέταση να κατανοήσουμε και την απόσταση των δύο οπτικών γωνιών, του νέου παιδιού και του εκπαιδευτικού, για να μπορέσουμε να συναντηθούμε και να επιδράσουμε.

Τα παιδιά –μιλώντας ευρύτερα για τους μαθητές κι όχι μόνο για τα οργανωμένα στις φασιστικές ομάδες – λένε «δεν είμαστε φασίστες» όταν εμείς τα χαρακτηρίζουμε έτσι. Και πολλές φορές δεν προσποιούνται γι' αυτό. Δεν μιλάμε φυσικά για την ηθελμένη απόκρυψη από διάφορους. Οι εκπαιδευτικοί έχουν στο μυαλό τους την κατάληξη όσων λένε ή πράττουν τα παιδιά, αυτή που έχουν δει ή μάθει ιστορικά να οδηγεί στον φασισμό, και γι' αυτό προχωρούν στον χαρακτηρισμό. Ωστόσο, τα πράγματα δεν είναι αυτόνομα. Έχουμε απομακρυνθεί από τα γεγονότα του Β' Παγκοσμίου πολέμου, που η οικογενειακή εμπειρία και τα μεταφερόμενα βιώματα μιλούσαν από μόνα τους. Έχουν επέλθει πολλές καταρρεύσεις αλλά και η καπιταλιστική κρίση, εκτός των άλλων, έχει αποκαθλώσει πολλές έννοιες που είχαν θετικό πρόσημο, όπως δημοκρατίας, σοσιαλισμού κ.λπ., ενώ έχει απενοχοποιήσει άλλες εθνικιστικές-φασιστικές έννοιες που είχαν απωθηθεί.

*Η βάση ανάδυσης ακροδεξιών – φασιστικών αντιλήψεων σε όλο τον κόσμο είναι η αντιδραστικοποίηση της κυρίαρχης αστικής πολιτικής σε όλη τη γραμμή, την ίδια περίοδο που το εργατικό κίνημα βυθίζεται σε κρίση*

As τοποθετήσουμε το θέμα.

Μιλάμε για μια γενιά, που μεγαλώνει και επιδιώκει να επιβιώσει σε μια περίοδο μεγάλης αγανάκτησης, για την οικονομική αφαιμάξη και συνεχή φτωχοποίηση, των συναισθημάτων ταπείνωσης στη δημόσια σφαίρα, αφού αποφασίζουν άλλοι ή οι «ξένοι» και οι πολιτικοί «μας πουλάνε», χαμηλών προσδοκιών για την εκπαίδευσή της, το μέλλον της στη δουλειά – ανεργία – μετανάστευση, ματαιώσεων και ανασφάλειας, πολέμων, κυμάτων μεταναστών και προσφύγων που κάνουν ορατή την άγρια εξαθλίωση και βάζουν ερωτήματα, όπου η αριστερά θεωρείται μέρος του προβλήματος, όχι μόνο γιατί πητήθηκε παλαιότερα στην έφοδο της στον ουρανό αλλά γιατί κυρίως τώρα,

απέναντι σε όλα αυτά, αποκτά το αποκρουστικό πρόσωπο της εξουσίας που τα διαχειρίζεται ενώ υποσχέθηκε ότι θα τα ανατρέψει. Καμιά επίσημη τεχνική διαχείρισης του θυμού δε φαίνεται ικανή να κατευνάσει την οργή αυτής της νεολαίας. Όλα αυτά διαμορφώνουν ένα έδαφος ριζοσπαστικοποίησης, κυρίως στη νεολαία, που αποκτά χαρακτηριστικά αναζήτησης ταυτότητας.

Ζούμε σε μια δίνη απειλών από την εκτιμώμενη νέα παρόξυνση της κρίσης σε παγκόσμιο επίπεδο και την άνοδο των ενδοκαπιταλιστικών - ενδοϊμπεριαλιστικών ανταγωνισμών. Σε μια εποχή όπου στο κοινωνικό και στο πολιτικό πεδίο επιχειρείται μια προληπτική αντεπανάσταση που αφορά όχι μόνο την υποβάθμιση της θέσης της εργατικής τάξης και της νεολαίας αλλά και τη συντριβή κάθε προοπτικής ενός νέου γύρου εξεγέρσεων και εργατικών επαναστάσεων, που προβάλλουν ιστορικά στη ρωγή του χρόνου, ώστε να εξασφαλίζονται η αναπαραγωγή του κεφαλαίου και η κυριαρχία του. Δεν τρελάθηκε ο Τραμπ όταν δηλώνει στο Κογκρέσο ότι δεν θα «επιτρέψει οι ΗΠΑ να γίνουν σοσιαλιστικές». Όλα τα παραπάνω σημαίνουν αντιδραστικοποίηση της κυρίαρχης πολιτικής της αστικής τάξης σε όλη τη γραμμή. Στην υφιστάμενη πολιτική κρίση, τα κλασικά αστικά συντηρητικά κόμματα σε όλο τον κόσμο, με διαφορετικές ταχύτητες, μεταλλάσσονται σε μια νέα μορφή ριζοσπαστικής, επιθετικής ακροδεξιάς. Παρουσιάζεται ως εναλλακτική λύση επιθετικά η αντιδραστική εξέλιξη του καπιταλισμού της εποχής μας που συντρίβει όλα τα παλιά «κοινωνικά συμβόλαια», κατακτήσεις του εργατικού κινήματος και πολιτικές συμβάσεις μιας άλλης εποχής. Η αστική πολιτική το κάνει αυτό. Η Δεξιά της εποχής μας, ο συντηρητικός πόλος του αστικού διπολισμού, διαμορφώνεται με νέα προτάγματα και κύρια έμφαση στον εθνικισμό, τη στρατιωτική ισχύ, τον ρατσισμό, τις συντηρητικές κοινωνικές αξίες και την πολεμική κραυγή στο όνομα της υπεράσπισης της πατρίδας από τους εχθρούς. Στην ίδια τη Γαλλία, σύμφωνα με πρόσφατη απόφαση της γαλλικής Εθνοσυνέλευσης, στους τοίχους των σχολικών αιθουσών θα αναρτώνται η τρίχρωμη γαλλική σημαία, η σημαία της Ευρωπαϊκής ένωσης και ο παρακάτω στίχος από τους πιο πολεμοχαρείς, ξενοφοβικούς, του ρεφραίν της Μασσαλιώτιδας: «κι ένα ακάθαρτο αίμα να ποτίσει τα αυλάκια μας». Ενώ σχέδιο νόμου θέλει όλους τους νέους μεταξύ 16 και 18 ετών, να υπηρετήσουν για δύο δωδεκάημερα στον στρατό, για να εκπαιδευτούν σε «θέματα άμυνας» ώστε να ενισχυθεί «η εθνική και κοινωνική συνοχή».

Τριάντα χρόνια μετά τον θρίαμβο της φιλελεύθερης δημοκρατίας και το τέλος της ιστορίας, ο ηγετικός ευρωατλαντικός πόλος γεννά φασιστικές δυνάμεις. Η ακροδεξιά στροφή είναι επιλογή του αστικού συστήματος. Κι ο φασισμός. Όχι προς στιγμή η πρώτη επιλογή.

Την ίδια περίοδο, η ανθρωπότητα πέρασε από τον μηρυκασμό της ήττας της υπαρκτής δυνατότητας επαναστάσεων και άλλου τύπου κοινωνίας και της παντοδυναμίας του καπιταλισμού, στην αποτυχία όλων των ελπιδοφόρων αλλά μισών πειραμάτων στο έδαφος της κρίσης ταυτόχρονα του καπιταλισμού. Το εργατικό κίνημα υποχώρησε, εκφυλίστηκε σε κοινωνικό εταίρο κυβερνήσεων και κεφαλαίου, βρέθηκε στη δίνη κρίσης το ίδιο. Κυβερνήσεις (σαν τον ΣΥΡΙΖΑ στην Ελλάδα) ενταφίασαν πολλαπλά την ελπίδα μιας άλλης κοινωνικής εναλλακτικής με προτεραιότητα τις ανθρώπινες ανάγκες έναντι των καπιταλιστικών κερδών. Όπως γράφει ο R.O. Paxton στο βιβλίο του, «Η ανατομία του φασισμού», έγινε εφικτή η πραγμάτωση του φασισμού όταν «Η Αριστερά έχασε τη θέση της ως φυσικό καταφύγιο όλων όσοι οραματίζονται την αλλαγή» και παρακάτω «Οι φασίστες μπορούσαν να βρουν τη θέση τους μόνο όταν ο σοσιαλισμός είχε αποκτήσει αρκετή δύναμη, ώστε να έχει μερίδιο στην εξουσία και ως εκ τούτου να απογοητεύσει μέρος των οπαδών του». Με τα όρια που πρέπει να τηρούμε στη χρήση ιστορικών αναλογιών -ώστε να μην παραμορφώνουν το παρελθόν και διαστρέφουν το παρόν-, πρόκειται για μια μεγάλη αλήθεια.

### *Ξανά «πατρίς – θρησκεία – οικογένεια»*

Σε αυτό το δυστοπικό τοπίο, οι νέοι άνθρωποι που αναζητούν ταυτότητα μπορούν πιο εύκολα να ακουμπήσουν στα κυρίαρχα δόγματα της αστικής πολιτικής, σε αυτά που έχουν εκπαιδευθεί από το σχολείο και την κυρίαρχη ιδεολογία και τους φαντάζουν σταθερά και αναλλοίωτα μέσα στους αιώνες, που θεωρούν ότι αποδίδουν στους ίδιους, αξία και αναγνωρισμένη υπόσταση, ανωτερότητα και την αίσθηση γενικά ότι ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους. Αναζητούν ταυτόχρονα μια νέα συλλογική ταυτότητα, καθαρή, για «όσους Έλληνες την αξίζουν»- όχι για όλους, που να τους βοηθά στην επιβίωση μακριά από τους πτημένους και γίνονται επιθετικοί απέναντι σε όσους την αμφισβητήσουν ή και χωρίς αυτό, στην αναζήτηση ζωτικού χώρου για την ανάπτυξη της.

«Ούτε δεξιά, ούτε αριστερά, ενότητα εθνικά». Η ταξική πάλη είναι εφεύρεση των εθνομηδενιστών, λένε. Επανέρχεται με άλλους όρους το «Πατρίς, θρησκεία, Οικογένεια». Όπου η πατρίδα δεν προβάλλει αφηρημένα ή ως τόπος συλλογικού μόχθου, ένωσης ανθρώπων και πολιτισμών, γι' αυτό και η αγάπη γι' αυτήν παίρνει υπόσταση μόνο μέσω του μίσους για τις πατρίδες των άλλων. Η πατρίδα προβάλλει ως η μακραινώνη εστία του έθνους, ενός έθνους Ελλήνων μοναδικού, ξεχωριστού, ανώτερου που κουβαλά όλη την ιστορία, τον πολιτισμό του αρχαιοελληνικού θαύματος και των Μακεδόνων, του Βυζαντίου και της παλιγγενεσίας του το 1821 και γι' αυτό κάνει ξεχωρι-

στους – ανώτερους όσους ανήκουν σε αυτό το έθνος-κράτος. Η αρχαιοπρέπεια και η αρχαιοπληξία, εμφανίζονται σαν απαραίτητο συμπλήρωμα όλων των παραπάνω. «Οι γνήσιοι Έλληνες είναι η αυθεντική συνέχεια των αρχαίων Ελλήνων, οι πραγματικοί απόγονοι του Μ. Αλεξάνδρου» διατυπώνεται γενικά από αρκετά ΜΜΕ κι όχι μόνο στα ιδεολογικά μανιφέστα των εθνικιστικών και φασιστικών ομάδων. Εκτός των άλλων, πρόκειται για ένα είδος «άγονου ιστορισμού», που θεωρεί το παρόν ελεεινό και ανάξιο προσοχής και στρέφεται στην μίμηση αξιών και μεταφορά προτύπων από το παρελθόν, καθιστώντας τα νεκρά και εμπόδια στην εξελισσόμενη ζωή. Καμιά σχέση δεν έχει με τον «δημιουργικό ιστορισμό» που μετουσιώνει και αναπτύσσει την ιστορική κληρονομιά σε δημιουργική πνοή στο σήμερα.

Αυτό το έθνος προσδιορίζεται καθοριστικά από τη σχέση του με τη θρησκεία. Ελληνοορθόδοξος πολιτισμός. Η οικογένεια, το τρίτο στοιχείο του τρίπτυχου, δεν κατανοείται απλά στο πλαίσιο της συντηρητικής αντίληψης με άνιση κατανομή ρόλων των φύλων, αλλά έχει το στοιχείο της συνέχειας του αίματος και της φυλής, όσο κι αν δεν ομολογείται ανοικτά παρά μόνο από τις φασιστικές οργανώσεις.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο στοχοποιούνται όλοι αυτοί που θεωρείται ότι απειλούν να μιάνουν αυτό το τρίπτυχο ως εσωτερικοί ή εξωτερικοί εχθροί. Μετανάστες και πρόσφυγες, ομοφυλόφιλοι, «αυτοί που δεν θα γίνουν Έλληνες ποτέ ..», εθνικές, θρησκευτικές, φυλετικές ή άλλου τύπου μειονότητες, μαλθακοί διανοούμενοι και «εθνομηδενιστές», συνδικαλιστές και πολιτικοί, όμοροι λαοί και κυρίως το «μαρξιστικό, διεθνιστικό» κατεστημένο των εκπαιδευτικών που θέλουν να αλώσουν την ελληνική παιδεία..

### *Επιλεκτική αντισυστημική ρητορική*

Η ακροδεξιά προσπαθεί να ακουμπήσει στα αντισυστημικά χαρακτηριστικά της νεολαιίστικης αγανάκτησης, αυτής που πηγάζει από τους καταναγκασμούς που βιώνουν οι νέοι άνθρωποι, και γι' αυτό χρησιμοποιεί ακόμη και μια επιλεκτική αντισυστημική ρητορική. Κατηγορεί την κερδοσκοπική διεθνή οικονομία, την παγκοσμιοποίηση αλλά σέβεται την ιδιωτική ιδιοκτησία και συμμαχεί με «όσους μας δίνουν δουλειά». Αποδοκιμάζει την αστική τάξη για τον «υλισμό και την αδιαφορία της» απέναντι στην ανάγκη ενδυνάμωσης του έθνους, γιατί είναι πολύ υποτονική και ατομιστική και αφήνει «να κλέβουν οι ξένοι την πολιτιστική κληρονομιά, το ένδοξο παρελθόν και το όνομά μας».

Οι φασίστες ακουμπούν στη δυσaréσκεια από τον κοινοβουλευτικό ολοκληρωτισμό της εποχής μας, την επιτροπεία των υπερεθνικών ενώσεων του κεφαλαίου και τη δημοκρατία σε συνεχές καθεστώς έκτακτης ανάγκης και εκφράζουν περιφρόνηση απέναντι στο νεοφιλελεύθερο κοινοβουλευτισμό και τη «Δημοκρατία που πούλησε τη Μακεδονία». Πρωτίστως δε λένε την πούλησε η κυβέρνηση ή το τάδε κόμμα. Όμως αυτή η «εθνική απώλεια οφείλεται στο ότι έχουμε δημοκρατία». Η δημοκρατία φταίει που έχουμε ανεργία, εγκληματικότητα, φτώχεια. Πάντα φροντίζουν να αφήνουν στο απυρόβλητο ή και να αθρώνουν την πραγματική οικονομική και πολιτική εξουσία, το κεφάλαιο, τις μεγάλες επιχειρήσεις, τις ενώσεις του κεφαλαίου όπως η Ε.Ε. και το ΝΑΤΟ, τις αστικές κυβερνήσεις και τα συστημικά κόμματα. Κι όταν μιλούν γι' αυτά το κάνουν με έναν τρόπο που να καταδικάζονται η αριστερή ταξική πάλη και τα δικαιώματα. Για παράδειγμα, η Ευρωπαϊκή Ένωση ταυτίζεται με την Σοβιετική Ένωση. Είναι κακή γιατί πρεσβεύει την αναγκαστική ισότητα, αντικατέστησε τον χριστιανισμό με τη Δημοκρατία. Γράφει σε ομότιτλο άρθρο στην ιστοσελίδα της ΧΑ: «Πρόκειται για έναν σιωνιστικό καπιταλισμό και ιμπεριαλισμό που αφήνει ανοικτά τα σύνορα στα στίφη των λαθρομεταναστών και καταργεί τα δικαιώματα των αυτοχθόνων λαών της Ευρώπης. Μόνο Εθνοκεντρικές μπορεί να είναι οι εναλλακτικές λύσεις».

### *Στρατιωτικοποίηση, αρχηγός, επιβολή.*

Ο εθνικισμός και ο φασισμός χλευάζουν τη μάζα που είναι μαλθακή και δεν μπορεί να επιβάλλει πράγματα. Στο όνομα της αποτελεσματικότητας εξυμνούν τη στρατιωτικοποίηση και τη φυσική δύναμη, την πειθαρχία προς τον αρχηγό. Ο ανταγωνισμός ανάμεσα στο άτομο και την ολότητα, πρέπει να εκλείψει με την υποταγή του ατόμου στον αρχηγό. Θαυμάζουν τον πόλεμο, εσωτερικό και εξωτερικό, ως εκπλήρωση του ιστορικού πεπρωμένου και τρόπο αναγέννησης. «Την ομορφιά της βίας και την αποτελεσματικότητα της θέλησης, όταν εξυπηρετούν την επιτυχία της ομάδας.... Η πεποίθηση πως η ομάδα στην οποία ανήκει κάποιος αποτελεί το θύμα, είναι ένα συναίσθημα που δικαιολογεί οποιαδήποτε πράξη –πέρα από νομικούς ή ηθικούς περιορισμούς- και στρέφεται κατά των εχθρών του, εσωτερικών και εξωτερικών». (R. O. Paxton, «Η ανατομία του φασισμού», σελ. 303) «Ο Φανατισμός είναι ένα ωραίο συναίσθημα», έγραφε παλιότερα ο Περίανδρος, κατά κόσμο Ανδρουτσόπουλος- τώρα αρχηγός της Εθνικής Σοσιαλιστικής Αντίστασης, τότε υπαρχηγός του Μιχαλολιάκου, όταν έκανε την απόπειρα δολοφονίας του Δ. Κουσουρή, στις εκπαιδευτικές κινητοποιήσεις του 1998. «Σε τονώνει όταν όλα δείχνουν χαμένα...χαρίζει υπομονή, επιμονή και λύσσα για εκδίκηση, προσμονή της ημέρας που θα τιμωρήσουμε τους εχθρούς της πατρίδας...».



Ο φασισμός, όταν ξεκινά με τη φιλοδοξία μαζικού ρεύματος, μπερδεύει με τα «ριζοσπαστικά» του στοιχεία και τις πρακτικές. Μην έχουμε στο μυαλό μας το αποκρουστικό πρόσωπο της τελικής του κατάληξης. Γι' αυτό χρησιμοποιεί μορφές πάλης του κινήματος, όπως οι καταλήψεις και τα κοινωνικά δίκτυα. Έχει την έλξη της αλήθειας που «μας κρύβουν» και τη δύναμη της αγελαίας ομάδας με την ανατριχιαστική αμεσότητα που καθηλώνει τους εχθρούς. Του φόβου που εμπνέουν τα τάγματα εφόδου απέναντι «στους μαλθακούς αριστερούς που είναι όλο λόγια και παραινήσεις».

Έγραφε η Κλάρα Τσέκιν, και είναι φοβερά επίκαιρο σήμερα:

«Μόνο όταν καταλάβουμε ότι ο φασισμός είναι μια λαμπρή, συναρπαστική δράση για την ευρεία κοινωνική μάζα που έχει ήδη χάσει σήμερα την προηγούμενη σιγουριά της ασφάλειας, και κατά συνέπεια και την πίστη στην τάξη, θα είμαστε σε θέση να τον πολεμήσουμε».

### *Εικόνες - εμπειρίες από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*

Στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα πρώτα σημάδια επιδίωξης πιο μαζικής επίδρασης ακροδεξιών ιδεών και φασιστικών ομάδων στους μαθητές έχει φανεί πιο καθαρά τα τελευταία χρόνια. Γράφει συνάδελφος στο blog του (<https://leftersp.wordpress.com/>):

«Για μεγάλο διάστημα, η εικόνα του μαθητή που προσεγγίζει τις ναζιστικές συμμορίες ήταν μονότονα στερεότυπη. Περιθωριοποιημένα στοιχεία χωρίς επαφή ή διάθεση επαφής με τα υπόλοιπα παιδιά, χαμηλών προσδοκιών και με τάση προς τον χουλιγκανισμό. Όσο δυσάρεστη και να ήταν η εικόνα αυτή, ήταν μια κατάσταση από τη φύση της αδύνατο να εξαπλωθεί, να γίνει σημείο αναφοράς. Εδώ και λίγα χρόνια, αυτό έχει αλλάξει. Τα παιδιά που προσεγγίζουν τον ναζισμό είναι τελείως διαφορετικά. Παιδιά με ανησυχίες, με συγκροτημένη απέχθεια για το υπάρχον σύστημα, πραγματικοί ριζοσπάστες».

»Τα παιδιά αυτά οργανώνονται σε παρέες που μερικές φορές συγκροτούνται ιδεολογικά, στη βάση στοιχείων εθνικιστικών αντιλήψεων. Η ναζιστική αφήγηση παρουσιάζεται στα μάτια τους πολύτιμο όπλο. Ένα όπλο που το σύστημα τους το κρύβει. Υπάρχει επίμονη στοχοποίηση των αριστερών καθηγητών σαν τα κατ' εξοχήν όργανα του κατεστημένου. Η δράση της παρέας συχνά δεν περιορίζεται στην ιδεολογική κατήχηση. Η παρέα φροντίζει για την κοινωνική απομόνωση πολιτικών αντιπάλων και αλλοδαπών μαθητών, πράγμα που είναι αβάσταχτο, ειδικά στις ηλικίες αυτές και στη σχολική καθημερινότητα».

Στην αρχή της φετινής σχολικής χρονιάς 2018-19, η ΔΑΚΕ Λέσβου αξιοποίησε την εκλογική της πλειοψηφία στο ΔΣ της ΕΛΜΕ για να παρθεί απόφαση χρήσης του όρου «λαθρομετανάστης» στα σχολεία, με την αιτιολογία ότι είναι δόκιμος και καθόλου μειωτικός για την προσωπικότητα των ανθρώπων και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τον χρησιμοποιούν για να μην ταυτίζουν κάποιοι τους πρόσφυγες της Μ. Ασίας και του Πόντου με το σημερινό χάλι (!).

Λίγο αργότερα είχαμε τις παρεμβάσεις στις παρελάσεις της 28ης Οκτωβρίου, με πιο γνωστό γεγονός την ιστορία που ξετυλίχθηκε στο Γέρακα. Εκεί υπήρχαν αλληπάλληλες παρεμβάσεις της νεοναζιστικής Εθνικής Σοσιαλιστικής Αντίστασης (ΕΣΑ) του γνωστού Περίανδρου και καθημερινά φαινόμενα στοχοποίησης μαθητών και καθηγητών που διαφωνούσαν. Το περιστατικό πήρε διαστάσεις σε όλη την Ελλάδα. Τα ΜΜΕ και παράγοντες της ακροδεξιάς, της ΝΔ και της Χ.Α. διαμόρφωσαν ένα πρωτοφανές κλίμα εθνικιστικής υστερίας και φασιστικών απειλών μιλώντας για «αριστερό παρακράτος εντός των εκπαιδευτικών δομών». Η τοπική κοινωνία και αρκετοί γονείς αντέδρασαν με καταγγελίες και αντιφασιστικές διαδηλώσεις.

Τη δράση των συγκεκριμένων μαθητών σε αυτό το σχολείο πρόβαλαν σαν παράδειγμα, μηνύματα που αναρτήθηκαν στο διαδίκτυο για την προετοιμασία της απόπειρας μαζικών εθνικιστικών καταλήψεων των σχολείων στις 29 Νοεμβρίου, με κύρια αφορμή το Μακεδονικό. Αναγνωρίζοντας αυτή την επιδίωξη, το ριζοσπαστικό ρεύμα των αντικαπιταλιστικών, αντιιμπεριαλιστικών δυνάμεων στην εκπαίδευση καλούσε την εκπαιδευτική κοινότητα να αντιδράσει άμεσα, παίρνοντας πρωτοβουλίες μαζί με γονείς, μαθητές και φορείς του μαζικού κινήματος, συζητώντας μέσα στις τάξεις αλλά και οργανώνοντας συγκεντρώσεις και συλλαλητήρια.

Η μάχη αυτή ήταν η πρώτη σκληρή αντιπαράθεση με μαζικούς όρους. Ήταν πανελλαδικού χαρακτήρα. Τα ερωτήματά της απασχόλησαν σχεδόν το σύνολο των 3.500 περίπου Γυμνασίων και Λυκείων, σε όλη τη χώρα. Ταυτόχρονα απασχόλησε τη μεγάλη πλειοψηφία της κοινωνίας, και γιατί σε αυτά τα σχολεία φοιτούν περίπου 630.000 μαθητές και διδάσκουν περί τους 66.300 καθηγητές και η προβολή των αριθμών αυτών στις οικογένειές τους, τους αυξάνει κατά πολύ, αλλά και γιατί το θέμα έγινε κεντρικό ζήτημα στα ΜΜΕ και στην τοποθέτηση των πολιτικών δυνάμεων. Τα συμπεράσματα από αυτήν τη μάχη πρέπει να αποτελέσουν αφορμή μιας αναγκαίας συζήτησης για το πώς και το τι, που υπερβαίνουν τα όρια αυτής της εισήγησης. Ωστόσο, οφείλουμε να πούμε ότι η κεντρική επι-

δίωξη εμφάνισης ενός μαζικού καθηλωτικού εθνικιστικού με ακροδεξιά και φασιστικά χαρακτηριστικά ρεύματος στα σχολεία ανακόπηκε. Ενεργοποιήθηκαν μια σειρά δυνάμεις γι' αυτό, καθηγητών, μαθητών, φοιτητών, εργαζόμενων, κοινωνίας μέσα κι έξω από τα σχολεία, και το σημαντικότερο μέσα σε ένα κλίμα στοχοποιήσεων και απειλών πολλές φορές και πραγματοποιήσής τους, όπως τα επεισόδια στα σχολεία στην Γκράβα, τα Γιάννενα, το Ηράκλειο, οι απειλές ονομαστικά κατά καθηγητών στη Βέροια, τη Θεσσαλονίκη, την Αθήνα και αλλού. Με λίγα λόγια, δόθηκε μια μάχη παντού. Με όρια, με αδυναμίες αλλά απελευθερώνοντας και μια δυναμική που δεν ήταν ορατή όταν ξεκινούσε. Τέλος, η μάχη αυτή ξετυλίχθηκε γύρω από το περίφημο «εθνικό ζήτημα», είτε μέσω του συνθήματος της «ελληνικότητας της Μακεδονίας» είτε «της διεκδίκησης της Β. Ηπείρου». Η επίκληση του εθνικού καθήκοντος υπήρξε όχι μόνο από τους φασιστικούς – ακροδεξιούς κύκλους αλλά και από εκπροσώπους των επίσημων αστικών ρευμάτων. Και ουσιαστικά άφηνε απ' έξω την ουσία της συμφωνίας Τσίπρα – Ζάεφ και την ένταξη της γειτονικής χώρας και των λαών της στους σχεδιασμούς Ε.Ε., NATO, αστικών τάξεων στην περιοχή.

Στα απόνερα αυτής της αντιπαράθεσης έχουμε συνέχεια από τότε όλο και μεγαλύτερη, εντεινόμενη εμφάνιση φαινομένων στοχοποίησης, τρομοκράτησης και απειλών εναντίον εκπαιδευτικών, και όχι μόνο. Για να φτάσουμε στα σημερινά γεγονότα, όπου γονείς απαγορεύουν στα παιδιά τους να πάνε σχολείο μαζί με προσφυγόπουλα στη Σάμο και προπηλακίζουν δασκάλους, ενώ στα Βίλια και στην Κόνιτσα γίνονται πογκρόμ εναντίον οικογενειών προσφύγων ή ασυνόδευτων παιδιών.

## 2. Αφετηριακές θέσεις για την αντιμετώπιση της ανόδου του ακροδεξιού, εθνικιστικού, φασιστικού ρεύματος

Προφανώς, για να αντιμετωπίσεις αποτελεσματικά την άνοδο της ακροδεξιάς και των μετα- ή νεο- φασιστικών ιδεών έχει μεγάλη σημασία στην ανάλυσή σου, πού αποδίδεται αυτή.

*Δεν μπορεί να αντιπαλέψει η αστική πολιτική την ακροδεξιά και τον φασισμό.*

Γιατί πρόκειται για κομμάτι της αντιδραστικοποίησης της ίδιας, της κυρίαρχης αστικής πολιτικής κι όχι για ατυχή παρέκκλισή της.

Στα πλαίσια αυτά, η ΝΔ αποκτά όλο και πιο επιθετικά ακροδεξιά χαρακτηριστικά, ενώ φραστικά καταδικάζει τον φασισμό και τη ΧΑ. Ουσιαστικά, αγκαλιάζει την ακροδεξιά ριζοσπαστικοποίηση για να οδηγήσει σε συντριβή το εργατικό κίνημα και να εφαρμόσει πιο αποτελεσματικά την πολιτική της εργατικής και νεολαιίστικης γενοκτονίας στον βωμό των κερδών και της κυριαρχίας του κεφαλαίου, μέσα σε μια κρίση του που δίνει συνεχώς νέα επεισόδια παροξυσμού. Ταυτόχρονα, υιοθετούν τη στρατευμένη λογική των δύο άκρων ως αντιδραστική θεωρία συγκάλυψης της φασιστικής δράσης.

Και αυτό συμβαίνει όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά σε όλη την Ευρώπη και παγκόσμια. Τα κυρίαρχα αστικά κόμματα γίνονται ακροδεξιά ή γεννούν πιο ακραίες τάσεις. Εξ ορισμού αδυνατούν να αντιπαλέψουν την άνοδο της ακροδεξιάς και του φασισμού. Ανήκουν στην ίδια πλευρά της αστικής πολιτικής.

*Δεν μπορεί να αντιπαλέψουν ακροδεξιά και φασισμό όσοι αποφασίζουν να ασκήσουν πολιτική διαχείρισης της αστικής πολιτικής.*

Απέναντι σε αυτήν τη νέα ριζοσπαστική, απολύτως αντιδραστική κοινωνικά δεξιά διαμορφώνεται μια νέα μορφή του υποτιθέμενου διαμετρικού άκρου της, του λεγόμενου δημοκρατικού πόλου του αστικού διπολισμού. Ο ΣΥΡΙΖΑ και ανάλογες πολιτικές δυνάμεις στην Ευρώπη, καταγγέλλουν ιδεολογικά την ακροδεξιά και τον φασισμό, επιχειρούν να ηγηθούν του λεγόμενου δημοκρατικού τόξου, ενώ την ίδια στιγμή στο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο προωθούν και διαχειρίζονται τις πιο σκληρές αντιλαϊκές, αντινεολαιίστικες, αντιεκπαιδευτικές πολιτικές. Δηλαδή την αστική πολιτική υπεράσπισης του κεφαλαίου που γεννά φτώχεια, κρίση, απόγνωση, που ενισχύουν την άνοδο της ακροδεξιάς. Γιατί, τι σημαίνει υπεράσπιση της ανταγωνιστικότητας του ευρωπαϊκού καπιταλισμού με ελεγχόμενη ένταση της εκμετάλλευσης και με συναίνεση των ίδιων των εργαζόμενων, αν όχι υπεράσπιση ενός τμήματος εργαζομένων με αντάλλαγμα τη βαθύτερη εκμετάλλευση των άλλων, συνήθως των μεταναστών, των πιο φτωχών και κατατρεγμένων; «Δεν μπορούμε να υπερασπίσουμε τα πολιτικά μας δικαιώματα που διακυβεύονται από τη φασιστική απειλή σε συμμαχία με εκείνους που καταστρέφουν κάθε έννοια δικαιώματος στην εργασία, την παιδεία, την ασφάλεια, την υγεία... που με την εφαρμογή της πολιτικής της Ευρώπης- Φρούριο βαθαίνουν καθημερινά τον εκφασισμό της κοινωνίας και του πολιτικού συστήματος» (Κουσουρής 5/11/2018 ΠΡΙΝ).

Η απλουστευτική εικόνα μιας αναδιάταξης των πολιτικών δυνάμεων που ως μοναδικό της στοιχείο έχει την ακροδεξιά άνοδο νεοφασιστικών ή μεταφασιστικών κινήματων και αρκεί ένα μέτωπο όλων για την υπεράσπιση της αστικής δημοκρατίας ή της θεσμικής κατάκτησης της ενωμένης Ευρώπης, είναι το μόνιμο ρεφραίν όχι μόνο του ΣΥΡΙΖΑ αλλά και του Μακρόν και άλλων Ευρωπαίων ηγετών, προκειμένου να διασωθούν από την έντονη κοινωνική δυσαρέσκεια που δημιουργεί η άσκηση της αστικής πολιτικής που διαχειρίζονται.

Όμως είναι μια γραμμή λαθεμένη και επικίνδυνη. Γιατί όχι μόνο δεν μπορεί να αντιμετωπίσει την άνοδο αυτών των κινήματων αλλά επιφυλάσσει μια πολιτική ουράς και στις δυνάμεις που θα μπορούσαν να το επιχειρήσουν.

*Την άνοδο της ακροδεξιάς, του εθνικισμού και του φασισμού μπορούν να αντιμετωπίσουν μόνο όσοι είναι αποφασισμένοι να συγκρουστούν με την αστική πολιτική, πρωτίστως στο κοινωνικό πεδίο, και να αναμετρηθούν με τον στόχο της ήττας και ανατροπής της*

Γιατί, κρίσιμη μεταβλητή σε αυτήν τη μάχη είναι η πραγματική υλική κατάσταση των εργαζομένων και της νεολαίας. Η δυνατότητα να υπερασπίζονται και να βελτιώνουν τους υλικούς όρους ύπαρξής τους επιβάλλοντας συλλογικά δικαιώματα, μην αφήνοντας χώρο στην αλληλοσφαγή για την επιβίωση.

Και για να το κάνουν αυτό, πρέπει να έχουν ορίζοντα. «Ο ορίζοντας σε βοηθά να περπατάς», έγραφε ο Γκαλεάνο. Τον ορίζοντα της κοινωνικής απελευθέρωσης και του επαναστατικού μετασχηματισμού της κοινωνίας, σε μια εποχή ιστορικής αντεπανάστασης. Δεν μπορεί, σε συνθήκες της πιο βάρβαρης επίθεσης απέναντι στον κόσμο της εργασίας και τις ιδέες της χειραφέτησής του, να υπάρχει δισταγμός για την τοποθέτηση ενός ζωντανού, νέου, χειραφετικού – απελευθερωτικού από τα δεσμά της εκμετάλλευσης προτάγματος. Όχι αποστεωμένου αλλά τέτοιου που να ανοίγει δρόμους στο παρόν και όχι να είναι η απαντοχή για τα εικονίσματα και τις προσευχές ενός άλλου κόσμου.

Ο φασισμός και ο εθνικισμός δεν είναι μοιραία αναπόφευκτοι. Θα νικηθούν στο όνομα και στην πράξη μιας ολοκληρωτικά αντίπαλης πρότασης για την κοινωνία. Αυτή μπορεί να εμπνεύσει και τη νέα γενιά, να δώσει όραμα για το μέλλον και ένα παρόν πλήρες συναισθημάτων και σεβασμού για να μπορέσει να παλέψει συλλογικά και να ζήσει.

Άρα χρειαζόμαστε μια απάντηση πολιτική και μια απάντηση που θα συγκρούεται και ιδεολογικά, φιλοσοφικά με τον εθνικισμό, τον φασισμό και τα ακροδεξιά ιδεολογήματα, σε δεύτερο επίπεδο. Και προφανώς σε αυτά τα πλαίσια χρειάζεται να δούμε ειδικές πλευρές της αντιφασιστικής πάλης.

Τέλος, απαιτείται το τσάκισμα της ιδιότυπης φασιστικής πρακτικής και τρομοκρατίας στον δρόμο. Μαζικά, σε κοινή δράση όλων των μάχιμων δυνάμεων.

Μια τέτοια πολιτική απάντησης χωρά τη μεγάλη πλειοψηφία του κόσμου της εργασίας και της νεολαίας, μπορεί να αποτελέσει τη βάση μιας πραγματικά αποτελεσματικής ενότητάς της. Μια τέτοια απάντηση μπορεί να παίρνει υπόψη της τους τρόπους και τα επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται από την ακροδεξιά ρητορική και πρακτική, για να αναπτύσσεται αποτελεσματικά και όχι να διχάζεται και να αναχωρεί από το έδαφος της πραγματικής αντιπαράθεσης.

### **3. Πλευρές της αντιμετώπισης της ανόδου της ακροδεξιάς και του φασισμού στην εκπαίδευση**

Τι σημαίνουν όλα τα παραπάνω ειδικότερα για τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, τη σχολική ενδοχώρα;

Πρώτα απ' όλα, ο εκπαιδευτικός, για να μπορέσει να συμβάλει αποφασιστικά και δημιουργικά στην αντιμετώπιση της ανόδου του φασισμού, οφείλει ο ίδιος να είναι «διανοούμενος της κοινωνικής αλλαγής». Να διεκδικεί μαχητικά, συλλογικά τους όρους ζωής του μέσα κι έξω από το σχολείο, καθώς και τους όρους μιας κοινωνίας ισότητας, ελευθερίας, χειραφέτησης της εργασίας και των ανθρώπων από τα δεσμά της εκμετάλλευσης, απελευθέρωσης της εκπαίδευσης από τα δεσμά του σκοταδισμού και του ανορθολογισμού. Αλλιώς δεν μπορεί να εμπλέξει και τους μαθητές του σε αυτά, πολύ περισσότερο να τους κινητοποιήσει με το συναίσθημα και τη γνώση σε αυτή την κατεύθυνση.

Εκτός, όμως, από το επίπεδο της πολιτικής στάσης και συμμετοχής του κάθε εκπαιδευτικού στους κοινωνικούς αγώνες και τα πολιτικά επίδικα και χωρίς αυταπάτες για τον ρόλο του σχολείου, είναι κρίσιμο να συνειδητοποιήσουμε τη σοβαρότητα του ρόλου μας στη διαμόρφωση αντιφασιστικών αντισωμάτων στη νεολαία.

Προφανώς, το ζήτημα της αντιμετώπισης του εθνικιστικού - φασιστικού ρεύματος δεν θα λυθεί στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς, όσο κι αν είναι πολλά αυτά που πρέπει να γίνουν.

Όχι γιατί οι εκπαιδευτικοί τα κάνουμε όλα σωστά και δεν υπάρχουν περιθώρια αναξιοποίησης. Ή γιατί δεν χρειάζονται ειδική ενέργεια και δουλειά που ήδη αρκετοί από εμάς την έχουν εντείνει. Αλλά γιατί το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί κινούνται στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης καπιταλιστικής κοινωνίας, που τους έχει αποδώσει συγκεκριμένα

κριμένο ρόλο στην αναπαραγωγή της. Υλοποιούν κρατικές επιλογές για την αναπαραγωγή του κεφαλαίου. Γι' αυτό η εκπαίδευση είναι χώρος σφοδρής ιδεολογικής και πολιτικής αντιπαράθεσης και διχασμού και του εκπαιδευτικού σώματος, σε τέτοια μεγάλα ζητήματα.

Έχουμε λοιπόν πολλά να κάνουμε. Παρέμβαση στην κατεύθυνση του σχολείου αλλά και στη σχολική ύλη των βιβλίων, στη σχολική ζωή, στα σύμβολα, τις γιορτές και τις παρελάσεις, όλη τη ζωή της εκπαίδευσης.

Γιατί η εκπαίδευση είναι πολιτική υπόθεση και εμείς θα πρέπει να κάνουμε πολιτική μέσα σε αυτήν από τη σκοπιά της εργατικής τάξης, των καταπιεσμένων και της ανθρωπότητας

Δεν μπορεί ένα σχολείο εξεταστικό κέντρο, που ενσωματώνει την αποτυχία και την απόρριψη, τον χωρισμό των μαθητών σε άξιους και ανίκανους, να πάει αλλιώς. Ένα Γυμνάσιο όπου διδάσκονται συνολικά πέντε ώρες χημείας και βιολογίας, ενώ έξι ώρες θρησκευτικά. Μία Γ Λυκείου που με το νέο σύστημα όλοι οι μαθητές θα διδάσκονται υποχρεωτικά θρησκευτικά αλλά όχι ιστορία ή βιολογία.

Έχει σημασία αν η ιστορία θα είναι μια ατελείωτη γεγονοτολογία, παραμορφωμένων γεγονότων, προσαρμοσμένη στις εξετάσεις ή θα εξετάζει τα γεγονότα στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό πλαίσιο τους, τα υποκείμενα που πραγματικά διαμορφώνουν τα γεγονότα κ.λπ.; Ακόμη, όταν οργανώνω σχολικές γιορτές νιώθω ένα σφίξιμο για το τι θα συμβεί (από μαθήτρια το θυμάμαι) όταν πρέπει να μιλήσω για το ΕΑΜ – ΕΛΑΣ και τον Δημοκρατικό στρατό και τους δωσίλογους και τους ταγματασφαλίτες, για τον Μεταξά ως δικτάτορα κι όχι ως γενναίο ηγέτη του ΟΧΙ, για το τι οδήγησε στον φασισμό και στο 2ο Παγκόσμιο πόλεμο – όχι περιγράφοντας έναν ηγέτη παράφρονα απέναντι σε έναν πολιτισμένο κόσμο αλλά σαν το εργαλείο ενός παλιού κόσμου που σάπιζε και ήθελε να παρασύρει μαζί του τον νέο κόσμο της επανάστασης του Οκτώβρη, που προσπαθούσε να σταθεί στα πόδια του και είχε συγκεντρώσει τις ελπίδες των εργαζομένων όλου του κόσμου. Για τη Χούντα και το Πολυτεχνείο, τους Αμερικάνους και το ΝΑΤΟ, που σήμερα «μοιραζόμαστε κοινές αξίες» κατά την κυβέρνηση.

Η διδασκαλία της Θεωρίας της Εξέλιξης στη Βιολογία δεν μπορεί να παραλείπεται ή να διδάσκεται ως άποψη της βιολογίας (σύμφωνα με την πρόταση του ΙΕΠ) δίπλα σε άλλες απόψεις στον θρησκευτικό μύθο του Αδάμ και της υποδεέστερης Εύας που φτιάχτηκε από το πλευρό του.

Δεν μπορεί να μαθαίνει ο μαθητής της Α Λυκείου την περιγραφή του πατριώτη σαν κάποιου που «ταυτίζει το εγώ με το εμείς, που είναι το έθνος» και η έννοια των τάξεων και της ταξικής πάλης να του είναι άγνωστη, ή στη Β Λυκείου να διδάσκεται στο κεφάλαιο περί πολιτευμάτων, ότι ο σοσιαλισμός και ο φασισμός είναι δύο πολιτεύματα που επιβάλλονται με τον ίδιο τρόπο, τη βία και την προπαγάνδα!!

«Στο σημερινό σχολείο του εγκλήματος, τα μαθήματα της αδυναμίας, της αμνησίας και της παραίτησης είναι υποχρεωτικά» έγραφε ο Γκαλεάνο.

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιδιώκει να επιδρά μέσα από την ιστορία της κοινωνίας και των επιστημών αλλά και την τέχνη, τις συλλογικές, δημοκρατικές διαδικασίες συζήτησης και αποφάσεων, δηλαδή από όλη τη σχολική διαδικασία την υποστήριξη, ενδυνάμωση των ίδιων των παιδιών, για να διαμορφώσουν τη δική τους συλλογικότητα διεκδίκησης της ζωής και του μέλλοντός τους. Κι αυτό δεν μπορεί παρά να γίνει μαθαίνοντας να διεκδικούν όλα μαζί, συλλογικά, τα μορφωτικά και εργασιακά τους δικαιώματα αλλά και την ελευθερία, δηλαδή τους όρους να υπάρξουν, να επιβιώσουν αλλά και να ονειρευτούν συλλογικά απέναντι στην αλληλοσφαγή και τον κοινωνικό δαρβινισμό. Αντί να τους διδάσκουμε να υπομένουν στωικά την πραγματικότητα, πρέπει να τους μάθουμε ότι αυτοί μπορούν να την αλλάξουν. Για να μπορούν να ονειρεύονται το μέλλον αντί να δέχονται παθητικά αυτό που οι άλλοι τους προορίζουν.

Σε μια τέτοια κατεύθυνση παίζει καθοριστικό, κρίσιμο ρόλο σε αυτήν τη σχολική κι αύριο κοινωνική κοινότητα να είναι καλοδεχούμενοι όλοι οι φτωχοί και οι κατατρεγμένοι, οι πρόσφυγες και οι διαφορετικοί, ανεξάρτητα από έθνος, φυλή, φύλο, θρησκεία, όσοι μοχθούν σε όλες τις πατρίδες του κόσμου, να είναι δηλαδή η τάξη μερικές φορές μια μικρογραφία του όμορφου μέλλοντος της απελευθερωμένης ανθρωπότητας. Είναι σπουδαία από αυτή την άποψη και καίριας σημασίας η μάχη που δόθηκε και συνεχίζει να δίνεται για να μπου όλα τα παιδιά προσφύγων – μεταναστών στα σχολεία. Όχι με γενικές ευχές αλλά με τους δασκάλους και τις δασκάλες να προτάσσουν τα δικά τους σώματα απέναντι στους Κασιδιάρηδες. Για να μάθουν οι μαθητές μας να βλέπουν τον διπλανό τους όχι σαν απειλή αλλά σαν ελπίδα.

Και τέλος, για να γίνουν όλα αυτά πρέπει να οξυνθεί και η γόνιμη αντιπαράθεση με όλα τα ιδεολογήματα που χρησιμοποιούνται κι όχι να αποτελούν αυτά άλλοθι υποτίμησης της ακροδεξιάς ανόδου ή υποχώρησης σε μια τραγική γραμμή εξημέρωσης του τέρατος του φασισμού κι αναχώρησης από την ουσιαστική μάχη για την εξουδετέρωσή του. Από αυτήν τη σκοπιά πρέπει να ειπωθούν καθαρά η απόδοση πατριωτικού μανδύα σε εθνικιστικές ιδέες, η απόδοση του εγκώριου αλτρωτισμού στον αλτρωτισμό των δίπλα κ.ο.κ.

Οφείλουμε σαν εκπαιδευτικοί να σταθούμε στο ύψος αυτών των απαιτήσεων και να αναμετρηθούμε με το τέρας. Το οφείλουμε στον εαυτό μας αλλά και στους μαθητές και τις μαθήτριές μας. Φωτίζοντας γι' αυτούς την όμορφη κοινωνία που τους αξίζει να ζουν. Γιατί, όπως έγραφε ο Δημήτρης Γληνός το 1938 στους «μονόλογους του ερημίτη της Σαντορίνης»

Για τον φασισμό, το σύνθημα «Ελευθερία, ισότητα, αδελφοσύνη, πανανθρώπινη κοινωνία» είναι ξεπερασμένα ιδανικά που οδηγούν στον εκφυλισμό της κοινωνίας. Για τον σοσιαλισμό είναι τα ιδανικά τέρματα που μόνο με την κατάργηση της ατομικής ιδιοκτησίας στα μέσα παραγωγής μπορούν να πραγματοποιηθούν.

Για τον φασισμό, η δημοκρατία είναι παρελθόν, για τον σοσιαλισμό είναι σκοπός και μέλλον.

Για τον φασισμό, υπάρχει ανταγωνισμός ανάμεσα στον άνθρωπο και την ολότητα, που πρέπει να εκλείψει με την υποταγή του ατόμου. Για τον σοσιαλισμό, η ολότητα είναι το πλαίσιο για την ανάπτυξη του ατόμου.

Ο φασισμός είναι η δέσμευση του ανθρώπινου για να διατηρηθεί η εκμετάλλευση του υλικού. Ο σοσιαλισμός είναι η ρύθμιση του υλικού για να απολυτρωθεί το ανθρώπινο.

Ο φασισμός δαιμονίζει το βασίλειο του καταναγκασμού. Ο σοσιαλισμός οδηγεί τον άνθρωπο από το βασίλειο της ανάγκης στο θείο χώρο της ελευθερίας.

# Το περιοδικό *Παιδεία* του Μίλτου Κουντουρά. Διερεύνηση των Παιδαγωγικών, Γλωσσικών, Επιστημονικών και Ιδεολογικών Αρχών του

Ιωάννης Ιωσηφίδης

MSc Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 - Κοινωνικός Λειτουργός - Κοινωνιολόγος  
e-mail: I\_iosifidis@hotmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας αποτελεί η παρουσίαση του παιδαγωγικού περιοδικού *Παιδεία*, το οποίο εκδόθηκε στην Ελλάδα, για σύντομο χρονικό διάστημα το 1936, από τον Έλληνα παιδαγωγό Μίλτο Κουντουρά. Ειδικότερα, θα παρουσιαστούν εν συντομία οι θεματικοί άξονες του περιοδικού και τα διάφορα εκδοτικά στοιχεία που το χαρακτηρίζουν. Επίσης, θα διερευνηθούν οι παιδαγωγικές, γλωσσικές, επιστημονικές και ιδεολογικές αρχές του συγκεκριμένου εντύπου, θα συνδεθεί το περιεχόμενο των άρθρων του με παιδαγωγικά ρεύματα της εποχής, και θα μελετηθεί ο ρόλος που προσπάθησε να διαδραματίσει εντός του πολιτικού και κοινωνικού πλαισίου της χώρας μας.

## Εισαγωγή

Ο Μίλτος Κουντουράς, Έλληνας εκπαιδευτικός με σπουδές στο εξωτερικό, υπήρξε συνειδητοποιημένος δημοτικιστής σε μια περίοδο κατά την οποία το γλωσσικό ζήτημα στη χώρα μας έπαιρνε πολλών ειδών διαστάσεις (πολιτικές, ιδεολογικές, επιστημονικές, κοινωνικές) και αποτελούσε αντικείμενο αντιπαράθεσης του εκπαιδευτικού και πολιτικού χώρου, του τύπου και μεγάλου μέρους της κοινωνίας.

Επίσης, ο Κουντουράς υπήρξε πρεσβευτής στη χώρα μας των αρχών της Νέας Αγωγής και ένας εκ των εισηγητών του Σχολείου Εργασίας στην Ελλάδα. Εμπνευσμένος από την επαφή του στο εξωτερικό με σχολεία και συνάδερφους του που εφάρμοζαν το παιδαγωγικό αυτό ρεύμα, έκανε γενναίες προσπάθειες για να εισάγει στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας ορισμένα στοιχεία από αυτό, προσαρμόζοντάς τα όσο μπορούσε στην υπάρχουσα ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στη μελέτη αυτή επιδιώκεται να διερευνηθεί το τελευταίο έργο του εν λόγω Έλληνα παιδαγωγού, λίγα χρόνια πριν τον θάνατό του, η έκδοση ενός παιδαγωγικού περιοδικού στον ταραγμένο ιδεολογικά και πολιτικά Ελλαδικό χώρο στα μέσα της δεκαετίας του 1930 και λίγους μήνες πριν την επιβολή της δικτατορίας του Μεταξά.

## Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Η μελέτη ενός παιδαγωγικού περιοδικού όπως η *Παιδεία*, μέσα στο ιστορικό, κοινωνικό, ιδεολογικό και πολιτικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε, εντάσσεται στο ερευνητικό πεδίο της ιστορικής έρευνας, η οποία και επιλέχθηκε για να αναλυθεί το συγκεκριμένο ιστορικό τεκμήριο. Η ιστορική έρευνα στη συγκεκριμένη εργασία συνδυάστηκε με το ερμηνευτικό μεθοδολογικό παράδειγμα. Πρόκειται για τον συστηματικό και αντικειμενικό εντοπισμό, την εκτίμηση και τη σύνθεση μαρτυριών, με σκοπό τη θεμελίωση γεγονότων και τη σύνταξη συμπερασμάτων σχετικά με συμβάντα του παρελθόντος. Είναι, δηλαδή, μια αναδόμηση και αναπαράσταση μιας προηγούμενης εποχής με κριτικό πνεύμα και διάθεση<sup>1</sup>.

1. Borg, 1963 στους Cohen Louis & Manion Lawrence, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σ. 70 – 100.

## Το ιστορικό πλαίσιο

Το περιοδικό *Παιδεία* του Μίλτου Κουντουρά δεν είναι ένα ξεκομμένο φαινόμενο από την κοινωνική, πολιτική, εκπαιδευτική και οικονομική πραγματικότητα της εποχής του, αλλά αντίθετα, αποτελεί ένα γέννημα όλων αυτών των συνθηκών, εμποτισμένο με την ιδεολογική και επιστημονική τοποθέτηση του εκδότη του. Η εκπαιδευτική πορεία του Μίλτου Κουντουρά, από τη νεανική ακόμη ηλικία του μέχρι την ωριμότερη περίοδο της έκδοσης του περιοδικού του, είναι και αυτή επηρεασμένη βαθιά από τις συνθήκες μέσα στις οποίες έζησε ο Έλληνας παιδαγωγός και τις επιλογές του σε κρίσιμες χρονικές στιγμές της ζωής του.

Πιο συγκεκριμένα, η περίοδος κατά την οποία δραστηριοποιήθηκε ο Κουντουράς στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας μας οριοθετείται μεταξύ 1928 – 1936, μια πάρα πολύ σημαντική δετία για τον Ελλαδικό χώρο, κατά την οποία συνέβησαν σημαντικές κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις που στιγματίσαν, εκτός των άλλων, και τον χώρο της παιδείας.

Καταρχήν, πρόκειται ουσιαστικά για την τελευταία περίοδο του βενιζελισμού (1928 – 1933) και την ύστατη προσπάθεια του μεγάλου αυτού Έλληνα πολιτικού να επιφέρει μεταρρυθμίσεις στον κρατικό μηχανισμό, στον χώρο της παιδείας και της οικονομίας.

Είναι επίσης το χρονικό σημείο κατά το οποίο επιστρέφοντας ο Κουντουράς από τη Γερμανία (δύο χρόνια νωρίτερα – 1926) αναλαμβάνει τη διεύθυνση του Διδασκαλείου Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927) και ενεργοποιείται στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας από θέση μαχόμενου εκπαιδευτικού (έχουν προηγηθεί μόνο οι παρεμβάσεις του ως φοιτητής μέσω της *Φοιτητικής Συντροφιάς* και η σειρά των άρθρων του «*Κλείστε τα Σχολεία*», λίγα χρόνια νωρίτερα)<sup>2</sup>.

Το 1929, έναν χρόνο μετά την αφετηρία που θέσαμε, είναι η χρονιά ουσιαστικής διάλυσης του Εκπαιδευτικού Ομίλου, περίοδος κομβικών γεγονότων για το δημοτικιστικό κίνημα. Δημιουργούνται νέες, πιο ριζοσπαστικές τάσεις μεταξύ των τάξεων των δημοτικιστών και αναδύονται νέα διακυβεύματα στον ιδεολογικό χώρο της αριστεράς<sup>3</sup>.

Ακόμη, την ίδια χρονιά (1929), πεθαίνει ο Ψυχάρης, ο οποίος δεν συγκώρεσε ποτέ τον συμβιβασμό του Εκ. Ομίλου, ψηφίζεται επίσης το Ιδιώνυμο, και η κυβέρνηση Βενιζέλου, με υπουργό Παιδείας αρχικά τον Κ. Γόντικα και αργότερα τον Γ. Παπανδρέου, προχωράει στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με την οποία επιχειρεί την εισαγωγή της δημοτικής στο Γυμνάσιο, καθώς και τη διδασκαλία των αρχαίων, για πρώτη φορά, από μετάφραση. Στη μεταρρύθμιση αυτή καθοριστικό ρόλο ανέλαβε και ο Μ. Κουντουράς (μετά την απομάκρυνσή του από το Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης το 1930) ως Εκπαιδευτικός Σύμβουλος, του επιφορτισμένου για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, γνωμοδοτικού συμβουλίου<sup>4</sup>.

Τέλος, η χρονική αυτή περίοδος κρίνεται σημαντική γιατί χαρακτηρίζεται από γεγονότα που οδήγησαν στην παρακμή του βενιζελισμού, στη δραματική μεταστροφή της Ελληνικής πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας προς περισσότερο συντηρητικές κατευθύνσεις, και στην οικονομική κρίση που προηγήθηκε αλλά και ακολούθησε την επίσημη πτώχευση του κράτους το 1932.

## Τυπικά στοιχεία του περιοδικού *Παιδεία*

Πριν περάσουμε στα συμπεράσματα της ανάλυσης της *Παιδείας*, πρέπει αρχικά να παρουσιαστούν ορισμένα τυπικά στοιχεία για το συγκεκριμένο έντυπο.

Ο τίτλος του, που είχε κεντρική θέση στην πρώτη σελίδα κάθε τεύχους του, ήταν *Παιδεία*, και συνοδευόταν από τον Υπότιτλο: *Όργανο αναμορφωτικής παιδαγωγικής προσπάθειας*.

Ως εκδότης - Ιδρυτής του περιοδικού αναφέρεται ο Μίλτος Κουντουράς. Ο Κουντουράς επιφύλασσε για τον εαυτό του τον ρόλο του Διευθυντή του περιοδικού. Αυτός ήταν ο επικεφαλής της συγγραφικής ομάδας που αποφάσιζε για την ύλη του, τη σειρά δημοσίευσης των άρθρων του, καθώς και για τα οικονομικά και γραφειοκρατικά θέματα που αφορούσαν την έκδοσή του.

Τα τέσσερα τεύχη του περιοδικού που πρόλαβαν να κυκλοφορήσουν, τυπώθηκαν στο τυπογραφείο του Μ. Ι. Σαλιβέρου, που έδρευε στην Αθήνα στην οδό Σταδίου. Τα 2 τελευταία τεύχη του περιοδικού, τα οποία δεν δημο-

2. Βλαχογιάννη Αιμιλία, *Ο Μίλτος Κουντουράς και η εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927 – 1930)*, Νέα Παιδεία, Αθήνα 2001.

3. Κριαράς Εμμανουήλ, *Συμβολή Β' στο χρονικό του δημοτικισμού*, Βιβλιοθήκη του μουσείου Μπενάκη, Αθήνα 2010.

4. Καράμνης Ιγνάτιος, *Ο Παιδαγωγός Μίλτος Κουντουράς*, Ατραπός, Αθήνα 2005, σ. 115 – 116.

σιεύτηκαν εξαιτίας της σχετικής απαγόρευσης από το Μεταξικό καθεστώς, εκδόθηκαν με πρωτοβουλία του Αλέξη Δημαρά το 2002, από τον εκδοτικό οίκο Μεταίχμιο<sup>5</sup>.

Το περιοδικό πρόλαβε να κυκλοφορήσει σε έξι τεύχη (από τον Ιανουάριο ως τον Ιούνιο του 1936) με συνεχή αρίθμηση σελίδων. Είχε δηλαδή, μηνιαία περιοδικότητα και ετήσια Συνδρομή 75 δραχμές. Το σχήμα του ήταν Όγδοο (8°), δηλαδή λίγο μεγαλύτερο από ένα βιβλίο.

Τα άρθρα που δημοσιεύτηκαν στην Παιδεία ήταν 50 και ήταν γραμμένα από 18 Έλληνες και 4 ξένους – μεταφρασμένους αρθρογράφους. Κάποιοι συγγραφείς παρουσίασαν πλούσια αρθρογραφία και κάποιοι άλλοι πιο περιορισμένα.

## Κατηγοριοποίηση άρθρων

Τα άρθρα της *Παιδείας* κατηγοριοποιήθηκαν με βασικό κριτήριο το περιεχόμενό τους. Από τη διαδικασία αυτή προέκυψαν εννιά (9) μεγάλες ενότητες – κατηγορίες άρθρων, σε κάθε μια από τις οποίες δόθηκε για λόγους ευκολίας, ένας σχετικός και αντιπροσωπευτικός τίτλος.

Για να συνδεθούν τα άρθρα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά γράφτηκαν, παράλληλα με το περιεχόμενό τους μελετήθηκαν και τα βιογραφικά στοιχεία και η πορεία του κάθε αρθρογράφου, τα κείμενα και οι ιδεολογικές τους θέσεις, και αναζητήθηκαν πιθανές επιρροές από το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο κινούνταν και δρούσαν ως δημόσια πρόσωπα της εποχής.

Οι κατηγορίες – θεματικές ενότητες, με τα άρθρα και τον αριθμό των σελίδων τους, παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:

Κατηγορία – θεματική ενότητα	Σελίδες	Άρθρα στην κατηγορία	Ποσοστό
Α) Κράτος και παιδεία	59	9	17,5%
Β) Εκπαίδευση και έξω ελληνισμός	12	3	3,6%
Γ) Εκπαιδευτικά συνέδρια	12	3	3,6%
Δ) Γλωσσικά	6	4	1,8%
Ε) Εξέλιξη στην Παιδαγωγική Επιστήμη	106	8	31,3%
Στ) Εξελίξεις στα εκπαιδευτικά θέματα της Ελλάδας (νόμοι, μεταρρυθμίσεις, εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες)	32	5	9,5%
Ζ) Επιστημονικά: Φιλοσοφία, Ψυχολογία, Ιστορία, Ιατρική	68	6	20%
Η) Βιβλιοκριτικές	18	9	5,3%
Θ) Άρθρα ποικίλης θεματολογίας	11	3	3,3%
Σύνολο σελίδων	338	50	

**Πίνακας 1:** Κατηγοριοποίηση των άρθρων της Παιδείας.

## Συμπεράσματα από την ανάλυση των άρθρων

Από τη λεπτομερειακή ανάγνωση των άρθρων ανά κατηγορία, προκύπτει μια σειρά συμπερασμάτων για το περιοδικό *Παιδεία*, τα οποία διαμορφώνουν την ταυτότητά του, τον σκοπό του και τον ρόλο που προσπάθησε να επιτελέσει εντός του εκπαιδευτικού, κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος του Ελλαδικού χώρου, στον οποίο δημιουργήθηκε και κυκλοφόρησε για σύντομο χρονικό διάστημα. Αυτά τα συμπεράσματα ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με τα βασικά θέματα που απασχολούν και διαπερνούν τα άρθρα του περιοδικού στις εξής κατηγορίες: α) Πολιτική Αγωγή και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση, β) Νέα Αγωγή και Σχολείο Εργασίας, γ) Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική πο-

5. Δημαράς Αλέξης, *Περιοδικό Παιδεία. Όργανο αναμορφωτικής παιδαγωγικής προσπάθειας. Τόμος Α' - Φυλλάδιο 7 – 8. Ιούλης – Αύγουστος 1936*. Αλ. Δημαράς (επιμ.), Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.



λιτική, δ) Γλώσσα και Γλωσσικό σύστημα – χρήση και καλλιέργειά τους, ε) Πολιτισμός, παράδοση και κουλτούρα, στ) Πολιτική τοποθέτηση της *Παιδείας*.

## Πολιτική Αγωγή και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση

Ένα βασικό ζήτημα που απασχολεί το περιοδικό *Παιδεία* από το πρώτο του άρθρο<sup>6</sup> είναι αυτό της Πολιτικής Αγωγής και Πολιτικής Διαπαιδαγώγησης των νέων ανθρώπων. Από τη μελέτη και ανάλυση του περιοδικού, διαπιστώνεται μια γενικότερη προσπάθεια του συντάκτη και των αρθρογράφων του να ευαισθητοποιήσουν τους αναγνώστες τους σε θέματα που άπτονται των ανθρώπινων δικαιωμάτων, και γενικότερα των εννοιών της δημοκρατίας και της ελευθερίας. Το δημοκρατικό και ταυτόχρονα αντιφασιστικό πνεύμα του περιοδικού είναι έντονο και αποκαλύπτεται με δομημένη επιχειρηματολογία σε πολλά άρθρα που εντάσσονται σε όλες σχεδόν τις κατηγορίες ανάλυσης του περιοδικού.

Έμφαση δίνεται στο περιοδικό στην ανάγκη για δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των νέων ανθρώπων και για εξοικείωσή τους με συμπεριφορές και λογικές που θα προωθούν την ελευθερία της σκέψης, την αυτονομία της βούλησης, και την τόνωση της αυτενέργειας και του ανεξάρτητου πνεύματος στον χώρο του σχολείου.

Ο ρόλος του τελευταίου, σε μια τέτοιου είδους στοχευμένη κατεύθυνση, είναι κατά τους αρθρογράφους του περιοδικού ιδιαίτερα κομβικός. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί μια κοιτίδα δημοκρατίας και ελευθερίας, την πρώτη συλλογική οντότητα στην οποία το παιδί θα γαλουχηθεί με τις δημοκρατικές αξίες, τις οποίες θα κληθεί αργότερα να κάνει βιώμα του στην ενήλικη ζωή του. Για να πετύχει λοιπόν κάτι τέτοιο θα πρέπει το περιβάλλον του σχολείου να διακατέχεται από έμπρακτο δημοκρατικό πνεύμα και οι λειτουργοί του να είναι οι ίδιοι κοινωνοί μιας τέτοιου είδους στάσης ζωής.

Για να συμβεί όμως αυτό πρέπει να υπάρχει ελευθερία διακίνησης ιδεών, τόσο στον χώρο της εκπαίδευσης, σε όλες τις βαθμίδες της και για όλα τα εμπλεκόμενα με αυτήν άτομα, όσο και στον ευρύτερο δημόσιο λόγο, συμπεριλαμβανομένων του τύπου, των επαγγελματικών – συνδικαλιστικών συλλόγων, των πολιτικών σχηματισμών και των κοινωνικών συλλογικοτήτων. Μέσα από τις σελίδες της *Παιδείας*, προωθήθηκε αυτό το μοντέλο, δόθηκε βήμα σε ποικίλες απόψεις και τοποθετήσεις, και ενθαρρύνθηκαν οι αναγνώστες του να πάρουν θέση στα θέματα που έθεταν οι αρθρογράφοι του περιοδικού.

Η προσπάθεια αυτή του Κουντουρά, για εμφύσηση δημοκρατικού πνεύματος στον δημόσιο λόγο της χώρας, τη δεδομένη χρονική στιγμή (εποχή έντονης πολιτικής αστάθειας, τρομοκρατίας και διωγμών, λίγο πριν την επιβολή της δικτατορίας του Μεταξά), χαρακτηρίζεται από γενναιότητα και ταυτόχρονα από συνέπεια συνολικής στάσης ζωής.

### Νέα Αγωγή και Σχολείο Εργασίας

Ο Κουντουράς ήταν ένας καινοτόμος παιδαγωγός της πράξης. Από την εποχή της Φοιτητικής Συντροφιάς τη δεκαετία του 1910 ως την έκδοση της *Παιδείας*, λειτούργησε ως ένας πρεσβευτής των αρχών της Νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας στον Ελλαδικό χώρο. Όχι όμως με άκριτες και αντιγραφικές λογικές αλλά με προσαρμογή τους στα εκπαιδευτικά, πολιτισμικά, κοινωνικά και γλωσσικά δεδομένα της χώρας<sup>7</sup>.

Στη λογική αυτή, από το εισαγωγικό ακόμη άρθρο της *Παιδείας*, δηλώνεται ρητά η πρόθεση του εκδότη της να επηρεάσει την καθημερινή σχολική πράξη, εμπνέοντας τους εκπαιδευτικούς<sup>8</sup>.

Επίσης, φιλοδοξία του είναι να καταθέσει μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική πρόταση που θα γίνει αντικείμενο συζήτησης στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης, και πιθανόν θα επηρεάσει τη σχεδιαζόμενη σε κεντρικό επίπεδο, εκπαιδευτική πολιτική του κράτους.

Σε όλα τα παιδαγωγικά άρθρα του περιοδικού, παρατηρείται ότι δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις αρχές της Νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας, με βασικότερες θέσεις τις εξής:

**A)** Τον σεβασμό και την προστασία των παιδιού ως μια ξεχωριστή και ευαίσθητη οντότητα, με ιδιαίτερες ανάγκες, δεξιότητες, ενδιαφέροντα και κλίσεις.

6. Κουντουράς Μίλτος, *Παιδεία*, στο περιοδικό *Παιδεία*, Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε., Αθήνα 1936, σ. 1-5.

7. Ταχταλόγλου Αναστάσιος, *Μίλτος Κουντουράς (1889 – 1940) Ο Έλληνας*, Εκδόσεις Σπανίδα, Ξάνθη 2006.

8. Κουντουράς, ό.π., σ. 1-5.

**B)** Τη μόρφωση ως διαδικασία απελευθέρωσης της ηθικής ορμής του ατόμου και κατανόησης του εκάστοτε κοινωνικού καθήκοντός του<sup>9</sup>.

Για να συμβεί το τελευταίο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να απορρίψει το δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης, να λειτουργήσει ως καθοδηγητής, εμπυκωτής και συνεργάτης των παιδιών και να λάβει υπόψη του τα εν δυνάμει δημιουργικά στοιχεία των μαθητών του, συνυπολογίζοντας τόσο τα ατομικά όσο και τα κοινωνικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

Επίσης, μέσα από τις σελίδες της *Παιδείας*, ασκήθηκε κριτική στις λογικές ανταμοιβής και τιμωρίας που εφαρμόζονται ευρέως στο σχολείο. Στο αντίποδα προτάθηκε η στροφή προς την αναζήτηση και ενθάρρυνση της εσωτερικής ηθικής παρόρμησης των μαθητών ως κίνητρο επίτευξης των στόχων του σχολείου.

Τέλος, αναδείχθηκαν παραδείγματα και κατατέθηκαν πρακτικές προτάσεις από Σχολεία Εργασίας σε άλλες χώρες, τα οποία με την κατάλληλη προσαρμογή, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και στον ελλαδικό χώρο.

## Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική πολιτική

Καινοτόμες για την εποχή είναι οι προτάσεις της *Παιδείας* σε ό,τι αφορά την οργάνωση της εκπαίδευσης και την κατάρτιση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι αρθρογράφοι του περιοδικού, πολλοί από τους οποίους είχαν θητεύσει ή θήτευσαν αργότερα σε καίριες θέσεις σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής (Κουντουράς, Παπανούτσος, Κωνσταντίνος Γεωργούλης, Μαρία Αμαριώτου, Ρόζα Ιμβριώτη), καταπιάνονται με θέματα που άπτονται ευρύτερου εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος.

Πιο συγκεκριμένα, η *Παιδεία* προτείνει ένα φιλελεύθερο και ανεξάρτητο πρότυπο εκπαιδευτικού. Μέσα από τις σελίδες της διαμορφώνεται η εικόνα μιας απαλλαγμένης από κρατικό έλεγχο και παρεμβατισμό εκπαίδευσης, η οποία να μπορεί αυτόνομα να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας, της οικονομίας και των τοπικών συνθηκών, πάντα σε αρμονία με τις αξίες του ανθρωπισμού και τις αρχές που πρεσβεύει η Νέα Αγωγή. Σε πολλά άρθρα στηλιτεύεται ο παρεμβατισμός της κρατικής εξουσίας και κατονομάζεται ως αιτία καθήλωσης της εκπαιδευτικής ζωής σε κομματικές, μικροπολιτικές και αναχρονιστικές λογικές.

Στο πλαίσιο της παραπάνω λογικής κινείται και η πρόταση του περιοδικού για ανεξαρτησία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από κάθε κρατικό έλεγχο. Σε άρθρο του («*Τα Πανεπιστημιακά*» σελ. 117 – 121 στο περιοδικό) ο Κουντουράς<sup>10</sup> υπερασπίζεται το δικαίωμα των καθηγητών να ασκούν ανεξάρτητα το έργο τους, χωρίς παρεμβάσεις από τις ανώτερες βαθμίδες του υπουργείου Παιδείας.

Η *Παιδεία* όμως καταθέτει και προτάσεις οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας σύμφωνα με τα σύγχρονα ευρωπαϊκά πρότυπα της εποχής. Ενθαρρύνει τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης με τη βοήθεια έμπειρων εκπαιδευτικών, κατάλληλα καταρτισμένων στις νέες μεθόδους και στα παιδαγωγικά ρεύματα που κυριαρχούν στον Δυτικό κόσμο. Δεν είναι τυχαίο ότι η παρουσίαση της εκπαιδευτικής κίνησης της εποχής σε διάφορα μέρη του κόσμου γίνεται με αφιέρωμα ολόκληρης σειράς άρθρων («*Η ουσία και οι μορφές της σύγχρονης Παιδαγωγικής*»), τα οποία καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος του συνόλου των σελίδων του περιοδικού (70 από τις 338, ποσοστό 21%).

Για να συμβεί το παραπάνω απαιτείται διαρκής και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Στα άρθρα του περιοδικού προωθείται ένα πρότυπο συνεχώς καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να γίνει με συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά συνέδρια. Οι Κουντουράς ορθογραφεί επί του θέματος, παρουσιάζει συνέδρια του εσωτερικού και του εξωτερικού και εκφράζει τη λύπη του για τη μειωμένη συμμετοχή Ελλήνων εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους δράσεις.

Στην ίδια λογική κινείται και το άρθρο «*Διδασκαλεία και Παιδαγωγικές Ακαδημίες*» της Έλλης Λαμπρίδη, το οποίο διερευνά την όσο το δυνατόν καταλληλότερη κατάρτιση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε εκσυγχρονισμένα επιστημονικά ιδρύματα ώστε να μπορέσουν μελλοντικά να επιτελέσουν το κοινωνικό, παιδαγωγικό και ανθρωπιστικό τους έργο<sup>11</sup>.

Συνεχίζοντας, πρέπει να αναφερθεί ότι ένα μεγάλο μέρος της αρθρογραφίας της *Παιδείας* ασχολείται με την παρουσίαση πορισμάτων και θεωριών επιστημονικών κλάδων (παιδικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας, κοινωνιολο-

9. Kerschensteiner Georg, *Το νόημα του Κράτους και η πολιτειακή μόρφωση*, Μ. Κουντουράς, μετάφρ., στο περιοδικό *Παιδεία*, Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε., Αθήνα 1936, σ. 5 – 8.

10. Κουντουράς ό.π., σ. 119.

11. Λαμπρίδη Έλλη, *Διδασκαλεία και Παιδαγωγικές Ακαδημίες*, στο περιοδικό *Παιδεία*, Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε., Αθήνα 1936, σ. 201 – 214.

γίας, φιλοσοφίας, ιστορίας, βιολογίας, ιατρικής κτλ.) οι οποίοι ανήκουν στο ευρύτερο φάσμα των ανθρωπιστικών επιστημών. Η επιλογή του Κουντουρά για κάτι τέτοιο μόνο τυχαία δεν είναι. Βρίσκεται καταρχήν σε αρμονία με τη διακήρυξή του στο εναρκτήριο άρθρο του στην *Παιδεία*, για ανάγκη δημιουργικής εκμετάλλευσης των πορισμάτων όλων των ανθρωπιστικών επιστημών προς όφελος της αγωγής του ανθρώπου. Από αυτήν τη σκοπιά, οι αρθρογράφοι του περιοδικού αναλύουν πολλές θεωρίες των παραπάνω επιστημών και αναζητούν διαύλους επικοινωνίας τους με την παιδαγωγική, ώστε να προτείνουν στους αναγνώστες – εκπαιδευτικούς των άρθρων τους μεθόδους και τεχνικές βελτίωσης της παιδαγωγικής πρακτικής.

Η στροφή της *Παιδείας* προς αυτήν τη διεπιστημονική προσέγγιση της αγωγής του ατόμου δεν είναι τυχαία αλλά εναρμονίζεται με τα δεδομένα της εποχής και κυρίως με το παιδαγωγικό παράδειγμα της Νέας Αγωγής. Οι πρόδρομοι του κινήματος αυτού ενσωμάτωσαν πολλαπλώς πορίσματα άλλων συγγενικών με την παιδαγωγική επιστημονικών κλάδων (ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, φιλοσοφίας) για να δομήσουν μια πιο σφαιρική και πολύπλευρη παιδαγωγική πρόταση.

Η *Παιδεία* ως ένα συνειδητά πολιτικοποιημένο περιοδικό δεν διστάζει να ασκήσει κριτική και στην εκπαιδευτική πολιτική των κομμάτων, προτείνοντας λύσεις σε δυσλειτουργίες του συστήματος. Στο πλαίσιο αυτό καταθέτει προτάσεις για το Αναλυτικό Πρόγραμμα των Βαθμίδων της εκπαίδευσης<sup>12</sup>.

Ακόμη, οι προτάσεις του περιοδικού δεν περιορίζονται εντός του Ελλαδικού χώρου αλλά συμπεριλαμβάνουν και την εκπαίδευση του λεγόμενου απόδημου Ελληνισμού. Κοινωνός αυτών των προτάσεων είναι σε μεγάλο βαθμό ο Ε. Παπανούτσος, εκπαιδευτικός με μεγάλη εμπειρία σε τέτοιου είδους θέματα. Οι καινοτόμες προτάσεις του περιλαμβάνουν προσαρμογή της παρεχόμενης εκπαίδευσης του απόδημου Ελληνισμού στα γεωγραφικά, οικονομικά, κοινωνικά και εθνογραφικά δεδομένα της εκάστοτε περιοχής, με έμφαση στη διατήρηση όλων των ξεχωριστών πολιτισμικών στοιχείων που συνθέτουν την εθνική ταυτότητα αυτών των πληθυσμιακών ομάδων<sup>13</sup>.

Όλα τα παραπάνω ανήκουν στο γενικότερο σχέδιο του Κουντουρά να καταθέσει μια εμπειριστατωμένη πρόταση, πάνω στην οποία μελλοντικά οι πολιτικές δυνάμεις του τόπου θα βασιστούν για να δομήσουν την εκπαιδευτική πολιτική τους.

## Γλώσσα και Γλωσσικό σύστημα – χρήση και καλλιέργειά τους

Μια άλλη θεματική, που διαπερνά την *Παιδεία*, αφορά τη χρήση της γλώσσας και τις γλωσσικές απόψεις που προωθούνται μέσα από το περιοδικό. Ο Κουντουράς και οι υπόλοιποι αρθρογράφοι είναι συνειδητοί δημοτικιστές και μάχονται μέσα από τις σελίδες των κειμένων τους για την καθιέρωση του γλωσσικού αυτού συστήματος στον δημόσιο βίο.

Ειδικά ο Κουντουράς, σε όλη την πορεία του, από την εποχή ακόμη των φοιτητικών του χρόνων ως και τις μέρες της δραστηριοποίησής του στο Γνωμοδοτικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, έμεινε πιστός στις αρχές του δημοτικισμού. Ο Έλληνας παιδαγωγός υπηρέτησε πιστά ένα ιδεολογικό ρεύμα το οποίο προσάρμοσε στο προσωπικό του παιδαγωγικό υπόβαθρο, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση που έχει η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας για τον νεαρό μαθητή. Τα επιχειρήματά του υπέρ της δημοτικής χαρακτηρίζονταν από έντονα παιδαγωγικά στοιχεία και μαθητοκεντρική κατεύθυνση. Υποστήριζε τη δημοτική γλώσσα για πρακτικούς όσο και ιδεολογικούς λόγους. Σύμφωνα με τον ίδιο, η ζωντανή μητρική γλώσσα ήταν η μοναδική που μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, να μπορέσουν να εκφράσουν τον εσωτερικό τους κόσμο και να εμπλουτίσουν τη διδακτική διαδικασία με προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα, δημιουργώντας συνθήκες παιδοκεντρικής διδασκαλίας. Το γλωσσικό ζήτημα, σύμφωνα με τον Κουντουρά, δεν ήταν μόνο φιλολογικό και επιστημονικό αλλά προπάντων αφορούσε το ποια γλώσσα ήταν περισσότερο ωφέλιμη και αναγκαία για το έθνος. Επρόκειτο δηλαδή για ζήτημα το οποίο είχε εκπαιδευτικές, εθνικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προεκτάσεις.

Ο Κουντουράς, επίσης, μέσα από τις σελίδες της *Παιδείας*, υπερτονίζει την ανάγκη προστασίας της λαϊκής γλώσσας και των τοπικών ιδιωμάτων ως μέσων έκφρασης της γνήσιας λαϊκής ψυχής και παράδοσης<sup>14</sup>.

Ακόμη, γίνεται συζήτηση και κατατίθενται προτάσεις για το τονικό ζήτημα και προτρέπονται τα πολιτικά κόμματα να παρέμβουν υπέρ της τονικής μεταρρύθμισης, η οποία μαζί με τη δημοτική θα πρέπει να καθιερωθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και σε κάθε έκφανση του δημόσιου λόγου. Το περιοδικό είναι γραμμένο στο

12. Κουντουράς ό.π., σ. 63 – 64.

13. Παπανούτσος Ευάγγελος, *Η ελληνική Εκπαίδευση στην Αίγυπτο*, στο περιοδικό *Παιδεία*, Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε., Αθήνα 1936, σ. 28 – 32 και 64 – 70.

14. Κουντουράς Μίλτος, *Η θέση του δημοτικισμού στη σημερινή εκπαίδευση*, Σαλιβέρου, Αθήνα 1933.

πολυτονικό σύστημα αλλά ο διευθυντής του αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο να υιοθετηθεί και το μονοτονικό, αν κατατεθούν σχετικές προτάσεις που θα γίνουν αποδεκτές στον δημόσιο διάλογο που σκοπεύει να ξεκινήσει για το θέμα αυτό μέσα από τις σελίδες της *Παιδείας*<sup>15</sup>.

## Πολιτισμός, παράδοση και κουλτούρα

Σχετικά με τα θέματα του πολιτισμού, η βασική προσέγγιση που προκύπτει από την ανάλυση του περιοδικού, είναι ότι σε αυτό προωθείται μια θεώρηση της τέχνης ως εποικοδομητική γέφυρα μεταξύ καθημερινής ζωής, ψυχικής καλλιέργειας και αγωγής του παιδιού.

Υπάρχουν άρθρα στα οποία ο ίδιος ο Κουντουράς<sup>16</sup> επιχειρηματολογεί για τη σημασία της τέχνης στην ψυχική ισορροπία και αρμονία του παιδιού.

Συνεχείς είναι επίσης, οι αναφορές σε προτάσεις και μεθοδολογία της Νέας Αγωγής, για ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό την καλλιέργεια κλίσεων, δεξιοτήτων και ψυχικών ευαισθησιών του ατόμου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο βιβλίο ως μέσο βελτίωσης της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και ως πηγή γνώσης και ψυχαγωγίας του παιδιού.

Ο ίδιος ο Κουντουράς είχε συνδυάσει κατά το παρελθόν, στο Δ.Θ.Θ., πολλά από τα πορίσματα της παιδικής Ψυχολογίας με την παιδαγωγική θεώρηση της Νέας Αγωγής για την τέχνη, διαμορφώνοντας αντίστοιχα την καθημερινότητα των μαθητριών του, στο ίδρυμα που διείθνε<sup>17</sup>.

Ο Κουντουράς επιφυλάσσει για την τέχνη, σε συνδυασμό με την λαϊκή παράδοση και κουλτούρα, έναν μεγαλύτερο ρόλο, έξω ακόμη και από τον χώρο του σχολείου, στην καθημερινή ζωή. Εξυμνεί προσπάθειες τοπικών συλλόγων που αφορούν πρωτοβουλίες σε επαρχιακό επίπεδο, για στροφή στον πολιτισμό και για ανάδειξη της λαϊκής παράδοσης.

## Πολιτική τοποθέτηση της Παιδείας

Από την ανάλυση του περιοδικού προκύπτει ότι δεν μπορούμε να κατατάξουμε την *Παιδεία* με σαφήνεια σε συγκεκριμένο ιδεολογικό και πολιτικό χώρο. Απέχει σίγουρα από τον συντηρητισμό, μάχεται εναντίον του και παίρνει σαφή θέση κατά της διατήρησης των πολιτικών πρακτικών του παρελθόντος, της κομματικοκρατίας, του κρατικού παρεμβατισμού, του αυταρχικού ελέγχου στον δημόσιο βίο και της δαιμονοποίησης και ποινικοποίησης του δημόσιου λόγου. Ακολουθεί μια φιλελεύθερη στάση σε θέματα διακίνησης των ιδεών και των απόψεων και θεωρεί ότι ο κόσμος είναι ώριμος να κρίνει και να καταδικάσει ό,τι είναι επιβλαβές για το κοινό συμφέρον, χωρίς να χρειάζονται σχετικές απαγορεύσεις από κάποια ανώτερη αρχή.

Στη συγγραφική ομάδα του περιοδικού ανήκαν άνθρωποι από διάφορους χώρους (νομικοί, συγγραφείς, παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, ιστορικοί κτλ.), οι οποίοι σε διάφορες περιόδους της ζωής τους (πριν και μετά τη συμμετοχή τους στην έκδοση της *Παιδείας*) διώχτηκαν για τις πολιτικές και ιδεολογικές τους απόψεις (Ε. Παπανούτσος, Β. Αρχοντίδης, Ε. Λαμπρίδη, Θ. Βλιζιώτης). Ορισμένοι από αυτούς συνδέθηκαν με τον πολιτικό χώρο της αριστεράς και του σοσιαλισμού εξαιτίας της δημοτικιστικής γλωσσικής τους τοποθέτησης (χαρακτηριστικό παράδειγμα ο ίδιος ο Κουντουράς).

Άλλοι πάλι έπαιξαν ενεργό ρόλο στα δρώμενα της αριστεράς και δεν έκρυψαν ποτέ τη δράση τους (Α. Ρουσοπούλου, Ρ. Ιμβριώτη, Γ. Κορδάτος, Γ. Ιμβριώτης) Αυτό δεν εμπόδισε τον Κουντουρά να συνεργαστεί μαζί τους, παρότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να στοχοποιήσει τον ίδιο και την προσπάθειά του.

Το περιοδικό δεν δίστασε να θίξει μείζονα ζητήματα που απασχολούσαν την πολιτική και παιδαγωγική συζήτηση της εποχής, όπως το αντικείμενο της ιστορίας και πώς αυτό διδάσκεται μέσα στη σχολική αίθουσα. Ακόμη, η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου στα άρθρα της παρουσίασε τη λεγόμενη Κουμμουνιστική Παιδαγωγική, δείχνοντας μάλιστα ιδιαίτερη συμπάθεια σε πολλές από τις πρακτικές της<sup>18</sup>.

Η συνολική εντύπωση που αποκομίζουμε από τη στάση του είναι ότι κρατούσε ισορροπίες και δεν τασσόταν

15. Κουντουράς ό.π., σ. 40.

16. Κουντουράς ό.π., σ. 121.

17. Δημαράς Αλέξης, *Μίλτος Κουντουράς: Κλείστε τα σχολεία (εκπαιδευτικά άπαντα)*. Τόμοι Α', Γνώση, Αθήνα 1985, σ. 133 – 134.

18. Κλεάνθους – Παπαδημητρίου στο Κουντουράς Μίλτος, *Παιδεία*, στο περιοδικό *Παιδεία*, Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε., Αθήνα 1936.

ανοιχτά προς συγκεκριμένο κομματικό χώρο. Χαρακτηριζόταν όμως από μια φιλελεύθερη ιδεολογία και προσπαθούσε να παρουσιάσει όλες τις αντικρουόμενες απόψεις από καθαρή δημοκρατική πεποίθηση, θεωρώντας ότι η σύνθεση των ιδεών μπορεί να φέρει καλύτερα αποτελέσματα από ό,τι οι λογικές των αποκλεισμών. Έθετε όμως μια απαραβίαστη ιδεολογική κόκκινη γραμμή. Καταδίκασε συνεχώς και απερίφραστα τον φασισμό – ναζισμό και γενικότερα οτιδήποτε απολυταρχικό που στρεφόταν ενάντια στις λεγόμενες πανανθρώπινες αξίες για τις οποίες γίνεται συχνά λόγος σε άρθρα του ιδίου. Η αντιφασιστική του αυτή τοποθέτηση κόστισε εν τέλει και την κυκλοφορία του ίδιου του περιοδικού του, αφού αυτή παύτηκε με την επιβολή της δικτατορίας του Μεταξά τον Αύγουστο του 1936.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να χαρακτηρίσουμε τον Κουντουρά ως έναν φιλελεύθερο διανοούμενο της εποχής του, ταγμένο υπερασπιστή των ανθρωπίνων ελευθεριών και δικαιωμάτων, άνθρωπο με βαθιά πίστη στην ακεραιότητα του ατόμου, από τη νεανική του ακόμη ηλικία, με κοινωνικές ευαισθησίες, οράματα και δημοκρατικά ανταντακλαστικά σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό, διαπροσωπικό και ιδεολογικό επίπεδο. Όλα τα παραπάνω προσπάθησε να τα προωθήσει μέσα από τις σελίδες του περιοδικού του, τους λίγους μήνες της κυκλοφορίας του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Cohen Louis & Manion Lawrence, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.
- Kerschensteiner Georg, *Το νόημα του Κράτους και η πολιτειακή μόρφωση*, Μ. Κουντουράς, μετάφρ., στο περιοδικό *Παιδεία*, Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε., Αθήνα 1936, σ. 5 – 8.
- Βλαχογιάννη Αιμιλία, *Ο Μίλτος Κουντουράς και η εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927 – 1930)*, Νέα Παιδεία, Αθήνα 2001.
- Δημαράς Αλέξης, *Περιοδικό Παιδεία. Όργανο αναμορφωτικής παιδαγωγικής προσπάθειας. Τόμος Α' - Φυλλάδιο 7 – 8. Ιούλης – Αύγουστος 1936*. Αλ. Δημαράς (επιμ.), Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.
- Δημαράς Αλέξης, *Μίλτος Κουντουράς: Κλείστε τα σχολεία (εκπαιδευτικά άπαντα)*. Τόμοι Α' και Β', Γνώση, Αθήνα 1985.
- Καράμηνος Ιγνάτιος, *Ο Παιδαγωγός Μίλτος Κουντουράς*, Ατραπός, Αθήνα 2005.
- Κουντουράς Μίλτος, *Παιδεία*, στο περιοδικό *Παιδεία*, Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε., Αθήνα 1936, σ. 1-5.
- Κουντουράς Μίλτος, *Κράτος και Παιδεία – Τα πανεπιστημιακά – Τα πενήντάχρονα του Παλαμά – Σχολείο και Τέχνη – Για το παιδικό ικνογράφημα. Ελευθέριος Βενιζέλος*, στο περιοδικό *Παιδεία*, Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε., Αθήνα 1936, σ. 117 – 121.
- Κουντουράς Μίλτος, *Κράτος και Παιδεία – Η εκπαιδευτική πολιτική των Κομμάτων*, στο περιοδικό *Παιδεία*, Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε., Αθήνα 1936, σ. 63 – 64.
- Κουντουράς Μίλτος, *Το τονικό μας ζήτημα*, στο περιοδικό *Παιδεία*, Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε., Αθήνα 1936, σ. 40.
- Κουντουράς Μίλτος, *Η θέση του δημοτικισμού στη σημερινή εκπαίδευση*, Σαλιβέρου, Αθήνα 1933.
- Κριαράς Εμμανουήλ, *Συμβολή Β' στο χρονικό του δημοτικισμού*, Βιβλιοθήκη του μουσείου Μπενάκη, Αθήνα 2010.
- Λαμπρίδη Έλλη, *Διδασκαλεία και Παιδαγωγικές Ακαδημίες*, στο περιοδικό *Παιδεία*, Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε., Αθήνα 1936, σ. 201 – 214.
- Παπαδημητρίου – Κλεάνθους Μυρσίνη, *Η ουσία και οι μορφές της σύγχρονης Παιδαγωγικής – Α) Η Φασιστική παιδαγωγική, Β) Κομμουνιστική Παιδαγωγική, Γ) Εθνική – Διεθνική Παιδαγωγική, Δ) Στην Αμερική*, στο περιοδικό *Παιδεία*, Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε., Αθήνα 1936, σ. 41 – 54, 99 – 116, 168 – 192, 256 – 271.
- Παπανούτσος Ευάγγελος, *Η ελληνική Εκπαίδευση στην Αίγυπτο*, στο περιοδικό *Παιδεία*, Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε., Αθήνα 1936, σ. 28 – 32 και 64 – 70.
- Ταχταλόγλου Αναστάσιος, *Μίλτος Κουντουράς (1889 – 1940) Ο Έλληνας*, Εκδόσεις Σπανίδα, Ξάνθη 2006.

# Κριτική εκπαίδευση για το περιβάλλον μέσα από τη δυστοπική λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους

Αγγελική Καραβοκύρη

Αναπληρώτρια δασκάλα, ΜΑ Σπουδές Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας και Πολιτισμού  
kar.ang@hotmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο αυτό αποτελεί μία πρόταση για την περιβαλλοντική εκπαίδευση μέσα από τη δυστοπική λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους, στα πλαίσια της κριτικής Παιδαγωγικής. Μακρινή και ταυτόχρονα απειλητικά κοντινή, η λογοτεχνική δυστοπία προσφέρει μια ματιά σε κόσμους όπου το όραμα της ουτοπίας έχει ανατραπεί και στρεβλωθεί. Στα πλαίσια του άρθρου μελετώνται τα παιδικά/εφηβικά δυστοπικά μυθιστορήματα, *Το μήνυμα* του Βασίλη Παπαθεοδώρου, *Το τελευταίο αγρίμι* του Piers Torday και *Υπόγεια Πολιτεία* της Jeanne DuPrau. Εξετάζονται τα πολιτικά, κοινωνικά, πολιτισμικά στοιχεία που διαπερνούν το δυστοπικό σκηνικό και φέρνουν στην επιφάνεια όχι μόνο την κριτική σε προβληματικές καταστάσεις του παρόντος, αλλά και την ουτοπική ώθηση που θα αποτελέσει το όχημα για την κοινωνική και πολιτική μεταβολή. Μέσα από την κριτική ανάγνωση των μυθιστορημάτων, η λογοτεχνική δυστοπία δύναται να γίνει ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο στο πλαίσιο σχολικών προγραμμάτων για την επεξεργασία κρίσιμων θεμάτων, όπως η σύνδεση των περιβαλλοντικών ζητημάτων με όψεις της κοινωνίας και της πολιτικής, η σημασία της δράσης για την αλλαγή, η αξία της κριτικής επαγρύπνησης απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα του παρόντος και η ανάληψη μιας ενεργής στάσης ευθύνης.

## Εισαγωγή

Η συνεχώς αυξανόμενη δημοτικότητα των δυστοπικών μυθιστορημάτων στο εφηβικό αναγνωστικό κοινό αναδεικνύει τη δυστοπία ως έναν προνομιακό χώρο για την επεξεργασία σύγχρονων πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων. Μέσα από αυτή την εργασία επιχειρούμε να αναδείξουμε τη δυστοπική λογοτεχνία για παιδιά/εφήβους ως ένα σημαντικό πεδίο για τον κριτικό αναστοχασμό πάνω σε σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη και των συνεπειών τους, στα πλαίσια του σχολείου και μέσα από το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στα παιδικά/εφηβικά δυστοπικά μυθιστορήματα: *Το μήνυμα* του Βασίλη Παπαθεοδώρου, *Το τελευταίο αγρίμι* του Piers Torday και *Υπόγεια Πολιτεία* της Jeanne DuPrau. Συγκεκριμένα, μελετώνται τα στοιχεία των μυθιστορημάτων που μπορούν να θέσουν τη δυστοπία, μέσα από σχολικά προγράμματα λογοτεχνίας, ως μέσο για την κριτική διαπραγμάτευση της κλιματικής αλλαγής, της υπερκατανάλωσης, της ενεργειακής κρίσης, καθώς και της καταστροφής της χλωρίδας και της πανίδας του πλανήτη. Τοποθετημένα σε ένα δυστοπικό πρίσμα, τα παραπάνω προβλήματα εμφανίζονται ακραία σε μελλοντικές κοινωνίες όπου η καταστροφή έχει συντελεστεί ή είναι κοντά στο να συντελεστεί. Ταυτόχρονα, εμφανίζονται να πηγαίνουν χέρι χέρι με ζητήματα κοινωνικής και οικονομικής εκμετάλλευσης, καταπίεσης, ελέγχου, βίας κι ανισοτήτων. Ωστόσο, η δράση των παιδιών και των εφήβων στα βιβλία αποτελεί έναν παράγοντα ελπίδας και αλλαγής.

Η δυστοπία δύναται επομένως να γίνει ένα ισχυρό εργαλείο για την επεξεργασία των σύγχρονων περιβαλλοντικών ζητημάτων, αναγνωρίζοντάς τα ως ένα δυναμικό πεδίο όπου αναπτύσσονται και αλληλεπιδρούν αμφίρροπες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές σχέσεις. Σύμφωνα με τις Hintz και Ostry, η δυστοπία μπορεί να αποτελέσει για το νεαρό αναγνωστικό κοινό μία αφορμή προβληματισμού γύρω από τη σημασία της ατομικής δράσης, την αξία μιας κριτικής στάσης απέναντι σε προβλήματα του παρόντος, καθώς και τη σημασία μιας στάσης ευθύνης με στόχο τον κοινωνικό μετασχηματισμό.<sup>1</sup> Η δυστοπική λογοτεχνία αποτελεί έναν χώρο όπου τίθενται υπό επεξεργασία ζη-

1. Hintz Carrie, Ostry Elaine, «Introduction», Hintz Carrie, Ostry Elaine (επιμ.), *Utopian and dystopian writing for children and young adults*, Routledge, New York, 2003, σ. 1-22, εδw 1-10.

τήματα πολιτικής, αλλά και ο ρόλος των παιδιών και των εφήβων σε έναν ακραίο, επικίνδυνο και πολωμένο κόσμο. Ζητήματα βίας, μετα-αποκαλυπτικών καταστροφών, κρίσης, φτώχειας και καταπίεσης βρίσκουν στη δυστοπία την έκφρασή τους και μπορούν να οδηγήσουν στην κριτική διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας των εφήβων.<sup>2</sup>

Η κριτική παιδαγωγική του Freire έχει ως στόχο την ενεργοποίηση των ανθρώπων για την κριτική ανάγνωση του κόσμου τους. Ταυτόχρονα, τους ενεργοποιεί ως υποκείμενα που έχουν λόγο στον τρόπο που μαθαίνουν, επιλέγουν και δρουν. Η απελευθερωτική παιδαγωγική ματιά του Freire είναι όμως παραπέρα και μια παιδαγωγική της πράξης, όπου οι άνθρωποι που μαθαίνουν (τόσο οι εκπαιδευτές, όσο και οι εκπαιδευόμενοι) αναγιγνώσκουν την κοινωνικο-πολιτική πραγματικότητα στην οποία βρίσκονται ενεργά, συνειδητά και κριτικά, ενώ σε δεύτερο επίπεδο αναλαμβάνουν δράση για τον μετασχηματισμό της.<sup>3</sup> Η δυστοπία για παιδιά και νέους κουβαλά μέσα της συχνά την υπόσχεση για μια ουτοπική αλλαγή. Είναι ένα χαρακτηριστικό που οι T. Moylan και R. Baccolini εντοπίζουν στις λεγόμενες «κριτικές δυστοπίες», όπου η ουτοπική ώθηση για την αλλαγή της κοινωνίας βρίσκει συχνά πραγμάτωση μέσα από τη χειραφετητική δράση των χαρακτήρων.

Η δυστοπία μπορεί να γίνει επομένως ένα ισχυρό εργαλείο για τον κριτικό εγγραμματισμό,<sup>4</sup> για την αναμέτρηση με κάθε είδους ιδεολογικές βεβαιότητες, καθώς και για την ανάπτυξη μιας διαδικασίας μεταγνώσης σε σχέση με τα περιβαλλοντικά προβλήματα του παρόντος. Η δυστοπική λογοτεχνία για παιδιά και νέους θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένα «σύμπαν λέξεων», διευρύνοντας τον όρο του Paulo Freire.<sup>5</sup> Είναι ένα σύμπαν που μπορεί να παραμορφώνει και να εξωθεί στα άκρα το παρόν, ξεδιπλώνοντας στα μάτια των αναγνώστων ένα απειλητικό μέλλον. Ταυτόχρονα, όμως, ανοίγει έναν νέο κόσμο μέσα από τη δράση των χαρακτήρων των παιδιών και των εφήβων, έναν κόσμο ελπίδας, αισιοδοξίας και αλλαγής.

## Οριοθετώντας τη δυστοπία

Το νησί της Ουτοπίας, με τη θαυμαστή κοινωνική οργάνωση και το ιδανικό πολιτικό σύστημα, ξεκίνησε την πλεύση του το 1516, μέσα από το έργο του Thomas More, *Utopia*. Εκτοτε έχει αποτελέσει ένα σημαντικό πεδίο αναφοράς σε πολλαπλά πεδία και τομείς: λογοτεχνία, φιλοσοφία, τέχνη, αρχιτεκτονική, πολιτική θεωρία και κοινωνική πρακτική. Αποτελεί επιπλέον την απαρχή της ουτοπικής λογοτεχνικής γραφής, στην οποία μπορεί κανείς να αναγνωρίσει κοινωνικό υπόβαθρο και πολιτικό χαρακτήρα, καθώς αναπτύσσει πεδία σκέψης και θεωρίας για την επιδίωξη μιας διαφορετικής πραγματικότητας.

Ωστόσο, η ουτοπική γραφή και σκέψη συχνά συνδέεται με το άυλο, το απραγματοποίητο, το στοιχείο που πάντα θα διαφεύγει από τις ανθρώπινες κοινωνίες, αφού, όπως δηλώνουν και το ίδιο το όνομα και η ετυμολογία της, δεν εκφράζει «κανέναν τόπο». Στην πραγματικότητα όμως έχει έναν εξαιρετικά από χαρακτήρα, αφού, σύμφωνα με τους Bradford, Mallan, Stephens και McCallum, η ουτοπία γεννιέται από ιδέες που αλλάζουν την κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική μας πραγματικότητα, ενώ ταυτόχρονα τις ενδυναμώνει και προωθεί μέσα από αυτές διαδικασίες κοινωνικο-πολιτικών μεταβολών.<sup>6</sup> Επομένως, θα λέγαμε με βάση τα παραπάνω πως η ουτοπία ενσαρκώνει συν τοις άλλοις αυτό τον οραματισμό για τις ανθρώπινες κοινωνίες, που έχει απτές προεκτάσεις στο παρόν και στο μέλλον που θα θέλαμε να δούμε.

Τον ίδιο κοινωνικό και πολιτικό οραματισμό εμπερικλείει όμως και η αρνητική όψη του νομίσματος: η δυστοπία. Η δυστοπία γεινιάζει στην ουτοπία κι εμφανίζεται συχνά ως μια μακρινή χωροχρονικά κοινωνία, όπου αρνητικές καταστάσεις του παρόντος εξωθούνται στο μέλλον προς πιο σκοτεινά και απειλητικά άκρα. Η δυστοπία εμφανίζεται στη λογοτεχνία μέσα από κοινωνίες καταπίεσης, ελέγχου και συχνά βίας ή καταστροφής, όπου το όραμα της ουτοπίας έχει χαθεί ή το επιφυλάσσει η δυστοπική κοινωνία μόνο για την ευημερία μιας μικρής μερίδας του πληθυσμού. Η δυστοπία, όπως είδαμε και στην περίπτωση της ουτοπίας, εξερευνά σημαντικά ζητήματα πολιτικής,

2. Βλ. Glasgow Jacqueline N., «Teaching Social Justice through Young Adult Literature», *The English Journal*, τ.90, no.6, 2001, σ.54-61.

3. Au Wayne, «Fighting with the Text: Contextualizing and Recontextualizing Freire's Critical Pedagogy», Apple Michael W., Au Wayne, Gandin Luis Armando (επιμ.), *The Routledge International Handbook of Critical Education*, Routledge, New York & London, 2009, σ.221-231, εδών 222.

4. Marshall Megan, «What Mainstream Centers Cannot Hold: Growing Critical Literacy with Dystopian Fiction», Paugh Patricia, Kress Tricia, Lake Robert (επιμ.), *Teaching towards Democracy with Postmodern and Popular Culture Texts*, Sense Publishers, Rotterdam, 2014, σ.135-150, εδών 141.

5. Freire Paulo, Macedo Donald, *Literacy: Reading the Word and the World*, Routledge & Kegan Paul, London, 1987, σ.24.

6. Bradford Clare, Mallan Kerry, Stephens John, McCallum Robyn, *New World Orders in Contemporary Children's Literature: Utopian Transformations*, Palgrave Macmillan, Basingstoke & New York, 2008, σ.2.

καθώς αντανακλά κριτικά και αναστοχαστικά προβληματικές καταστάσεις του δικού μας παρόντος.<sup>7</sup> Για τον Stock, η δυστοπική λογοτεχνία κουβαλά μια συμβολική πολιτισμική αξία και έχει θέσει συχνά τον εαυτό της ως σημείο αναφοράς σε συζητήσεις σχετικά με ζητήματα εξουσίας και πολιτικής, ζητήματα διακρίσεων, αποκλεισμού, διεθνών σχέσεων και περιβαλλοντικών προβληματισμών. Τη ραχοκοκαλιά της διατρέχει το κριτικό ερώτημα: «Πώς φτάσαμε ως εδώ;».<sup>8</sup> Δεν συνιστά αλληγορία ή αξιακό παραμύθι, αλλά ενσωματώνει έναν κριτικό έλεγχο, απολογισμό και αναστοχασμό πάνω σε προβληματικά παρόντα και ακόμα χειρότερα μέλλοντα.

Παρ' όλα αυτά, η δυστοπία δεν είναι απαραίτητα μια αντι-ουτοπία, καθώς, σύμφωνα με τον Thomas Moylan, αυτή κουβαλά το βάρος μιας πεσιμιστικής οπτικής ως προς την αλλαγή της κοινωνίας, η οποία στα πλαίσια αυτά μπορεί να αποβεί καταστροφική.<sup>9</sup> Αντίθετα, από τη δεκαετία του 1980 και έπειτα, εντοπίζεται στον χώρο της δυστοπικής λογοτεχνίας η κριτική δυστοπία, η οποία αντιτίθεται στην αντι-ουτοπία, διατηρώντας μέσα στο δυστοπικό σύμπαν έναν ορίζοντα ελπίδας και το όραμα μιας ουτοπίας που είναι εφικτή. Οι κριτικές δυστοπίες είναι ανοιχτές προς το μέλλον, ενισχύοντας τις ουτοπικές τάσεις που υπάρχουν στο εσωτερικό τους και αναπτύσσοντας μια αναστοχαστική κριτική ως προς το διαστρεβλωμένο και δυστοπικό λογοτεχνικό παρόν.<sup>10</sup> Η διατήρηση της ουτοπικής ώθησης μέσα στα «σπλάχνα» της κριτικής δυστοπίας καθιστά πολύ σημαντική την επιλογή της ατομικής και της συλλογικής δράσης για την κοινωνική αλλαγή.

Σε τελική ανάλυση, η ουτοπία και η δυστοπία από κοινού κουβαλούν το πολιτικό βάρος που ο Lyman Tower Sargent συνδέει με τον όρο του περί «κοινωνικού ονείρου» («social dreaming»). Ο όρος αυτός αναφέρεται στο ευρύ πλέγμα των θετικών ή αρνητικών οραματισμών, προσδοκιών και επιθυμιών που δημιουργούν οι άνθρωποι για την αναζήτηση κοινωνικών διαφορετικών –και ίσως καλύτερων– από αυτές που βιώνουν.<sup>11</sup> Σε αυτόν τον οραματισμό μπορεί κανείς να εντοπίσει, πέρα από τον θεωρητικό, και έναν πρακτικό, υλικό χαρακτήρα που εκφράζεται μέσα από την ανάληψη μιας στάσης κοινωνικής και πολιτικής ευθύνης, κριτικής και ενεργής δράσης για την αλλαγή της κοινωνίας.

## Τα δυστοπικά μυθιστορήματα

Τα μυθιστορήματα που τίθενται υπό εξέταση τοποθετούνται στον χώρο της δυστοπίας για παιδιά και εφήβους. Στη σχετική βιβλιογραφία, υπάρχει μία άποψη που τοποθετεί το δυστοπικό σχήμα περισσότερο ως κομμάτι της λογοτεχνίας για εφήβους, ενώ το ουτοπικό πιο κοντά στην παιδική λογοτεχνία.<sup>12</sup> Τα σκοτεινά και δυσοίωνα μέλλοντα της δυστοπίας και η σύγκρουση των νεαρών πρωταγωνιστών με αυτά φέρνουν στην επιφάνεια τον αγώνα για την ωρίμανση και τη διαμόρφωση της ταυτότητας, καθώς και της αναζήτησης της θέσης του ατόμου στην κοινωνία.<sup>13</sup> Από αυτή την άποψη, τα δυστοπικά μυθιστορήματα, ως κατά κάποιο τρόπο *bildungsroman* (μυθιστορήματα ενηλικίωσης), μπορούν να αποτελέσουν κομμάτι λογοτεχνικών *project* στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όμως, στην παρούσα εργασία τοποθετούμε το δυστοπικό μυθιστόρημα σε προνομιακή θέση και για προγράμματα λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, απευθυνόμενη κυρίως στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού.

Στον χώρο της νεανικής δυστοπίας για παιδιά και νέους, τα περιβαλλοντικά ζητήματα βρίσκουν χώρο σε πολλά μυθιστορήματα, όπου λειτουργούν, τόσο ως σκηνικό μιας καταστροφής που έχει συντελεστεί και οι συνέπειές της διαφαίνονται στο αφηγηματικό παρόν όσο και ως ενεργό στοιχείο της αφήγησης και της πλοκής της ιστορίας. Στην παρούσα εργασία, επιλέχθηκαν για παρουσίαση τρία παιδικά/εφηβικά δυστοπικά μυθιστορήματα: *Το μήνυμα*, η *Υπόγεια Πολιτεία* και *Το τελευταίο αγρίμι*. Η επιλογή των μυθιστορημάτων στηρίχθηκε στην ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται και σε στοιχεία της γραφής που τα καθιστούν προσίτα και σε μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου.

7. Hintz Carrie, Basu Balaka, Broad Katherine R., «Introduction», Hintz Carrie, Basu Balaka, Broad Katherine R. (επιμ.), *Contemporary Dystopian Fiction for Young Adults: Brave New Teenagers*, Routledge, New York, 2013, σ.1-18, εδώ 2.

8. Stock Adam, *Modern Dystopian Fiction and Political Thought: Narratives of World Politics*, Routledge, Abingdon & New York, 2019, σ.2.

9. Moylan Thomas, *Scraps of the Untainted Sky: Science Fiction, Utopia, Dystopia*, Westview Press, Boulder, 2000, σ.xiii.

10. Baccolini Raffaella, Moylan Tom, «Introduction: Dystopia and Histories», Moylan Tom, Baccolini Raffaella (επιμ.), *Dark Horizons: Science Fiction and the Dystopian Imagination*, Routledge, New York & London, 2003, σ.1-12, εδώ 7.

11. Sargent Lyman Tower, «The Three Faces of Utopianism Revisited», *Utopian Studies*, τ.5, no.1, 1994, σ.3.

12. Hintz, Ostry, *ό.π.*, σ.9.

13. Kavadlo Jesse, *American Popular Culture in the Era of Terror: Falling Skies, Dark Knights Rising, and Collapsing Cultures*, Praeger, Santa Barbara, 2015, σ.135.



Στο *Μήνυμα* του Β. Παπαθεοδώρου η δράση τοποθετείται στο έτος 2073 και σε μία δυστοπική ελληνική κοινωνία, η οποία ονομάζεται Περιφέρεια 24. Στο μακρινό αυτό μέλλον, όπου την εξουσία έχει η Παγκόσμια Κυβέρνηση, η τεχνολογία της πληροφορίας και η βιοτεχνολογία έχουν κατακλύσει τη ζωή και την καθημερινότητα των ανθρώπων σε σημείο όπου οι ανθρώπινες σχέσεις έχουν αλλοιωθεί. Παράλληλα, μεθοδεύονται μαζικές εκκαθαρίσεις του «ανήμπορου» πληθυσμού και η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος, ώστε να καλυφθεί ενεργειακά η βιομηχανική παραγωγή. Στα πλαίσια αυτά, ο νεαρός Κόσμο μαζί με τους φίλους του Άρι και Ελπίδα θα έρθουν πιο κοντά στη φύση, θα ανακαλύψουν τη συνωμοσία και θα προσπαθήσουν να αποτρέψουν την επικείμενη καταστροφή.

Στα μυθιστορήματα των J. DuPrau και P. Torday, *Υπόγεια Πολιτεία* και *Το Τελευταίο Αγρίμι* αντίστοιχα, η καταστροφή έχει ήδη συντελεστεί. Στο πρώτο μυθιστόρημα, μια άγνωστη στους αναγνώστες καταστροφή έχει καταστήσει για εκατοντάδες χρόνια την επιφάνεια του πλανήτη μη βιώσιμη. Έχουν επιβιώσει, όπως φαίνεται, μόνο κάποιοι άνθρωποι, καθώς πριν την καταστροφή τέθηκε σε εφαρμογή ένα σχέδιο δημιουργίας μιας νέας κοινωνίας σε ένα υπόγειο σπήλαιο. Η νέα αυτή κοινωνία όμως είναι μια ψευδαίσθηση ουτοπίας και, καθώς οι αιώνες περνούν, έχει να αντιμετωπίσει τα δικά της προβλήματα διαφθοράς, αυτοκαταστροφής, επιδημιών, αλλά και μιας επείγουσας ενεργειακής κρίσης. Δύο δωδεκάχρονα παιδιά, η Λίνα και ο Ντουν, θα αναζητήσουν τον δρόμο για τη σωτηρία της κοινωνίας τους, που θα ταυτιστεί με την άνοδο στην άγνωστη ως τότε επιφάνεια της γης.

Στο *Τελευταίο Αγρίμι*, ο κόσμος όπως τον γνωρίζουμε έχει καταστραφεί μετά την υπερθέρμανση, την κλιματική αλλαγή και έναν φονικό ιό που εξολόθρευσε σχεδόν όλα την πανίδα του πλανήτη, εκτός από τα έντομα. Την παγκόσμια κυριαρχία έχει πλέον η βιομηχανία Φακτόριουμ, η οποία παράγει μια συνθετική τροφή, ελέγχει τα πάντα και επηρεάζει την πολιτική και κοινωνική ζωή του πληθυσμού. Ζώντας στα περιθώρια αυτής της κοινωνίας, ο δωδεκάχρονος Κέστερ ξεφεύγει από τον έλεγχο του ιδρύματος όπου είναι κλεισμένος, ανακαλύπτει ένα τελευταίο «αγρίμι» ζώων που έχουν επιζήσει, μαζί με την ικανότητά του να επικοινωνεί με αυτά, και ξεκινά το δύσκολο έργο της σωτηρίας τους.

Και στα τρία μυθιστορήματα σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι επεμβάσεις του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον, οι οποίες οφείλονται στην απληστία, στη δράση της βιομηχανίας ή του διεφθαρμένου κράτους, αλλά ακόμα και η αδιαφορία ή η ανοχή των πολιτών. Ταυτόχρονα, εντοπίζουμε κι άλλα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τη νεανική δυστοπική γραφή, όπως ο έλεγχος και η επιτήρηση μέσα από μια απρόσωπη συχνά εξουσία, ο ρόλος της τεχνολογίας στο δυστοπικό σκηνικό, η βία, η καταπίεση και ο φόβος. Μέσα από τα στοιχεία αυτά, ζητήματα πολιτικής σε σχέση με το περιβάλλον μπορούν να ιδωθούν μέσα από ένα κριτικό πρίσμα που θέτει ερωτήματα, προβληματίζει, και αναζητά απαντήσεις με τρόπο ουσιαστικό και ενδεδειγμένο.

## Το περιβάλλον ως χάρτης κριτικών προβληματισμών

Το περιβάλλον αναδεικνύεται στα μυθιστορήματα που εξετάζουμε ως ένα σύνθετο πεδίο, ως ένα σύστημα όπου τα περιβαλλοντικά προβλήματα του μέλλοντος των μυθιστορημάτων συνδέονται με πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα του δικού μας παρόντος. Ταυτόχρονα, οι περιβαλλοντικές ανισορροπίες αναμοχλεύουν και ενισχύουν τα προβλήματα αυτά στον μέγιστο βαθμό, σε ένα δυσόιωνο μέλλον. Τόσο στο *Μήνυμα* όσο και στην *Υπόγεια Πολιτεία* και στο *Τελευταίο Αγρίμι*, το περιβάλλον αποτελεί έναν χώρο όπου εκδηλώνονται και αλληλεπιδρούν σχέσεις εξουσίας. Η αναζήτηση των σχέσεων αυτών μέσα από την κριτική ανάγνωση των βιβλίων φέρνει στην επιφάνεια το δυστοπικό σκηνικό των βιβλίων ως μια πιθανή απόρροια των περιβαλλοντικών προβλημάτων του δικού μας παρόντος. Ταυτόχρονα, είναι μια ευκαιρία εξερεύνησης του τρόπου με τον οποίο οι παγκόσμιες πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές ισορροπίες διαμορφώνουν τα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα, καθώς και του κριτικού ερωτήματος που προκύπτει στη δυστοπία: «σε τι άκρα μπορούμε να φτάσουμε;».

Η δυστοπία οδηγεί τους αναγνώστες της σε ένα σκοτεινό μέλλον, που απέχει πολύ από το παρόν που βιώνουμε αλλά πατά σε αυτό. Και στα τρία μυθιστορήματα ο κόσμος όπως τον γνωρίζουμε δεν υπάρχει πια και ως αναγνώστες ανοιγόμαστε από τη μία σε ένα απόλυτα τεχνοκρατικό και αυτοματοποιημένο μέλλον στο *Μήνυμα* και από την άλλη σε μετα-αποκαλυπτικά τοπία, όπου το φυσικό περιβάλλον έχει αλλοιωθεί, τόσο στο *Τελευταίο Αγρίμι* όσο και στην *Υπόγεια Πολιτεία*. Το στήσιμο του δυστοπικού σκηνικού γίνεται απλά, στην αρχή των βιβλίων, και αντιτίθεται μέσα από μια ανοικείωση στο οικείο μας παρόν. Γίνεται προβολή σε μέλλοντα διαφορετικά από το παρόν που βιώνουμε και αντιπαρά τίθενται έντονα με αυτό.

Η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος είναι ένα κοινό μοτίβο που συναντούμε στα τρία μυθιστορήματα

που εξετάζουμε. Ειδικά στο *Μήνυμα* η υποβάθμιση της φύσης και των φυσικών πόρων συνδυάζεται με έναν ειρωνικό τόνο με την εποίκιση άλλων πλανητών:

*Πολλοί ήταν αυτοί που ήθελαν να κάνουν διακοπές στο φεγγάρι για να επισκεφθούν το αυθεντικό σεληνιακό τοπίο, ενώ λιγότεροι ήταν αυτοί που θα έρχονταν για εκδρομή, παραδείγματος χάριν, στον Αμαζόνιο, για να δουν το γήινο σεληνιακό τοπίο.<sup>14</sup>*

Μάλιστα, το ίδιο το γεγονός της καταστροφής του πλανήτη και της συνεχούς απορρόφησης των φυσικών πόρων για τις ανάγκες της βιομηχανικής παραγωγής δεν μοιάζει να ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους ανθρώπους που ζουν απομονωμένοι σε δωμάτια και διαμερίσματα, αποξενωμένοι μέσα στην οικογένειά τους, μπροστά σε θαυμαστούς υπολογιστές που τους παρέχουν τα πάντα.

Η καταστροφή του πλανήτη και η μετάβαση σε αποκαλυπτικούς κόσμους λόγω διάφορων κινδύνων είναι ένα στοιχείο με σημαντική παρουσία και σε παλαιότερες δυστοπίες. Ωστόσο, το ζήτημα της κλιματικής αλλαγής, των ακραίων περιβαλλοντικών μεταβολών και του ενεργειακού αποτυπώματος που αφήνουμε στη γη αποτελεί έναν πυρήνα δυστοπικών ιστοριών που εντοπίζεται συχνά στη δυστοπία για παιδιά και νέους του 21ου αιώνα. Όπως επισημαίνουν οι Hughes και Wheeler, παρόλο που η ιδέα μιας αποκάλυψης βρίσκεται ακόμα μακριά από το παρόν μας, η κλιματική αλλαγή χρησιμοποιείται στη δυστοπία σε σημαντικό βαθμό για να αποδώσει το μέγεθος μιας ενδεχόμενης καταστροφής. Έτσι λειτουργεί ως στοιχείο πειθούς για το αναγνωστικό κοινό, προβάλλοντας τόσο την ίδια την καταστροφή του οικοσυστήματος όσο και τον ανθρώπινο δάκτυλο πίσω από αυτή.<sup>15</sup> Η διαμεσολάβηση της λογοτεχνίας με έναν κριτικό προσανατολισμό μπορεί να αποβεί πολύ πιο ουσιαστική για την εκπαίδευση παιδιών και εφήβων σε σχέση με τις μάλλον «ψυχρές», πιθανώς ακατανόητες κι αποστασιοποιημένες αναλύσεις για το περιβάλλον και την κλιματική αλλαγή, ακόμα κι αν αυτές παρουσιάζουν το ενδεχόμενο της καταστροφής αναλυτικά και εύστοχα.

Η δυστοπία συμπυκνώνει την ακρότητα της κλιματικής αλλαγής σε ένα μέλλον που δεν μπορούμε να προβλέψουμε ή, ακόμα χειρότερα, να αλλάξουμε. Η κλιματική αλλαγή και οι συνέπειές της συμπυκνώνονται σε μία φράση στο *Τελευταίο αγρίμι*:

*Όταν ο υπόλοιπος κόσμος παράγινε ζεστός και έσκασε απ' τον ήλιο, όλοι ήρθαν να ζήσουν σ' αυτό τον κρύο γκριζό βράχο, το Νησί. Εκατοντάδες χιλιάδες.<sup>16</sup>*

Η νέα κατάσταση της ανθρώπινης διαβίωσης στον πλανήτη παρουσιάζεται λιτά και σχηματικά σε λίγες γραμμές, μέσα από πρωτοπρόσωπη αφήγηση. Οι συνέπειες της κλιματικής αλλαγής όμως διαπερνούν τις σελίδες και χρωματίζουν τους ανθρώπινους χαρακτήρες του βιβλίου με χαρακτηριστικά εξαθλίωσης, απογοήτευσης, βίας, αλλά και μιας ανηλεούς ακόμα προσπάθειας επιβίωσης εις βάρος των συνανθρώπων τους και του φυσικού περιβάλλοντος.

Στο *Μήνυμα* πάλι, η ανθρώπινη παρέμβαση στο κλίμα κρατά τις ισορροπίες οριακά σταθερές για τον άνθρωπο, αλλά όχι και για το περιβάλλον:

*Οι άνθρωποι, όσοι μπορούσαν να προσφέρουν, θα συγκεντρώνονταν με τις οικογένειές τους σε μεγάλες πόλεις, όπου οι δορυφόροι θα ρύθμιζαν πλέον τα πάντα, από το τι θερμοκρασία θα κάνει μέχρι το τι ακτίνες του ήλιου θα μπορούσαν να διαπεράσουν την ατμόσφαιρα και να επηρεάσουν τις διαθέσεις των ανθρώπων.<sup>17</sup>*

Η «κανονικοποίηση» του κλίματος μέσα από την τεχνολογία υποδηλώνει και εδώ μία ανισορροπία και αστάθεια στον πλανήτη. Η σαρωτική δύναμη της κλιματικής αλλαγής εντοπίζει την κρισιμότητα του παρόντος, προβάλλοντάς το σε ένα μέλλον όπου η καταστροφή φέρνει μαζί της την απώλεια, τον φόβο, το τραύμα και τον πόνο. Η επεξεργασία των στοιχείων αυτών μπορεί να ενδυναμώσει τη σύνδεση με το παρόν που βιώνουμε, μέσα από διαδικασίες εμπλοκής των παιδιών και των εφήβων με τον κόσμο τους.

Πολύ σημαντική εμφανίζεται να είναι στις νεανικές δυστοπίες η δράση της βιομηχανίας, η οποία συνδέεται με ζητήματα όπως η εκμετάλλευση των φυσικών πόρων, ο καταναλωτισμός κ.ά. Σε αντίθεση με τις «κλασικές» δυ-

14. Παπαθεοδώρου Βασίλης, *Το μήνυμα*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 2001, σ. 7.

15. Hughes Rowland, Wheeler Pat, «Introduction: Eco-dystopias: Nature and the Dystopian Imagination», *Critical Survey*, τ.25, no. 2, 2013, σ.2.

16. Τόρντεϊ Πιρς, *Το τελευταίο αγρίμι*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, 2013, σ.13.

17. Παπαθεοδώρου, ό.π., σ. 82.

στοπίες για ενήλικους του 20ού αιώνα,<sup>18</sup> έχουμε συχνά μια μετάθεση της απολυταρχίας, της καταπίεσης και του δυστοπικού ελέγχου από τα χέρια ενός πανίσχυρου, «πανοπτικού» κράτους, στα χέρια μιας αναπτυγμένης και εκτεταμένης βιομηχανίας, που μπορεί σε ορισμένες περιπτώσεις να λειτουργεί συμβιωτικά με το κράτος και επιδιώκει τον παγκόσμιο έλεγχο για οικονομικούς και πολιτικούς λόγους.

Η βιομηχανία Φακτόριουμ αποτελεί ένα τέτοιο χαρακτηριστικό παράδειγμα στο *Τελευταίο αγρίμι*, όπως αναφέρει λιτά στην αφήγησή του ο Κέστερ:

*Η Φακτόριουμ ελέγχει τώρα τα πάντα. Πρώτα η κυβέρνηση τους ζήτησε να τακτοποιήσουν τον τόπο και μετά τακτοποίησαν την κυβέρνηση. Τώρα διοικούν αυτοί τη χώρα, από τα νοσοκομεία μέχρι τα σχολεία.*<sup>19</sup>

Η Φακτόριουμ προσφέρει φαγητό, μία άγευστη φόρμουλα σε έναν κατεστραμμένο ανεπιστρεπτό κόσμο. Συνέβαλε στην εξόντωση της πανίδας, καθιερώθηκε στις δομές παραγωγής και δημιούργησε νέες σχέσεις εξουσίας. Η δυστοπία προσφέρει έτσι μια ανάγνωση ενός σκληρού και διαβρωτικού συστήματος, όπου η απληστία, ο έλεγχος, το βραχυπρόθεσμο κέρδος και η απαξίωση του περιβάλλοντος αποτελούν κομμάτι της οικονομικής και πολιτικής ατζέντας των ισχυρών. Η βιοτεχνολογία και ο τρόπος που χρησιμοποιείται η επιστήμη υποστηρίζουν στο *Τελευταίο αγρίμι* τις παραπάνω επιδιώξεις.

Η ενεργειακή κρίση μέσα από την υπερεκμετάλλευση και την εξάντληση των φυσικών πόρων παρουσιάζεται ως ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον ζήτημα σε σχέση και με τα παραπάνω. Ειδικά στην *Υπόγεια Πολιτεία*, διακρίνουμε τα χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας η οποία λειτουργεί με ένα πεπερασμένο απόθεμα φυσικών πόρων, οι οποίοι εξαντλούνται σιγά σιγά και φέρνουν το ρολόι πιο κοντά στην καταστροφή:

*«Το τραγούδι της Πόλης» ήταν μεγάλο. Μιλούσε για [...] «αγαθά που δεν τελειώνουν ποτέ» (αυτό δεν είναι αλήθεια, σκέφτηκε η Λίνα), όμως κάποια στιγμή έφτασε στο τέλος του.*<sup>20</sup>

Η πολιτεία του βιβλίου επιβιώνει με δανεικό χρόνο, με κονσέρβες και συσκευασμένα τρόφιμα, σπόρους που πίνουν αρρώστιες, επαχρησιμοποιημένα ρούχα, αντικείμενα καθημερινής χρήσης κι εξαρτήματα και με ένα υδροηλεκτρικό εργοστάσιο που οι μηχανές του θα σταματήσουν σύντομα, ενώ η πιθανότητα αναγέννησης όλων των παραπάνω είναι μηδαμινή. Η ασφάλεια και το μεγαλείο της πόλης είναι απλώς πλασματικά.

Είναι ιδιαίτερα εύστοχες οι αναλογίες που ορίζει το βιβλίο σε σχέση με ένα προβληματικό παρόν. Οι άνθρωποι τα βρίσκουν όλα έτοιμα και απλώς αναπαράγουν τις σχέσεις και τις δομές παραγωγής που τους παρέδωσαν οι προκάτοχοί τους. Βιώνουν το παρόν τους ως και το μέλλον δεν εξαρτάται από αυτούς, ενώ από άγνοια, αδιαφορία και φόβο αρνούνται να σταθούν υπεύθυνοι μπροστά στο γεγονός πως όλες οι προμήθειες και οι πρώτες ύλες κάποια στιγμή θα εξαλειφθούν και ότι θα χρειαστεί να κάνουν οι ίδιοι κάτι γι' αυτό. Μετά ακολουθεί το απόλυτο σκοτάδι. Παράλληλα, οι αρχές της πόλης μεθοδεύουν κρυφά την αποθήκευση προμηθειών μόνο για τη δική τους επιβίωση, παραβλέποντας το γεγονός πως τούτο δεν αποτελεί λύση, μα αναβολή του αναπόφευκτου τέλους.

Ταυτόχρονα, τα παραπάνω ζητήματα λειτουργούν σε έναν ιστό κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων που αλληλοδιαπλέκονται και προβληματίζουν ως προς τις προεκτάσεις τους. Οι δυστοπικές εξουσίες αναπτύσσουν καταπιεστικά κι ολοκληρωτικά συστήματα ελέγχου και επιτήρησης των πολιτών, συνήθως μέσω της τεχνολογίας. Παράλληλα, οι ίδιες αυτές κοινωνίες εμφανίζουν εντός τους κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, ενώ παρουσιάζονται έντονα τα φαινόμενα της αποξένωσης, της μοναξιάς, της εκμετάλλευσης, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού.

## Το περιβάλλον ως πεδίο κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής

Όπως είδαμε και παραπάνω, το περιβάλλον στα δυστοπικά μυθιστορήματα που εξετάζουμε εμφανίζεται ως ένα πεδίο όπου η ανθρώπινη παρέμβαση παρουσιάζεται να έχει πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές προεκτάσεις. Η καταστροφή του περιβάλλοντος στα μυθιστορήματα που εξετάζουμε και η δημιουργία καταπιεστικών, επικίνδυνων

18. Κάνουμε λόγο για μυθιστορήματα στον χώρο της λογοτεχνικής δυστοπίας του 20ού αιώνα, που έθεσαν τις βάσεις του είδους και θεωρούνται «κλασικά», όπως τα: *1984* του G. Orwell, *Θαυμαστός καινούριος κόσμος* του A. Huxley, *Εμείς* του Y. Zamyatin, *Φαρενάτι 451* του R. Bradbury κλπ.

19. Τόρντεϊ, *ό.π.*, σ.18.

20. Ντυπρό Τζιν, *Υπόγεια Πολιτεία*, Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, 2011, σ.231.

και τρομακτικών συνθηκών ζωής στα δυστοπικά μέλλοντα των βιβλίων κρύβουν ωστόσο μέσα τους τη σπίθα της ελπίδας. Η δράση των χαρακτήρων των παιδιών και των εφήβων στα βιβλία αποτελεί έναν ριζικά καθοριστικό παράγοντα για την αναζήτηση διαφορετικών, δικαιότερων και αποκεντρωμένων κοινωνικο-πολιτικών δομών, αλλά και για την αλλαγή του δυστοπικού σκηνικού ως προς το φυσικό περιβάλλον.

Το ζήτημα της «σωτηρίας της κοινωνίας» από τους νέους αποτελεί ένα στοιχείο με ιδεαλιστική χροιά, που οι Hintz και Ostry εντοπίζουν με μεγάλη συχνότητα στην παιδική/εφηβική δυστοπική λογοτεχνία. Τα παιδιά και οι νέοι εμφανίζονται να «ξέρουν καλύτερα», να έχουν επίγνωση της κοινωνικής και πολιτικής ευθύνης τους και να διαδραματίζουν συνειδητά ρόλο προς τον μετασχηματισμό της κοινωνίας.<sup>21</sup> Η κριτική στον κόσμο «των μεγάλων» και η έμφαση στη νεανική δράση συνιστούν, σύμφωνα με τη Νικολαγεβα, ένα στερεοτυπικό στοιχείο στη δυστοπική λογοτεχνία για παιδιά και νέους.<sup>22</sup> Η διαφθορά και τα αδιέξοδα του συστήματος γίνονται ευκολότερα φανερά στα παιδικά και νεανικά μάτια, ενώ η δράση των αντίστοιχων χαρακτήρων ξεκινά από τον αντικομοφορισμό και κινείται με γνώμονα την αναζήτηση της ουτοπίας.

Η ουτοπία μπορεί να μην είναι απαραίτητα κάτι μεγάλο ή ριζικά διαφορετικό από αυτό που η νέα γενιά των χαρακτήρων των βιβλίων ήδη βιώνει, αλλά περιέχει ψήγματα ελπίδας απέναντι στην απελπισία, ελευθερίας απέναντι στον έλεγχο και αισιοδοξίας απέναντι στα σκοτεινά, δυστοπικά μέλλοντα. Έτσι, συχνά οι χαρακτήρες των παιδιών και των νέων εκφράζουν παράλληλα την ιδέα ενός «transformative utopianism»,<sup>23</sup> ενός κριτικού δηλαδή λόγου που μεταχειρίζεται στοιχεία της ουτοπίας και της δυστοπίας ως πρόταση για την αλλαγή των υπαρχουσών δομών στην κοινωνία και στην πολιτική.

Το ζήτημα της ανανεωτικής δράσης των χαρακτήρων αποτελεί τον μεγαλύτερο παράγοντα αλλαγής στο δυστοπικό σύμπαν των μυθιστορημάτων που εξετάζουμε. Πρόκειται επιπλέον, θα λέγαμε, για έναν δείκτη της περίφημης κριτικής δυστοπίας, της πολιτικής αυτής πρότασης της δυστοπίας, όπου ο T. Moylan και η R. Baccolini εντοπίζουν ψήγματα ελπίδας. Η ελπίδα αυτή συνυπάρχει με μια πολυδιάστατη δράση των κεντρικών χαρακτήρων, οι οποίοι αναπτύσσουν ένα πεδίο αντίστασης στην ηγεμονική τάξη που διακρίνεται για την πολλαπλότητα, τη διαφορετικότητα, και την απομάκρυνσή του από τις παραδοσιακές μορφές πολιτικής δράσης.<sup>24</sup> Το τέλος των κριτικών δυστοπιών αφήνει τη δράση των χαρακτήρων ανοιχτή σε ένα μέλλον το οποίο διαπλάθεται από τη δράση του παρόντος, συνδέοντας άρρηκτα την αναμονή της ελπίδας με τη δράση που συμβαίνει στο «τώρα» και όχι σε ένα μακρινό μέλλον αναβλητικών επιλογών δράσης.<sup>25</sup>

Στα μυθιστορήματα υπό εξέταση, οι χαρακτήρες βιώνουν την απώλεια και την υποβάθμιση στοιχείων του οικοσυστήματος ως δεδομένα στοιχεία της πραγματικότητάς τους. Η αίσθηση της απώλειας του φυσικού περιβάλλοντος έρχεται για τον Κόσμο από *Το μήνυμα* όταν απομακρύνει από το αυτοματοποιημένο, ερμητικά τεχνολογικό και «πολιτισμένο» περιβάλλον του και επιστρέφει κοντά στη φύση, όπου γνωρίζει την απλή ζωή σε ένα χωριό που κινδυνεύει να το καταπιεί η δυστοπική «ανάπτυξη». Ο Κέστερ, στο *Τελευταίο αγρίμι* βιώνει την ανατροπή του κόσμου του εξαιρετικά επώδυνα. Οι ραγδαίες επιπτώσεις της κλιματικής αλλαγής, παράλληλα με τον αφανισμό όλων των ζώων του πλανήτη από ένα φονικό ιό, συνδυάστηκαν στη μεταβολή του κόσμου του με την παράλληλη, βίαιη απομάκρυνσή του από την οικογένειά του και τον εγκλεισμό του σε ένα ίδρυμα. Για τη Λίνα και τον Ντουν της *Υπόγειας πολιτείας*, η σκοτεινή πόλη τους είναι το μόνο περιβάλλον για το οποίο έχουν γνώση και εμπειρία. Παρ' όλα αυτά, πέρα από την αίσθηση πως υπάρχει κάτι περισσότερο από αυτό, η επαφή τους με αυτό το «τεχνητό» περιβάλλον και η συνεχόμενη υποβάθμισή του τους γεμίζουν με προβληματισμούς, φόβο, αλλά και τη διάθεση να εξερευνήσουν διαφορετικές οδούς κοινωνικής ύπαρξης και δράσης.

Και στα τρία μυθιστορήματα, η αναγνώριση του ανθρώπινου παράγοντα πίσω από την καταστροφή αποτελεί ένα βασικό στοιχείο ανάπτυξης της πλοκής και της δράσης. Η υποβάθμιση του περιβάλλοντος με τον ένα ή τον άλλο τρόπο δεν έχει επέλθει από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά οι αιτίες της εντοπίζονται και στα τρία μυθιστορήματα στην ανθρώπινη δραστηριότητα, η οποία πηγάζει κυρίως από την απληστία, τη δίψα για εξουσία, το κυνήγι του κέρδους και της ευημερίας λίγων εις βάρος του κοινωνικού συνόλου. Πατώντας στην κλασική σύμβαση της παιδικής/εφηβικής δυστοπίας, η συνειδητοποίηση πως οι συνθήκες ζωής χαρακτηρίζονται από ανασφάλεια, κίνδυνο και διαφθορά και πως η κοινωνία απέχει πολύ από μια ουτοπία προέρχεται μέσα από τη διεισδυτική νεανική ματιά.

21. Hintz, Ostry, *ό.π.*, σ.10.

22. Nikolajeva Maria, *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*, Routledge, New York, 2010, σ.73.

23. Bradford, Mallan, Stephens, McCallum, *ό.π.*, σ.2-3.

24. Moylan, Baccolini, *ό.π.*, σ.8.

25. Baccolini Raffaella, Moylan Tom, «Conclusion. Critical Dystopia and Possibilities», Moylan Tom, Baccolini Raffaella (επιμ.), *Dark Horizons: Science Fiction and the Dystopian Imagination*, Routledge, New York & London, 2003, σ.233-250, εδw 235.

Οι ενήλικες εμφανίζονται αδιάφοροι, συμβιβασμένοι, μουδιασμένοι ή άπληστοι, επομένως το ζήτημα της αλλαγής των κακώς κειμένων πέφτει στα παιδικά και νεανικά χέρια.

Στα πλαίσια των δυστοπικών κοινωνιών που εξετάζουμε, η συνειδητοποίηση πως πίσω από την εξάντληση των φυσικών πόρων, την καταστροφή της πανίδας και την συστηματική υποβάθμιση του οικοσυστήματος βρίσκεται η ανθρώπινη δραστηριότητα συμπίπτει με την αναγνώριση από μέρους των πρωταγωνιστών της κατάστασης του «καταπιεζόμενου». Ο όρος αυτός, κεντρικός στη θεωρητική σκέψη του Freire, αναφέρεται σε αυτήν τη συνθήκη ζωής των ανθρώπων, όπου συνειδητοποιούν την απουσία ελευθερίας, την υποταγή σε καταπιεστές και την υιοθέτηση των κοινωνικών σχέσεων που επιβάλλουν οι τελευταίοι. Γύρω από το περιβάλλον και την ανθρώπινη δραστηριότητα στα μυθιστορήματα που εξετάζουμε αναπτύσσονται δίκτυα και σχέσεις εξουσίας, όπου εμφανίζονται ξεκάθαροι ρόλοι «καταπιεστή» και «καταπιεζόμενου».

Η συνειδητοποίηση της κατάστασης του καταπιεζόμενου είναι περίπλοκη για τους χαρακτήρες των βιβλίων. Συνήθως, μέσα από τυχαία γεγονότα, αποκαλύπτονται κρυμμένες όψεις της κοινωνίας και της πολιτικής. Ο Κόσμο στο *Μήνυμα* λαμβάνει τυχαία ένα μήνυμα στον ηλεκτρονικό του υπολογιστή από ένα κορίτσι που κινδυνεύει. Ο Κέστερ ανακαλύπτει τυχαία την ικανότητα που έχει να συνομιλεί με τα ζώα, οπότε ζωύφια τον οδηγούν σε ένα τελευταίο κοπάδι ζώων που έχουν επιβιώσει και κρύβονται σε ένα πυκνό δάσος. Η Λίνα και ο Ντουν, ελαφρώς πιο συνειδητοποιημένοι, «διαβάζουν» γύρω τους τα μηνύματα που προμηνύουν ότι ο τρόπος ζωής της υπόγειας κοινωνίας τους δεν μπορεί να συνεχίσει αιωνίως, με τον ίδιο ρυθμό εξάντλησης των φυσικών κι τεχνητών πόρων. Όταν ένα χαρτί, που αποκαλύπτει πως υπάρχει κάπου μια έξοδος από το σκοτάδι, πέσει στα χέρια τους, αναλαμβάνουν μια εντελώς διαφορετική οδό δράσης. Και στις τρεις όμως περιπτώσεις, η ανατροπή της κατάστασης του καταπιεζόμενου για τα παιδιά των βιβλίων έρχεται σταδιακά μέσα από την κοινωνική τριβή, από την αναζήτηση βαθύτερων αιτιών για τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές, και τον στοχασμό πάνω στην πραγματικότητα που έχει διαμορφωθεί σε σχέση με το οικοσύστημα και την κατάσταση της κοινωνίας τους.

Η κριτική ανάγνωση της κατάστασης του καταπιεζόμενου προωθεί σε επόμενο επίπεδο την επιλογή της δράσης. Οι κεντρικοί χαρακτήρες των βιβλίων εμφανίζονται να αναλαμβάνουν ενεργά, δυναμικά και σταθερά μια δράση για την αλλαγή, η οποία χαρακτηρίζεται από την επιθυμία της χειραφέτησης και της κριτικής επέμβασης στον κόσμο όπου ζουν. Τα παιδιά και οι έφηβοι στα βιβλία ξεκινούν ατομικά, αλλά συνεχίζουν συλλογικά την προσπάθειά τους για την αλλαγή. Ωστόσο, αυτή η δράση τους πολεμάται από το κοινωνικό σύνολο, τουλάχιστον στην αρχή της, μιας και η κατάσταση του καταπιεζόμενου, όπως έχει επισημάνει και ο Freire, δημιουργεί, αφενός φόβο για την ελευθερία, αφετέρου την εξάρτηση από τους καταπιεστές και τις σχέσεις που επιβάλλουν.

Είναι άξιο να επισημάνουμε σε αυτό το σημείο πως η παιδική/εφηβική δυστοπία μπορεί να εμφανίζει σε μια πρώτη ανάγνωση τους χαρακτήρες των παιδιών και των νέων ως ιδιότυπους, «εκλεκτούς» σωτήρες, αφαιρώντας τους την κοινωνική τους υπόσταση και κάνοντας το έργο του αγώνα τους περισσότερο ατομικό παρά συλλογικό. Αυτό θα μπορούσε, για παράδειγμα, να είναι ένα κομβικό σημείο στην περίπτωση της *Υπόγειας πολιτείας*, όπου η πλοκή και οι χαρακτήρες απηχούν στοιχεία του μύθου του σπηλαίου του Πλάτωνα. Ωστόσο, η προσπάθεια των δύο παιδιών για την απελευθέρωση δεν ολοκληρώνεται με την προσωπική επίτευξη αυτού του στόχου, αλλά με τη συλλογική. Η Λίνα και ο Ντουν αναζητούν διακαώς τρόπους να επικοινωνήσουν στους φίλους και συνανθρώπους τους την οδό διαφυγής που έχουν από το σκοτάδι. Ο Κόσμο, ο Άρι και η Ελπίδα παλεύουν για την ενημέρωση των συνανθρώπων τους και για τη διάδοση των πληροφοριών που έχουν σχετικά με τα σχέδια καταστροφής του πλανήτη και των ανθρώπων του. Ο Κέστερ ξεκινά την προσωπική του πορεία προς την ελευθερία μάλλον απρόθυμα και φοβισμένα, αλλά συνειδητοποιεί την ανάγκη της συλλογικής δράσης, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις που έχει με άλλους συνανθρώπους του, κυρίως όμως με την επικοινωνία με τα ζώα που αναλαμβάνει να προστατέψει. Η ατομική «σωτηρία» υποβαθμίζεται εν τέλει σε σχέση με τη συλλογική, την κοινωνική και την περιβαλλοντική.

Από εκεί και πέρα ξεκινούν για τους χαρακτήρες μικρά αλλά σταθερά βήματα δράσης για το περιβάλλον και την κοινωνία. Μερικά από τα κοινά χαρακτηριστικά των χαρακτήρων των παιδιών, που τέθηκαν υπό ανάλυση παραπάνω, είναι η αποφασιστικότητα, το θάρρος, παρά τον φόβο, η κριτική ματιά σε πρόσωπα και καταστάσεις, ο κοινωνικός οραματισμός και, το πιο σημαντικό, μια ενσυνείδητη στάση κοινωνικής και πολιτικής ευθύνης. Η εμπλοκή τους με τον κόσμο δεν συνεπάγεται ριζική μεταβολή του δυστοπικού σκηνικού. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν αναστρέφονται μαγικά, ούτε γνωρίζουμε εάν η κατάσταση όντως βελτιώνεται στο μέλλον. Στο πνεύμα της κριτικής δυστοπίας, που αναγνωρίζει μεγαλύτερη σημασία στη διαδικασία της αλλαγής και στη δράση προς αυτή την κατεύθυνση, η ανοιχτή προς το μέλλον δράση των παιδιών, ατομική ή συλλογική, αντικοφομιστική και συνάμα χειραφετητική, αποτελεί το κεντρικό σημείο αναφοράς. Η παιδική/εφηβική δυστοπία αποτελεί ίσως κριτικό λόγο για το περιβάλλον, την πολιτική και την κοινωνία, αλλά αποτελεί ταυτόχρονα για τους/τις αναγνώστες/στριες και ένα κάλεσμα στη δράση.

## Από την κριτική δυστοπία στη δράση

Η κριτική παιδαγωγική, όπως επισημαίνει ο McLaren, είναι μια παιδαγωγική βασισμένη στις πολιτικές της φαντασίας και αγκαλιάζει έναν κριτικό λόγο για την ουτοπία που εκκινεί από τους αγώνες του σήμερα και συνεχίζει στο μέλλον.<sup>26</sup> Πρόκειται για μια παιδαγωγική που, για τον Freire, ενθαρρύνει μέσω κριτικών γραμματισμών την ανάπτυξη της γνώσης, της κριτικής συνείδησης και της δημιουργικότητας, ώστε τα υποκείμενα της γνώσης να αποτιμήσουν κριτικά τον κόσμο τους και τις σχέσεις εξουσίας που λειτουργούν σε αυτόν. Είναι όμως και μια πολιτική παιδαγωγική που ολοκληρώνεται στην πράξη ενός αγώνα για τη διάχυτη κοινωνική δικαιοσύνη, την ελευθερία και τη δημοκρατία.<sup>27</sup> Η δυστοπία για παιδιά και νέους, ενισχυμένη κάτω από το κριτικό της πρίσμα, αποτελεί ταυτόχρονα ένα πεδίο πολιτικής εξερεύνησης και ένα κάλεσμα σε δράση προς τους νεαρούς αναγνώστες για τον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Η δυστοπική λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει στην εκπαίδευση κομμάτι γραμματισμών που εξερευνούν τη σχέση της λογοτεχνίας με πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά συγκείμενα ως προς την κοινωνία και το περιβάλλον. Μέσα από την κριτική αναζήτηση των ιδεολογιών και των στάσεων που εντοπίζονται μέσα στα δυστοπικά λογοτεχνικά κείμενα, προωθούνται στάσεις οικολογικής ευθύνης και κοινωνικής εμπλοκής. Το κάλεσμα σε μια ανανεωτική και αντι-ηγεμονική δράση μέσα από τη σκιαγράφηση ενεργών κοινωνικά χαρακτήρων αποτελεί ένα κάλεσμα προς τους αναγνώστες να βιώσουν τη σημασία του να είναι κριτικά, σκεπτόμενα, πολιτικά και δημιουργικά υποκείμενα.

Μια ζητούμενη εκπαίδευση για το περιβάλλον οφείλει να είναι κριτική, να δίνει βαρύτητα σε έναν κόσμο που αλλάζει δυναμικά και πολυδιάστατα. Η δυστοπία, συνδυαζόμενη με τους στόχους και τις μεθόδους της κριτικής εκπαίδευσης, μπορεί να αποτελέσει κομμάτι μιας εκπαίδευσης προς την οικολογία, την αειφορία, τη συμβιωτική σχέση του ανθρώπου με το οικοσύστημα και την κριτική στάση απέναντι στις αλλαγές που προκαλεί σε αυτό. Άλλωστε, τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι, μεταξύ άλλων, βαθιά κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά ζητήματα. Μια κριτική εκπαίδευση για το περιβάλλον είναι μια εκπαίδευση που ενθαρρύνει και αναπτύσσει στάσεις ενεργής, βιωματικής εμπλοκής, δημοκρατικής ενδυνάμωσης και ανάληψης ευθύνης σε σχέση με την κοινωνία και το περιβάλλον, είτε αυτό είναι το φυσικό, είτε το κοινωνικό ή πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών/τριών.<sup>28</sup>

Η δράση των χαρακτήρων, όπως αναπτύσσεται στα υπό εξέταση βιβλία, ξεκινά από μια κριτική ανάγνωση των κοινωνιών τους και καταλήγει σε έναν προσωπικό, αλλά και συλλογικό αγώνα για την αλλαγή της κοινωνίας τους και των σκιδών ανθρώπινων παρεμβάσεων στο περιβάλλον. Οι τελευταίες παρουσιάζονται σε ένα περίπλοκο φάσμα αιτιών και συνεπειών. Η εξερεύνησή τους συνδέεται με τον τρόπο που διαρθρώνονται οι εξουσίες στα βιβλία: οι εξουσίες του κράτους, των οικονομικών οργανώσεων, της βιομηχανίας, των χώρων ιδρυματοποίησης, αλλά και οι μικρο-εξουσίες που αναπτύσσονται μέσα από τις δυναμικές και τις σχέσεις που αναπτύσσονται σε κλειστές κοινωνίες και ομάδες.

Είναι χρήσιμο να παρατηρήσουμε ότι η δράση των πρωταγωνιστών των βιβλίων δεν τους οδηγεί πολύ μακριά από το δυστοπικό παρόν τους, ότι ο αγώνας τους ανοίγει μοναχά μια χαραγματιά ουτοπίας, ότι δεν καταφέρνουν να φτιάξουν από το μηδέν μια αειφορική και δίκαιη κοινωνία, ότι συχνά πέφτουν σε δύσκολα ηθικά διλήμματα και ακολουθούν ταυτόχρονα έναν δρόμο ενδοσκοπήσης και εξερεύνησης της ταυτότητάς τους. Παρ' όλα αυτά, το βασικό σημείο εστίασης των μυθιστορημάτων δεν είναι το αποτέλεσμα, αλλά η ίδια η στάση ευθύνης απέναντι στον κόσμο, ο αγώνας και η προσπάθεια που δεν αναβάλλονται γι' αύριο, η επίμονη και επίμονη πορεία προς την αναζήτηση και την κατασκευή θραυσμάτων ουτοπίας μέσα στην απουσία ελπίδας.

Το «ανοιχτό» τέλος των μυθιστορημάτων ανοίγει τον ατομικό αγώνα των χαρακτήρων στην κοινωνία. Η Ελπίδα καταφέρνει να πατήσει το κουμπί της μετάδοσης του πολυπόθητου μηνύματος προς την κοινωνία. Ο Κέστερ οδηγεί τα ζώα στον πατέρα του, όπου βρίσκουν μια προσωρινή θεραπεία για τον ιό, αν και η απειλή της Φακτόριουμ δεν έχει εξαλειφθεί. Ο Ντουν και η Λίνα βγαίνουν από τη σπηλιά στον απέραντο και φαινομενικά άδειο κόσμο, αφήνοντας στους συνανθρώπους τους που βρίσκονται ακόμα υπόγεια ένα μήνυμα με οδηγίες προς την επιφάνεια της γης. Η αλλαγή, σε σημαντικό βαθμό εναποτίθεται στη διάδοση της γνώσης και των πληροφοριών που αποκτήθηκαν προς το κοινωνικό σύνολο και στην κοινωνική οργάνωση μιας προσπάθειας μετασχηματισμού. Όλα τα παραπάνω

26. McLaren Peter, «Introduction», Castells Manuel, Flecha Ramón, Freire Paulo, Giroux Henry A., Macedo Donald, Willis Paul, *Critical Education in the New Information Age*, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham, 1999, σ. 1-36, εδώ 33.

27. Macedo Donald, «Introduction to the 50<sup>th</sup> Anniversary Edition», Freire Paulo, *Pedagogy of the Oppressed: 50th Anniversary Edition*, Bloomsbury Academic, New York, 2018, σ. 1-35, εδώ 1-2.

28. Huckle John, «Teacher Education», Huckle John, Sterling Stephen R., Sterling Stephen (επιμ.), *Education for Sustainability*, Earthscan Publications, London, 1996, σ. 105-120, εδώ 106-107.

συνδιαλλέγονται με την παράδοση της κριτικής δυστοπίας και μπορούν να απλώσουν ρίζες σε μια εκπαίδευση για την οικολογία και την αειφορία.

Η αναζήτηση των παραπάνω στοιχείων στη δυστοπία μπορεί να αποτελέσει την αφορμή για την προσέγγιση, στα πλαίσια της τάξης, περιβαλλοντικών και πολιτικών ζητημάτων. Αφενός η δυστοπία, μέσα από την προβολή σε μελλοντικές, πιθανές ή απίθανες καταστάσεις, μπορεί να βοηθήσει στη διαπραγμάτευση του τρόπου με τον οποίο μας αγγίζουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα του δικού μας παρόντος. Αφ' ετέρου, προβάλλει δρόμους κοινωνικής αφύπνισης, καθώς και την αξία μιας στάσης ευθύνης και μιας μαχητικότητας. Η στάση αυτή αφορά εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους που εμπλέκονται στην κριτική εκπαίδευση και σχετίζεται με θέματα ελευθεριών, κοινωνικής δικαιοσύνης και δημοκρατίας. Άλλωστε, μια κριτική εκπαίδευση για το περιβάλλον δεν είναι δυνατόν να παραγνωρίσει τον κοινωνικό παράγοντα, προωθώντας παράλληλα, τόσο την προσωπική όσο και την κοινωνική αλλαγή. Επομένως, κάνουμε λόγο για μια στάσης ευθύνης που ξεκινά μέσα από τη «μικρή» δράση στο σχολείο, στο σπίτι, στη γειτονιά, στην τοπική κοινωνία και ανοίγεται στη συνέχεια προς το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

## Αντί επιλόγου

Μεταφέροντας τη φράση του Carl Death από ζητήματα κριτικής περιβαλλοντικής πολιτικής σε ζητήματα δυστοπίας, μέσα από την αξιοποίηση της δυστοπίας μπορούμε να κάνουμε «το οικείο ξένο και το ανοίκειο ξεκάθαρο».<sup>29</sup> Αυτή η ανοικείωση, άλλωστε, βρίσκεται στην καρδιά της δυστοπίας, κουβαλώντας μέσα της την κριτική του παρόντος κόσμου μας και το όραμα για μια πολυεπίπεδη αλλαγή. Η λογοτεχνική δυστοπία για παιδιά και νέους εμφανίζεται, όπως είδαμε, ως ένα σύνθετο πεδίο, όπου ιδεολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές «βεβαιότητες» ανατρέπονται, αμφισβητούνται και επαναπροσδιορίζονται, ορίζοντας νέους δρόμους ατομικής και κοινωνικής δράσης. Μάλιστα, αυτό γίνεται πολύ πιο έντονα σε κόσμους πολωμένους και διαλυμένους, όπως αυτοί των μυθιστορημάτων που είδαμε, που παραπαίουν προς την καταστροφή.

Η λογοτεχνία είναι ένα κομμάτι της εκπαίδευσης και του πολιτισμού που μπορεί να αποτελέσει αντιστάθμισμα απέναντι στο χάος, προωθώντας ταυτόχρονα ιδέες κοινωνικής ευθύνης, ισότητας και δικαιοσύνης. Ο πλανήτης του παρόντος μας κινδυνεύει. Οι δυστοπικές κοινωνίες των βιβλίων που μελετήσαμε ενδεικτικά ξεκινούν από το δικό μας παρόν, τους δικούς μας φόβους και την αγωνία για ένα βιώσιμο μέλλον. Οι λογοτεχνικές δυστοπίες βουτούν στην καταστροφή, αλλά δεν μένουν εκεί. Προσφέρουν την ελπίδα ότι θα υπάρξουν μια εναλλακτική πορεία και ένας κοινωνικός προβληματισμός που θα οδηγήσουν σε διαφορετικές πολιτικές και κοινωνικές δομές. Δίνουν εν τέλει το βαθιά παιδαγωγικό και φιλοσοφικό στίγμα ότι υπάρχουν χειρότεροι κόσμοι, αλλά είναι στο χέρι μας να τους δώσουμε ουτοπικά χαρακτηριστικά και να τους φτιάξουμε καλύτερους.

29. Death Carl, «Critical, environmental, political: an introduction», Death Carl (επιμ.), *Critical Environmental Politics*, Routledge, Abingdon & New York, 2014, σ.1-12, εδώ 2.

# Τα ζητήματα του ξένου, της αποξένωσης και της χριστιανικής αγάπης στους φακέλους του μαθήματος των Θρησκευτικών

Καραμήτρου Χρυσάνθη  
Δασκάλα, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ ΑΠΘ  
chrisakaramitrou@yahoo.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι φάκελοι μαθήματος για τα Θρησκευτικά αποτελούν προσπάθεια σημαντικής ανανέωσης του μαθήματος, με εμφανή στόχο την προσαρμογή του στις ανάγκες του σύγχρονου κόσμου.

Στους φακέλους αυτούς παρουσιάζεται κλιμακωτά ένα ευρύ φάσμα ζητημάτων των κοινωνικών σχέσεων, αντιθέσεις και κρισιακές καταστάσεις, καθώς και μεγάλα προβλήματα της σύγχρονης εποχής. Αναδεικνύονται θέματα όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η αγάπη, η ισότητα, η ελευθερία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, το κακό, η αμαρτία, η αδικία, η προσωπική ευθύνη του κάθε ατόμου για τη στάση του απέναντι στους άλλους.

Οι φάκελοι εστιάζουν ιδιαίτερα στο ζήτημα της αδικίας προς αυτόν που θεωρείται ξένος, στη σημασία της αποδοχής της διαφορετικότητας, στην αξία της φιλόξενης και αλληλέγγυας στάσης προς τον ξεριζωμένο, τον πρόσφυγα, το θύμα του πολέμου και της δυστυχίας.

Στην ανακοίνωσή μας θα εξετάσουμε πώς οι φάκελοι για τα Θρησκευτικά αναφέρονται στο ζήτημα του ξένου και της στάσης απέναντί του. Θα αναλύσουμε την ερμηνεία των αιτιών της αποξένωσης που προβάλλουν σε συνάρτηση με την αναφορά τους στο φαινόμενο της αμαρτίας και του κακού, καθώς και τη χριστιανική πρόταση αντιμετώπισης της αποξένωσης, η οποία συνίσταται στο ιδανικό της καθολικής αγάπης. Επίσης, θα επιχειρήσουμε την κριτική αποτίμηση της χριστιανικής ερμηνείας της αποξένωσης, αναδεικνύοντας τις ανεπάρκειες του προαναφερθέντος και υπό εξέταση ιδανικού, αυτό δηλαδή της καθολικής αγάπης.

## Εισαγωγή

Οι φάκελοι μαθήματος για τα Θρησκευτικά, ως έντυπο προσωπικό υλικό, αποτελούν προσπάθεια σημαντικής ανανέωσης του μαθήματος, με εμφανή στόχο την προσαρμογή του στις ανάγκες του σύγχρονου κόσμου. Ο χαρακτήρας των φακέλων είναι πειραματικός, με την έννοια της προσφοράς υλικού το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους, μέσα από διάφορες αναπροσαρμογές, καθώς επίσης να διευρυνθεί και να εμπλουτιστεί.

Τα βιβλία περιέχουν ποικίλα αποσπάσματα από την Αγία Γραφή, κείμενα της ορθόδοξης θεολογίας και παράδοσης, εκκλησιαστικούς ύμνους, καθώς και από έργα της ελληνικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας και ποίησης, της θεολογικής και φιλοσοφικής σκέψης. Σημαντική είναι η παρουσία φωτογραφιών και εικαστικών έργων.

Από διδακτική σκοπιά, τα βιβλία δίνουν έμφαση όχι στη μηχανική αποστήθιση των κειμένων, αλλά στην πολυτροπική χρήση τους, στην αξιοποίησή τους για διάφορες δραστηριότητες στην τάξη, στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών, στη συνεργασία και τον διάλογο, αποσκοπώντας στη διαμόρφωση προσωπικής κρίσης και άποψης αναφορικά με το θρησκευτικό φαινόμενο.

Τα βιβλία αγγίζουν κλιμακωτά ευρύ φάσμα ζητημάτων των κοινωνικών σχέσεων, αντιθέσεις και κρισιακές καταστάσεις, μεγάλα προβλήματα της σύγχρονης εποχής, αναδεικνύουν θέματα όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η αγάπη, η ισότητα, η ελευθερία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, το κακό, η αμαρτία, η αδικία, η προσωπική ευθύνη του κάθε ατόμου για τη στάση του απέναντι στους άλλους.

Τα βιβλία εστιάζουν ιδιαίτερα στο ζήτημα της αδικίας προς αυτόν που θεωρείται ξένος, στη σημασία της αποδοχής της διαφορετικότητας, στην αξία της φιλόξενης και αλληλέγγυας στάσης προς τον ξεριζωμένο, τον πρόσφυγα, το θύμα του πολέμου και της δυστυχίας.



## Το ζήτημα του ξένου και της στάσης απέναντί του

Στον φάκελο μαθήματος της Στ' Δημοτικού<sup>1</sup>, στην ενότητα «Ποιος είναι “δικός μας” άνθρωπος;» γίνεται αναφορά στην προστασία των ξένων, ως θεία εντολή που συναντάται στην Παλαιά Διαθήκη:

«Τον ξένον δεν πρέπει να τον καταπιέζετε ούτε να τον εκμεταλλεύεστε, γιατί κι εσείς ήσασταν κάποτε ξένοι στην Αίγυπτο. Τις χήρες και τα ορφανά δεν θα τους καταπιέζετε» (Εξ 22, 20-21).

«Αν κάποιος ξένος έρθει να μείνει μαζί σας στη χώρα σας, μην τον εκμεταλλευτείτε. Να του φέρεστε όπως σ' έναν συμπατριώτη σας: να τον αγαπάτε σαν τον εαυτό σας, γιατί κι εσείς ξένοι ήσασταν στην Αίγυπτο» (Λευ 19, 33-34).

«Ο ίδιος νόμος θα ισχύει για πάντα στο μέλλον για όλη τη σύναξη, τόσο για σας όσο και για τους ξένους που είναι μαζί σας. Όπως είστε εσείς, έτσι θα είναι και οι ξένοι απέναντι στον Κύριο. Ένας νόμος και μια εντολή θα ισχύει για σας και για τους ξένους, που μένουν μαζί σας» (Αρ 15, 15-16).<sup>2</sup>

Στη συνέχεια δίνεται απόσπασμα από την Καινή Διαθήκη, το Κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο:

«[έλεγε ο Ιησούς] ... “ο Θεός θα πει σ' αυτούς που θα είναι από τα δεξιά του: Ελάτε, οι ευλογημένοι του Πατέρα μου, κληρονομήστε τη βασιλεία, που είναι ετοιμασμένη σε σας από τη δημιουργία του κόσμου. Επειδή, πείνασα, και μου δώσατε να φάω. Δίψασα και μου δώσατε να πιω. Ξένος ήμουν, και με φιλοξενήσατε. Γυμνός ήμουν, και με ντύσατε. Ασθένησα, και με επισκεφθήκατε. Σε φυλακή ήμουν, και ήρθατε σε μένα”» για να δηλώσει ο Ιησούς πως ό,τι καλό έκαναν οι άνθρωποι προς τους «ελάχιστους αδελφούς» του είναι σαν να το έκαναν στον ίδιο.<sup>3</sup>

Ακολουθεί απόσπασμα από τον ύμνο της Μεγάλης Παρασκευής, όπου ως ξένος παρουσιάζεται ο ίδιος ο Ιησούς:

«Δώσε μου τούτο τον ξένο, που από βρέφος σαν ξένος φιλοξενήθηκε στον κόσμο. Δώσε μου τούτο τον ξένο, που οι ομόφυλοι από μίσος τον θανατώνουν σαν ξένο. Δώσε μου τούτο τον ξένο, που παραξενεύομαι να βλέπω του θανάτου το (παρά)ξένο. Δώσε μου τούτο τον ξένο, που ήξερε να φιλοξενεί τους πτωχούς και τους ξένους. Δώσε μου τούτο τον ξένο, που οι Εβραίοι από φθόνο τον απεξένωσαν από τον κόσμο. Δώσε μου τούτο τον ξένο, για να κρύψω σε τάφο, που σαν ξένος δεν είχε πού να γείρει το κεφάλι [...]».<sup>4</sup>

Στον φάκελο της Β' Γυμνασίου<sup>5</sup> γίνεται αναφορά στους πρόσφυγες. Παρατίθεται ένα απόσπασμα του Γρηγορίου Νύσσης, όπου αναφέρεται μεταξύ άλλων:

«Είναι πάμπολλοι οι πρόσφυγες που χτυπούν τις πόρτες μας. Πάμπολλοι είναι οι ξένοι και οι μετανάστες. Όπου κι αν κοιτάξεις, θα δεις χέρια απλωμένα σε ζητιανιά».<sup>6</sup>

Στην αρχή της θεματικής ενότητας «Εμείς και οι άλλοι», επισημαίνονται, μεταξύ άλλων, τα εξής:

«Ο “άλλος”, ο διαφορετικός, στέκεται απέναντί μας. Από κάποιους χαρακτηρίζεται “ξένος” κι “ανεπιθύμητος”, ενώ για άλλους η συνύπαρξη μαζί του γίνεται αφορμή για να ανακαλύψουν έναν καινούργιο κόσμο».<sup>7</sup>

Στη συνέχεια εξετάζονται ζητήματα που αφορούν τη μετάβαση από τις παραδοσιακές κλειστές κοινότητες στις σύγχρονες πλουραλιστικές κοινωνίες των «άλλων»<sup>8</sup> και αναδεικνύονται τα θέματα της μετανάστευσης, της ξενοφοβίας, του φανατισμού. Στην ενότητα συμπεριλαμβάνονται η Μπαλάντα του Μαουτχάουζεν του Καμπανέλλη και η Οικουμενική Διακήρυξη για τα ανθρώπινα δικαιώματα του ΟΗΕ.

Μεταξύ άλλων παρατίθενται απόσπασμα από την Παλαιά Διαθήκη, όπου ο Θεός ως ξένος παρουσιάζεται στον Αβραάμ, καθώς και η παραβολή του Καλού Σαμαρείτη από την Καινή Διαθήκη.<sup>9</sup>

Στον φάκελο της Β' Γυμνασίου, η ενότητα «Η συνύπαρξη και ο διάλογος με τον άλλο» ξεκινά με τον τίτλο «Η διαφορετικότητα και η ποικιλία ως πλούτος»<sup>10</sup>, ενώ δίνονται, μεταξύ άλλων κειμένων, οι στίχοι του Νίκου Πορτοκάλογλου «Ο Τρελός Θεός-Στροφή», απόσπασμα από το βιβλίο του Θανάση Παπαθανασίου, «Ο Θεός μου ο αλλοδαπός», και το ποίημα του Τάσου Λειβαδίτη, «Αν θες να λέγεσαι άνθρωπος».

Για το ζήτημα της βίας, του εκφοβισμού και της απομόνωσης εντός του σχολικού περιβάλλοντος δίνονται κείμενα

1. ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά ΣΤ' Δημοτικού. Ο κόσμος της θρησκείας. Ανακαλύπτουμε κείμενα, μνημεία, τόπους και γεγονότα*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2017.

2. Ό.π. σελ.113.

3. Ό.π. σελ.114.

4. Ό.π. σελ.114.

5. ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά Β' Γυμνασίου. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2017.

6. Ό.π. σελ.67.

7. Ό.π. σελ.83.

8. Ό.π. σελ.84.

9. Ό.π. σελ. 90-91.

10. Ό.π. σελ. 100.

από τα έργα του Ευγένιου Τριβιζά, «Το αληθινό παραμύθι της σχολικής βίας», του Γιώργου Ιωάννου, «Τα παρατσούκλια», του Στάθη Τσαγκαρουσιάνου, «Οι τραμπούκοι της ζωής μου», του Μάνου Χατζηδάκι, «Σκέψεις και παρατηρήσεις για το αναζωογονημένο φαινόμενο του νεοναζισμού», και του Ίρβιν Γιάαλομ, «Η μάνα και το νόημα της ζωής».<sup>11</sup>

## Γιατί όμως αποξενώνονται οι άνθρωποι;

Οι προβαλλόμενες στους φακέλους του μαθήματος των Θρησκευτικών σημασία και αναγκαιότητα αλληλέγγυας στάσης προς όποιον θεωρείται ξένος, τον πρόσφυγα, τον ξεριζωμένο, τον διαφορετικό, συνοδεύονται από διάσπαρτες απόπειρες ερμηνείας του φαινομένου της αποξένωσης, των αιτίων που το γενούν. Εδώ, ως κομβικές έννοιες παρουσιάζονται αυτές της αμαρτίας και του κακού.

Στον φάκελο της Γ΄ Γυμνασίου, παρατίθεται η άποψη επί του θέματος του Γεωργίου Φλωρόφσκυ:

«Η αμαρτία και το κακό δεν προέρχονται από μια εξωτερική αιτία, αλλά από μια εσωτερική αποτυχία, από τη διαστροφή της θέλησης του ανθρώπου». «Η πτώση αλλά και η συνεχιζόμενη αμαρτία του ανθρώπου συνίσταται στο γεγονός ότι ο άνθρωπος περιορίζεται στον εαυτό του...».<sup>12</sup>

Σε άλλο σημείο του φακέλου, στην ενότητα που τιλοφορείται «Ποιος ευθύνεται για το κακό; Ποιος μπορεί να μας σώσει από το κακό;», παρατίθεται η βιβλική ερμηνεία της πτώσης των πρωτόπλαστων, σύμφωνα με την οποία «Η γυναίκα είδε ότι οι καρποί του δέντρου ήταν εύγευστοι, ελκυστικοί και ξεσήκωναν την επιθυμία για την απόκτηση γνώσης. Πήρε λοιπόν από τους καρπούς του κι έφαγε· έδωσε και στον άντρα της που ήταν μαζί της, και έφαγε κι αυτός. Τότε άνοιξαν τα μάτια και των δύο και κατάλαβαν ότι ήταν γυμνοί. Έραψαν, λοιπόν, φύλλα συκιάς και έφτιαξαν καλύμματα για να σκεπάσουν τη γύμνια τους».<sup>13</sup>

Η γνώση λοιπόν και η επιθυμία των πρωτόπλαστων να την αποκτήσουν ήταν αυτές που οδήγησαν στην πτώση. Η απόκτηση γνώσης, σύμφωνα με τη Βίβλο, είναι κολάσιμη. Ο Θεός τιμωρεί τους πρωτόπλαστους:

«Και στη γυναίκα είπε: “θα αυξήσω κατά πολύ τη θλίψη και τους πόνους της κυοφορίας σου, και με πόνους θα γεννάς τα παιδιά σου. Η επιθυμία σου θα στρέφεται προς τον άντρα σου, αλλά αυτός θα σε εξουσιάζει”. Μετά είπε στον Αδάμ: “Επειδή άκουσες τη γυναίκα σου κι έφαγες από το δέντρο [...] καταραμένη θα είναι η γη εξαιτίας σου. Με μόχθο θα την καλλιεργείς σ’ όλη σου τη ζωή. [...] Με τον ιδρώτα του προσώπου σου θα τρως το ψωμί σου [...]”».<sup>14</sup>

Στη συνέχεια, προκειμένου να δοθεί μια πιο σύγχρονη ερμηνεία της πτώσης και της αμαρτίας, παρατίθεται απόσπασμα από το βιβλίο της Όλγας Γριζοπούλου και της Πηγής Καζάρη, «Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου», στο οποίο, με τη μορφή νοητικών ακροβασιών, δηλώνεται ότι θα πρέπει να αντιληφθούμε τον βιβλικό μύθο της πτώσης «σαν ένα δράμα που παίχτηκε στην καρδιά του ανθρώπου».<sup>15</sup> Όπως υποστηρίζεται, το φίδι είναι ο πειρασμός, ενώ ο διάλογος της Εύας με το φίδι είναι διάλογος με τον εαυτό μας. Δεδομένου ότι ο άνθρωπος δημιουργείται ελεύθερος, αυτός αποφασίζει αν θα εμπιστευτεί τον δημιουργό του. Έτσι, όταν ο άνθρωπος αποφασίζει να ζήσει στηριγμένος στις δικές του δυνάμεις, διακόπτει τη σχέση του με τον Θεό, ξεπέφτει και αποτυγχάνει. Όλες οι σχέσεις του ξεπέφτουν: «Όλες οι χαρές της ανθρώπινης ζωής ... η συζυγική σχέση, η εργασία, γίνονται πόνος, καταπίεση και βάσανα».<sup>16</sup>

Σε άλλο σημείο του φακέλου της Γ΄ Γυμνασίου δίνεται ο ορισμός της αμαρτίας από το βιβλίο του Α. Παπαρνάκη, «Αμαρτία και θάνατος στη βιβλική θεολογία»:

«Η αμαρτία νοείται ως διατάραξη της ισορροπίας των σχέσεων του ανθρώπου με τον εαυτό του, το περιβάλλον του και τον Θεό, η οποία επεκτάθηκε στη συνέχεια στο σύνολο της Δημιουργίας. Εκδήλωση της δυσαρμονίας αυτής στον ανθρώπινο βίο είναι η φθορά και η ασθένεια, με αποκορύφωμα τον θάνατο».<sup>17</sup>

Στον φάκελο της Α΄ Λυκείου<sup>18</sup>, διαβάζουμε την ερμηνεία της αμαρτίας που δίνει ο Μητροπολίτης Περγάμου Ι. Ζηζιούλας:

«Η ουσία της αμαρτίας είναι ο φόβος του άλλου, πράγμα που αποτελεί μέρος της απόρριψης του Θεού. Εφόσον

11. Ό.π. σελ. 109-112.

12. ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Από το τοπικό στο οικουμενικό*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», σελ. 59.

13. Ό.π. σελ. 79.

14. Ό.π. σελ. 79-80.

15. Ό.π. σελ. 80..

16. Ό.π. σελ. 80.

17. Ό.π. σελ. 83.

18. ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά Α΄ Λυκείου. Θρησκεία και σύγχρονος άνθρωπος*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

η επιβεβαίωση του "εαυτού" μας πραγματοποιείται μέσω της απόρριψης και όχι της αποδοχής του Άλλου -αυτό επέλεξε ελεύθερα να κάνει ο Αδάμ-, δεν είναι παρά φυσιολογικό και αναπόφευκτο ο άλλος να γίνει εχθρός και απειλή. Η συμφιλίωση με τον Θεό είναι αναγκαία προϋπόθεση για τη συμφιλίωση με οποιονδήποτε "άλλον" [...].<sup>19</sup>

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι τυπική για τη χριστιανική σκέψη είναι η αφηρημένη αναφορά στον άνθρωπο. Ο φόβος του άλλου κατακρίνεται χωρίς να διευκρινίζεται ποιος είναι αυτός ο «άλλος», χωρίς να εξετάζεται γιατί (για ποιους κοινωνικούς, οικονομικούς, πολιτικούς λόγους) οι άνθρωποι καταλήγουν να φοβούνται τους άλλους. Την ίδια στιγμή, η συμφιλίωση με «οποιονδήποτε άλλο» ως συνέπεια της συμφιλίωσης με τον Θεό, τίθεται ως σκοπός πάλι χωρίς να διευκρινίζεται, με «ποιον άλλο» ζητείται η συμφιλίωση.

Αναφορικά με το προπατορικό αμάρτημα, παρουσιάζεται στο φάκελο η άποψη του Αl. Schmemmann, από το βιβλίο του, «Για να ζήσει ο κόσμος», σύμφωνα με τον οποίο«[...] Το αμάρτημα των αμαρτημάτων –το αληθινά "προπατορικό αμάρτημα"– δεν είναι η παράβαση των κανόνων, αλλά πρώτα από όλα το λοξοδρόμημα της αγάπης του ανθρώπου και το αποξένωμά του από τον Θεό. Το πώς ο άνθρωπος προτίμησε κάτι άλλο –τον κόσμο, τον εαυτό του– από τον Θεό, αυτό είναι το μοναδικό πραγματικό αμάρτημα μέσα στο οποίο όλα τα άλλα αμαρτήματα καταντούν φυσικά και αναπότρεπτα. Γιατί αυτό καταστρέφει την αληθινή ζωή του ανθρώπου. Ξεστρατίζει τη ζωή από το μοναδικό νόημα και την κατεύθυνσή της. Και το αμάρτημα αυτό –το αληθινά προπατορικό– βρίσκει στον Θεό συγχώρεση [...].»<sup>20</sup>

Στον φάκελο παρουσιάζεται και η ερμηνεία του κακού και της αμαρτίας που δίνει ο Γ. Μπέκος, στο άρθρο του «Το κακό σήμερα»:

«Στην Ορθόδοξη Εκκλησία είναι σαφές ότι η παρουσία του κακού στην ανθρώπινη ζωή είναι το αποτέλεσμα της ελεύθερης επιλογής του ανθρώπου να διακόψει τη σχέση του με την ίδια τη Ζωή, δηλαδή τον Θεό. Η επιλογή αυτή συνιστά την αμαρτία. Άρα η καταπολέμηση του κακού ταυτίζεται με την καταπολέμηση της αμαρτίας. Το άγχος, όμως, για επιβίωση και αυτοσυντήρηση ωθεί τον άνθρωπο στην ακριβώς αντίθετη κατεύθυνση. Τον κρατά δέσμιο ποικίλων μεριμνών, ως αποτέλεσμα του φόβου που συνεπάγεται η γνώση της ανθρώπινης αδυναμίας. Με τη σειρά του, ο αγώνας για αυτοσυντήρηση προϋποθέτει τον αγώνα για εξασφάλιση ισχύος. Και ο άνθρωπος εγκλωβίζεται σε έναν φαύλο κύκλο, χωρίς δυνατότητα λύτρωσης, αφού η αιτία του πόνου και του θανάτου βρίσκεται αλλού. Πρόκειται για τον ίδιο εγκλωβισμό που ένιωσαν οι πρωτόπλαστοι και ο οποίος τους οδήγησε στην πτώση τους από τον Παράδεισο».<sup>21</sup>

Στον φάκελο της Α΄ Λυκείου επιχειρείται να αποσυνδεθεί ο Θεός από την ευθύνη για το κακό που υπάρχει στον κόσμο. Το κακό είναι συνέπεια των επιλογών του ανθρώπου. Όπως διαβάζουμε σε απόσπασμα σχολικού βιβλίου Θρησκευτικών της Β΄ Λυκείου, το οποίο παρατίθεται στον φάκελο:

«Όσον αφορά τη φύση και την προέλευση του κακού, πρέπει να διευκρινίσουμε ότι το κακό δεν υπάρχει ως δημιουργήμα και ο Θεός δεν ευθύνεται γι' αυτό. Υπάρχει ως διακοπή της σχέσης του κτιστού κόσμου με τον Θεό, σχέση που είναι απαραίτητη για να παραμείνει ο κόσμος ζωντανός, αφού από μόνος του δεν έχει ζωή. Η διακοπή της σχέσης προέρχεται από τον άνθρωπο που ως «αυτεξούσιος» θέλησε να γίνει θεός χωρίς τον Θεό. Έτσι, επέλεξε τη διακοπή της σχέσης του με τον Θεό που τον ζωοποιούσε και επιστρέφει στο μηδέν, συμπαρασύροντας και την υπόλοιπη κτίση, αφού είναι ο ηγέτης της. Ο Θεός δεν δημιουργεί το κακό, αλλά δίνει στον άνθρωπο τη δυνατότητα της επιλογής, αφού τον έχει δημιουργήσει με ελεύθερη βούληση (αυτεξούσιο) κι εκείνος επιλέγει να γίνει ίσος με τον Θεό μέσω της ανυπακοής».<sup>22</sup>

Τι είναι λοιπόν αυτό που αποξενώνει τους ανθρώπους;

Το αίτιο της αποξένωσης βρίσκεται στην ελεύθερη βούληση του ανθρώπου, στην ελεύθερη επιλογή του να απομακρυνθεί από τον Θεό και συνεπώς από τους άλλους ανθρώπους. Γιατί όμως συνέβη αυτό; Το γεγονός ότι ο άνθρωπος δημιουργήθηκε «ελεύθερος» από τον Θεό σημαίνει ότι είχε τη δυνατότητα να διακόψει τη σχέση του με τον δημιουργό του. Γιατί όμως το έκανε αυτό; Ποια ανάγκη τον οδήγησε σε μια τέτοια επιλογή;

Η χριστιανική σκέψη δεν απαντά σε αυτό το ερώτημα. Στους φακέλους δεν δίνεται καμία ερμηνεία αυτού του τόσο κρίσιμου για τον χριστιανισμό ζητήματος. Όσοι έρχονται σε επαφή με τη χριστιανική διδασκαλία για το κακό και την αμαρτία (και αυτό αφορά οπωσδήποτε τους μαθητές που ασχολούνται με το μάθημα των Θρησκευτικών), μένουν τελικά με την αίσθηση της ενοχής των ανθρώπων για την «ελεύθερη» επιλογή τους να διακόψουν τη σχέση τους με το Θεό, χωρίς να μπορούν να κατανοήσουν τα αίτια αυτής της επιλογής.

19. Ό.π. σελ. 25-26.

20. Ό.π. σελ. 199.

21. Ό.π. σελ. 200.

22. Ό.π. σελ. 213.

Βέβαια, η κατανόηση αυτών των αιτιών είναι εξ ορισμού αδύνατη, δεδομένου ότι η ελευθερία βούλησης και επιλογής που κατέχει ο άνθρωπος –όπως παρουσιάζεται στη χριστιανική σκέψη– είναι απολύτως ανορθολογική και συνεπώς ακατάληπτη. Ελεύθερη επιλογή τελικά σημαίνει επιλογή που γίνεται από τον άνθρωπο χωρίς λόγους, χωρίς αίτια, και χωρίς ο ίδιος να δύναται τελικά να κατανοήσει γιατί κάνει μια τέτοια επιλογή.

Και δεδομένου ότι ο άνθρωπος μόνος του δεν ήταν ικανός να αποφύγει τη διάρρηξη των δεσμών του με τον Θεό, γεννάται το εύλογο ερώτημα, γιατί άφησε ο Θεός τον άνθρωπο να αμαρτήσει, στο οποίο δίνεται απάντηση μέσω των λόγων του επισκόπου Διοκλείας, Κάλλιστου Γουέαρ:

«[...] Στην κατοχή και άσκηση της ελεύθερης θέλησης του ανθρώπου δεν θα βρούμε καθόλου μια πλήρη εξήγηση αλλά τουλάχιστον την αρχή και μια απάντηση στο πρόβλημά μας. Γιατί άφησε ο Θεός τους αγγέλους και τον άνθρωπο να αμαρτήσουν; Γιατί ο Θεός επιτρέπει το κακό και τη δυστυχία; Απαντάμε. Γιατί είναι ένας Θεός αγάπης. Η αγάπη προϋποθέτει μετοχή και η αγάπη επίσης προϋποθέτει ελευθερία. Σαν μια Τριάδα αγάπης, ο Θεός επιθύμησε να μοιραστεί τη ζωή του με δημιουργημένα πρόσωπα, φτιαγμένα κατά την εικόνα Του, που θα μπορούσαν να του ανταποκριθούν ελεύθερα και εκούσια σε μια σχέση αγάπης. Όπου δεν υπάρχει ελευθερία, εκεί δεν υπάρχει αγάπη[...]».<sup>23</sup>

Με την αφηρημένη απάντηση που δίνει ο Κάλλιστος Γουέαρ, ότι δηλαδή ο άνθρωπος είναι ελεύθερος από τον Θεό να επιλέξει διότι μια σχέση αγάπης προϋποθέτει την ελευθερία επιλογής, σαφώς δεν απαντάται το ερώτημα γιατί τελικά οι άνθρωποι επιλέγουν να μην αγαπούν τον Θεό και συνακόλουθα να μην αγαπούν τους άλλους ανθρώπους. Επιπροσθέτως, η απάντηση του Κάλλιστου Γουέαρ μάς οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αν ισχύει ότι «όπου δεν υπάρχει ελευθερία, εκεί δεν υπάρχει αγάπη», το γεγονός της απουσίας αγάπης στον κόσμο των ανθρώπων σημαίνει ότι οι άνθρωποι δεν είναι πραγματικά ελεύθεροι, ότι τελικά ο δημιουργός τους δεν τους έκανε πραγματικά ελεύθερους ώστε να μπορούν να αγαπούν. Στο ζήτημα όμως αυτό, δηλαδή κατά πόσο είναι ελεύθεροι οι άνθρωποι, θα επανέλθουμε παρακάτω.

## Η χριστιανική πρόταση της αγάπης

Ως απάντηση στο φαινόμενο της αποξένωσης, ο χριστιανισμός προτείνει το ιδεώδες της καθολικής αγάπης. Στους φακέλους των Θρησκευτικών, το χριστιανικό ιδεώδες της αγάπης κατέχει κομβική θέση. Στον φάκελο της Στ' Δημοτικού<sup>24</sup>, παρατίθεται ο «Υμνος της αγάπης» του Απόστολου Παύλου:

«Αν ξέρω να μιλώ όλες τις γλώσσες των ανθρώπων και των αγγέλων, αλλά δεν έχω αγάπη, τότε έγινα σαν ένας άψυχος χαλκός που βουίζει ή σαν κύμβαλο που ξεκουφαίνει με τους κρότους του. Και αν ακόμα έχω το χάρισμα να προφητεύω και γνωρίζω όλα τα μυστήρια και όλη τη γνώση και αν έχω όλη την πίστη, ώστε να μετακινώ με τη δύναμή της ακόμη και τα βουνά, αλλά δεν έχω αγάπη, τότε δεν είμαι τίποτε απολύτως. Και αν πουλήσω όλη την περιουσία μου για να χορτάσω με ψωμί όλους τους φτωχούς, και αν παραδώσω το σώμα μου για να καεί, αλλά αγάπη δεν έχω, τότε σε τίποτε δεν ωφελούμαι [...]».<sup>25</sup>

Στον φάκελο της Β' Γυμνασίου<sup>26</sup>, το νόημα της ζωής παρουσιάζεται μέσω των λόγων του Απόστολου Παύλου:

«Ο Θεός, λοιπόν, αδελφοί μου, σας κάλεσε για να ζήσετε ελεύθεροι. Μόνο να μη γίνει η ελευθερία αφορμή για αμαρτωλή διαγωγή, αλλά με αγάπη να υπηρετείτε ο ένας τον άλλο. Άλλωστε, όλος ο νόμος συνοψίζεται σε μια φράση, στο να αγαπήσεις τον πλησίον σου σαν τον εαυτό σου» ( Γαλ.5, 13-15).<sup>27</sup>

Σε άλλο σημείο του βιβλίου παρατίθεται απόσπασμα από το έργο του Rodney Stark, «Η εξάπλωση του Χριστιανισμού. Πώς το άσημο και περιθωριακό κίνημα του Χριστού εξελίχθηκε σε κυρίαρχη θρησκευτική δύναμη στον Δυτικό Κόσμο μέσα σε λίγους αιώνες», στο οποίο αναφέρονται τα εξής:

«Το επακόλουθο ότι επειδή ο Θεός αγαπά τους ανθρώπους, οι χριστιανοί δεν μπορούν να ευχαριστούν τον Θεό, εκτός αν αγαπούν ο ένας τον άλλο, ήταν κάτι εξολοκλήρου νέο. Ίσως ακόμα πιο επαναστατική ήταν η αρχή ότι η χριστιανική αγάπη και φιλανθρωπία πρέπει να εκτείνονται πέρα από τα όρια της οικογένειας και της φυλής, ότι πρέ-

23. Ό.π. σελ.205.

24. ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά ΣΤ' Δημοτικού. Ο κόσμος της θρησκείας*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2017.

25. Ό.π., σελ.116.

26. ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά Β' Γυμνασίου. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» Αθήνα 2017.

27. Ό.π., σελ.66.

πει να επεκταθούν "σε όλους εκείνους που σε κάθε τόπο, αναγνωρίζουν τον Κύριό μας, τον Ιησού Χριστό" (1 Κορ. 1,2). Πράγματι, η αγάπη και η φιλανθρωπία πρέπει να επεκταθούν ακόμη και πέρα από τη χριστιανική κοινότητα». <sup>28</sup>

Στον φάκελο της Γ΄ Γυμνασίου<sup>29</sup>, παρατίθεται η άποψη του Ν. Ψαρουδάκη από το βιβλίο του, «Η επανάσταση της αγάπης. Η χριστιανική λύση του κοινωνικού προβλήματος», σύμφωνα με τον οποίο «Η ιστορία καλεί τον χριστιανισμό στο τιμόνι του κόσμου. Τον καλεί στις δυο επαναστάσεις της αδικίας και του μίσους, να δώσει τη δική του επανάσταση. Την επανάσταση της Αγάπης. Την επανάσταση που θα δώσει την κοινωνική δικαιοσύνη χωρίς να καταστρέψει τον άνθρωπο». <sup>30</sup>

Στον χριστιανισμό, ως γνωστόν η εντολή της αγάπης προς τον πλησίον συνεπάγεται και την εντολή της αγάπης προς τον εχθρό. Στον φάκελο αναφέρεται το σχετικό απόσπασμα από το Κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο:

«Έχετε ακούσει πως δόθηκε η εντολή: "Να αγαπήσεις τον πλησίον σου και να μισήσεις τον εχθρό σου". Εγώ όμως σας λέω: Να αγαπάτε τους εχθρούς σας, να δίνετε ευχές σ' αυτούς που σας δίνουν κατάρες, να ευεργετείτε αυτούς που σας μισούν, και να προσεύχεστε γι' αυτούς που σας κακομεταχειρίζονται και σας καταδιώκουν. Έτσι θα γίνετε παιδιά του ουράνιου Πατέρα σας, γιατί αυτός ανατέλλει τον ήλιο του για κακούς και καλούς και στέλνει τη βροχή σε δικαίους και αδίκους. Γιατί, αν αγαπήσετε μόνο όσους σας αγαπούν, ποια αμοιβή περιμένετε από τον Θεό; [...]» (Μτ 5, 43-48). <sup>31</sup>

Αναφορικά με τη δέουσα χριστιανική συμπεριφορά προς τους εχθρούς, στον φάκελο της Α΄ Λυκείου παρατίθενται τα λόγια του Κλήμη του Αλεξανδρέα:

«Έτσι συμπεριφερόμενος ο γνωστικός προς το σώμα και την ψυχή, και προς τους πλησίον, ακόμη κι αν είναι δούλοι ή εχθροί, τους θεωρεί ίσους και όμοιους με αυτόν. Διότι δεν βλέπει υπεροπτικά τον αδελφό, ο οποίος κατά τον νόμο του Θεού είναι ίσος με αυτόν ως ομοπάτριος και ομομήτριος». <sup>32</sup>

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η αγάπη προς τον εχθρό συνάπτεται με την καρτερική αποδοχή από τον χριστιανό κάθε εχθρικής, βίαιης, απαξιοτικής συμπεριφοράς προς αυτόν. Ο χριστιανός καλείται να παραιτηθεί από οποιαδήποτε κριτική στάση προς τους άλλους. Στον φάκελο της Β΄ Γυμνασίου, παρατίθεται η γνωστή εντολή αναφορικά με την κατάκριση:

«Μην κρίνετε τους συνανθρώπους σας, για να μη σας κρίνει κι εσάς ο Θεός. Με το κριτήριο που κρίνετε θα κριθείτε, και με το μέτρο που μετράτε θα μετρηθείτε. Πώς μπορείς και βλέπεις το σκουπίδάκι στο μάτι του αδερφού σου και δεν νιώθεις ένα ολόκληρο δοκάρι στο δικό σου μάτι; [...]» (Μτ 7, 1-5). <sup>33</sup>

Όπως γίνεται κατανοητό, η απαίτηση της άκριτης αποδοχής από τον χριστιανό των άλλων συνεπάγεται και την αναντίστοιχη κομφορμιστική στάση προς τις διάφορες εξουσίες. Στον φάκελο της Γ΄ Γυμνασίου διαβάζουμε απόσπασμα από την Επιστολή προς Τιμόθεο:

«Σας παρακαλώ, πρώτα απ' όλα, να κάνετε δεήσεις, προσευχές, παρακλήσεις, ευχαριστίες ... για τους κυβερνήτες και για όλους εκείνους που ασκούν την εξουσία, ώστε να ζούμε ήρεμα και ειρηνικά με ευσέβεια κι ευπρέπεια από κάθε άποψη» (Α Τιμ. 2, 1-4). <sup>34</sup>

Η χριστιανική διδασκαλία της συχώρεσης σαφώς καταφάσκει την καρτερική υποταγή σ' αυτούς που αδικούν, εν τέλει τον συμβιβασμό με την κοινωνική αδικία. Σε απόσπασμα από το βιβλίο των Μ. Κακαμούκα και Στ. Κουμνίδου, «Στο σταυροδρόμι της αδικίας, Σεμινάρια Γονέων», το οποίο παρατίθεται στον φάκελο της Α΄ Λυκείου, διαβάζουμε τα εξής:

«Ο άλλος δρόμος που περνάει από το σταυροδρόμι της αδικίας είναι η συχώρηση. Η πίκρα της αδικίας διαβρώνει την ύπαρξη τόσο βαθιά και μόνιμα που αποκλείει τη δυνατότητα χαράς από την προσωπική ζωή και από τις σχέσεις με τους άλλους. [...] Όταν ασχολείσαι συνεχώς μ' αυτόν που σε έβλαψε, ξεντάς εκείνους που σε αγαπούν. [...] Η συχώρηση είναι μια απόφαση συνάντησης του άλλου προσώπου. Είναι η κατανόηση της αδυναμίας

28. Ο.π., σελ.93.

29. ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Από το τοπικό στο οικουμενικό*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

30. Ο.π., σελ. 111.

31. ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2017, σελ.42.

32. ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά Α΄ Λυκείου. Θρησκεία και σύγχρονος άνθρωπος*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», σελ.184.

33. ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2017, σελ.43.

34. ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Από το τοπικό στο οικουμενικό*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», σελ. 82.

της ανθρώπινης φύσης. [...] Όταν αισθανόμαστε αδικημένοι, να σκεφτόμαστε πως αυτός που έσφαλε απέναντί μας είναι ένας αδύναμος άνθρωπος, ακόμα κι αν φαίνεται ισχυρός, ακόμα κι αν με ανθρώπινα κριτήρια έχει εξουσία ή κύρος ή καλή μαρτυρία. Σε άλλη περίπτωση, εμείς θα αποδειχθούμε αδύναμοι και άδικοι. Κοινή μας μοίρα είναι να υποπίπτουμε σε λάθη. Κοινή μας επιθυμία και ελπίδα είναι να μας συγχωρούνται τα λάθη, για να μπορούμε να συνεχίζουμε την πορεία μας, τον αγώνα μας σ' αυτήν τη ζωή [...].<sup>35</sup>

Η αδικία λοιπόν ως κοινωνικό φαινόμενο είναι απλώς ζήτημα λαθών και αδύναμης ανθρώπινης φύσης, γι' αυτό θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με συγχώρεση. Η θεμελιωδώς κομφορμιστική στάση του χριστιανισμού απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα, απέναντι σε εκμεταλλευτικές-καταπιεστικές δυνάμεις και σχέσεις, οδηγεί αναπόφευκτα στην αποδοχή της κοινωνικής αδικίας. Έτσι, η δεδομένη στη χριστιανική διδασκαλία καταδίκη της αποξένωσης των ανθρώπων, των σχέσεων εχθρότητας και καταπίεσης, συνοδεύεται από την ακύρωση κάθε έμπρακτης και αποφασιστικής αντιμετώπισης των σχέσεων αυτών. Η χριστιανική απάντηση στην αδικία είναι τελικά η αποδοχή της διά της συγχώρεσης.

Δεν είναι παράξενο λοιπόν ότι ο χριστιανισμός εξιδανικεύει τη μοιρολατρία. Ο χριστιανός παροτρύνεται να δέχεται καρτερικά τα δεινά που τον πλήττουν, θεωρώντας τα θεόσταλη μοίρα. Στον φάκελο της Α' Λυκείου, κάτω από τον τίτλο-ερώτημα «Γιατί σε μένα, Θεέ μου;», διαβάζουμε τα λόγια του Μητροπολίτη Μεσογαίας και Λαυρεωτικής, Νικολάου, τα οποία καταφάσκουν τη μοιρολατρική στάση του χριστιανού προς τα διάφορα δεινά:

«Ο πόνος δεν απαντιέται με επιχειρήματα. Ούτε η αδικία και ο θάνατος αντιμετωπίζονται με τη λογική. Τα προβλήματα αυτά λύνονται με το εμφύσημα και την πνοή που μόνο ο Θεός δίνει. Λύνονται με το Άγιο Πνεύμα. Ξεπερνιούνται με την ταπεινή αποδοχή του θελήματος του Θεού, που είναι τόσο αληθινό αλλά συνήθως και τόσο ακατανόητο. [...] Στον διάλογο με τον πόνο, την αδικία και τον θάνατο είμαστε υποχρεωμένοι να βγούμε από τα ανθρώπινα μέτρα. Αυτή είναι όχι μόνο η έξοδος από τη δοκιμασία αλλά και η ευεργεσία της».<sup>36</sup>

Σε απόσπασμα από το έργο του Αγ. Ιγνατίου Μηριαντσανίνωφ, «Το ποτήρι των θλίψεων», το οποίο παρατίθεται στον φάκελο της Α' Λυκείου, διαβάζουμε τα εξής:

«Όταν, όμως, οι θλίψεις έρχονται από μόνες τους, μην τις φοβάσαι. Μην νομίζεις πως ήρθαν τυχαία, από τη συνδρομή των περιστάσεων. Όχι. Από την ανεξιχνίαστη πρόνοια του Θεού παραχωρήθηκαν. Γεμάτος πίστη, γεμάτος ανδρεία και μεγαλοψυχία, ταξίδευε άφοβα μέσα στο σκοτάδι και τα άγρια κύματα προς το ήσυχο λιμάνι της αιωνιότητας. Ο ίδιος ο Ιησούς σε καθοδηγεί άορατα. Μάθε να λες με βαθιά ευλάβεια την προσευχή που έκανε ο Κύριος στον Πατέρα Του εκεί, στον κήπο της Γεθσημανή, τις τόσο δύσκολες ώρες πριν από τα παθήματα και τον σταυρικό θάνατό Του. Μ' αυτή την προσευχή να αντιμετωπίζεις και να νικάς κάθε θλίψη. "Πατέρα μου", είπε ο Κύριος, "αν είναι δυνατόν, ας μην πιω αυτό ποτήρι· όμως ας μη γίνει το δικό μου θέλημα αλλά το δικό Σου" (Μτ 26, 39)».<sup>37</sup>

## Κριτικές παρατηρήσεις

Στους φακέλους του μαθήματος των Θρησκευτικών γίνεται εκτενής αναφορά στο ζήτημα της στάσης απέναντι στον ξένο, τον ξεριζωμένο, τον διαφορετικό, το θύμα του ρατσισμού, και στην αξία της αλληλεγγύης απέναντί του. Πουθενά όμως δεν απαντάται ουσιαστικά το κρίσιμο ερώτημα, γιατί οι άνθρωποι γίνονται ξένοι μεταξύ τους.

Όταν εξετάζονται τα αίτια της αποξένωσης, το κακό και η αμαρτία, αυτά ανάγονται στην ελεύθερη βούληση του ανθρώπου. Δεδομένου ότι ο άνθρωπος έλαβε από τον Θεό την ελευθερία να αποφασίζει μόνος τους, αυτός επέλεξε να απομακρυνθεί από τον δημιουργό του και να βαδίσει στον κόσμο στηριγμένος στις δικές του δυνάμεις. Και απέτυχε. Έτσι, για το κακό, την αμαρτία, την κοινωνική αδικία ευθύνεται ο ίδιος ο άνθρωπος, ακριβέστερα η κακή χρήση της ελευθερίας που του έδωσε ο Θεός.

Πόσο όμως ελεύθερος είναι ο άνθρωπος, ως δημιουργήμα του Θεού; Στον μύθο της Παλαιάς Διαθήκης για την πτώση των πρωτόπλαστων, ο Θεός τιμωρεί τους ανθρώπους με τα εξής λόγια:

«Και στη γυναίκα είπε: "θα αυξήσω κατά πολύ τη θλίψη και τους πόνους της κυοφορίας σου, και με πόνους θα γεννάς τα παιδιά σου. Η επιθυμία σου θα στρέφεται προς τον άντρα σου, αλλά αυτός θα σε εξουσιάζει". Μετά είπε στον Αδάμ: "Επειδή άκουσες τη γυναίκα σου κι έφαγες από το δέντρο, απ' το οποίο σε είχα διατάξει να μη φας, καταραμένη θα είναι η γη εξαιτίας σου. Με μόχθο θα την καλλιεργείς σ' όλη σου τη ζωή. Αγκάθια και τριβόλια θα σου

35. ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά Α' Λυκείου. Θρησκεία και σύγχρονος άνθρωπος*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», σελ.226-227.

36. Ό.π., σελ. 220.

37. Ό.π., σελ. 226.

βλασταίνει και θα τρως το χορτάρι του αγρού. Με τον ιδρώτα του προσώπου σου θα τρως το ψωμί σου, ώσπου να ξαναγυρίσεις στη γη από την οποία προήλθες, γιατί χώμα είσαι, και στο χώμα θα επιστρέψεις» (Γένεσις 3: 14-19).

Αυτό που έμμεσα δηλώνεται στον παραπάνω μύθο, αλλά δεν λαμβάνεται υπόψη στη χριστιανική διδασκαλία περί ανθρωπίνης ελευθερίας, είναι το κρίσιμο γεγονός ότι οι άνθρωποι ως έμβια όντα βρίσκονται αφητηριακά παντελώς υποταγμένοι στη φύση. Οι άνθρωποι έχουν σώμα και ανάγκες, τις οποίες, προκειμένου να ικανοποιήσουν, θα πρέπει να αντιμετωπίζουν τη φύση που τους περιβάλλει σε ένα σκληρό αγώνα επιβίωσης. Διότι η σχέση των ανθρώπων με το φυσικό τους περιβάλλον (όπως η σχέση κάθε βιολογικού είδους με το περιβάλλον του) δεν ήταν ποτέ αρμονική. Το φυσικό περιβάλλον ενέχει κινδύνους που απειλούν την ζωή των ανθρώπων, ενώ τα μέσα που διαθέτει για τη συντήρησή τους θα πρέπει να αποσπαστούν με μεγάλη προσπάθεια.

Έτσι λοιπόν, ο ανταγωνισμός με τη φύση για την επιβίωση αποτελεί αφητηριακή στιγμή της ύπαρξης των ανθρώπων. Ανταγωνισμός ο οποίος συμπεριλαμβάνει και τη σύγκρουση μεταξύ των ίδιων των ανθρώπων για επιβίωση. Διότι, για τον οργανωμένο σε μικρές κοινότητες πρωτόγονο άνθρωπο που αντιπαλεύει τη φύση προκειμένου να επιβιώσει, οι άνθρωποι των άλλων κοινοτήτων δεν είναι τίποτε περισσότερο παρά ξένα φυσικά σώματα, με τα οποία ενίοτε συγκρούεται προκειμένου να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Όταν δε σε ορισμένη βαθμίδα του πολιτισμού καθίσταται εφικτή η σταθερή παραγωγή πλεονασμάτων, ο αγώνας για επιβίωση σε συνάρτηση με την εμφάνιση της ατομικής ιδιοκτησίας οδηγεί στην εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο και στις πρώτες ταξικές κοινωνίες.

Είναι γεγονός ότι η ανάπτυξη του πολιτισμού τροποποίησε σημαντικά τον ανταγωνισμό των ανθρώπων με το φυσικό περιβάλλον και μεταξύ τους. Έδωσε στην κοινωνία ισχυρά μέσα μετασχηματισμού και καθυστόταξης της φύσης, καθιστώντας πιο ήπιες τις μορφές εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο. Όμως, ακόμη και στην πιο ανεπτυγμένη ταξική κοινωνία, την κεφαλαιοκρατική, ο κοινωνικός ανταγωνισμός και η εκμετάλλευση παραμένουν σε ισχύ. Διατηρούνται δηλαδή σε τροποποιημένη-μετασχηματισμένη μορφή οι αρχικές σχέσεις ανταγωνισμού για την επιβίωση, και ευρύτερα για την ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών.

Όπως εύστοχα είχε επισημάνει ο Ένγκελς, «Ο Δαρβίνος δεν ήξερε τι σκληρή σάτιρα έγραφε για την ανθρωπότητα, και ειδικά για τους συμπατριώτες του, όταν αποδείκνυε ότι ο ελεύθερος συναγωνισμός, ο αγώνας για την ύπαρξη, που οι οικονομολόγοι τον εξυμνούν σαν την ανώτερη κατάκτηση της ιστορίας, είναι η κανονική κατάσταση του ζωικού βασιλείου».<sup>38</sup>

Έτσι, η χριστιανική αντίληψη της ελευθερίας την οποία προβάλλουν οι φάκελοι του μαθήματος των Θρησκευτικών εδράζεται σε μια ψευδή αντίληψη του ανθρώπου, η οποία παραγνωρίζει ότι αφητηριακά ο άνθρωπος (ως πρωτόγονος άνθρωπος) ήταν υποταγμένος στην παντοδυναμία της φύσης και στον αγώνα για επιβίωση. Σε έναν αγώνα που τον καθιστούσε αναπόφευκτα αντίπαλο και των άλλων.

Η ελευθερία λοιπόν των ανθρώπων δεν ήταν αφητηριακά δεδομένη, παρά κατακτήθηκε μέσα σε όλη την ιστορική διαδικασία μετασχηματισμού της φύσης και ανάπτυξης της κοινωνίας. Πρόκειται δηλαδή για την κοινωνική πορεία των ανθρώπων προς την ελευθερία, για τη διασφάλιση διαμέσου της εργασίας των μέσων ικανοποίησης των βιολογικών αναγκών, με αποτέλεσμα να υποχωρεί σταδιακά ο αγώνας για επιβίωση και οι άνθρωποι να αρχίζουν να αναπτύσσουν συνειδητές σχέσεις συντροφικότητας και αλληλεγγύης μεταξύ τους, αυθεντικές μορφές κοινωνικότητας.

Το ότι εντός της κεφαλαιοκρατίας η ανθρωπίνη η συντροφικότητα και αλληλεγγύη δεν είναι ακόμη κυρίαρχες, δεν ακυρώνει το γεγονός ότι η ανθρωπίνη ελευθερία είναι δημιουργήμα της ιστορικής ανάπτυξης της κοινωνίας και του πολιτισμού και συνυφασμένη με την ταυτόχρονη ανάπτυξη της ίδιας της κοινωνικότητας των ανθρώπων στη θέση των αρχικών καθαρά φυσικών-βιολογικών δεσμών μεταξύ τους. Και είναι αυτή η ιστορική ανάπτυξη της κοινωνίας, η πρόοδος των παραγωγικών της δυνάμεων, των κοινωνικών σχέσεων και του πνευματικού πολιτισμού που επιτρέπει πλέον στους ανθρώπους να αντιλαμβάνονται το εφικτό της προοπτικής μιας αταξικής κοινωνίας καθολικής συντροφικότητας και αλληλεγγύης. Ο σοσιαλισμός-κομμουνισμός, ως θεωρία και πολιτικό κίνημα που εμφανίστηκε τον 19ο αιώνα και συγκλόνισε τον 20ό αιώνα, είναι ακριβώς αποτέλεσμα αυτής της ελευθερίας επιλογών που δίνει στους ανθρώπους η προγενέστερη ιστορική ανάπτυξη της κοινωνίας

Ο Θεός, λοιπόν, της χριστιανικής πίστης δεν ελευθέρωσε τον άνθρωπο από τις φυσικές του ανάγκες, τη θνητότητά του, την παντοδυναμία της φύσης και τον αγώνα για επιβίωση. Η ελευθερία που του δόθηκε ως ελευθερία επιλογής είναι αφητηρημένη και εξαιρετικά αδύναμη, δεδομένου ότι δεν είναι ελευθερία από όλους εκείνους τους κρίσιμους παράγοντες που για χιλιετίες καταδυναστεύουν τη ζωή του και καθορίζουν τις επιλογές του.

Η αντίληψη αυτή του χριστιανισμού για την ελευθερία προκύπτει από το γεγονός ότι βλέπει τον άνθρωπο μόνο ως πνεύμα, αποσπασμένο από το σώμα και τις βιολογικές ανάγκες της ύπαρξης. Ο άνθρωπος γίνεται αντιληπτός

38. Φ. Ένγκελς, *Η διαλεκτική της φύσης*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1997, σελ. 17.

ως αφηρημένο πνεύμα που σκέπτεται, βούλεται και επιλέγει, εκτός κάθε πλαισίου υλικών αναγκών, φυσικών εξαρτήσεων και κοινωνικών σχέσεων. Έτσι, το πρόβλημα του κακού, της αμαρτίας, της κοινωνικής αδικίας καταλήγει να εμφανίζεται ως κάτι εντελώς ακατάληπτο: προκύπτει από την ελεύθερη βούληση του ανθρώπου, μια βούληση χωρίς αντικειμενικούς φυσικο-κοινωνικούς καθορισμούς και συνεπώς απολύτως ανορθολογική.

Όμως, ο κάθε συγκεκριμένος άνθρωπος ζει μέσα σε συγκεκριμένες φυσικές και κοινωνικές συνθήκες, τις οποίες δεν επιλέγει ελεύθερα (αν και δύναται πάντα να τροποποιεί), είναι διαρκώς εξαρτημένος από συγκεκριμένη κοπιώδη εργασιακή αναμέτρηση με τη φύση, προκειμένου να επιβιώσει, καθώς και από συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις (εδώ και αιώνες –σχέσεις ταξικού ανταγωνισμού και ανισότητας), εντός των οποίων καθίσταται εφικτή η εργασιακή του σχέση με τη φύση. Αυτές λοιπόν τις κρίσιμες εξαρτήσεις του ανθρώπου, οι οποίες επηρεάζουν αποφασιστικά τις επιλογές του, αποσιωπούν παντελώς οι φάκελοι του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Η χριστιανική σκέψη, όπως παρουσιάζεται στους φακέλους του μαθήματος των Θρησκευτικών, απέχει παρασάγγες από την κριτική μελέτη και κατανόηση των αιτίων που γενούν την κοινωνική αποξένωση και τον ανταγωνισμό μεταξύ των ανθρώπων, την καταπίεση του κοινωνικά αδύναμου, του ξένου, του πρόσφυγα, του διαφορετικού.

Γι' αυτό και η χριστιανική πρόταση της καθολικής αγάπης την οποία προβάλλουν δεν προσφέρει στους ανθρώπους καμία προοπτική ουσιαστικής αντιμετώπισης της κοινωνικής αποξένωσης. Η πρόταση της αγάπης εμφανίζεται ως αφηρημένη εντολή, η οποία απευθύνεται σε αφηρημένους ανθρώπους, αποσπασμένους από τις συγκεκριμένες κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες και σχέσεις ύπαρξής τους.

Το χριστιανικό ιδεώδες της καθολικής αγάπης παραγνωρίζει το γεγονός ότι εκεί όπου υπάρχουν πείνα και αγώνας για επιβίωση, η καθολική αγάπη είναι αδύνατη. Στις συνθήκες αυτές, ο δρόμος που οδηγεί στην ανάπτυξη κοινωνίας θεμελιωμένης στην αγάπη και συντροφικότητα περνά μέσα από την προσπάθεια (η οποία δεν μπορεί παρά να έχει τη μορφή του κοινωνικού αγώνα) για την εξάλειψη των συνθηκών και σχέσεων που προκαλούν τον ανταγωνισμό και την κοινωνική αποξένωση.

Όμως, το χριστιανικό ιδεώδες της καθολικής αγάπης, της αγάπης προς όλους χωρίς εξαιρέσεις, υπονομεύει καίρια αυτή την προσπάθεια, από τη στιγμή που ακυρώνει το δικαίωμα των ανθρώπων να κρίνουν τους άλλους, τους κοινωνικούς θεσμούς, τις κυρίαρχες κοινωνικές σχέσεις και τους ανθρώπους που τις υπηρετούν. Το χριστιανικό ιδεώδες της καθολικής αγάπης, ακριβώς ως τέτοιο, ακυρώνει το δικαίωμα των ανθρώπων να παίρνουν μαχητική θέση ενάντια στην κοινωνική αδικία, να συγκρούονται με αυτούς που αδικούν, να αμφισβητούν την εξουσία των τάξεων που ζουν και αναπτύσσονται σε βάρος της εργασίας των άλλων.

Η εντολή της αγάπης προς τον εχθρό συνεπάγεται αναπόφευκτα την υποταγή στον εχθρό, στον κοινωνικά ισχυρό, στον άρπαγα του κοινωνικού πλούτου, στον αφέντη της ζωής των «ταπεινών και καταφρονημένων». Όπως εύστοχα σημειώνει η Άγκνες Χέλερ:

«Η παらいένση του Χριστού ν' αγαπάμε ακόμα και τον εχθρό είναι εξαιρετικά μοντέρνα –συγκρινόμενη με ολόκληρη την ιστορία της ανθρωπότητας–, αν και παρουσιάζεται μόνο σαν αφηρημένος κανόνας. Αυτή η εντολή, στην πραγματικότητα δεν λειτούργησε ποτέ ως συγκεκριμένος κανόνας, ούτε μπορεί να λειτουργήσει σαν τέτοιος. Την πραγματική προοπτική ενός ανθρώπινου μέλλοντος δεν μας τη δείχνει ο άνθρωπος που αγαπά τον εχθρό του, αλλά εκείνος που δεν έχει κανέναν εχθρό. Το μίσος σαν προσανατολιστικό συναίσθημα μπορεί να εξαφανίζεται μόνον όπου κι όταν χάνει την κοινωνική του λειτουργία κι έτσι παύει να μεταβιβάζεται».<sup>39</sup>

Όπως προκύπτει από το σκεπτικό της Άγκνες Χέλερ, αν η προοπτική ικανοποίησης των αναγκών των ανθρώπων του μόχθου, αυτών που με την εργασία τους παράγουν τον κοινωνικό πλούτο, είναι συνυφασμένη με την αμφισβήτηση της κυρίαρχης εκμεταλλευτικής τάξης, είναι το μίσος προς τους εκμεταλλευτές και τις σχέσεις εκμετάλλευσης και όχι η αγάπη προς αυτούς που μπορεί να οδηγήσει σε έναν καλύτερο ανθρώπινο κόσμο.

Έτσι ακριβώς θέτει το ζήτημα ο Άνταμ Σαφ:

«Το μίσος υπέρ της υπόθεσης της αγάπης δεν είναι παραδοξολογία, αλλά συνέπεια μιας πραγματικής κατάστασης, όπου η πραγματοποίηση των ανθρωπιστικών ιδανικών είναι αδύνατο να επιτευχθεί χωρίς τον αγώνα ενάντια στους υπερασπιστές του αντι-ανθρωπισμού και τους ασκούντες τον αντι-ανθρωπισμό. Όποιος αγαπάει τους ανθρώπους, πρέπει να μισεί τους αντιπάλους της προκοπής τους. Το να είμαι ανθρωπιστής δεν σημαίνει να αγαπώ τους ανθρώπους γενικά, να κηρύσσω τον αφηρημένο πασιφισμό, να απορρίπτω κάθε υλικόν αγώνα. Σήμερα, που η πραγματοποίηση των ανθρωπιστικών ιδανικών δεν είναι πια ουτοπία, είμαι ανθρωπιστής σημαίνει να είμαι αγωνιστής. Και όποιος πολεμά γερά, πρέπει να μισεί γερά. Στο όνομα, λοιπόν, της αγάπης προς τον πλησίον μπορεί και

39. Α. Χέλερ, *Ένστικτο και επιθετικότητα*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1981, σελ.167.



πρέπει να μισούμε εκείνους που τον καταπιέζουν και να παλεύουμε για την αδερφοσύνη των ανθρώπων, εναντίον εκείνων που αρνούνται την αδερφοσύνη».<sup>40</sup>

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η σκέψη του Ερνέστο Τσε Γκεβέρα:

«Το μίσος ως παράγοντας πάλης. Το αδιάλλακτο μίσος προς τον εχθρό που ωθεί τον άνθρωπο πέρα από τους φυσικούς περιορισμούς της ανθρώπινης ύπαρξης και τον μετατρέπει σε αποτελεσματική, βίαιη, επιλεκτική και ψυχρή μηχανή σκοτωμού. Έτσι πρέπει να είναι οι στρατιώτες μας. Ένας λαός δίχως μίσος δεν μπορεί να θριαμβεύσει πάνω σε έναν κτηνώδη εχθρό».<sup>41</sup>

Ο χριστιανισμός, προτάσσοντας το ιδεώδες της καθολικής αγάπης, της αγάπης προς τον εχθρό, αντί να θεμελιώσει μια ηθική αυθεντικής αφοσίωσης στη συναδέλφωση των ανθρώπων, μια ηθική αγώνα για την επίτευξη αυτής της συναδέλφωσης, θεμελίωσε μια στάση κομπορμισμού του πιστού απέναντι στις κοινωνικές σχέσεις και εξουσίες που διατηρούν και αναπαράγουν την κοινωνική αποξένωση και τον ανταγωνισμό.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ένγκελς Φρίντριχ, *Η διαλεκτική της φύσης*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1997.

Σαφ Άνταμ, *Φιλοσοφία του ανθρώπου. Μαρξισμός και υπαρξισμός*, Θεμέλιο, Αθήνα 1983.

Τσε Γκεβέρα Ερνέστο, «Το Βιετνάμ και η παγκόσμια πάλη για ελευθερία», στο: Ερνέστο Τσε Γκεβέρα, *Κείμενα*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1996.

ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά ΣΤ' Δημοτικού. Ο κόσμος της θρησκείας. Ανακαλύπτουμε κείμενα, μνημεία, τόπους και γεγονότα*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα 2017.

ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά Β' Γυμνασίου. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Πορεία μέσα από αντιθέσεις*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα, 2017.

ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά Γ' Γυμνασίου. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό. Από το τοπικό στο οικουμενικό*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

ΥΠΕΘ. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Φάκελος μαθήματος: Θρησκευτικά Α' Λυκείου. Θρησκεία και σύγχρονος άνθρωπος*, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Χέλερ Άγκνες, *Ένστικτο και επιθετικότητα*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1981.

40. Α. Σαφ, *Φιλοσοφία του ανθρώπου. Μαρξισμός και υπαρξισμός*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1983, σελ. 108-109.

41. Ε. Τσε Γκεβέρα, «Το Βιετνάμ και η παγκόσμια πάλη για ελευθερία», στο: Ε. Τσε Γκεβέρα, *Κείμενα*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1996, σελ. 188.

# Η ανάγνωση ιστοπληροφοριών ως πεδίο άσκησης κριτικού γραμματισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

**Μαρία Κατσαφούρου**

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΒEd, ΜEd ΠΤΔΕ ΑΠΘ  
maropaki92@gmail.com

**Έφη Παπαδημητρίου**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΑΠΘ  
fparadim@eled.auth.gr

**Ευαγγελία Μπουγατζέλη**

ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ ΑΠΘ

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εν λόγω έρευνα παρουσιάζει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας διδακτικής παρέμβασης στόχος της οποίας είναι, αφενός μεν η ανάδειξη των πρακτικών με τις οποίες μαθητές<sup>1</sup> προβαίνουν στην αναζήτηση και αξιολόγηση ιστοπληροφοριών, αφετέρου δε ο μετασχηματισμός αυτών των πρακτικών υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού. Αποτελεί έρευνα παρέμβασης στην οποία έλαβαν μέρος είκοσι πέντε (25) μαθητές της Στ' τάξης ενός δημόσιου Δημοτικού σχολείου της Θεσσαλονίκης. Κατά τη διάρκειά της πραγματοποιήθηκε η διδακτική αξιοποίηση προεπιλεγμένων από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό ιστοπληροφοριών σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα, κατά την επιλογή των οποίων δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη πολυφωνικού αναγνωστικού σύμπαντος. Στο αρχικό στάδιο, από την ανάλυση των εκφορών λόγου που αναπτύχθηκαν στη διάρκεια των δραστηριοτήτων με τις οποίες ασχολήθηκαν οι μαθητές, προέκυψε ότι αυτοί δεν είναι εξοικειωμένοι με βασικές έννοιες και λειτουργίες του Παγκόσμιου Ιστού<sup>2</sup>, ενώ παράλληλα αδυνατούν, τόσο να αναλύσουν κριτικά όσο και να αξιοποιήσουν δημιουργικά ιστοπληροφορίες για την παραγωγή γραπτού λόγου. Στη συνέχεια, αφού ακολούθησε η ενασχόληση των μαθητών με δραστηριότητες ανάλυσης και κριτικής αποτίμησης ιστοπληροφοριών, σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, από την ανάλυση των εκφορών λόγου που αναπτύχθηκαν στην τάξη, καταδεικνύεται η σταδιακή απόκτηση δεξιοτήτων κριτικού γραμματισμού και ικανότητας κριτικής ανάγνωσης και επεξεργασίας ιστοπληροφοριών από πλευράς τους. Τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν την ανάγκη για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών, ώστε, αρχικά οι ίδιοι, και εν συνεχεία οι μαθητές τους, να καταστούν κριτικοί αναγνώστες ιστοπληροφοριών, ανακαλύπτοντας τις κοινωνικές πραγματικότητες που αναπαρίστανται, όπως και αυτές που αποσιωπώνται, προκειμένου να είναι σε θέση να αμφισβητούν παγιωμένες σχέσεις κυρίαρχων Λόγων εξουσίας, [δια]χειριζόμενοι, κατ' αυτόν τον τρόπο, το Διαδίκτυο ως δημοκρατικό μέσο πληροφόρησης, διάδοσης ιδεών και πολιτικής πράξης.

## Εισαγωγή

Η επικράτηση του Ιστού σε όλο το εύρος της σύγχρονης ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως και η πολυπρισματική επίδραση που αυτός ασκεί στη διαμόρφωση του ατομικού και κοινωνικού γίνεσθαι, έχουν ως απότοκο την ανάδυση νέων προκλήσεων, οι οποίες καθιστούν κρίσιμη την επανανοηματοδότηση του γραμματισμού, αναδεικνύοντας, με αυτόν τον τρόπο, την ανάγκη καλλιέργειας «νέων» γραμματισμών, δηλαδή δεξιοτήτων, στρατηγικών και κοινωνικών πρακτικών, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αντεπεξέρχονται κριτικά στον νέο, δυναμικά ευμετάβλητο δικτυωμένο κόσμο.

1. Συμβατικά και για λόγους οικονομίας κειμένου χρησιμοποιείται μόνο το αρσενικό γένος.

2. Στο εξής Ιστού.

Αν και αρχικά το Διαδίκτυο δεν προοριζόταν να αξιοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο/διδακτικό μέσο, η εκτεταμένη καθημερινή χρήση του Ιστού από παιδιά και ενήλικες την τελευταία δεκαετία, είχε ως συνέπεια τη σταδιακή ενσωμάτωσή του σε σχολικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα εξίσου σημαντικές αλλαγές στις παιδαγωγικές πρακτικές. Η δυνατότητα ελεύθερης και άμεσης πρόσβασης σε τεράστιο όγκο πληροφοριών με πολυτροπικό χαρακτήρα, με διάφορες οπτικές περιεχομένου, σε αυθεντικά και συνεργατικά περιβάλλοντα, αφενός μετατρέπει τους μαθητές από παθητικούς δέκτες σε ενεργούς συμμετέχοντες, αφετέρου δημιουργεί την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθώς αυτός καλείται να διαλέγεται διαρκώς σχετικά με το *τι* προσεγγίζεται και *πώς* προσεγγίζεται, με στόχο να εφοδιάσει τους μαθητές του με τις απαιτούμενες δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις, ώστε να συμμετέχουν στα μέσα και την πληροφορία ως αυτόνομοι και ώριμοι νέοι πολίτες<sup>3</sup>.

Οι προαναφερθείσες δεξιότητες, γνώσεις και στάσεις επαναπροσδιορίζουν τη σημασία τού να είναι κανείς εγγράμματος στον 21ο αιώνα<sup>4</sup> και αφορούν την κατανόηση του περιεχομένου και της υπόρρητης ιδεολογίας των πολυσημειωτικών-πολυτροπικών μορφών/πηγών πληροφόρησης, στη συνειδητοποίηση του πολιτικού και οικονομικού πλαισίου εντός του οποίου παράγονται, στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας και εγκυρότητάς τους, όπως και στην αξιοποίηση αυτών για προσωπική έκφραση και δημοκρατική συμμετοχή, στην πολυπολιτισμική κατανόηση και στην ετοιμότητα για διερεύνηση διαφορετικών προοπτικών και για εμπλοκή σε διαλογική αλληλεπίδραση. Εν κατακλείδι, είναι αυτές που σηματοδοτούν νέες μορφές γραμματισμού, αναφερόμενες συχνά ως «νέοι» γραμματισμοί.

Δυστυχώς, όμως, η ολοένα αυξανόμενη χρήση ιστοπληροφοριών στην διδακτική διαδικασία, δεν συνεπάγεται την απόκτηση και την αξιοποίηση δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων από εκπαιδευτικούς και μαθητές για τη διαχείριση [των πολυτροπικών/πολλαπλών] αναπαραστάσεων του νοήματος που απαντώνται σε περιβάλλοντα στο Διαδίκτυο.

## Οριοθέτηση θεωρητικού πλαισίου

### Η ανάγνωση στην εποχή της δικτύωσης

Σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές<sup>5</sup>, υφίστανται θεμελιακές διαφορές μεταξύ έντυπης ανάγνωσης και ανάγνωσης ιστοπληροφοριών<sup>6</sup>, μιας και στις ικανότητες που απαιτούνται για την online αναγνωστική κατανόηση ενέχονται όχι μόνο οι ικανότητες ανάγνωσης έντυπου λόγου, αλλά και οι ικανότητες δημιουργίας νοήματος στα εξαιρετικά σύνθετα διαδικτυακά περιβάλλοντα, καθώς και στο πλαίσιο εντός του οποίου συντελούνται η διαμόρφωση και ο διαμοιρασμός του νοήματος online<sup>7</sup>. Αναφορικά με αυτό το σημείο, χαρακτηριστικά η Coiro αναφέρει:

«Το Διαδίκτυο μάς ωθεί να διευρύνουμε την αντίληψή μας για κάθε στοιχείο εξετάζοντας νέες πλευρές της κατανόησης που συνδέονται ξεκάθαρα με παραδοσιακούς τομείς της κατανόησης ...αλλά απαιτεί επίσης και ριζικά νέες διαδικασίες σκέψης»<sup>8</sup>.

3. Carolyn Wilson, Alton Grizzle, Ramon Tuazon, Kwame Akyempong, & Chi-Kim Cheung, *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*, UNESCO, France, 2011.

4. Colin Lankshear & Michele Knobel, *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, Open University Press, UK, 2003.

Donald Leu, Charles K. Kinzer, Julie Coiro & Dana W. Cammack, «Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies», Robert Ruddell & Norman Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, DE: International Reading Association, Newark, 2004, σ. 1570–1613.

Donald Leu, Lisa Zawilinski, Jill Castek, Manju Banerjee, Brian Housand, Yingjie Liu & Maureen O'Neil, «What Is New About The New Literacies of Online Reading Comprehension?», Allen Berger, Leslie Rush & Jonathan Eakle (Eds.), *Secondary school reading and writing: What research reveals for classroom practices*, NCTE/NCRL: Chicago, IL, 2007, σ. 37-68.

5. Julie Coiro, «Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies», *The Reading Teacher*, 56, 2003, σ. 458–64.

Julie Coiro & Elizabeth Dobler, «Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet», *Reading Research Quarterly*, 42, 2007, σ. 214–57.

6. Πίνακας 1, Μαρία Κατσαφούρου, (2018). *Η ανάγνωση online ως κοινωνική πρακτική: Μια διδακτική παρέμβαση σε μαθητές δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

7. Claire Wyatt-Smith & John Elkins, «Πολυτροπική ανάγνωση και κατανόηση σε περιβάλλοντα στο Διαδίκτυο», Φωτεινή Παπαδημητρίου (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού: Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών* Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 371-429.

8. Julie Coiro, ό.π..

**Πίνακας 1** Πώς διαφοροποιείται η ανάγνωση στα δύο αναγνωστικά περιβάλλοντα: Εντυποκεντρική ανάγνωση - Ανάγνωση στο Διαδίκτυο.

Εντυποκεντρική ανάγνωση (στο σχολείο)	Ανάγνωση στο Διαδίκτυο
Τα κείμενα είναι κυρίως αφηγηματικά (π.χ., μυθιστορήματα, διηγήματα, θεατρικά έργα, ποιήματα).	Τα κείμενα είναι ως επί το πλείστον πληροφοριακά.
Η ανάγνωση πραγματοποιείται κυρίως σε δραστηριότητες ανάγνωσης ολόκληρης ή μικρής ομάδας. Οι αναγνώστες μπορούν να ομαδοποιηθούν κατά επίπεδο.	Η ανάγνωση είναι πιο εξατομικευμένη, συχνά με έναν μαθητή ανά υπολογιστή.
Οι συγγραφείς/πηγές τυπικά θεωρούνται έγκυρες λόγω της δημοσίευσής τους.	Επειδή είναι εύκολο για οποιονδήποτε να δημοσιεύει ηλεκτρονικά, η εγκυρότητα της πληροφόρησης συνήθως χρήζει περισσότερης αξιολόγησης.
Οι πληροφορίες συνήθως αποτελούνται μόνο από κείμενο, μερικές φορές με εικόνες.	Οι υπερσύνδεσμοι, οι εικόνες, ο ήχος και το βίντεο είναι συνήθως μέρος της εμπειρίας ανάγνωσης.
Οι πληροφορίες συνήθως ρέουν γραμμικά (από την πρώτη λέξη του βιβλίου μέχρι την τελευταία).	Οι πληροφορίες μπορεί να ρέουν μη γραμμικά (μια λέξη μπορεί να οδηγήσει μέσω υπερσύνδεσης σε ένα εξολοκλήρου νέο τμήμα ανάγνωσης).
Η ανάγνωση επικεντρώνεται σε μία σελίδα τη φορά – η επιλογή του αναγνώστη είναι περιορισμένη.	Η ανάγνωση μπορεί να είναι διαδραστική (δυνατότητες ανταπόκρισης αναγνώστη, δυναμικά απειριόριστες αποφάσεις σχετικά με το πού να πάει με το κείμενο κ.λπ.).

Ειδικότερα, οι Coiro και Dobler (2007) υπογραμμίζουν ότι θεωρητικά πλαίσια για τον γραμματισμό, που αρχικά είχαν τεθεί σε σχέση με την έντυπη ανάγνωση, δεν έχουν άμεση εφαρμογή στους νέους και αναδυόμενους γραμματισμούς του Διαδικτύου. Μέσω της εν λόγω μελέτης διαπιστώνεται ότι η online ανάγνωση αποτελεί πολυπλοκότερη διαδικασία συγκριτικά με την έντυπη ανάγνωση, προϋποθέτοντας δεξιότητες οι οποίες μπορεί να είναι παρόμοιες, αλλά συγχρόνως πιο σύνθετες απ' αυτές που απαιτεί η δεύτερη.

Οι ερευνήτριες παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι αναγνώστες στο Διαδίκτυο εμπλέκονταν σε μια υπερβολικά σύνθετη και ολοκληρωμένη διαδικασία αναγνωστικής κατανόησης κατά τη διάρκεια αναζήτησης πληροφοριών. Ειδικότερα, κατέληξαν σε τέσσερα στοιχεία, που έκριναν ως θεμελιώδη για την κατανόηση πληροφοριακών υπερκειμένων, τα οποία συνίστανται στην προϋπάρχουσα γνώση των δομών των ιστοχώρων και των μηχανών αναζήτησης, στη συμπερασματική συλλογιστική σκέψη (να διαβάζει κανείς πίσω απ' τις λέξεις) παρόμοια με αυτή των έντυπων μέσων, στην αυτορρύθμιση και στις συναισθηματικές μεταβλητές που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα και το κίνητρο. Στο σημείο αυτό, σκόπιμο κρίνεται να αναφερθεί ότι ως εύρημα της έρευνας προέκυψε το γεγονός ότι η ανάγνωση στο Διαδίκτυο φαίνεται να απαιτεί πολύ περισσότερες προσπάθειες για συμπερασματικές, προβλεπτικές και αξιολογικές αναγνωστικές επιλογές (για παράδειγμα, υπερσυνδέσεις που ακολουθεί κανείς), αναμένοντας τη συνάφεια των πληροφοριών.

Εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός ότι η κατανόηση κειμένου στο Διαδίκτυο απαιτεί από τους αναγνώστες να προσανατολιστούν σε έναν νέο και δυναμικό χώρο, για να καταλάβουν πώς να πάνε πίσω στο σημείο από όπου ξεκίνησαν. Αυτή η μελέτη καθιστά εμφανές ότι η «κατευθυντικότητα» ή ο τρόπος με τον οποίο ο αναγνώστης αυτο-ελέγχει τις αναγνωστικές τροχιές και την επιλογή ιστοσελίδων αποτελεί θεμελιώδη ιδιότητα του επιδέξιου αναγνώστη στο Διαδίκτυο<sup>9</sup>.

Συνοψίζοντας, η αναγνωστική κατανόηση στο Διαδίκτυο δύναται να ιδωθεί ως μια διαδικασία έρευνας που περιλαμβάνει σύνθετες δεξιότητες, στρατηγικές, κλίσεις και κοινωνικές πρακτικές επεξεργασίας νοήματος, κατά την οποία συντελούνται τουλάχιστον πέντε πρακτικές επεξεργασίας: (α) *ανάγνωση για τον προσδιορισμό σημαντικών ερωτημάτων*, (β) *ανάγνωση για τον εντοπισμό πληροφοριών*, (γ) *ανάγνωση για την αξιολόγηση των πληροφοριών με κριτικό τρόπο*, (δ) *ανάγνωση για τη σύνθεση πληροφοριών*, (ε) *ανάγνωση και γραφή για την επικοινωνία των πληροφοριών*<sup>10</sup>.

9. Claire Wyatt-Smith & John Elkins, ό.π.

10. Donald Leu et al., ό.π.

### Η ανάγνωση ιστοπληροφοριών ως κριτική κοινωνική και πολιτική πράξη

Στην εποχή της μετανεωτερικότητας, ο γραμματισμός παύει να αποτελεί περιορισμένη έννοια, η οποία ταυτίζεται με την αντίληψη ότι πρόκειται για ουδέτερο σύνολο γλωσσικών μακροδεξιοτήτων (ανάγνωση-γραφή) που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανεξάρτητα από κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, και αποκτά μια πιο διευρυμένη θεώρηση ως κοινωνικού και πολιτισμικού φαινομένου, άρρηκτα συνδεδεμένου με διακριτούς τρόπους συμμετοχής σε «κοινότητες πρακτικής»<sup>11</sup>. Με τον τρόπο αυτό, η έννοια του γραμματισμού πλέον σηματοδοτεί τη διατήρηση της πολιτισμικής πολυμορφίας και της ποικιλίας γραμματισμών που οι υποπολιτισμικοί σχηματισμοί στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κοινωνικό τοπίο υπαγορεύουν (New London Group, 1996, Street, 1993)<sup>12</sup>. Υπό αυτό το πρίσμα, ο γραμματισμός δεν εκλαμβάνεται πλέον ως «[...] ένας τρόπος κατηγοριοποίησης, κατάταξης και διαβάθμισης των ανθρώπων»<sup>13</sup>, αλλά αρχίζει να συνδέεται με πλήθος εννοιών και ιδεολογιών, συμπλέοντας έτσι με τη φιλοσοφία του Freire.

Ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός Paulo Freire ήταν ο πρώτος που συνάρτησε την έννοια του γραμματισμού με τις έννοιες της συνειδητοποίησης και της απελευθέρωσης<sup>14</sup>. Στο έργο του Freire, ο γραμματισμός δεν αντιμετωπίζεται ως μια σειρά αποπλαισιωμένων δεξιοτήτων, παρά στοχεύει στην αξιοποίηση της γλώσσας για κοινωνική ανασυγκρότηση και κριτική συνειδητοποίηση των καταπιεσμένων κοινωνικών στρωμάτων<sup>15</sup>.

Οι Freire και Macedo<sup>16</sup> διατυπώνουν την ιδέα ότι η ανάγνωση του κόσμου γύρω μας πάντα προηγείται της ανάγνωσης ενός κειμένου, οριοθετώντας την *ανάγνωση* με έναν σημαντικό και πρωτότυπο τρόπο, ούτως ώστε να συμπεριλάβει την «ερμηνεία» από πλευράς του αναγνώστη. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δίνεται έμφαση στον κριτικό χαρακτήρα της ανάγνωσης, που συνακόλουθα προϋποθέτει τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη, καθώς και την προηγούμενη γνώση του κόσμου που φέρνει μαζί του ο αναγνώστης κατά την «ανάγνωση» ενός κειμένου. Ως συνέπεια, λαμβάνει χώρα μια «κυκλική» διαδικασία αναστοχασμού και δράσης, κατά την οποία κρίνεται απαραίτητη η κριτική συνειδητοποίηση του κόσμου από πλευράς του αναγνώστη.

Υπό αυτό το πρίσμα, η κριτική «ανάγνωση» δεν αποτελεί μια απλή πράξη αποκωδικοποίησης της γραπτής γλώσσας, αλλά προϋποθέτει και είναι συνυφασμένη με τη γνώση του πραγματικού κόσμου. Δοθέντος ότι η χρήση της γλώσσας για τη δημιουργία των κειμένων επιτελεί έναν λειτουργικό ρόλο σε συνάρτηση με τα κοινωνικά συμφραζόμενα, η ανάγνωση δεν περιορίζεται στην κατανόηση μεμονωμένων λέξεων ή απλών φράσεων. Τα κείμενα διαμορφώνονται μέσα από τη χρήση της γλώσσας σε ένα *περιστασιακό συγκείμενο*<sup>17</sup>. Η κριτική φύση της ανάγνωσης των κειμένων προϋποθέτει πρότερη γνώση του πραγματικού κόσμου και συμμετοχή στο κοινωνικό γίγνεσθαι, άρα μια ξεκάθαρη αντίληψη της σχέσης ανάμεσα στο κείμενο και στο συγκείμενο. Το *περιστασιακό συγκείμενο* διαμορφώνει τα ιστορικά και πολιτισμικά νοήματα, άρα ο γραμματισμός ως *τοποθετημένη πρακτική* δεν είναι ανεξάρτητος από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο<sup>18</sup>.

Η πολιτική διάσταση του κριτικού γραμματισμού προϋποθέτει ότι ο ενεργός και κριτικός αναγνώστης/θεατής, κατά τη διαπραγμάτευση με τα κείμενα, γλωσσικά, πολυτροπικά ή πολυμεσικά, ανακαλύπτει τις κοινωνικές πραγματικότητες, δομές και ανισότητες, οι οποίες αναπαρίστανται ή «φιμώνονται» μέσα σε αυτά, ενώ παράλληλα αμφισβητεί και απορρίπτει τις φυσικοποιημένες και παγιωμένες σχέσεις εξουσίας<sup>19</sup>. Ως συνέπεια, ο κριτικός γραμματισμός μετατρέπεται τη διδακτική πρακτική σε μια *πολιτική πράξη*, η αξιοποίηση της οποίας οδηγεί στην ανακάλυψη και αμφισβήτηση κυρίαρχων Λόγων και ιδεολογιών, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η θέση σύμφωνα με την οποία ο γραμματισμός είναι

11. Jean Lave & Etienne Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, NY: Cambridge University Press, New York, 1991.

Colin Lankshear & Michele Knobel, *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, Open University Press, UK, 2003.

12. New London Group, «A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures», *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1996, 60-92, Brian Street, *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, NY: Cambridge University Press, Cambridge, New York, 1993.

13. Mike Baynham, *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*, Longman, New York 1995.

14. Γιώργος Γρόλλιος, *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2005.

15. Barbara Comber, «Critical Literacies: Negotiating Powerful and Pleasurable Curricula—How Do We Foster Critical Literacy through English Language Arts?», *Paper presented at the Annual Conference of the National Council of Teachers of English*, Denver, 1999.

16. Paulo Freire & Donald Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*, CT, Bergin & Garvey, Westport, 1987.

17. Michael Halliday & Ruqaiya Hasan, *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford University Press, Oxford, 1989.

18. Barbara Comber, ό.π.

19. Barbara Comber, ό.π., Paulo Freire & Donald Macedo, ό.π., Maureen McLaughlin & Glenn DeVoogd, *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*, Scholastic Teaching Resources, New York, 2004, Kathy Mills, ό.π. 2016, John R. O'Brien, «An Overview of the Methodological Approach of Action Research», Roberto Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*, Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa, (2001).

κοινωνικός και όχι ουδέτερο ισοδύναμο του αλφαριθμητισμού. Η κριτική ερμηνεία και απόρριψη των στερεοτύπων που αναπαράγονται σχετικά με το φύλο, τις φυλές, τον πολιτισμό, τις κοινωνικές τάξεις, τη θρησκεία και τη γλώσσα, προετοιμάζει το έδαφος για *κριτική κοινωνική πράξη*<sup>20</sup>, δηλαδή μια διαλεκτική προσέγγιση αναστοχασμού με στόχο την αναδιαμόρφωση κοινωνικών θεσμών, όπως του σχολείου, της διδασκαλίας, της κοινωνίας και γενικότερα του κόσμου. Οι θέσεις αυτές απηχούν τη φιλοσοφία του Paulo Freire, δηλαδή την πεποίθηση πως η αναπαραγωγή της γνώσης στο πλαίσιο του σχολικού γραμματισμού δεν ανταποκρίνεται στις καταπιεσμένες κοινωνικές ομάδες.

Με τον ίδιο τρόπο, που η έντυπη ανάγνωση και κατανόηση χρειάζεται να γίνει κατανοητή και να μελετηθεί στο πλήρες φάσμα των συμφραζομένων της, η ανάγνωση και κατανόηση στο Διαδίκτυο επιχειρείται να ιδωθεί υπό το πρίσμα των κοινωνικών, πολιτισμικών, ιστορικών και θεσμικών συμφραζομένων εντός των οποίων συντελείται.

Η ευρεία πρόσβαση των μαθητών μέσω των μηχανών αναζήτησης σε ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών και, κατ' επέκταση, σε ένα ευρύ φάσμα ιδεών και απόψεων οι οποίες προβάλλουν κατά, κύριο λόγο, δεσπόζουσες τάσεις και ιδεολογίες, φέρνουν στο προσκήνιο την ανάγκη να διδάσκονται ώστε να είναι σε θέση να ασκούν κριτική στο Διαδίκτυο, ως σύνολο και όχι αποσπασματικά. Χρειάζεται να γίνει κατανοητό ότι όλα τα κείμενα, συμπεριλαμβανομένων και των διαδικτυακών, θεμελιώνονται πάνω σε πολιτικές και οικονομικές βάσεις, δεν υπάρχουν στο κενό, ούτε είναι ουδέτερα, αντίθετα συσχετίζονται μεταξύ τους ως προϊόντα της ευρύτερης οικονομικής και πολιτικής διαμάχης. Οι μαθητές μας χρειάζεται να μαθαίνουν για την ιδεολογική φύση των κειμένων του Διαδικτύου. Παραθέτοντας τους McClaren και Lankshear<sup>21</sup>, οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν πώς να αναζητούν δραστικά τις αντιφάσεις μέσα στο περιβάλλον πληροφορίας και να αναπτύξουν «οπτικές για τις οπτικές»<sup>22</sup>.

Ανάγεται, λοιπόν, σε βασική διδακτική επιδίωξη οι μαθητές να αποκτούν δεξιότητες και στάσεις τέτοιες, ώστε να λειτουργούν με κριτικό τρόπο μέσα στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της ιστοπληροφορίας.

Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα έρευνα εστιάζει στην ανάδειξη εμπειρικών τρόπων μέσω των οποίων προωθείται εντός της τάξης, η ανάγνωση για την αξιολόγηση ιστοπληροφοριών με κριτικό τρόπο.

## Μεθοδολογία

### Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα συνιστά έρευνα παρέμβασης, καθώς για τις ανάγκες της σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση, με στόχο, τόσο την ανάδειξη των πρακτικών με τις οποίες μαθητές δημοτικού σχολείου πλοηγούνται, αναζητούν, «διαβάζουν» και αξιολογούν ιστοπληροφορίες όσο και τον μετασχηματισμό αυτών των πρακτικών γραμματισμού στον Ιστό, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε αυτήν. Η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης εντάσσεται εντός του πλαισίου της έρευνας δράσης, που αποτελεί μια ερευνητική διαδικασία στην οποία υλοποιείται δράση των συμμετεχόντων με στόχο τη βελτίωση των πρακτικών τους. Όπως αναφέρεται στον Robson<sup>23</sup>, ο σκοπός της είναι να επηρεάσει ή να μεταβάλει κάποια όψη αυτού που αποτελεί το επίκεντρο της έρευνας. Πρόκειται για μια πολιτική διεργασία, καθώς αποσκοπεί στη δράση των ατόμων με σκοπό την επίτευξη αλλαγών που θα επηρεάσουν και άλλους<sup>24</sup>. Η βελτίωση και η εμπλοκή αποτελούν δύο χαρακτηριστικά στοιχεία της εν λόγω ερευνητικής μεθόδου.

Στην περίπτωση της έρευνας δράσης, ο εκπαιδευτικός έχει ταυτόχρονα τη διπλή ιδιότητα του διδάσκοντα και του ερευνητή, με σκοπό την επίτευξη αλλαγής και βελτίωσης<sup>25</sup>. Εκτός από τον εκπαιδευτικό ερευνητή ή την ερευνητική ομάδα εκπαιδευτικών, συμμετέχει και ο κριτικός φίλος-συνεργάτης. Τον ρόλο του κριτικού φίλου στη συγκεκριμένη έρευνα τον έπαιξαν, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης, δύο πρόσωπα. Η επιβλέπουσα της εργασίας, με την οποία η εκπαιδευτικός-ερευνητήρια είχε συχνές συναντήσεις, κατά τις οποίες και γινόταν διεξοδική αναστοχαστική συζήτηση γύρω από ζητήματα που προέκυπταν κατά τη διάρκειά της, καθώς και ο διευθυντής του σχολείου που διεξήχθη η έρευνα.

20. Paulo Freire, ό.π., Paulo Freire & Donaldo Macedo, ό.π., Lankshear & Knobel, ό.π., Colin Lankshear & Peter McLaren, ό.π., Maureen McLaughlin & Glenn DeVoogd, ό.π.

21. Colin Lankshear & Peter McLaren, ό.π.

22. Bettina Fabos, «The price of information: Critical literacy, education and today's Internet», Coiro Julie, Michele Knobel, Colin Lankshear & Donald Leu (Eds.), *Handbook of Research of New Literacies*. Lawrence Erlbaum, New York, 2008, σ. 839-870.

23. Colin Robson, *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για τους κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Καίτη Μιχαλοπούλου (επιμ.), Gutenberg, Αθήνα, 2010.

24. Louis Cohen, Lawrence Manion & Keith Morrison, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μπτσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρá, Μάνια Φιλοπούλου (επιμ.), Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008.

25. Ελένη Κατσαρού, Βασίλης Τσάφος, *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Σαββάλα, Αθήνα, 2003.

Ταυτόχρονα, ένα άλλο στοιχείο της έρευνας δράσης εν γένει, το οποίο και χαρακτηρίζει την παρούσα έρευνα, είναι η ανάπτυξή της σε διαρκείς κύκλους σχεδιασμού, δράσης (υλοποίησης του σχεδιασμού), συστηματικής παρατήρησης και στοχασμού<sup>26</sup>. Η εναλλαγή αυτών των σταδίων δεν έγινε γραμμικά, αλλά κυκλικά, με την έννοια ότι υπήρχαν διαρκής αναστοχασμός, επαναπροσδιορισμός του σχεδίου και νέα στρατηγική δράσης, επιπρόσθετη κριτική παρέμβαση και εκ νέου αναστοχασμός σε κάθε φάση<sup>27</sup>.

Η ποιοτική προσέγγιση προτιμήθηκε λόγω των πλεονεκτημάτων με τα οποία συνδέονται οι ποιοτικές ερευνητικές μέθοδοι.

### *Τόπος και Χρόνος διεξαγωγής της έρευνας παρέμβασης*

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τη χρονική περίοδο από τις 16/5/2017 ως τις 6/6/2017 στην αίθουσα πληροφορικής δωδεκαθέσιου δημόσιου Δημοτικού Σχολείου της Ανατολικής Θεσσαλονίκης και διήρκεσε 14 διδακτικές ώρες.

### *Το προφίλ της τάξης*

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν είκοσι πέντε (25) μαθητές (δώδεκα κορίτσια και δεκατρία αγόρια), οι οποίοι φοιτούσαν στη Στ' 1 τάξη ενός δωδεκαθέσιου δημόσιου Δημοτικού Σχολείου της Ανατολικής Θεσσαλονίκης. Είκοσι ένας μαθητές είναι ελληνικής καταγωγής, δύο μαθητές είναι από την Αλβανία, ένας μαθητής είναι αραβικής καταγωγής, ενώ μία μαθήτρια είναι προσφυγοπούλα από τη Συρία.

### *Μέθοδοι και εργαλεία συλλογής δεδομένων*

Για τη συλλογή δεδομένων αξιοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση, η τήρηση ημερολογίου από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, ο αναστοχασμός, η συνέντευξη με τον εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς και η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων από τους μαθητές.

Κατά την ερευνητική παρατήρηση, ο ερευνητής παρακολουθεί το φαινόμενο που μελετάται και παράλληλα καταγράφει τις πληροφορίες που προκύπτουν από την παρακολούθηση<sup>28</sup>. Στη συγκεκριμένη έρευνα, ως παρατηρήτρια δρούσε ταυτόχρονα η ίδια η ερευνήτρια, η οποία κατά την ώρα της παρέμβασης κατέγραφε συνοπτικά και κωδικοποιημένα τα γεγονότα που διαδραματιζόνταν στην τάξη. Η καταγραφή αυτή αποτέλεσε τη βάση για τη συγγραφή του ημερολογίου.

Το ημερολόγιο αποτέλεσε μια από τις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν ως κορμός για τη συλλογή δεδομένων στην εν λόγω έρευνα δράσης και συνέβαλε στον έλεγχο της διαδικασίας της παρέμβασης και άντλησης στοιχείων. Η χρήση καταγραφών σε ένα ημερολόγιο θεωρήθηκε ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη συστηματικοποίηση της προσπάθειας κατανόησης, αλλά και παρακολούθησης της όλης ερευνητικής και εκπαιδευτικής πορείας. Αποφασίστηκε η σύνταξη προσωπικού ημερολογίου, το οποίο θα αντικατόπτριζε την προσωπική οπτική της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, ενώ θα ακολουθούσε κριτικός αναστοχασμός επί των καταγραφών. Η σύνταξη του ημερολογίου ήταν καθημερινή και πραγματοποιούνταν έπειτα από κάθε συνάντηση με τους μαθητές, αξιοποιώντας και τα στοιχεία που καταγράφονταν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συνοπτική μορφή. Τα ημερολόγια είχαν τόσο περιγραφικό όσο και ερμηνευτικό χαρακτήρα. Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, τα ημερολόγια λειτούργησαν ως μέσο αναστοχασμού επί των εκπαιδευτικών πρακτικών. Ο αναστοχασμός έχει συνδεθεί με διαδικασίες όπου το άτομο επιστρέφει σε μία θεωρία, εμπειρία ή πρακτική και την επανεξετάζει, προκειμένου να αναγνωρίσει τις συνέπειές της. Μία διάσταση που προστίθεται στην αναγνώριση συσχετίσεων ανάμεσα στις επιλεγμένες εκπαιδευτικές πρακτικές και τις συνέπειές τους είναι αυτή της κριτικής στάσης και της προσπάθειας αλλαγής τους<sup>29</sup>. Έτσι, η κριτική αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας ήταν βασική επιδίωξη της διαδικασίας.

Η τρίτη μέθοδος συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί είναι η συνέντευξη, η οποία αποτελεί διαδομένη μέθοδο συλλογής ποιοτικού υλικού στις κοινωνικές επιστήμες<sup>30</sup>. Συνέντευξη αποφασίστηκε να διεξαχθεί με το πρόσωπο που σχετίζεται άμεσα με τους συμμετέχοντες της έρευνας, διαδραματίζοντας καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή τους ως υποκείμενα, δηλαδή τον δάσκαλο της τάξης. Δεδομένου ότι η ερευνήτρια δεν είναι

26. Louis Cohen, et. al., ό.π.

27. Wilfred Carr & Stephen Kemmis, *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*, Αλεξάνδρα Παγανού-Λαμπράκη, Ευανθία Μπλιγκού και Κώτσια Ροδιάδου-Αλμπάνη (επιμ), Κώδικας, Αθήνα, 1997.

28. Δημήτρης Καραγεώργος, *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση*, Σαββάλας, Αθήνα, 2002.

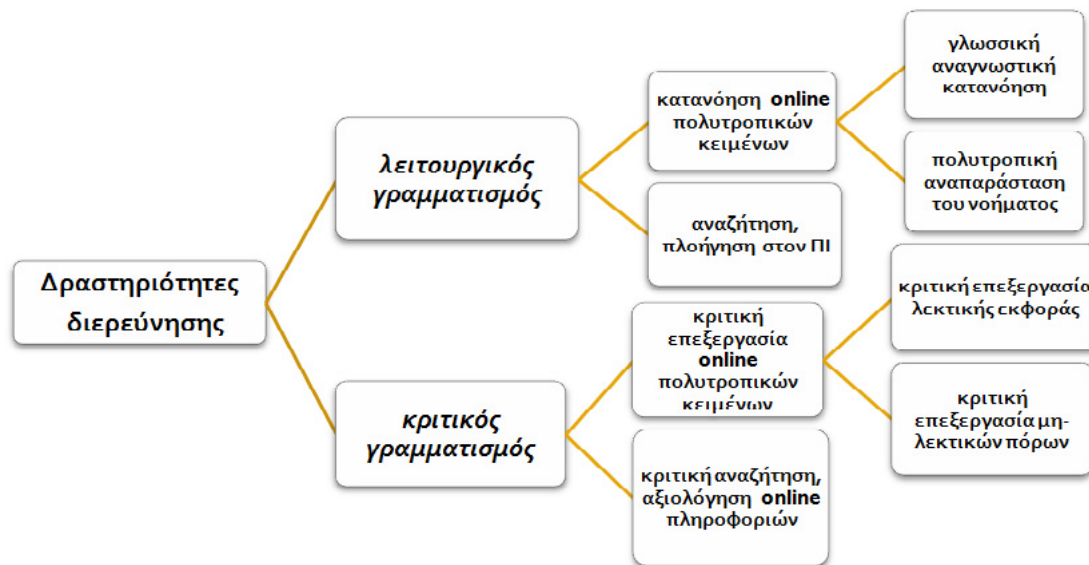
29. Σοφία Αυγητίδου, «Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες», *Action Researcher in Education*, 2, 2011, σ. 29-48.

30. Colin Robson, ό.π.

ταυτόχρονα και η εκπαιδευτικός της τάξης, πριν την παρέμβαση επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί μια συνέντευξη με τον δάσκαλο της τάξης, προκειμένου να αντληθούν επιπλέον στοιχεία που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την ερμηνεία των δεδομένων της παρέμβασης όσον αφορά τις πρακτικές των παιδιών, τις προηγούμενες γνώσεις τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Άλλωστε, όπως επισημαίνεται από τους Altrichter et al.<sup>31</sup>, οι συνεντεύξεις είναι μορφές επικοινωνίας που αποσκοπούν στην καταγραφή απόψεων, με στόχο την καλύτερη κατανόηση μιας κατάστασης.

Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε ο τύπος των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, επιδιώκοντας να δοθεί στον ερωτώμενο η αίσθηση της «συζήτησης με κάποιο σκοπό», διατηρώντας ταυτόχρονα ευελιξία κινήσεων, όπως απορρέει από τον συγκεκριμένο τύπο ερευνητικής συνέντευξης<sup>32</sup>.

Για τη διερεύνηση των δεξιοτήτων των μαθητών που αφορούν την αναζήτηση, κατανόηση και αξιολόγηση πληροφοριών στον Ιστό, καθώς και την πλοήγηση σε αυτόν, οργανώθηκαν δραστηριότητες, καθεμία από τις οποίες περιελάμβανε μια σειρά ερωτημάτων ανοικτού τύπου τα οποία αναφέρονταν σε πληροφοριακούς πόρους προερχόμενους από τον ιστότοπο της Actionaid. Αξίζει να επισημανθεί ότι για λόγους καλύτερης ανάλυσης των δεδομένων οι δραστηριότητες ομαδοποιήθηκαν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, σε εκείνες που εξετάζουν τις εν λόγω δεξιότητες σε επίπεδο λειτουργικού γραμματισμού, οι οποίες δημιουργήθηκαν στη βάση του Προγράμματος PISA 2009, που διερευνούσε τις ικανότητες online ανάγνωσης μαθητών, και σε εκείνες που τις εξετάζουν σε επίπεδο κριτικού γραμματισμού, για τη δημιουργία των οποίων στηριχθήκαμε σε προηγούμενες έρευνες<sup>33</sup>, καθώς και στην ανάλυση των κειμένων στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού σε τέσσερα επίπεδα, κατά την Κωστούλη<sup>34,35</sup>. Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στα ευρήματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση της δεύτερης κατηγορίας δραστηριοτήτων<sup>36</sup> (εικόνα 1β). Οι μαθητές ασχολήθηκαν με τις δραστηριότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Με την επιλογή των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων επιδιώχθηκε να καλυφθεί ένα ευρύ φάσμα πρακτικών ιστοπλοήγησης και κατανόησης ιστοπληροφοριών. Να διευκρινιστεί ότι δεν τέθηκε στα παιδιά κάποιος αυστηρός χρονικός περιορισμός όσον αφορά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, η διάρκεια διεκπεραίωσης της οποίας προσαρμόστηκε στις προσφερόμενες από το σχολείο διδακτικές ώρες για τη διεξαγωγή της έρευνας.



**Εικόνα 1α** Κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων

31. Herbert Altrichter, Peter Posch, Bridget Somekh, *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Μαρία Δεληγιάννη (επιμ.), Μεταίχιμο, Αθήνα, 2001.

32. Colin Robson, ό.π.

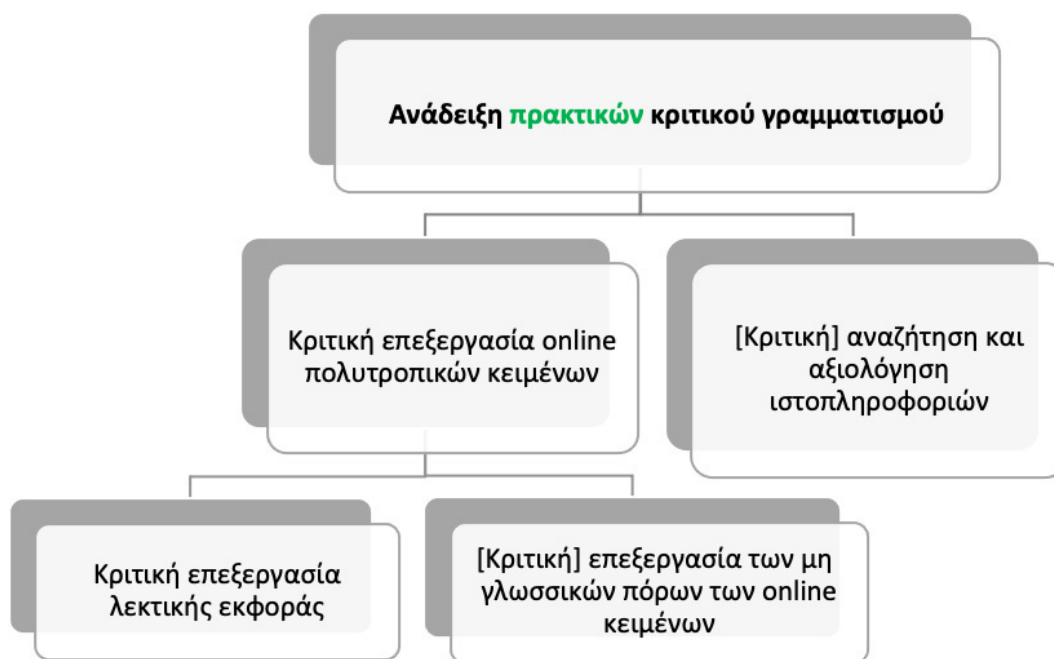
33. Mike Baynham, ό.π., Mark Windschitl, *The creation of data for specific purposes: The skills and experiences of preservice teachers*. Unpublished manuscript, University of Washington, Seattle, 1998.

34. Εικόνα 1α

35. Τριανταφυλλιά Κωστούλη, «Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης», *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, University Studio Press, 2001, σ. 623-630.

36. Εικόνα 1β





**Εικόνα 1β** Κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων που αφορούν τον κριτικό γραμματισμό.

### Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με την αξιοποίηση της ερευνητικής μεθόδου της ποιοτικής ανάλυσης του περιεχομένου. Η μέθοδος αυτή αποσκοπεί στον εντοπισμό των κατάλληλων κατηγοριών και μονάδων ανάλυσης που θα συσχετίζονται άμεσα με τον σκοπό της έρευνας<sup>37</sup>. Στην παρούσα μελέτη, τα ερευνητικά δεδομένα καταγράφηκαν πρώτα στο ημερολόγιο της ερευνήτριας και έπειτα αξιοποιήθηκαν για την ανάλυση του ερευνητικού υλικού.

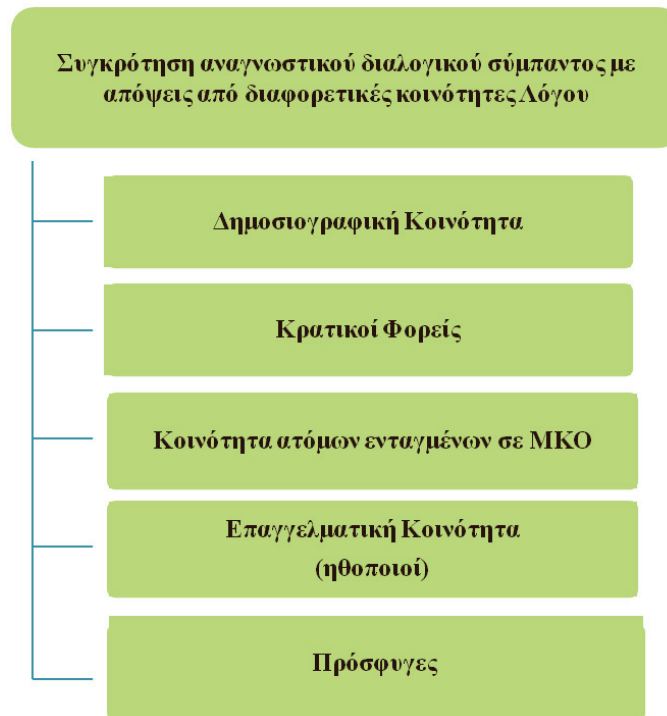
### Η διδακτική παρέμβαση: Σχεδιασμός και οργάνωση

Για τις ανάγκες της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε ανασχεδιασμός της ενότητας 17 «Πόλεμος και Ειρήνη» του γ' τεύχους του σχολικού εγχειριδίου της γλώσσας της Στ' τάξης, ο οποίος εδράστηκε στις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού. Πιο συγκεκριμένα, η παρέμβαση οργανώθηκε γύρω από δύο κύκλους. Ο *πρώτος κύκλος (Α)* αφορούσε την ανάδειξη των ήδη υπάρχουσών γνώσεων και απόψεων των μαθητών σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα. Ο *δεύτερος κύκλος (Β)* διακρινόταν σε δύο υπο-κύκλους, εκ των οποίων στον πρώτο (Β1) [υπο-κύκλο] επιχειρήθηκε σταδιακά, μέσω της καθοδήγησής μας και της κριτικής αποτίμησης ποικίλων πηγών προερχόμενων από τον Ιστό, να διαμορφώσουν οι μαθητές μια πιο σφαιρική γνώμη σχετικά με αυτό το φλέγον κοινωνικό ζήτημα, ενώ στο δεύτερο ανιχνεύθηκε κατά πόσο υπήρξε μετασχηματισμός των αρχικών αντιλήψεων και στάσεων των μαθητών σχετικά με τους πρόσφυγες.

Θεμελιώδη άξονα της ενότητας αποτέλεσε η διαμόρφωση ενός αναγνωστικού πολυκαναλικού/πολυφωνικού σύμπαντος, δηλαδή ενός συνόλου κειμένων, το οποίο θα αναδεικνύει τις πολλαπλές κοινότητες λόγου που τοποθετούνται στο προσφυγικό ζήτημα, εκφράζοντας τις ιδεολογικές θέσεις τους<sup>38</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, απώτερος σκοπός είναι η επεξεργασία των κειμένων με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να τα κατανοούν σε βάθος, εντοπίζοντας στις γλωσσικές και/ή οπτικές δομές, τις υπόρρητες παραδοχές του εκάστοτε κειμένου, αλλά και τις αξίες, ιδεολογίες, πρακτικές που προβάλλει, την ίδια στιγμή που αποσιωπά άλλες. Αυτή η οπτική υπαγορεύεται από τον στόχο που τέθηκε σχετικά με την καλλιέργεια της κριτικής επίγνωσης του καθορισμού σημειωτικών επιλογών για τη δόμηση συγκεκριμένων νοημάτων.

37. Louis Cohen et al., ό.π.

38. Εικόνα 2



**Εικόνα 2** Αναγνωστικό πολυμεσικό/πολυτροπικό/πολυφωνικό σύμπαν.

Βασική πηγή άντλησης των κειμένων και κεντρικό άξονα όλων των δραστηριοτήτων αποτέλεσε ο Ιστός, ο οποίος παρέχει μια πληθώρα ιστοπληροφοριών. Ωστόσο, η ποικιλία ιστοπληροφοριών συνδέεται με την ανάγκη για καθορισμό συγκεκριμένων κριτηρίων επιλογής αυτών βάσει αναγκών του σχεδίου διδασκαλίας, αλλά και δεδομένης της ανάγκης για αξιολόγηση των πηγών πριν δοθούν στους μαθητές ως προς την παιδαγωγική καταλληλότητά τους και την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους εν γένει. Η εμπλοκή των δασκάλων στη διαδικασία αξιολόγησης των ιστοπληροφοριών του Ιστού συνιστά μια απαραίτητη ενέργεια και για έναν άλλο λόγο, προκειμένου στη συνέχεια να είναι σε θέση να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους δεξιότητες κριτικής αμφισβήτησης και κριτικού στοχασμού επί των πληροφοριακών πόρων του διαδικτύου. Τα κριτήρια βάσει των οποίων αξιολογήθηκαν οι ιστοπληροφορίες που αξιοποιήθηκαν ως διδακτικό υλικό συνοψίζονται στα εξής:

- (α)** *αντικειμενικότητα*, κατά πόσο υπάρχουν προκαταλήψεις ή διαφημίσεις που θα μπορούσαν να αποπροσανατολίσουν τους μαθητές από το περιεχόμενο της ιστοπληροφορίας,
- (β)** *συγγραφέας/δημιουργός*, κατά πόσο η ιστοπληροφορία έχει γραφτεί από έμπιστο/αξιόπιστο συγγραφέα,
- (γ)** *σκοπός*, κατά πόσο ο σκοπός για τον οποίο έχει δημιουργηθεί η ιστοπληροφορία είναι σαφής και ανταποκρίνεται στους στόχους του εκπαιδευτικού,
- (δ)** *ενημέρωση πληροφοριών*, κατά πόσο το περιεχόμενο της ιστοπληροφορίας έχει πρόσφατα ανανεωθεί,
- (ε)** *σχεδιασμός και καταλληλότητα της γλώσσας για την ηλικία των παιδιών*, κατά πόσο ο τρόπος σχεδίασης και η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι κατάλληλη για το ηλικιακό επίπεδο των μαθητών,
- (στ)** *τρόπος με τον οποίο εμπλέκουν τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία*, κατά πόσο η ιστοπληροφορία εμπλέκει τους μαθητές σε διαδικασίες σκέψης και προβληματισμού/αναστοχασμού υψηλής τάξης.

## Ποιοτική ανάλυση των παραγόμενων μαθητικών εκφορών

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις δραστηριότητες, τόσο στην αρχική όσο και στην τελική φάση της παρέμβασης, παρουσιάζεται ομαδοποιημένα, σύμφωνα με την ένταξη των δραστηριοτήτων στις κατηγορίες που παρατέθηκαν<sup>39</sup>. Οι εκφορές των μαθητών παρατίθενται αυτολεξεί. Ειδικότερα, για λόγους οικονομίας, αναλύ-

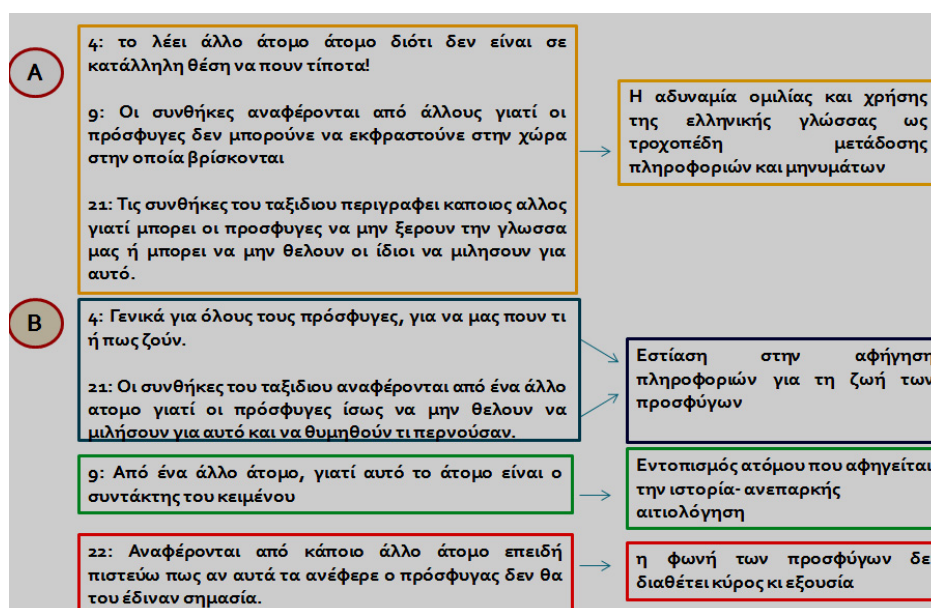
39. Εικόνα 18

ονται ενδεικτικά οι εκφορές των μαθητών σε ορισμένες δραστηριότητες, που κρίθηκαν ως αντιπροσωπευτικές του συνόλου των δραστηριοτήτων που οργανώθηκαν, και αντιστοιχούν σε καθεμιά από αυτές τις κατηγορίες.

*Ποιοτική ανάλυση των δεδομένων από τις δραστηριότητες κριτικής επεξεργασίας λεκτικής εκφοράς online πολυτροπικών κειμένων*

- Εντοπισμός της φωνής από την οποία αναφέρονται οι συνθήκες ταξιδιού και διαμονής των προσφύγων στο κείμενο

Στην πρώτη δραστηριότητα που πραγματοποιήσαμε<sup>40</sup>, απαρτιζόμενη από δύο σκέλη, αφού τα παιδιά καλούνται να αναζητήσουν τον πομπό του κειμένου<sup>41</sup>, δηλαδή τη φωνή που προβάλλεται, και παράλληλα να αιτιολογήσουν τον λόγο για τον οποίο προβάλλεται η συγκεκριμένη φωνή. Αναλύοντας τα δεδομένα που προέκυψαν και από τους δύο κύκλους, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία αιτιολόγησε την άποψή της. Συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές θεωρούν πως οι πρόσφυγες δεν είναι σε θέση να μεταφέρουν την ιστορία τους, για διάφορους λόγους. Ορισμένοι μαθητές κατέληξαν σε αυτή την άποψη υποστηρίζοντας ότι η αναφορά των συνθηκών γίνεται από κάποιο άλλο άτομο εξαιτίας της έλλειψης δυνατότητας από πλευράς των προσφύγων να μιλήσουν την ελληνική γλώσσα, εξήγηση που για ένα παιδί αυτής της ηλικίας είναι σχετικά αναμενόμενη. Άλλοι θεώρησαν ότι οι άθλιες συνθήκες τις οποίες βιώνουν οι πρόσφυγες αποτελούν εμπόδιο για να εκφραστούν. Μερικοί μαθητές έκριναν ότι οι πρόσφυγες δεν επιθυμούν να περιγράψουν οι ίδιοι τις συνθήκες διαμονής και ταξιδιού, ενώ υπήρξαν και φωνές που ανέδειξαν το θέμα της εμπιστοσύνης από πλευράς των προσφύγων στους υπόλοιπους ανθρώπους. Ιδιαίτερα θετικό είναι το γεγονός ότι στον δεύτερο κύκλο εμφανίζεται μια νέα κατηγορία, καθώς τέσσερις (4) μαθητές εξέφρασαν απόψεις στις οποίες γίνεται ξεκάθαρο πως η φωνή των προσφύγων δε διαθέτει κύρος κι εξουσία για να ακουστεί από τους υπόλοιπους ανθρώπους, με αποτέλεσμα κάποιο άλλο άτομο να πρέπει να μεταφέρει την ιστορία τους, ώστε αυτή να βρει αποδέκτες. Η κατηγορία αυτή δεν προκύπτει από τις εκφορές λόγου των παιδιών στον πρώτο κύκλο, και μπορεί με βεβαιότητα να υποστηριχθεί ότι αποτελεί απόρροια της παρέμβασης, καθώς η παράμετρος που αφορά τις ισχυρές και τις αδύναμες φωνές μελετήθηκε ενδελεχώς, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και αφορμές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.



**Εικόνα 3** Εκφορές λόγου στη δραστηριότητα εντοπισμού της φωνής από την οποία αναφέρονται οι συνθήκες ταξιδιού και διαμονής των προσφύγων στο κείμενο.

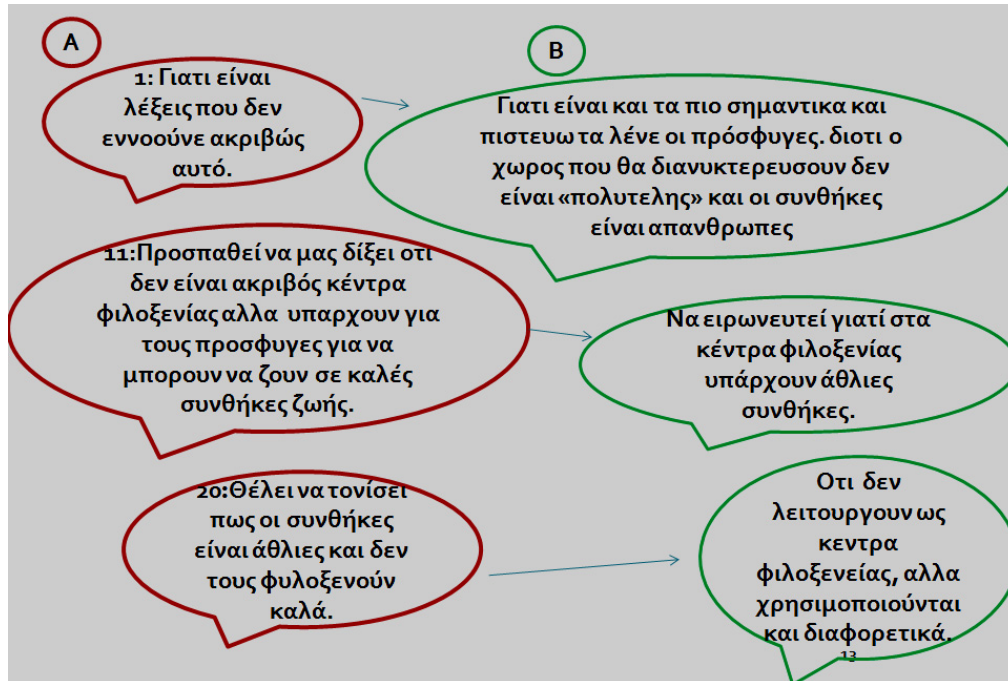
40. Εικόνα 3

41. Παράθεμα I

- Κατανόηση χρήσης μορφολογικών επιλογών του συντάκτη του κειμένου

Η επόμενη δραστηριότητα σχεδιάστηκε με σκοπό να ανιχνεύσει κατά πόσο οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν τη χρήση μορφολογικών επιλογών του συντάκτη του κειμένου<sup>42</sup>. Ειδικότερα, οι μαθητές καλούνται να αιτιολογήσουν τη χρήση των εισαγωγικών στη φράση «κέντρα φιλοξενίας»<sup>43</sup>. Να τονιστεί στο σημείο αυτό ότι η χρήση των εισαγωγικών γίνεται για να προσδώσει έμφαση, όταν μεταφέρονται αυτούσια λόγια άλλου, όταν πρόκειται για λέξεις ή φράσεις που ανήκουν σε ειδικό λεξιλόγιο ή σε κάποιο γλωσσικό ιδίωμα ή επίπεδο λόγου, ή όταν πρόκειται για τίτλους βιβλίων, εφημερίδων, ονόματα πλοίων κτλ. Κάποτε προσδίδουν ειρωνικό τόνο ή μεταφορική σημασία στη λέξη-φράση, αποδίδοντας ένα ιδιαίτερο νόημα ή απόχρωση νοήματος στον λόγο μας, όπως συμβαίνει και στην προκειμένη περίπτωση.

Αν και εκφράστηκαν ποικίλες απόψεις για τον λόγο χρήσης των εισαγωγικών, η πλειοψηφία των μαθητών και στους δύο κύκλους θεώρησε ότι τα εισαγωγικά αποδίδουν στη φράση μεταφορική σημασία. Ο αμέσως μεγαλύτερος αριθμός εκφορών συγκεντρώνεται στην κατηγορία «ειρωνικός τόνος», με τους μαθητές να θεωρούν ότι η συντάκτρια του κειμένου χρησιμοποιεί τα εισαγωγικά προκειμένου να ειρωνευτεί για τις απάνθρωπες συνθήκες που επικρατούν στα κέντρα φιλοξενίας, αποδίδοντας αρνητική χροιά, σε αντίθεση με τις εκφορές λόγου της προηγούμενης κατηγορίας, που είναι σε ουδέτερο τόνο. Συγκεκριμένα, οι εκφορές που εντάσσονται στην κατηγορία «ειρωνικός τόνος», φανερώνουν ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν ιδιαίτερα ικανοποιητικά στο ζητούμενο της δραστηριότητας. Τέλος, τόσο στον πρώτο όσο και στον δεύτερο κύκλο εκφράστηκαν απόψεις που υποδήλωναν την ύπαρξη μαθητών που διαθέτουν γνώσεις σχετικά με τη χρήση των εισαγωγικών, οπότε συμπεραίνουμε ότι σε γενικές γραμμές, και στους δύο κύκλους, οι αναφορές των παιδιών κινούνται στα ίδια επίπεδα, άρα η παρέμβαση δεν άσκησε ιδιαίτερη επίδραση ως προς τις συγκεκριμένες δραστηριότητες.



**Εικόνα 4** Εκφορές στη δραστηριότητα κατανόησης χρήσης μορφολογικών επιλογών του συντάκτη του κειμένου.

42. Εικόνα 4

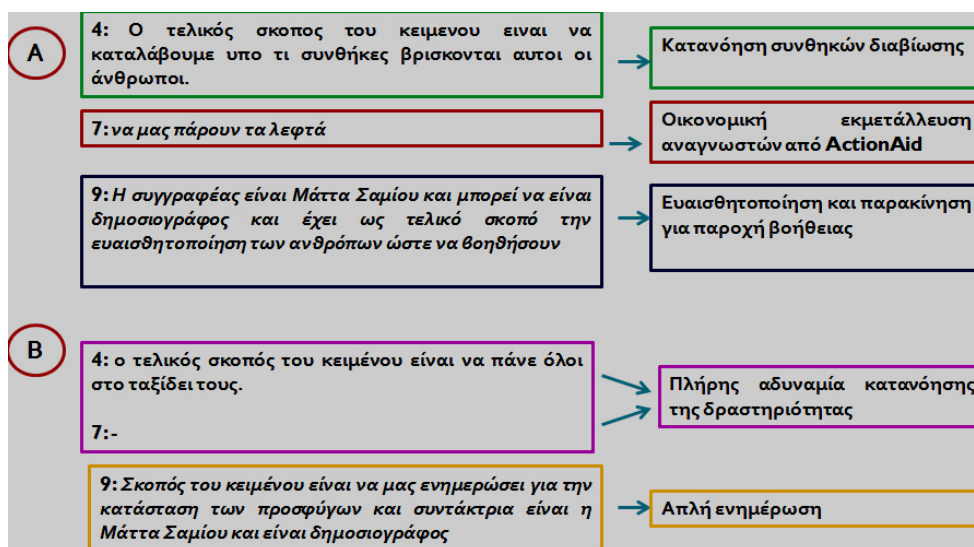
43. Παράθεμα II

## Σκιαγράφηση του σκοπού του κειμένου

Όσον αφορά τη δραστηριότητα σκιαγράφησης του σκοπού του κειμένου<sup>44</sup>, και στους δύο κύκλους, μέσω αρκετών διεπιδράσεων, διαφάνηκε ότι τα παιδιά θεώρησαν πως σκοπό του κειμένου αποτελούσε η ευαισθητοποίηση των αναγνωστών σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα<sup>45</sup>. Ορισμένοι μαθητές υποστήριξαν ότι το κείμενο αποσκοπεί στην ανάδειξη της ActionAid σε οργανισμό που παρέχει βοήθεια στους πρόσφυγες, γεγονός που είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς αποδεικνύει ότι είναι σε θέση να προχωρήσουν σε ουσιαστικότερη και βαθύτερη ανάγνωση ενός κειμένου. Παράλληλα, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση, κάποιοι μαθητές διατύπωσαν εκφορές στις οποίες η κοινοποίηση της ιστορίας της Μάριαμ, αλλά και παρόμοιες ιστορίες άλλων προσφύγων, φάνηκε να αποτελεί γι' αυτά τον σκοπό του κειμένου. Τέλος, και στις δύο φάσεις υπήρχαν εκφορές που σχετίζονται με την περιγραφή συνθηκών διαβίωσης των προσφύγων.

Μόνο στην αρχική φάση διακρίθηκαν κατηγορίες οι οποίες εκλείπουν από την τελική. Σκόπιμο κρίνεται να αναφερθούμε σε δύο εξ αυτών. Συγκεκριμένα, πριν την παρέμβαση, η πλειοψηφία των μαθητών υποστήριξε ότι σκοπό του κειμένου αποτελεί η παρακίνηση των αναγνωστών να προσφέρουν βοήθεια στους πρόσφυγες. Επιπλέον, άξια ιδιαίτερης μνείας είναι η αναφορά ενός μαθητή, ο οποίος εξέφρασε την άποψη ότι το κείμενο γράφτηκε για «να μας πάρουν τα λεφτά». Είναι ο μοναδικός μαθητής, ο οποίος συνειδητοποίησε ότι η ενημέρωση για τα δεινά των προσφύγων, έχει ως άμεση συνέπεια την ευαισθητοποίηση των αναγνωστών και την επιθυμία των τελευταίων για παροχή βοήθειας προς τους πρόσφυγες, ενώ σε συνάρτηση με την ανάδειξη της ActionAid, σε παράγοντα που μπορεί να επιδράσει θετικά στην επίλυση του προσφυγικού ζητήματος, οδηγεί τους αναγνώστες να προβούν σε δωρεές στην ActionAid, συνεισφέροντας κέρδος στην εν λόγω οργάνωση.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα και των δύο κύκλων αναφορικά με την πρώτη δραστηριότητα που εξετάζεται εδώ, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι στον αρχικό, περισσότεροι μαθητές κατόρθωσαν να προχωρήσουν σε βαθύτερη ανάγνωση και κατανόηση του άρθρου. Επίσης, πριν την παρέμβαση θίγεται άμεσα το θέμα της εκμετάλλευσης των χρημάτων των αναγνωστών από την ActionAid, ενώ εκλείπει κατόπιν της παρέμβασης. Η εν λόγω διαφοροποίηση ανάμεσα στις εκφορές των παιδιών στους δύο κύκλους, δεδομένου ότι μεσολάβησε και η διδακτική παρέμβαση, θα μπορούσε να αποδοθεί, ενδεχομένως, στη σταδιακή απώλεια ενδιαφέροντος από πλευράς τους.



Εικόνα 5 Εκφορές στη δραστηριότητα διερεύνησης σκοπού του κειμένου.

- Εντοπισμός του συντάκτη του κειμένου και της ιδιότητάς του

Εν συνεχεία, αναλύονται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και από τους δύο κύκλους σχετικά με τη δραστηριότητα που

44. Παράθεμα ΙΙΙ

45. Εικόνα 5

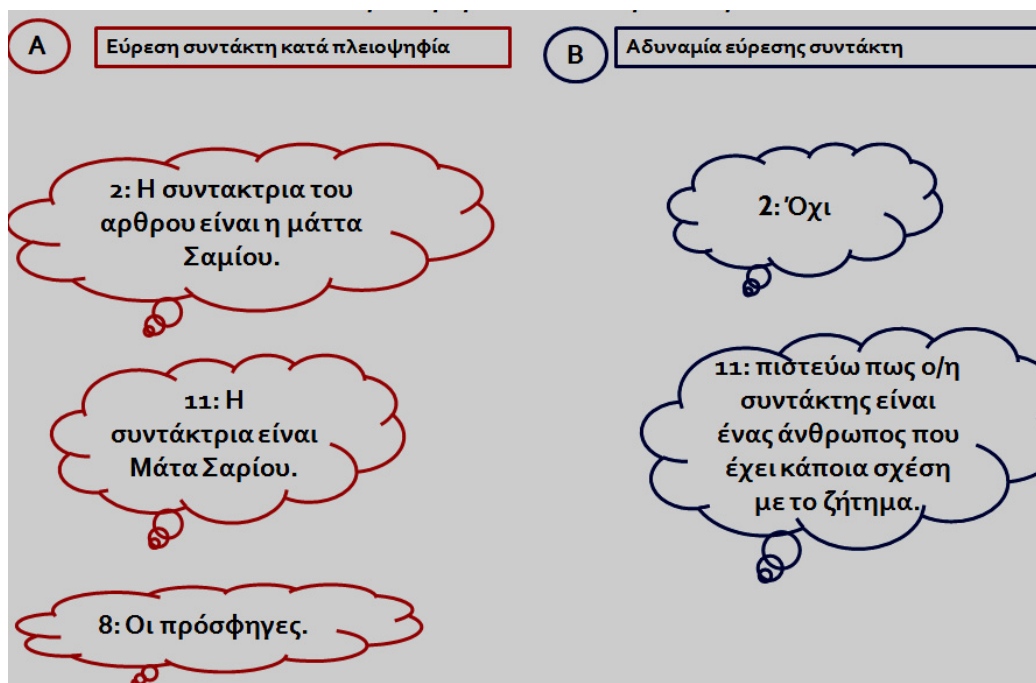
αφορά τον προσδιορισμό του συντάκτη του άρθρου<sup>46</sup>, καθώς και της ιδιότητας αυτού<sup>47</sup>. Δυστυχώς, λίγοι ήταν οι μαθητές που συμμετείχαν με εκφορές στην εν λόγω δραστηριότητα, γεγονός που αποδεικνύει ότι σε γενικές γραμμές τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με τέτοιου είδους δραστηριότητες, με αποτέλεσμα να τις αποφεύγουν. Μάλιστα, οι εκφορές που πραγματοποιήθηκαν με το πέρας της παρέμβασης ήταν απογοητευτικά λιγότερες σε σχέση με αυτές πριν την παρέμβαση.

Συγκεκριμένα, στον πρώτο κύκλο, η πλειοψηφία της τάξης ήταν σε θέση να εντοπίσει το όνομα της συντάκτριας του κειμένου, με μικρή μερίδα μαθητών να μην είναι σε θέση να κατανοήσει τη δραστηριότητα. Ωστόσο, κατά τον δεύτερο κύκλο, η μειοψηφία από τα παιδιά που ανταποκρίθηκαν κατάφερε να εντοπίσει το όνομα της συντάκτριας του κειμένου, ενώ αρκετοί δήλωσαν ότι αδυνατούν είτε να καταλάβουν, είτε να εκφέρουν άποψη για τη δραστηριότητα. Τέλος, ορισμένοι μαθητές, αν και δεν εντόπισαν το όνομα της συντάκτριας, παρέθεσαν στην εκφορά τους την ιδιότητά της, χωρίς να την εντοπίσουν παρατηρώντας το πλαίσιο του κειμένου, αλλά στηριζόμενοι σε υποθέσεις, όπως διαπιστώθηκε.

Αναφορικά με τον εντοπισμό της ιδιότητας της συντάκτριας, πριν από την παρέμβαση η πλειοψηφία των παιδιών εντόπισε τόσο το όνομα όσο και την ιδιότητα της συντάκτριας. Μικρότερη μερίδα μαθητών ανέφερε μόνο το όνομα της συγγραφέως, χωρίς να προβεί σε σχόλιο σχετικό με την ιδιότητά της. Τέλος, κάποιοι μαθητές θεώρησαν ότι η Μάττα Σαμίου είναι δημοσιογράφος, ενώ άλλοι αμφιταλαντεύτηκαν σχετικά με το αν είναι εργαζόμενη στην ActionAid ή πρόσφυγας.

Όσον αφορά τον δεύτερο κύκλο, δύο (2) μαθητές υποστήριξαν ότι η συντάκτρια είναι δημοσιογράφος, ενώ επίσης δύο (2) παιδιά θεώρησαν ότι πρόκειται για εργαζόμενη της ActionAid, χωρίς όμως να είναι σε θέση να προσδιορίσουν με ακρίβεια τον τομέα απασχόλησής της. Μόνο ένας (1) μαθητής κατάφερε να εντοπίσει ότι η Μάττα Σαμίου είναι Υπεύθυνη Εκστρατειών στην Actionaid. Δεν έλειπαν και εκφορές οι οποίες δεν είχαν σχέση με τη δραστηριότητα.

Γι' άλλη μια φορά, οι εκφορές κατά τον δεύτερο κύκλο της παρέμβασης δεν ήταν εξίσου ικανοποιητικές με εκείνες του πρώτου κύκλου, όπως διαπιστώθηκε και από την ανάλυση που προηγήθηκε. Αν μπορούμε να διακρίνουμε κάποιο ενθαρρυντικό στοιχείο στις απόψεις που εκφράστηκαν από τους μαθητές κατόπιν της παρέμβασης, είναι το γεγονός ότι έξι (6) εξ αυτών, επεξεργάστηκαν συνδυαστικά στις δραστηριότητες που μόλις αναλύθηκαν, γεγονός που οδηγεί στη σκέψη ότι οι μαθητές, κατόπιν της παρέμβασης, αντιλήφθηκαν βαθύτερα τη σύνδεση ανάμεσα στον σκοπό και τον συντάκτη ενός κειμένου.



**Εικόνα 6** Εκφορές στη δραστηριότητα προσδιορισμού του συντάκτη του κειμένου.

46. Παράθεμα IV

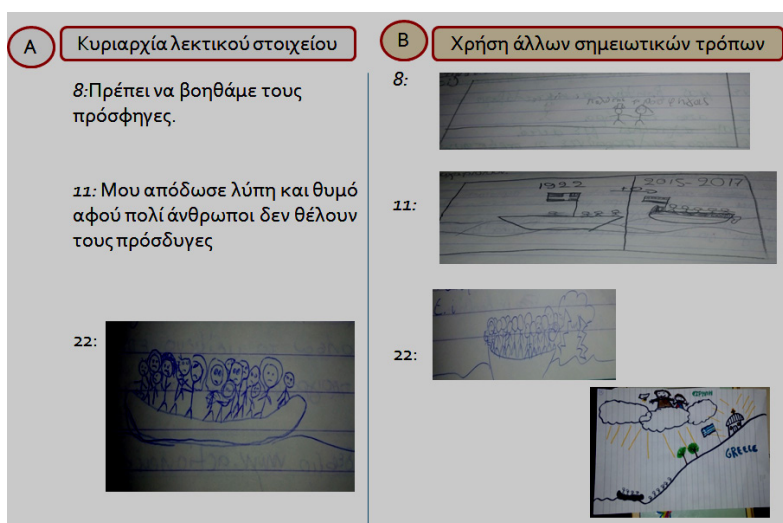
47. Εικόνα 6

*Ποιοτική ανάλυση των δεδομένων από τις δραστηριότητες κριτικής επεξεργασίας των μη γλωσσικών πόρων των online πολυτροπικών κειμένων*

- Νοηματοδότηση πολυκαναλικής πηγής (βίντεο) προφορικά/ με γραπτό λεπτικό κείμενο/ με ζωγραφιά

Στη δραστηριότητα, την ανάλυση των δεδομένων της οποίας παρουσιάζουμε παρακάτω<sup>48</sup>, οι μαθητές κλήθηκαν να αποδώσουν το νόημα πολυκαναλικής πηγής (βίντεο)<sup>49</sup> που παρακολούθησαν προφορικά/ με γραπτό λεκτικό κείμενο/ με ζωγραφιά. Σε γενικές γραμμές, οι εκφορές τους, τόσο στον πρώτο όσο και στον δεύτερο κύκλο, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: *δεν είμαι σε θέση να απαντήσω, οικουμενικότητα του προσφυγικού θέματος, περιγραφή ζωής προσφύγων, μη σχετική απάντηση που αφορά τα συναισθήματα, απόδοση σεβασμού, παροχή στήριξης/βοήθειας, εξασφάλιση ειρήνης, ζωγραφιά.*

Διαπιστώνουμε από τη σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν από την εν λόγω δραστηριότητα, κατά τον πρώτο και τον δεύτερο κύκλο της διδακτικής παρέμβασης, ότι, αν και στον δεύτερο κύκλο περισσότερα παιδιά παρήγαγαν εκφορές που είτε δεν ήταν σχετικές με τη δραστηριότητα, είτε δήλωναν ξεκάθαρα ότι οι μαθητές που τις παρήγαγαν δεν ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στη δραστηριότητα, κρίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρον το γεγονός ότι κατά τον δεύτερο κύκλο, πιο πολλά παιδιά επέλεξαν να αποδώσουν το νόημα της πολυκαναλικής πηγής μέσω ζωγραφιάς, ενώ μάλιστα ένα εξ αυτών την επιμελήθηκε με μεγαλύτερη προσοχή στο σπίτι. Το εύρημα αυτό, ενδεχομένως, αποτελεί ένδειξη ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν, μέσω της παρέμβασης, τη σημασία της πολυτροπικότητας και, κατ' επέκταση, της αξιοποίησης ποικίλων [σημειωτικών] τρόπων, πέραν της γλώσσας, για τη δημιουργία νοήματος.



**Εικόνα 7** Διεπιδράσεις στη δραστηριότητα απόδοσης νοήματος του βίντεο.

*Ποιοτική ανάλυση των δεδομένων από τις δραστηριότητες [κριτικής] αναζήτησης, και αξιολόγησης ιστοπληροφοριών*

- Σύγκριση προφίλ της ActionAid, όπως αυτό προβάλλεται στο προς ανάγνωση άρθρο της δραστηριότητας και στον επίσημο ιστοχώρο της οργάνωσης

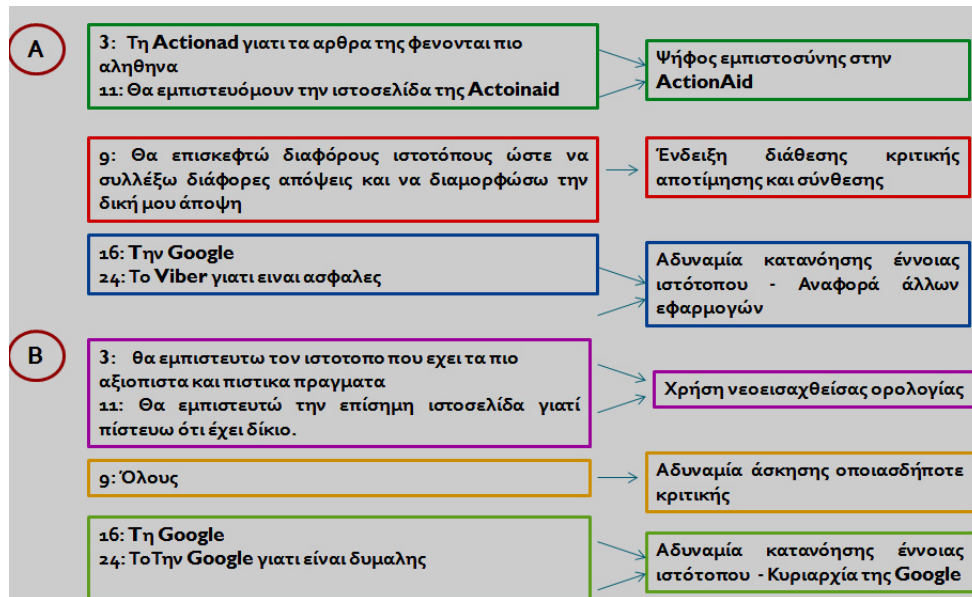
Στην εν λόγω δραστηριότητα, η οποία είναι μείζονος σημασίας, οι μαθητές κλήθηκαν, αφού μελέτησαν ένα αρ-

48. Εικόνα 7

49. Παράθεμα V

θρο<sup>50</sup>, να εξετάσουν το ζήτημα της εμπιστοσύνης, και ουσιαστικότερα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας, καθώς και το ζήτημα της διαμόρφωσης συγκεκριμένων κριτηρίων από πλευράς τους, στη βάση των οποίων είναι σε θέση να συγκρίνουν ορισμένες ιστοσελίδες από το Διαδίκτυο και να αποφασίσουν αν θα τις εμπιστευτούν, ακόμη κι αν πρόκειται για σελίδες που προέρχονται από γνωστές οργανώσεις, όπως στην προκειμένη περίπτωση η Actionaid.

Οι εκφορές των παιδιών, τόσο στον πρώτο όσο και στον δεύτερο κύκλο<sup>51</sup>, κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα, καταδεικνύοντας ότι, σε γενικές γραμμές, ελάχιστοι ήταν οι μαθητές που ανταποκρίθηκαν ουσιαστικά στη δραστηριότητα, διότι οι περισσότεροι δεν δήλωσαν με ποια κριτήρια και με ποιο σκεπτικό επιλέγουν την ιστοσελίδα. Πιο συγκεκριμένα, και στους δύο κύκλους όλοι οι μαθητές δείχνουν εμπιστοσύνη στη σελίδα της ActionAid, και μάλιστα οι περισσότεροι επειδή τα άρθρα της φαίνονται αληθινά. Πρόκειται, εντούτοις, για ταυτολογία, διότι η εμπιστοσύνη που δείχνουν στην ActionAid φαίνεται να σχετίζεται με τη γενικότερη αξιόπιστη εικόνα που έχει οικοδομήσει η οργάνωση κατά τη διάρκεια των χρόνων, ενώ οι μαθητές δεν αναφέρουν τους λόγους που πραγματικά θεωρούν ότι η σελίδα της είναι έγκυρη. Ως θετικό κρίνεται το ότι στις απόψεις που εμπíπτουν στην εν λόγω κατηγορία και διατυπώθηκαν κατά τον δεύτερο κύκλο εισάγεται η χρήση των εννοιών της εμπιστοσύνης, της αξιοπιστίας και της πειστικότητας, ορολογία δηλαδή την οποία διαπραγματευτήκαμε συστηματικά κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Κάποια παιδιά δεν αποσαφήνισαν βασικές έννοιες που σχετίζονται με την πλοήγηση στο Διαδίκτυο με εκφορές όπως «Την Google», ενώ άλλοι στον πρώτο κύκλο με την εκφορά το «Viber», όχι μόνο δεν κατανόησαν το ζητούμενο της δραστηριότητας, αλλά παρασύρθηκαν και από την εμφάνιση διαφήμισης συγκεκριμένης εφαρμογής που υπήρχε στον ιστότοπο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του άρθρου. Τέλος, τόσο κατά τον πρώτο όσο και κατά τον δεύτερο κύκλο, μόνο ένας μαθητής συγκριτικά με τους υπόλοιπους, φάνηκε ότι διαθέτει μια βασική ιδέα σχετικά με τον κριτικό τρόπο πλοήγησης στο Διαδίκτυο και συλλογής πληροφοριών από αυτό, χωρίς ωστόσο, δυστυχώς, να αναλύει τον τρόπο διαμόρφωσης της προσωπικής του άποψης.



**Εικόνα 8** Εκφορές στη δραστηριότητα επιλογής και αξιολόγησης ιστοτόπων.

- Διαμόρφωση προσωπικής άποψης για τον ιστοχώρο της ActionAid

Στην επόμενη δραστηριότητα, οι μαθητές έπρεπε να διαμορφώσουν προσωπική άποψη για τον ιστοχώρο της ActionAid<sup>52</sup>. Η εικόνα που διαμορφώθηκε από τις εκφορές τους ήταν διαφορετική στους δύο κύκλους. Ειδικότερα, κατά τον δεύτερο κύκλο της παρέμβασης, πέντε (5) παιδιά εμφανίστηκαν αρνητικά προσκείμενα στην ιστοσελίδα

50. Παράθεμα VI

51. Εικόνα 8

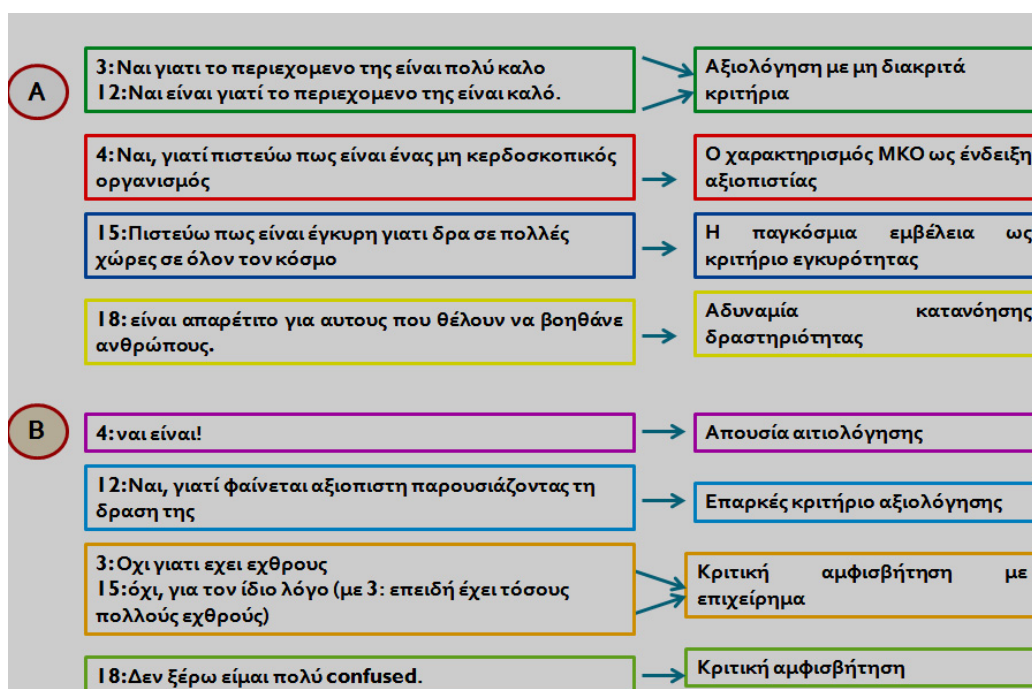
52. Εικόνα 9



έναντι ενός (1) στον πρώτο, ενώ παράλληλα μόλις δύο (2) μαθητές ισχυρίστηκαν ότι δεν δύνανται ή δεν έχουν δι-  
αμορφώσει άποψη σχετικά με τον ιστότοπο, αριθμός που στον πρώτο κύκλο ήταν ο τριπλάσιος.

Όσον αφορά τους μαθητές που έκριναν την ιστοσελίδα θετικά, τόσο στον πρώτο όσο και στον δεύτερο κύκλο, οι περισσότεροι δεν αιτιολόγησαν την εκτίμησή τους. Από αυτούς που τεκμηρίωσαν τη γνώμη τους, και στους δύο κύκλους, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι έχουν σχηματίσει τη γνώμη τους στηριζόμενοι στο γεγονός ότι πρόκειται για οργάνωση που βοηθάει ανθρώπους. Από τις εκφορές κατά τον πρώτο κύκλο, ξεχωρίζουν εκείνη μέσω της οποίας ο χαρακτηρισμός ΜΚΟ φαίνεται στην αντίληψη του μαθητή που την έδωσε να συνιστά κριτήριο αξιοπιστίας, καθώς και η εκφορά που θίγει το στοιχείο της παγκόσμιας εμβέλειας ως κριτήριο εγκυρότητας. Μόνο στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τον δεύτερο κύκλο συναντούμε επαρκές κριτήριο αξιολόγησης.

Όσον αφορά τους μαθητές που εκφράστηκαν αρνητικά για τον ιστοχώρο, κάποιοι από αυτούς είχαν επιχειρήματα για να υποστηρίξουν την αμφισβήτησή τους ως προς την ActionAid, εκφράζοντας τη δυσπιστία τους στην οργάνωση, βασιζόμενοι στο γεγονός ότι αυτή έχει εχθρούς.



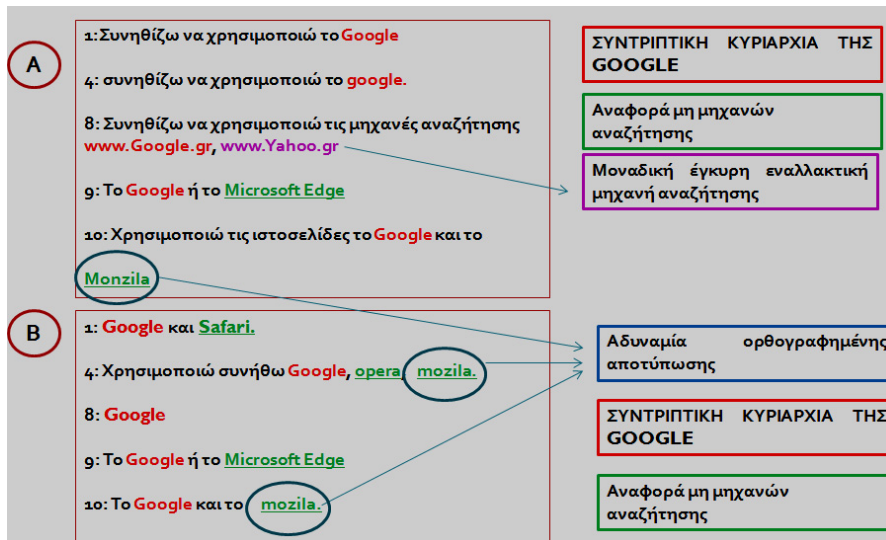
**Εικόνα 9** Εκφορές στη δραστηριότητα διαμόρφωσης προσωπικής άποψης για τον ιστοχώρο της ActionAid.

- Καταγραφή προσωπικής προτίμησης χρησιμοποιούμενων μηχανών αναζήτησης

Εν συνεχεία, ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν τις μηχανές αναζήτησης που προτιμούν να χρησιμοποιούν<sup>53</sup>.

Προχωρώντας σε σύγκριση των δεδομένων που ελήφθησαν και από τους δύο κύκλους, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε ότι και στις δύο περιπτώσεις όλοι οι μαθητές φαίνεται ότι συνηθίζουν να χρησιμοποιούν την google. Ακόμη, μπορούμε να διακρίνουμε ότι ορισμένα παιδιά βρίσκονται σε σύγχυση σχετικά με τον όρο «μηχανή αναζήτησης», καθώς κάποιοι μαθητές συγχέουν τον φυλλομετρητή google chrome με τη μηχανή αναζήτησης της google. Τέλος, οφείλουμε να τονίσουμε το ζήτημα του τρόπου αναφοράς και ορθογραφίας του όρου «Mozilla firefox», ο οποίος στις διάφορες απαντήσεις εμφανίζεται με τη μορφή «Monzila», «Mogila», «monzila firefox», «Mozzila Firefox» και «mozila». Κανένας από τους μαθητές που επιλέγουν ως μηχανή αναζήτησης τη «Mozilla firefox» δεν είναι σε θέση να τη γράψει σωστά, γεγονός που δεν παρατηρείται και στον τρόπο γραφής του όρου «google», ο οποίος στην πλειοψηφία των περιπτώσεων απαντάται με σωστή ορθογραφία, γεγονός που συναινεί στην ανάδειξη της google σε κυρίαρχη μηχανή αναζήτησης.

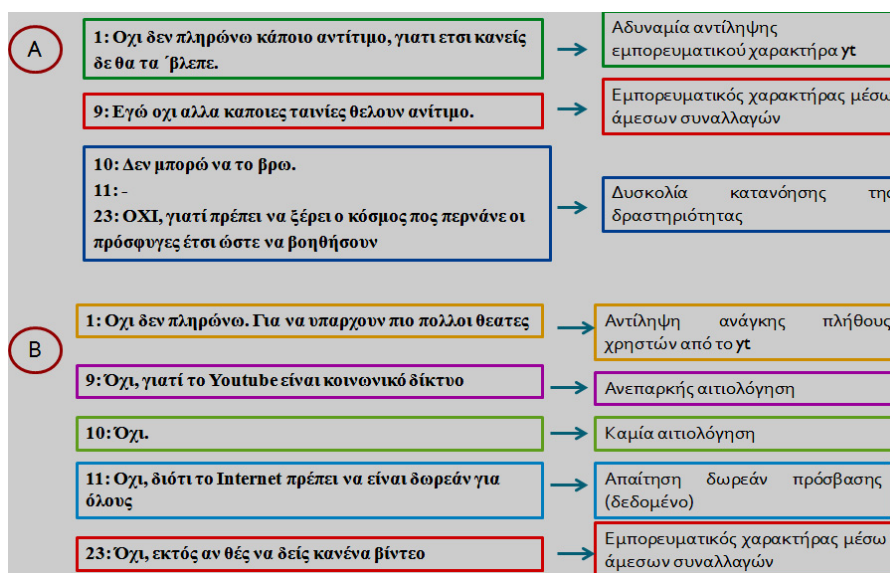
53. Εικόνα 10



**Εικόνα 10** Εκφορές στη δραστηριότητα καταγραφής προσωπικής προτίμησης μηχανής αναζήτησης.

- Καταγραφή απόψεων σχετικά με το αν η προσβασιμότητα στο youtube είναι δωρεάν και για ποιους λόγους

Τέλος, θα αναλύσουμε τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τη δραστηριότητα η οποία αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με το αν η προσβασιμότητα στο youtube είναι δωρεάν και για ποιους λόγους<sup>54</sup>. Και στους δύο κύκλους, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών υποστηρίζει ότι δεν πληρώνει κάποιο αντίτιμο προκειμένου να παρακολουθήσει βίντεο στο youtube. Μόνο από ορισμένες εκφορές, οι οποίες προέρχονται από τον πρώτο κύκλο, φαίνεται οι μαθητές να συνειδητοποιούν μόνο τον άμεσο εμπορευματικό χαρακτήρα του youtube. Σε γενικές γραμμές, δεν παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των απαντήσεων πριν και μετά την παρέμβαση. Τα παιδιά, παρά την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, δεν φαίνεται να είναι σε θέση να αντιληφθούν τον εμπορευματικό χαρακτήρα του youtube και του Διαδικτύου εν γένει.



**Εικόνα 11** Εκφορές στη δραστηριότητα καταγραφής απόψεων σχετικά με το αν η προσβασιμότητα στο youtube είναι δωρεάν και για ποιους λόγους.

54. Εικόνα 11

## Συμπεράσματα

Η έννοια της γλώσσας ως κοινωνικής πρακτικής σχετίζεται κατά βάση με το πολιτισμικό πλαίσιο και αφορά τον τρόπο που η γλώσσα συμβάλλει στην κατασκευή συγκεκριμένων κοινωνικών θεσμών και σχέσεων εξουσίας. Ο Λόγος με την έννοια του *discourse*, μπορεί και πρέπει να προσεγγιστεί μέσα σε ένα πλέγμα αναπαράστασης και συγκεκριμένης νοηματοδότησης<sup>55</sup>, ως ένα στοιχείο το οποίο συνδιαλέγεται με τις εκάστοτε κοινωνικές πρακτικές. Ο κυρίαρχος λόγος σε κάθε κείμενο, των online πολυτροπικών κειμένων συμπεριλαμβανομένων, δύναται να «φυσικοποιεί» τις ιδεολογίες, μετατρέποντάς τις σε μια μορφή κοινής λογικής, η οποία οδηγείται στα όρια της ταυτολογίας και έτσι δεν δίνεται η δυνατότητα στους ανθρώπους να την κρίνουν ορθολογικά και συνετά, παρά μόνο να την αποδέχονται<sup>56</sup>.

Μέσω της διδακτικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε, η οποία διενεργήθηκε στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού στο Διαδίκτυο, με έμφαση στο πώς τα κείμενα λειτουργούν σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα, και τις ιδεολογικές θέσεις που μεταδίδουν ή υπονοούν, διαφάνηκε ότι οι μαθητές δεν διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες της αναζήτησης και επιλογής των πληροφοριών, της υποβολής της ποιότητάς τους σε κρίση και αξιολόγηση, γι' αυτό και εύκολα αποπροσανατολίζονται μέσα στην πληθώρα των συνδέσμων και των παρεχόμενων πληροφοριών. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με αυτά άλλων ερευνών, που καταδεικνύουν το γεγονός ότι οι μαθητές δεν διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες κριτικής αναζήτησης, αξιολόγησης και επεξεργασίας online πληροφοριών<sup>57</sup>. Ως αποτέλεσμα, συνήθως οδηγούνται σε ανεπαρκή γνώση και κατανόηση, λόγω της έλλειψης αυτών των κρίσιμων δεξιοτήτων<sup>58</sup>.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές τείνουν να αξιολογούν τις πληροφορίες μέσω της πρόβλεψης, καθώς έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες για μια ιστοσελίδα, όπως διαφάνηκε και από την εν λόγω έρευνα, δηλαδή είναι σύνηθες οι μαθητές να αδυνατούν να ελέγχουν την ορθότητα των online πληροφοριών (Motivaction /Malmberg, 2006). Υποθέτουν ότι όλα στον ΠΙ είναι «αληθινά», ενώ οι εκπαιδευτικοί συχνά θεωρούν ότι, επειδή οι μαθητές γενικά εμφανίζουν δεξιότητες χειρισμού ψηφιακών μέσων, αυτό συνεπάγεται και ότι διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες αναζήτησης, πλοήγησης και αξιολόγησης σε online περιβάλλοντα.

Συνοψίζοντας, παρατηρήθηκε ότι οι πρακτικές και οι στάσεις των μαθητών που αφορούν τη βελτίωση της κριτικής ικανότητάς τους σε σχέση με τις online πληροφορίες, μεταβάλλονται με μεγαλύτερη δυσκολία, συγκριτικά με τις δεξιότητες που σχετίζονται με τη χρήση του Ιστού. Η παρέμβαση φάνηκε να μεταβάλλει σταδιακά τον τρόπο διαχείρισης πολλαπλών αναπαραστάσεων των μαθητών, οι οποίοι ξεκίνησαν να προβαίνουν σε κριτικό φιλτράρισμα των ιστοπληροφοριών, μέσα από τη συνεχή αμφισβήτησή τους και τη διαλογική σχέση που ανέπτυξαν μαζί τους. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε ο σχεδιασμός μιας έρευνας που θα μελετούσε την εξέλιξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών κατά τη μετάβασή τους από τάξη σε τάξη, όπως και συναρτήσει του μορφωτικού και κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου των οικογενειών τους. Τέλος, θα ήταν σκόπιμο να οργανωθεί μια διδακτική παρέμβαση μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας, που θα απευθύνεται σε τάξη, με την οποία ο εκπαιδευτικός-ερευνητής έχει αναπτύξει ουσιαστική σχέση, ώστε να γνωρίζει εις βάθος βασικά χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα των μαθητών, τα οποία θα λάβει υπόψη για τον σχεδιασμό της παρέμβασης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Α. Ξενόγλωσσες

Baynham Mike, *Literacy Practices: Investigating Literacy in Social Contexts*, Longman, New York, 1995.

Carr Wilfred & Kemmis Stephen, *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*, Αλεξάνδρα Παγανού-Λαμπράκη, Ευανθία Μηλίκου και Κώτσια Ροδιάδου-Αλμπάνη (επιμ.), Κώδικας, Αθήνα, 1997.

55. Gunther Kress, ό.π.

56. Κυριάκος Μπονίδης, «Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: Θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα ανάλυσης», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 2009, σ. 86-122.

57. Jacob Schacter, Kevin Chung & Aimee Dorr, «Children's Internet searching on complex problems: performance and process analyses», *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 49(9), 1998, σ. 840-849.

Andrew K. Shenton & Pat Dixon, «Just what do they want? What do they need? A study of the informational needs of children», *Children and Libraries*, 1(2), 2003, σ. 36-42.

58. Miriam Metzger, Andrew Flanagin & Lara Zwarun, «College student Web use, perceptions of information credibility, and verification behavior», *Computers & Education*, 41(3), 2003, σ. 271-290.

- Coiro Julie, «Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies», *The Reading Teacher*, 56, 2003, σ. 458–64.
- Coiro Julie & Dobler Elizabeth, «Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet», *Reading Research Quarterly*, 42, 2007, σ. 214–57.
- Comber Barbara, «Critical Literacies: Negotiating Powerful and Pleasurable Curricula—How Do We Foster Critical Literacy through English Language Arts?», *Paper presented at the Annual Conference of the National Council of Teachers of English*, Denver, 1999.
- Fabos Bettina, «The price of information: Critical literacy, education and today's Internet», Coiro Julie, Knobel Michele, Lankshear Colin & Leu Donald (Eds.), *Handbook of Research of New Literacies*. Lawrence Erlbaum, New York, 2008, σ. 839-870.
- Freire Paulo & Macedo Donald, *Literacy: Reading the Word and the World*, CT, Bergin & Garvey, Westport, 1987.
- Halliday Michael & Hasan Ruqaiya, *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford University Press, Oxford, 1989.
- Kiili Cristian (2012). *Online reading as an individual and social practice*. Doctoral dissertation. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Lankshear Colin & Knobel Michele, *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham, Open University Press, UK, 2003.
- Lave Jean & Wenger Etienne, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, NY: Cambridge University Press, New York, 1991.
- Leu Donald, Kinzer Charles, Coiro Julie & Cammack Dana, «Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies», Ruddell Robert & Unrau Norman (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, DE: International Reading Association, Newark, 2004, σ. 1570–1613.
- Leu Donald, Zawilinski Lisa, Castek Jill, Banerjee Manju, Housand, Brian, Liu Yingjie, & O'Neil Maureen, «What Is New About The New Literacies of Online Reading Comprehension?», Berger Allen, Rush Leslie & Eakle Jonathan (Eds.), *Secondary school reading and writing: What research reveals for classroom practices*, NCTE/NCRL: Chicago, IL, 2007, σ. 37-68.
- McLaren Peter & Lankshear Colin, «Critical literacy and the postmodern turn», Lankshear Colin & McLaren Peter (Eds.), *Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern*, NY: State University Press, Albany, 1993, σ. 379-415.
- McLaughlin Maureen & DeVogd Glenn, *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*, Scholastic Teaching Resources, New York, 2004.
- Metzger Miriam, Flanagin Andrew & Zwarun Lara, «College student Web use, perceptions of information credibility, and verification behavior», *Computers & Education*, 41(3), 2003, σ. 271-290.
- Mills Jonathan & Wolf Patrick, *The Effects of the Louisiana Scholarship Program On Student Achievement after Two Years* (February 24, 2016).
- New London Group, «A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures», *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1996, σ. 60-92.
- O'Brien Robert, «An Overview of the Methodological Approach of Action Research», Richardson Roberto (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*, Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa, (2001).
- Schacter John, Chung Kevin & Dorr Aimee, «Children's Internet searching on complex problems: performance and process analyses», *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 49(9), 1998, σ. 840-849.
- Shenton Andrew & Dixon Pat, «Just what do they want? What do they need? A study of the informational needs of children», *Children and Libraries*, 1(2), 2003, σ. 36-42.
- Street Brian, *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, NY: Cambridge University Press, Cambridge, New York, 1993.
- Wilson Carolyn, Grizzle Alton, Tuazon Ramon, Akyempong Kwame, & Cheung Chi-Kim, *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers*, UNESCO, France, 2011.
- Windschitl Mark, *The creation of data for specific purposes: The skills and experiences of preservice teachers*. Unpublished manuscript, University of Washington, Seattle, 1998.

## B. Ελληνόγλωσσες

- Altrichter Herbert, Posch Peter, Somekh Bridget, *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Δεληγιάννη Μαρία (επιμ.), Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001.
- Αυγτίδου Σοφία, «Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες», *Action Researcher in Education*, 2, 2011, σ. 29-48.
- Cohen Louis, Manion Lawrence & Morrison Keith, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Κυρανάκης Σταύρος, Μαυράκη Ματίνα, Μπυσοπούλου Χρυσούλα, Μπιθαρά Παναγιώτα, Φιλοπούλου Μάνια (επιμ.), Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008.
- Γρόλλιος Γιώργος, *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2005.
- Καραγεώργος Δημήτρης, *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση*, Σαββάλας, Αθήνα, 2002.
- Κατσαρού Ελένη, Τσάφος Βασίλης, *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Σαββάλα, Αθήνα, 2003.

- Κατσαφούρου, Μαρία, (2018). *Η ανάγνωση online ως κοινωνική πρακτική: Μια διδακτική παρέμβαση σε μαθητές δημοτικού σχολείου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κωστούλη Τριανταφυλλιά, «Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης», *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, University Studio Press, 2001, σ. 623-630.
- Μπονίδης Κυριάκος, «Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: Θεωρητικές παραδοχές και «παραδείγματα ανάλυσης», *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 2009, σ. 86-122.
- Robson Colin, *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για τους κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Μιχαλοπούλου Καίτη (επιμ.), Gutenberg, Αθήνα, 2010.
- Wyatt-Smith Claire & Elkins John, «Πολυτροπική ανάγνωση και κατανόηση σε περιβάλλοντα στο Διαδίκτυο», Παπαδημητρίου Φωτεινή (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού: Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών* Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 371-429.

## ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ

	Δραστηριότητα	Τίτλος κειμένου	Παραπομπή
Παράθεμα I	Εντοπισμός του ατόμου από το οποίο αναφέρονται οι συνθήκες ταξιδιού και διαμονής των προσφύγων στο κείμενο	«Μία ιστορία ελπίδας και χιλιάδες απελπισίας»	<a href="http://www.actionaid.gr/blog/archive/2016/mia-istoria-elpidas-kai-hiliades-apelpisias/">http://www.actionaid.gr/blog/archive/2016/mia-istoria-elpidas-kai-hiliades-apelpisias/</a>
Παράθεμα II	Κατανόηση χρήσης μορφολογικών επιλογών του συντάκτη του κειμένου	«Πρόσφυγας θα μπορούσε να είναι ο καθένας μας»	<a href="https://www.actionaid.gr/blog/archive/2015/prosfugas-tha-mporoyse-na-einai-o-kathenas-mas/">https://www.actionaid.gr/blog/archive/2015/prosfugas-tha-mporoyse-na-einai-o-kathenas-mas/</a>
Παράθεμα III	Σκιαγράφηση του σκοπού του κειμένου	«Μία ιστορία ελπίδας και χιλιάδες απελπισίας»	<a href="http://www.actionaid.gr/blog/archive/2016/mia-istoria-elpidas-kai-hiliades-apelpisias/">http://www.actionaid.gr/blog/archive/2016/mia-istoria-elpidas-kai-hiliades-apelpisias/</a>
Παράθεμα IV	Εντοπισμός του συντάκτη του κειμένου και της ιδιότητάς του	«Μία ιστορία ελπίδας και χιλιάδες απελπισίας»	<a href="http://www.actionaid.gr/blog/archive/2016/mia-istoria-elpidas-kai-hiliades-apelpisias/">http://www.actionaid.gr/blog/archive/2016/mia-istoria-elpidas-kai-hiliades-apelpisias/</a>
Παράθεμα V	Νοηματοδότηση πολυτροπικής πηγής (βίντεο) προφορικά/ με γραπτό λεπτικό κείμενο/ με ζωγραφιά	«Μια ιστορία που θα σε εκπλήξει»	<a href="http://www.actionaid.gr/enhmerwsou/vinteo/mia-istoria-pou-tha-se-ekplixei/#video">http://www.actionaid.gr/enhmerwsou/vinteo/mia-istoria-pou-tha-se-ekplixei/#video</a>
Παράθεμα VI	Σύγκριση ανάμεσα στον τρόπο παρουσίασης του προφίλ της ActionAid, όπως αυτό προβάλλεται στο προς ανάγνωση άρθρο της δραστηριότητας και στην επίσημη ιστοσελίδα της οργάνωσης	«Action aid μεγάσσααλη ΑΠΑΤΗ !!!!!»	<a href="https://filonoi.gr/2014/06/13/s-poly-xrhma-sta-ntokymanter-ths-actionaid/">https://filonoi.gr/2014/06/13/s-poly-xrhma-sta-ntokymanter-ths-actionaid/</a>

# Από την κοινωνική ευθύνη των διανοουμένων στην κοινωνική ευθύνη των επιστημόνων

Γιάννα Κατσιαμπούρα  
Επικ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ  
katsiaioan@primedu.uoa.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από τα τέλη του 19ου αιώνα, οι διανοούμενοι, εκμεταλλευόμενοι την κοινωνική αποδοχή της θέσης τους στην παραγωγική διάρθρωση της κοινωνίας και τη θεσμική εγκυρότητα του λόγου τους, επιλέγουν να αναμειγνύονται στη δημόσια σφαίρα και να παρεμβαίνουν σε πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα που δεν σχετίζονται άμεσα με το επιστημονικό τους πεδίο.

Το ζήτημα της κοινωνικής παρέμβασης των διανοουμένων έχει αποτελέσει θέμα συζήτησης και πεδίο μελέτης για μια σειρά στοχαστών, όπως ο Αντόνιο Γκράμσι, ο Ζαν Πωλ Σαρτρ, ο Χένρυ Ζιρού κ.ά.

Βασικά ερωτήματα αφορούν τη θέση του διανοούμενου στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, την κοινωνική του ευθύνη, το ζήτημα της συγχρονικής παρέμβασής του στη δημόσια σφαίρα αλλά και της επιστημονικής ευθύνης του στις εξελίξεις.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στα εξής ερωτήματα:

Υπάρχει σήμερα, στον ύστερο καπιταλισμό, ο διανοούμενος που τολμά να σκέφτεται διαφορετικά και να ενεργεί με αίσθηση πολιτικής δέσμευσης, ηθικής πεποίθησης και κοινωνικής ευθύνης, που εξετάζει και παρεμβαίνει σε σημαντικά κοινωνικά θέματα;

Και στην περίπτωση των (φυσικών) επιστημόνων, το ερώτημα εξειδικεύεται ως εξής:

Υπάρχει σήμερα, ο επιστήμονας που εξετάζει κριτικά το ίδιο του το έργο και τις επιδράσεις του, και πόσο αυτό είναι εύκολο στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό και ερευνητικό πλαίσιο;

Η εργασία αυτή στέκεται ιδιαίτερα στον ρόλο του πανεπιστημιακού δασκάλου ως διανοούμενου και του ρόλου του στην εκπαίδευση, ώστε να διαμορφώσει πολίτες με ισχυρή την αίσθηση της ατομικής και της κοινωνικής τους ευθύνης, με διευρυμένο διανοητικό ορίζοντα και ικανότητα να σκέφτονται με κριτικό τρόπο και να συμμετέχουν σε κοινωνικό διάλογο με ευρύτερα ακροατήρια.

## Διανοούμενος: «Αυτός που φυτρώνει εκεί που δεν τον σπέρνουν»

Ιδρυτική πράξη της εμφάνισης της κατηγορίας «διανοούμενος» θεωρείται η παρέμβαση στην «υπόθεση Ντρέυφους» στη Γαλλία. Το 1894, ο συνταγματάρχης Ντρέυφους κατηγορείται για κατασκοπεία υπέρ της Γερμανίας, με ισχύο κατηγορητήριο, και τιμωρείται με εξορία. Η υπόθεση αυτή άνοιξε τον ασκό του Αιόλου και για τον αντισημιτισμό που άρχισε να αναπτύσσεται στη Γαλλία.

Για πρώτη φορά, μια σειρά άνθρωποι «των γραμμάτων» παρεμβαίνουν δημόσια εναντίον της απόφασης αυτής υπογράφοντας το Μανιφέστο των διανοουμένων, το 1898. Μεταξύ αυτών, οι σοσιαλιστές Ζαν Ζωρές και Λεόν Μπλουμ, ο Μαρσέλ Προυστ, ο Ανατόλ Φρανς και ο Εμίλ Ζολά, που δημοσιεύει το Κατηγορώ.<sup>1</sup> Αποτέλεσμα αυτής της κινητοποίησης ήταν η δημιουργία της Ένωσης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, το 1898, από τον Κλεμανσώ. Έτσι, η υπόθεση Ντρέυφους θέτει προς επανεξέταση μια σειρά χαρακτηριστικά της νεωτερικότητας, τη Δημοκρατία, τη δικαιοσύνη, τα δικαιώματα του ανθρώπου, τον αντισημιτισμό. Γι' αυτό ακριβώς και θεωρείται συμβολική στιγμή για την εμφάνιση της κατηγορίας «διανοούμενοι».<sup>2</sup>

1. Άγγελος Ελεφάντης, «Εισαγωγή» στον Ζ. Π. Σαρτρ, *Υπέρ διανοουμένων συνηγορία*, Ο Πολίτης, Αθήνα 1994.

2. Ένζο Τραβέρσο, *Τι απέγιναν οι διανοούμενοι*, Εκδόσεις του 21ου, Αθήνα 2015, σ. 15.

Εδώ είναι λοιπόν η πρώτη φορά που το επίθετο «διανοούμενος» χρησιμοποιείται ως ουσιαστικό, εννοιοποιημένο ως εξής: αυτός που εκμεταλλευόμενος την όποια επιστημονική ή καλλιτεχνική εγκυρότητα κατέκτησε, αναμειγνύεται σε υποθέσεις για τις οποίες δεν έχει καμία επίσημη αρμοδιότητα. Λειτουργεί ως ανατροπέας της τάξης, υπονομευτής του κράτους και του έθνους. Σε αυτό το πλαίσιο, διανοούμενος και αριστερός άνθρωπος των γραμμάτων είναι ταυτόσημες έννοιες.<sup>3</sup>

Για τον Ζαν Πωλ Σαρτρ, ο διανοούμενος φυτρώνει εκεί που δεν τον σπέρνουν και κυρίως γίνεται αποσυνάγωγος της τάξης του (μικροαστικής ή μεσαίας, συνήθως).<sup>4</sup> Κι εδώ ακριβώς έγκειται η διαφορά του νεωτερικού διανοομένου από τον φιλόσοφο του Διαφωτισμού: ο φιλόσοφος του Διαφωτισμού εναντιώνεται στην Αυλή και συνομιλεί με την καλλιεργημένη αστική τάξη και την αριστοκρατία. Ο διανοούμενος του 20ού αιώνα ζει εντός μιας πολύ πολυπλοκότερης κοινωνικής διάρθρωσης, σε πολιτικό πλαίσιο που χωρίζεται σε Αριστερά και Δεξιά. Η κοινωνική θέση του διανοομένου, μέσα στη νεωτερικότητα με χαρακτηριστικά την εκβιομηχάνιση, την αστικοποίηση και την εμφάνιση της μαζικής κοινωνίας, άρα και του Τύπου και των εκδόσεων, αλλάζει και του επιτρέπει μια στοιχειώδη αυτονομία και χειραφέτηση: μπορεί να ζήσει πλέον χωρίς τη βοήθεια του οποιουδήποτε ηγεμόνα, από τα γραπτά του που επηρεάζουν τον δημόσιο χώρο.<sup>5</sup> Ο διανοούμενος πια, όλο και συχνότερα αναλαμβάνει να πραγματώσει το δεύτερο μέρος της μαρξιστικής «11ης Θέσης για τον Φόουερμαχ»: να αλλάξει τον κόσμο. Θα τον βρούμε να κινητοποιείται στην περίοδο της εξέγερσης των Σπαρτακιστών και τη Βαϊμάρη, προκαλώντας τη χλεύη κλασικών ακαδημαϊκών σαν τον Μαξ Βέμπερ.<sup>6</sup> Οι συντηρητικοί εθνικιστές θα ορίσουν λοιπόν τον διανοούμενο του Μεσοπολέμου, συχνά Εβραίο, ως εκπρόσωπο της μισητής νεωτερικότητας, στόχο αρκετών συντηρητικών, που τη θεωρούν εποχή παρακμής.<sup>7</sup>

Είναι η εποχή που ο Αντόνιο Γκράμσι θα εισάγει την έννοια του «οργανικού διανοομένου της τάξης», του διανοομένου που εκπροσωπεί την τάξη του και του παραδοσιακού διανοομένου. Προχωρεί παραπέρα, δε, ορίζοντας τα καθήκοντα του διανοομένου της εργατικής τάξης, με βασική του αρχή τη μη αντίφαση μεταξύ διανοητικά και χειρωνακτικά εργαζόμενου, Homo faber και Homo sapiens. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο Γκράμσι, το έργο του οποίου καθόρισε την περαιτέρω συζήτηση, θεωρεί ότι οι διανοούμενοι εκπροσωπούν τις αντίπαλες τάξεις, διαχωρισμένοι σε «παραδοσιακούς» και «οργανικούς», συγκεντρώνοντας το ενδιαφέρον του στην ανάλυση του ρόλου του διανοομένου της εργατικής τάξης, που γι' αυτόν είναι το κομμουνιστικό κόμμα. Στόχος του οργανικού-συλλογικού διανοομένου δεν είναι απλώς η διορθωτική παρέμβαση αλλά η ηγεμονία στο κοινωνικό επίπεδο.<sup>8</sup>

Οι διανοούμενοι στρατευμένοι στην Αριστερά και στο στρατόπεδο της κοινωνικής προόδου και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων θα αποτελέσουν έναν από τους κυρίαρχους στόχους για τα φασιστικά καθεστώτα. Ο Γιόζεφ Γκάλμπελς, π.χ., μιλά με περιφρόνηση για τους «φιλολόγους της ασφάλτου», η ασφάλτος εδώ ως σύμβολο της παραμορφωμένης από τη νεωτερικότητα πόλης.<sup>9</sup>

Στην κυρίαρχη αντίληψη του Μεσοπολέμου λοιπόν, ο διανοούμενος ταυτίζεται με την Αριστερά και την κριτική σε ολόκληρο τον Δυτικό κόσμο. Ταύτιση που στηρίζεται βέβαια στην εμπειρία, μιας και μια σειρά κινητοποιήσεις διανοομένων ενάντια στον φασισμό γνωρίζουν ιδιαίτερη μαζικότητα. Ωστόσο, δεν πρέπει εδώ να ξεχνιέται και η θέση του σταλινισμού απέναντι στον ρόλο των διανοομένων («μηχανικούς ψυχών» κατά Στάλιν), εκτός εάν πρόκειται γι' αυτούς που επέλεξαν την πειθαρχία στο καθεστώς.<sup>10</sup>

Μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, στο διεθνές πλαίσιο του Ψυχρού Πολέμου, οι αριστεροί κριτικοί διανοούμενοι που κινητοποιούνται δυναμικά θα γίνουν άθυρμα και των δύο στρατοπέδων, δυτικού και ανατολικού. Ιστορικά, η τελευταία μαζική εμφάνιση διανοομένων με την έννοια της κριτικής απέναντι στη σχέση γνώσης κι εξουσίας προς όφελος των κυρίαρχων κοινωνικών μορφών είναι τα τέλη της δεκαετίας του 1960, όταν διανοούμενοι θα βρεθούν στο πλευρό των εξεγερμένων του Μάη του '68, αλλά και στα αναδυόμενα ριζοσπαστικά κοινωνικά κινήματα (αντιποικιακό, αντιφυλετικό, αντιπυρηνικό, φεμινιστικό).

3. Άγγελος Ελεφάντης, ό.π.

4. Άγγελος Ελεφάντης, ό.π.

5. Ένζο Τραβέρσο, ό.π., σ. 19-20.

6. Μαξ Βέμπερ, *Η πολιτική ως επάγγελμα*, Παπαζήσης, Αθήνα χ.χ.

7. Ένζο Τραβέρσο, ό.π., σ. 25.

8. Αντόνιο Γκράμσι, *Οι διανοούμενοι*, Α τόμος, Στοχαστής, Αθήνα 1972, *passim*.

9. Ένζο Τραβέρσο, ό.π., σ. 31.

10. Μανόλης Λαμπρίδης, «Οι διανοούμενοι και ο σταλινισμός», *Λεβιάθαν*, τ. 12, 1992, σ. 79.

## Έκλειψη διανοουμένων;

Το ερώτημα που τίθεται σήμερα, στον ύστερο καπιταλισμό, είναι αν υπάρχει ο διανοούμενος που τολμά να σκέφτεται διαφορετικά και να ενεργεί με αίσθηση πολιτικής δέσμευσης, ηθικής πεποίθησης και κοινωνικής ευθύνης, που εξετάζει και παρεμβαίνει σε σημαντικά κοινωνικά θέματα. Η συζήτηση αυτή έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί τα τελευταία χρόνια, με επεξεργασίες που επικεντρώνονται στο ερώτημα για την ύπαρξη και τον χαρακτήρα του διανοούμενου που εξακολουθεί να στρατεύεται σε κοινωνικά προτάγματα αλλαγής του δεδομένου συστήματος, παρόλο που είναι πια προφανές ότι ένα μέρος, το μεγαλύτερο ίσως, από αυτή την κοινωνική ομάδα κατέληξε αποδεχόμενο την ηγεμονία του καπιταλισμού και της ανταλλακτικής αξίας, ενδίδοντας εσωτερικά (ακόμη και με ζήλο) στις επιταγές της.<sup>11</sup> Το τέλος της ιστορίας, όπως ευαγγελίζονται ορισμένοι,<sup>12</sup> οδηγεί μονοσήμαντα στην απουσία όσων γνωρίζουν το πεδίο τους, διαθέτουν εύρος γνώσεων για άλλες όψεις του κόσμου, και δεν αποφεύγουν να εκφράσουν την άποψή τους στη δημόσια σφαιρα και να παρέμβουν προς όφελος των καταπιεσμένων.

Είναι γεγονός ότι ο παραδοσιακός διανοούμενος του 20ού αιώνα βρίσκεται σε έκλειψη, ή η πλειοψηφία όσων σεμνύνονται ότι τον εκπροσωπούν είναι ενσωματωμένη στις αξίες της κυρίαρχης τάξης.

Μια σειρά αίτια αναφέρονται και ερμηνεύουν αυτή την αλλαγή, μεταξύ των οποίων η εκπτώχευση της δημόσιας κουλτούρας, η αντικατάσταση των διανοουμένων από ανθρώπους με γνώση, που δεν εμπλουτίζουν όμως τη δημόσια ζωή, high tech επαρκείς γνώστες.<sup>13</sup> Η δυσφορία για τον υπερβολικό επαγγελματισμό και την εξειδίκευση είναι ένα καθολικό χαρακτηριστικό της συζήτησης που διαμείβεται για το σύγχρονο zeitgeist. Η συζήτηση αυτή, που άνοιξε με τον Μάη του '68, θέτει στο επίκεντρο τον ρόλο και τη λειτουργία της έρευνας, της γνώσης και της επιστήμης στον ύστερο καπιταλισμό.

Αξίζει εδώ να αναφερθεί η διαφοροποίηση της παρουσίας των επιστημόνων στον δημόσιο λόγο και εν τέλει η απουσία της. Η περίπτωση του «Μανιφέστου Ράσελ-Αϊνστάιν» είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που για τον σημερινό μέσο όρο είναι πολύ μακρινή ως στάση: στη δεκαετία του 1950, το 1955, εν μέσω Ψυχρού Πολέμου, μια ομάδα επιστημόνων (μεταξύ τους πολύ γνωστά ονόματα, όπως οι Άλμπερτ Αϊνστάιν και Μπέρτραντ Ράσελ, πρωτεργάτες της κίνησης, ο Φρεντερίκ Ζολιό Κιουρί, ο Τζότζεφ Ρότλαντ, μοναδικός επιστήμονας που είχε εγκαταλείψει το σχέδιο Μανχάταν για την κατασκευή της ατομικής βόμβας, ο Μαξ Μπορν κ.ά.) πρόβαλλε την επικινδυνότητα των πυρηνικών όπλων και καλούσε τους ηγέτες του κόσμου να επιδιώξουν ειρηνικά ψηφίσματα για να ανακόψουν τη διεθνή διαμάχη. Συνέχεια αυτής της παρέμβασης είναι οι διασκέψεις Pugwash για την Επιστήμη και τις Παγκόσμιες Υποθέσεις, που άρχισαν το 1957.

Στο Μανιφέστο ετίθεντο 2 σημαντικά σημεία που αφορούσαν τον ρόλο και την ευθύνη του επιστήμονα: α) Οι επιστήμονες έχουν σημαντική ευθύνη στην αφύπνιση του κοινού σχετικά με τις τεχνολογικές - και ιδιαίτερα τις ατομικής φύσεως - απειλές, οι οποίες εγείρονται ενώπιον της ανθρωπότητας. β) Οι επιστήμονες με τη μεγαλύτερη γνώση της κατάστασης είναι οι κατά κύριο λόγο επιφορτισμένοι με τον προαναφερόμενο στόχο.<sup>14</sup>

Στον αντίποδα αυτής της στάσης, βρίσκεται η αντίληψη για την ουδετερότητα και οικουμενικότητα της επιστήμης, που τείνει να επικρατήσει μεταξύ των επιστημόνων. Σε στενή σχέση με αυτό, υφίσταται η θεωρητική παραδοχή ότι η παραγωγή της γνώσης, οι μηχανισμοί της και οι επιστήμονες δεν έχουν σχέση με το καθεστώς που χρησιμοποιεί τα επιστημονικά προϊόντα.

Κι εδώ ακριβώς εντοπίζεται η σύγχρονη κριτική για την επιστήμη και τη θέση του επιστήμονα.

Για την κριτική Μαρξιστική σκοπιά, η επιστημονική πρακτική είναι μια κοινωνική πρακτική ανάμεσα στις υπόλοιπες, φέρει λοιπόν όλα τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας και αντανakλά τις αντιθέσεις της. Άρα, η κοινωνία είναι αυτή που καθορίζει τους σκοπούς, τα όργανα και τον τρόπο λειτουργίας της.<sup>15</sup>

Τούτου δοθέντος, δεν μπορούμε να μιλάμε γενικά κι αόριστα για κρίση της επιστήμης ή των επιστημόνων αλλά για ειδική έκφραση της σημερινής κρίσης στην επιστημονική πρακτική. Ο καπιταλισμός σήμερα επιβάλλει σε όλες τις σφαίρες της ανθρώπινης δραστηριότητας, ακόμη και σε αυτές που χαρακτηρίζονταν εποικοδόμημα, τον νόμο του μέγιστου κέρδους και την «αποδοτικότητα». Από εδώ και πέρα, είναι ψευδαίσθηση η πίστη στην «αυτονομία

11. Robert Sayre, Michael Löwy, «Figures of Romantic Anti-Capitalism», *New German Critique*, vol. 32, 1984, p. 90.

12. Φράνσις Φουκουγιάμα, *Το τέλος της ιστορίας και ο τελευταίος άνθρωπος*, Λιβάνης, Αθήνα 1992.

13. Όπως τους αποκαλεί ο Ράσελ Τζάκομπου, *Οι τελευταίοι διανοούμενοι. Η αμερικάνικη πνευματική ζωή σε μια εποχή ακαδημαϊκότητας*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη 2008, σ. 10.

14. *The Russell-Einstein Manifesto*, <http://umich.edu/~pugwash/Manifesto.html> (τελευταία πρόσβαση 9.9.2019)

15. Αλαίν Ζωμπέρ, Ζαν-Μαρκ Λεβύ-Λεμπλόν (επιμ.), *[αυτο]κριτική της επιστήμης*, Βέργος, Αθήνα 1973, σ. 14-15.



των διανοητικών δραστηριοτήτων», όπως τονίζει η κυρίαρχη ιδεολογία. Σε αυτήν τη βάση, όμως, μπορεί να στηριχτεί η δυνατότητα κοινωνικών συγκρούσεων κι πάλης ιδεών στον τομέα της επιστημονικής παραγωγής.<sup>16</sup>

Από εδώ και πέρα είναι σχετικά εύκολο να δούμε πώς δομούνται οι συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί ο επιστήμονας: πίεση για όλο και μεγαλύτερη «αποδοτικότητα», τειλορική οργάνωση στην έρευνα, τεμαχισμένη και υπερεξειδικευμένη εργασία που δεν επιτρέπει τη γνώση του συνολικού πλαισίου. Η έρευνα έτσι αποκτά εργαλειο-ακό χαρακτήρα ενώ οι ακαδημαϊκοί ασκούν όλο και μικρότερη επιρροή στις ιδεολογικές και οικονομικές συνθήκες της δουλειάς τους. Υπάρχει όλο και περισσότερη πίεση στους εργαζομένους στον ακαδημαϊκό κι ερευνητικό χώρο, δεδομένων των ανασφαλών συνθηκών εργασίας, με τη λογική ότι οι επενδύσεις πρέπει να είναι αποδοτικές με αδιάκοπη εκμετάλλευση των εργαζομένων, με όλο και μεγαλύτερη απομόνωση από την υπόλοιπη κοινωνία.

Μια άλλη σημαντική πτυχή του θέματος είναι η πρόσβαση στη «δημόσια σφαίρα». Η γιγάντωση της «δημόσιας σφαίρας» (ΜΜΕ κ.λπ.) ανταποκρίνεται επίσης στην κυρίαρχη ιδεολογία, οπότε είναι λογικό να καταγράφει δημόσια κατά το πλείστον ό,τι και όποιον ανταποκρίνεται στις δυνάμεις της αγοράς.<sup>17</sup> Αυτό σημαίνει ότι και οι αντιστάσεις που εξακολουθούν ευτυχώς να υπάρχουν στον ακαδημαϊκό χώρο δεν είναι εύκολο να γίνουν ορατές στον δημόσιο λόγο, γεγονός που τις περιορίζει εντός πολύ συγκεκριμένου πλαισίου.

Σε αυτό το πλαίσιο, είναι προφανές ότι αναπτύσσεται ο διαχωρισμός σε υψηλού και χαμηλού κύρους γνώση, επικρατούν συγκεκριμένες μορφές αυθεντίας και ηθικές ρυθμίσεις που εκπροσωπούν την κυρίαρχη ιδεολογία (as σημειωθεί ξανά ότι η ηθική δεν μπορεί να είναι ουσιολογική και μονοσήμαντη),<sup>18</sup> νομιμοποιούνται και αναπαράγονται ταξικά, φυλετικά και έμφυλα πρότυπα.

## Ο πανεπιστημιακός δάσκαλος ως διανοούμενος

Σε αντίθεση με το κυρίαρχο μοντέλο του τεχνοκράτη/εξειδικευμένου πανεπιστημιακού δασκάλου, σήμερα είναι αναγκαίο να ξαναμπει ως πρόταγμα ο επιστήμονας/εκπαιδευτικός ως διανοούμενος.

Ο πανεπιστημιακός δάσκαλος που όχι μόνο θα έχει κριτική στάση απέναντι στη δεδομένη σχέση γνώσης και εξουσίας που λειτουργεί προς όφελος των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων αλλά και θα μπορεί να δει κριτικά και την ίδια του τη θέση στην παραγωγή και τη μετάδοση της γνώσης.<sup>19</sup>

Κυρίαρχη έννοια εδώ είναι η πολιτική φύση της διανοητικής εργασίας, μια γκραμσιανή αρχή που είναι καίρια για την ανάλυση του θέματος. Βάσει αυτής, αναπλαισιώνεται η λειτουργία του διανοούμενου στην εκπαίδευση, αμφισβητώντας τις κυρίαρχες αντιλήψεις περί ουδέτερης και αντικειμενικής έρευνας και διδασκαλίας. Ο λόγος του πανεπιστημιακού δασκάλου δεν είναι ουδέτερος, δεν είναι κενός αξιών, δεν είναι δηλαδή ανεξάρτητος από ταξικές αναφορές, κουλτούρα, εξουσία και πολιτική.<sup>20</sup>

Ο πανεπιστημιακός δάσκαλος λοιπόν, δεν πρέπει να ενστερνίζεται την κοινά αποδεκτή άποψη ότι ρόλος του είναι να κατασκευάζει ειδικούς εμπειρογνώμονες. Μια ματιά στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημίων πείθει για την αλήθεια αυτού του προσανατολισμού: η εκπαιδευτική πράξη μετατρέπεται σε μανάτζμεντ και διαχείριση στρατηγικών εξουσίας. Αντίθετα, ρόλος του δασκάλου-διανοούμενου είναι να εκπαιδεύει σε μια κριτική οπτική της κοινωνίας.<sup>21</sup> Δεν οφείλει να μεταδίδει απλώς τις αρχές ενός πραγματοποιημένου κόσμου, δηλαδή, οφείλει αντίθετα να θέτει στο στόχαστρό του τα κοινωνικά δικαιώματα όχι ως διορθωτικό μέτρο της υφιστάμενης κατάστασης αλλά ως χειραφετητικό πρόταγμα αντίπαλο της καταπίεσης και της εκμετάλλευσης. Η εξειδίκευση των γνώσεων, παρόλο που είναι εν τέλει αναγκαία στις πολύπλοκες σημερινές κοινωνίες δεν πρέπει να ταυτίζεται με την αντίθεση στον κριτικό στοχασμό. Η εξειδίκευση αποτελεί έναν μηχανισμό που χρησιμοποιείται συχνά για να εξαιρεί, με το να κομματιάζει συγκροτημένους τομείς γνώσης και να αρνείται ταυτόχρονα στους φοιτητές τα κριτικά εργαλεία που χρειάζονται για να συνδέσουν αυτούς τους τομείς και να αποκτήσουν έτσι μια καλύτερη αντίληψη της πραγματικότητας.

Όπως έλεγε ο Σαρτρ, αυτό που έκανε τον Οπενχάιμερ διανοούμενο, παρ' όλη την επιστημονική του εξειδίκευση,

16. Αλαΐν Ζωμπέρ, Ζαν-Μαρκ Λεβύ-Λεμπλόν (επιμ.), ό.π., σ. 15.

17. Ράσελ Τζάκομπου, ό.π., σ. 22-23.

18. Λέον Τρότσκι, *Η ηθική τους και η ηθική μας*, Παρασκήνιο, Αθήνα 1999.

19. Stanley Aronowitz, Henry A. Giroux, «Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου», Παναγιώτα Γούναρη, Γιώργος Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*, Gutenberg, Αθήνα 2010, passim.

20. Stanley Aronowitz, Henry A. Giroux, ό.π., σ. 178.

21. Ένζο Τραβέρσο, ό.π., σ. 56.

δεν ήταν η κατασκευή της ατομικής βόμβας που στηρίχθηκε στη γνώση του, αλλά το ότι πήρε θέση ενάντια στην κούρσα των εξοπλισμών.

Ίσως λοιπόν αυτό που είναι αναγκαίο είναι μια διαδικασία ριζοσπαστικού μετασχηματισμού του ακαδημαϊκού χώρου σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται η γνώση και ορίζεται η παιδαγωγική. Ενώ υπάρχει περιθώριο για εξειδίκευση και κλάδους στον ακαδημαϊκό χώρο, πολύ συχνά αυτοί οι κλάδοι επιδεικνύουν συμπεριφορά προάσπισης της επικράτειάς τους και οριοθετούνται για να αφήσουν έξω προβλήματα που δεν μπορούν να αναλάβουν.

Τα όρια μεταξύ κλάδων και επιστημών μπορεί να είναι μερικώς αναγκαία σε ό,τι αφορά τα επαγγέλματα, περιορίζουν όμως δομικά την πνευματική εργασία, καθώς επίσης και το πώς και πού τοποθετούνται οι ακαδημαϊκοί μέσα στη δομή γνώσης της ανώτερης εκπαίδευσης.<sup>22</sup> Κρίσιμης σημασίας λοιπόν εδώ είναι η διεπιστημονικότητα.

Τα προαναφερθέντα θέτουν μια σειρά χαρακτηριστικά για τον ρόλο του πανεπιστημιακού δασκάλου – διανοούμενου. Μεταξύ αυτών, να ξαναβρεί τον ρόλο αυτού που ασκεί κριτική στην υπάρχουσα κατάσταση, όσο κι αν είναι ενοχλητική, και να στέκεται στο πλευρό των αδυνάτων. Να είναι δηλαδή στρατευμένος στο όραμα μιας άλλης κοινωνίας, διατηρώντας οργανικές συνδέσεις με τις πραγματικότητες που βιώνει το μεγαλύτερο μέρος της κοινωνίας, άρα και οι φοιτητές. Στο πλαίσιο αυτό, η πρόκληση αφορά, τόσο την κριτική θέαση όσο και την αυτοκριτική αναφορικά με το αντικείμενο και τον χώρο εργασίας. Να αναλάβει δηλαδή ο δάσκαλος την ακαδημαϊκή και κοινωνική ευθύνη, τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στο δημόσιο χώρο, με όποια δυνατότητα υπάρχει, ώστε ο χώρος της δραστηριότητάς του να γίνει χώρος αγώνα ενάντια στην κυρίαρχη και νομιμοποιημένη κοινωνική ανισότητα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βέμπερ Μαξ, *Η πολιτική ως επάγγελμα*, Παπαζήσης, Αθήνα κ.κ.

Γκράμσι Αντόνιο, *Οι διανοούμενοι*, Α τόμος, Στοχαστής, Αθήνα 1972, *passim*.

Ελεφάντης Άγγελος, «Εισαγωγή», στο Σαρτρ Ζαν Πωλ, *Υπέρ διανοουμένων συνηγορία*, Ο Πολίτης, Αθήνα 1994.

Ζωμπέρ Αλαίν, Λεβύ-Λεμπλόν Ζαν-Μαρκ (επιμ.), *[αυτο]κριτική της επιστήμης*, Βέργος, Αθήνα 1973, σ. 14-15.

Λαμπρίδης Μανόλης, «Οι διανοούμενοι και ο σταλινισμός», *Λεβιάθαν*, τ. 12, 1992, σ. 73-78.

Σαρτρ Ζαν Πωλ, *Υπέρ διανοουμένων συνηγορία*, Ο Πολίτης, Αθήνα 1994.

Τζάκομπι Ράσελ, *Οι τελευταίοι διανοούμενοι. Η αμερικάνικη πνευματική ζωή σε μια εποχή ακαδημαϊκότητας*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη 2008.

Τραβέρσο Ένζο, *Τι απέγιναν οι διανοούμενοι*, Εκδόσεις του 21ου, Αθήνα 2015.

Τρότσκι Λέον, *Η ηθική τους και η ηθική μας*, Παρασκήνιο, Αθήνα 1999.

Φουκουγιάμα Φράνσις, *Το τέλος της ιστορίας και ο τελευταίος άνθρωπος*, Λιβάνης, Αθήνα 1992.

Aronowitz Stanley, Giroux Henry A., «Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου», Παναγιώτα Γούναρη, Γιώργος Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*, Gutenberg, Αθήνα 2010, p. 160-188.

Giroux Henry, «Πολιτισμικές σπουδές, διανοούμενοι και νεολαία», *Επιστήμη και κοινωνία*, τ. 29, 2012, σ. 19-35.

Sayre Robert, Löwy Michael, «Figures of Romantic Anti-Capitalism», *New German Critique*, vol. 32, 1984, p. 42-92.  
*The Russell-Einstein Manifesto*, <http://umich.edu/~pugwash/Manifesto.html> (τελευταία πρόσβαση 9.9.2019)

22. Henry Giroux, «Πολιτισμικές σπουδές, διανοούμενοι και νεολαία», *Επιστήμη και κοινωνία*, τ. 29, 2012, σ. 19-35.

# Εκπαίδευση, Θρησκεία και Εκκλησία στη Σύγχρονη Ελλάδα

Ολυμπία Κατσιαμπούρα  
μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ  
o.katsiampoura@outlook.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στις σύγχρονες κοινωνίες, που το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας είναι έντονο, οι διακρίσεις, όσον αφορά το θρήσκευμα και τις πεποιθήσεις γενικότερα, υποτίθεται ότι δεν πρέπει να υφίστανται αλλά να υπάρχει σεβασμός στη διαφορετικότητα. Η θρησκευτική ελευθερία αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου και κατοχυρώνεται, τόσο από το σύνταγμα του κάθε κράτους όσο και από τις Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Συμβάσεις.

Τίθεται όμως το ερώτημα του κατά πόσο μπορεί η θρησκευτική ελευθερία να πραγματοποιηθεί σε μια χώρα όπως η Ελλάδα, όπου η εκκλησία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την κρατική οργάνωση, και η Ορθοδοξία θεωρείται κομμάτι της εθνικής ταυτότητας. Και αυτό ειδικά εάν ληφθεί υπόψη και η μεγάλη έλευση μεταναστών και προσφύγων την τελευταία δεκαετία, των οποίων η θρησκευτική πίστη - ιδεολογία είναι διαφορετική από αυτή που «επιβάλλει» η ελληνική πραγματικότητα.

Τα τελευταία χρόνια είναι έντονη η συζήτηση, τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε ευρωπαϊκό, όσον αφορά τη σχέση κράτους και εκκλησίας σε διάφορους τομείς, και ιδιαίτερα σε εκείνον της εκπαίδευσης, καθώς ο ρόλος της είναι άκρως σημαντικός για τη δημιουργία μια κοινωνίας χωρίς ξеноφοβία και προκαταλήψεις.

Αυτός είναι και ο ουσιαστικότερος λόγος, που στην παρούσα μελέτη ερευνητικό πρόβλημα αποτελεί η θέση της θρησκείας στην ελληνική εκπαίδευση, σε αντιδιαστολή με εκείνες των ευρωπαϊκών χωρών. Συγκεκριμένα, η εργασία διερευνά τη σχέση εκκλησίας – κράτους, διότι θεωρείται καθοριστική για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και τη θρησκευτική αγωγή στο σχολείο, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Ευρώπη. Επιπλέον, ασχολείται με το εάν υπάρχει σεβασμός της θρησκευτικής ελευθερίας, στο νεοελληνικό κράτος και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, και εάν ευνοείται τα τελευταία χρόνια η θρησκευτική αποχρωμάτιση του σχολικού περιβάλλοντος.

## Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, η θέση της θρησκείας στην εκπαίδευση είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα, τόσο την Ελλάδα όσο και την Ευρώπη. Η απαγόρευση της θρησκευτικής ενδυμασίας σε ολοένα και περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι δικαστικές διαμάχες για τα θρησκευτικά σύμβολα στο σχολικό περιβάλλον των ευρωπαϊκών κρατών, η μεγάλη έλευση προσφύγων και μεταναστών, ο χαρακτήρας του μαθήματος των θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο, και η πρόταση συνταγματικής αναθεώρησης από την ελληνική κυβέρνηση, αποτέλεσαν το έναυσμα ενός μακροχρόνιου διαλόγου, σχετικά με τη θρησκευτική εκπαίδευση στα σχολεία του νεοελληνικού κράτους.

Στη συζήτηση που αναπτύχθηκε, η μια πλευρά υποστηρίζει τη θρησκευτική αποχρωμάτιση του σχολείου και τη μετατροπή του μαθήματος των θρησκευτικών σε γνωσιοκεντρικό και θρησκευσιολογικό, αναφερόμενη στην ανάγκη για θρησκευτική ουδετερότητα στα πλαίσια των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνικών σχηματισμών. Η άλλη πλευρά αμφισβητεί αυτήν τη θέση και εμμένει πεισματικά στον ομολογιακό χαρακτήρα του μαθήματος, προβάλλοντας την παράδοση, και τη στενή σχέση της Ορθόδοξης Εκκλησίας με το νεοελληνικό κράτος από τις απαρχές του.

Πέραν όμως του ότι το συγκεκριμένο ζήτημα είναι επίκαιρο, κρίνεται και μείζον, καθώς, όπως υπογραμμίζει και το Συμβούλιο της Ευρώπης στη Σύσταση 1804<sup>1</sup> (2007), «η εκπαίδευση είναι το κλειδί για την καταπολέμηση της άγνοιας, των στερεοτύπων και της παρανόησης των θρησκειών και των ηγετών τους, και διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη σφυρηλάτηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας» (§12). Επιπλέον, τονίζει πως τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, μέσω της διδασκαλίας της ιστορίας και της φιλοσοφίας των κύριων θρησκειών με αντικειμενικό τρόπο, είναι ικα-

1. (Parliamentary Assembly, n.d.-b)

νά να καταπολεμήσουν τον φανατισμό και να συμβάλλουν στον διαπολιτισμικό διάλογο και την ανεκτικότητα της ετερότητας (§13). Επιπροσθέτως, διευκρινίζει πως καθήκον όλων των χωρών, ακόμη και εκείνων με επικρατούσα θρησκεία, είναι να διδάσκουν την προέλευση όλων των θρησκειών, καθώς η θρησκεία αποτελεί μέρος της ανθρωπίνης ιστορίας και του πολιτισμού (§14).

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη θέση της θρησκείας στο ελληνικό σχολείο, σε αντιδιαστολή με τα σχολεία των ευρωπαϊκών κρατών. Κρίνεται αναγκαίο να γίνει ανάλυση της σχέσης κράτους και εκκλησίας, καθώς είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Katsiamproura, 2019), συνεπώς και για τη φυσιογνωμία και τον χαρακτήρα του μαθήματος των θρησκευτικών. Επίσης, απαραίτητη θεωρείται η διερεύνηση του σεβασμού της θρησκευτικής ελευθερίας γενικότερα, και στον τομέα της εκπαίδευσης ειδικότερα. Ακόμη, εξετάζεται το εάν επιχειρείται τα τελευταία χρόνια η θρησκευτική αποχρωμάτιση του σχολικού περιβάλλοντος, η οποία προωθείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, και εάν η Ελλάδα συμβαδίζει επί του θέματος με τα άλλα κράτη της Ευρώπης.

## Σχέσεις κράτους-εκκλησίας στην Ευρώπη

Η κατηγοριοποίηση των ευρωπαϊκών κρατών-μελών στην παρούσα ενότητα γίνεται βάσει της ερμηνείας των συνταγματικών διατάξεων που υιοθετεί η Πννελόπη Φουντεδάκη (Foundethakis, 2000). Πιο συγκεκριμένα, βασικά κριτήρια αποτέλεσαν η χρηματοδότηση των εκκλησιών, η αυτονομία της εκκλησίας σε σχέση με το κράτος, καθώς και η ανάμειξή της στην πολιτική και κοινωνική ζωή της χώρας. Σύμφωνα με τη Φουντεδάκη, διακρίνονται τέσσερις βασικές κατηγορίες: κράτη με επίσημη εκκλησία, κράτη που ενισχύουν μία εκκλησία, κράτη με καθεστώς σχετικού διαχωρισμού από την εκκλησία, και κράτη με καθεστώς απόλυτου διαχωρισμού.

Τα κράτη με επίσημη εκκλησία βρίσκονται στο χαμηλότερο σημείο της κλίμακας προς την εκκοσμίκευση, με συνταγματικά κατοχυρωμένη επίσημη εκκλησία και θρήσκευμα, στοιχεία που αποτελούν μέρος της εθνικής τους ταυτότητας. Αποτέλεσμα αυτού, η εκκλησία να επωφελείται σε διάφορους τομείς, και το κράτος με τη σειρά του να μπορεί ως έναν βαθμό να εμπλακεί στις εσωτερικές της υποθέσεις. Τα κράτη αυτά είναι η Δανία, η Ελλάδα και το Ηνωμένο Βασίλειο.

Στα κράτη που ενισχύουν μία εκκλησία συμπεριλαμβάνονται η Πολωνία και η Ιρλανδία, καθώς βρίσκονται σε μεταβατικά στάδια, με την Ιρλανδία σε καθεστώς σχετικού διαχωρισμού και την Πολωνία σε μια προσπάθεια επανασύνδεσης με την εκκλησία. Και στις δύο χώρες είναι ιδιαίτερα έντονο το στοιχείο του Καθολικισμού.

Στα κράτη με καθεστώς σχετικού διαχωρισμού κατατάσσονται εκείνα τα οποία βρίσκονται σε ένα καθεστώς σχετικού χωρισμού με την εκκλησία, δεν αναγνωρίζουν κάποια ως επίσημη εθνική και αντιμετωπίζουν όλα τα θρησκευτικά ισότιμα. Συνεργάζονται με όλες τις θρησκευτικές κοινότητες, όπου είναι απαραίτητο, με σκοπό το κοινό καλό. Τα κράτη αυτά είναι η Αυστρία, η Γερμανία, η Ισπανία, η Ιταλία, το Λουξεμβούργο, η Σουηδία και η Φινλανδία.

Τα κράτη με καθεστώς απόλυτου διαχωρισμού θεωρούνται ουδέτερα και έχουν επιτύχει τον απόλυτο διαχωρισμό τους από την εκκλησία, όπως το Βέλγιο, η Γαλλία, η Ολλανδία και η Πορτογαλία. Συνήθως, ο διαχωρισμός αυτός είναι αποτέλεσμα του Σύνταγματος και δεν επιτρέπει επίσημη εκκλησία ή χρηματική ενίσχυση (Sandberg & Doe, 2007, p.564).

## Σχέσεις κράτους-εκκλησίας στην Ελλάδα

Με το Σύνταγμα της Ελλάδας του 1975<sup>2</sup> (όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008), διαμορφώνονται οι σχέσεις εκκλησίας και νεοελληνικού κράτους. Από το προοίμιο ήδη γίνεται επίκληση «της Αγίας και Ομοουσίου και Αδιαιρέτου Τριάδος», και επίσης, ο Πρόεδρος της Δημοκρατίας ορκίζεται στο όνομα της Αγίας Τριάδας, πριν αναλάβει τα καθήκοντά του (άρθρο 33, §2). Όπως ακριβώς και οι βουλευτές (άρθρο 59, §1), με εξαίρεση τους αλλόθρησκους ή ετερόδοξους (άρθρο 59, §2). Με το Άρθρο 3 ορίζεται ρητά πως «επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα είναι η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού» (§1).

Όσον αφορά τη χρηματοδότηση της επικρατούσας θρησκείας, οι μισθοί, οι συντάξεις και κάποια ακόμη έξοδα, προέρχονται από το κράτος. Όπως τονίζει η Φουντεδάκη (2002), παρόλο που η Εκκλησία είναι αυτόνομη σε θέματα διοίκησης, το κράτος πολλές φορές εμπλέκεται σε θέματα οικονομικής διοίκησής της αλλά και οργάνωσης, και οι μισθοί των κληρικών και των υπαλλήλων της καθορίζονται από τις διατάξεις που αφορούν τους δημοσίου

2. Σύνταγμα της Ελλάδας: Όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων, 2010.

υπαλλήλους. Ωστόσο, η Ορθόδοξη Εκκλησία διατηρεί και ένα δικό της ταμείο, για φιλανθρωπική κυρίως χρήση, του οποίου τα έσοδα προκύπτουν από την αξιοποίηση της περιουσίας της (Χρυσόγελος, 2014). Σχετικά με την αυτονομία της Εκκλησίας η Φουντεδάκη (2002, σ. 192), αναφέρει πως «*Η εκκλησία είναι νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου, αυτοδιοικούμενο, το κράτος όμως παρεμβαίνει σε καίρια ζητήματα διοίκησης και οργάνωσής της, βάσει του συστήματος της “νόμου κρατούσας πολιτείας”*».

Παρότι το Σύνταγμα της Ελλάδας κάνει λόγο για «*επικρατούσα θρησκεία*», και όχι επίσημη εκκλησία, από την ανάλυσή του, σχετικά με τη χρηματοδότηση, την αυτονομία της Εκκλησίας και την εμπλοκή της στην πολιτική και κοινωνική ζωή της χώρας, κριτήρια που έθεσε η Φουντεδάκη (Foundethakis, 2000) για την κατηγοριοποίηση των ευρωπαϊκών κρατών, όσον αφορά τη σχέση τους με την εκκλησία, ευδιάκριτα προκύπτει πως η Ελλάδα δικαίως κατατάσσεται στα κράτη με επίσημη εκκλησία. Στις περισσότερες από τις ευρωπαϊκές χώρες, η εκκοσμίκευση πυροδότησε τον διαχωρισμό τους από την εκκλησία, σε αντίθεση με την Ελλάδα, που είχε ως αποτέλεσμα «*την υπαγωγή της εκκλησίας στο κράτος. Η υπαγωγή αυτή είχε ως συνέπεια την εθνο-θρησκευτική εκκοσμίκευση της Ορθοδοξίας αλλά και μια ιδιότυπη θρησκευτικοποίηση του κράτους*». Στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης, η Εκκλησία στην Ελλάδα συνεχίζει την προσπάθεια για διατήρηση του ρόλου της ως εθνικής-κρατικής εκκλησίας, ενώ «*η πολιτεία στρέφεται βαθμιαία προς την κατεύθυνση υπερεθνικών ή/και μετα-εθνικών ολοκληρώσεων*» (Δεμερτζής, 2002, σ.172).

### Πρόταση συνταγματικής αναθεώρησης

Ο ΣΥ.ΡΙΖ.Α, παρότι εξαρχής είχε ταχθεί υπέρ των διακριτών ρόλων εκκλησίας και κράτους («*Πολιτική Απόφαση Ιδρυτικού Συνεδρίου ΣΥ.ΡΙΖ.Α,*» x.n.), φαινόταν να είναι πιο διαλλακτικός απέναντι στην Εκκλησία τα τελευταία χρόνια (Καραγιάννης, 2018). Ωστόσο, το θέμα της θρησκευτικής ουδετερότητας τέθηκε ξανά και η κυβέρνηση προχώρησε σε κατάθεση των προτάσεών της στη Βουλή. Αυτές περιελάμβαναν την αναθεώρηση 16 άρθρων του Συντάγματος, εκ των οποίων την Εκκλησία αφορούν το Άρθρο 3, σύμφωνα με το οποίο επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα είναι η Ανατολική Ορθόδοξη, το Άρθρο 13, το οποίο κατοχυρώνει τη θρησκευτική ελευθερία, και τα Άρθρα 33 και 59, τα οποία αναφέρονται στον όρκο του Προέδρου της Δημοκρατίας και των Βουλευτών, αντίστοιχα (Κουγιάννου, 2018). Ενώ, όπως σχολιάζει η Κουγιάννου (2018, παρ. 14), ανέπαφο παραμένει το Άρθρο 16 για την Παιδεία, «*άρα μάλλον σκοπός της Παιδείας παραμένει η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των νέων*».

Στον διάλογο που αναπτύχθηκε επί του θέματος, τα κόμματα της Βουλής και οι πολιτικοί αρχηγοί υποστήριξαν πως επρόκειτο για προεκλογικό τέχνασμα και πως δεν θα πραγματοποιηθεί ο διαχωρισμός κράτους και εκκλησίας, ενώ ο Κλήρος έκανε λόγο για προσπάθεια περιθωριοποίησης της εκκλησίας. Η θέση των ειδικών επί του θέματος ήταν πως οι αλλαγές που προτάθηκαν δεν ήταν ριζικές, καθώς το κράτος δεν επιθυμεί να έρθει σε πλήρη αντιπαράθεση με την Εκκλησία και οριστικό διαχωρισμό. Τόνισαν επίσης, πως είναι αναγκαίο να προβλεφθεί ρητά η θρησκευτική ουδετερότητα του κράτους (Κουγιάννου, 2018).

## Θρησκευτική ελευθερία

Με το Άρθρο 16 του Bill of Rights<sup>3</sup> στη Virginia των ΗΠΑ, το 1776, έγινε η πρώτη απόπειρα κατοχύρωσης της θρησκευτικής ελευθερίας. Λίγο αργότερα επιχειρείται και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, το 1789 στη Γαλλία, με το Άρθρο 10 της Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου<sup>4</sup>, χωρίς ωστόσο να εφαρμοστεί εν τέλει.

Συνεπώς, σε διεθνές επίπεδο, η αρχή της θρησκευτικής ελευθερίας έγινε το 1948 με την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών –ΟΗΕ–, η οποία καταδικάζει τις διακρίσεις γενικότερα, συνεπώς και εκείνες που στηρίζονται στη θρησκεία (άρθρο 2), και διακηρύσσει πως όλοι οι άνθρωποι έχουν το δικαίωμα της ελεύθερης βούλησης σχετικά με τη θρησκεία, είτε πρόκειται για την επιλογή και την άσκηση της, είτε για την εκδήλωση των πεποιθήσεών τους (άρθρο 18). Επιπλέον, στο Άρθρο 26 αναφέρεται πως σκοπός της εκπαίδευσης είναι να «*προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες*».

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>5</sup> απαγορεύουν οποιοδήποτε είδους διακρίσεις, συμπεριλαμβανομένων εκεί-

3. Baltzell, n.d.

4. "Declaration of the Rights of Man - 1789," 2008.

5. "Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης," 2016.

νων που αφορούν το θρήσκευμα, και κατοχυρώνουν τη θρησκευτική ελευθερία. Αντίστοιχα, και η Συνθήκη για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>6</sup>, η οποία επιπροσθέτως διευκρινίζει με το Άρθρο 17 ότι,

1. Η Ένωση σέβεται και δεν θίγει το καθεστώς που έχουν σύμφωνα με το εθνικό δίκαιο οι εκκλησίες και οι θρησκευτικές ενώσεις ή κοινότητες στα κράτη-μέλη.
2. Η Ένωση σέβεται επίσης το καθεστώς που έχουν σύμφωνα με το εθνικό δίκαιο οι φιλοσοφικές και μη ομολογιακές οργανώσεις.
3. *Η Ένωση διατηρεί ανοιχτό, διαφανή και τακτικό διάλογο με τις εκκλησίες και τις οργανώσεις αυτές, αναγνωρίζοντας την ιδιαίτερη ταυτότητα και συμβολή τους.*

Συνεπώς, το κάθε κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαμορφώνει το ίδιο τη σχέση του με τα θρησκευτικά και τις εκκλησίες, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια σχετική ανομοιομορφία. Υπάρχει όμως ένα κοινό ευρωπαϊκό μοντέλο σχετικά με τη θρησκεία και αφορά τον σεβασμό της θρησκευτικής ελευθερίας. Σε αυτό συνετέλεσε και η σχετική Ευρωπαϊκή Νομοθεσία, η οποία καθιστά παράνομη κάθε διάκριση και έχει ως στόχο της την καταπολέμηση αυτού του φαινομένου. Βασική προϋπόθεση για τα υποψήφια κράτη-μέλη αποτελεί το «*να ενσωματώσουν στην εθνική τους νομοθεσία τους ευρωπαϊκούς κανόνες κατά των διακρίσεων προτού ενταχθούν στην Ευρωπαϊκή Ένωση*» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005, σ.15).

Τα τελευταία χρόνια, η ενασχόληση της Ευρωπαϊκής Ένωσης με το θέμα της θρησκείας είναι ιδιαίτερα έντονη, και θεωρείται πως οι επιθέσεις της 11ης Σεπτεμβρίου 2001 ήταν εκείνες που οδήγησαν σε αυτό, εξαιτίας της κρίσης που δημιουργήθηκε και του αρνητισμού απέναντι στο Ισλάμ (Perchoc, 2017). Ο Casanova (2009) συμφωνεί με αυτή την αντίληψη αλλά εν μέρει, αφού όπως υποστηρίζει, σαφώς και το συγκεκριμένο περιστατικό πυροδότησε την κατάσταση, όμως δεν ευθύνεται απόλυτα. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι εσωτερικές ανακατατάξεις συνέβαλαν στην αύξηση του ενδιαφέροντος προς τη θρησκεία, αφού η Ευρώπη δεν έμεινε ανεπηρέαστη από την παγκοσμιοποίηση και το έντονο φαινόμενο μετανάστευσης. Επιπλέον, η ανομοιομορφία που δημιουργήθηκε, όσον αφορά τις σχέσεις των κρατών με την εκκλησία, μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο ήταν καθοριστική.

Πλέον, τα περισσότερα κράτη τείνουν προς τον απόλυτο ή σχετικό διαχωρισμό εξαιτίας του πλουραλισμού. Με την κίνηση αυτή φαίνεται να συμφωνεί και το Συμβούλιο της Ευρώπης, το οποίο στη Σύσταση 1804 (2007)<sup>7</sup> σχετικά με «το Κράτος, τη θρησκεία, την κοσμικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα» τονίζει πως «*η διακυβέρνηση και η θρησκεία δεν πρέπει να αναμειγνύονται*» (§10). Ωστόσο, οι παραδοσιακές θρησκείες συνεχίζουν να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο σε αρκετές χώρες, καθώς είναι συνυφασμένες με την εθνική τους ταυτότητα (Martinez-Torrón & Durham, 2010). Αποτέλεσμα αυτού είναι το να δημιουργούνται εντάσεις, όχι μόνο γιατί είναι πιθανό οι υπόλοιπες θρησκευτικές κοινότητες να μην απολαμβάνουν ίση μεταχείριση με την επίσημη εκκλησία, αλλά κυρίως διότι έχουν ενεργό ρόλο και στη διαμόρφωση αποφάσεων, σε θέματα που θα έπρεπε να αφορούν κυρίως το κράτος, όπως η εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η Ελλάδα, όπου ο διάλογος τα τελευταία χρόνια για τη θέση της Ορθόδοξης Εκκλησίας έχει πυροδοτήσει πλήθος αντιδράσεων.

Όσον αφορά την κατοχύρωση της θρησκευτικής ελευθερίας στην Ελλάδα, πέραν των διεθνών και ευρωπαϊκών συμβάσεων, το Άρθρο 5 του Συντάγματος του 1975<sup>8</sup> απαγορεύει ρητά τις διακρίσεις σε σχέση με τη θρησκευτική ιδεολογία και η θρησκευτική ελευθερία κατοχυρώνεται με το Άρθρο 13 (§1), σύμφωνα με το οποίο «*Η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη. Η απόλαυση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων δεν εξαρτάται από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις καθενός*». Επιπλέον, αναφορά γίνεται και στις υπόλοιπες αναγνωρισμένες θρησκείες και στο δικαίωμα της ανεμπόδιστης άσκησής τους, με βασική προϋπόθεση να μην προσβάλλουν τη δημόσια αιδώ (§2).

## Θρησκευτική ελευθερία στην Εκπαίδευση

Σε διεθνές επίπεδο, η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα<sup>9</sup> ορίζει με το Άρθρο 26 πως δικαιώματα στην εκπαίδευση έχουν όλοι, για την ακρίβεια ότι είναι υποχρεωτική η βασική εκπαίδευση, η οποία πρέπει να παρέχεται δωρεάν (§1). Επίσης, τονίζει πως στόχος της είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του ανθρώπου και

6. "Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης," 2016.

7. Parliamentary Assembly, n.d.-b

8. *Σύνταγμα της Ελλάδας: Όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων*, 2010.

9. "Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (10 Δεκεμβρίου 1948)," 2019.

του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως επίσης ότι «Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη και σε όλες τις φυλές και τις θρησκευτικές ομάδες, και να ευνοεί την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης» (§2). Ειδική αναφορά γίνεται και στο δικαίωμα των γονέων στην επιλογή της παιδείας των τέκνων τους (§3).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ο Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης<sup>10</sup> και η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου αναφέρουν πως δικαίωμα και πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι απαραίτητο να έχει κάθε άνθρωπος, και ότι το κράτος είναι υποχρεωμένο να σέβεται το δικαίωμα των γονέων να καθορίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους σύμφωνα με τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές αντιλήψεις τους.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω του Άρθρου 165 της Συνθήκης για τη Λειτουργία της<sup>11</sup>, δηλώνει πως σκοπός της, όσον αφορά την εκπαίδευση, είναι να συμβάλλει στη δημιουργία μιας υψηλού επιπέδου παιδείας, όχι μόνο με το να παροτρύνει τα κράτη-μέλη να συνεργάζονται αλλά και με το να λαμβάνει δράση όπου απαιτείται. Επιπλέον, τονίζει πως σέβεται τις επιλογές των κρατών σχετικά με τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος και του περιεχομένου διδασκαλίας.

Σε εθνικό επίπεδο, το Άρθρο 16 του Συντάγματος της Ελλάδας<sup>12</sup> ορίζει πως «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (§2). Επιπλέον, καθορίζονται τα έτη της βασικής εκπαίδευσης, που αντιστοιχούν σε εννέα και άνω (§3), και διευκρινίζεται πως η παιδεία είναι δωρεάν για όλους τους Έλληνες, σε όλες τις βαθμίδες, στα δημόσια εκπαιδευτήρια (§4). Το ελληνικό Σύνταγμα δεν κάνει λόγο για το δικαίωμα των γονέων στην επιλογή της θρησκείας και της εκπαίδευσης του ανήλικου παιδιού τους, μεριμνά όμως γι' αυτό το θέμα ο Αστικός Κώδικας.

Βάσει του Άρθρου 1510 του Αστικού Κώδικα<sup>13</sup>, «Η μέριμνα για το ανήλικο τέκνο είναι καθήκον και δικαίωμα των γονέων (γονική μέριμνα), οι οποίοι την ασκούν από κοινού». Πιο συγκεκριμένα, με το θέμα της εκπαίδευσης ασχολείται το Άρθρο 1518, που αναφέρει πως «Η επιμέλεια του προσώπου του τέκνου περιλαμβάνει ιδίως την ανατροφή, την επίβλεψη, τη μόρφωση και την εκπαίδευσή του» και ότι οι γονείς πρέπει να φροντίζουν για τη σωστή ανατροφή του παιδιού τους, σκεπτόμενοι τις κλίσεις και τις ικανότητές του, και να βρίσκονται σε επαφή με το σχολείο. Επιπλέον, το Άρθρο 1511 υπογραμμίζει πως «Κάθε απόφαση των γονέων σχετικά με την άσκηση της γονικής μέριμνας πρέπει να αποβλέπει στο συμφέρον του τέκνου».

Δημιουργείται όμως σε αυτό το σημείο, έπειτα από την εξέταση των άρθρων του Συντάγματος και του Αστικού Κώδικα, μια ουσιαστική αντίφαση. Το Σύνταγμα αποσκοπεί, πέραν όλων των άλλων, στην «ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης», ενώ ο Αστικός Κώδικας κατοχυρώνει την ελευθερία του γονέα στην επιλογή, με σκοπό το καλό του παιδιού του, συνεπώς και όσον αφορά τη θρησκευτική εκπαίδευση. Επί σειρά ετών η λύση σε αυτό το ζήτημα, για γονείς που δεν επιθυμούν τα τέκνα τους να παρακολουθήσουν το μάθημα των θρησκευτικών, δίνεται με την απαλλαγή, όπως προκύπτει από σχετικές με το θέμα εγκυκλίου. Σε ισχύ έως σήμερα βρίσκεται η Εγκύκλιος 12773/Δ2/23-1-2015<sup>14</sup> του Υπουργείου Παιδείας, σύμφωνα με την οποία απαλλαγή παρέχεται ύστερα από Υπεύθυνη Δήλωση του Νόμου 1599/1986, η οποία κατατίθεται αποκλειστικά κάθε χρόνο από 1 έως 20 Σεπτεμβρίου, και θα πρέπει να ανανεώνεται ετησίως. Τη Δήλωση υπογράφουν οι γονείς –μια δήλωση ο καθένας– ή σε περίπτωση ενήλικου ο ίδιος ο μαθητής, ενώ όταν η γονική μέριμνα ασκείται από έναν γονέα, αρκεί η υπογραφή του. Ο μαθητής που απαλλάσσεται, δεν έχει το δικαίωμα παραμονής μέσα στην αίθουσα κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του θρησκευτικού μαθήματος αλλά απασχολείται με τρόπο που αποφασίζουν ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων, χωρίς να απομακρύνεται από τον χώρο του σχολείου.

Το ζήτημα που προκύπτει όμως, είναι ότι στην Υπεύθυνη Δήλωση πρέπει να αναγραφεί πως ο μαθητής δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος, χωρίς βέβαια να αναφέρει το θρήσκευμά του, εάν δεν το επιθυμεί, και να τροποποιηθούν και τα αρχεία του σχολείου, κάτι το οποίο είναι αντίθετο στον Νόμο 2472/1997<sup>15</sup>, αφού οι θρησκευτικές ή φιλοσοφικές πεποιθήσεις θεωρούνται ευαίσθητα δεδομένα (άρθρο 2, β), και απαγορεύεται η συλλογή και η επεξεργασία τους (άρθρο 7, §1). Ωστόσο, εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση που «Το υποκείμενο έδωσε τη γραπτή συγκατάθεσή του, εκτός εάν η συγκατάθεση έχει αποσπασθεί με τρόπο που αντίκειται στον νόμο ή τα χρηστά ήθη, ή νόμος ορίζει

10. «Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης», 2016.

11. «Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης», 2016.

12. *Σύνταγμα της Ελλάδας: Όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων*, 2010.

13. Σπυριδάκης, 2013.

14. «Εγκύκλιος 12773/Δ2/23-1-2015», 2015.

15. «Νόμος 2472/1997», x.n.

ότι η συγκατάθεση δεν αίρει την απαγόρευση» (άρθρο 7, §2, α). Συνεπώς, το ερώτημα που θα μπορούσε να τεθεί είναι το εάν πράγματι στην προκειμένη περίπτωση δεν είναι δίκαιη διαδικασία αυτή, από τη στιγμή που οι γονείς ή ο μαθητής υπογράφουν την Υπεύθυνη Δήλωση και συνεπώς συναινούν.

Την απάντηση δίνει ο Γενικός Κανονισμός για την Προστασία Δεδομένων (ΓΚΠΔ)<sup>16</sup>, ο οποίος τέθηκε σε ισχύ στις 25 Μαΐου 2018. Συγκεκριμένα, στην 11η παράγραφο του Άρθρου 4 του ΓΚΠΔ που αφορά τους Ορισμούς, η «συγκατάθεση» του υποκειμένου των δεδομένων αναφέρεται ως οικειοθελής βούλησή του, «με την οποία το υποκείμενο των δεδομένων εκδηλώνει ότι συμφωνεί, με δήλωση ή με σαφή θετική ενέργεια, να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα που το αφορούν». Και, παρόλο που θεωρητικά η αποκάλυψη του ότι το παιδί δεν είναι Χριστιανός, μέσω της Υπεύθυνης Δήλωσης, στην περίπτωση της απαλλαγής, προέρχεται από ελεύθερη βούληση των γονέων ή του μαθητή, το Άρθρο 43 του Προοιμίου του ΓΚΠΔ θέτει διαφορετικές βάσεις, καθώς υπογραμμίζει πως

*Για να διασφαλιστεί ότι η συγκατάθεση έχει δοθεί ελεύθερα, η συγκατάθεση δεν θα πρέπει να παρέχει έγκυρη νομική βάση για την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα σε μια συγκεκριμένη περίπτωση, όταν υπάρχει σαφής ανισότητα μεταξύ του υποκειμένου των δεδομένων και του υπευθύνου επεξεργασίας, ιδίως στις περιπτώσεις που ο υπεύθυνος επεξεργασίας είναι δημόσια αρχή και είναι επομένως σχεδόν απίθανο να έχει δοθεί η συγκατάθεση ελεύθερα σε όλες τις περιστάσεις αυτής της ειδικής κατάστασης.*

## Σχολική Θρησκευτική εκπαίδευση στην Ευρώπη

Οι σχέσεις των κρατών με τις εκκλησίες και τις θρησκευτικές κοινότητες διαμορφώνονται με πολύ διαφορετικό τρόπο στην Ευρώπη. Ενδεχομένως αυτός να είναι και ο λόγος που η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν θέτει μια κοινή στάση και πορεία όσον αφορά την εκπαίδευση, και τη θρησκευτική αγωγή των μαθητών στην προκειμένη περίπτωση, αλλά σέβεται τις επιλογές του κάθε κράτους.

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, στη Σύσταση 1804 (2007)<sup>17</sup> υπογραμμίζει πως «η εκπαίδευση είναι το κλειδί για την καταπολέμηση της άγνοιας, των στερεοτύπων και της παρανόησης των θρησκειών και των ηγετών τους, και διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη σφυρηλάτηση μιας δημοκρατικής κοινωνίας» (§12). Επιπλέον, τα σχολεία, μέσω της διδασκαλίας της ιστορίας και της φιλοσοφίας των κύριων θρησκειών με αντικειμενικό τρόπο, είναι ικανά να καταπολεμήσουν τον φανατισμό και να συμβάλλουν στον διαπολιτισμικό διάλογο και την ανεκτικότητα της ετερότητας (§13). Επιπροσθέτως, καθήκον όλων των χωρών, ακόμη και εκείνων με επικρατούσα θρησκεία, είναι να διδάσκουν την προέλευση όλων των θρησκειών, καθώς η θρησκεία αποτελεί μέρος της ανθρώπινης ιστορίας και του πολιτισμού (§14).

Στη Σύσταση 1720 (2005)<sup>18</sup> για την «Εκπαίδευση και τη Θρησκεία» γίνεται λόγος για τη θρησκευτική αγωγή και τους σκοπούς της. Συγκεκριμένα, οι μαθητές πρέπει να έρθουν σε επαφή με τα διάφορα θρησκευόμενα και να συνειδητοποιήσουν πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι, ακόμη και εάν έχουν διαφορετικά πιστεύω (§14.1). Επίσης, είναι απαραίτητο να μάθουν την ιστορία των θρησκειών και την επιλογή της αθεΐας (§14.2) και να αντιληφθούν το γιατί εκατομμύρια άνθρωποι πιστεύουν στις θρησκείες. Σκοπό δεν πρέπει να αποτελεί η διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης πίστης, ακόμη και όταν πρόκειται για χώρα με επίσημη θρησκεία. Γι' αυτόν τον λόγο, η θρησκευτική αγωγή «δεν πρέπει να υπερβεί τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στη σφαίρα του πολιτισμού και λατρείας» (§14.4).

Προτού γίνει η ανάλυση της θρησκευτικής εκπαίδευσης στα δημόσια σχολεία, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι ο Χριστιανισμός διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην Ευρώπη και συνεχίζει ακόμη και σήμερα σε κάποιες από τις χώρες της. Τα κυριότερα χριστιανικά δόγματα που εντοπίζονται σήμερα είναι η Ορθοδοξία, ο Καθολικισμός και ο Προτεσταντισμός. Η Ορθοδοξία είναι η επικρατούσα θρησκεία κυρίως σε ανατολικές χώρες της Ευρώπης, όπως η Ελλάδα, η Ουκρανία, η Ρουμανία, η Βουλγαρία κ.ά. Ο Καθολικισμός είναι έντονος στην Κεντρική και τη Νοτιοδυτική Ευρώπη, σε χώρες όπως η Ιταλία, η Κροατία, η Αυστρία, η Πολωνία κ.ά. Ο Προτεσταντισμός συναντάται στην Βόρεια Ευρώπη, περισσότερο στα σκανδιναβικά κράτη (Pew Research Center, 2018).

Συν τοις άλλοις, είναι αναγκαίο να ληφθούν υπόψη κάποιοι ακόμη παράγοντες, σύμφωνα με τον Schreiner (2013), οι οποίοι επηρεάζουν τη θρησκευτική αγωγή. Ένας από αυτούς είναι η εικόνα που έχει η κοινωνία για τη θρησκεία, διότι, εάν είναι αρνητική, σίγουρα η αποδοχή του θρησκευτικού μαθήματος ως υποχρεωτικού στα scho-

16. «EUR-Lex - 32016R0679 – EL», n.d.

17. Parliamentary Assembly, n.d.-b

18. Parliamentary Assembly, n.d.-a



λεία δεν θα είναι εύκολη. Επίσης, καθοριστικοί είναι και ο ρόλος των σχέσεων κράτους και εκκλησίας ή θρησκευτικών κοινοτήτων στις ευρωπαϊκές χώρες, όπως έγινε εμφανές και από την εξέτασή τους στην παρούσα εργασία, καθώς σε αρκετές περιπτώσεις οι σχέσεις αυτές είναι που διαμορφώνουν και τη θρησκευτική εκπαίδευση, μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, σημαντικοί παράγοντες είναι το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και ο τρόπος με τον οποίο συγκροτήθηκε.

Ο Répin (2009, p.19), όπως και αρκετοί ακόμη ερευνητές (Καραμούζης, 2015, σ.86. Kodelja, n.d.. Μητραλέξης, 2016, σ.4), διακρίνει τέσσερις τύπους διδασκαλίας και κατατάσσει τα ευρωπαϊκά κράτη βάσει αυτών:

- μη ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση (π.χ., Αγγλία, Σουηδία),
- ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση - προαιρετική (π.χ., Ισπανία, Δημοκρατία της Τσεχίας, Ολλανδία),
- ομολογιακή υποχρεωτική θρησκευτική εκπαίδευση με επιλογή εξαίρεσης (π.χ., Ρουμανία),
- διδασκαλία θρησκευτικών αληθειών ενσωματωμένη σε άλλα μαθήματα (π.χ., Γαλλία)

Ωστόσο, ο Schreiner (2013) υποστηρίζει πως με χαρακτηρισμούς όπως «ομολογιακή» ή «μη ομολογιακή» θρησκευτική εκπαίδευση, είναι αδύνατον να κατηγοριοποιηθούν αντικειμενικά τα ευρωπαϊκά κράτη, εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους, καθώς και της σημασίας που μπορεί να έχουν αυτοί οι δύο όροι για το κάθε ένα. Σύμφωνα με τον Schreiner, ο όρος «ομολογιακή» για την Αγγλία είναι πιο κοντά στην «κατήχηση» (όπως αναφέρεται στο Corpley, 2005), ενώ για τη Γερμανία σημαίνει συνεργασία κράτους-θρησκευτικών κοινοτήτων για τη θρησκευτική αγωγή (όπως αναφέρεται στο Schweitzer, 2011).

Η κατηγοριοποίηση που προτείνει ο Schreiner (2013, p.5) έχει να κάνει με τρεις τύπους θρησκευτικής εκπαίδευσης, ενώ τονίζει ότι ως τέταρτος τύπος πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η μη ύπαρξη θρησκευτικής εκπαίδευσης στο σχολείο [Γαλλία, Λουξεμβούργο]. Οι τρεις τύποι διαμορφώνονται ως εξής (Schreiner, 2013):

- Διδασκαλία οργανωμένη από τις θρησκευτικές κοινότητες με αποκλειστική ευθύνη για τη θρησκευτική εκπαίδευση (θρησκευτική / ομολογιακή / κατηχητική· κυρίως μάθημα επιλογής, π.χ. στην Πολωνία, στην Ιρλανδία, στην Ιταλία).
- Διδασκαλία οργανωμένη σε συνεργασία μεταξύ κρατικών αρχών και θρησκευτικών κοινοτήτων (θρησκευτική / ομολογιακή / μη ομολογιακή· επιλογής και / ή υποχρεωτικό μάθημα, π.χ. στην Αυστρία, στο Βέλγιο, στο Ηνωμένο Βασίλειο, στη Γερμανία, στην Ισπανία).
- Διδασκαλία που διοργανώνεται αποκλειστικά από τις κρατικές αρχές (μη ομολογιακή· κυρίως υποχρεωτικό μάθημα στη Δανία, στη Σουηδία) (p.5).

## Σχολική Θρησκευτική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στο παρόν διάστημα, η θρησκευτική εκπαίδευση στην Ελλάδα διαμορφώνεται βάσει του Συντάγματος, της Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας –Ν. 1566/1985, Ν.2525/1997, Ν. 4547/2018–, των Εγκυκλίων και των Υπουργικών Αποφάσεων. Η χρηματοδότηση και η οργάνωση του μαθήματος αφορούν αποκλειστικά το κράτος. Συνεπώς, οι θεολόγοι επιλέγονται κατά τον ίδιο τρόπο που επιλέγεται και το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, ενώ πρέπει υποχρεωτικά να είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, με τον Νόμο 4115/2013 προβλέπεται ο διορισμός ιεροδιδασκάλων για τη διδασκαλία του Κορανίου στους Μουσουλμάνους μαθητές των δημόσιων σχολείων της μειονοτικής Θράκης. Οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών ανέρχονται σε μία ή δύο την εβδομάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στόχους του μαθήματος αποτελούν η απόκτηση γνώσεων σχετικά με την Ορθοδοξία, η γνωριμία με τα άλλα χριστιανικά δόγματα και τα μεγάλα θρησκευτικά που ενδιαφέρουν την ελληνική κοινωνία, όπως το Ισλάμ, ο Ιουδαϊσμός κ.ά. («Υπουργική Απόφαση 101470/Δ2/2017», χ.ν.). Ωστόσο, ο Κουκουνάρας Λιάγκης (Κουκουναaras Liagkis, 2017) τονίζει πως το μάθημα διδάσκει κυρίως τα δόγματα του Χριστιανισμού, αφού τα υπόλοιπα θρησκευτικά αποτελούν το 10% του νέου προγράμματος σπουδών. Επιπροσθέτως, δημιουργήθηκε νέο έντυπο υλικό, ο *Φάκελος Μαθήματος*, για κάθε μία από τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με εξαίρεση την Α΄ και τη Β΄ τάξη του δημοτικού, κατά τη διάρκεια των οποίων το μάθημα δεν διδάσκεται.

Όσον αφορά τον διάλογο που έχει αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια, σχετικά με το μάθημα των θρησκευτικών, οι απόψεις δίστανται. Από τη μία πλευρά, οι υποστηρικτές του ομολογιακού θεωρούν πως είναι συνταγματικά κατοχυρωμένο μέσω των Άρθρων 3, 16 και 13, καθώς και ότι αποτελεί στοιχείο της εθνικής ταυτότητας των Ελλήνων. Από την άλλη πλευρά, οι επικριτές του αναφέρονται επίσης στο Άρθρο 13 του Συντάγματος (§1-2) και στο ότι η

Ελλάδα είναι μια χώρα πολυπολιτισμική πλέον, οπότε ένα μάθημα με ομολογιακό χαρακτήρα δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητικού της δυναμικού (Γιαγκάζογλου, χ.η.).

## Θρησκευτικά σύμβολα στα σχολεία των ευρωπαϊκών χωρών

Στις Ευρωπαϊκές Συμβάσεις δεν υπάρχει ειδική πρόβλεψη για τα θρησκευτικά σύμβολα, αλλά θεωρείται πως αποτελούν μέρος της θρησκευτικής ελευθερίας. Το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, σε ένα εγχειρίδιο που εξέδωσε σχετικά με διευκρινίσεις γύρω από το Άρθρο 9 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, τονίζει πως ένα κράτος δημοκρατικό είναι υποχρεωμένο να αποδέχεται τον πλουραλισμό, και όσον αφορά τα θρησκευόμενα. Επομένως, σε αυτό το πλαίσιο, ο πολίτης του έχει το δικαίωμα να φορέσει θρησκευτική ενδυμασία ή σύμβολα, από τη στιγμή που αποτελούν μέρος της ιδεολογίας του. Αυτή του η πράξη προστατεύεται από το Άρθρο 9, με βασική όμως προϋπόθεση τον σεβασμό των υπολοίπων (Council of Europe/European Court of Human Rights, 2018).

Παρ' όλα αυτά, η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν θέτει ενιαία γραμμή πλεύσης επί του θέματος, με αποτέλεσμα το κάθε κράτος να ακολουθεί τη δική του τακτική, σχετικά με την ανάρτηση των θρησκευτικών συμβόλων στις αίθουσες και τη θρησκευτική ενδυμασία στο σχολείο, ανάλογα με τη νομοθεσία που έχει διαμορφώσει, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει πως τα Ευρωπαϊκά Δικαστήρια δεν επεμβαίνουν, όταν χρειάζεται. Στις περισσότερες χώρες, καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει η σχέση που έχει η πολιτεία με την εκκλησία και τις θρησκευτικές κοινότητες.

Η πολυμορφία, όσον αφορά τη στάση του κάθε ευρωπαϊκού κράτους απέναντι στα θρησκευτικά σύμβολα στο σχολικό περιβάλλον, είναι δεδομένη. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν κάποια στοιχεία κοινά. Αφενός, ολόένα και περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες απαγορεύουν τη θρησκευτική ενδυμασία, κυρίως εκείνη που κρύβει το πρόσωπο, χρησιμοποιώντας ως επιχειρήματα την ανάγκη για ουδετερότητα του κράτους και ίση μεταχείριση των πολιτών του, και τον περιορισμό του θρησκευτικού εξτρεμισμού, της ανισότητας των φύλων και του εξαναγκασμού της γυναίκας (Τοπίδη, 2017). Αφετέρου, πολλές από αυτές συνεχίζουν να αναρτούν χριστιανικά σύμβολα στις σχολικές τάξεις, υποστηρίζοντας πως είναι σημάδι της ιστορίας και του πολιτισμού του έθνους, οπότε δεν προσβάλλει τη θρησκευτική ελευθερία των μη χριστιανών ή των άθρησκων. Το ζήτημα που προκύπτει λοιπόν, σύμφωνα με την Τοπίδη (2017), είναι ότι όταν τα ισλαμικά σύμβολα, δηλαδή της μειονότητας, απαγορεύονται, ενώ τα χριστιανικά, δηλαδή της επικρατούσας θρησκείας και του κράτους, προάγονται, δεν είναι δυνατόν να γίνεται λόγος περί θρησκευτικής ελευθερίας και ισότητας των πολιτών.

## Θρησκευτικά σύμβολα και τελετές στο ελληνικό σχολείο

Στην Ελλάδα, ειδική νομοθετική ρύθμιση για τα θρησκευτικά σύμβολα δεν υπάρχει. Η ανάρτηση εικόνων του Χριστού στις σχολικές αίθουσες άρχισε έπειτα από την Υπουργική Απόφαση με αρ. πρ. 1031 α/16-02-87<sup>19</sup> του τότε υπουργού Παιδείας Αντώνη Τρίτη, με σκοπό την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης που προβλέπεται από το Σύνταγμα.

Τα τελευταία χρόνια, με αφορμή την Υπόθεση Lautsi, το μάθημα των θρησκευτικών και τον διαχωρισμό εκκλησίας-κράτους, το θέμα των θρησκευτικών συμβόλων στο σχολικό περιβάλλον απασχόλησε ιδιαίτερα την ελληνική κοινωνία. Στη συζήτηση που άρχισε, η μια πλευρά τάσσεται υπέρ της απομάκρυνσής τους και η άλλη υποστηρίζει πως αποτελούν κομμάτι της εθνικής ιστορίας και ταυτότητας.

Την κατάργηση των θρησκευτικών συμβόλων υποστηρίζουν κάποιοι συνταγματολόγοι, η Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, η Ένωση Αθέων κ.ά. Συγκεκριμένα, τονίζουν πως η ανάρτηση θρησκευτικών συμβόλων δεν συνάδει με το Άρθρο 13 (§1) του Συντάγματος για τη θρησκευτική ελευθερία, καθώς για να υπάρχει θρησκευτική ελευθερία είναι απαραίτητη η ουδετερότητα και σε αυτό το ζήτημα. Ειδάλλως, υφίσταται απλώς ανεκτικότητα προς τον θρησκευτικό πλουραλισμό και προάγεται η θρησκεία που υποστηρίζουν οι κρατικές αρχές. Το Ελληνικό Παρατηρητήριο των Συμφωνιών του Ελσίνκι τονίζει πως είναι απαραίτητη η προστασία των δικαιωμάτων και των μειονοτήτων ενός κράτους (Γιαγκάζογλου, 2010).

Αντίθετη άποψη έχουν άλλοι νομικοί κύκλοι, η Εκκλησία, σύλλογοι θεολόγων κ.ά. Βασικό επιχειρήματός τους αποτελεί πως η Ελλάδα δεν γίνεται να επηρεάζεται από τα ευρωπαϊκά δεδομένα, καθώς δεν είναι ένα κράτος διαχωρι-

19. «Εγκύκλιος του 2009 για την ανάρτηση εικόνων στις σχολικές αίθουσες», 2013.

σμένο από την Εκκλησία. Οπότε, από τη στιγμή που δεν υπάρχει και σχετική νομοθεσία, δεν χρειάζεται να γίνεται λόγος για απομάκρυνση «παραδοσιακών» συμβόλων. Αντιμετωπίζουν την ανάρτηση εικόνων ως ένα έθιμο, που εκφράζει τον πολιτισμό και την ιστορία του έθνους, και ως τέτοιο δεν δύναται να καταργηθεί, διότι θα αποτελούσε προσβολή προς την ιδεολογία των πολιτών του ελληνικού κράτους (Γιαγκάζογλου, 2010).

Όσον αφορά τις θρησκευτικές τελετές, ο Αγιασμός δεν προκύπτει ούτε από το Σύνταγμα ούτε από τη Νομοθεσία, αλλά από Εγκυκλίους που αποστέλλονται στα σχολεία στην αρχή του σχολικού έτους. Η πρωινή προσευχή επίσης καθιερώθηκε από εγκυκλίους αλλά και προεδρικά διατάγματα και διευκρινιστικά σημειώματα του Υπουργείου Παιδείας. Τέλος, ο εκκλησιασμός και η αποχή από αυτόν διαμορφώθηκαν από τις ίδιες εγκυκλίους που καθόρισαν την προσευχή –Φ200/21/16/139240/26-11-1977, Γ2/61723/13-06-2002 ΥΠ.Ε.Π.Θ–. Τα τελευταία χρόνια, η προσευχή και ο εκκλησιασμός σταμάτησαν να αναφέρονται στις ετήσιες εγκυκλίους για τη λειτουργία των σχολείων, αλλά προβλέπονται από Προεδρικό Διάταγμα <sup>20</sup>.

## Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη είχε σκοπό να παρουσιάσει τη θέση της θρησκείας στην ελληνική εκπαίδευση, σε αντιδιαστολή με εκείνες των ευρωπαϊκών χωρών, και να διαπιστώσει εάν επιχειρείται η θρησκευτική αποχρωμάτιση του σχολικού περιβάλλοντος τα τελευταία χρόνια. Από την ανάλυση προκύπτει πως, με εξαίρεση την προσπάθεια εκσυγχρονισμού του θρησκευτικού μαθήματος, η θρησκευτική αποχρωμάτιση του σχολείου δεν ευνοείται ιδιαίτερα.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον χαρακτήρα του μαθήματος των θρησκευτικών, σημειώνεται πρόοδος της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς, παρόλο που το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας επικεντρώνεται στον Χριστιανισμό, στόχος είναι οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και γι' άλλα θρησκευτικά, όπως προτείνει και το Συμβούλιο της Ευρώπης μέσα από τις Συστάσεις του. Ωστόσο, η αντίδραση της Πανελλήνιας Ένωσης Θεολόγων επί του θέματος, και η παρότρυνσή της να μη διδάσκεται από τους Θεολόγους το μάθημα βάσει των νέων αναλυτικών προγραμμάτων (Χαραλαμποπούλου, 2018), γεννά αμφιβολίες, σχετικά με το εάν πράγματι έχει αποβάλει τον ομολογιακό του χαρακτήρα.

Όσον αφορά την απαλλαγή από το θρησκευτικό μάθημα και την αποχή από τις θρησκευτικές τελετές, δίνεται το δικαίωμα στους μαθητές, αλλά δημιουργείται το ζήτημα καταπάτησης του Γενικού Κανονισμού για την Προστασία Δεδομένων και της στιγματίσης του μαθητή. Επιπλέον, η ανάρτηση των θρησκευτικών συμβόλων στο σχολικό περιβάλλον και οι θρησκευτικές τελετές συνεχίζουν να προβλέπονται από Εγκυκλίους και Προεδρικά Διατάγματα, και δεν προωθείται η κατάργησή τους.

Η σχέση που έχει αναπτύξει το νεοελληνικό κράτος με την Ορθόδοξη Εκκλησία δεν ευνοεί τη θρησκευτική αποχρωμάτιση του σχολείου, καθώς κάθε φορά που επιχειρείται μια αλλαγή με εκκοσμικευτικό χαρακτήρα, σχετικά με τον χώρο του σχολείου και το θρησκευτικό μάθημα, η αντίδραση του Κλήρου είναι άμεση και ο διάλογος που αναπτύσσεται έντονος. Η μια πλευρά, αυτή της Εκκλησίας και των κύκλων των θεολόγων, υποστηρίζει πως η Ορθοδοξία είναι κομμάτι της εθνικής ταυτότητας, συνταγματικά κατοχυρωμένο, και συνεπώς είναι αδιανόητο να περιθωριοποιηθεί. Ακόμη, «*ταυτίζει την ιδιότητα του πολίτη με την ιδιότητα του πιστού*» (Ζαμπέτα, 2003, σ.194). Από την άλλη πλευρά, οι υποστηρικτές του εκσυγχρονισμού, κυρίως ο επιστημονικός κλάδος, αναφέρονται επίσης στο Σύνταγμα και στην ανάγκη για θρησκευτική ουδετερότητα, από τη στιγμή που η Ελλάδα έχει μετατραπεί σε μια χώρα πολυπολιτισμική.

Παρατηρείται ότι η κάθε πλευρά ερμηνεύει τα άρθρα του Συντάγματος με τον δικό της τρόπο. Η Εκκλησία και οι κύκλοι των θεολόγων, όσον αφορά το Άρθρο 13 για τη θρησκευτική ελευθερία, το χρησιμοποιούν για να ενισχύσουν τη θέση ότι είναι δικαίωμα των ορθόδοξων μαθητών η θρησκευτική αγωγή βάσει της θρησκείας τους, και είναι ανεπίτρεπτο να τους στερηθεί. Ο επιστημονικός κλάδος από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στο Άρθρο 13, ως τη συνταγματική κατοχύρωση της θρησκευτικής ελευθερίας για όλους τους μαθητές. Υποστηρίζει πως εάν δεν υπάρχει απόλυτη θρησκευτική ουδετερότητα στα πλαίσια του σχολείου, δεν δύναται να γίνεται λόγος για θρησκευτική ελευθερία, αλλά ανεξικτικότητα του πλουραλισμού και της ανεξιθρησκείας, και προώθηση της θρησκείας που υποστηρίζουν το κράτος και η πλειοψηφία, έναντι της μειοψηφίας (Γιαγκάζογλου, 2010).

Το κράτος από πλευράς του, μην επιθυμώντας να έρθει σε ρήξη με την Εκκλησία, τις περισσότερες φορές αποφεύγει εν τέλει τη θέσπιση των αλλαγών, με αποτέλεσμα να μην πραγματοποιούνται ριζικές κινήσεις για τη θρησκευτική αποχρωμάτιση του σχολείου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η ένταση που δημιουργήθηκε το 2016, όταν η

20. «Προεδρικό Διάταγμα 79/2017», κ.π.

ετήσια Εγκύκλιος που στάλθηκε στα σχολεία σχετικά με τη λειτουργία τους, δεν έκανε καμία αναφορά στην πρωινή προσευχή («Η προσευχή στα σχολεία είναι υποχρεωτική, θυμίζει η Διαρκής Ιερά Σύνοδος», 2016). Λίγο καιρό μετά, και έπειτα από έντονη αντίδραση του Κλήρου, εκδόθηκε το νέο Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, ΦΕΚ Α' 109/01-08-2017<sup>21</sup>, που την περιελάμβανε.

Ωστόσο, το κράτος είναι απαραίτητο να μην επηρεάζεται από την Εκκλησία, καθώς τα συμφέροντά της δεν συνεπάγεται αυτόματα ότι συμβαδίζουν με εκείνα των πολιτών, οι οποίοι επιβάλλεται να αποτελούν το βασικό του μέλημα. Το παράδειγμα της σχέσης των άλλων χωρών με τις εκκλησίες ή τις θρησκευτικές κοινότητες, διδάσκει πως η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις λίγες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που διατηρούν τόσο στενούς δεσμούς με την Εκκλησία τους. Τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη, αναγνωρίζοντας το αναφαίρετο δικαίωμα όλων τους των πολιτών στη θρησκευτική ελευθερία, και όχι μόνο της πλειοψηφίας, επιδιώκουν ή βρίσκονται ήδη σε καθεστώς διαχωρισμού. Η σχέση τους αυτή με την Εκκλησία αποτυπώνεται και στη θρησκευτική αγωγή, όπου το μάθημα είναι διαθρησκευτικό, ή, σε περίπτωση που έχει ομολογιακό χαρακτήρα, είναι απλά επιλογής, και όχι υποχρεωτικό όπως ήταν στην Ελλάδα, εξαναγκάζοντας τον μαθητή να αποκαλύψει προσωπικά του δεδομένα ώστε να απαλλαγεί.

Για να έχει όμως τη δυνατότητα το ελληνικό κράτος να λαμβάνει το ίδιο αποφάσεις, ανεπηρέαστο, με σκοπό το καλό των πολιτών του, κρίνεται αναγκαίο να προβλεφθεί ρητά η θρησκευτική του ουδετερότητα. Γραμμή την οποία προωθεί και το Συμβούλιο της Ευρώπης, τονίζοντας συνεχώς πως «η διακυβέρνηση και η θρησκεία δεν πρέπει να αναμειγνύονται» (Parliamentary Assembly, n.d.-b). Από τη στιγμή που η σχέση που έχει αναπτύξει το νεοελληνικό κράτος με την Ορθόδοξη Εκκλησία επηρεάζει καθοριστικά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής του πολιτικής, άρα και της θρησκευτικής αγωγής, η θρησκευτική αποχρωμάτιση του σχολείου θα επέλθει μόνο εάν υπάρξει ουσιαστική και οριστική διευθέτηση του ζητήματος των σχέσεών τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Γιαγκάζογλου, Σ. (2010). Τα θρησκευτικά σύμβολα στην εκπαίδευση. *Νομοκανονικά*, (1), 23–48.
- Εγκύκλιος 12773/Δ2/23-1-2015. (2015). Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2019, από [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/rythmisi\\_mathitikon\\_thematon.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/rythmisi_mathitikon_thematon.pdf)
- Εγκύκλιος του 2009 για την ανάρτηση εικόνων στις σχολικές αίθουσες (2013). Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2019, από <http://aktines.blogspot.com/2013/02/2009.html>
- Ενοποιημένη απόδοση της Συνθήκης για τη λειτουργία της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2016). Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2019, από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016E/TXT&from=EN>
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και Θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο. Η προσευχή στα σχολεία είναι υποχρεωτική, θυμίζει η Διαρκής Ιερά Σύνοδος. (2016, Σεπτέμβριος 7). Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου 2019, από <http://www.thetoc.gr/koinwnia/article/i-proseuxi-sta-sxoleia-einai-upoxrewtiki-thumizei-i-diarkis-iera-sunodos>
- Καραγιάννης, Γ. (2018, Νοέμβριος 8). Χωρισμός Κράτους και Εκκλησίας - ένα αίτημα των καιρών. Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου 2019, από <https://www.imerodromos.gr/chorismos-kratoys-kai-ekklisias-ena-aitima-ton-kairon/>
- Καραμούζης, Π. (2015). Θρησκεία και εκπαίδευση στην Ευρώπη: Τα νέα σχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Στο Π. Καραμούζης (Επιμ.), *Η κοινωνιολογία της θρησκείας μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας*. (τ. 3, σσ. 75–103).
- Κουγιάννου, Α. (2018, Νοέμβριος 7). Συνταγματική Αναθεώρηση: Χωρισμός Κράτους - Εκκλησίας ή συμβιβασμός; Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου 2019, από [https://www.huffingtonpost.gr/entry/sentaymatike-anatheorese-chorismos-kratoes-ekklisias-e-semvivasmos\\_gr\\_5be17670e4b09d43e322b3ff](https://www.huffingtonpost.gr/entry/sentaymatike-anatheorese-chorismos-kratoes-ekklisias-e-semvivasmos_gr_5be17670e4b09d43e322b3ff)
- Νόμος 2472/1997. (x.x.). Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2019, από [http://www.dpa.gr/porta/page?\\_pageid=33,19052&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL#7](http://www.dpa.gr/porta/page?_pageid=33,19052&_dad=portal&_schema=PORTAL#7)
- Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (10 Δεκεμβρίου 1948). (2019). Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου 2019, από [https://www.unric.org/el/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18&Itemid=33](https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=33)
- Πολιτική Απόφαση Ιδρυτικού Συνεδρίου ΣΥ.ΠΙΖ.Α. (x.n.). Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου 2018, από [https://www.syriza.gr/pdfs/politiki\\_apofasi\\_idrytikou\\_synedriou\\_syriza.pdf](https://www.syriza.gr/pdfs/politiki_apofasi_idrytikou_synedriou_syriza.pdf)
- Προεδρικό Διάταγμα 79/2017. (x.n.). Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου 2019, από [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/pd\\_dimotiko\\_nipiagogeio.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/pd_dimotiko_nipiagogeio.pdf)
- Σπυριδάκης, Μ. Ι. (2013). *Αστικός Κώδικας και Εισαγωγικός Νόμος*. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Σύνταγμα της Ελλάδας: Όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων*. (2010). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.

21. «Προεδρικό Διάταγμα 79/2017», x.n.

- Τοπίδη, Κ. (2017). Θρησκευτική Ορατότητα και Απαγόρευση των Διακρίσεων στην Ευρώπη: Προς μια Αλλαγή Παραδείγματος; *Εφαρμογές Δημοσίου Δικαίου*, (2–3), 139–146.
- Υπουργική Απόφαση 101470/Δ2/2017 (x.n.). Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2019, από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs/2017/%CE%A6%CE%95%CE%9A\\_%CE%A0%CE%A3\\_%CE%98%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%9A%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91\\_%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5\\_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9F%CE%A5.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs/2017/%CE%A6%CE%95%CE%9A_%CE%A0%CE%A3_%CE%98%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%9A%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91_%CE%94%CE%97%CE%9C%CE%9F%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9F%CE%A5.pdf)
- Χαραλαμποπούλου, Ι. (2018, Οκτώβριος 3). «Πόλεμος» Γιαβρόγλου-θεολόγων ακόμα και με πειθαρχικές διώξεις για τα Θρησκευτικά. Ανακτήθηκε 20 Μαρτίου 2019, από <https://www.protothema.gr/greece/article/826191/peitharhikes-dioxeis-se-osous-ekpraideutikous-den-efarmosoun-ta-analutika-programmata-gia-ta-thriskeutika/>
- Χάρτης των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2016). Ανακτήθηκε 20 Φεβρουαρίου 2019, από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:12016P/TXT&from=EN>
- Χρυσόγελοσ, Α. (2014). Οι οικονομικές διαστάσεις των σχέσεων Εκκλησίας-Κράτους. Ανακτήθηκε 26 Φεβρουαρίου 2019, από [https://inspol.files.wordpress.com/2014/08/1\\_14\\_b\\_chrysogelesekkkr1.pdf](https://inspol.files.wordpress.com/2014/08/1_14_b_chrysogelesekkkr1.pdf)
- Baltzell, G. W. (n.d.). The Constitution of the United States: The Bill of Rights & All Amendments. Retrieved March 13, 2019, from <http://constitutionus.com/>
- Council of Europe/European Court of Human Rights. (2018). Guide on Article 9 of the European Convention on Human Rights. Retrieved March 24, 2019, from [https://www.echr.coe.int/Documents/Guide\\_Art\\_9\\_ENG.pdf](https://www.echr.coe.int/Documents/Guide_Art_9_ENG.pdf)
- Declaration of the Rights of Man - 1789. (2008). Retrieved March 13, 2019, from [http://avalon.law.yale.edu/18th\\_century/rightsof.asp](http://avalon.law.yale.edu/18th_century/rightsof.asp)
- EUR-Lex - 32016R0679 - EL. (n.d.). Retrieved March 15, 2019, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/?uri=CELEX%3A32016R0679>
- Foundethakis, P. (2000). Religion and constitutional culture in Europe. *Revue Hellénique de Droit International*, 53(1), 227–275.
- Katsiampoura, G. (2019). Orthodox Church and Science Education Policy in Modern Greece. *Advances in Historical Studies*, 8(2), 99–106. <https://doi.org/10.4236/ahs.2019.82007>
- Kodelja, Z. (n.d.). Religious Education and the Teaching about Religions. Retrieved March 16, 2019, from <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-DG7VU9DH/e59ad208-3759-4776-a5e5-e8d2b7bd18e4/PDF>
- Martinez-Torrón, J., & Durham, W. C. (2010). General Report. In J. Martinez-Torrón & W. C. Durham (Eds.), *Religion and the Secular State / La Religion et l'État laïque: Interim Reports* (pp. 1–56). Provo, Utah: International Center for Law and Religion Studies, Brigham Young University.
- Parliamentary Assembly. (n.d.-a). Recommendation 1720 (2005) - Education and religion. Retrieved March 15, 2019, from <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373>
- Parliamentary Assembly. (n.d.-b). Recommendation 1804 (2007) - State, religion, secularity and human rights. Retrieved March 15, 2019, from <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17568&lang=en>
- Pépin, L. (2009). *Teaching about Religions in European School Systems: Policy issues and trends – NEF Initiative on Religion and Democracy in Europe*. London, UK: Alliance Publishing Trust.
- Perchoc, P. (2017). *Religion and the EU's external policies: Increasing engagement*. Members' Research Service.
- Pew Research Center. (2018, October 29). Eastern and Western Europeans Differ on Importance of Religion, Views of Minorities, and Key Social Issues | Pew Research Center. Retrieved March 12, 2019, from <http://www.pewforum.org/2018/10/29/eastern-and-western-europeans-differ-on-importance-of-religion-views-of-minorities-and-key-social-issues/>
- Schreiner, P. (2013). Religious Education in the European Context. *Hungarian Educational Research Journal*, 3. <https://doi.org/10.14413/HERJ2013.04.01>
- Schweitzer, F. (2011). Dialogue Needs Difference: The case for Denominational and Cooperative Religious Education. In L. Franken & P. Loobuyck (Eds.), *Religious Education in a Plural, Secularised Society. A Paradigm Shift* (pp. 117–130). Münster, NY, München, Berlin: Waxmann.

# Η πολιτική διάσταση της ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης. Θεσμικό πλαίσιο και εθνοθηρησκευτική διαπαιδαγώγηση

**Κιρκινέ Ευαγγελία**

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
evkirkine@hotmail.com

**Μάγος Κωνσταντίνος**

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
magos@uth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το θεσμικό πλαίσιο το οποίο συνοδεύει το ελληνικό νηπιαγωγείο για πάνω από εκατό χρόνια και αναδεικνύεται, μέσα από αυτή την αναδρομή, η άρρηκτη σχέση της ανάπτυξης της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα με την εκπλήρωση εθνικών στόχων. Καταδεικνύεται μέσα και από την παρουσίαση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ο κεντρικός ρόλος του νηπιαγωγείου στη διαδικασία της εθνοπολιτισμικής αφομοίωσης των αλλόγλωσσων πληθυσμών, και κατά συνέπεια της εθνικής και γλωσσικής ομογενοποίησης. Η παρουσίαση αυτής της ιδεολογικής διαδρομής του ελληνικού νηπιαγωγείου κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να γίνει κατανοητή η διαδικασία της πολιτικής κοινωνικοποίησης που διενεργείται σήμερα στην προσχολική εκπαίδευση. Η ιδεολογία που φέρει το νηπιαγωγείο ως εκπαιδευτικός θεσμός, οι πολιτικές διαστάσεις της λειτουργίας του και η/ο νηπιαγωγός με την προσωπική της/του ιδεολογία συνιστούν τον δεύτερο πόλο της σχέσης στο πλαίσιο της οποίας αυτή η κοινωνικοποίηση συμβαίνει.

## Η εθνική διάσταση στην εκπαιδευτική πολιτική

Μελετητές υποστηρίζουν πως η εκπαίδευση δεν είναι καθόλου ένας ουδέτερος θεσμός, αλλά μάλλον μια ιδεολογικο-πολιτική πράξη συγκρότησης υποκειμενικοτήτων, στο πλαίσιο των οποίων, αφενός παράγονται κάποιες όψεις βίωσης του κόσμου, συνήθως συγκλίνουσες προς τις επιθυμίες των κυρίαρχων ελίτ και των αξιών τους, αφετέρου αποδομούνται κάποιοι άλλοι τρόποι κατανόησης του κόσμου, συνήθως αποκλίνοντες από τους κυρίαρχους<sup>1</sup>.

Ο Hobsbawm<sup>2</sup> υποστηρίζει πως η ανάπτυξη του εθνικισμού είναι σε άμεση συνάρτηση με την πρόοδο των σχολείων και των πανεπιστημίων, γιατί τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν τους πιο συνειδητούς υπέρμαχους της εθνικιστικής ιδεολογίας. Την ίδια άποψη συμμερίζεται και ο Anderson<sup>3</sup>, ο οποίος βλέπει μια τεράστια παιδαγωγική βιομηχανία που υποχρεώνει τους νέους να ξεχνούν ή να θυμούνται εκείνο που η κυρίαρχη κουλτούρα επιλέγει, διαμορφώνοντας την εθνική μνήμη.

Η εθνική εκπαίδευση αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί το βασικό εργαλείο εθνικής διαπαιδαγώγησης και τόνωσης του εθνικού φρονήματος. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί λειτουργούν έτσι ώστε να καλλιεργείται η εθνική ταυτότητα και να επιβάλλεται η εθνική κουλτούρα, αναπαράγοντας την ανυπέβλητη σε αξία εικόνα του έθνους και την αδιάρρηκτη στους αιώνες πορεία του. Μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνονται εκείνες οι συλλογικές αναπαραστάσεις που οδηγούν σε εθνική συνεκτικότητα και αλληλεγγύη, εντείνοντας την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα η οποία είναι πέρα και πάνω από τις υπόλοιπες.

Η διδασκαλία της εθνικής ιστορίας αποτελεί το βασικό μέσο προώθησης αυτού του σκοπού, καθώς η ιστορία αυτή ταυτίζεται με τη συλλογική μνήμη της εθνικής ομάδας<sup>4</sup>. Η εθνική μνήμη με τη σειρά της οφείλει να ανταποκρι-

1. Aronowitz Stanley, Giroux, Henry, «Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική» (Π. Γούναρη και Γ. Γρόλλιος (επιμ.)), *Κριτική Παιδαγωγική*, Gutenberg, Αθήνα 2010, σ. 189-220.

2. Hobsbawm J. Eric. *Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα*, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1994.

3. Άντερσον Μπένεντικτ, *Φανταστικές κοινότητες*, Αθήνα Νεφέλη 1997.

4. Αβδελά Έφη, *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα, Νήσος 1998.

θεί στις ιστορικές φαντασιώσεις της ομάδας και να διαμορφώσει την ανάλογη εθνική κουλτούρα μέσω της εδραίωσης μιας προνομιακής σχέσης με την ιστορία<sup>5</sup>. Έτσι, η εθνική ιστορία τάσσεται στον αγώνα για σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας, μέσα από την ιστορική αφήγηση του ένδοξου εθνικού παρελθόντος. Η πρακτική των αποσιωπήσεων, των υπερβολών και των διαστρεβλώσεων παράγει μία διαθλασμένη εθνική μνήμη, απαραίτητη για την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης αφού, σύμφωνα με τη ρήση του Renan, «η λανθασμένη αντίληψη της ιστορίας του είναι μέρος της ύπαρξης ενός έθνους»<sup>6</sup>.

Η διδασκαλία της ιστορίας, προς επίτευξη αυτού του σκοπού, απευθύνεται στο γνωστικό, οι επέτειοι και οι εθνικές γιορτές στοχεύουν στο θυμικό. Ενώ στην ιστορία διδάσκονται τα ιστορικά γεγονότα, στις εθνικές γιορτές υπενθυμίζονται επιλεκτικά και δραματοποιούνται. Η χρήση συμβόλων και ηρώων αποβλέπει στη μεγαλύτερη δυνατή συναισθηματική διέγερση. Η πατριωτική ποίηση και λογοτεχνία αποτελούν τον βασικό άξονα γύρω από τον οποίο δομείται όλη η παράσταση, η οποία διαπνέεται από προφανή τελετουργικό συμβολισμό. Το τελετουργικό και τα σύμβολα εξακολουθούν να παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στις δυτικές κοινωνίες. Αν και το τελετουργικό είναι γενικώς συντηρητικό, τα σύμβολα διαθέτουν έναν επαναστατικό δυναμισμό: είναι μάλλον αμφιλεγόμενα, ανοιχτά σε διαπραγμάτευση και μπορούν να επενδυθούν με νέα, ανατρεπτικά μηνύματα. Τα σύμβολα μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να επιβάλουν μία νέα τάξη, όσο βέβαια και να διαφυλάξουν την υπάρχουσα.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν υποστηρίζουν το εκάστοτε κατεστημένο, παράγοντας απλώς ανθρώπους που διαθέτουν τις δέουσες γνώσεις, αξίες, στάσεις και δεξιότητες, ή ακόμη αναπαράγοντας την κυρίαρχη ιδεολογία, αλλά το κάνουν επισημαίνοντας, υπενθυμίζοντας και ενισχύοντας βασικά γεγονότα για τις σύγχρονες κοινωνικές δομές. Μέσα από την ανάλυση των συμβόλων μπορούν να εξετασθούν οι συνδέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των άλλων κοινωνικών θεσμών και να αποκαλυφθούν οι λανθάνουσες δομές<sup>7</sup>.

Τα μικρά παιδιά της προσχολικής ηλικίας έρχονται αντιμέτωπα με τις εθνικές γιορτές στο νηπιαγωγείο. Οι εορτασμοί αυτοί στοχεύουν άμεσα στη διασύνδεση με το κράτος και το έθνος. Ο Haldelman<sup>8</sup>, μελετώντας τις τελετές αυτές σε νηπιαγωγεία του Ισραήλ, επισημαίνει ότι η νομιμοφροσύνη του μικρού παιδιού, μέσω της επίδρασης αυτών των τελετών που πάντα θεωρούνταν ως το πρωταρχικό μέσο πολιτιστικής ένταξης, μετακινείται από την οικογένεια προς το κράτος. Αυτό γίνεται μέσα από τη διδασκαλία της παράδοσης, των ιστορικών εννοιών και του ισραηλινού folklore, συνδυασμένες με δραστηριότητες που προκαλούν ευχαρίστηση και χαρά.

Αν και τα αιτήματα για τη συμπερίληψη των παιδιών, θεωρούμενων ως των νεότερων πολιτών, στη διαδικασία δημοκρατικής λήψης αποφάσεων εντείνονται<sup>9</sup> και η παιδική ηλικία είναι μια περίοδος γοργής μάθησης σε σχέση με την πολιτική, το γεγονός αυτό παραμελείται και παραβλέπεται, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει σωρεία εμπειρικών ερευνών για τον πολιτικό προσανατολισμό των ενηλίκων και, τελευταία, και των μεγαλύτερων παιδιών. Η έλλειψη αυτή επισημάνθηκε πολύ νωρίς στις ΗΠΑ, όπου έχει δοθεί ελάχιστη προσοχή στο αν και πώς τα νήπια εκτίθενται στη χειραγώγηση συμβόλων και πώς αυτή η χρήση του συμβολισμού συνδέεται με τον εθνικισμό. Ο κύριος ισχυρισμός είναι ότι οι νηπιαγωγοί των ΗΠΑ έχουν ως καθήκον τους να ετοιμάσουν τα παιδιά για την άκαμπτη και αυστηρή ρουτίνα της γραφειοκρατικής κοινωνίας των επιχειρήσεων και των εταιρειών, και η έρευνα για τις γιορτές (ceremonialism) στα νηπιαγωγεία είναι ελάχιστη, με κύριες εξαιρέσεις τη μελέτη των παιδικών πάρτι γενεθλίων<sup>10</sup>. Στην ίδια γραμμή σκέψης, η Βιδάλη<sup>11</sup> επισημαίνει ότι η προσχολική εκπαίδευση, όπως και οι υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τρόπους με τους οποίους η κοινωνία οργανώνει την εξουσία και την επιρροή της, επομένως δεν πρέπει να εξαιρείται από την πολιτική ανάλυση των προγραμμάτων και των δράσεών της.

## Ιστορία του ελληνικού νηπιαγωγείου

### Θεσμική διάσταση και πολιτικές προεκτάσεις

Ο θεσμός του ελληνικού νηπιαγωγείου και γενικότερα της προσχολικής εκπαίδευσης συνδέθηκε από τις απαρχές

5. Ματβέγεβιτς Πρέντραγκ, «Εθνική κουλτούρα: η πατρίδα σαν ιδεολογία», *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 17/1/1999.

6. Hobsbawm J. Eric. *Εθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα*, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1994.

7. Harrington Cameron, «Anthropology». In Mitzel Harold (ed), *Encyclopedia of Educational Research* vol 1, Collier Macmillan, London 1982.

8. Haldelman, D., *Nationalism and the Israeli State Bureaucratic Logic in Public Events*, Oxford 2004.

9. Van Deth Jan, Abendschon Simone, Volmar Mark, «Children and Politics: An Empirical Reassessment of Early Political Socialization» *Political Psychology*, 32 (1), 2001.

10. Haldelman, D., *Nationalism and the Israeli State Bureaucratic Logic in Public Events*, Oxford 2004.

11. Βιδάλη Άννα, *Εκπαίδευση και προσχολική ηλικία. Μια ψυχοκοινωνική προσέγγιση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2009.

του με τους εθνικούς και πολιτικούς σκοπούς, ακόμη και όταν η ίδρυση και η λειτουργία του ήταν προϊόντα ιδιωτικών πρωτοβουλιών συγκεκριμένων κύκλων ανθρώπων. Με αυτή την έννοια, οι επιλογές ως προς την οργάνωση, τη δομή και τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου δεν μπορούν να ιδωθούν αποκομμένες από την πολιτική τους διάσταση απλώς ως γραφειοκρατικές, διοικητικές επιλογές αλλά, όπως επισημαίνει η Μαυρογιώργου<sup>12</sup>, υποδηλώνουν κανόνες και πρακτικές που έχουν άμεση σχέση με τη διασφάλιση του ελέγχου, της τάξης και της πειθαρχίας.

Ενδεικτικό της σχέσης εθνικής πολιτικής και εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι ως θεσμός το νηπιαγωγείο αναπτύχθηκε νωρίτερα και εντονότερα στις ελληνικές κοινότητες έξω από το νεότευκτο ελληνικό κράτος, ακριβώς επειδή αποτέλεσε όχημα διατήρησης της εθνικής ταυτότητας, κυρίως μέσα από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε πληθυσμούς μεικτούς<sup>13</sup>.

Μόλις το 1895 (v. ΒΤΜΘ) το ελληνικό κράτος αποφάσισε να ασχοληθεί με τον θεσμό του νηπιαγωγείου με σκοπό να τον ελέγξει και, ενώ δεν ιδρύει το ίδιο το κράτος νηπιαγωγεία αλλά απλώς επιτρέπει στους ιδιώτες να το κάνουν όπως γινόταν μέχρι τότε, διατηρεί για τον εαυτό του το δικαίωμα (με το διάταγμα 1896) να επιβάλει το πρόγραμμα μαθημάτων. Έως τότε υπήρχαν μόνο οι πρωτοβουλίες ιδιωτών, ομάδων λογίων και των προτεσταντών ιεραποστόλων<sup>14</sup>, οι οποίοι μετέφεραν αυτούσια την εμπειρία από άλλες χώρες<sup>15</sup>.

Τα ιδρυθέντα νηπιαγωγεία στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος κατά τον 19ο αιώνα ήταν εξαιρετικά περιορισμένα και αφορούσαν ένα πολύ μικρό μέρος του αστικού πληθυσμού του κράτους. Στο πρόγραμμα των πρώτων νηπιαγωγείων, η θρησκευτική κατάρτιση ήταν κυρίαρχη και διαχεόταν σε όλο το φάσμα διδασκαλίας. Τόσο οι οδηγίες όσο και τα εγχειρίδια-οδηγοί των νηπιαγωγών επιβεβαιώνουν αυτή την κατεύθυνση της προσχολικής αγωγής τα χρόνια εκείνα.

Οι επιπτώσεις της Επανάστασης στις ελληνικές κοινότητες που έμειναν έξω από τα όρια του ελληνικού κράτους συνέτειναν στην παρακμή των κοινοτήτων αυτών (οικονομικός και πνευματικός μαρασμός, καθώς όλη η διανόηση μεταφέρθηκε στην Αθήνα), οι οποίες ανέκαμψαν 50 χρόνια μετά και επανεπένδυσαν στην εκπαίδευση κυρίως των κοριτσιών και την προσχολική, καθώς μέσω αυτών διατηρούνται οι θρησκευτικές και εθνικές παραδόσεις. Η κοινοτική, ιδιωτική και εκκλησιαστική οργανωτική δομή των εκπαιδευτηρίων δημοτικής, μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης στις περιοχές έξω από τα σύνορα της Ελλάδας (Μ. Ασία αλλά κυρίως Μακεδονία) και ο μεγάλος ξενόγλωσσος μαθητικός πληθυσμός δυσχέραναν το εκπαιδευτικό έργο. Το πρόβλημα αυτό επιχειρήθηκε να λυθεί με την ίδρυση νηπιαγωγείων και παρθεναγωγείων, με σκοπό τον εξελληνισμό των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από τη γλωσσική αφομοίωση πρωτίστως των μπετέρων. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης ήταν η μεγαλύτερη άνθιση του θεσμού του νηπιαγωγείου και των σχολών εκπαίδευσης στον εξωελλαδικό χώρο κατά τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα<sup>16</sup>.

Το 1861 ιδρύθηκε στην Κωνσταντινούπολη ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος, ο οποίος σύντομα λειτουργούσε ως το «Υπουργείο Παιδείας του Αλύτρωτου Ελληνισμού» και έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στην ίδρυση και τη λειτουργία νηπιαγωγείων, καθώς εκτίμησε την προσφορά τους στην «εξάπλωση της ελληνικής γλώσσας και στη διάδοση των υγιών θρησκευτικών και ηθικών αρχών». Η επιτροπή που ανέλαβε την ευθύνη για τα νηπιαγωγεία μελέτησε τα δύο κυρίαρχα νηπιαγωγικά συστήματα, το γαλλικό αλληλοδιδασκτικό και το γερμανικό-ελβετικό φρεμπελιανό, με σκοπό να μην εφαρμοστούν αυτούσια αλλά να προσαρμοστούν στις ανάγκες και στα ήθη και έθιμα της κοινότητας<sup>17</sup>.

Μετά το 1870, η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως κύριο μέσο εθνικής αφύπνισης και συνοχής αλλά και ασπίδα έναντι των άλλων εθνικισμών, και ουσιαστικά τάσσεται στην υπηρεσία των εθνικών σκοπών. Ο εθνικός ανταγωνισμός, κυρίως ελληνόγλωσσων και σλαβόφωνων, και η διαπάλη ανάμεσα στην εξουσία και το πατριαρχείο εκφράστηκαν έντονα μέσα από την προσπάθεια ανάπτυξης ελληνικού και βουλγαρικού, αντίστοιχα, εκπαιδευτικού δικτύου. Η άρρηκτη σύνδεση εθνικών και εκπαιδευτικών σκοπών γίνεται εναργέστερη στα μέτρα που προτείνονται το 1871 και, μεταξύ άλλων, προβλέπουν τη διεύρυνση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη βαρύτητα που πρέπει να δοθεί

12. Μαυρογιώργου Άννα, *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ιωάννινα 2006.

13. Χαρίτος Χαράλαμπος, *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι Ρίζες του*, Gutenberg, Αθήνα 1998.

14. Τα πρώτα νηπιαγωγεία στον ελλαδικό χώρο ιδρύθηκαν αμέσως μετά τη σύσταση του ελληνικού κράτους από ομάδες ιεραποστόλων (προτεσταντών κυρίως) που κατέφθασαν στην Ελλάδα και προώθησαν κυρίως την εκπαίδευση των κοριτσιών μαζί με την προσχολική εκπαίδευση. Η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία ιδρύει το 1840 το πρώτο νηπιαγωγείο στην Αθήνα για μικρά αγόρια από 3-6 ετών με κύριο σκοπό την προετοιμασία αυτών για το δημοτικό σχολείο και η φοίτηση ήταν δωρεάν.

15. Σύμφωνα με τον Χαρίτο (ό.π.), η Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία συνέβαλε πολύ στη διάδοση του θεσμού. Τα νηπιαγωγεία στον ελλαδικό χώρο κυρίως προετοιμάζαν τα παιδιά για το δημοτικό και καλλιεργούσαν τη θρησκευτική συνείδηση: (αλφάβητο, γραφή, νοερή αριθμητική, χειροτεχνία, τα κορίτσια ράψιμο και πλέξιμο, εκκλησιαστικούς ύμνους, χριστιανικές ιστορίες). Ήταν κατά κανόνα μεικτά μέχρι το 1853, οπότε και απαγορεύτηκε η συμφοίτηση αγοριών και κοριτσιών σε όλες τις βαθμίδες, άρα και στα νηπιαγωγεία.

16. Χαρίτος, ό.π.

17. Χαρίτος, ό.π.



στην ανάγκη διάδοσης της ελληνικής γλώσσας στους σλαβόφωνους πληθυσμούς που αποτελούσαν και την πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού στη βόρεια Μακεδονία, καθώς και η πρόβλεψη για την ίδρυση νηπιαγωγείων μετά το 1890 σε αμιγώς σλαβόφωνα χωριά της Μακεδονίας (Βουρή, 1992).

Τα νηπιαγωγεία στον ελλαδικό και εξωελλαδικό χώρο στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα επιτελούσαν διαφορετικές λειτουργίες και εξυπηρετούσαν διαφορετικούς σκοπούς. Στον εξωελλαδικό χώρο στόχευαν πρωτίστως στην ενίσχυση του εθνικού φρονήματος, κυρίως μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας. Ειδικά στη Μακεδονία (Μοναστήρι), η αναμόρφωση των νηπιαγωγείων φάνηκε να προτείνεται ως λύση στη δυσλειτουργία και την αναποτελεσματικότητα της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αναγνωρίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη σημαντικότητα του θεσμού στην εθνική διαπαιδαγώγηση των αλλόγλωσσων παιδιών και στην εθνοπολιτισμική τους αφομοίωση. Στο σχετικό συνέδριο που έγινε στην Αθήνα το 1879 και συμμετείχαν και οι εξωελλαδικοί σύλλογοι προτάθηκαν, μεταξύ άλλων, η διεύρυνση του θεσμού του νηπιαγωγείου και στις αλλόγλωσσες κοινότητες, η απαγόρευση οποιασδήποτε άλλης γλώσσας πλην της ελληνικής στο σχολείο, καθώς και ο περιορισμός της χρήσης της καθαρεύουσας από το διδακτικό προσωπικό. Έτσι φαίνεται η προσοχή που δίνεται στον θεσμό του νηπιαγωγείου να παρουσιάζει διακυμάνσεις οι οποίες εξαρτώνται από τη γεωγραφική περιοχή και αντανακλούν την εντόνως πολιτική διάσταση που εμπεριείχε η απόφαση για την ίδρυση νηπιαγωγείων<sup>18</sup>.

Κατά τον 20ό αιώνα και μετά την προσάρτηση των νέων χωρών, βασική προτεραιότητα ήταν η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος με τέτοιο τρόπο ώστε να ενσωματώσει τους νέους πληθυσμούς, διατηρώντας ή επιβάλλοντας την ελληνορθόδοξη κουλτούρα και την ελληνική γλώσσα στις νέες περιοχές οι οποίες είχαν συμπαγείς ξενόγλωσσους πληθυσμούς. Συνέπεια αυτού ήταν και η ενσωμάτωση του εξωελλαδικών εκπαιδευτηρίων στον εθνικό κορμό και η υπαγωγή τους στον έλεγχο της κεντρικής διοίκησης. Το ελληνικό κράτος έπρεπε τώρα να δώσει προσοχή και έμφαση, τόσο στην προσχολική αγωγή όσο και στην αγωγή των κοριτσιών. Ορίστηκε θεσμικό πλαίσιο και για τους δύο αυτούς τομείς εκπαίδευσης αλλά κατά τ' άλλα συνέχισε να λειτουργεί με τους όρους που λειτουργούσε έως τότε, με δίδακτρα, με ίδια κατάρτιση των νηπιαγωγών και με ιδιαίτερη έμφαση στις περιοχές με αλλόγλωσσους πληθυσμούς, με αποτέλεσμα την υπερσυγκέντρωση νηπιαγωγείων ιδιαίτερα στη Μακεδονία, εικόνα η οποία διατηρείται έως σήμερα<sup>19</sup>.

Κατά την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα, τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και στον εξωελλαδικό τα νηπιαγωγεία εξακολουθούν να λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο. Κύριος στόχος στα νηπιαγωγεία του εξωελλαδικού χώρου παραμένει η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης.

Δύο νομοσχέδια το 1913 τα οποία προωθούσαν τη διάδοση του θεσμού και την ανάγκη για υποχρεωτική φοίτηση των νηπίων, αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα των νηπιαγωγείων τόσο ως προς την εκμάθηση της ελληνικής τόσο και ως προς την παιδαγωγική τους διάσταση, δεν ψηφίστηκαν.

Το 1929, με τον νόμο 4397 αναγνωρίζονται, πέραν των άλλων, η αντισταθμιστική λειτουργία του νηπιαγωγείου και η ανάγκη για συμμετοχή σε αυτό κυρίως παιδιών από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις, και εντάσσεται για πρώτη φορά ο θεσμός στη στοιχειώδη εκπαίδευση. Το 1931-32 λειτουργούν 495 νηπιαγωγεία και μέχρι το 1940 έφτασαν στα 771 δημόσια και 28 ιδιωτικά, τα οποία κατά την περίοδο του πολέμου παρήκμασαν όταν πρώτη προτεραιότητα για τον πληθυσμό ήταν η επιβίωση.

Μεταπολεμικά<sup>20</sup>, ο θεσμός επεκτείνεται χωρίς να έχει γίνει ακόμη απόλυτα προσπελάσιμος για όλα τα κοινωνικά στρώματα, σιγά σιγά εγκαταλείπεται το φρεμπελιανό σύστημα, το οποίο ήδη εναλλάσσεται με το μοντεσσοριανό, ενώ η τάση για ίδρυση νηπιαγωγείων για «ξενόφωνα ελληνόπουλα» παραμένει ισχυρή.

18. Βουρή Σοφία, *Εκπαίδευση και Εθνικισμός στα Βαλκάνια: Η περίπτωση της Βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904*, Παρασκήνιο, Αθήνα 1992.

19. Το νηπιαγωγείο ως μέσο εθνοπολιτισμικής και γλωσσικής αφομοίωσης προκάλεσε αυτή την ανισοκατανομή στην επικράτεια η οποία εξακολουθεί (παρ' όλες τις προσπάθειες εξισορρόπησης) έως σήμερα. Συγκεκριμένα, το 1926-27: Μακεδονία 280 - υπόλοιπη χώρα 79, το 1938: 568 - 231, το 1965: 685 - 685, το 1970: 984 - 1416, διατηρώντας έως και σήμερα το υψηλότερο ποσοστό νηπιαγωγείων κατ' αναλογία πληθυσμού στη χώρα (Χαρίτος, 1998: 249).

20. Κατά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο έγινε μία προσπάθεια αναμόρφωσης των εκπαιδευτηρίων από την ΠΕΕΑ (Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης) στις περιοχές της «ελεύθερης Ελλάδας», με τη δημιουργία των «παιδικών φωλιών». Στο «σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας», το οποίο εκπονήθηκε από επιτροπές του ΕΑΜ και της ΕΠΟΝ με πρωτεργάτη τον Δ. Γληνό, υπάρχει πρόβλεψη για εκτεταμένο δίκτυο νηπιαγωγείων και άλλων υπηρεσιών που αφορούσαν στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και το οποίο θα εφαρμοζόταν μεταπολεμικά (με βασική προϋπόθεση μιαν άλλη οργανωτική και κρατική δομή), πράγμα φυσικά που ποτέ δεν έγινε. Κύριοι στόχοι στο σχέδιο για την προσχολική αγωγή ήταν η ασφάλεια, η σωματική υγεία των παιδιών, η καταπολέμηση του υποσιτισμού και δευτερευόντως η διαπαιδαγώγηση και η μάθηση, αναγνωρίζοντας και εδώ την αντισταθμιστική όμως λειτουργία του για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων (Χαρίτος, 1998).

### Αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου

Το 1954-55 εφαρμόζεται πειραματικά το πρώτο ωρολόγιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο προκειμένου να βελτιωθεί, να συμπληρωθεί και να καταλήξει στο πρώτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα για τα νηπιαγωγεία με ΒΔ το 1962. Σε αυτό διαφαίνεται πια η επικράτηση του μοντεσσοριανού μοντέλου και υπάρχει ειδική αναφορά στη θρησκευτική αγωγή των νηπίων, μέσα από την εκμάθηση κυρίως και απαγγελία πλείστων προσευχών. Στο εν λόγω πρόγραμμα υπάρχουν ειδικό κεφάλαιο και οδηγίες για τα νηπιαγωγεία με ξενόφωνα νήπια, όπου δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας με πολύ λεπτομερείς οδηγίες. Σε αυτό στηρίχθηκε και το πρώτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε με το ΒΔ 494/15/7/1962 και προέβλεπε πρωτίστως τη «θρησκευτική, ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση των νηπίων και την μετ' ευχερείας και ανέσεως χρήση της ελληνικής γλώσσας...», και προβλέπονται για πρώτη φορά ρητώς και οι θρησκευτικές τελετές στο νηπιαγωγείο (Χαρίτος, 1998). Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1962 ίσχυσε έως το 1980, οπότε με ΠΔ 476/1980 αντικαθίσταται από το νέο, χωρίς όμως ουσιαστικές αλλαγές, μέχρι το 1989.

Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989, το οποίο συνοδεύεται από ένα βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, με εξαντλητικά σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες και προτάσεις, στέργησε τη δυνατότητα από τις νηπιαγωγούς για δημιουργική δουλειά<sup>21</sup>. Εκεί υπάρχει σαφής αναφορά στις γιορτές του νηπιαγωγείου, με πολύ ξεκάθαρη στόχευση. Σε ό,τι αφορά τις εθνικές γιορτές, αυτές αποσκοπούν στο «να γίνουν τα νήπια συνειδητοί και υπεύθυνοι πολίτες με αγάπη προς την πατρίδα», ενώ οι θρησκευτικές αποσκοπούν στο να «εμπλουτίσουν με σημαντικές εμπειρίες τη θρησκευτική ζωή των νηπίων και να αναπτύξουν το θρησκευτικό τους συναίσθημα». Στον τομέα της κοινωνικής ανάπτυξης του βιβλίου δραστηριοτήτων διαβάζουμε όμως και τον παρακάτω στόχο: «να καλλιεργήσουν θετική στάση απέναντι σε μειονότητες ΑμεΑ με πνεύμα αποδοχής και συνεργασίας για την ομαλή ένταξη αυτών».

Ταυτόχρονα, «το νηπιαγωγείο οφείλει να καλλιεργήσει την κατανόηση και τον σεβασμό στις ιδιαιτερότητες των άλλων και να αναπτύξει ανάλογες στάσεις στα νήπια» και «προκειμένου για νήπια που ανήκουν σε ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες (παλιννοστούντες, πρόσφυγες, εθνικές ή θρησκευτικές μειονότητες), η νηπιαγωγός οργανώνει δραστηριότητες κατά τις οποίες έρχονται σε αλληλεπίδραση τα χαρακτηριστικά και τα πολιτισμικά στοιχεία των ομάδων αυτών με τα δικά μας» και μέσα από αυτή την επαφή, την επισήμανση των διαφορών αλλά κυρίως των ομοιοτήτων, να καλλιεργηθεί ο σεβασμός στην ιδιαιτερότητα. Τέλος, στο κεφάλαιο με τίτλο «Δραστηριότητες λατρευτικής παράδοσης και θρησκευτικών εθιμικών στοιχείων του ελληνικού χώρου» διαβάζουμε τον στόχο: «να έρθουν σε επαφή με την ορθόδοξη λατρεία και πίστη και να βιώσουν τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης».

Από το 1989, λοιπόν, αρχίζει να διαφαίνεται μία αντινομία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου που το συνοδεύει έως και σήμερα. Καθώς στα τέλη της δεκαετίας του '80, με τις κοσμογονικές πολιτικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, αρχίζει η ελληνική κοινωνία αλλά και το ελληνικό σχολείο να έρχεται σε επαφή με το «ξένο» στοιχείο, οι συγγραφείς του βιβλίου φαίνεται να επιχειρούν να ενσωματώσουν την πολυπολιτισμική διάσταση που αρχίζει να αναδύεται. Όμως, αυτό παρουσιάζεται μάλλον ως ένα πρόβλημα που απαιτεί λύση, παρά ως κανάλι επικοινωνίας πολιτισμών που συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Εντυπωσιακή είναι επίσης η αναφορά σε εθνικές μειονότητες, όρος που είναι «απαγορευμένος» στον επίσημο πολιτικό λόγο και ζήτημα ταμπού. Τις κοινωνικές κατηγορίες αυτές ως «ευάλωτες κοινωνικές ομάδες», όπως χαρακτηριστικά αναφέρονται στο βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, δεν τις ξανασυναντάμε με αυτόν τον τρόπο στο επόμενο ΑΠ αλλά λανθάνουν κάτω από τους όρους «πολυπολιτισμικότητα» και «σεβασμός στη διαφορετικότητα», εξαλείφοντας θεωρητικά την αφομοιωτική και σαφώς διατυπωμένη διάσταση της προσχολικής εκπαίδευσης που υπήρχε σε όλα τα προηγούμενα ΑΠ. Με τη συνύπαρξη του στόχου για ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας και της θρησκευτικής συνείδησης από τη μία, και της καλλιέργειας σεβασμού προς το διαφορετικό από την άλλη, το ΑΠ του 1989 εγκαινιάζει μία περίοδο αντιφατικής και «ανορθολογικής» διαχείρισης των στόχων της προσχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με την πολιτική κοινωνικοποίηση των νηπίων, και σηματοδοτεί τη διαρκή από εκεί και πέρα σύγκρουση ανάμεσα στον κλειστό-εθνοκεντρικό και ανοιχτό-κοσμοπολιτικό χαρακτήρα του νηπιαγωγείου.

Το ΑΠ του 1989 μένει σε ισχύ έως το 2002, οπότε με το ΠΔ 486 εφαρμόζεται το νέο αναλυτικό Πρόγραμμα.<sup>22</sup>

21. Χρυσάφιδης Κώστας, *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Τυπωθήτω, Αθήνα 2004.

22. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο που Προγραμμαμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) θεσμοθετήθηκε το 2003 (ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003) και ήρθε να αντικαταστήσει το αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 (Π.Δ. 486/1989 - ΦΕΚ.208 Α'). Είχε μεσολαβήσει και το ΔΕΠΠΣ του 2001 (ΦΕΚ 1366)

Το αναθεωρημένο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ( ΦΕΚ 1366, 18/10/2001) φάνηκε να έχει τουλάχιστον την πρόθεση για ουσιαστικές αλλαγές, τόσο στην προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων όσο και στη διδακτική μεθοδολογία τους. Επιπλέον, έδωσε έμφαση στον σεβασμό της διαφορετικότητας και τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου. Εκεί ακριβώς ξανασυναντάμε και τη μεγάλη αντίφαση, διότι αυτές οι θεωρητικές τουλάχιστον αλλαγές δεν συνδυάστηκαν με ανάλογες που να αφορούν τη θρησκευτική και την εθνική διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Αντιθέτως ενισχύθηκαν οι ήδη διατυπωμένες στα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα θέσεις και απόψεις, οι οποίες υπονομεύουν την εφαρμογή των όποιων σχετικών καινοτομιών και ακυρώνουν τη λειτουργία τους. Πιο συγκεκριμένα, στις γενικές αρχές για τον σχεδιασμό του μαθήματος των θρησκευτικών και την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης διακρίνονται θεοκρατικές, μυστικιστικές αποχρώσεις και εμπεριέχονται υπαινιγμοί που ενδεχομένως να συμβάλουν στην καλλιέργεια ξενοφοβικών συναισθημάτων. Δημιουργείται έτσι μια αντινομία, καθώς, τόσο το ύφος όσο και το περιεχόμενο αυτών των αρχών, δεν συνάδουν με τον σύγχρονο χαρακτήρα που επιδιώκεται να έχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στο σημείο αυτό του ΔΕΠΠΣ η θρησκεία ενδύεται και πάλι την περιβολή του θεματοφύλακα της εθνικής μας υπόστασης, έτσι οι μαθητές και οι μαθήτριες γίνονται πάλι «ελληνόπουλα», η διδασκαλία των θρησκευτικών βοηθά στην «αυτοσυνειδησία του ελληνισμού» και οφείλει να προστατεύσει τον εθνικό «οργανισμό από απειλές (ντόπιες ή ξενόφερτες)»:

*«...η θρησκευτική αγωγή που παρέχεται στα ελληνόπουλα έχει ως αφετηρία της τους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης. Αυτοί οι σκοποί της εκπαίδευσης συστοιχούν πάντοτε προς το πνεύμα των συνταγματικών επιταγών.*

»Συνεπώς, ο σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών πρέπει να περνά κατ' ανάγκη μέσα από την αυθεντική ορθόδοξη παράδοση, που τη ζούμε καθημερινά μέσα στην Εκκλησία, στην τέχνη, τη λογοτεχνία, τα ήθη και έθιμα του λαού μας. Να αποβλέπει στην καλλιέργεια του ορθόδοξου εκκλησιαστικού χριστιανικού φρονήματος και την πορεία της ζωής των μαθητών σύμφωνα με αυτό.

»Η χριστιανική διδασκαλία αποσκοπεί στον φωτισμό των ανθρώπων. Ως αποκάλυψη, που είναι φέρνει στο φως από το ένα μέρος τον Θεό και από το άλλο την αυθεντική πραγματικότητα του κόσμου, την αλήθεια της ζωής.

*»Με αυτές τις προοπτικές, όταν λειτουργεί στο σχολικό πλαίσιο το μάθημα των Θρησκευτικών, μπορεί να δίνει, στον πιστό μαθητή τη δυνατότητα να αυξήσει την πίστη του και να γνωρίσει καλύτερα το πρόσωπο του Χριστού, στον αδιάφορο την ευκαιρία να γνωρίσει την αγάπη του Θεού και σε εκείνον που εναντιώνεται να καταλάβει το λάθος του, αφού δεν είναι υποχρεωτική η αποδοχή του. Ο Θεός, κανέναν δεν εκβιάζει. Προσφέρει την αγάπη του όπως ο ήλιος το φως και τη ζεστασιά. Το μάθημα των Θρησκευτικών, λειτουργώντας σ' αυτό το πνεύμα, έχει σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές στην κατανόηση της αυτοσυνειδησίας του Ελληνισμού. Να ξεπεράσει δηλαδή τη δεοντολογία της μετάδοσης των χριστιανικών αληθειών και να αναδειχθεί σε παράγοντα αντίστασης του εθνικού οργανισμού σε κάθε μαρασμό, καθώς και σε κάθε ντόπιο ή ξενόφερτο αλλοτριωτικό μηχανισμό»<sup>23</sup>.*

Είναι παραπάνω από σαφές το ασύμβατο αυτών των οδηγιών και θέσεων με τον σεβασμό της διαφορετικότητας «και την αποφυγή φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας στην αναδυόμενη πολυπολιτισμική ευρωπαϊκή κοινωνία». Την ίδια αντινομία, αλλά με πολύ πιο ήπιες και «ουδέτερες» εκφράσεις, συναντάμε και στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο, όπου στον τομέα Παιδί και Περιβάλλον υπάρχει ο παρακάτω στόχος:

*«να γνωρίσουν τις θρησκευτικές παραδόσεις και να αναπτύσσουν συναισθήματα αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης.*

*Με αφορμή τις μεγάλες θρησκευτικές γιορτές αναπτύσσονται δραστηριότητες που σχετίζονται με τη χριστιανική πίστη και τα έθιμα και τις παραδόσεις της πατρίδας μας. Παράλληλα, μέσα από καθημερινές δραστηρι-*

23. Το κείμενο αυτό του Δ.Ε.Π.Π.Σ (ΦΕΚ 1366, 2001, σ.18489-18490) σε αυτήν τη μορφή έμεινε σε ισχύ μερικούς μήνες και μετά αντικαταστάθηκε από ένα συντομότερο με ηπιότερη διατύπωση.

*ότητες, το παιγνίδι και τα προσωπικά βιώματα καλλιεργείται η αγάπη και η αλληλεγγύη προς τους συνανθρώπους μας και τα πλάσματα της γης»<sup>24</sup>.*

Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί ότι η διαπολιτισμική διάσταση και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα ενσωματώθηκαν στη θρησκευτική αγωγή των νηπίων με όχημα την οικουμενική ουμανιστική διάσταση του χριστιανικού μηνύματος.

Είναι η πρώτη φορά, στο εν λόγω ΑΠ, που αναφέρονται οι όροι «χριστιανική πίστη» και «πατρίδα» και επιχειρείται αυτοί να συνυπάρξουν με την καλλιέργεια της «αλληλεγγύης για όλα τα πλάσματα της γης», χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι εδώ έχουμε δύο διαδικασίες αλληλοαποκλειόμενες και δύο στόχους αντιφατικούς<sup>25</sup>. Η καλλιέργεια αλληλεγγύης και σεβασμού στη διαφορετικότητα δεν συνάδει με την εθνική και θρησκευτική κατάρτιση. Η πρώτη διαδικασία «συμπεριλαμβάνει», η δεύτερη «αποκλείει».

Ο αποκλεισμός στο ελληνικό νηπιαγωγείο δεν γίνεται μόνο μέσα από τους επίσημα διακηρυγμένους στόχους των ΑΠ, ως προϊόν της μοντέρνας παιδαγωγικής, αλλά και με λανθάνοντα τρόπο, τοποθετώντας την έννοια του «φυσιολογικού» στο κέντρο της παιδαγωγικής πράξης. Το «φυσιολογικό» όμως στην προοδευτική εκπαίδευση ταυτίζεται με το κυρίαρχο μοντέλο του δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού. Όπως επισημαίνει η Βιδάλη<sup>26</sup>, «το φυσιολογικό» εν τέλει φαίνεται κυρίως να υποδηλώνει τα αρσενικά μέλη της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής ομάδας. Είναι ευνόητο ότι η απόδοση οικουμενικού χαρακτήρα σε πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας καθορισμένης ομάδας έχει ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό των υπολοίπων. Η διαδικασία αυτή του αποκλεισμού διενεργείται μέσα από κατηγοριοποίηση και ταξινόμηση των παιδιών, με ψυχολογικούς όρους, όπου το «φυσιολογικό» βρίσκεται σε αντίθεση με το «παθολογικό», το οποίο ως κατηγορία διευρύνεται ώστε να μπορεί, ανάλογα με τις εκάστοτε πολιτικές ανάγκες, να συμπεριλάβει τους φτωχούς, την εργατική τάξη ή τις εθνικές μειονότητες.

Η κανονικοποίηση αυτή, ως θεμελιώδης αρχή στο ελληνικό νηπιαγωγείο και ως προϊόν της «νέας αγωγής», επιβάλλεται μέσα από ένα ασφικτικό, ομοιόμορφο και ενιαίο κανονιστικό πλαίσιο που αφορά όλες τις διαστάσεις της παιδαγωγικής πράξης, όπως την επικοινωνία, τα υλικά, τον χώρο, το σώμα κ.ά.<sup>27</sup>

Τυπική έκφραση της λειτουργίας της κανονικοποίησης στο ελληνικό νηπιαγωγείο είναι η θρησκευτική και εθνική διαπαιδαγώγηση, που σε αυτό διενεργείται, και ελάχιστα έχει μελετηθεί. Από την παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου το οποίο συνοδεύει το ελληνικό νηπιαγωγείο για πάνω από 100 χρόνια, καταδεικνύεται ότι αυτό συνδέεται άρρηκτα με στόχους σχετικούς με την εθνική και τη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, ίσως και περισσότερο από τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η προσχολική εκπαίδευση αποτέλεσε το κεντρικό εργαλείο εθνοπολιτισμικής αφομοίωσης των αλλόγλωσσων πληθυσμών και δεν μπορεί να προσεγγιστεί παρά ως ένας οργανισμός με μία εξόχως πολιτική λειτουργία, καθώς ήταν επιφορτισμένος με τον σκοπό της εθνικής και γλωσσικής ομογενοποίησης, έναν σκοπό που βρίσκεται σε απόλυτη αντίθεση με τις αρχές και το περιεχόμενο της κριτικής παιδαγωγικής.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αβδελά Έφη, *Ιστορία και σχολείο*, Αθήνα, Νήσος 1998.

Άντερσον Μπένεντικτ, *Φανταστικές κοινότητες*, Αθήνα Νεφέλη 1997.

Aronowitz Stanley, Giroux, Henry, «Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος, Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική» (Π. Γούναρν και Γ. Γρόλλιος (επιμ.)), *Κριτική Παιδαγωγική*, Gutenberg, Αθήνα 2010, σ. 189-220.

Βιδάλη Άννα, *Νεοτερικότητα, Αγωγή και προσχολική ηλικία*, Καστανιώτης, Αθήνα 2000.

Βιδάλη Άννα, *Εκπαίδευση και προσχολική ηλικία. Μια ψυχοκοινωνική προσέγγιση*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2009.

Βουρή Σοφία, *Εκπαίδευση και Εθνικισμός στα Βαλκάνια: Η περίπτωση της Βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904*, Παρασκήνιο, Αθήνα 1992.

Coulby David, Zambeta Evie, (eds), *Globalization and Nationalism in Education*, Routledge Falmer, London 2006.

*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)* (ΦΕΚ 1366, 18-10-2001).

*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)* (ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003).

Haldelman, D. *Nationalism and the Israeli State Bureaucratic Logic in Public Events*, Oxford 2004.

24. ΔΕΠΠΣ, 2011, σ. 601.

25. Η σχολική γνώση είναι αντιφατική. Η σύγκρουση και η συμβιωτική σχέση της παράδοσης και του μοντερνισμού στην ελληνική κοινωνία αντανακλώνται και στην εκπαίδευση.

26. Βιδάλη Άννα, *Νεοτερικότητα, Αγωγή και προσχολική ηλικία*, Καστανιώτης, Αθήνα 2000.

27. Μαυρογιώργου Άννα, *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ιωάννινα 2006.

- Harrington Cameron, «Anthropology». In Mitzel Harold (ed), *Encyclopedia of Educational Research* vol 1, Collier Macmillan, London 1982.
- Hobsbawm J. Eric. *Έθνη και εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα*, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1994.
- Ματβέγεβιτς Πρέντραγκ, «Εθνική κουλτούρα: η πατρίδα σαν ιδεολογία», *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, 17/1/1999.
- Μαυρογιώργου Άννα, *Το κανονιστικό πλαίσιο οργάνωσης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και η πειθαρχία στο νηπιαγωγείο*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Ιωάννινα 2006.
- Χαρίτος Χαράλαμπος, *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι Ρίζες του*, Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Χρυσοφίδης Κώστας, *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Τυπωθήτω, Αθήνα 2004.
- Van Deth Jan, Abendschon Simone, Volmar Mark, «Children and Politics: An Empirical Reassessment of Early Political Socialization» *Political Psychology*, 32 (1), 2001.

# Τομείς και Ειδικότητες στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: μια κριτική αποτίμηση της εφαρμογής του νέου προγράμματος σπουδών στα Επαγγελματικά Λύκεια

Δημήτριος Κοτσιφάκος  
Καθηγητής Ηλεκτρονικής ΕΠΑΛ, Post-Doc, PhD, MSc,  
Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Πειραιώς dimkots@sch.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το πρόβλημα στο οποίο εστιάζει το παρόν άρθρο αφορά την αξιολόγηση των μεταρρυθμίσεων, των προγραμμάτων σπουδών και των αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία εφαρμόστηκαν στους Τομείς και τις Ειδικότητες των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας. Οι παρατηρήσεις σχετικά με την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών θεωρούνται κρίσιμες επειδή αφορούν τη θεσμοθέτηση επικαιροποιημένων μορφωτικών όρων σε συνδυασμό με τη διάνοιξη νέων προοπτικών για τη φοίτηση και τη ζωή των μαθητριών και των μαθητών στα ΕΠΑΛ. Η μέθοδος που ακολουθήσαμε αφορά αρχικά την ανάλυση των δημοσιευμένων διατάξεων σχετικά με το θέμα. Σε δεύτερο επίπεδο καταγράφουμε συλλογή δεδομένων από κλείδες παρατήρησης της καθημερινότητας, όπως τελικά εφαρμόστηκαν αυτά τα προγράμματα στα ΕΠΑΛ τα τελευταία χρόνια. Η αξιολόγηση της εφαρμογής των προγραμμάτων επιδιώκει να καταλήξει σε πρώτα συμπεράσματα για το παρόν και το μέλλον της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ), και κυρίως για την πορεία της επιχειρούμενης αναβάθμισής της.

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα (περίοδος 2015 - 2019) σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε μια μεταρρύθμιση υπέρ της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ)<sup>1</sup>. Η προσπάθεια αυτή παρακολούθησε εξελίξεις σε εθνικό και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο και εισήγαγε θεσμικές εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις διάφορων τύπων, σε διάφορα πεδία της ΕΕΚ, από τα αναλυτικά προγράμματα μέχρι τις δομές λειτουργίας. Αυτό συνέβη επειδή τα τελευταία χρόνια η ΕΕΚ βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής αναδιάρθρωσης στην Ευρώπη αλλά και παγκοσμίως. Το άρθρο αξιολογεί το μέρος της εφαρμοζόμενης μεταρρυθμιστικής πρότασης το οποίο αφορά τους Τομείς της Β΄ τάξης των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) και τις Ειδικότητες της Γ΄. Η κύρια μεθοδολογική προσέγγιση αφορά δεδομένα από κλείδες παρατήρησης της καθημερινότητας μέσα από τη ζωή των ΕΠΑΛ, όπως τα έχουμε βιώσει τα τελευταία χρόνια, καθώς και τρέχουσες αναφορές από τον διεθνή χώρο και κείμενα Συγκριτικής Παιδαγωγικής και Κοινωνιολογίας. Οι παρατηρήσεις αυτές καταλήγουν στο ότι βρισκόμαστε μπροστά σε μία ριζική αλλαγή του μορφωτικού υπεδάφους της ΕΕΚ, τουλάχιστον όπως τη γνωρίσαμε τα τελευταία χρόνια. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι οι τεχνολογικές εξελίξεις και οι επιδράσεις οι οποίες έχουν στη διδακτική των ειδικών αντικειμένων της ΕΕΚ διαμορφώνουν έναν νέο βαθμό έντασης στα ερωτήματα για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας.

Στόχος της κριτικής παιδαγωγικής δεν μπορεί να είναι μόνο η αποκατάσταση της συνέχειας στο πρόγραμμα σπουδών, η οποία είναι και αποτέλεσμα παλαιότερων, μη λειτουργικών προσεγγίσεων στο περιεχόμενο σπουδών της ΕΕΚ. Τα καίρια ερωτήματα από την οπτική της κριτικής παιδαγωγικής δεν αφορούν μόνο την αποτελεσματικότητα των σημερινών αναλυτικών προγραμμάτων και κατ' επέκταση το αναπτυξιακό πλαίσιο αναφοράς της διδασκαλίας την οποία θα πρέπει να εφαρμόσουν οι καθηγητές και οι καθηγήτριες στην ΕΕΚ. Η κριτική παιδαγωγική ενδιαφέρεται κυρίως για την εφαρμογή μιας νέου τύπου απελευθερωτικής και χειραφετικής εκπαιδευτικής προσέγγισης της τεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Κρίνουμε ότι το πιο σημαντικό σε αυτήν την φάση, είναι να διερευνηθεί κατά πόσον αυτές

1. Κοτσιφάκος Δημήτριος, «Επισκόπηση των γενικών όρων που συγκροτούν την ταυτότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) στην Ελλάδα σήμερα». *Περιοδικό Physics News 2018, Τρίμηνη έκδοση της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών (Ε.Ε.Φ.), Οι εκπαιδευτικοί στο προσκήνιο. Οι ερευνητικές εργασίες στο χώρο της εκπαίδευσης*. Ειδικό Τεύχος 23Δ – Ιούνιος 2018, (σελ. 13 – 15). ISSN: 2241-1127.

οι προσεγγίσεις μπορούν να επιδράσουν θετικά στην καθημερινότητα των μαθητών και των μαθητριών μας, κάτι το οποίο αποτελεί για εμάς μέγιστο πρόταγμα στην εκπαίδευση. Για την κριτική παιδαγωγική, κανένας αγώνας εντός του σχολικού πλαισίου δεν έχει νόημα αν δεν οδηγήσει ευθέως στη βελτίωση των όρων μάθησης και κοινωνικοποίησης των μαθητών και των μαθητριών μας. Ο ολιστικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης και η βιωματική σύνδεσή της με τις επιμέρους εξειδικεύσεις των πεδία της ΕΕΚ θα έπρεπε να αποτελούν μέσο αποκάλυψης και χειραφέτησης για τις μαθήτριες και τους μαθητές των ΕΠΑΛ. Κατά την προσέγγιση της κριτικής παιδαγωγικής, ένα αυθεντικό πρόγραμμα σπουδών θα έπρεπε να αποκαλύπτει κοινωνικές αξίες, ιστορικά, κοινωνικά ή και πολιτικά δεδομένα τα οποία θα οδηγούσαν στην κοινωνική και πολιτική χειραφέτηση των αποφοίτων<sup>2</sup>. Αυτό με τη σειρά του, θα έπρεπε να επιδιώκε τη δρομολόγηση μιας νέας συνειδητοποίησης των πραγματικών αναγκών, καθώς και την ανάδειξη χειραφετικών προσανατολισμών και αντιλήψεων στους αυριανούς ενεργούς απόφοιτους - πολίτες<sup>3</sup>. Το άρθρο επιχειρεί να συμβάλει και να προτείνει εναλλακτικές προοπτικές σε αυτή την κατεύθυνση. Το άρθρο, μέσα από τη θεωρητική του ανάλυση προσεγγίζει κριτικά κατευθύνσεις οι οποίες επιλέγονται σήμερα ή θα έπρεπε να εφαρμοστούν στα ΕΠΑΛ.

Στο άρθρο παρουσιάζονται αρχικά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ΕΕΚ ως «παιδαγωγική βαθμίδα», καθώς ακόμη και σήμερα παραμένει ο «μεγάλος άγνωστος» της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολουθούν η συζήτηση για το εφαρμοσμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ΕΕΚ και η αποτίμηση των Μεταρρυθμίσεων της Περιόδου 2015 – 2019. Ακολουθεί ενότητα στην οποία καταγράφονται τα πρώτα συμπεράσματα και οι μελλοντικές Προοπτικές της Έρευνας για την ΕΕΚ. Στην κατακλείδα παρουσιάζεται η σκιαγράφηση μιας χειραφετικής στρατηγικής για την ΕΕΚ, και το άρθρο κλείνει με τις ευχαριστήσεις αναφορές.

## Τα Ιδιαίτερα Χαρακτηριστικά της ΕΕΚ ως «Παιδαγωγική Βαθμίδα»

Στη διεθνή βιβλιογραφία δεν υπάρχει, καθολικά, αποδεκτός ορισμός της ΕΕΚ. Ως πεδίο η ΕΕΚ, αλλάζει συνεχώς και συνήθως προσαρμόζεται ανάλογα με τις τάσεις, οι οποίες επικρατούν σε κάθε χώρα. Με την ευρεία έννοια, μπορούμε να πούμε ότι η ΕΕΚ ασχολείται με τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές της από τον κόσμο της εργασίας. Η UNESCO έχει περιγράψει τις διαδικασίες μάθησης, οι οποίες συντελούνται στην ΕΕΚ, σημειώνοντας ότι η ΕΕΚ «αναφέρεται σε εκείνες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας η οποία, παράλληλα με τη γενική εκπαίδευση, ασχολείται με τη μελέτη των τεχνολογιών και των συναφών επιστημών, καθώς και την απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων, στάσεων, την κατανόηση και τις γνώσεις σχετικά με διάφορους τομείς της οικονομικής και κοινωνικής ζωής». Η UNESCO ορίζει, επίσης, ότι «η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) είναι άμεσα συνδεδεμένη με την απόκτηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, οι οποίες απαιτούνται για τον κόσμο της εργασίας, και επισημαίνει ότι κάθε χώρα πρέπει να προσαρμόζει το πρόγραμμα της ΕΕΚ με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της δικής της παραγωγής»<sup>4</sup>.

Σύγχρονες μελέτες<sup>5</sup> σημειώνουν τον σημαντικό ρόλο των προγραμμάτων της ΕΕΚ, τα οποία βοηθούν τους νέους στην απόκτηση εργασιακών δεξιοτήτων και γνώσεων στον «πραγματικό σημερινό κόσμο», παρέχοντάς τους τη δυνατότητα, είτε να εξασφαλίσουν αμειβόμενη εργασία, είτε να οργανώσουν τη δική τους επιχειρηματική δραστηριότητα (αυτοασαχόληση)<sup>6</sup>. Σύμφωνα με μία παλαιότερη αλλά αρκετά δημοφιλή και τρέχουσα κοινή πεποίθηση, η επαγγελματική εκπαίδευση είναι πρακτική και μη ακαδημαϊκή διδασκαλία, δίνοντας στους μαθητές συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες για την απορρόφηση σε αντίστοιχες με τις σπουδές τους και την ειδικότητα θέσεις εργασίας, οι οποίες απαιτούν, πέρα από γνώσεις, και ανάλογες δεξιότητες<sup>7</sup>. Η θέση αυτή εντείνεται στις νεότερες αναφορές, ειδικά για τις απαιτήσεις της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης<sup>8</sup>. Άλλες πηγές προσθέτουν ότι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους της τεχνικής εκπαίδευσης είναι η μετατροπή των ικανοτήτων των μαθητών σε δεξιότητες,

2. Peter McLaren – Ramin Farahmandpur, *Για μία παιδαγωγική της αντίστασης*, Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα 2013.

3. Paulo Freire, P, *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Εκδόσεις Ράπνα, Αθήνα 1972.

4. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, "Reaching the marginalized". education for All Global Monitoring Report 2010. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>.

5. Powell Lesley, Mcgrath, Simon. "Capability or Employability: Orientating VET Toward "Real Work"". In: *Handbook of Vocational Education and Training: Developments in the Changing World of Work*. Springer, 2018. p. 1-25.

6. Watts, Anthony G. "The relationship of career guidance to VET". *National Institute for Careers Education and Counselling (OECD Report)*. Cambridge 2009. OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/44246616.pdf>.

7. Eichhorst, Werner and Rodriguez-Planas, Nuria and Schmidl, Ricarda and Zimmermann, Klaus F., "A Roadmap to Vocational Education and Training Systems Around the World". *IZA Discussion Paper No. 7110*. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2199793>

8. Irwanto, Irwanto, "Characteristics of Effective Vocational Education in The Industrial Revolution 4.0." *Vanos Journal of Mechanical Engineering Education*, 4(1), 2019.

ούτως ώστε να τους προετοιμάζουν για τις προσφερόμενες θέσεις εργασίας, παίρνοντας παράλληλα και τις βασικές επιστημονικές γνώσεις<sup>9</sup>. Στον εικοστό πρώτο αιώνα, τα αναλυτικά προγράμματα της ΕΕΚ, ειδικά στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), επεκτάθηκαν, αν λάβει κανείς υπόψη τη δυνατή σχέση της τεχνολογίας με τις βιομηχανίες και με την αγορά εργασίας. Σήμερα, η δυναμική της τεχνολογίας και η παγκοσμιοποίηση θέτουν την ΕΕΚ στην κορυφή της ατζέντας των δράσεων με σκοπό την παραγωγή καλά εκπαιδευμένου και καταρτισμένου εργατικού δυναμικού στο συντομότερο δυνατό χρονικό διάστημα, για να είναι σε θέση, αφενός να αντιμετωπίζει τις εξελίξεις, αφετέρου να γίνει ανταγωνιστικό στην παγκόσμια αγορά. Κεντρικός στόχος της ΕΕΚ είναι να προετοιμάζει τους μαθητές για την απόκτηση δεξιοτήτων, να τους παρέχει τις βασικές επιστημονικές γνώσεις και να προετοιμάζει τους αποφοίτους για τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση, η οποία συχνά σχετίζεται με έναν κορμό γνώσεων και δεξιοτήτων, ο οποίος μπορεί να εφαρμοστεί με πρακτικό τρόπο είτε σε τεχνικά επαγγέλματα, είτε σε υπηρεσίες. Ουσιαστικό της έργου είναι να προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας και να τους καθιστά ανταγωνιστικά παραγωγικούς και αποτελεσματικούς σε διάφορους τομείς. Με όλα τα παραπάνω, είναι προφανές ότι ο σχεδιασμός και η διδασκαλία στην ΕΕΚ θα έπρεπε όχι μόνο να είναι σε σύνδεση με την οικονομία αλλά να συμβάλουν θετικά στην επαγγελματική και οικονομική ανάπτυξη<sup>10</sup>.

Η ΕΕΚ, ως ενδοσχολική μορφή και ως αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αντιπροσωπεύει ένα απαραίτητο μέσο για την ανάπτυξη, σε ατομικό επίπεδο, δεξιοτήτων, οι οποίες έχουν αναμφισβήτητο αντίκτυπο στην εθνική ανάπτυξη. Οι ατομικές δεξιότητες μπορεί να μεταφραστούν ως δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την άνοδο των κοινοτήτων και διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της οικονομίας και της τεχνολογίας. Το παιδαγωγικό έργο, το οποίο συντελείται στα τεχνικά σχολεία, αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της εθνικής εκπαίδευσης για κάθε χώρα. Ως μέσο αξιοποιεί την αρχική και τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση σε έναν μεγάλο αριθμό ανθρώπων, ενσωματώνει ειδικές επαγγελματικές δεξιότητες μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, και πλαισιώνει τις άμεσες ανάγκες και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Ως μηχανισμός ανάπτυξης, τα προγράμματα σπουδών της ΕΕΚ θα έπρεπε, σε μακροοικονομικό επίπεδο, να συγκλίνουν με την αξιοποίηση των πλουτοπαραγωγικών πόρων της χώρας, ενώ ταυτόχρονα να εξασφαλίζουν την άνοδο της αυτο-εκτίμησης του εργατικού δυναμικού της χώρας. Σε κάθε περίπτωση, θα έπρεπε να υπερασπίζει τις ενεργές δυνάμεις της εργασίας και τους εν δυνάμει ειδικευμένους παραγωγούς. Πέρα από τα παραπάνω, πρέπει να προστεθεί πως χωρίς μια κρίσιμη μάζα από τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες είναι απίθανο μια κοινωνία να είναι σε θέση να ανέβει στην αλυσίδα αξίας και να επιτύχει κατάλληλα επίπεδα ανάπτυξης. Η ύπαρξη ενός λειτουργικού και αποτελεσματικού συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης για την προσωπική και εθνική ανάπτυξη είναι μία αναγκαιότητα βασικής επιλογής για τον κοινωνικό ιστό. Είναι απαραίτητο αυτό το σύστημα να συνδεθεί με πρότυπα ανάπτυξης και υπεράσπισης του κόσμου της εργασίας και να κατευθύνεται στην κάλυψη των μεταβαλλόμενων απαιτήσεων της κοινωνίας και της οικονομίας, με ταυτόχρονη διατήρηση της ανταγωνιστικότητας των αποφοίτων.

Από την άλλη μεριά, η κατάρτιση ή η απόκτηση δεξιοτήτων από μόνη της δεν δημιουργεί θέσεις εργασίας. Μια σωστή και καλά στοχευμένη επένδυση στη γενική παιδεία των μαθητών της ΕΕΚ, παράλληλα με ταυτόχρονη εξοικείωση με τις τεχνικές δυνατότητες της σύγχρονης τεχνολογίας, είναι ο πιο ενδεδειγμένος τρόπος για την προώθηση εξειδικευμένου τεχνικού προσωπικού με ευρύ μορφωτικό επίπεδο. Έτσι, τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα, όπως θα τα υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί της ΕΕΚ, είναι επιθυμητό να λειτουργούν ως εμπόδιο στην αύξηση της ανεργίας των νέων, τη φτώχεια, την κοινωνική κρίση και τα προβλήματα ασφάλειας σε μια κοινωνία. Με άξονα τα προγράμματα σπουδών της ΕΕΚ, οι μαθητές θα πρέπει να διευκολύνονται στην ένταξή τους στην αγορά εργασίας, διαθέτοντας το κατάλληλο γνωσιακό υπόβαθρο. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών θα πρέπει όχι μόνο να προετοιμάσουν τη νεολαία για την είσοδο στην αγορά εργασίας, αλλά και να αποτελέσουν οδούς συνεχούς μάθησης στη διάρκεια της ζωής, σε ανταπόκριση με τις μεταβαλλόμενες τεχνολογίες και τις παγκόσμιες οικονομικές απαιτήσεις<sup>11</sup>. Αναπτυγμένες και αναδυόμενες οικονομίες έχουν εντείνει τις προσπάθειές τους για να ενσωματώσουν πλήρως την ΕΕΚ στα γενικά εκπαιδευτικά τους συστήματα<sup>12</sup>. Τα συστήματα αυτά προετοιμάζουν τους νέους και τις νέες για τη μελλοντική τους ένταξη στον κόσμο της εργασίας, υιοθετώντας αναγκαίες

9. Septiana Nila Zaimatus, "Industrial revolution 4.0 and education". *Journal Nusantara of Research*, 6(1), 2019, 1-15.

10. Αιμιλία Λυμπεράκη – Besson, *Εκπαίδευση με όραμα την Ανάπτυξη*, Αυτοέκδοση, Αθήνα 2019, ανάκτηση Μάρτιος 2019 από <https://tinyurl.com/y4jrelxs>.

11. Mitchell, John and Ward, John, "The JMA Analytics Model of VET Capability Development: A report on the National Survey of Vocational Education and Training (VET) Practitioner Skills", conducted October-November 2009. Sydney: John Mitchell and Associates.

12. Hager, Paul, "VET, HRD, and Workplace Learning: Where to From Here?". *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training*, 2019, pp:79-80.



δομές μέσα στο εκπαιδευτικό τους σύστημα. Εξασφαλίζουν δηλαδή υψηλή και ισορροπημένη ποιότητα ακαδημαϊκών σπουδών και όχι μόνο κατάρτιση δεξιοτήτων.

Η ανάπτυξη της ΕΕΚ στην Ελλάδα δεν ευδοκίμησε για πολλούς και διάφορους λόγους, οι οποίοι δεν άπτονται της θεματικής του παρόντος άρθρου. Οι παρατηρήσεις μας, χωρίς να αποσιωπούν τις «κακοδαιμονίες» των μέχρι σήμερα ασκούμενων πολιτικών για την ΕΕΚ, θα προσανατολιστούν στα τελευταία χρόνια και στις ασκούμενες πολιτικές οι οποίες προσδιορίστηκαν και από τις κυβερνητικές εξαγγελίες των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων της περιόδου 2015 – 2019.

## Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την ΕΕΚ και Οι Κυβερνητικές Εξαγγελίες των Μεταρρυθμίσεων της Περιόδου 2015 – 2019

Στη χώρα μας, και ειδικότερα στην ΕΕΚ, επιχειρήθηκε θεσμικά να υπάρξει ισορροπία ανάμεσα στην εξειδικευμένη και τη γενική παιδεία (Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της ΕΕΚ, 2016)<sup>13</sup>. Ο προβληματισμός ο οποίος έχει παρουσιαστεί και ως μεταρρύθμιση για την ΕΕΚ, ακολουθεί δύο βασικές και υποκείμενες τάσεις:

- την οικονομικό – τεχνική μεταβολή, η οποία συντελείται στον χώρο της παραγωγής και καθορίζει το πλαίσιο ανάπτυξης και απορρόφησης των αποφοίτων,
- τη διαρκώς μεταβαλλόμενη εικόνα των μαθησιακών προτύπων για τους μαθητές οι οποίοι φοιτούν σε κάποια Ειδικότητα.

Στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) σήμερα, μέσω των τριών τάξεων (Α΄ κατευθύνσεις και μαθήματα επιλογής, Β΄ Τομείς και Γ΄ Ειδικότητα), παρέχεται στους μαθητές εκπαίδευση θεωρητικού και εργαστηριακού τύπου. Αναλυτικότερα:

- Στην Α΄ τάξη, οι μαθητές ακολουθούν ένα πρόγραμμα σπουδών με μαθήματα γενικής παιδείας (22 ώρες), μαθήματα προσανατολισμού (7 ώρες) και μαθήματα επιλογής (τεχνολογικά– επαγγελματικά, 6 ώρες), προκειμένου, σύμφωνα με το υφιστάμενο πρόγραμμα σπουδών, να τους δοθεί η δυνατότητα να διερευνήσουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους.
- Στη Β΄ τάξη, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν έναν από τους 9 Τομείς επαγγελματικών σπουδών και διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας (12 ώρες) και τεχνολογικά – επαγγελματικά μαθήματα (23 ώρες, θεωρητικά και εργαστηριακά) του τομέα σπουδών που έχουν επιλέξει.
- Στη Γ΄ τάξη προσφέρονται συνολικά 35 Ειδικότητες. Οι μαθητές επιλέγουν μία από αυτές. Οι μαθητές επιλέγουν Ειδικότητα ως φυσική διαδοχή του Τομέα του οποίου αρχικά επέλεξαν στη Β΄ τάξη. Η επιλογή Ειδικότητας αποτελεί μία κρίσιμη επιλογή επαγγελματικού προσανατολισμού και σπουδών. Σε αυτή την τάξη διδάσκονται μαθήματα γενικής παιδείας (12 ώρες) και μαθήματα της Ειδικότητας (23 ώρες, θεωρητικά και εργαστηριακά μαθήματα).

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και κατά δήλωση του αναλυτικού προγράμματος, παρέχεται μία ενιαία βάση, όπου οι μαθητές των ΕΠΑΛ διαμορφώνουν τις επιλογές τους αρχικά στη Β΄ τάξη (Τομείς) και κατόπιν στη Γ΄ τάξη, μέσω της Ειδικότητας, την οποία επιλέγουν βάσει των ενδιαφερόντων, των κλίσεων και των ικανοτήτων τους. Επιπλέον, στους απόφοιτους της ΕΕΚ, μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους τους δίνεται η δυνατότητα για εισαγωγή σε Πανεπιστήμια ή για ένταξη σε μεταδευτεροβάθμιες δομές (ΙΕΚ). Επίσης, και για όσους επιθυμούν, και μόνο με το πτυχίο της Ειδικότητάς τους μπορούν να ενταχθούν στο Μεταλυκειακό Έτος – Τάξης Μαθητείας. Το Μεταλυκειακό έτος είναι μια μεικτή μορφή μάθησης κατά την οποία οι δραστηριότητες μάθησης μοιράζονται σε τέσσερις μέρες σε εργασιακό χώρο του ιδιωτικού ή του δημόσιου τομέα και σε μία μέρα στο ΕΠΑΛ.

Στους αποφοίτους των ΕΠΑΛ χορηγείται απολυτήριο Λυκείου, ισότιμο του Γενικού Λυκείου, και επαγγελματικό πτυχίο Ειδικότητας επιπέδου 4 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων (αντίστοιχο των Ευρωπαϊκών). Με βάση τον Νόμο 4386/2016 και τη σχετική Υ.Α. (Φ.Ε.Κ. 1489, τ. Β΄, 26-5-2016), από το σχολικό έτος 2016-2017 λειτουργούν στη Β΄ τάξη των ΕΠΑΛ οι Τομείς και σύμφωνα με τα οριζόμενα στο Φ.Ε.Κ. 1489, τ. Β΄, 26-5-2016 από το σχολικό έτος 2017-2018, στη Γ΄ τάξη των ΕΠΑΛ λειτουργούν 36 Ειδικότητες (<http://iep.edu.gr/el/component/k2/content/38-techniki-kai-epaggelmatiki-ekpaidefsi>).

Τη περίοδο 2015 – 2019, η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελληνικής Κυβέρνησης ήρθε αντιμέτωπη με ένα εξαιρετικά δύσκολο και περίπλοκο καθεστώς διαπραγμάτευσης με διεθνείς δομές, οι οποίες έγιναν «γνωστές» ως «θεσμοί». Μέσα σε αυτό το περιβάλλον επιχειρήθηκαν πολλές θεσμικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές με-

13. Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της ΕΕΚ, (2016). Ανάκτηση από <https://tinyurl.com/hu3exrs>, Αύγουστος 2019.

ταρρυθμίσεις, σε διάφορα πεδία<sup>14</sup>, παρά το γεγονός ότι η άσκηση αυτής της πολιτικής διαμορφώθηκε στα πλαίσια μίας σκληρής δημοσιονομικής στενότητας. Η μεταρρυθμιστική πολιτική για την ΕΕΚ επιδίωξε μια ιδιαίτερη και στοχευμένη προσπάθεια υποστήριξής της. Η προσπάθεια αυτή, αν και κουβαλούσε το στίγμα της Ελληνικής μεταρρυθμιστικής ιδιοτυπίας, επιχείρησε να παρακολουθήσει εξελίξεις σε εθνικό αλλά και σε Ευρωπαϊκό επίπεδο. Οι άξονες αυτής της πολιτικής συνδυάστηκαν με το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την αναβάθμιση της ΕΕΚ και με ένα νέο Πλαίσιο Ποιότητας για τα Προγράμματα Σπουδών. Ο «Σχεδιασμός και υλοποίηση νέας δομής του ΕΠΑΛ» προέβλεπε παροχή γενικής παιδείας και εισαγωγή τεχνολογικών-επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές, αποφεύγοντας την πρόωρη ειδίκευση, νέα προγράμματα σπουδών και νέο εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία και εργαστηριακοί οδηγοί). Η διαδικασία βρισκόταν σε εξέλιξη μέχρι το καλοκαίρι του 2019 από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), μετά τις Εθνικές Εκλογές του 2019 παραμένει ημιτελής και μετέωρη.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών αυτής της περιόδου, τα αρχικά σχέδια επεκτάθηκαν σε προτάσεις για υλοποίηση σχεδίων δράσης, με στόχο την ενίσχυση της δημιουργικότητας, της συνεργασίας και της καινοτομίας (Μία Νέα Αρχή για τα ΕΠΑΛ, ΜΝΑΕ)<sup>15</sup>. Η πολιτική αυτή, είχε όντως αρχικά αποτελέσματα σχετικά με την αύξηση του μαθητικού δυναμικού σε ημερήσια και εσπερινά ΕΠΑΛ, και παρατηρήθηκε άνοδος των μορφωτικών δεικτών και των επιτυχιών των πρώτων απόφοιτων. Παρ' όλα αυτά, η υποστήριξη και ο σχεδιασμός των παρεχόμενων μορφωτικών ευκαιριών στους μαθητές των ΕΠΑΛ δεν φαίνεται να έχουν ολοκληρωθεί, αφενός λόγω της προηγούμενης μακροχρόνιας παρατεταμένης κρίσης των δομών της ΕΕΚ, αφετέρου λόγω της αστοχίας κάποιων επιλογών ή ακόμη και ατολμίας να υποστηριχθούν σε βάθος οι μεταρρυθμίσεις<sup>16</sup>. Ο αρχικός στόχος για «σχεδιασμό ο οποίος θα βασιζόταν στην ολιστική θεώρηση ολόκληρου του συστήματος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, με ποιοτική γενική παιδεία», τελικά δεν «επιτεύχθηκε», η «νέα δομή των ΕΠΑΛ» η οποία «θα εξασφάλιζε στους μαθητές την παροχή, αφενός στέρεων γενικών γνώσεων, αφετέρου εξειδικευμένων τεχνολογικών και επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αποφεύγοντας την πρόωρη ειδίκευση» (Πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για τα ΕΠΑΛ, 2018)<sup>17</sup>, δεν ολοκληρώθηκε, αφήνοντας κενά και ερωτηματικά. Οι ανακατανομές των προγραμμάτων σε Τομείς (Β' ΕΠΑΛ) και Ειδικότητες (Γ' ΕΠΑΛ) ποτέ δεν αξιολογήθηκαν συστηματικά και ουσιαστικά δεν ολοκληρώθηκαν, αφήνοντας πίσω τους σήμερα ανακολουθίες και δομικές δυσλειτουργίες.

Στο Κεφάλαιο αυτό εκθέσαμε επιγραμματικά αλλά με έμφαση, τα σημεία τα οποία μας απασχόλησαν σχετικά με την επιχειρούμενη αναβάθμιση του θεσμικού πλαισίου της ΕΕΚ. Ποια η σημασία των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων της ΕΕΚ και τι αυτές σηματοδοτούν για όσους εμπλέκονται με το μέλλον της; Για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα, θα πρέπει να εστιάσουμε στην άλλη όψη του νομίσματος, η οποία, για εμάς, αφορά το προφίλ των μαθητριών/ών της ΕΕΚ και τις προσδοκίες τις οποίες έχουν από το πρόγραμμα σπουδών. Θεωρούμε ότι περιγράφοντας το προφίλ των μαθητριών/ών της ΕΕΚ, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους και τις προσδοκίες από τις σπουδές στην Ειδικότητα την οποία επέλεξαν να σπουδάσουν, θα μπορούσαμε να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα για την πορεία της ΕΕΚ.

## Το Προφίλ των Μαθητών της ΕΕΚ και οι Προσδοκίες από το Πρόγραμμα Σπουδών της ΕΕΚ

Για να εξετάσουμε τη διδακτική που ασκούμε σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, ξεκινάμε από μία απλή διαπίστωση: κάθε εκπαιδευτικό ή παιδαγωγικό σύστημα στοχάζεται τον εαυτό του στο πλαίσιο του ειδικού παιδαγωγικού του αντικειμένου και των θεωρητικών ή πρακτικών αποτελεσμάτων του<sup>18</sup>. Οι μαθητές των ΕΠΑΛ «δομούν» τη σχολική

14. Kotsifakos Dimitrios, Kostis Basil, Douligeris, Christos, "Science, technology, engineering and mathematics (STEM) for vocational education in Greece". In *Global Engineering Education Conference (EDUCON), 25-28 April 2017, Athens, Greece*. IEEE (pp. 1831-1836) Electronic ISSN: 2165-9567.

15. Άξονες Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) και νέο Πλαίσιο Ποιότητας για τα Προγράμματα Σπουδών (Μάιος, 2019). <https://actions.minedu.gov.gr/actions/professional>.

16. Κοτσιφάκος Δημήτριος Ο θεσμός της Μαθητείας ως διαδικασία ένταξης των νέων στο εργατικό δυναμικό της χώρας: ένα νέο πεδίο της Συμβουλευτικής και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. *Διημερίδα του Προγράμματος Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό (Π.Ε.ΣΥ.Π.) της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) με θέμα «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα»*. Πασκευή 19 και Σάββατο 20 Οκτωβρίου 2018. <https://tinyurl.com/y8bpuq3w5>.

17. Πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για τα ΕΠΑΛ, (2018) <https://www.minedu.gov.gr/techniki-ekpaideusi-2/odigos-spoudon-gia-to-epal/34570-politiki-tou-yppeith-gia-ta-epa-l>

18. Κοτσιφάκος Δημήτριος, Κοτσιφάκου Αικατερινή & Δουλγηγέρης Χρήστος, «Ψυχικές και Μαθησιακές Δομές στις Ειδικές Διδακτικές της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης». *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας*. 26–28 Φεβρουαρίου 2016, Αθήνα.

γνώση σε αυτό το πλαίσιο και όσα νοούν ή επεξεργάζονται συγκροτούν ύπαρξη, υπόσταση και εφαρμογή εντός του προσίδιου τρόπου οργάνωσης αυτής της γνώσης. Ένας μαθητής ή μία μαθήτρια που συμμετέχει πνευματικά, ψυχικά και σωματικά για τη δόμηση αυτής της σχολικής Τεχνικής γνώσης, την αντιλαμβάνεται τελικά μέσω των εργαστηρίων ως εφαρμογή. Σε αυτήν τη φάση, σκοπός είναι να περιγράψουμε εσωτερικά σημεία ανάμεσα στον συνεχώς εξελισσόμενο κόσμο της ΕΕΚ και τον εσωτερικό μηχανισμό λειτουργιών αναζήτησης μιας έφηβης ή ενός εφήβου οι οποίοι ενεργοποιούνται εντός των διδακτικών μηχανισμών στην τυπική και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κατέχοντας στοιχεία ενηλικιότητας και βρισκόμενοι ταυτόχρονα σε ώριμα στάδια εφηβείας ή μετάβασης προς την ωριμότητα. Οι προοπτικές τους μετά την ενηλικίωσή τους αφορούν πιθανόν την ένταξη σε τάξεις μαθητείας. Επιπλέον, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε με ποιον τρόπο παρεμβαίνουν στην ψυχολογία μάθησής τους κάποιες από τις τεχνικές πληροφόρησης στην εποχή μετά το Web2.0 («μετά web2») την οποία βιώνουν καθημερινά. Οι κύκλοι ανάπτυξης του τύπου γνώσεων ο οποίος παρέχεται στους μαθητές των ΕΠΑΛ δημιουργούν ψυχικές ή σωματικές αντιθέσεις και συγκρούσεις οι οποίες εγγράφονται σε πρωτογενές επίπεδο γύρω από τη νόηση και την αντίληψη, και ενσωματώνουν ψυχοδυναμικές μετατοπίσεις εντός των ψυχικών και συναισθηματικών τοπίων τους. Η ανάλυση προσπαθεί να συγκεράσει αυτό το πεδίο και να αναδείξει τους τρόπους των θετικών ενεργημάτων διδασκαλίας και εκπαίδευσης του τεχνικού σχολείου, οι οποίοι οφείλουν να ελέγχονται από κλειδές ελέγχου ή αξιολόγησης.

Συμπυκνώνοντας τα παραπάνω και μετατρέποντας την άρρητη καθημερινή γνώση της διδασκαλίας των μεικτών μαθημάτων σε ρητή, θα διαπιστώναμε ότι τα ειδικά μαθησιακά μοντέλα και τα μαθησιακά πρότυπα στη διδασκαλία των ΕΠΑΛ αναδεικνύουν σε μακροδιδακτικό επίπεδο, ότι οι Επιστήμες και τα Μαθηματικά δεν διδάσκονται ως ανεξάρτητες «πειθαρχίες» αλλά ως εν δυνάμει συσχετιζόμενα εργαλεία επίλυσης σύγχρονων προβλημάτων των Τομέων και των Ειδικοτήτων. Ανάλογο ενδιαφέρον όσον αφορά την έκταση και το βάθος του περιεχομένου σπουδών το οποίο θα έχουν οι απόφοιτοι, δείχνουν η αγορά εργασίας της βιομηχανικής και βιοτεχνικής παραγωγής, οι επαγγελματικές ενώσεις, καθώς και οι ιδιώτες και οι ιδιωτικές επιχειρήσεις, δεδομένου ότι οι συγκεκριμένες γνώσεις θα ζητηθούν ως δεξιότητες στον επαγγελματικό βίο<sup>19</sup>. Η βασική επιχειρηματολογία για την υλοποίηση της μεταρρύθμισης υποστήριζε ότι μέσα από μια αποτελεσματικότερη αναδιοργάνωση της ύλης της ΕΕΚ και των αναλυτικών προγραμμάτων, η οποία θα «λειτουργούσε» μέσα σε αυτήν σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες, οι «εξωτερικοί εταίροι» της εκπαίδευσης θα προσδοκούσαν πολλαπλά οικονομικά και κοινωνικά οφέλη, καθώς ο απόφοιτος θα είναι καλύτερα καταρτισμένος σχετικά με το αντικείμενό του. Η αναδιοργάνωση των διδακτικών πρακτικών, των μοντέλων και της διδακτικής μεθοδολογίας για τους μαθητές της ΕΕΚ περιλάμβανε τη σύνδεση με τα πρότυπα της επιθετικής ανάπτυξης της τεχνολογίας και της επιχειρηματικότητας.

Οι παραπάνω εκτιμήσεις των γνωσιακών προσδιορισμών, όπως αυτοί τελικά δομούνται και εγκαθιδρύονται στους μαθητές της ΕΕΚ (Τομείς και Ειδικότητες), και ο προσδιορισμός των μαθησιακών ταυτοτήτων οι οποίες λειτουργούν εντός της ΕΕΚ, καθορίζει όχι μόνο μία πρώτη κατανομή αλλά και μία πρώτη ύλη διαδικασιών σκέψης που αφορά τα μέσα και τη δόμηση της σχολικής τεχνικής γνώσης εντός της ΕΕΚ<sup>20</sup>. Η «μάθηση» στην ΕΕΚ αφορά τους παρακάτω αρχικούς προσδιορισμούς εντός του ψυχικού και πνευματικού ορίζοντα των μαθητών:

- Πληροφορίες και στοιχειώδεις γνώσεις πάνω στους δομικούς όρους παραγωγής.
- Παρουσίαση - εξοικείωση με υλικό από επαγγελματικές κατευθύνσεις.
- Πληροφορίες με γενικούς όρους για την παραγωγή και δόμηση πρώτων βασικών επεξεργασιών.
- Μάθηση που βασίζεται στην εμπειρία επίλυσης προβλημάτων συνδεδεμένων με πραγματικές συνθήκες σε αρχετυπικό επίπεδο.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο προσέγγισης, ανάλογο με την ωρίμανση του μαθητή αλλά και την προσωπική του εξέλιξη μέσα στην ΕΕΚ, οργανώνονται:

- Γνώσεις των ιδιαίτερων θεωριών και της ιδιαίτερης εφαρμογής κάθε περιοχής.
- Εξοικείωση με την εργαστηριακή πράξη και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές.

19. Θεολογής Ευάγγελος, Σταμκόπουλος Θεόδωρος & Κοτσιφάκος Δημήτριος «Επικαιροποίηση των προσανατολισμών της Συμβουλευτικής ως προς την προετοιμασία και την υπεράσπιση του κόσμου της εργασίας στους χώρους εφαρμογής των νέων τεχνολογιών», εισήγηση στο «10ο Κύπρο-Ελλαδικό Συνέδριο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής 2019». *Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, (Λευκωσίας)* <http://tinyurl.com/yxwvplem>.

20. Κοτσιφάκος Δημήτριος «Η μελέτη της εικόνας του εαυτού των καθηγητών ειδικότητας ως μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση», *1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα: «Συμβουλευτική, και Επαγγελματικός Προσανατολισμός Εκπαιδευτικές Πολιτιστικές Δραστηριότητες»*. 2019, Οργάνωση Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, σε συνεργασία με την ΕΛΕΣΥΠ (Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού).

- Εντυπώσεις με γενικούς όρους και χρήση προσομοιώσεων για τον σχηματισμό συνθηκών εργασίας και παραγωγής.
- Μάθηση που βασίζεται στην εμπειρία επίλυσης πραγματικών προβλημάτων συνδεδεμένων με πραγματικές συνθήκες σε πρακτικό επίπεδο.

Τέλος, και κατά την ολοκλήρωση των σπουδών του, στο πέρασμα σε μεταδευτεροβάθμιας δομές (μαθητεία ή διετή προγράμματα) ο/η μαθητής/τρια:

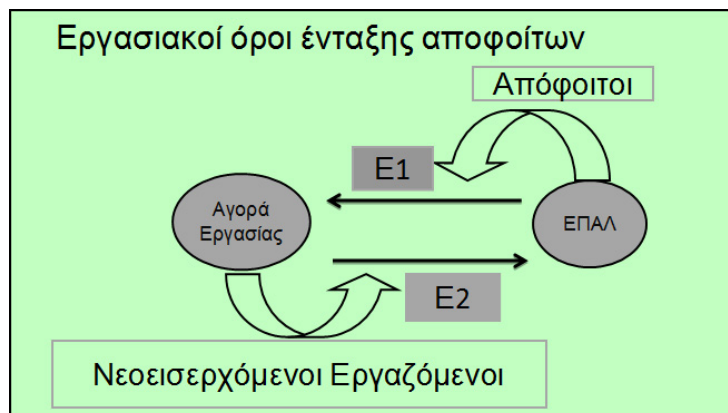
- Σχηματίζει και μορφοποιεί οργανωμένα, γνώσεις σχετικά με τις λογικές σειρές των διαδικασιών παραγωγής ανά επιστημονικοτεχνική περιοχή.
- Περνά από το αφηρημένο της σχολικής γνώσης σε πιο συγκεκριμένες έννοιες τις οποίες εφαρμόζει σε πραγματικούς όρους παραγωγής.
- Οδηγείται σε αναγκαία σκαλοπάτια δόμησης γνώσης τα οποία αφορούν το «πέρασμα» από θεωρίες στους συγκεκριμένους και προσδιορισμένους από τις Ειδικότητες τρόπους παραγωγής.
- Οργανώνει νέους όρους μάθησης οι οποίοι βασίζονται στην εμπειρία επίλυσης σχετικά με την υλικοτεχνική υποδομή συγκεκριμένων τρόπων παραγωγής.

Με αυτήν τη σειρά οι μαθητές της ΕΕΚ διαμορφώνουν μεταβατικούς τύπους προσδοκιών οι οποίοι, είτε είναι δυνητικοί, είτε είναι επιτακτικοί, είτε προστακτικοί (Εικόνα 1).



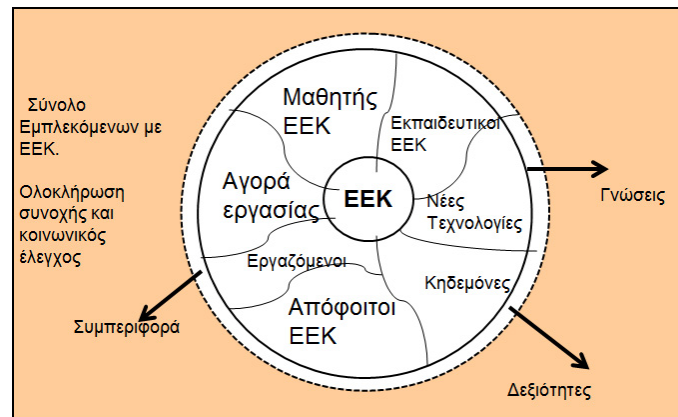
**Εικόνα 1:** Τύποι Προσδοκιών από Μαθήτριες/τες των ΕΠΑΛ.

Η ένταση και η εσωτερική οργάνωση αυτών των προσδοκιών ποικίλλουν από μαθητή σε μαθητή και από Ειδικότητα σε Ειδικότητα, αλλά πάντα επικαθορίζονται από δύο αντινομικές συνιστώσες (E1 και E2) από την τελική στιγμή της προοπτικής της ένταξης του μαθητή στην παραγωγή ως ειδικευόμενος (Εικόνα 2).



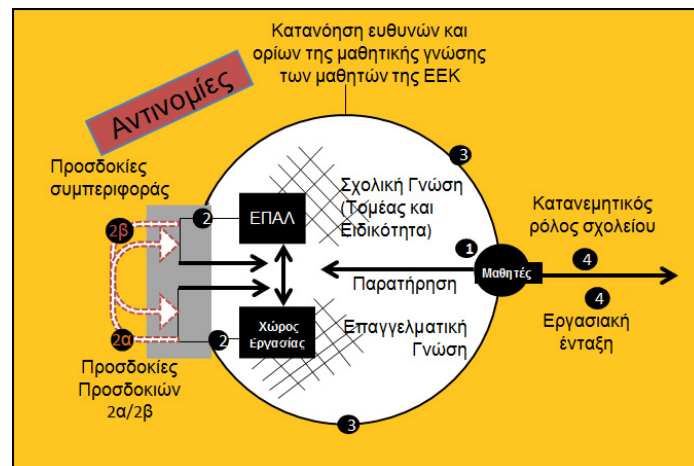
**Εικόνα 2:** Επικαθορισμός Προσδοκιών Μαθητριών/των της ΕΕΚ.

Μέρος των αντινομιών του προγράμματος σπουδών στην ΕΕΚ εμπεριέχεται στο εφαρμοζόμενο σύστημα μάθησης των τεχνολογιών και της τεχνικής εκπαίδευσης γενικότερα, όχι μόνο εξαιτίας σφαλμάτων τα οποία είναι δυνατόν να αρθούν αλλά και ως συνέπεια του ασυμβίβαστου της σχολικής γνώσης με τα αξιώματα και τους κανόνες οι οποίοι αποτελούν τη βάση των εφαρμοζόμενων πεδίων στην παραγωγή. Η τεχνική γνώση και ο τεχνικός πολιτισμός ήταν, είναι και θα είναι αποβλεπτικοί, καθώς το ενδιαφέρον εστιάζεται στο τι τελικά εφαρμόζει και τι λειτουργεί. Το αξιακό σύστημα μιας τέτοιας μορφής εκπαίδευσης καθορίζεται τελικά από τα πλαίσια εφαρμογής των παρεχόμενων γνώσεων. Ο τεχνικός πολιτισμός δεν έχει ανάγκη από άλλου τύπου πολιτισμό, καθώς τις εσωτερικές αξίες του τις διαμορφώνει εντός του ορίζοντα εφαρμογής του<sup>21</sup>.



**Εικόνα 3:** Σύνολο εμπλεκόμενων με την ΕΕΚ σχετικά με τον επικαθορισμό προσδοκιών των μαθητριών/τών της.

Από την οπτική των βασικών εννοιών και του τρόπου σκέψης της Κοινωνιολογίας<sup>22</sup>, για τον μαθητή της ΕΕΚ το σύνολο των εμπλεκόμενων συνιστωσών που επικαθορίζει την πορεία του, βρίσκεται σε μία διαρκή αλληλεπίδραση με τη συμπεριφορά, τις γνώσεις και τις δεξιότητές του (Εικόνα 3). Αυτή η συνθήκη ολοκληρώνει τη συνοχή των σπουδών του, καθώς η πορεία του ως απόφοιτος αφορά κυρίως την εφαρμογή ενός τυπικού πλαισίου κοινωνικού ελέγχου<sup>23</sup>.



**Εικόνα 4:** Αντινομίες Γνώσεων και Κοινωνικής Ταυτότητας σε σχέση με τον Επικαθορισμό Προσδοκιών των Μαθητών της ΕΕΚ.

21. Πέτρος Λινάρδος-Ρυλμόν, Κεραμίδου Ιωάννα, Ραγκούσης Αντώνης, Σπυροπούλου Θεώνη, Φωτεινοπούλου Κάτια, «*Νέες Τεχνολογίες, Οργάνωση Της Εργασίας Και Σχηματισμός Των Ειδικοτήτων*», ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ, Αθήνα, 2003. Ανάκτηση Απρίλιος 2019 από τη διεύθυνση [https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/MELETH\\_18.pdf](https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/MELETH_18.pdf)

22. Arbeitsgruppe Soziologie – Ritsert Jurgen, “*Denkweisen und Grundbegriffe der Soziologie: eine Einführung*” (Vol. 1064). Campus Verlag. Ελληνική έκδ. Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογίας. Διεύθυνση Jurgen Ritsert. (1996). «*Τρόποι σκέψης και βασικές έννοιες της Κοινωνιολογίας*». Πρόλογος – Επιμέλεια Κουζέλης Γ., Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 1996. ISBN 978-960-218-129-4.

23. Πέτρος Λινάρδος-Ρυλμόν Π., “*Γνώση, εργασία και συλλογική δράση*”, *Τριμηνιαίο Περιοδικό του Ινστιτούτου Εργασίας ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ Τετράδια του ΙΝΕ*, (σελ. 12 – 14), 2010. Ανάκτηση Απρίλιος 2019 από [https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2011/05/TETRADIA\\_T32\\_1.pdf](https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2011/05/TETRADIA_T32_1.pdf)

Έτσι, διαμορφώνονται εντός του ψυχικού και πνευματικού ορίζοντα των μαθητών/τριών της ΕΕΚ, αντινομικές προσδοκίες<sup>24</sup>, οι οποίες πιθανόν να βρουν λύση σε κάποιο μελλοντικό εργασιακό ή επαγγελματικό επιτυχημένο εργασιακό σενάριο (Εικόνα 4). Από τις σχέσεις αυτές προκύπτουν και τα όρια της μαθητικής γνώσης αλλά και η προσδοκώμενη κατανόηση ευθυνών για τους μαθητές της ΕΕΚ, σε σχέση με τον επιδιωκόμενο κοινωνικό έλεγχο και την κατακτηθείσα επαγγελματική γνώση. Έχοντας υπόψη όλα τα προηγούμενα, ο καθηγητής της ΕΕΚ, ο οποίος εργάζεται ως Τεχνολόγος Εκπαιδευτικός και οργανώνει μαθήματα Ειδικότητας και εργαστηριακές ασκήσεις, θα πρέπει να υποστηρίξει με σύγχρονα και επικαιροποιημένα εργαλεία, αν όχι το σύνολο, τουλάχιστον κάποια σημεία σχετικά με τις προσδοκίες και τις επιδιώξεις των μαθητών της ΕΕΚ. Ένα τέτοιο πεδίο θα μπορούσε να είναι η υποστήριξη και η οργάνωση αποτελεσματικού ομαδοσυνεργατικού πλαισίου ειδικά για τους μαθητές της ΕΕΚ.

## Συμπεράσματα και Μελλοντικές Προοπτικές της Έρευνας για την ΕΕΚ

Η παρούσα εργασία υπερασπίζεται μια συγκεκριμένη πολιτική για την ΕΕΚ και αποτυπώνει κατά βάση απόψεις και θέσεις όχι μόνο με βάση τη βιβλιογραφική τεκμηρίωσή τους αλλά υποστηριζόμενες από ανάλογη εμπειρική τεκμηρίωση. Οι ανακατανομές των προγραμμάτων σε Τομείς (Β΄ ΕΠΑΛ) και Ειδικότητες (Γ΄ ΕΠΑΛ) δεν ολοκληρώθηκαν, αφήνοντας πίσω τους δομικές δυσλειτουργίες με αβέβαιες προοπτικές για τη διαχείρισή τους. Θα ήταν αφελές, μετά από μία ανάλυση σαν και αυτή την οποία αναπτύξαμε στο σύνολο του άρθρου, να θεωρούσαμε ότι οι μεταβάσεις για την ανάπτυξη της ΕΕΚ θα μπορούσαν να είναι χωρίς μελέτη πεδίου, θεωρητικές και παιδαγωγικές συγκρούσεις, ή να επισυμβούν απλώς επειδή μία ομάδα ερευνητών «προσδιόρισαν» το «καθοδηγητικό» νήμα ανάπτυξης και «υπέρβασης από την κρίση». Είναι φανερό με βάση όλα τα παραπάνω, ότι κάθε τι καινούργιο, ειδικά σε επίπεδο εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, κυφορείται με όρους σύγκρουσης. Η εκτίμησή μας είναι ότι οι όροι σύγκρουσης για την εξέλιξη και την ανάπτυξη υπερβαίνουν τους θεσμικούς όρους ύπαρξης της ΕΕΚ και πρέπει να έχουν και συγκεκριμένο προσανατολισμένο πρόσημο υπεράσπισης των κοινωνικά αδυνάτων. Η υπόθεση της ανάπτυξης και της αναβάθμισης της ΕΕΚ τίθεται και θα τίθεται, με όρους συνολικών κοινωνικών, επιστημονικών και παιδαγωγικών συγκρούσεων. Στα όσα πιθανόν να υλοποιηθούν στην κατεύθυνση της αναβάθμισης της ΕΕΚ θα πρέπει να αποκατασταθεί κυρίως μία αίσθηση βαθιάς εμπιστοσύνης από την κοινωνία η οποία αποτελεί προαπαιτούμενο για τη διαμόρφωση των όρων μίας νέας εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας.

Επιπλέον, η εφαρμογή νέων προγραμμάτων θα έπρεπε να ξεκινά κυρίως από την κατάσταση του κλάδου των εκπαιδευτικών. Καμία μεταρρύθμιση, σε καμία χώρα, δεν έχει πιθανότητες επιτυχίας, αν δεν εξασφαλίσει στοιχειωδώς, όχι μόνο την ευμενή ουδετερότητα αυτών που πρέπει να τη στηρίζουν αλλά και την ενεργή και συνειδητή συμμετοχή τους. Για τους εκπαιδευτικούς της ΕΕΚ ειδικότερα, οι τεχνολογίες οι οποίες υποστηρίζουν τη μάθηση αλλάζουν και τους οδηγούν σε μια νέα οπτική θεώρηση, σε μια άλλη σκοπιά, ακόμα και γι' αυτά που στοιχειοθετούν βασικές αρχές και αναλλοίωτες έννοιες. Το Web 2.0 ήταν ένα προστάδιο ανάπτυξης το οποίο προχώρησε, διέυρνε και διευρύνει ακόμα όποια αρχικά στάδια εφαρμογής, και οι επεκτάσεις των 5G δικτύων θα επιφέρουν πιο διευρυμένες αλλαγές. Εκτιμάμε ότι η πραγματική ψηφιακή γενιά μόλις τώρα αρχίζει και αποτυπώνει δειλά τα πρώτα της χαρακτηριστικά. Αν θεωρήσουμε την ψηφιακή γνώση, ως εφαρμογή και πρακτική, σαν ένα αγωγό ακόμα τοπίο, το οποίο θα πρέπει να εξερευνησουμε, όλα τα άλλα ακολουθούν. Πάντως, για τις παιδαγωγικές πρακτικές, και χωρίς να μηδενίζουμε τις ψυχολογίες γνώσης, βάθους και άλλους τομείς της γνωσιακής ψυχολογίας, οι υπάρχουσες καταγεγραμμένες κατακτήσεις μας φαίνονται ήδη πολύ πίσω. Τα ζητήματα γύρω από τη νέα οργάνωση του παιδαγωγικού ορίζοντα του 21ου αιώνα μόλις έχουν αρχίσει να αχνοφαίνονται. Οι προτεινόμενες λύσεις προετοιμάζουν τις νέου τύπου προσεγγίσεις στα υπάρχοντα και τα παλαιά ζητήματα και δίνουν λύσεις σε όσα νέα προβλήματα προκύπτουν για την κατάκτηση αποτελεσματικών διδακτικών μοντέλων τα οποία αφορούν την εφαρμοσμένη διδασκαλία στην ΕΕΚ.

Για το μεταβατικό διάστημα της πλήρους ανάπτυξης της ΕΕΚ στην Ελλάδα, θα υπερασπιστούμε μια συνολική και ουσιαστική ενίσχυση - στήριξη των δομών της, με ταυτόχρονη αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι όποιες μεταρρυθμίσεις στα πλαίσια της ΕΕΚ, για να είναι ουσιαστικές, θα πρέπει να αφορούν την αναζήτηση αποτελεσματικών μοντέλων λειτουργίας και εκπαίδευσης για έναν νέο προσδιορισμό της αποστολής του τεχνικού σχολείου, είτε αφορά τη γνώση, είτε αφορά την οργάνωση επιμέρους πεδίων, που σχετίζονται με

24. Κοσιφάκος Δημήτριος, Δουλγηέρης Χρήστος, «Οργάνωση συστήματος απεικόνισης και σχεδιασμού μορφών με χρήση λογισμικών ανοικτού κώδικα για το 4ο έτος Μαθητείας». *Πανελλήνιο Συνέδριο Scientix για την εκπαίδευση STEM*, 3 και 4 Σεπτεμβρίου 2018, στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα. <https://scientix.ellak.gr/1o-panellinio-sinedrio-scientix/>.

το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Οι προοπτικές είναι ανοικτές αλλά πιστεύουμε πως θα έπρεπε να υιοθετηθεί μια λογική μεταρρυθμίσεων και μεταβάσεων με εξασφαλισμένη συναίνεση και όχι ο μαξιμαλισμός της, κάθε φορά και ανά υπουργό, «τελικής λύσης». Για την αναβάθμιση της ΕΕΚ θα πρέπει να λάβει χώρα εκσυγχρονισμός των διδακτικών μεθόδων με στόχο την ενίσχυση της ουσιαστικής κριτικής σκέψης των μαθητών, την εμπέδωση μιας αναλυτικής - συνθετικής μεθοδολογίας προσέγγισης της γνώσης, ενάντια σε μοντέλα επιφανειακής, μονομερούς, αποσπασματικής πληροφόρησης και βαθμοθηρικής αποτίμησης. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών αρχών, θα πρέπει να εκσυγχρονιστούν τα προγράμματα σπουδών, με άμεση αντικατάσταση των σχολικών βιβλίων Τομέων και Ειδικοτήτων. Λόγω του σημερινού ασαφούς επαγγελματικού προσανατολισμού των αποφοίτων της ΕΕΚ, θα πρέπει να οργανωθεί μία σταδιακή άμβλυση του εξεταστικοκεντρικού χαρακτήρα του σχολείου, σε συνδυασμό με την αποδέσμευσή του από την πρόσβαση σε Τριτοβάθμια Ιδρύματα. Εντός των σχολικών μονάδων θα πρέπει να υπάρχει έγκαιρη – μεθοδική αντισταθμιστική στήριξη των μαθητών, ιδιαίτερα όσων προέρχονται από πιο φτωχά κοινωνικά στρώματα. Στα πλαίσια αυτά, το απολυτήριο στο τέλος της Γ' Λυκείου θα πρέπει να προκύπτει από εσωτερικές διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών, να γίνει περισσότερο αξιόπιστο και αντικειμενικό, και το πτυχίο των Ειδικοτήτων να συνδεθεί με τα επαγγελματικά δικαιώματα του αντίστοιχου επαγγέλματος.

Με βάση τα παραπάνω, και με την προϋπόθεση ότι θα διασφαλίζονται όλες οι θέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να κριθούν όποιες αλλαγές αφορούν:

- την αναμόρφωση του περιεχομένου της Β' και Γ' Λυκείου,
- την επαναδιατύπωση του αναλυτικού προγράμματος για τους Τομείς της Β' Λυκείου και την αναμόρφωση του περιεχομένου των θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων για τις Ειδικότητες της Γ'
- την αποφυγή του εξεταστικού φορμαλισμού (τράπεζα θεμάτων – θέματα πολλαπλής επιλογής), με ταυτόχρονη υιοθέτηση προηγμένων μοντέλων διδασκαλίας, ειδικά σχεδιασμένων ανά Ειδικότητα.

Στην βάση όλων των παραπάνω κατευθύνσεων, οι δικές μας προτάσεις λειτουργούν συνεπικουρικά και ενισχυτικά για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

## **Εν Κατακλείδι: Ένα Υστερόγραφο Υπεράσπισης των Θεωρητικών Αφετηριών της Κριτικής Παιδαγωγικής για την ΕΕΚ**

Κλείνοντας το άρθρο, οφείλουμε να παραδεχτούμε ότι σε αυτήν τη φάση το μέλλον της αναβάθμισης της ΕΕΚ φαίνεται αβέβαιο, καθώς με όσα επιχειρήθηκαν δεν δόθηκε μια ισχυρή πολιτική, «μη επιστρέψιμη» σε αδράνεια και οπισθοδρομήσεις. Οι «συνθήκες» στην Ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν έχουν ακόμη «ωριμάσει» για την ανάπτυξη της ΕΕΚ προς μία χειραφετική προοπτική των αποφοίτων.

Για τον επίλογο του άρθρου προτείνουμε μια εναλλακτική κινηματική πολιτική που, αν εφαρμοστεί, θα φέρει σε επαφή τους ερευνητές, τους ακτιβιστές εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, ώστε να δημιουργηθούν πυρήνες «ομάδων μετασχηματισμού» για την ΕΕΚ. Οι προτάσεις οι οποίες θα θέλαμε να προκύψουν αφορούν σχέδια δράσης και παρεμβάσεις που θα μετασχηματίζουν τις δομές της ΕΕΚ, υπέρ των συμφερόντων των νέων που εισέρχονται για πρώτη φορά στον κόσμο της μισθωτής εργασίας αλλά και του κόσμου της εργασίας γενικότερα. Μέσα από αυτή την κινηματική προοπτική θελήσαμε να προσεγγίσουμε συνολικά τις εναλλακτικές σε σχέση με το κυρίαρχο μοντέλο, προτείνοντας λύσεις που θα υποστηρίζουν τον σχεδιασμό πολιτικών για τη δημιουργία συμμαχιών του κόσμου της εργασίας, της νεολαίας και του κλάδου των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δομές ΕΕΚ. Πρόσθετος στόχος ήταν να εμπλουτιστούν με την τρέχουσα αρθρογραφία οι αναφορές σε διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης της γνώσης με νέα πρότυπα για τη διδασκαλία, τα οποία με τη σειρά τους θα επιδρούσαν στην ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών μέσω των διαδικασιών που θα περιλάμβαναν. Οι προκλήσεις του νεοφιλευθερισμού και η οργάνωση αντίστασης στις ατομικού τύπου λύσεις απαιτούν την αλληλοϋποστήριξη εκπαιδευτικών και τη συνεργασία με εξωτερικές δομές αλληλεγγύης. Ο πλήρης και γραφειοκρατικός έλεγχος του Ελληνικού σχολείου από τα πάνω και η χρόνια απομόνωση της εκπαίδευσης από το κοινωνικό της περιβάλλον αποτελούν ταξικές επιλογές. Ως συνέπεια αυτών, η έλλειψη κουλτούρας συστηματικής συνεργασίας έχει περιορίσει την ικανότητα του σχολείου να συνεργάζεται εσωτερικά και εξωτερικά. Στο πλαίσιο αυτού του άρθρου, θα προσδιορίσουμε πέντε θεμελιώδεις αρχές οργάνωσης του κινήματος των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση, θεωρώντας ότι έτσι θα συμβάλουμε στην περαιτέρω ανάπτυξη και τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού κινήματος.

- Η οργάνωση εναλλακτικών αναπτυξιακών πολιτικών πρέπει να αποτυπώνει συλλογικές διαδικασίες που θα περιλαμβάνουν διαλογικές προσεγγίσεις για τη μάθηση με τη συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων φορέων οι οποίοι μπορούν να διαδραματίσουν υποστηρικτικό ρόλο στη σχολική πραγματικότητα.
- Οι κατευθύνσεις του κινήματος των εκπαιδευτικών πρέπει να εντοπίζουν τις μη ορατές αιτίες εκμετάλλευσης και οικονομικής καταπίεσης των μαθητών που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τον κόσμο της εργασίας, μέσα στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό πλαίσιο των σχέσεων παραγωγής.
- Η παιδαγωγική που θα εφαρμοστεί πρέπει να έχει αντισυστημικά χαρακτηριστικά, με την έννοια ότι θα αξιοποιεί τη διαλεκτική μέθοδο έρευνας, θα ξεκινά από τη «συμπυκνωμένη πραγματικότητα» των νέων εργαζομένων και θα κινείται προς μία σύλληψη, ανάλυση, και ταξινόμηση του κόσμου της εργασίας γενικά και ειδικότερα της ειδικότητας, προκειμένου να αποκαλυφθεί η ουσία των κοινωνικών και επιστημονικών φαινομένων που εμφανίζονται στην παραγωγική διαδικασία.
- Η παιδαγωγική αυτή πρέπει να είναι συμμετοχική και να περιλαμβάνει το χτίσιμο συμμαχιών ανάμεσα στα μέλη των κοινοτήτων που συμμετέχουν, τους καθηγητές, τους μαθητές, τα κινήματα βάσης, τα εργατικά σωματεία και τον κόσμο της παραγωγής.
- Οι ψηφιακές δομές και η οργάνωση των ψηφιακών εργαλείων τα οποία θα υπηρετούν τις δράσεις και την οργάνωση της κριτικής παιδαγωγικής πρέπει να εγγράφουν δημιουργικά στοιχεία και να είναι έτοιμες να αλλάζουν, να αξιοποιούν τις πιο πρόσφατες εξελίξεις των τεχνολογιών διαδικτύου, υπέρ του κόσμου της εργασίας, με στόχο την άνοδο της πολιτικής συνείδησης των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτών τους.

## Ευχαριστήριες Αναφορές

Οι κατευθυντήριες παραδοχές αυτού του άρθρου οφείλουν πολλά σε ευρύτερους κύκλους των «μάχιμων» συναδέλφων. Αρχικά θα σταθώ στον Στάθη Σκλαβενίτη, συναγωνιστή και φίλο, για την κατά καιρούς υποστήριξη σε ό,τι αφορούσε ζητήματα δημοκρατίας εντός της σχολικής μονάδας. Η σπουδή κοντά στους συναδέλφους και συναγωνιστές της ΕΛΜΕ Πειραιά, καθώς και η έμπρακτη αλληλεγγύη του συνδικάτου, αποτέλεσαν για μένα ένα δεύτερο «σχολείο» πολιτικής και κοινωνικής συμπεριφοράς. Οφείλω, επίσης, να ευχαριστήσω όσους κατά καιρούς εργαστήκαμε μαζί στο Κέντρο Έρευνας Μελετών και Τεκμηρίωσης (KEMETE, <http://kemete.sch.gr/>) της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ), τον διευθυντή ΕΠΑΛ, μηχανολόγο μηχανικό Ευάγγελο Αρώνη, τον ηλεκτρολόγο μηχανικό και μέλος της ΟΛΜΕ, Ευάγγελο Μπουντουλούλη, τον μηχανολόγο Ζάχο Χατζηνικολή, για την κοινή μας πορεία και την υποστήριξη σε ζητήματα της ΕΕΚ, όπως αυτά τέθηκαν στις κατά καιρούς συνεδριάσεις του KEMETE. Σημαντική συμβολή στην προετοιμασία αντίστοιχων κειμένων για τα κατά καιρούς συνέδρια του KEMETE, τα οποία ήταν σχετικά με το θέμα, μου παρείχε η πρώην πρόεδρος του KEMETE, φιλόλογος Μαριάννα Πρωτονοτάριου. Η συμβολή της και η εμπειρία της στην ανάπτυξη του κειμένου ήταν καθοριστικές. Στη συνέχεια, χρειάζεται να αναφέρω τη διαχρονική υποστήριξη και συμβολή του Συμβούλου των ηλεκτρολόγων Σταύρου Πάγκαλου, ως προς τις επισημάνσεις του σχετικά με τη σημασία των Ευρωπαϊκών πολιτικών για την ΕΕΚ. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω για τη συμβολή τους στον πολιτικό, κοινωνικό και επιστημονικό προσανατολισμό του άρθρου, αρχικά τον σύμβουλο των μηχανολόγων Θανάση Κονταξή, πρότυπο μάχιμου εκπαιδευτικού και συνεχούς οραματιστή της ΕΕΚ, και τον Καθηγητή ΕΚΠΑ, φυσικό και μάχιμο ερευνητή, Κωνσταντίνο Σκορδούλη, για τη φιλόξενη αποδοχή των ιδεών μας ως προς την ΕΕΚ, στον χώρο της Κριτικής Παιδαγωγικής στην Εκπαίδευση. Μια μελέτη πεδίων για την ΕΕΚ, τις μεταρρυθμίσεις της και τα αναλυτικά της προγράμματα θα μπορούσε να αποτελέσει ένα κινηματικό τεκμηριωμένο ομαδοσυνεργατικό πρόταγμα, έχοντας επίγνωση ότι ο συγγραφέας φέρνει ακέραια την ευθύνη για τα λάθη και τις παραλείψεις της. Ειδικά για ζητήματα εφαρμοσμένης παιδαγωγικής όμως, μόνο αυτός μπορεί να γνωρίζει τις οφειλές του στους αφανείς της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες της ΕΕΚ.



# Εργασία και Υποκείμενο στην Εποχή της Λιτής Παραγωγής

Κούλος Δημήτρης

Υπ. Διδάκτωρ Φιλοσοφίας, Πολυτεχνείο Κρήτης  
dkoulos@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν κείμενο, επιχειρείται συνοπτική παρουσίαση των βαθμίδων ανάπτυξης του κοινωνικού χαρακτήρα της εργασίας επί κεφαλαιοκρατίας και παράλληλα των μορφών οργάνωσης και διοίκησης της παραγωγής. Σκοπός είναι να καταδειχθούν αλλαγές που υφίστανται η εργασιακή διαδικασία και το υποκείμενό της καθ' όλη την ιστορία της κεφαλαιοκρατίας έως και σήμερα. Σε αυτό το πλαίσιο επιχειρείται και συγκεκριμένη κριτική προσέγγιση της Λιτής Παραγωγής, ως της πλέον επικρατούσας θεωρίας για τον βέλτιστο δυνατό τρόπο αναδιάρθρωσης των σχέσεων παραγωγής εντός της παραγωγής, καταδεικνύοντας τις υπερφίαλες αξιώσεις. Τέλος, επιχειρείται η ανίχνευση αντιφάσεων και προοπτικών που σηματοδοτούνται στο πλαίσιο του εν λόγω παραγωγικού προτύπου.

## Οι απαρχές του προβλήματος της διοίκησης και η διαδικασία υπαγωγής της εργασίας στο κεφάλαιο

Το πρόβλημα της οργάνωσης και της διοίκησης της παραγωγής, στην κεφαλαιοκρατική κοινωνία, εμφανίζεται σε πρωταρχική μορφή μόλις οι άμεσοι παραγωγοί συγκεντρωθούν στον ίδιο τόπο με σκοπό να εργαστούν υπό τις διαταγές ενός κεφαλαιοκράτη. Όταν συγκεντρώνονται πολλοί άμεσοι παραγωγοί, οι οποίοι εκτελούν παράλληλες εργασίες στον χρόνο και στον χώρο για τον ίδιο ή έστω για αλληλοσυμπληρούμενους στόχους, ανακύπτει μια σειρά προβλήματα τα οποία επιτακτικά χρήζουν διευθέτησης. Παράδειγμα, ανακύπτει το ζήτημα της χωρικής και της χρονικής διάταξης και ιεράρχησης των διάφορων επιμέρους εργασιών, το ζήτημα της επίβλεψης των παραγωγών, του καθορισμού του ωραρίου, του προγραμματισμού της έγκαιρης ύπαρξης πρώτων υλών στην κατάλληλη ποσότητα και ποιότητα κ.ά.

Αρχικά, ο κεφαλαιοκράτης χρησιμοποιεί την εργασία όπως τη βρίσκει να υφίσταται και να διεξάγεται στο πλαίσιο της φεουδαρχικής και συντεχνιακής χειροτεχνικής παραγωγής. Εδώ βρισκόμαστε ακόμα στην πρώτη φάση της διαδικασίας υπαγωγής της εργασίας στο κεφάλαιο, η οποία έχει ακόμη τυπικό χαρακτήρα, αφού οι χειροτέχνες, παρά το γεγονός ότι εργάζονται για τον κεφαλαιοκράτη, συνεχίζουν να διεξάγουν την εργασία τους με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που το έκαναν και πριν, είτε ως τεχνίτες-μέλη μιας συντεχνίας, είτε και ως ανεξάρτητοι. Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, το οποίο συμπίπτει με την εποχή μετάβασης από τη φεουδαρχική στην κεφαλαιοκρατική κοινωνία, και με δεδομένο τον ανώριμο ακόμα κοινωνικό χαρακτήρα της εργασίας, η μορφή που διαλαμβάνει η διοίκηση της παραγωγικής δραστηριότητας είναι αυτή της υπεργολαβίας.

Όπως αναφέρει ο Braverman, «εμφανίστηκε με τη μορφή της οικιακής εργασίας σε τομείς της παραγωγής όπως η υφαντουργία και τα είδη ιματισμού, μεταλλικά προϊόντα (π.χ., λάμες και καρφιά), η ωρολογοποιία, η παραγωγή καπέλων, και η κατεργασία δέρματος και ξύλου. Πρόκειται για τομείς στο πλαίσιο των οποίων ο κεφαλαιοκράτης διένειμε τα υλικά στους εργάτες, μέσω των υπεργολάβων, και εκείνοι εργάζονταν στο σπίτι τους και αμείβονταν με το κομμάτι. Ακόμη όμως και σε περιπτώσεις που η εργασία δεν γινόταν να διεξαχθεί κατ' οίκον, όπως, για παράδειγμα, η εξόρυξη άνθρακα, χαλκού και ψευδαργύρου, οι ίδιοι οι εργάτες αναλαμβάνουν συμβάσεις έργου, είτε ατομικά, είτε συλλογικά, είτε με άμεσο τρόπο, είτε με τη διαμεσολάβηση υπεργολάβου»<sup>1</sup>.

Ωστόσο όμως, όπως ήδη αναφέραμε, η υπεργολαβία αποτελούσε μια μεταβατική μορφή διοίκησης, στο πλαίσιο της τυπικής ακόμη υπαγωγής της εργασίας στο κεφάλαιο. Αυτό συνεπαγόταν ότι ο κεφαλαιοκράτης, ακόμη δεν είχε υπό τον έλεγχό του την ίδια την παραγωγική διαδικασία. Ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο, το σύστημα της υπεργολα-

1. Braverman, Harry *Labor and Monopoly Capital The Degradation of Work in the Twentieth Century*, Monthly Review Press, New York 1998, σ. 42.

βίας αποδείχθηκε αναντίστοιχο με την εσωτερική λογική ανάπτυξης της κεφαλαιοκρατικής παραγωγής. Το γεγονός αυτό, πολύ γρήγορα άρχισε να γίνεται φανερό μέσα από ποικίλα προβλήματα, τόσο σε επίπεδο παραγωγής όσο και σε επίπεδο κυκλοφορίας των εμπορευμάτων, συναρτήσει του βαθμού κυριαρχίας των εμπορευματικών και χρηματικών σχέσεων. Το γεγονός αυτό, της βαθμιαίας δηλαδή υπαγωγής της παραγωγής στην αγορά, οδήγησε στην ανάγκη της γρήγορης και διαρκούς αύξησης της ποσότητας της παραγωγής. «Η πρώτη και απλούστερη δυνατότητα αύξησης της ποσότητας των παραγόμενων προϊόντων με χειροκίνητα εργαλεία εργασίας, τα οποία τίθενται σε κίνηση ατομικά, είναι η απλή συνεργασία»<sup>2</sup>.

### Η απλή συνεργασία ως πρωταρχική εμφάνιση της ουσίας της κεφαλαιοκρατίας<sup>3</sup> και της κεφαλαιοκρατικής οργάνωσης και διοίκησης της παραγωγής

Η πρωταρχική εμφάνιση της ουσίας της κεφαλαιοκρατίας ανακλύπτει καταρχήν όπου διαλύεται η φεουδαρχική οργάνωση της χειροτεχνίας, ενώ στη νέα, υπό διαμόρφωση παραγωγή, κομβικό ρόλο αποκτούν τα δημιουργημένα από την εργασία χειροκίνητα μέσα παραγωγής, τα οποία και τελούν υπό καθεστώς ιδιωτικής ιδιοκτησίας. Τα μέσα παραγωγής τίθενται σε λειτουργία από τους ελεύθερους εργάτες, οι οποίοι εκχωρούν την ικανότητά τους προς εργασία στους ιδιοκτήτες των μέσων παραγωγής με σχέση μισθωτής εργασίας.

Η απλή συνεργασία αποτελεί τη μορφή εκείνη κατά την οποία η εργασία των ανθρώπων διεξάγεται υπό μία αρχή<sup>4</sup>. Το γεγονός αυτό επιφέρει σειρά σημαντικών αλλαγών και πλεονεκτημάτων, όπως την εξοικονόμηση πόρων, τη συντόμηση του χρόνου παραγωγής των εμπορευμάτων, καθώς το αντικείμενο της εργασίας διατρέχει ταχύτητα όλη τη διαδικασία της παραγωγής και τα επιμέρους αποτελέσματα επιτυγχάνονται ταυτόχρονα κ.ά. Όμως, η πλέον σημαντική αλλαγή είναι ότι η απλή συνεργασία δημιουργεί μια παραγωγική δύναμη η οποία είναι κοινωνική<sup>5</sup>.

Τούτων δοθέντων, γίνεται σαφές ότι κύριο αποτέλεσμα ήταν η διεύρυνση της κοινωνικής παραγωγής, με συνακόλουθη κλιμάκωση των αναγκών ελέγχου και οργάνωσης της εργασιακής και παραγωγικής διαδικασίας. Το έργο αυτό αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας το κεφάλαιο, συχνά αυτοπροσώπως. Το γεγονός αυτό οδήγησε σε εμβάθυνση του καταμερισμού της εργασίας και σε κλιμάκωση της αλλοτρίωσης των εργαζομένων, αφού πλέον η εργασία τους και η συνένωσή τους δεν ήταν εθελοντικές. Εφόσον οι εμπράγματοι όροι της παραγωγής αποτελούν ιδιοκτησία του κεφαλαιοκράτη, αυτός προβάλλει ως εκείνη η δύναμη υπό την οποία, και μόνο υπό την οποία, μπορεί να λάβει χώρα η συνεργατική εργασία των εργαζομένων. Επ' αυτού ο Μαρξ χαρακτηριστικά σημείωνε ότι «η συνεργασία των μισθωτών εργατών είναι απλό αποτέλεσμα του κεφαλαίου που τους χρησιμοποιεί ταυτόχρονα. Η συνάφεια των λειτουργιών τους και η ενότητά τους ως συνολικού παραγωγικού σώματος βρίσκονται έξω από αυτούς, στο κεφάλαιο το οποίο τους φέρνει μαζί και τους συνέχει. Συνεπώς, η συνάφεια των εργασιών τους αντιπαράκειται ιδεατά ως σχέδιο, πρακτικά ως εξουσία του κεφαλαιοκράτη, ως δύναμη μιας ξένης βούλησης η οποία υποτάσσει τη δραστηριότητά τους στο σκοπό της»<sup>6</sup>. Επιπλέον, με δεδομένο τον χειρωνακτικό και κοπιώδη χαρακτήρα της εργασίας, η τελευταία καθίσταται απλό μέσο ικανοποίησης βιολογικών αναγκών, και ως εκ τούτου, αποτελεί κατεξοχήν εξωτερική ανάγκη. Συνεπώς, αποτελεί άχθος για τον άνθρωπο.

Παρά τα ως άνω γεγονότα όμως, ο κοινωνικός χαρακτήρας της εργασίας παραμένει ακόμη ανώριμος και η διαδικασία υπαγωγής της εργασίας στο κεφάλαιο, αν και σαφώς κλιμακώνεται, παραμένει τυπική, καθώς ο άνθρωπος,

2. Βαζιούλιν, Β.Α. *Λογική της Ιστορίας Ζητήματα Θεωρίας και Μεθοδολογίας*, ΚΨΜ, Αθήνα, 2013 σ. 359.

3. Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι η παρούσα σύντομη προσέγγιση που επιχειρούμε γίνεται υπό το πρίσμα της θεωρίας και μεθοδολογίας της *Λογικής της Ιστορίας*. Το εν λόγω θεωρητικό εγχείρημα αναπτύσσει ο Βίκτωρ Α. Βαζιούλιν στο έργο του, η *Λογική της Ιστορίας*. Η μεγάλη σημασία του έργου αυτού έγκειται στο γεγονός πως για πρώτη φορά η κοινωνία, εν είδει γνωστικού αντικειμένου, προσεγγίζεται ως αναπτυσσόμενο οργανικό όλο. Υπό αυτό το πρίσμα, διακρίνονται επίσης για πρώτη φορά οι κινητήριες αντιφάσεις και οι νομοτελείς βαθμίδες της αναπτυσσόμενης αυτής διαδικασίας. Αναλυτικότερα, για τη σημασία της *Λογικής της Ιστορίας*, βλ. Πατέλης, Δ. «Αντί προλόγου. Οι δρόμοι της κοινωνικής θεωρίας και μεθοδολογίας. Από τον κλασικό μαρξισμό στη Λογική της Ιστορίας» Στο: Βαζιούλιν Β.Α, *Λογική της Ιστορίας Ζητήματα Θεωρίας και Μεθοδολογίας*, ΚΨΜ, Αθήνα, 2013 σ.9- 58 και Πατέλης, Δ. «Η επαναστατικοποίηση της θεωρίας ως θεωρητικός εξοπλισμός της επαναστατικής διαδικασίας για την ενοποίηση της ανθρωπότητας» Στο: Βαζιούλιν Β.Α, *Λογική της Ιστορίας Ζητήματα Θεωρίας και Μεθοδολογίας*, ΚΨΜ, Αθήνα, 2013 σ. 403-492.

4. «Η μορφή της εργασίας πολλών ανθρώπων, οι οποίοι εργάζονται σχεδιασμένα, παράλληλα και σε μεταξύ τους συνδυασμό στην ίδια παραγωγική διαδικασία ή σε διαφορετικές αλλά συναφείς παραγωγικές διαδικασίες, ονομάζεται συνεργασία» Μαρξ, Κ. *Το Κεφάλαιο*, τ.1 ΚΨΜ, Αθήνα, 2016, σ. 297.

5. Χαρακτηριστικά, ο Μαρξ σημείωνε ότι «στη σχεδιασμένη σύμπραξη με άλλους, ο εργάτης αποβάλλει τους ατομικούς φραγμούς του και αναπτύσσει τις ικανότητες του γένους του» οπ. π. 301

6. Ο.π.π 303.

ως υποκείμενο της εργασίας είναι ειδικευμένος και ελέγχει ο ίδιος ακόμη σε σημαντικό βαθμό, τον ρυθμό και τον τρόπο με τον οποίο εργάζεται, αφού η εργασία παραμένει χειρωνακτική και διεξάγεται με χειροκίνητα εργαλεία τα οποία θέτει ο ίδιος σε κίνηση. Αυτό σημαίνει πως η απλή συνεργασία, ναί μεν επέφερε σημαντικές αλλαγές, αλλά, όπως εύστοχα σημειώνει ο Βαζιούλιν, πρόκειται για αλλαγές «ποιότητας στο πλαίσιο της υπεροχής μιας ποσοτικής αλλαγής. Βαθύτερη ποιοτική αλλαγή επί της ίδιας τεχνικής βάσης είναι εφικτή μέσω του καταμερισμού της εργασίας μεταξύ παραγωγών, οι οποίοι έχουν συνενωθεί υπό την αρχή ενός και του αυτού (είτε αυτών) ιδιοκτητή (ιδιοκτητών). Η εμβάθυνση τέτοιου είδους καταμερισμού της εργασίας οδηγεί σε εξειδίκευση των χειρωνακτικών εργαλείων, τα οποία τίθενται σε κίνηση ατομικά»<sup>7</sup>. Αυτός είναι ο καταμερισμός εργασίας την εποχή της βιοτεχνίας.

## Ο καταμερισμός της εργασίας στο στάδιο της βιοτεχνίας: η περίοδος διαμόρφωσης της Ουσίας της κεφαλαιοκρατίας, της οργάνωσης και της διοίκησης της παραγωγής

Η βιοτεχνία έχει τρία βασικά χαρακτηριστικά. Το *πρώτο* από αυτά είναι πως η παραγωγική διαδικασία κατακερματίζεται, διαιρείται στα συστατικά επιμέρους στοιχεία της και κάθε παραγωγός εκτελεί μια και μοναδική, απολύτως συγκεκριμένη εργασία.<sup>8</sup> Το *δεύτερο* βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι η εργασία παραμένει αμιγώς χειρωνακτική, άρα η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εργαζομένου (από τη δύναμη, την επιδεξιότητα, την ταχύτητα, την ακρίβεια, την εμπειρία κ.λπ.). Τέλος, το *τρίτο* βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι η μεγάλη εξειδίκευση, τόσο του εργάτη όσο και του εργαλείου του, που επιφέρει ο βιοτεχνικός καταμερισμός της εργασίας, επιβάλλει στον εργάτη να προσαρμόζεται στη μερική του εργασία, με αποτέλεσμα «η εργασιακή δύναμή του [να] μετατρέπεται στο ισόβιο όργανο αυτής της επιμέρους λειτουργίας»<sup>9</sup>.

Την περίοδο αυτή, η παραγωγικότητα της εργασίας αυξάνεται σημαντικά ως αποτέλεσμα του κατακερματισμού της εργασίας και της δημιουργίας του μερικού εργάτη, ο οποίος ακριβώς ως τέτοιος και χειριζόμενος ένα μερικό εργαλείο, αναλώνει πολύ λιγότερο χρόνο από ό,τι ο χειροτέχνης που διεκπεραίωνε σειρά διαφορετικών και εναλλασσόμενων χειρισμών. Καθώς όμως η εργασία κατατεμαχίζεται και τα εργαλεία εξειδικεύονται, αντίστοιχα διαμορφώνεται και ο άνθρωπος ως υποκείμενο της εργασίας. Ο εργάτης της βιοτεχνίας αναπτύσσει μια και μόνη μηχανική και μονότονη δεξιότητα. Ένας τέτοιος επαναλαμβανόμενος, μη δημιουργικός και ως εκ του αποστερητικός χαρακτήρας της εργασίας, παραμορφώνει τον άνθρωπο, υπονομεύοντας στο έπακρο τις δυνατότητες ολόπλευρης ανάπτυξης των φυσικών και διανοητικών δυνατοτήτων και προδιαθέσεων του<sup>10</sup>.

Παρά το γεγονός πως ο βιοτεχνικός καταμερισμός της εργασίας, όπως και η απλή συνεργασία, έχουν μεγεθύνει την παραγωγή, σε βαθμό τέτοιο που να δύνανται να ανακύψουν κεφαλαιοκρατικές επιχειρήσεις, και παρά ακόμη το γεγονός πως ιδιαίτερα την περίοδο της βιοτεχνίας προετοιμάζεται και το έδαφος για τη μηχανοποιημένη παραγωγή<sup>11</sup>, αυτά δεν επαρκούν για την ωρίμανση της κεφαλαιοκρατίας.

Με δεδομένα τα παραπάνω, θα λέγαμε ότι η περίοδος της βιοτεχνίας χαρακτηρίζεται από μια σχετική αντιστοιχία μεταξύ των παραγωγικών σχέσεων της κεφαλαιοκρατίας και του επιπέδου ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων, καθώς «οι κεφαλαιοκρατικές σχέσεις ιδιωτικής ιδιοκτησίας αντιστοιχούν σε χειρωνακτικά και χειροποίητα μέσα εργασίας, τα οποία τίθενται σε κίνηση ατομικά»<sup>12</sup>. Βέβαια, η αντιστοιχία αυτή είναι μονάχα σχετική, καθώς η εργασία έχει ήδη διαλάβει έναν καθαυτό κοινωνικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι τα προϊόντα παράγονται από τη συνολική κοινωνι-

7. Βαζιούλιν Β.Α., *Λογική της Ιστορίας Ζητήματα Θεωρίας και Μεθοδολογίας*, ΚΨΜ, Αθήνα, 2013 σ. 359.

8. «Αντί οι διάφοροι χειρισμοί να επιτελούνται από τον ίδιο χειροτέχνη σε μια χρονική ακολουθία, αποκόπτονται ο ένας από τον άλλο, απομονώνονται, τίθενται σε χωρική παραλληλία, ο καθένας ανατίθεται σε έναν διαφορετικό χειροτέχνη και όλοι μαζί συντελούνται ταυτόχρονα από τους συνεργαζόμενους» Μαρξ, Κ. *Το Κεφάλαιο*, τ.1 ΚΨΜ, Αθήνα, 2016, σ. 309.

9. Οπ.π. 310.

10. Ο Ιλιένκοφ τόνιζε ότι «ο καπιταλιστικός καταμερισμός εργασίας, δεν γνωρίζει και δεν ανέχεται εξαιρέσεις. Κατά συνέπεια, ο επαγγελματικός κρετινισμός μετατρέπεται όχι μόνο σ' ένα γεγονός, αλλά και σε αρετή επίσης, σε κανόνα, ακόμη και σ' ένα είδος ιδανικού, σε μια αρχή διαμόρφωσης της προσωπικότητας που καθ' ένας ζητάει να ακολουθήσει για να μη γκρεμιστεί στα κατώτερα στρώματα της κοινωνίας, για να μη γίνει μια απλή ανειδίκευτη εργασιακή δύναμη» Ιλιένκοφ, Ε. *Τεχνοκρατία και Ανθρώπινα Ιδεώδη στον Σοσιαλισμό*, Οδυσσεάς, Αθήνα 1976, σ.110-111.

11. «Ένα από τα πιο ολοκληρωμένα μορφώματά της [βιοτεχνίας] ήταν το εργαστήριο παραγωγής των ίδιων των εργασιακών εργαλείων, ιδιαίτερα δε των περιπλοκότερων μηχανικών συσκευών που ήδη χρησιμοποιούνταν» Μαρξ, Κ. *Το Κεφάλαιο*, τ.1 ΚΨΜ, Αθήνα, 2016, σ. 338.

12. Βαζιούλιν Β.Α., *Λογική της Ιστορίας Ζητήματα Θεωρίας και Μεθοδολογίας*, ΚΨΜ, Αθήνα, 2013 σ. 360.

κή εργασία των ανθρώπων. Ωστόσο, ο κοινωνικός χαρακτήρας της εργασίας παραμένει ανώριμος, διότι η τελευταία διεξάγεται με χειροκίνητα μέσα τα οποία τίθενται σε κίνηση ατομικά. Η περαιτέρω κλιμάκωση του καταμερισμού της εργασίας οδηγεί στην ωριμότητα της κεφαλαιοκρατίας, στάδιο ανάπτυξης κατά το οποίο η παραγωγή εκμηχανίζεται.

## Η μεγάλη βιομηχανία: το στάδιο ωρίμανσης της κεφαλαιοκρατίας και η εμφάνιση του επιστημονικού μάνατζμεντ

Το νέο αυτό στάδιο της κεφαλαιοκρατικής ανάπτυξης σηματοδοτείται με την έναρξη της Βιομηχανικής επανάστασης, και χαρακτηρίζεται, ουσιαστικά, όπως ήδη αναφέραμε, από την εκμηχάνιση της παραγωγής, καθώς και από το συνακόλουθο γεγονός της δημιουργίας του αντίστοιχου υποκειμένου. Το υποκείμενο αυτό, δεν είναι άλλο από το βιομηχανικό προλεταριάτο, το οποίο πλέον τίθεται στο πλάι των μηχανών, ως απλός χειριστής<sup>13</sup>.

Η πραγματικότητα της εκμηχανισμένης παραγωγής έχει ως αποτέλεσμα, η παραγωγική διαδικασία να λαμβάνει μια σχετική ανεξαρτητοποίηση από τους εργάτες, οι οποίοι εμφανίζονται ως απλά εξαρτήματα-προσαρτήματα των μηχανών ή του συστήματος των μηχανών, με αποτέλεσμα να γίνεται και εντονότερη η αντίθεση ζωντανής και νεκρής εργασίας. Χαρακτηριστικό της περιόδου της ωριμότητας της κεφαλαιοκρατίας είναι, αφενός η ωρίμανση του κοινωνικού χαρακτήρα της παραγωγής ο οποίος καθίσταται τεχνική αναγκαιότητα, αφετέρου η ένταση της αναντιστοιχίας των σχέσεων παραγωγής με τις ανεπτυγμένες παραγωγικές δυνάμεις.

Η χειρωνακτική εργασία παραμένει συντριπτικά κυρίαρχη. Και, παρά το γεγονός ότι η τεχνική βάση του βιοτεχνικού καταμερισμού της εργασίας εξαλείφεται, αφού το εργαλείο περνά στην εργαλειομηχανή, αυτός αναπαράγεται και παγιώνεται στην πλέον αποκρουστική μορφή, μιας και με την «ισόβια εξειδίκευση στη χρήση ενός επιμέρους εργαλείου γεννιέται η ισόβια εξειδίκευση στην εξυπηρέτηση μιας επιμέρους μηχανής. Γίνεται κατάχρηση των μηχανημάτων για να μετατρέψουν τον ίδιο τον εργάτη εξ απαλών ονύχων σε τμήμα μιας επιμέρους μηχανής [...] Στη βιοτεχνία και στη χειροτεχνία, ο εργάτης χειρίζεται το εργαλείο, στο εργοστάσιο υπηρετεί την μηχανή. Στις [δύο] πρώτες ξεκινά από αυτόν η κίνηση του εργασιακού μέσου, την κίνηση του οποίου πρέπει [αντιστρόφως] να ακολουθήσει στο εργοστάσιο»<sup>14</sup>.

Αυτό ακριβώς είναι το πλαίσιο εμφάνισης του επιστημονικού μάνατζμεντ, ή αλλιώς του τείλορισμού. Με άλλα λόγια, η γένεση του επιστημονικού μάνατζμεντ συμπίπτει με την αρχή της ωρίμανσης του κοινωνικού χαρακτήρα της εργασίας. Ακριβώς δηλαδή με την ανάπτυξη του κοινωνικού χαρακτήρα της εργασίας και μετατροπής του τελευταίου σε τεχνική ανάγκη, κλιμακώνεται και η διαδικασία υπαγωγής της εργασίας στο κεφάλαιο, μεταβαίνοντας από την τυπική στην πραγματική υπαγωγή της.

### Τείλορισμός

Η γένεση του επιστημονικού μάνατζμεντ, η οποία συνέβη τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα με τον Fredrick Winslow Taylor (1856-1915) και τη δημιουργία του λεγόμενου «τείλορικού τρόπου οργάνωσης της εργασίας», είχε κατά τη γνώμη μας δύο βασικές προϋποθέσεις: 1) την τεράστια επέκταση του μεγέθους της επιχείρησης, 2) την κυριαρχία της χειρωνακτικής εργασίας. Ο τείλορισμός, λοιπόν, ήταν μια απόπειρα εφαρμογής επιστημονικών μεθόδων για την επίλυση προβλημάτων ελέγχου της εργασίας, τα οποία εμφανίζονταν με όλο και πιο περίπλοκες μορφές στο εσωτερικό των ραγδαία αναπτυσσόμενων κεφαλαιοκρατικών επιχειρήσεων.

Στόχος του Taylor ήταν να ελέγξει με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο την αλλοτριωμένη εργασία. Αν και πριν τον Taylor οι εργάτες βρίσκονταν υπό έλεγχο, ο ίδιος «έδωσε στην έννοια του ελέγχου ένα νέο νόημα, διεκδικώντας

13. Χαρακτηριστικά γλαφυρή είναι η περιγραφή του βιομηχανικού συστήματος από τον Ρ. Ρίτσα, ο οποίος σημειώνει ότι: «Το βασικό στοιχείο της παραγωγής σε μια ανεπτυγμένη βιομηχανική κοινωνία είναι οι μηχανές, τα συγκροτήματα μηχανών, οι κυλιόμενοι ιμάντες, και, πλάι σ' αυτά, οι στρατιές των εργατών που τα χειρίζονται και που ο καθένας τους εκτελεί ένα μικρό μέρος από το σύνολο της συνδυασμένης παραγωγικής δραστηριότητας. Σε βάρος πολλών γενιών προλεταρίων, ο καπιταλισμός επέβαλε την ανάπτυξη μιας ορισμένης παραγωγικής βάσης που - σε διάκριση από τη μικρή παραγωγή- δεν στηρίζεται στους συντελεστές της ατομικής παραγωγής, (τα εργαλεία και την επιδεξιότητα του χειροτέχνη), αλλά στις κοινωνικές παραγωγικές δυνάμεις, δηλαδή στη χρήση των μηχανών και στον συνδυασμό των εργατών που αντιστοιχεί σ' αυτήν» Ρίτσα, *Ρ.Ο Πολιτισμός στο σταυροδρόμι - οι συνέπειες της επιστημονικοτεχνικής επανάστασης στο μέλλον του ανθρώπου*, Ράππα, Αθήνα, 1978, σ. 32

14. Μαρξ, Κ. *Το Κεφάλαιο*, τ.1 ΚΨΜ, Αθήνα, 2016, σ. 386-387. Αλλού ο Μαρξ σημείωνε ότι «με την ανάπτυξη της μηχανικής παραγωγής εμφανίζονται και τεχνολογικά οι όροι της εργασίας να εξουσιάζουν την εργασία και ταυτόχρονα την αντικαθιστούν, την πνίγουν, την κάνουν περιττή στις αυτοτελείς μορφές της» Μαρξ, Κ. *Θεωρίες για την Υπεραξία*, τ.1, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1984, σ. 437.

για λογαριασμό των κεφαλαιοκρατών μια καινούρια, αναγκαία και αδιαπραγμάτευτη προϋπόθεση της σωστής διοίκησης: την υπαγόρευση στον εργάτη του ακριβούς τρόπου εκτέλεσης της εργασίας του»<sup>15</sup>.

Έτσι, θα μπορούσαμε να συμπυκνώσουμε την ουσία του τείλορισμού με τη μορφή τριών βασικών αρχών. Σύμφωνα με την *πρώτη αρχή*, η διεύθυνση έχει την ευθύνη για τη συλλογή της γνώσης που στο παρελθόν ήταν υπό την κατοχή των εργατών, προκειμένου εν συνεχεία να την επεξεργαστεί και να τη μετατρέψει σε νόμους και κανόνες. Η *δεύτερη αρχή* αφορά την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αφαίρεση διανοητικής εργασίας από τον χώρο παραγωγής και τη συγκέντρωσή της στο τμήμα του σχεδιασμού και της χωροταξίας. Τέλος, η  *τρίτη αρχή* αφορά την έννοια του καθήκοντος, δηλαδή τη λεπτομερή σχεδίαση εκ μέρους της διεύθυνσης της εργασίας που έχει να κάνει κάθε εργάτης. Η έννοια του καθήκοντος δεν αφορά μονάχα το τι πρέπει να κάνει κάθε εργάτης, αλλά και το πώς πρέπει να το κάνει και σε ποιο χρόνο<sup>16</sup>.

Ακριβώς σε αυτήν τη βάση λοιπόν, το κεφάλαιο αποκτά ένα τριπλό όφελος, αφού εξοικονομεί χρόνο εργασίας, αυξάνει την παραγωγικότητα της εργασίας και βέβαια οι δυνατότητές του ως προς τη σύλληψη και τον έλεγχο της εργασιακής διαδικασίας αλλά και του ίδιου του εργαζομένου αυξάνονται κατακόρυφα. Κλειδί της επιτυχίας του Τείλορισμού ήταν ότι κατόρθωσε να εξαλείψει το τυχαίο, αφού, στο πλαίσιο των αρχών οργάνωσης της εργασίας που προτείνει, ο υποκειμενικός παράγοντας μετατρέπεται σε έναν ποσοτικοποιημένο και μετρήσιμο αντικειμενικό παράγοντα της παραγωγικής διαδικασίας, ενώ τη θέση και τον ρόλο του υποκειμένου μοιάζει να αναλαμβάνει εξολοκλήρου η διοίκηση.

### Φορντισμός

Ανάλογες ασφαλώς ήταν και η σκέψη και οι αγωνίες του Henry Ford (1863- 1947), ο οποίος επί της ουσίας κλιμάκωσε τον ήδη υπάρχοντα λεπτομερή καταμερισμό της εργασίας. Αυτό όμως το επιχείρησε και το πέτυχε με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Ο νεωτερισμός του Ford σε αυτό το επίπεδο έγκειται στο ότι εισήγαγε τον μίαντα παραγωγής<sup>17</sup>.

Εκείνο όμως, κατά τη γνώμη μας, το οποίο είναι κομβικής σημασίας και σίγουρα διαχωρίζει τον Ford από τον Taylor, είναι το όραμα που είχε ο Ford. Όπως επισημαίνει ο Harvey, ο Ford κατανοούσε και αναγνώριζε με ρητό τρόπο πως «η μαζική παραγωγή σήμαινε μαζική κατανάλωση, σήμαινε ένα νέο σύστημα αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης, νέες πολιτικές για τον έλεγχο και τη διεύθυνση της εργασίας, νέα αισθητική, νέα ψυχολογία, με δυο λόγια σήμαινε ένα νέο είδος ορθολογικά οργανωμένης, μοντερνιστικής και λαϊκιστικής δημοκρατικής κοινωνίας»<sup>18</sup>. Στο ίδιο μήκος κύματος, και ο Γκράμσι παρατηρούσε ήδη από το 1934 ότι «ο αμερικανισμός και ο φορντισμός, ισοδυναμούσαν με τη μεγαλύτερη μέχρι σήμερα συλλογική προσπάθεια να δημιουργηθούν, με πρωτοφανή ταχύτητα και με επίγνωση του σκοπού πρωτόφαντη στη ιστορία, ένας νέος τύπος εργάτη και ένας νέος τύπος ανθρώπου. Οι νέες μέθοδοι εργασίας είναι αδιαχώριστες από έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής και σκέψης, από έναν συγκεκριμένο τρόπο να αντιλαμβανόμαστε τη ζωή»<sup>19</sup>. Ζητήματα σεξουαλικότητας, η οικογένεια, μορφές ηθικού εξαναγκασμού, καταναλωτισμού και κρατικής δράσης συνδέονταν, κατά την άποψή του Γκράμσι, με την προσπάθεια να σφυρηλατηθεί ένας συγκεκριμένος τύπος εργάτη, «κατάλληλος για τον νέο τύπο εργασίας και παραγωγικής διαδικασίας».<sup>20</sup>

Εν ολίγοις, θα πρέπει «να θεωρούμε τον μεταπολεμικό φορντισμό μάλλον συνολικό τρόπο ζωής παρά απλώς σύστημα μαζικής παραγωγής. Η μαζική παραγωγή σήμαινε την τυποποίηση των προϊόντων και τη ν μαζική κατανάλωση, και αυτό σήμαινε μια ολόκληρη νέα αισθητική και την εμπορευματοποίηση της κουλτούρας [...] Ο φορντισμός οικοδομήθηκε στη βάση της διαμόρφωσης μια πολιτικής εξουσίας που στηριζόταν στην έννοια της μαζικής οικονομικής δημοκρατίας, δηλαδή μιας ισορροπίας δυνάμεων ιδιαίτερων συμφερόντων. Επιπλέον, ο μεταπολεμικός φορντισμός ήταν επίσης σε πολύ μεγάλο βαθμό και μια διεθνής υπόθεση. Η μακρόχρονη οικονομική άνθιση εξαρτιόταν με κρίσιμο τρόπο από τη μαζική επέκταση του παγκόσμιου εμπορίου και των διεθνών επενδυτικών ροών»<sup>21</sup>.

15. Braverman, Harry *Labor and Monopoly Capital The Degradation of Work in the Twentieth Century*, Monthly Review Press, New York 1998, σ. 62.

16. Αναλυτικότερα, βλ. Braverman, Harry *Labor and Monopoly Capital The Degradation of Work in the Twentieth Century*, Monthly Review Press, New York 1998, σ 77- 83, Κορια, Μπ. *Ο εργάτης και το χρονόμετρο, Τείλορισμός- Φορντισμός και μαζική παραγωγή*, Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα 1985, σ 43-61.

17. Αναλυτικά για τον τρόπο με τον οποίο ο φορντισμός αναδιάρθρωσε το εργοστάσιο, βλ. *Ο εργάτης και το χρονόμετρο, Τείλορισμός- Φορντισμός και μαζική παραγωγή*, Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα 1985.

18. Harvey, D. *Η Κατάσταση της Μετανεωτερικότητας, Διερεύνηση των Απαρχών της Πολιτισμικής Μεταβολής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2009 σ.177.

19. Όπως αναφέρεται στο Harvey, D. *Η Κατάσταση της Μετανεωτερικότητας, Διερεύνηση των Απαρχών της Πολιτισμικής Μεταβολής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2009 σ.177.

20. Harvey, D. *Η Κατάσταση της Μετανεωτερικότητας, Διερεύνηση των Απαρχών της Πολιτισμικής Μεταβολής*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2009 σ.177.

21. Οπ. π. 190.

Ωστόσο, τα οφέλη του φορντισμού δεν αφορούσαν όλους όσοι τον υφίσταντο. Οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες ήταν σημαντικές, οδηγώντας σε εργατικές και ευρύτερα κοινωνικές αντιδράσεις. Επιπλέον, και στην παραγωγή αλλά και στην κατανάλωση εμφανίζονταν σημαντικά προβλήματα που αφορούσαν τα μεγάλα κόστη παραγωγής, τον μισθό των εργαζομένων αλλά και τον τυποποιημένο χαρακτήρα και τη χαμηλή ποιότητα των προϊόντων.

### Η Κρίση του Φορντισμού

Η ως άνω συσσώρευση προβλημάτων συνέπεσε με την κεφαλαιοκρατική οικονομική κρίση της δεκαετίας του 1970, οδηγώντας το φορντικό σύστημα σε μια βαθιά και κομβικής σημασίας, δομικού τύπου κρίση. Μια κρίση που, όπως άλλωστε και κάθε κρίση της κεφαλαιοκρατίας, δημιουργούσε σημαντικά προβλήματα στον κύκλο της συσσώρευσης του κεφαλαίου. Στο παρόν κείμενο δεν θα επιχειρήσουμε μια συνολική πραγμάτευση όλων των πλευρών της κρίσης του φορντισμού<sup>22</sup> αλλά θα εστιάσουμε μονάχα σε εκείνες που αφορούν με άμεσο τρόπο την προβληματική που αναπτύσσεται εδώ. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τα εξής τρία προβλήματα: το πρώτο πρόβλημα, αφορά το **Πάγιο Κεφάλαιο**, από την άποψη του τύπου των μηχανών παραγωγής οι οποίες αδυνατούσαν να αναπροσαρμοστούν - τουλάχιστον γρήγορα και με χαμηλό κόστος- σε διαφορετικές/ νέες παραγωγικές γραμμές. Εν συνεχεία, ένα δεύτερο μείζονος σημασίας πρόβλημα, ήταν αυτό της **σχέσης μεταξύ Κεφαλαίου-επιστήμης και Κεφαλαίου-μισθωτής εργασίας**. Το πρόβλημα αυτό αφορά, αφενός τη δυσκολία ανάπτυξης καινοτομίας χάριν του κεφαλαίου, και άρα μείωσης και του βαθμού πραγματικής υπαγωγής της επιστήμης στο κεφάλαιο, εξαιτίας της μεγάλης τμηματοποίησης, και ως εκ τούτου του διαχωρισμού της έρευνας και ανάπτυξης από τα υπόλοιπα τμήματα. Αφετέρου (ως προς τη σχέση Κεφαλαίου-μισθωτής εργασίας) υπήρχαν πολλά μη παραγωγικά έξοδα για την επιστασία του εργατικού δυναμικού, ενώ υπήρχε και έντονη εργατική αντίσταση. Τέλος, το τρίτο πρόβλημα αφορούσε τη σχέση **Κεφαλαίου-καταναλωτή**, τόσο στο επίπεδο της αδυναμίας γρήγορης προσαρμογής στις απότομες αλλαγές της ζήτησης όσο και στο επίπεδο του τυποποιημένου χαρακτήρα του προϊόντος, το οποίο δεν ανταποκρινόταν στις όλο και πιο εξατομικευμένες ανάγκες των καταναλωτών, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονταν και προβλήματα ποιότητας των προϊόντων.

Η ως άνω προαναφερθείσα κρισιακή κατάσταση, συμπίπτει και με το **δεύτερο στάδιο της Επιστημονικοτεχνικής επανάστασης (ETE)**, στα μέσα του 20ού αιώνα, που χαρακτηρίζεται από την ευρεία και εντατική διαμόρφωση ενός πληροφοριακού τεχνολογικού συγκροτήματος (διαδικτύωση, αυτοματοποίηση, τηλεματική, διαστημική κ.λπ.). Η ραγδαία αυτή τεχνολογική και επιστημονική πρόοδος μετέτρεψε την επιστήμη σε άμεση παραγωγική δύναμη και κλιμάκωσε τη διαδικασία πραγματικής υπαγωγής της στο κεφάλαιο, όπως άλλωστε και της εκπαίδευσης ως διαδικασίας διαμόρφωσης του εμπορεύματος εργατική δύναμη. Παράλληλα, όπως είναι προφανές, τόσο προϋπόθεση όσο και αναγκαίο επακόλουθο ήταν η μεγάλη αύξηση του όγκου της διανοητικής, επιστημονικής και σχεδιαστικής εργασίας.

Αυτό το στάδιο της ETE ήταν και η τεχνική, επιστημονική και τεχνολογική βάση του τογιοτισμού, ή αλλιώς της Λιτής Παραγωγής (Lean Production)<sup>23</sup>. Η Λ.Π. ως θεωρία περί της οργάνωσης και διοίκησης της παραγωγής, φιλοδοξεί, αναδιαρθρώνοντας τις σχέσεις παραγωγής, εντός της παραγωγής, να υπερβεί τα κρισιακά φαινόμενα που αντιμετώπιζε φορντισμός.

## Η Λιτή Παραγωγή και τα βασικά χαρακτηριστικά της

Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι η Λ.Π. είναι ένα νέο μοντέλο οργάνωσης της εργασίας «το οποίο διακρίνεται από την έμφαση στη διαρκή καινοτομία και βελτίωση, στην ευέλικτη χρήση του εργασιακού δυναμικού με την ενίσχυση της ομαδικότητας και της αυτονομίας του, στην αποκέντρωση της λήψης αποφάσεων (στη μεταφορά αρμοδιοτήτων στα κατώτερα κλιμάκια και τον περιορισμό των μεσαίων κλιμακίων στη διοικητική ιεραρχία της επιχείρησης), στον αυστηρό έλεγχο της ροής υλικών προς τα σημεία παραγωγής (παραγωγή πάνω στην ώρα - just in time) και στην ολική διαχείριση ποιότητας»<sup>24</sup>. Βασική προϋπόθεση όλων αυτών είναι η εισαγωγή και χρήση ευέλικτων μέσων παραγωγής, πολυλειτουργικών μηχανών, καθώς και η ανάπτυξη ενός ψηφιακού συστήματος επικοινωνίας μεταξύ της επιχείρησης και του πελάτη (π.χ., Big Data).

Εμφανίζεται έτσι και ένας νέος τύπος εργαζομένου, με διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά που διέθετε κατά τη φορντική ή τεϊλορική οργάνωση της εργασίας. Αν, για παράδειγμα, ο εργαζόμενος σε ένα φορντικά οργανωμέ-

22. Η βιβλιογραφία γύρω από το εν λόγω θέμα είναι πρακτικά ανεξάντλητη. Ενδεικτικά βλ. Webber, Michael and D. Rigby, *The Golden Age Illusion: Rethinking Postwar Capitalism*, New York: Guilford Press, 1996.

23. Εφεξής Λ.Π.

24. Παυλίδης, Π. *Η Γνώση στην Διαλεκτική της Κοινωνικής Εξέλιξης*, ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ, Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 76.

νο εργοστάσιο, όπου η εργασία του, ούσα εξαιρετικά τεμαχισμένη, εξαντλούνταν σε μια μέθοδο συναρμολόγησης ενός εξαρτήματος, καθιστούσε αναγκαίο έναν εργαζόμενο που έχανε την ειδικότητά του, καθώς και κάθε έλεγχο επί των κινήσεών του<sup>25</sup>, στα πλαίσια της Λ.Π. απαιτείται ο εργαζόμενος να χαρακτηρίζεται από πολλαπλή ειδικότητα, να διακατέχεται από ομαδικό πνεύμα και να διαθέτει ευρεία επιστημονική κατάρτιση, ούτως ώστε να μπορεί να αντιμετωπίζει ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων.

Ακριβώς αυτός ο τύπος εργαζομένου, είναι εκείνος που επιτρέπει τη μείωση όλων των ειδών έμμεσου εργασιακού κόστους, δηλαδή όλων εκείνων των εργασιών που δεν προσθέτουν αξία<sup>26</sup> στο προϊόν. Όπως παρατηρεί ο Tony Smith, «Πολλές λοιπόν από αυτές τις εργασίες μπορούν να εξαφανιστούν εάν ο εργαζόμενος στο επίπεδο της παραγωγής ή του γραφείου, γίνει ένας πολυ-ειδικευμένος εργαζόμενος, ικανός για αυτοδιεύθυνση, σε αντίθεση με τον επιμέρους εργαζόμενο παλαιότερης εποχής της κεφαλαιοκρατίας. Ο πολυ-ειδικευμένος εργαζόμενος ενσωματώνει καθήκοντα ποιότητας (συνήθως αναλαμβάνει περίπλοκες εργασίες στατιστικού χαρακτήρα), καθήκοντα συντήρησης των μηχανών, καθώς και καθαριότητας»<sup>27</sup>.

Συμπυκνώνοντας λοιπόν, θα λέγαμε ότι δύο είναι οι κύριες αξιώσεις και επιδιώξεις της Λ.Π. στις οποίες και θέλουμε να εστιάσουμε. Πρώτον, η πεποίθηση πως το μεσο-μακροπρόθεσμο αποτέλεσμα των οργανωτικών και τεχνικών μεταβολών, καθώς και των καινοτομιών, θα είναι «ο πολυειδικευμένος και ενθαρρυσμένος εργαζόμενος»<sup>28</sup>. Επιπλέον, πολλές φορές γίνεται λόγος και για την επίτευξη μόνιμης απασχόλησης, και ως εκ τούτου για ένα εργατικό δυναμικό χαρούμενο, αφοσιωμένο και με αυξημένη παραγωγικότητα από ό,τι ήταν την εποχή του φορντισμού.

Ένας δεύτερος ισχυρισμός που προβάλλουν οι θιασώτες της Λ.Π. είναι πως η κυριαρχία του καταναλωτή έναντι του κεφαλαίου πλέον γίνεται για πρώτη φορά πραγματικότητα, εξαιτίας των νέων τεχνολογιών της πληροφορικής<sup>29</sup>.

Στη βάση αυτή, οι θιασώτες της Λ.Π. προβαίνουν και σε έναν ακόμη ισχυρισμό: Θεωρούν πως η Λ.Π. εξομαλύνει, εάν κιόλας δεν αίρει, την αντίθεση Κεφαλαίου-εργασίας και Κεφαλαίου-καταναλωτή.

### *Η Λ.Π. και η σχέση Κεφαλαίου-Μισθωτής εργασίας*

Ένας εκ των βασικότερων αντιπάλων της θεωρίας περί της εμφάνισης ενός πολυειδικευμένου εργαζομένου είναι ο H. Braverman. Ο Braverman, αξιοποιώντας όσα αναφέρει ο Μαρξ στο Κεφάλαιο αναφορικά με την αποειδίκευση που λαμβάνει χώρα κατά τη μετάβαση από τη χειροτεχνία στη μεγάλη βιομηχανία, ισχυρίζεται πως είναι αδύνατη η μαζική εμφάνιση ενός τέτοιου εργαζομένου διότι α) όσο λιγότερο ειδικευμένος είναι ένας εργαζόμενος, τόσο λιγότερο κόστος έχει αλλά και τόσο πιο εύκολα αντικαθίσταται, β) η διοίκηση δύναται να έχει πολύ καλύτερο και ευκολότερο έλεγχο επί της εργασίας<sup>30</sup>.

Από την άλλη, οι υποστηρικτές της Λ.Π. αντιτείνουν ότι «η αγορά ως μηχανισμός επιλογής, λειτουργεί υπέρ των εταιρειών Λ.Π. που ενισχύουν τις δεξιότητες (skills) του εργατικού δυναμικού τους. Αυτό θα τείνει να οδηγήσει τους ιδιοκτήτες του κεφαλαίου να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων από μεριάς εργατικού δυναμικού. Από

25. Βλ. Κορια, Μπ. *Ο εργάτης και το χρονόμετρο, Τειλορισμός- Φορντισμός και μαζική παραγωγή*, Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα 1985, σ. 63-80, Αλεξίου, Θ. *Εργασία, Εκπαίδευση και Κοινωνικές Τάξεις*, ΠΑΠΑΖΗΣΗ, Αθήνα, 2006, 111- 136.

26. Αξία με την ευρεία έννοια του όρου.

27. Smith, T. *Technology and Capital in the Age of Lean Production. A Marxian Critique of the "New Economy"*, State University of New York Press, Albany, New York, 2000, σ. 13.

28. Οπ. π. 30.

29. Στην πραγματικότητα, οι νέες τεχνολογίες της πληροφορικής, οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή και στην επικοινωνία, θεωρούνται ως η μοναδική αιτία για την υποτιθέμενη κυριαρχία του καταναλωτή έναντι του κεφαλαίου. Ο υπέρπων τεχνολογικός ντετερμινισμός που χαρακτηρίζει μια τέτοια άποψη, αποτελεί κοινό τόπο όλων των θεωριών που διαξίφίζονται ή/και αλληλοσυμπληρώνεται, αναφορικά με τον χαρακτήρα της μετά τον φορντισμό εποχής. Επιπλέον, θέλουμε να σημειώσουμε και το εξής: Οι παραγωγικές δυνάμεις στην ενότητά τους με τις παραγωγικές σχέσεις συνιστούν την υλική βάση του τρόπου παραγωγής της κοινωνίας. Στο πλαίσιο αυτής της αντίληψης, η τεχνική, επ' ουδενί μπορεί να αποτελεί μια εξω-ιστορική οντότητα η οποία φετιχιστικά αυτοαναπτυσσόμενη κατ' απόλυτο τρόπο καθίσταται η ουσιαστική κινητήρια δύναμη της εξέλιξης της κοινωνίας. Η προαναφερθείσα φετιχοποίηση της θέσης, του ρόλου και της φύσης της τεχνικής, αποτελεί και τη βάση για την εμφάνιση και εκδήλωση του «τεχνολογικού ντετερμινισμού», ο οποίος έχει δυο εκφάνσεις: από τη μια την «τεχνοκρατία» και από την άλλη την «τεχνοφοβία». Με τον όρο «τεχνολογικό ντετερμινισμό» εννοούμε μια αντίληψη η οποία -ειρήσθω εν παρόδω και όχι τυχαία, αποκτά ευρύτατη απήχηση επί κεφαλαιοκρατίας - υποστηρίζει ότι «το επίπεδο ανάπτυξης της τεχνικής καθορίζει άμεσα τον τύπο της κοινωνίας, του πολιτισμού κ.λπ. Ταυτόχρονα, η τεχνική αποσπάται τεχνικά από τις κοινωνικές σχέσεις, τοποθετείται στην ίδια σειρά με τα φυσικά φαινόμενα και εξετάζεται ως αυθύπαρκτο, υπερακοινωνικό και υπερανθρώπινο «είναι ως έχει». Πατέλης, Δ. *Σημειώσεις μαθήματος Τέχνη και Τεχνολογία*, Χανιά, 2007, σ. 45. Οι δύο προαναφερθείσες εκφάνσεις του τεχνολογικού ντετερμινισμού, η «τεχνοκρατία» και η «τεχνοφοβία», επί της ουσίας συνιστούν όψεις του ίδιου νομίσματος αφού, από θεωρητικής απόψεως, δεν διαφέρουν στην ουσία. Η ουσιαστική διαφορά τους έγκειται μονάχα στην αισιόδοξη ή απαισιόδοξη εκτίμηση του τι μέλλει γενέσθαι ως απόρροια της τεχνικής-τεχνολογικής εξέλιξης.

30. Braverman, Harry *Labor and Monopoly Capital The Degradation of Work in the Twentieth Century*, Monthly Review Press, New York 1998, σ. 86-96

τη στιγμή που αυτό αποτελεί και συμφέρον της εργασίας, μπορούμε να καταλήξουμε ότι τα συμφέροντα κεφαλαίου και εργασίας συμφιλώνονται»<sup>31</sup>.

Αποψη μας είναι ότι μια αντίληψη σαν αυτή του Braverman, αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί την έννοια της ειδικεύσης έτσι όπως αυτή προσδιορίζεται στο πλαίσιο της χειροτεχνικής παραγωγής. Όπου ο εργαζόμενος αποκτούσε γνώση, εμπειρική γνώση βέβαια, μέσα από χρόνια μαθητείας. Η γνώση αυτή εξέλιπε από τη διοίκηση και έτσι ο εργαζόμενος είχε ένα διαπραγματευτικό χαρτί. Στον βαθμό που μια τέτοια αντίληψη διατηρείται για την έννοια της ειδικεύσης, θα μπορούσε εύκολα να πει κανείς- όπως και κάνει ο Braverman- ότι η γνώση του πώς να χρησιμοποιεί κάποιος ένα εργαλείο και να φέρει εις πέρας μια παραγωγική διαδικασία αντικειμενοποιείται στο πρόγραμμα που τρέχει ο Η/Υ ή το ρομπότ.

Ωστόσο όμως, όπως παρατηρεί ο P. Adler, υπάρχει κι άλλος τρόπος να ορίσουμε την ειδικευμένη εργασία: «η εργασία είναι πιο ειδικευμένη εάν εμπεριέχει πιο πολλή εκπαίδευση, υψηλότερα επίπεδα υπευθυνότητας, πιο αφηρημένες εργασίες και στόχους, και μεγαλύτερη λειτουργική αλληλεξάρτηση»<sup>32</sup>, ενώ κατά τους Kenney και Florida, «οι εργάτες αναλαμβάνουν τον ρόλο των ανώτερων τεχνικών οι οποίοι παρακολουθούν, κάνουν ανασκόπηση δεδομένων, και ρυθμίζουν και ελέγχουν τη διαδικασία. Οι ανώτεροι τεχνικοί έχουν δεξιότητες και ικανότητες ανάλογες με αυτές που είχαν οι Ηλεκτρολόγοι Μηχανικοί δύο δεκαετίες πριν».<sup>33</sup>

Με τα παραπάνω δε θέλουμε ασφαλώς να πούμε πως το φαινόμενο της αποειδικεύσης δεν υπάρχει πλέον, αλλά ότι καθορίζεται από το επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων και του κοινωνικού χαρακτήρα της εργασίας, όσο βέβαια σήμερα και από τις ανάγκες συσσώρευσης του κεφαλαίου.

### *Η σχέση Κεφαλαίου-Εργασίας και η Λ.Π.*

Να ξεκινήσουμε σημειώνοντας ότι η σχέση Κ-Ε δεν αφορά στην ουσία της τον βαθμό ειδικεύσης ή αποειδικεύσης του εργαζομένου. Η σχέση Κ-Ε, που αποτελεί και τη βασική αντίφαση της κεφαλαιοκρατίας, αφορά τις σχέσεις **δομικού εξαναγκασμού, εκμετάλλευσης και υπαγωγής** της εργασίας στο κεφάλαιο, στη βάση της ύπαρξης μιας τάξης που κατέχει μέσα παραγωγής, και από την άλλη μιας τάξης η οποία κατέχει μονάχα την ικανότητά της προς εργασία. Από την αντίφαση αυτή, απορρέει η νομοτελής δομική καταπίεση, καθώς η τάξη των ακτημόνων εξωθείται δομικά να εκχωρήσει έναντι μισθού την ικανότητά της προς εργασία στους κατόχους μέσω παραγωγής. Τι μέλλον λοιπόν επιφυλάσσει η Λ.Π. στην εργασία; Δύο είναι οι βασικές αντιλήψεις, οι οποίες είναι και εξόχως προβληματικές: Η πρώτη, με βασικό εκφραστή τον Kevin Kelly, η οποία εγγράφεται και στον πυρήνα της μεταμοντέρνας θεώρησης του κοινωνικού, ισχυρίζεται ότι οι σύγχρονες οικονομικές αναδιαρθρώσεις ασφαλώς και δεν μπορούν, αλλά ούτε και θα έπρεπε, να εξασφαλίζουν σταθερότητα και μονιμότητα στην εργασία διότι κάτι τέτοιο θα ήταν αρνητικό για την ανάπτυξη της προσωπικότητας των εργαζομένων, αφού η δυνατότητα εναλλαγής επαγγελματιών συνεχώς σηματοδοτεί τη θετική δυνατότητα του επαναπροσδιορισμού του εαυτού<sup>34</sup>. Η δεύτερη αντίληψη υποστηρίζει ότι «η αγορά εργασίας θα αρχίσει να λειτουργεί διαφορετικά εάν το κόστος εργασίας αρχίσει να θεωρείται ως πάγιο και όχι ως μεταβλητό, γεγονός που οδηγούσε στην προσπάθεια να διατηρείται σε χαμηλά επίπεδα. Αυτό όμως στο πλαίσιο της Λ.Π. θα πρέπει να αλλάξει, καθώς είναι αδύνατο οι εργαζόμενοι να λειτουργούν επικοινωνιακά, συνεργατικά και αφοσιωμένα τελώντας σε ένα καθεστώς εργασιακής ανασφάλειας. Και μάλιστα η αγορά αυτό θα το αποδείξει, αφού θα ευνοήσει τις εταιρίες εκείνες που θα φροντίσουν σε αυτή την κατεύθυνση»<sup>35</sup>.

Κατά τη γνώμη μας, και οι δύο αντιλήψεις είναι ιδιαίτερα προβληματικές για δύο τουλάχιστον βασικούς λόγους:

Ο πρώτος είναι ότι η ανεργία είναι ένα φαινόμενο εγγενές στην κεφαλαιοκρατία, καθώς άπτεται του απόλυτου, γενικού νόμου της κεφαλαιοκρατικής συσσώρευσης, κατά τον οποίο «μια διαρκώς αυξανόμενη μάζα μέσω παραγωγής μπορεί, χάρη στην πρόοδο της παραγωγικότητας της κοινωνικής εργασίας, να τίθεται σε κίνηση από μια προοδευτικά μειούμενη δαπάνη ανθρώπινης δύναμης»<sup>36</sup>. Με δυο λόγια, δεν αφορά την αγαθή ή όχι πρόθεση μιας επιχείρησης ή τις αντιλήψεις που αυτή έχει για τον βέλτιστο τρόπο εργασίας του εργατικού δυναμικού.

Ο δεύτερος λόγος, ο οποίος αποτελεί και απόρροια του πρώτου, αφορά την ίδια την ανάγκη της καινοτομίας και της

31. Smith, T. *Technology and Capital in the Age of Lean Production. A Marxian Critique of the "New Economy"*, State University of New York Press, Albany, New York, 2000, σ. 42

32. Adler, P. "Automation, Skill and the Future of Capitalism" *Berkeley Journal of Sociology*, vol. 23, 1988, σ. 2

33. Kenney, M. & Florida, R. *Beyond Mass Production: The Japanese System and Its Transfer to the U.S.* Oxford University Press, Oxford, 1993, σ. 304

34. K. Kelly, *New Rules for the New Economy*, Viking, New York, 1998.

35. Kochan, T. Lansbury, R. και MacDuffie, J.P. *After Lean Production, Evolving Employment Practices in the World Auto Industry*, Ithaca: ILR (Cornell University) Press, 1997, 7.

36. Μαρξ, Κ. *Το Κεφάλαιο*, τ.1 ΚΨΜ, Αθήνα, 2016, σ. 605.



τεχνολογικής εξέλιξης. Το ζήτημα λοιπόν εδώ έγκειται στο ότι οι τεχνολογικές-τεχνικές και οργανωτικές καινοτομίες δεν γίνονται εν κενώ, ούτε υιοθετούνται από το κεφάλαιο επειδή απλώς ανακαλύφθηκαν. Μέτρο της εισαγωγής οποιασδήποτε καινοτομίας στην παραγωγή αφορά τη δυνατότητα αντικατάστασης συγκεκριμένης ποσότητας εργασίας.

Ως προς την **εκμετάλλευση** που υφίσταται η εργασία, με την απόσπαση σχετικής και απόλυτης υπεραξίας, ασφαλώς και αυτή συνεχίζει να αποτελεί αδήριτη πραγματικότητα. Η εκμετάλλευση, όπως δείχνουν εμπειρικές έρευνες, στο πλαίσιο της Λ.Π. κλιμακώνεται, αφού η εντατικοποίηση της εργασίας αυξάνεται<sup>37</sup>.

### *Η σχέση Κεφαλαίου – Κατανάλωσης και η Λ.Π.*

Στο πλαίσιο της Λ.Π. θεωρείται ότι η φορντική μαζική παραγωγή καθιστούσε τον καταναλωτή αλλοτριωμένο γιατί ακριβώς υπήρχε ένα αγεφύρωτο χάσμα μεταξύ των μοναδικών ατόμων και των τυποποιημένων μαζικά παραγόμενων προϊόντων. Η Λ.Π. λοιπόν αποκαθιστά την κυριαρχία του καταναλωτή, καθώς πλέον, μέσω των τεχνολογικών και οργανωτικών αλλαγών που επιφέρει, το εμπόρευμα δεν είναι ένα τυποποιημένο προϊόν, αλλά κάτι που σε σημαντικό βαθμό αντανάκλα το μοναδικό γούστο των ατομικών καταναλωτών, ή τέλος πάντων ορίζεται από πολύ συγκεκριμένες μερίδες καταναλωτών. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν, «Για πρώτη φορά στην ιστορία του καπιταλισμού η κυριαρχία του καταναλωτή γίνεται πραγματικότητα. Εταιρείες και καταναλωτές είναι πλέον συνδεδεμένοι σε μια σχέση μακροπρόθεσμη, στα πλαίσια της οποίας η ικανοποίηση των επιθυμιών του καταναλωτή έχει καταστεί ο στόχος της οικονομικής δραστηριότητας»<sup>38</sup>.

Κατά την άποψή μας, οι ως άνω εξελίξεις, ακόμη και αν ισχύουν στο ακέραιο, αποτελούν κλιμάκωση της διαδικασίας πραγματικής υπαγωγής της κατανάλωσης στο κεφάλαιο. Όπως σημειώνουν οι Kenney & Florida, «Η Ιαπωνία είναι επίσης μάρτυρας του κατακερματισμού της μαζικής κατανάλωσης με την ανάδυση του συστήματος της παραγωγής μέσω της καινοτομίας. Δεν πρόκειται εδώ για την ψευδαίσθηση ενός δημοκρατικού κατακερματισμού που ευαγγελίζονται οι Αμερικάνοι άνθρωποι της αγοράς, οι οικονομολόγοι και οι θεωρητικοί του μεταμοντέρνου, αλλά πρόκειται περισσότερο για έναν δομικό, ορθολογικό και σχεδόν σχεδιασμένο κατακερματισμό, ο οποίος υπογορεύτηκε από τις παραγωγικές ικανότητες του συστήματος της παραγωγής μέσω καινοτομίας»<sup>39</sup>.

Το κεφάλαιο έχει αντικειμενικό συμφέρον για την ομαλή διαδικασία της κύκλισης αυτού, η κατανάλωση να επιταχύνεται, ούτως ώστε να επιστρέψει ο καταναλωτής στην αγορά με ανανεωμένη την ανάγκη του όσο το δυνατό πιο γρήγορα. Η συντόμευση του κοινωνικά αναγκαίου χρόνου κατανάλωσης επιτυγχάνεται μέσα από τους μικρότερους κύκλους παραγωγής, τις πιο συχνές αλλαγές στο επίπεδο του σχεδίου/ μόδα. Πλέον, όσο περισσότερο η Λ.Π. αυξάνει το ποσοστό της κατανάλωσης, τόσο μεγαλύτερη είναι και η πίεση των καταναλωτών να ορίζουν τους εαυτούς τους με τους όρους της καταναλωτικής τους δραστηριότητας.

Το γεγονός αυτό, δεν μπορεί να μην έχει συνέπειες επί του ανθρώπινου ψυχισμού και επί της προσωπικότητας. Η ανάγκη αυτοπροσδιορισμού των ανθρώπων, εξωθούμενη προς ικανοποίηση στη σφαίρα της κατανάλωσης, μιας κατανάλωσης εφήμερων υλικών και συμβολικών προϊόντων, οδηγεί σε περαιτέρω κατακερματισμό του υποκειμένου. Όπως πολύ εύστοχα αναφέρει ο Smith, «Ο καταναλωτισμός, όπως έχουν σημειώσει οι Adorno και Benjamin, έχει την ίδια δομή με τον εθισμό σε ναρκωτικές ουσίες. Η αγορά του προϊόντος προξενεί μια στιγμιαία ευφορία. Την επόμενη στιγμή όμως αυτή έχει εξανεμισθεί και απαιτείται μια εκ νέου αγορά του επιθυμητού προϊόντος, ούτως ώστε να επιτευχθεί η προηγούμενη κατάσταση. Όσο ο ρυθμός της κατανάλωσης αυξάνεται, η Λ.Π. τείνει να αφήνει τον καταναλωτή σε μια κατάσταση άγχους και μη ικανοποίησης, η οποία διακόπτεται από μια στιγμιαία αγορά. Ένας άνθρωπος εθισμένος σε ναρκωτικές ουσίες δεν καθίσταται ξαφνικά κυρίαρχος επειδή απλώς συμμετέχει στην παρασκευή των ουσιών που κάνει χρήση»<sup>40</sup>.

## Προοπτικές

Όλα τα παραπάνω τα αναφέραμε και προσπαθήσαμε αδρομερώς να τα θίξουμε ως μια πλευρά των μεγάλων αλλαγών που συντελούνται στη σύγχρονη κεφαλαιοκρατία, κυρίως ως προς τον χαρακτήρα της εργασίας. Ωστόσο, και

37. Fucini, J. and Fucini, S. *Working for the Japanese: Inside Mazda's American Auto Plant*, The Free Press, New York, 1990

38. Smith, T. *Technology and Capital in the Age of Lean Production. A Marxian Critique of the "New Economy"*, State University of New York Press, Albany, New York, 2000, σ. 81.

39. Kenney, M. & Florida, R. *Beyond Mass Production: The Japanese System and Its Transfer to the U.S.* Oxford University Press, Oxford, 1993, σ. 320

40. Smith, T. *Technology and Capital in the Age of Lean Production. A Marxian Critique of the "New Economy"*, State University of New York Press, Albany, New York, 2000, σ. 87.

παρά τις υπερφίαλες αξιώσεις της Λ.Π. αλλά και όλων των θεωριών που εγγράφονται κάτω από τη γενική και εν πολλοίς ασαφή κατηγορία του μεταφορντισμού, η ζωή της πλειονότητας των ανθρώπων συνεχίζει να καθορίζεται αποφασιστικά από την αναπόφευκτη υποταγή της στις κυρίαρχες σχέσεις συσσώρευσης κεφαλαίου, οι οποίες και επιβάλλουν την αλλοτριωτική, εργαλειακή και καταστροφική χρήση των δημιουργικών δυνάμεων της κοινωνίας.

Η τρέχουσα κλιμακούμενη αυτοματοποίηση της παραγωγής, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και της επιστήμης, καθώς και η συνεπαγόμενη κλιμάκωση του κοινωνικού χαρακτήρα της εργασίας, προδιαγράφουν στον ιστορικό ορίζοντα την τάση ριζικής αλλαγής της θέσης του ανθρώπου στην παραγωγική διαδικασία και την ανάδειξη του σε ρυθμιστή και σχεδιαστή, δηλαδή σε κατεξοχήν υποκείμενο της παραγωγής. Η προοπτική αυτή συναρτάται και με τη βαθμιαία κυριαρχία της διανοητικής εργασίας<sup>41</sup>, της ουσιαστικά ώριμης από την άποψη του κοινωνικού της χαρακτήρα εργασίας, και της ανάδειξης ενός νέου, αντίστοιχου τύπου εργαζομένου. Στο πλαίσιο της ώριμης εργασίας, ο άνθρωπος, όπως έχει σημειωθεί, «είναι συνάμα υποκείμενο και αντικείμενο της εργασίας, δημιουργός και δημιουργήμα»<sup>42</sup>.

Στη σύγχρονη κεφαλαιοκρατία, όπου εμφανίζονται η Λ.Π. και οι αξιώσεις της, η τελευταία προβάλλει ως ένα συνονθύλευμα αντιφατικών στην ουσία τους με την κεφαλαιοκρατία διακηρύξεων. Η αντιφατικότητα αυτή όμως, αντανakλά ακριβώς το γεγονός των αδιεξόδων του σύγχρονου κόσμου, καθώς και τις δυνατότητες άρσης της κεφαλαιοκρατίας. Με άλλα λόγια, αντανakλά τον βαθμό κλιμάκωσης της αντίφασης μεταξύ των κεφαλαιοκρατικών παραγωγικών σχέσεων και των παραγωγικών δυνάμεων, σκιαγραφώντας τις δυνατότητες αλλαγής του χαρακτήρα της εργασίας, της ανάδειξης του δημιουργικού της χαρακτήρα, άρα και της αλλαγής του συνόλου των κοινωνικών σχέσεων, που θα επιτρέψουν να καταστεί η εργασία εσωτερική ανάγκη του ανθρώπου. Ενώ οι σχέσεις δεν θα αποτελούν πλέον σχέσεις παραγωγής, αλλά σχέσεις ελεύθερου καταμερισμού των διαφορετικών δραστηριοτήτων χάριν της ανάπτυξης των δημιουργικών δυνατοτήτων της προσωπικότητας ολόκληρης της ενοποιημένης κομμουνιστικής ανθρώπινης κοινωνίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αλεξίου, Θ. *Εργασία, Εκπαίδευση και Κοινωνικές Τάξεις*, Παπαζήση, Αθήνα, 2006.
- Adler, P. "Automation, Skill and the Future of Capitalism" *Berkeley Journal of Sociology*, vol. 23, 1988.
- Βαζιούλιν Β.Α., *Λογική της Ιστορίας Ζητήματα Θεωρίας και Μεθοδολογίας*, ΚΨΜ, Αθήνα, 2013.
- Brvaerman, Harry *Labor and Monopoly Capital The Degradation of Work in the Twentieth Century*, Monthly Review Press, New York 1998.
- Harvey, D. *Η Κατάσταση της Μετανεωτερικότητας, Διερεύνηση των Απαρχών της Πολιτισμικής Μεταβολής*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2009.
- Ιλιένκοφ, Ε. *Τεκνοκρατία και Ανθρώπινα Ιδεώδη στον Σοσιαλισμό*, Οδυσσεάς, Αθήνα 1976.
- Κορια, Μπ. *Ο εργάτης και το χρονόμετρο, Τειλορισμός- Φορντισμός και μαζική παραγωγή*, Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα 1985.
- Kenney, M. & Florida, R. *Beyond Mass Production: The Japanese System and Its Transfer to the U.S.* Oxford University Press, Oxford, 1993.
- K. Kelly, *New Rules for the New Economy*, Viking, New York, 1998.
- Kochan, T. Lansbury, R. και MacDuffie, J.P. *After Lean Production, Evolving Employment Practices in the World Auto Industry*, Ithica: ILR (Cornell University) Press, 1997.
- Μαρξ, Κ. *Θεωρίες για την Υπεραξία*, τ.1, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1984.
- Μαρξ, Κ. *Το Κεφάλαιο*, τ.1 ΚΨΜ, Αθήνα, 2016.
- Πατέλνς, Δ. *Σημειώσεις μαθήματος Τέχνη και Τεχνολογία*, Χανιά, 2007.
- Πατέλνς, Δ. «Αντί προλόγου. Οι δρόμοι της κοινωνικής θεωρίας και μεθοδολογίας. Από τον κλασικό μαρξισμό στη Λογική της Ιστορίας» Στο: Βαζιούλιν Β.Α., *Λογική της Ιστορίας Ζητήματα Θεωρίας και Μεθοδολογίας*, ΚΨΜ, Αθήνα, 2013.
- Πατέλνς, Δ. «Η επαναστατικοποίηση της θεωρίας ως θεωρητικός εξοπλισμός της επαναστατικής διαδικασίας για την ενοποίηση της ανθρωπότητας» Στο: Βαζιούλιν Β.Α., *Λογική της Ιστορίας Ζητήματα Θεωρίας και Μεθοδολογίας*, ΚΨΜ, Αθήνα, 2013.
- Παυλίδης, Π. *Η Γνώση στη Διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2012.
- Ρίχτα, Ρ. *Ο Πολιτισμός στο σταυροδρόμι - οι συνέπειες της επιστημονικοτεχνικής επανάστασης στο μέλλον του ανθρώπου*, Ράππα, Αθήνα, 1978.
- Fucini, J. and Fucini, S. *Working for the Japanese: Inside Mazda's American Auto Plant*, The Free Press, New York.
- Smith, T. *Technology and Capital in the Age of Lean Production. A Marxian Critique of the "New Economy"*, State University of New York Press, Albany, New York, 2000.
- Webber, Michael and D. Rigby, *The Golden Age Illusion: Rethinking Postwar Capitalism*, New York: Guilford Press, 1996.

41. Επί κεφαλαιοκρατίας, κάτι τέτοιο είναι ανέφικτο σε πλήρη βαθμό.

42. Παυλίδης, Π. *Η Γνώση στην Διαλεκτική της Κοινωνικής Εξέλιξης*, ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ, Θεσσαλονίκη, 2012, σ. 264.

# Σχεδιάζοντας πρακτικές διαλογικού κριτικού γραμματισμού: Η επιλογή και η οργάνωση κειμένων ως μια ιδεολογική διαδικασία

Τριανταφυλλιά Κωστούλη  
ΠΤΔΕ ΑΠΘ  
kostouli@eled.auth.gr

Ελευθέριος Καρακάσπς  
εκπαιδευτικός

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που στόχο είχε τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας διαλογικής προσέγγισης για την καλλιέργεια στρατηγικών κριτικού γραμματισμού στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Η εν λόγω οπτική, η οποία δίνει έμφαση στις διακειμενικές διαδικασίες που οδηγούν στη συγκρότηση ιδεολογικών νοημάτων, απηχεί θέσεις και αρχές ενός μη κυρίαρχου στην ελληνική αλλά και τη διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα Λόγου, του διαλογικού. Επιπλέον, παρέχει τα εργαλεία που είναι απαραίτητα για τον αναστοχασμό των δραστηριοτήτων «κριτικού γραμματισμού» που υλοποιούνται σε σχολικές κοινότητες. Τα ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής: Τι είδους περιεχόμενο προσδίδεται σε διαδικασίες όπως είναι η «επιλογή» και η «οργάνωση των κειμένων» στο πλαίσιο διερεύνησης ενός κοινωνικού ζητήματος; Με ποιον τρόπο μπορεί να αναγνωστεί η συγκρότηση μιας θεματικής ενότητας; Αν αυτή συνιστά μια ιδεολογική πρόταση, τι είδους ιδεολογικά νοήματα προβάλλει; Εισάγοντας τη διάκριση ανάμεσα σε δύο Λόγους, τον γλωσσολογικό και τον διαλογικό, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη διαφορετική εστίαση που ο κάθε Λόγος υιοθετεί και τις συνεπαγωγές τους σε πρακτικές που υλοποιούνται σε σχολικές κοινότητες και αφορούν την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα κείμενα συμβάλλουν στη δόμηση σχέσεων εξουσίας και την ενίσχυση ή μη ανισοτήτων στην κοινωνία. Οι συνεπαγωγές αυτές αναδεικνύονται στην παρούσα μελέτη. Μέσα από μια παρέμβαση με θέμα το προσφυγικό που υλοποιήθηκε σε μια τάξη Ε' Δημοτικού, καθώς και την ανάλυση των διαδικασιών επιλογής, οργάνωσης και επεξεργασίας των κειμένων που υιοθετήθηκαν, η μελέτη καταγράφει τις στρατηγικές κριτικού γραμματισμού που καλλιεργήθηκαν στην εν λόγω σχολική κοινότητα και το είδος των υποκειμένων που διαμορφώθηκαν μέσα από αυτές.

## Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή, η σχολική πράξη καλείται να αντιμετωπίσει νέες προκλήσεις σχετικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Η ταχύτατη διάχυση ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών στις σύγχρονες κοινωνίες δημιουργεί την ανάγκη για πλοήγηση σε ένα πυκνό κειμενικό σύμπαν - μια διαδικασία που απαιτεί συνεχή έλεγχο των προτεινόμενων από τα κείμενα (και εν γένει από το έντυπο περιβάλλον) ιδεολογιών αλλά και διαμόρφωση τοποθετήσεων απέναντι στις ποικίλες πληροφορίες και τα νοήματα που προβάλλονται μέσω αυτών.<sup>1</sup> Παράλληλα, οι πολλαπλές και συχνά αντιτιθέμενες αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, όπως προβάλλονται και υλοποιούνται μέσα από ποικίλες τροχιές αλληλεπιδράσεων στις οποίες υπεισέρχονται τα κείμενα, αξίζουν προσοχής, μια και αυτές συμβάλλουν στη «φυσικοποίηση» κάποιων ιδεολογιών, στην αναπαραγωγή στερεοτύπων και τη διαιώνιση ανισοτήτων. Αναδεικνύεται, επομένως, ως σημαντική η ανάγκη καλλιέργειας στο σχολείο δεξιοτήτων για μια κριτική ανάγνωση της κοινωνίας, δηλαδή για εμβάθυνση στις διαδικασίες που οδηγούν στη διαμόρφωση κάποιων νοημάτων ως κυρίαρχων και άλλων ως περιθωριακών, καθώς και η κατάκτηση αναγνωστικών στρατηγι-

1. Luke Allan, «Critical literacy: Foundational notes», *Theory into practice*, τ. 51, 2012, σ. 4-11.

κών «αντίστασης» σε προτεινόμενες από τα κείμενα ταυτότητες που μπορεί να διαιωνίζουν κοινωνικές ανισότητες και αποκλεισμούς.

Πώς μπορεί, ωστόσο, κάποιος/-α που είναι «βυθισμένος/-η» σε μια σύνθετη και δυναμικά εξελισσόμενη κοινωνική πραγματικότητα να αποστασιοποιηθεί από αυτήν και να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο τα διάφορα κείμενα συμβάλλουν στη διαμόρφωσή της; Το ερώτημα αυτό είναι σημαντικό, μιας και επηρεάζει την ίδια τη σχολική πράξη και τον τρόπο συγκρότησης των διαδικασιών με τις οποίες το σχολείο διαβάζει την κοινωνία. Τι είδους πρακτικές συγκροτούν μια κριτικά προσανατολισμένη σχολική πράξη; Το να διαμορφωθεί κάποιος/-α σε «κριτικό αναγνώστη των κειμένων και της κοινωνίας» είναι ζήτημα χρήσης συγκεκριμένων τρόπων ανάλυσης των διάφορων γλωσσικών στοιχείων ή υιοθέτησης μιας γενικότερης στάσης προς τον κόσμο, την κοινωνία και μελέτης του ρόλου των κειμένων στη συγκρότηση των κυρίαρχων σε μια δεδομένη περίοδο νοημάτων; Στα παραπάνω ερωτήματα, με διαφορετικό τρόπο απαντούν ποικίλες προτάσεις, από τον «γλωσσολογικό» Λόγο του Κριτικού Γραμματισμού (εφεξής ΚΓ), που στην πράξη αξιοποιεί στοιχεία από την Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) και κυρίως από το έργο του Fairclough<sup>2</sup> και τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική, μέχρι τον «διαλογικό» Λόγο του ΚΓ, που αντλεί από την κοινωνιολογία και τη γλωσσική ανθρωπολογία,<sup>3</sup> με επίδραση από το έργο του Bakhtin.<sup>4</sup>

Η αποδόμηση της ιδεολογίας των κειμένων φαίνεται να συνιστά κεντρική στόχευση σε όλες τις γλωσσολογικά προσανατολισμένες κριτικές αναλύσεις κειμένων. Ωστόσο, διαφορετικές – στενές ή πιο διευρυμένες - οπτικές μπορούν να εντοπιστούν στη βιβλιογραφία για το πώς δηλώνονται και, επομένως, για το πώς μπορούν να αναδειχθούν τα ιδεολογικά νοήματα στις σύγχρονες κοινωνίες. Για τον - κυρίαρχο στη βιβλιογραφία - γλωσσολογικό Λόγο, η ιδεολογία δηλώνεται μέσα από συγκεκριμένα λεξικογραμματικά στοιχεία που εντοπίζονται σε κείμενα και τα οποία η Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ) έχει κωδικοποιήσει και περιγράψει.<sup>5</sup> Σύμφωνα με την οπτική αυτή, η διδασκαλία επικεντρώνεται σε κάποια προεπιλεγμένα γλωσσικά στοιχεία, με το κείμενο – συνήθως απόσπασμα κειμένου - να συνιστά «το πλαίσιο» για την κατανόηση της ιδεολογικής τους λειτουργίας.<sup>6</sup> Παρόμοια είναι η λογική που διέπει και τις προτάσεις για κριτική ανάγνωση των πολυσημειωτικών κειμένων, και για πρόσβαση στα ιδεολογικά νοήματα που οι διάφοροι σημειωτικοί πόροι δηλώνουν. Αντίθετα, για τη διαλογικά εδρασημένη προσέγγιση, η έμφαση είναι στην ανάγνωση της κοινωνίας μέσα από τον διάλογο ποικίλων κειμένων.<sup>7</sup> Πρόκειται για μια οπτική που διερευνά, τόσο κείμενα που μπορεί να προέρχονται από διαφορετικές κοινότητες όσο και κείμενα που παράγονται σε μια κοινότητα αλλά σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και απηχούν σημεία από τη συγκρότηση της ιστορίας της. Με βάση την οπτική αυτή, οι πρακτικές ΚΓ αποσκοπούν στην κατανόηση των διαδικασιών αλλά και των ποικίλων πόρων που αξιοποιούνται για να «κατασκευαστούν» τα διάφορα κοινωνικά ζητήματα σε μια κοινότητα, στην κατανόηση του πώς διαγκωνίζονται διαφορετικές νοηματοδοτήσεις στο πλαίσιο μιας κοινότητας αλλά και στο πώς πόροι και νοήματα αναπλαισιώνονται καθώς μεταφέρονται από τη μια κοινότητα στην άλλη. Αυτή η διαδικασία των αναπλαισιώσεων ενέχει ιδεολογική σημασία, μιας και η ενίσχυση κάποιων οπτικών συντελείται μέσα από τον διάλογο των κειμένων και τη σύναψη τροχιών ευθυγράμμισης ή απόκλισης από δεδομένα νοήματα. Η μελέτη των διακειμενικών αυτών συνάψεων αποτυπώνει πώς το κάθε κείμενο λειτουργεί στην κοινωνία, πώς, δηλαδή, συμμετέχει στην ενίσχυση κάποιων κοινωνικών οπτικών έναντι άλλων. Για την προσέγγιση αυτή, ο ρόλος των κειμένων και η πρόσβαση στην ιδεολογία δεν μπορούν παρά να αναδυθούν μέσα από ένα διαλογικό σύμπαν. Αν η θέση αυτή αξιοποιηθεί ως σημείο εκκίνησης, σημαντικά γλωσσοπαιδαγωγικά ζητήματα τίθενται. Με ποιον τρόπο μπορεί να συγκροτηθεί ένα τέτοιο σύμπαν σε σχολικές κοινότητες;

Η παρούσα μελέτη, μέσα από την ανάλυση μιας σχετικής παρέμβασης, παρέχει τα εργαλεία με τα οποία η έννοια της διαλογικότητας (ή της διαλογικής συγκρότησης ιδεολογικών νοημάτων) μπορεί να αξιοποιηθεί στην πράξη, επηρεάζοντας τις διαδικασίες επιλογής, οργάνωσης και επεξεργασίας κειμένων που έχουν συλλεγεί στο πλαίσιο μιας θεματικής ενότητας. Η εστίαση είναι στην ανασύνθεση των πόρων και των Λόγων που δομούνται μέσα από μια ποικιλία κειμένων και στις διακειμενικές τους συνάψεις. Μάλιστα, όπως θα καταδειχθεί, υπό την οπτική αυτή, αναθεωρούνται και οι διακρίσεις που κυριαρχούν στη σχετική βιβλιογραφία.<sup>8</sup> Αξίζει να σημειωθεί ότι η συζήτηση στη βιβλιογραφία επικεντρώνεται στη διάκριση, αφενός, στόχων λειτουργικού γραμματισμού, και στην καλλιέρ-

2. Fairclough Norman, *Discourse and social change*, Polity Press, Cambridge 1992.

3. Reyes Angela, *Language, identity, and stereotype among Southeast Asian American youth: The other Asian*, LEA, New Jersey 2007.

4. Bakhtin Mikhail, Holquist Michael, *The dialogic imagination: Four essays*, University of Texas Press, Austin 1981.

5. Halliday M. A. K., *An introduction to functional grammar*, Arnold, London 1985.

6. Janks Hillary, «Critical literacy in teaching and research», *Education Inquiry*, τ. 4, 2013, σ. 225-242.

7. Blackledge Adrian, *Discourse and power in a multilingual world*, John Benjamins, Amsterdam 2005

8. Baynham Mike, *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*, Longman, London 1995.

γεια, αφετέρου, της ικανότητας των παιδιών να διαβάζουν κριτικά την κοινωνική πραγματικότητα και να εντοπίζουν τους ποικίλους πόρους με τους οποίους δομούνται ιδεολογικές στάσεις. Η αξιοποίηση της έννοιας της διαλογικότητας καθιστά ανεπαρκή τη διαφοροποίηση αυτή, αφού η ανάλυση του κάθε κειμένου, και ειδικότερα ο εντοπισμός των γλωσσικών επιλογών και των δομικών του συστατικών (στοιχεία που συγκροτούν την έννοια του λειτουργικού γραμματισμού), εκλαμβάνονται ως τα εργαλεία για την πρόσβαση των μαθητών/-τριών στην κατανόηση των κειμένων ως ιδεολογικών δομών. Μάλιστα, το είδος του διαλόγου που διεξάγεται με ποικίλα άλλα κείμενα είναι σημαντικό στοιχείο που πρέπει να αξιοποιηθεί, δεδομένου ότι επηρεάζει τη γλωσσική μορφή του κάθε κειμένου.

## Ερευνητικά δεδομένα και μεθοδολογικό πλαίσιο

Το υλικό που αναλύεται στην παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος ευρύτερου σώματος ερευνητικών δεδομένων που συνελέγησαν κατά την υλοποίηση μιας προσέγγισης διαλογικού ΚΓ σε μια τάξη Ε' δημοτικού σε σχολείο της Θεσσαλονίκης. Η υπό διερεύνηση τάξη αποτελείται από 20 μαθητές/-τριες (10 κορίτσια και 10 αγόρια), που ως επί το πλείστον προέρχονται από οικογένειες υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Η εκπαιδευτικός της τάξης είχε αποφοιτήσει από Παιδαγωγικό Τμήμα και είχε μετεκπαιδευτεί σε Διδασκαλείο. Διέθετε 18 χρόνια υπηρεσίας, κυρίως σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού (Ε', ΣΤ'). Σύμφωνα με την ίδια, το επίπεδο της τάξης ήταν αρκετά υψηλό, με εξαίρεση δύο μαθητές που «παρουσίαζαν κενά στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών». Αν και η εκπαιδευτικός είχε σαφή κριτικό προσανατολισμό στη γλωσσική διδασκαλία, η ίδια επιμορφώθηκε σε ζητήματα ΚΓ με στόχο την υλοποίηση της εν λόγω προσέγγισης.

Η μεθοδολογία εντάσσεται στους κόλπους της εθνογραφικής έρευνας. Ο ερευνητής (ο δεύτερος συγγραφέας) εισήχθη στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων πριν από την υλοποίηση της υπό διερεύνηση ενότητας για να κατανοήσει τη μαθησιακή κουλτούρα που είχε διαμορφωθεί στη συγκεκριμένη τάξη και τις πρακτικές της. Η σχολική κοινότητα μελετάται ως μια πολυδιάστατη και δυναμικά αναδυόμενη οντότητα που, μέσω των πρακτικών της, δημιουργεί συγκεκριμένου τύπου υποκείμενα.<sup>9</sup> Κεντρικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων αποτέλεσε η μη δομημένη συμμετοχική παρατήρηση για χρονικό διάστημα διάρκειας 45 διδακτικών ωρών (18 ημερών) κατά το διδακτικό έτος 2017-2018. Η ανάλυση των δεδομένων είχε σαν στόχο να αναδείξει, αφενός επιλογές που οδήγησαν στη συγκρότηση ενός συγκεκριμένου κειμενικού σύμπαντος, αφετέρου των νοημάτων (εγγράμματων και ιδεολογικών) που αναδύθηκαν μέσα από την επεξεργασία των εν λόγω κειμένων.<sup>10</sup> Η συζήτηση στην παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στα εξής ερωτήματα: (α) Τι είδους κείμενα εισήχθησαν στη σχολική κοινότητα για την εξέταση ενός σημαντικού για την εποχή [το 2018] κοινωνικού ζητήματος, όπως είναι το προσφυγικό; (β) Τι υποδηλώνουν οι εν λόγω επιλογές; Με ποιον τρόπο μπορούν να αναγνωστούν;

## Ανάλυση δεδομένων

### Περιγράφοντας τις επιλογές της εκπαιδευτικού. Εισάγοντας τη «διαλογικότητα» στη σχολική τάξη

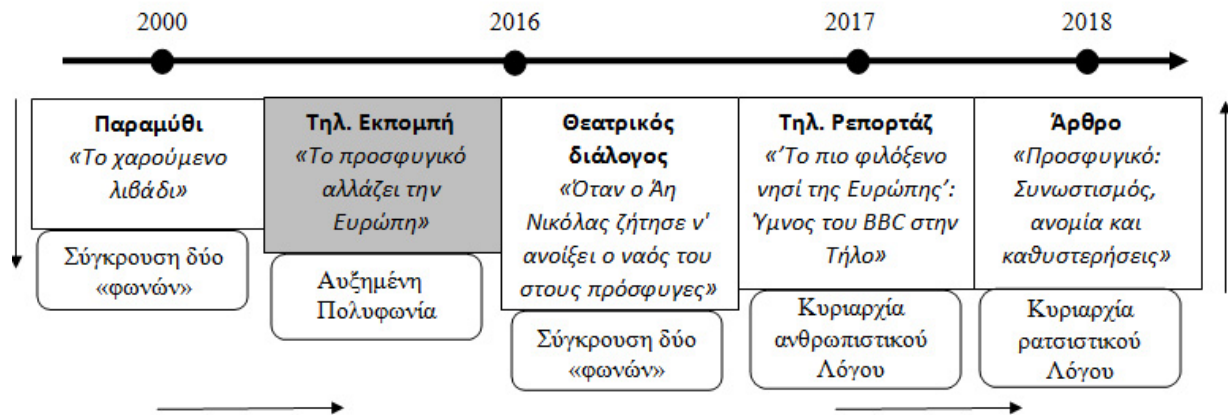
Για να διευκολυνθεί η κατανόηση εκ μέρους των μαθητών/-τριών των τρόπων κατασκευής και ανακατασκευής του προσφυγικού ζητήματος που κυριαρχούν στην κοινωνία, ποικίλα κείμενα αξιοποιήθηκαν, προερχόμενα από διαφορετικές κοινότητες. Τα κείμενα αυτά αναδεικνύουν τις «φωνές» ή οπτικές - συχνά αντικρουόμενες- διάφορων κοινωνικών δραστών αναφορικά με το ζήτημα του προσφυγικού, όπως δημοσιογράφων εθνικού ή διεθνούς κύρους, Ελλήνων και ξένων πολιτικών, προσφύγων, απλών πολιτών, εθελοντών ανθρωπιστικών οργανώσεων κ.ά.

Το Σχεδιάγραμμα 1 παρουσιάζει το σύνολο των κειμένων που εισήχθησαν στη σχολική τάξη, τη σειρά εισαγωγής τους, ενώ καταγράφεται η κοινότητα από την οποία προέρχονται, καθώς και το έτος δημοσίευσής τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι τρία (3) κείμενα απηχούν μια κοινότητα, τη δημοσιογραφική, η οποία και παρουσιάζεται να συνομιλεί με κείμενα που έχουν παραχθεί από άλλες κοινότητες και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, από το 2000 μέχρι το 2018. Η παρουσίαση των κειμένων – βάσει χρονικής ακολουθίας- δείχνει πώς η εκπαιδευτικός υλο-

9. Cohen Louis, Manion Lawrence, Morrison Keith, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2008.

10. Kostouli Triantafyllia, Stylianou Marios, «Drawing from, reworking and contesting classroom meanings: Repetition as a voicing tool in 6<sup>th</sup> grade students», *Writing and Pedagogy*, τ. 9, 2017, σ. 135-162.

ποίησε στην πράξη την έννοια της διαλογικότητας με τη μορφή μιας διακειμενικής αλυσίδας, συνδέοντας το κάθε νέο κείμενο με άλλα, συναφή ως προς το θέμα, κείμενα που είχαν παραχθεί σε διαφορετικές χρονικές στιγμές για τη νοηματοδότηση του προσφυγικού ζητήματος. Με βάση τις συγκεκριμένες επιλογές, φαίνεται ότι στόχος είναι να διερευνηθεί κυρίως πώς το προσφυγικό ζήτημα κατασκευάζεται μέσα από τον δημοσιογραφικό λόγο σε διαφορετικές χρονικές περιόδους στην ελληνική κοινωνία. Ο δημοσιογραφικός λόγος, ωστόσο, μελετάται σε σχέση με οπτικές και αναπαραστάσεις του προσφυγικού που άλλες κοινότητες, μέσω των κειμένων τους, επίσης προέβαλαν.



**Σχεδιάγραμμα 1** Η οργάνωση των κειμένων στη θεματική ενότητα.

Η εμβάθυνση στα κείμενα και την πολυφωνική τους σύσταση υποδηλώνει την προσπάθεια να δημιουργηθούν σκαλωσιές που θα διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών/-τριών στους Λόγους για το υπό διερεύνηση κοινωνικό ζήτημα. Ειδικότερα, κάποια από τα επιλεγμένα κείμενα προέβαλαν μία συγκεκριμένη οπτική (2 κείμενα) για το προσφυγικό ή ενίσχυαν τον διάλογο μεταξύ διαφορετικών οπτικών (3 κείμενα). Κάποια κείμενα, όπως η τηλεοπτική εκπομπή του 2015, χαρακτηρίζονται από μεγάλο βαθμό πολυφωνίας (τον διάλογο μεταξύ ποικίλων κοινωνικών δραστών και τη σύγκρουσή τους γύρω από τους διαφορετικούς Λόγους που υιοθετούν). Αυτά, λόγω και της χρονικής εμφάνισής τους, το 2015, στην κορύφωση των προσφυγικών ροών, συνιστούν σύνθετες πηγές κατασκευής Λόγων. Τι είδους συνάψεις αναπτύχθηκαν; Τι δεξιότητες καλλιεργήθηκαν μέσα από τη διαδικασία αυτή; Όπως θα καταδειχτεί παρακάτω, το κειμενικό σύμπαν αλλά και το διεπιδραστικό (οι αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικού και μαθητών/-τριών) οδήγησαν στη διαμόρφωση μιας σταδιακά διευρυνόμενης παρακαταθήκης πόρων και σχημάτων, καθώς και σε διασυνδέσεις αυτών με διαφορετικές ιδεολογικές οπτικές.

## Διερευνώντας την ανάγνωση της κοινωνίας, καταγράφοντας τις μαθησιακές διαδρομές της σχολικής κοινότητας

**Συγκρότηση του θέματος - Ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης:** Σημείο εκκίνησης για την οικοδόμηση του θέματος στη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα αποτέλεσε ένα υπό εξέλιξη πρόγραμμα, στα πλαίσια του οποίου οι μαθητές/-τριες είχαν έρθει σε επαφή με κλασικά έργα του αρχαιοελληνικού πολιτισμού αλλά και με πολιτισμούς άλλων λαών, όπως αυτού της Συρίας και είχαν, μεταξύ άλλων, συζητήσει το ζήτημα της κλοπής ή της καταστροφής τους. Μέσα από τη σύναψη διακειμενικών συνδέσεων και με το μάθημα της ιστορίας που πραγματοποιήθηκαν με πρωτοβουλία των μαθητών/-τριών, τα παιδιά διαπίστωσαν τη διαχρονικότητα του ζητήματος της καταστροφής των πολιτιστικών μνημείων, παραθέτοντας σχετικές πληροφορίες και από τη βυζαντινή εποχή.

**Διάκριση των εννοιών «πρόσφυγας» - «μετανάστης» (συζήτηση σε ολομέλεια/εργασία σε ομάδες):** Σημαντικό σημείο στην εναρκτήρια συζήτηση που αποτέλεσε και τη βάση για την οικοδόμηση της υπό διερεύνηση ενότητας ήταν η ανάδειξη της σημασιολογικής διαφοροποίησης των όρων «πρόσφυγας» και «μετανάστης», η οποία έφερε στην επιφάνεια τα διαφορετικά αίτια μετακίνησης των ατόμων. Η συγκεκριμένη διαδικασία στηρίχθηκε στη συνεισφορά μιας μαθήτριας, η οποία φάνηκε να συγχέει τα αίτια μετακίνησης των προσφύγων, επισημαίνοντας, τόσο

την εμπόλεμη κατάσταση σε μια χώρα όσο και τα οικονομικά προβλήματα ενός ατόμου (Αγγελική<sup>11</sup>: «*Αναγκάστηκαν γιατί στη χώρα που ζούσαν γινόταν πόλεμος και μπορεί εκεί να μην έπαιρναν πολλά λεφτά από τη δουλειά τους και να ήθελαν να ζήσουν καλύτερα*»). Η διασαφήνιση των δύο όρων επιτεύχθηκε με τη συμμετοχή του Βαλάντη, ο οποίος διαχώρισε τις δύο έννοιες (συνεισφορές 98, 103). Παράλληλα, ο Νίκος επέκτεινε την άποψη του συμμαθητή του, αναφέροντας ως διαφοροποιητικό στοιχείο των δύο όρων την εκούσια ή ακούσια εγκατάλειψη της πατρίδας (συνεισφορές 99, 104).

### Παράδειγμα (1):

(98) Βαλάντης: Για καλύτερη δουλειά να πάνε σε άλλη χώρα, είναι μετανάστες. Δεν είναι ότι είσαι πρόσφυγας και πας σε άλλη χώρα. Επειδή εσύ θέλεις να πας σε εκείνη τη χώρα.

(99) Νίκος: Αναγκαστικά είναι ο πρόσφυγας.

(100) Δ: Μάλιστα. Απ' ό,τι κατάλαβα, Βαλάντη, μετανάστες είναι αυτός ο οποίος φεύγει από τον τόπο του...

(101) Βαλάντης: ...επειδή το θέλει.

(102) Δ: Επειδή το θέλει...

(103) Βαλάντης: Ενώ ο πρόσφυγας είναι από τον πόλεμο και πρέπει να....

(104) Νίκος: Χωρίς τη θέλησή του.

Οι ερμηνείες των παιδιών επαληθεύτηκαν με την αναζήτηση των όρων και των ορισμών τους στην επίσημη λεξικογραφία. Οι μαθητές/-τριες, μετά από υπόδειξη της εκπαιδευτικού, εργάστηκαν σε ομάδες και κατέγραψαν το περιεχόμενο των δύο όρων, ενώ σταδιακά συμπύκνωσαν τους ορισμούς που εντόπισαν σε πιο σύντομες προτάσεις (π.χ., Όμηρος [διαβάζει]: «*Αυτός που έχει μεταναστεύσει ιδίως με κίνητρο την εργασία*») (ικανότητα σύνοψης).

*Σύνδεση όρων με κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και με τα βιώματα της μαθητικής κοινότητας (συζήτηση σε ολομέλεια):* Η διάκριση των δύο όρων οδήγησε στη σύνδεσή τους με ευρύτερες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες στον κόσμο, μέσα από την παράθεση παραδειγμάτων από μετανάστες και πρόσφυγες που ήρθαν στην Ελλάδα. Μέσα από τη συζήτηση αυτή, τα παιδιά οδηγήθηκαν στο να διαμορφώσουν μια πιο σύνθετη εικόνα του φαινομένου των πληθυσμιακών ροών στον ελληνικό χώρο και των παραγόντων που τις δημιουργούν. Η διαδικασία αυτή δρομολογήθηκε με τη συνεισφορά του Άλεξ, ο οποίος έκανε αναφορά στη ρατσιστική στάση ορισμένων χωρών απέναντι στην έλευση των προσφύγων, γεγονός που έφερε στο προσκήνιο την ανάγκη μελέτης των κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών και των Λόγων που τις συγκροτούν.

### Παράδειγμα (2):

(108) Άλεξ: Επίσης, άλλες χώρες δεν τους ήθελαν, οπότε αναγκάστηκαν να έρθουν εδώ και σε κάποιες άλλες χώρες που τους ήθελαν.

(109) Δ: Δεν τους ήθελαν κάποιες χώρες και τι έκαναν αυτοί οι άνθρωποι;

(110) Άλεξ: Πήγαιναν αλλού.

(111) Δ: Και ήταν τόσο εύκολο γι' αυτούς; Ας πούμε «Έρχομαι στην Ελλάδα, πάω στα σύνορα, δεν σε θέλω. Α, ωραία, θα πάω πιο εκεί». Ήταν τόσο εύκολα γι' αυτούς να μεταφέρονται;

Η διεπίδραση στο παράδειγμα (2) φανερώνει ότι οι μαθητές/-τριες διέκριναν τον ρατσιστικό Λόγο ως ιδεολογική αναπαράσταση βαρύνουσας σημασίας για το προσφυγικό (συνεισφορά 108) - στοιχείο που αξιοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό (στη συνεισφορά 111) για να εστιάσει το ενδιαφέρον των παιδιών στις δυσκολίες του προσφυγικού ταξιδιού. Ακολούθως, και με προτροπή της εκπαιδευτικού, η συζήτηση στράφηκε στη σύνδεση των όρων «πρόσφυγας-μετανάστες», με βιώματα των παιδιών (π.χ., Σταυρούλα: *Κι εγώ έχω μια φίλη από τη Νιγηρία. Τη γνώρισα στο ποδόσφαιρο. [...] ....*)

Ως επέκταση της παραπάνω συζήτησης, η εκπαιδευτικός, σε ένα δεύτερο επίπεδο, επιχείρησε τη σύνδεση των όρων με παραδείγματα μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών που είχαν λάβει χώρα στην Ελλάδα κατά τα τελευταία χρόνια. Η εκπαιδευτικός ανέλαβε να εμπλουτίσει τις γνώσεις των παιδιών αναφορικά με τα μεταναστευτικά ρεύματα πριν από μια δεκαπενταετία, καθώς ήταν πιθανό οι μαθητές/-τριες να μη διαθέτουν επαρκή γνώση για την ιστορική διάσταση του εν λόγω θέματος, λόγω του νεαρού της ηλικίας τους. Ακολούθως, η συζήτηση επικεντρώθηκε στο προσφυγικό ζήτημα όπως είχε αναφανεί μετά το 2015. Η εκπαιδευτικός εστίασε στη νομική υποχρέωση των ευρωπαϊκών χωρών να παρέχουν άσυλο στους πρόσφυγες. Ταυτόχρονα, προέβη σε μια διάκριση ανάμεσα

11. Τα ονόματα των παιδιών είναι ψευδώνυμα.

στις χώρες που υποδέχονται τους πρόσφυγες (Ελλάδα, Ιταλία, Γερμανία) και σε χώρες που κλείνουν τα σύνορά τους, επαναφέροντας στο προσκήνιο διαστάσεις του προσφυγικού ζητήματος που είχαν εισαγάγει οι μαθητές/-τριες.

Η σύνδεση του θέματος με την κοινωνική πραγματικότητα έδωσε την αφορμή στο μαθητικό κοινό να εισαγάγει στη συζήτηση αναπαραστάσεις του θέματος που προέρχονται και από τον χώρο του ΜΜΕ.

### Παράδειγμα (3):

(223) Δ: Πες μας, Αλέξανδρε.

(224) Άλεξ: Κυρία, ήθελα να πω κάτι που είχα δει παλιά στις ειδήσεις. Ήταν κάποιοι πρόσφυγες που είχαν πάει στη Μ. Βρετανία, νομίζω στο Λονδίνο..

.....  
(228) Άλεξ: Το είχα δει στις ειδήσεις. Καθόντουσαν στη γέφυρα, κάπου ήτανε κουλουριασμένοι ....

Ο πλούτος των γνώσεων που ενεργοποίησε η μαθητική κοινότητα κατά τη διάρκεια της εναρκτήριας συζήτησης αξιοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό, όπως φαίνεται στην παρακάτω διεπίδραση, προκειμένου να οδηγήσει τα παιδιά στη συναγωγή γενικότερων διαπιστώσεων αναφορικά με τον τρόπο αναπαράστασης των Σύριων προσφύγων και, κατ' επέκταση, στην ανάδειξη μιας προβληματικής προς διερεύνηση.

### Παράδειγμα (4):

(127) Δ: Άρα αυτοί οι άνθρωποι, βασίζομαι στα δικά σας λεγόμενα και κάνω το στήσιμο του παζλ, αυτοί οι άνθρωποι για λόγους που τους ξέρουμε, για λόγους που έχουν να κάνουν με τον πόλεμο ή για σκληρές συνθήκες ζωής, επειδή είπατε για τη θρησκεία και όλα αυτά, απειλείται η ζωή τους και αναγκάζονται να φύγουν από τον τόπο τους... Και ερωτώ. Αυτοί οι άνθρωποι εκεί ζούσαν όπως κι εμείς;

(128) Άρns: Ναι. Και καλύτερα ίσως.

.....  
(131) Δ: [...] Θα πρέπει ο καθένας μας που βλέπει αυτούς τους ανθρώπους που είναι χαρακτηρισμένοι ως πρόσφυγες, που λένε ότι φέρνουν προβλήματα όπου πηγαίνουν και ξέρετε επίσης γιατί υπήρξαν και υπάρχουν. Άρα τι πρέπει να σκεφτόμαστε εμείς; Γιατί αυτοί αναγκάστηκαν να φύγουν από εκεί;

(132) Άρns: Λόγω του πολέμου.

(133) Δ: Λόγω του πολέμου, Απειλούνταν η ζωή τους. Άρα, τι πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας όταν ερχόμαστε σε επαφή με αυτούς; [...]

.....  
(140) Άλεξ: Ότι έχουν περάσει πολλά και δεν πρέπει να τους φερόμαστε όπως κάποιοι άλλοι που δεν τους θέλουν στη χώρα μας και τους βρίζουν.

(142) Θανάσης: Έναν ολόκληρο πολιτισμό!

(143) Δ: Έναν ολόκληρο πολιτισμό. Άλλο, τι κουβαλούν;

(144) Βαλάντης: Αυτοί οι άνθρωποι... Δεν πρέπει να τους φερόμαστε σαν να είναι κατώτεροι από εμάς, όπως κάνουν κάποιοι.

Όπως προκύπτει από την αλληλεπίδραση στο παράδειγμα (4), η εκπαιδευτικός επιχείρησε να προβληματίσει τη μαθητική κοινότητα αναφορικά με το γεγονός ότι οι Σύριοι συνήθως δεν αντιμετωπίζονται ως φορείς μιας πλούσιας πολιτιστικής κληρονομιάς αλλά ως πρόσφυγες που δημιουργούν προβλήματα. Οι μαθητές/-τριες τοποθετήθηκαν επί του θέματος, τονίζοντας τον σεβασμό και την κατανόηση με την οποία πρέπει να προσεγγίζεται η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές/-τριες αντιπαρέβαλαν τις δικές τους αναπαραστάσεις για τους Σύριους, όπως διαμορφώθηκαν μετά την ενασχόληση και την γνωριμία με τον πολιτισμό τους στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, με την κυρίαρχη εικόνα που δομούν άλλοι κοινωνικοί δράστες αναφορικά με αυτούς (συνεισφορές 140-144). Η διεπίδραση αυτή έδωσε την αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι διάφορες κοινωνικές ομάδες μιλούν για την έλευση των προσφύγων στην Ευρώπη, με στόχο την εμπλοκή των μαθητών/-τριών με νέες οπτικές του θέματος και την κατανόηση των συναφών λόγων. Η εμβάθυνση στα ζητήματα αυτά πραγματοποιήθηκε με την αξιοποίηση και τη συστηματική μελέτη ποικίλων κειμένων από την κοινωνία.

Επεξεργασία παραμυθιού- Εισαγωγή της μαθητικής κοινότητας στην έννοια των ιδεολογικών νοημάτων



Το παραμύθι με τίτλο «*Το χαρούμενο λιβάδι*» επιλέχθηκε ως το σημείο εκκίνησης για τη διερεύνηση του θέματος. Στόχος ήταν να καταστεί φανερό ότι ένα παραμύθι μπορεί να προσεγγιστεί ως κειμενικό είδος που κατασκευάζει και προτείνει συγκεκριμένους είδους ιδεολογικά νοήματα. Η εξοικείωση των παιδιών με παραμύθια, καθώς και το γεγονός ότι οι ιδεολογικές αναπαραστάσεις που το συγκεκριμένο κείμενο προβάλλει αναφορικά με το προσφυγικό-μεταναστευτικό ζήτημα πραγματώνονται με γλωσσικά απλό τρόπο, οδήγησε στην αξιολόγηση του εν λόγω κειμένου ως ένα κείμενο κατάλληλο για την εισαγωγή των μαθητών/-τριών στη διαδικασία διερεύνησης ιδεολογικών νοημάτων.

Η συγγραφέας του κειμένου κατασκευάζει την κοινωνική απομόνωση των ατόμων που έχουν την ταυτότητα του «διαφορετικού», αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχει το παραμύθι. Παρουσιάζοντας τις κοινωνικές ομάδες των ντόπιων και των προσφύγων/μεταναστών μέσα από τη σύγκρουση διαφορετικών λουλουδιών, των μαργαριτών και της παπαρούνας, σε ένα λιβάδι, η συγγραφέας προβάλλει δύο ομάδες ηρώων που έρχονται σε σύγκρουση αναφορικά με τους Λόγους που υποστηρίζουν σε σχέση με την αποδοχή του διαφορετικού. Από τη μια πλευρά, βρίσκονται οι μαργαρίτες που απομονώνουν και επιθυμούν να εκδιώξουν την παπαρούνα, εκφράζοντας έναν *ρατσιστικό Λόγο*, ενώ από την άλλη, μια ομάδα μαργαριτών επιχειρεί να νουθετήσει τις υπόλοιπες, παρουσιάζοντας επιχειρήματα που προβάλλουν έναν *ανθρωπιστικό Λόγο*. Η παπαρούνα απεικονίζεται ως φοβισμένος «θεατής» της παραπάνω σύγκρουσης, υποδηλώνοντας τις άνισες σχέσεις εξουσίας μεταξύ των ντόπιων και των μεταναστών. Η αποδοχή του διαφορετικού ήρωα από το σύνολο των μαργαριτών στο τέλος του παραμυθιού αποτελεί ένδειξη της προώθησης του αντιρατσιστικού-ανθρωπιστικού Λόγου. Ωστόσο, η επιλογή της συγγραφέως να μη δώσει φωνή στην παπαρούνα δημιουργεί την εξής αντίφαση: Πώς μπορεί να επέλθει αλλαγή στις σχέσεις εξουσίας των συγκεκριμένων ομάδων αν δεν δοθεί «φωνή» στη μειονότητα; Με ποιον τρόπο το «ξένο/διαφορετικό» θα διεκδικήσει τα δικαιώματά του; Τα παραπάνω ιδεολογικά νοήματα οικοδομήθηκαν στην τάξη μέσα από τη συζήτηση των ποικίλων γλωσσικών στοιχείων που οι μαθητές/-τριες εντόπισαν στο κείμενο αλλά και των δομικών επιλογών (πλοκή, κορύφωση, επίλυση ιστορίας) που αξιοποιήθηκαν συστηματικά στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος.

## Επεξεργασία τηλεοπτικής εκπομπής- Ανάδειξη μιας ποικιλίας ιδεολογικών νοημάτων

Η ανάλυση του παραμυθιού έδωσε τη σειρά της στην ανάλυση μιας τηλεοπτικής εκπομπής.<sup>12</sup> Το εν λόγω κείμενο, αν και σύνθετο, επιλέχθηκε για την ποικιλία των οπτικών που παρουσιάζει αναφορικά με το προσφυγικό ζήτημα - στοιχείο που του προσδίδει έναν έντονο πολυφωνικό και διαλογικό χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, το εν λόγω κείμενο παρουσιάζει μια σειρά διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (βλ. Σχεδιάγραμμα 2) που σταδιακά οικοδομούν τρεις στάσεις απέναντι στην έλευση των προσφύγων (ρατσιστική-ανθρωπιστική-ουδέτερη). Μέσα από την ποικιλία των οπτικών, η δημοσιογράφος επιδιώκει να δημιουργήσει διάλογο μεταξύ των «φωνών» των κοινωνικών αυτών ομάδων, με απώτερο στόχο να «δοθεί απάντηση» στις επικρίσεις που δεχόταν η Ελλάδα από την Ευρώπη αναφορικά με τη δεινή οικονομική της κατάσταση και την πλημμυλή φύλαξη των συνόρων της. Σε αυτόν τον διάλογο συμμετέχουν Έλληνες της καθημερινότητας αλλά και της εξουσίας, οι οποίοι με τα λεγόμενά τους αναδεικνύουν το ανθρωπιστικό έργο της χώρας και αντιτίθενται στον λόγο Ευρωπαίων πολιτικών (που εκπροσωπούνται με τη μορφή ενός Δανού πολιτικού), οι οποίοι επιρρίπτουν ευθύνες στην Ελλάδα, δομώντας, παράλληλα, έναν ρατσιστικό Λόγο (χαρακτηριστική είναι η αναφορά στην ψήφιση ενός νομοσχεδίου που αναφερόταν στη δέσμευση των τιμαλφών των προσφύγων προκειμένου να γίνουν δεκτοί σε μια ευρωπαϊκή χώρα). Πώς αξιοποιήθηκαν το εν λόγω κείμενο και τα πλούσια νοήματά του από τη μαθητική κοινότητα για την προσέγγιση του προσφυγικού ζητήματος; Με ποιόν τρόπο αναδείχθηκαν οι ποικίλες οπτικές κατά την επεξεργασία του; Παρακάτω ακολουθεί η συνοπτική περιγραφή της μαθησιακής πορείας που ακολουθήθηκε κατά τη συζήτηση της τηλεοπτικής εκπομπής.

Η εισαγωγή του πολυμεσικού αυτού κειμένου στην τάξη έγινε από τον δεύτερο συγγραφέα, ο οποίος, ως μέλος της σχολικής κοινότητας κατά το διάστημα της συγκεκριμένης μελέτης, πρότεινε την αξιοποίηση του εν λόγω κειμένου. Συνεισφέροντας και ο ίδιος στη διαδικασία εντοπισμού κειμένων συναφών με το θέμα, ο ερευνητής παρουσίασε τα κριτήρια επιλογής του συγκεκριμένου κειμένου, δίνοντας έμφαση στη σφαιρικότητα με την οποία προσεγγίζει το προσφυγικό, καλώντας, παράλληλα, τα παιδιά να προβούν στη δική τους αξιολόγηση μετά την επεξεργασία του κειμένου αυτού.

Πριν από την προβολή του εν λόγω πολυμεσικού κειμένου, η εκπαιδευτικός παρείχε στα παιδιά μια σειρά πλη-

12. Πρόκειται για την τηλεοπτική εκπομπή «360° μοίρες», η οποία προβλήθηκε το 2016.

ροφοριών αναφορικά με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής, την κοινωνία του 2015 (μια περίοδο για την οποία οι μαθητές/-τριες δεν είχαν σαφείς και έντονες μνήμες), έτσι ώστε οι μαθητές/-τριες να συνδέσουν το κείμενο και τις ποικίλες γλωσσικές και σημειωτικές του επιλογές με ένα σύνθετο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο ποικίλων συγκρούσεων και αντιμαχόμενων οπτικών. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην επισήμανση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών που βίωνε η Ελλάδα εκείνη την εποχή, με στόχο οι μαθητές/-τριες να διερευνήσουν τις οπτικές που παρουσιάζει το κείμενο αναφορικά με το προσφυγικό σε συνάρτηση με τις τότε υφιστάμενες συνθήκες, να αντιληφθούν τον επικοινωνιακό του στόχο και γενικότερα να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο το κείμενο διαλέγεται με την κοινωνική πραγματικότητα. Οι δραστηριότητες που εκπονήθηκαν παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια. Λόγω της συνθετότητας του κειμένου, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη διερεύνηση και τις συζητήσεις γύρω από τις γλωσσικές επιλογές. Η πλούσια συζήτηση των οπτικών πόρων του κειμένου δεν μπορεί να συμπεριληφθεί στην παρούσα μελέτη.

*Ανάδειξη χαρακτηριστικών κειμενικού είδους:* Η εκπομπή προσεγγίστηκε από τους μαθητές/-τριες ως κειμενική δομή που παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία και τη διαφοροποιούν από άλλα κειμενικά είδη, όπως είναι το παραμύθι. Συγκεκριμένα, το εν λόγω κειμενικό είδος αντιμετωπίστηκε ως πηγή πληροφοριών (« Βαλάντης: «Ότι σε ενημερώνει για διάφορα πράγματα»).

*Εντοπισμός της πολυφωνίας στη μετάδοση πληροφοριών -Προσδιορισμός προσώπων:* Η τηλεοπτική εκπομπή χαρακτηρίζεται από την πολυφωνική αναπαράσταση του προσφυγικού ζητήματος, με τη συμπερίληψη ενός μεγάλου αριθμού προσώπων που μιλούν για το θέμα. Οι μαθητές/-τριες, μέσα από κύκλους συζητήσεων οδηγήθηκαν στο να προσδιορίσουν τα συνεντευξιαζόμενα πρόσωπα όπως παρουσιάζονται στο Σχεδιάγραμμα 2. Παράλληλα, αναγνώρισαν κάποια πρόσωπα, μια γυναίκα πρόσφυγα και έναν Έλληνα φωτογράφο, ως τους πρωταγωνιστές της εκπομπής βάσει κριτηρίων (έκτασης κειμένου κ.λπ.) που αναδείκνυαν την κεντρικότητά τους στην εν λόγω εκπομπή.



**Σχεδιάγραμμα 2** Η ποικιλία των κοινωνικών δραστών στην τηλεοπτική εκπομπή

*Εξέταση της οργάνωσης των φωνών – Ανάδειξη εσωτερικής διαλογικότητας:* Η μαθητική κοινότητα προβληματίστηκε για τη λογική που μπορεί να κρύβεται πίσω από την επιλογή της δημοσιογράφου να ενσωματώσει στην εκπομπή συγκεκριμένα αποσπάσματα συνεντεύξεων. Τα παιδιά παρατήρησαν ότι αξιοποιούνται τα λόγια των προ-

σώπων με τέτοιο τρόπο ώστε να δίνεται η αίσθηση ότι μέσα από τις επιμέρους συνεντεύξεις τα πρόσωπα αυτά (από την ίδια ή από διαφορετικές χώρες) διαλέγονται μεταξύ τους αναφορικά με το θέμα του προσφυγικού. Ενδεικτικά, οι μαθητές/-τριες, μέσα από συγκεκριμένα αποσπάσματα του κειμένου<sup>13</sup> διαπίστωσαν την αντίθεση ανάμεσα στις θέσεις των προσώπων που παρουσιάζονται, όπως, π.χ., του Δανού και του Έλληνα υπουργού μεταναστευτικής πολιτικής, παρατηρώντας ότι οι θέσεις των δύο πολιτικών είναι αντίθετες. Ο Ευρωπαίος πολιτικός φαίνεται να υιοθετεί μια αποστασιοποιημένη οπτική, εστιάζοντας σε ζητήματα που η Ελλάδα δεν αντιμετώπισε, ενώ ο Έλληνας πολιτικός φαίνεται να «απαντά» στις κατηγορίες του πρώτου για τη στάση της Ελλάδας στο προσφυγικό, προβάλλοντας ένα άλλο ιδεώδες, την ανθρωποκεντρική δράση της πολιτείας για τους πρόσφυγες. Τα παιδιά κατέληξαν στη διαπίστωση ότι ο διάλογος μεταξύ των προσώπων στην εν λόγω τηλεοπτική εκπομπή πρέπει να εκληφθεί ως συνειδητή επιλογή της δημοσιογράφου, που στόχο είχε να αναδείξει τις οπτικές της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης και, μέσω αυτών, να σκιαγραφήσει τη διάσταση που είχε ανακύψει στην «ενωμένη» Ευρώπη.

### Παράδειγμα (5):

(3477) Δημοσθένης (διαβάζει): « Η δημοσιογράφος έχει μια σκέψη και θέλει να την πει με άλλους ανθρώπους. Το έκανε αυτό γιατί πρώτα έβαλε να μιλάει ένα μέλος της κυβέρνησης της Δανίας που αυτά που λέει δεν τα υποστηρίζει η δημοσιογράφος, και έτσι μετά βάζει άλλα πρόσωπα που απαντούν στο μέλος της κυβέρνησης της Δανίας με την άποψη της δημοσιογράφου. Με αυτή την κίνηση, οι άνθρωποι παίρνουν ως μήνυμα αυτό που θέλει να δείξει η δημοσιογράφος».

.....  
 (3483) Άρns: «Πιστεύω ότι περισσότερα άτομα λένε την άποψη που έχει και η δημοσιογράφος, ενώ για την αντίθετη άποψη έβαλε μόνο τον Δανό πολιτικό».

Όπως καταδεικνύεται από την παραπάνω στιχομυθία, η μαθητική κοινότητα διερεύνησε, τόσο τον επικοινωνιακό στόχο του κειμένου όσο και τις επιλογές στις οποίες προέβη η δημοσιογράφος για την επίτευξή του. Συγκεκριμένα, ο Δημοσθένης ανέδειξε το στοιχείο της διαλογικότητας - της αντιπαράθεσης μεταξύ των οπτικών των διάφορων προσώπων - ως επιλογή της δημοσιογράφου. Η άποψη αυτή συνεπικουρείται από τον ισχυρισμό του Άρn, σύμφωνα με τον οποίο η επιλογή των συγκεκριμένων προσώπων ήταν σκόπιμη, ώστε η δημοσιογράφος να αναδείξει και τη δική της οπτική, που αντιπαράκειται με αυτήν του Δανού πολιτικού.

Η εκπαιδευτικός στηρίχθηκε στις απαντήσεις των παιδιών, τις οποίες οδήγησε σε ένα επόμενο επίπεδο, όπως φαίνεται παρακάτω, στο παράδειγμα (6) (βλέπε συνεισφορά 3494), προσδιορίζοντας τον επικοινωνιακό στόχο του κειμένου σε συνάρτηση με τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής.

### Παράδειγμα (6)

(3494) Δ: «Μάλιστα. Το κρατούμε και επανέρχομαι... Άρα στόχος της, βαθιά της επιθυμία ήταν να δώσει σε όλους μας να καταλάβουμε ότι στην Ελλάδα, παρότι μας κακολογούν δεξιά και αριστερά, η στάση μας απέναντι στους πρόσφυγες είναι μια στάση ανθρωπιάς και αλληλεγγύης. Και το πέτυχε αυτό βάζοντας πολλά πρόσωπα να καταθέτουν τις απόψεις τους σαν να μιλούν μεταξύ τους, και μάλιστα πρόσωπα ενεργά σε Hot spot ή πρόσωπα που προέρχονται από τον χώρο της πολιτικής».

*Συγκρότηση των στάσεων μέσα από τις γλωσσικές επιλογές (εργασία σε ομάδες/ συζήτηση στην ολομέλεια):*  
 Η μαθητική κοινότητα επεξεργάστηκε πιο συστηματικά τα γλωσσικά στοιχεία που τα διάφορα πρόσωπα χρησιμοποιούν στη βάση των Λόγων που φαίνεται να οικοδομούν. Για την παραπάνω διαδικασία, οι μαθητές/-τριες εργάστηκαν σε τρεις ομάδες, ώστε να συμπίπτουν αριθμητικά με τις τρεις στάσεις που προτείνονται μέσα από το ρεπορτάζ (ρατσιστική, ανθρωπιστική, ουδέτερη) και ανέλαβαν την εξέταση του τρόπου συγκρότησης της καθεμιάς από αυτές με την ομαδοποίηση των λέξεων/φράσεων στη βάση του κοινού τους σημασιολογικού περιεχομένου.

*Διακειμενική σύγκριση τηλεοπτικής εκπομπής και παραμυθιού: ενίσχυση οπτικών:* Η μαθητική κοινότητα προχώρησε σε διακειμενικές συγκρίσεις των κειμένων, εντοπίζοντας τις ομοιότητες των ιδεολογικών νοημάτων που εκφράζουν τα πρόσωπα των δύο κειμένων αναφορικά με την αποδοχή του «ξένου/διαφορετικού». Όπως φαίνεται στη διεπίδραση (7), αντιστοίχισαν τους χαρακτήρες του παραμυθιού με τα πρόσωπα της εκπομπής. Οι μαθητές/-τριες διαπίστωσαν την ταύτιση του Δανού πολιτικού με ένα μέρος των μαργαριτών, αξιοποιώντας ως κριτήριο την

13. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές/-τριες είχαν στη διάθεσή τους και αντίτυπα της απομαγνητοφωνημένης εκδοχής της εκπομπής.

κοινή τους τοποθέτηση απέναντι στο «διαφορετικό/ξένο». Με τον ίδιο τρόπο αναδείχθηκε η κοινή στάση των υπόλοιπων ηρώων/προσώπων (μαργαρίτες και άλλα πρόσωπα της εκπομπής), που διατήρησαν θετική στάση απέναντι στους πρόσφυγες/παπαρούνα.

### Παράδειγμα (7):

(2931) Αλέξανδρος: «Υπήρχαν κάποιες ομοιότητες που, ας πούμε, οι μαργαρίτες ταυτίζονται με τον πολιτικό της Δανίας που είναι πρόσωπο εξουσίας και ήθελε να περνάει ο λόγος του και οι πρόσφυγες ταυτίζονται με την παπαρούνα που...δεν τη θέλουν και τη διώχνουν.

(2932) Δ: «Μάλιστα. Πολύ ωραία. Και δεν μου λέτε. Εντάξει, καταλαβαίνω το σκεπτικό, και η ομάδα πιστεύω ότι είναι σύμφωνη, έτσι;»

(2933) Μέλη της ομάδας Γ' όλα μαζί: «Ναι».

(2934) Δ: «Αφού μαζί τα αποφασίσατε. Στην περίπτωση της παπαρούνας δεν τη θέλανε οι μαργαρίτες. Μου είπατε ότι οι μαργαρίτες ταυτίζονται με τον Δανό πολιτικό. Όλες οι μαργαρίτες ανεξαιρέτως;»

(2935) Κυριακή: «Όχι, γιατί κάποιες ήθελαν την παπαρούνα, όπως και κάποιοι άνθρωποι ήθελαν τους πρόσφυγες».

Για τον εντοπισμό των διαφορών μεταξύ των δύο κειμένων, στο επίκεντρο της συζήτησης ετέθη η παρουσία ή απουσία «φωνής» από τον προσφυγικό πληθυσμό. Οι μαθητές/-τριες ανακάλεσαν τον παθητικό τρόπο με τον οποίο αναπαρίσταται η παπαρούνα στο παραμύθι, μέσω της χρήσης συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων (κυρίως γνωστικών ρημάτων), και στη συνέχεια αναλογίστηκαν τον τρόπο παρουσίασης της αντίστοιχης ομάδας – των προσφύγων- στην τηλεοπτική εκπομπή.

## Επεξεργασία θεατρικού διαλόγου<sup>14</sup> -Προσδιορίζοντας ένα αντιτιθέμενο σύνολο επιχειρημάτων

Ένα άλλο κείμενο που μελετήθηκε ήταν ένας θεατρικός διάλογος που αναπτύσσεται σε ένα θρησκευτικού περιεχομένου κείμενο μεταξύ δύο προσώπων (του Αγίου Νικολάου και του επιστάτη μιας εκκλησίας, του Κοσμά). Ο τελευταίος εκφράζει τους φόβους και τις ανησυχίες του για την έλευση των προσφύγων, απηχώντας στοιχεία από τον ρατσιστικό Λόγο, ενώ ο Άγιος Νικόλαος διατυπώνει μια σειρά από επιχειρήματα με στόχο να ανατρέψει την αρνητική στάση του Κοσμά (ανθρωπιστικός Λόγος). Βασικός στόχος της επεξεργασίας του κειμένου ήταν ο εντοπισμός μιας σειράς νέων πόρων που το εν λόγω κείμενο αξιοποιεί για να οικοδομήσει τους δύο αντίθετους Λόγους. Η όλη διερεύνηση επιχειρεί να οδηγήσει στην ανάδειξη και ομαδοποίηση των στρατηγικών επιχειρηματολογίας που αξιοποιούνται και αποκαλούνται «τόποι» (topoi).<sup>15</sup> Για την επεξεργασία των επιχειρημάτων που οικοδομούν τον ρατσιστικό λόγο, ο όρος «τόποι» αναφέρεται σε τμήματα ενός επιχειρηματολογικού σύμπαντος που οδηγούν, ενισχύουν ή αποδυναμώνουν, την κεντρική αξίωση, τη βασική θέση. Οι «γραμμές επιχειρηματολογίας» ή «τόποι» αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την ανάλυση φαινομενικά πειστικών παραπλανητικών επιχειρημάτων που είναι ευρέως αποδεκτά.

Οι μαθητές/-τριες εντόπισαν λέξεις και φράσεις βαρύνουσας σημασίας αναφορικά με τη συγκρότηση των δύο αντίθετων Λόγων. Παρουσίασαν αποσπάσματα του λόγου του επιστάτη που αναδεικνύουν την ανησυχία και τους φόβους του αναφορικά με την έλευση των προσφύγων (Κατερίνα [διαβάζει]: «*Χανόμαστε, ...φοβάμαι, θα μας πνίξουν, δεν χωράμε, αν είναι σχέδιο, αν έχουν συνωμοτήσει; Πού θα μείνουν; Μα είναι αλλόθρησκοι, χτίζουν φράχτες για να τους κρατήσουν μακριά*»). Με παρόμοιο τρόπο ανέδειξαν τα γλωσσικά στοιχεία που δομούν τον ανθρωπιστικό Λόγο του Αγίου Νικολάου και καθιστούν φανερό την προσπάθεια νοθεσίας του επιστάτη για αλλαγή της ρατσιστικής του στάσης (Νίκος [διαβάζει]: «*Να μείνουν εδώ όσο χρειαστεί μέσα στον ναό*», «*να ζεσταθεί το κορμί τους*», «*προσήλωση στον πόνο του άλλου*»).

Ο εντοπισμός και η επεξεργασία των επιχειρημάτων οδήγησαν στην ανάδειξη του σύνθετου επιχειρηματολογικού σύμπαντος του κειμένου. Μάλιστα, το σύμπαν αυτό αποτέλεσε πολύτιμο μαθησιακό πόρο που οι μαθητές/-τριες αξιοποίησαν κατά την παραγωγή και των δικών τους κειμένων, μια διαδικασία που υλοποιήθηκε μετά την

14. Πρόκειται για έναν θεατρικό διάλογο που γράφτηκε από ιεράρχη και παρουσιάστηκε το 2016, στα πλαίσια μιας ημερίδας εκπαιδευτικών με θέμα «*Το προσφυγικό ως ανθρωπιστικό ζήτημα*».

15. Wodak Ruth, *The discourse of politics in action: politics as usual*, Palgrave Macmillan, London 2011.

ολοκλήρωση της επεξεργασίας των αυθεντικών κειμένων. Οι μαθητές/-τριες, στην ουσία άντλησαν γραμμές επιχειρηματολογίας και γλωσσικά στοιχεία από τα υπό διερεύνηση κείμενα και διέπλεξαν αυτά για να δομήσουν και τις δικές τους τοποθετήσεις απέναντι στο θέμα.

## Προσεγγίζοντας σύγχρονα δημοσιογραφικά κείμενα

Στη συνέχεια της διδακτικής παρέμβασης εισήχθησαν επιπλέον κείμενα από το δημοσιογραφικό πεδίο (ένα άρθρο και ένα τηλεοπτικό ρεπορτάζ), που αναπαριστούν το προσφυγικό σε μια περίοδο σύγχρονη με τα παιδιά, το 2017 και 2018, με σκοπό οι μαθητές/-τριες να ανασυνθέσουν τις οπτικές που κυριαρχούσαν την περίοδο εκείνη στην κοινωνία. Τα νέα κείμενα από τη δημοσιογραφική κοινότητα προωθούν διαφορετικές στάσεις για το θέμα, παρουσιάζοντας ένα μικρότερο εύρος φωνών.

## Επεξεργασία έντυπου άρθρου- Εμπέδωση διαδικασιών ανάδειξης των ιδεολογικών νοημάτων

*Διακειμενική σύγκριση τηλεοπτικής εκπομπής και άρθρου:* Τα παιδιά διερεύνησαν τα νέα δημοσιογραφικά κείμενα με προγενέστερα που είχαν μελετήσει, εστιάζοντας την προσοχή τους στον τρόπο με τον οποίο αναπαριστούν το προσφυγικό ζήτημα. Συγκεκριμένα, όπως αποτυπώνεται στο παράδειγμα (8), οι μαθητές/-τριες στηρίχθηκαν σε στοιχεία, όπως είναι η πολυφωνία αλλά και η «επάρκεια των πληροφοριών», έτσι ώστε να καταλήξουν σε συμπεράσματα.

### Παράδειγμα (8):

(5672) Ζέτα: «Η εκπομπή ... έχει περισσότερες απόψεις».

(5673) Δ: «Κατατίθενται περισσότερες απόψεις. Τι άλλο; Είναι ορθό αυτό που λες. Όντως έχει περισσότερες απόψεις. Αυτό είναι...»

(5674) Σωτήρης: «Οι δείχνει περισσότερο τι τράβηξαν οι πρόσφυγες παρά από το άρθρο».

.....  
(5681) Σωτήρης: «Δεν δείχνει τόσο αναλυτικά τι τράβηξαν οι πρόσφυγες» (αναφέρεται στο άρθρο)

(5682) Δ: «Τι δείχνει, ρε Σωτήρη; Πες μου. Αν μου απαντήσεις σε αυτό, θα ξεθολώσεις και το δικό μου σκεπτικό. Τι δείχνει η εκπομπή;»

(5687) Σωτήρης: «Εκεί πέρα δείχνει κιόλας από τα άλλα μέρη που πηγαίνουν οι πρόσφυγες στην Ελλάδα. Από τη Συρία δείχνει πώς φτάνουν στην Ελλάδα και τι τραβούσαν για να έρθουν».

(5688) Δ: «Ενώ εδώ τι δείχνει;»

(5690) Άρης: «Ότι περνάνε οι πρόσφυγες από τα σύνορα».

Προσεγγίζοντας το νέο έντυπο δημοσιογραφικό κείμενο και μελετώντας αυτό σε σχέση με ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, οι μαθητές/-τριες διαπίστωσαν σημαντικές διαφορές αλλά και επίρρωση κάποιων λόγων που κυριαρχούσαν και παλαιότερα για το προσφυγικό. Εντοπίστηκε καταρχάς ο μικρότερος αριθμός φωνών που παρουσιάζει το άρθρο και επαναβεβαιώθηκε η έννοια της πολυφωνίας ως ενδεικτική του βαθμού σφαιρικής παρουσίας και αξιοπιστίας ενός κειμένου (π.χ. της τηλεοπτικής εκπομπής του 2015). Συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες ανέδειξαν τη μονομέρεια με την οποία το έντυπο άρθρο παρουσιάζει τους πρόσφυγες, εστιάζοντας στην παράνομη δραστηριότητά τους, εν αντιθέσει με την πιο ανθρώπινη αναπαράστασή τους από την εκπομπή του 2015, η οποία έδινε έμφαση στις δυσκολίες του προσφυγικού ταξιδιού. Παράλληλα, η μαθητική κοινότητα εστίασε στα λόγια της δημοσιογράφου, όπως αποτυπώνονται στο έντυπο άρθρο, με τα οποία παρουσιάζονται τα προβλήματα που δημιουργούν στην οικονομία της περιοχής η παρουσία των προσφύγων και η δραστηριότητά τους. Με τον τρόπο αυτό η σχολική κοινότητα οδηγήθηκε στο να διαπιστώσει τις αντιθετικές οπτικές που προβάλλουν οι δύο δημοσιογράφοι. Μέσα από τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο κατασκευάζεται η πραγματικότητα από κείμενα που έχουν παραχθεί από την ίδια κοινότητα, τη δημοσιογραφική, οι μαθητές/-τριες οδηγήθηκαν στη συνειδητοποίηση ότι διαφορετικές πηγές (εφημερίδες, τηλεοπτικοί σταθμοί κ.λπ.) μπορεί να προσεγγίζουν με ποικίλους τρόπους ένα θέμα, προωθώντας διαφορετικά ιδεολογικά νοήματα. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της συζήτησης παρουσιάζεται ακολούθως στο (9).

**Παράδειγμα (9):**

- (5846) Σωτήρης: «Γιατί πολλοί δημοσιογράφοι μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις».  
 (5847) Δ: «Μάλιστα, έχουν διαφορετικές απόψεις και γνώμες».  
 (5848) Άρης: «Αυτό που είπε ο Σωτήρης, ο καθένας έχει διαφορετική γνώμη ανεξάρτητα από το επάγγελμά τους. Δηλαδή, αν κάποιος είναι γιατρός κι ένας άλλος δημοσιογράφος, μπορεί να έχουν διαφορετική άποψη. Αν όμως ο γιατρός ήταν δημοσιογράφος, δεν θα είχαν πάλι διαφορετική άποψη;»

**Επεξεργασία τηλεοπτικού ρεπορτάζ - Σύναψη διακειμενικών σχέσεων**

Οι μαθητές/-τριες, με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού μελέτησαν ένα νέο τηλεοπτικό ρεπορτάζ (από ένα διεθνές τηλεοπτικό δίκτυο, το BBC, που παρουσιάστηκε στο πλαίσιο ενός δελτίου ειδήσεων ελληνικού καναλιού). Εντόπισαν τις γλωσσικές επιλογές των κοινωνικών δραστών που το κείμενο αυτό προβάλλει αλλά και το πώς αυτές οδηγούν στο να δομηθεί ένας καθαρά ανθρωπιστικός Λόγος, μιας και οι πρόσφυγες παρουσιάζονται να εργάζονται μαζί με τους κατοίκους ενός μικρού νησιού. Ο ανθρωπιστικός Λόγος εντοπίστηκε μέσα από τη χρήση ρημάτων υλικής διαδικασίας (δράσης) τα οποία, όπως διαπιστώθηκε, λειτουργούν για την αναπαράσταση των προσφύγων ως ενεργών και, επομένως, ως ισότιμων μελών της τοπικής κοινότητας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά κατέληξαν στο παραπάνω συμπέρασμα, προβαίνοντας σε διακειμενικές συνδέσεις με το παραμύθι και τα ρήματα γνωστικής διαδικασίας (σκέψης, συναισθημάτων) που στο εν λόγω κείμενο κυριαρχούσαν για την αναπαράσταση της παπαρούνας. Το (10) παρουσιάζει ένα ενδεικτικό παράδειγμα της εν λόγω συζήτησης.

**Παράδειγμα (10):**

- (7100) Δ: «Γιατί άραγε; Θυμηθείτε όταν βλέπαμε την παπαρούνα, που υπήρχαν παθητικά ρήματα, ρήματα που έδειχναν συναισθήματα. Εδώ συμβαίνει αυτό; Γιατί;»  
 .....  
 (7104) Δημοσθένης: «Στο παραμύθι η παπαρούνα, δηλαδή ο πρόσφυγας δεν μιλούσε, δεν έκανε τίποτα, ενώ εδώ οι πρόσφυγες μιλάνε και έχουν και κάποια δουλειά, εργάζονται».  
 (7105) Δ: «Μάλιστα! Οι άλλοι συμφωνείτε;»  
 (7106) Θανάσης και Νίκος μαζί: «Ναι».  
 (7107) Δ: «Αρα λοιπόν τα ρήματα δράσης δείχνουν ότι και οι πρόσφυγες είναι σε δράση, δεν είναι παθητικοί. Κάτι κάνουν. Είναι πολύ σημαντικό αυτό».

Παράλληλα, οι μαθητές/-τριες εντόπισαν επιλογές, όπως τη χρήση του αντιθετικού ζεύγους των ρημάτων «*χαμογελούν – θυμώνουν*» και του ευφημισμού («*υπάρχει κάτι διαφορετικό*»), με τις οποίες μπορεί να αποκρύπτονται οι αρνητικές ενέργειες απέναντι στους πρόσφυγες. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της παραπάνω διαδικασίας αναδύθηκαν στην επιφάνεια και συζητήθηκαν ζητήματα παραδοσιακής γραμματικής, όπως αναγνώριση απρόσωπης σύνταξης, γραμματική αναγνώριση ρημάτων κ.λπ.

Κατά την ανάλυση του εν λόγω πολυμεσικού κειμένου, η μαθητική κοινότητα ενεπλάκη ενεργά σε διακειμενικές αναλύσεις με τα προηγούμενα δημοσιογραφικά κείμενα, με στόχο να εντοπίσει τυχόν διαφοροποιήσεις στις προτεινόμενες αναπαραστάσεις. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι το γεγονός ότι οι διακειμενικές συγκρίσεις επεκτάθηκαν πέρα από την ανάδειξη των στάσεων που προβάλλουν τα κείμενα της δημοσιογραφικής τροχιάς. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/-τριες εμβάθυναν περισσότερο στη σύγκριση των κειμένων, αξιολογώντας τον βαθμό πρωτοπορίας της προσέγγισης που ακολούθησαν οι τρεις δημοσιογράφοι για να παρουσιάσουν το προσφυγικό, όπως φαίνεται στο απόσπασμα (11).

**Παράδειγμα (11):**

- (6721) Θένια: «Το 2017, κυρία».  
 (6722) Δ: «Αυτό που είναι πιο πρόσφατο. Γιατί;»  
 (6723) Θένια: Γιατί, όπως είδαμε και στο ρεπορτάζ, έχουν αναγνωρίσει τη στάση μας που κάνουμε. Ενώ το 2016 δεν ήξεραν καθόλου τι κάνουμε».  
 (6724) Δ: «Πολύ ωραίο είναι αυτό που λες. Πάρα πολύ καλό. Ναι, αναγνώρισαν τη στάση μας και το BBC, που είναι ένα διεθνές δίκτυο και λέει τα καλύτερα για εμάς».

- (6725) **Νίκος (χαμηλόφωνα): «Το 2016 είναι καινοτόμο».** (εννοεί την εκπομπή)
- (6726) Δ: «Το θέμα είναι ότι για την εποχή του ποιο είναι αυτό που έκανε την τομή, ρε παιδί μου».
- (6727) Νίκος: «Το 2016».
- (6728) Βαλάντης: «Το '16».
- (6731) Δ: «Αυτό που έγινε το 2016, όπου η Ελλάδα είναι σε τραγική κατάσταση και όπου είναι η αρχή του προσφυγικού ζητήματος. Γιατί όμως να θεωρηθεί καινοτόμο αυτή η ενέργεια της δημοσιογράφου; Τι διαφορετικό έκανε;»
- (6733) **Νίκος: «Γι' αυτό που είπατε, ότι δηλαδή προσπάθησε να δείξει τι κάνει η Ελλάδα, ενώ οι άλλες χώρες είχαν κακή στάση απέναντί της και ήθελαν να τη διώξουν».**

.....

(6762) Δ: «Και στο ρεπορτάζ μιλάνε αλλά δημοσιεύθηκε έναν χρόνο αργότερα. Άρα η δημοσιογράφος της εκπομπής γι' αυτό είναι πρωτοπόρος. Μας δίνει την οπτική των προσφύγων, τους δίνει δηλαδή φωνή, σε μια περίοδο που δεν συνέβαινε έντονα αυτό. Και μάλιστα να τονίσω ότι παίρνει συνέντευξη όχι από έναν άνδρα πρόσφυγα αλλά από μια γυναίκα-πρόσφυγα, που είναι και έγκυος».

Όπως γίνεται φανερό, με τη συμβολή της εκπαιδευτικού, τα παιδιά οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι η δημοσιογράφος της τηλεοπτικής εκπομπής του 2015 προβαίνει σε μια πρωτοπόρα επιλογή συγκριτικά με τους δημοσιογράφους των υπόλοιπων δύο κειμένων (άρθρο, τηλεοπτικού ρεπορτάζ), καθώς δίνει «φωνή» σε μια γυναίκα-πρόσφυγα έναντι ενός άνδρα-πρόσφυγα, σε μια περίοδο κατά την οποία η προσφυγική κρίση κλιμακώνεται.

Με τη συμβολή της εκπαιδευτικού, το αντικείμενο της συζήτησης επίσης στράφηκε στη πραγμάτευση ζητημάτων χειραγώγησης της ενημέρωσης, όπως φαίνεται στο παράδειγμα (12).

### Παράδειγμα (12):

(6278) **Νίκος:» Ο καθένας δημοσιογράφος θέλει να περάσει το μήνυμά του.**

.....

(6282) **Βαλάντης: «Παίρνουν την είδηση και μπορεί να τη φτιάξουν έτσι όπως θέλουν για να περάσουν αυτό που θέλουν».**

Η παραπάνω διεπίδραση αναδεικνύει ότι οι μαθητές/-τριες προσέγγισαν τα κείμενα ως οντότητες που μέσα από συγκεκριμένες επιλογές κατασκευάζουν ποικίλες αναπαραστάσεις του προσφυγικού ζητήματος. Η μαθητική κοινότητα, προσεγγίζοντας τα κείμενα στη βάση των πληροφοριών που παρέχουν, διαπίστωσε ότι αυτά θίγουν διαφορετικές πτυχές του προσφυγικού, όπως παρουσιάζεται ενδεικτικά στο παρακάτω απόσπασμα.

Παράδειγμα (13):

(6569) Δ: «Α, είστε δύο. Ας απαντήσει η Αγγελική "Σε ποιο ζήτημα που αφορά το προσφυγικό εστιάζει το ρεπορτάζ";»

(6570) **Αγγελική (διαβάζει): «Στην ανθρωπιστική στάση με διαφορετικό τρόπο».**

(6571) Δ: «Σε ανθρωπιστική στάση με διαφορετικό τρόπο. Όταν λες διαφορετικό τρόπο, τι εννοείς; Μελοπομένη;»

(6572) **Μελοπομένη: «Ότι στην εκπομπή αυτοί που υποδέχτηκαν τους πρόσφυγες δεν τους έδωσαν δουλειά ενώ στο νησί τους έδωσαν δουλειά».**

.....

(6598) **Νίκος: «Ε, προσθέτει μια πληροφορία...» (εννοεί το ρεπορτάζ)**

(6599) Δ: «Ποιο;»

(6600) **Νίκος: «Πρώτη φορά βλέπουμε τους πρόσφυγες να εργάζονται μαζί με τους κατοίκους ενός νησιού».**

Όπως μαρτυρούν οι συνεισφορές του Νίκου (συνεισφορές 6598, 6600), έγινε φανερό η διαφορετική αναπαράσταση του προσφυγικού που κατασκευάζει το ρεπορτάζ, προβάλλοντας μια περίπτωση αφομοίωσης προσφύγων σε ελληνική κοινότητα. Παράλληλα, όμως, κατέστη φανερό η ομοιότητα του κειμένου με την τηλεοπτική εκπομπή στη βάση του ιδεολογικού τους φορτίου, όπως καταδεικνύουν οι απόψεις της Αγγελικής και της Μελοπομένης (Σ. 6570, 6572).

Μεταβαίνοντας σε ένα επόμενο επίπεδο, τα παιδιά αξιολόγησαν την τηλεοπτική εκπομπή ως πηγή άντλησης

περισσότερων πληροφοριών λόγω της έκτασής της (Θανάσης: «Γιατί ανάλογα με τον χρόνο είναι και οι πληροφορίες») και το έντυπο άρθρο ως το κείμενο με τις λιγότερες πληροφορίες (Μαριάννα: « [ενν. Το άρθρο] λέει μόνο ότι κάνουν παράνομα πράγματα»). Ενδιαφέρον παρουσιάζει ο παρακάτω διάλογος, στον οποίο οι μαθητές/-τριες διαπραγματεύονται περισσότερο την άποψη της Μαριάννας αναφορικά με το έντυπο άρθρο.

### Παράδειγμα (14):

(6642) Δημοσθένης: «Εγώ πιστεύω ότι στο τηλεοπτικό ρεπορτάζ μάς δείχνει τις λιγότερες πληροφορίες, γιατί στο άρθρο μιλάει για τη ρατσιστική στάση και μας δείχνει πολλούς να μιλάνε ενώ στο τηλεοπτικό ρεπορτάζ έδειχνε τον δημοσιογράφο να μιλάει και μετά έδειχνε τρεις ή δύο ανθρώπους να μιλάνε για το πώς ζούνε. Ένας ήταν φούρναρης και η άλλη ήταν μία που είχε μια δουλειά...»

(6643) Νίκος: «Στο ξενοδοχείο».

(6644) Δημοσθένης: «Και δεν έλεγε κάτι παραπάνω. Ενώ στο άρθρο έδειχνε τη ρατσιστική στάση, έλεγε πιο πολλά. Έλεγε, για παράδειγμα, ότι είναι πάρα πολλοί και δεν μπορούμε να τους αντέξουμε.

.....  
(6646) Μελπομένη: «Συμφωνώ, επειδή η δημοσιογράφος (του άρθρου) ήθελε να ακούσει πολλές γνώμες γι' αυτό».

.....  
(6659) Βαλάντης: «Κυρία, εγώ δεν συμφωνώ με αυτό που λέει ο Δημοσθένης».

(6660) Δ: «Ναι, γιατί;»

(6661) Βαλάντης: «Γιατί, ας πούμε, η δημοσιογράφος μάζεψε πολλές απόψεις, αλλά όλες οι απόψεις που μάζεψε ήταν ρατσιστικές. Οι περισσότερες, το 80%, ήταν ρατσιστικές και δεν το έκανε κατά λάθος αυτό, που μάζεψε».

Το παραπάνω αποτελεί δείγμα της εποικοδομητικής συζήτησης που ανέπτυξαν οι μαθητές/-τριες μεταξύ τους, ως αποτέλεσμα της σύγκρισης των κειμένων. Όπως προκύπτει, τα παιδιά ανέδειξαν διαφορετικά κριτήρια για να εκτιμήσουν την ποσότητα των πληροφοριών. Συγκεκριμένα, ο Δημοσθένης και η Μελπομένη αξιοποίησαν ως κριτήριο τον αυξημένο βαθμό πολυφωνίας του ρεπορτάζ σε σχέση με την εκπομπή για να αντικρούσουν την άποψη της Μαριάννας (συνεισφορές 6642, 6646). Από την άλλη πλευρά, ο Βαλάντης (συνεισφορά 6661) ανέδειξε το ιδεολογικό φορτίο του άρθρου για να υπογραμμίσει τη μονομέρεια του κειμένου και κατ' επέκταση τον μικρότερο βαθμό πληροφοριών που παρέχει. Συνεπώς, τα ιδεολογικά νοήματα που αναδείχθηκαν κατά την επεξεργασία προηγούμενων κειμένων (π.χ., πολυφωνία, ρατσιστικός Λόγος) επανεισάγονται από τους/τις μαθητές/-τριες, προκειμένου εκείνοι να συγκροτήσουν τα επιχειρήματα των διακειμενικών αναλύσεων. Αυτή η αβίαστη αξιοποίηση των εν λόγω στοιχείων αποτελεί, ως έναν βαθμό, δείκτη της εμπέδωσης μιας άλλης στάσης τους προς τα κείμενα που αντιμετωπίζονται από τους/τις μαθητές/-τριες ως φορείς ιδεολογικών νοημάτων.

## Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να σκιαγραφήσει τη λογική που διέπει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας διαιολογικά προσανατολισμένης γλωσσοπαιδαγωγικής πρότασης Κριτικού Γραμματισμού σε μία τάξη δημοτικού, με έμφαση στην επιλογή και την οργάνωση κειμένων. Αν και η διαδικασία αυτή δεν έχει μελετηθεί από τη σχετική βιβλιογραφία, δε μπορεί, προφανώς, να εκληφθεί ως ουδέτερη. Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να καταδείξει πώς, μέσω αυτής, αναδεικνύονται ουσιαστικά οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους το σχολείο μελετά την κοινωνική πραγματικότητα.

Σε αντίθεση με τη κυρίαρχη λογική που συναρτά την πρόσβαση στην ιδεολογία με τον εντοπισμό συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών σε ένα κείμενο, χωρίς να εμβαθύνει στον τρόπο ή στα κριτήρια που οδηγούν στην εισαγωγή του εν λόγω κειμένου σε μια σχολική κοινότητα, η παρούσα μελέτη τονίζει την ανάγκη μελέτης κειμένων στο πλαίσιο ενός διακειμενικού σύμπαντος. Αν δεχτούμε ότι η κοινωνία αναπαριστά τα διάφορα κοινωνικά ζητήματα μέσα από διακειμενικά δίκτυα και ότι η κατανόηση αυτών απαιτεί την πρόσβαση των ατόμων και την εξοικείωσή τους με νέου τύπου αναγνωστικές στρατηγικές (όπως σύγκριση κειμένων, ανάλυση κειμένων κ.λπ.), στόχος των κριτικά προσανατολισμένων γλωσσοπαιδαγωγικών προτάσεων δεν μπορεί παρά να είναι και η κατάκτηση εκ μέρους των μαθητών/-τριών στρατηγικών που να καθιστούν δυνατή την πρόσβασή τους σε μια δυναμικά εξελισσόμενη και



κειμενικά δομούμενη πραγματικότητα. Μιας και τα κείμενα από διάφορες κοινότητες συμμετέχουν στη δυναμική αυτή διαδικασία, νέου τύπου πρακτικές πρέπει να οικοδομηθούν σε σχολικές τάξεις που θα επαναπροσδιορίζουν την κατανόηση κειμένων, συνδέοντας αυτά με τις σχετικές κοινότητες και την ιδεολογία τους. Αν, επιπλέον, δεχτούμε ότι κάθε κείμενο εντάσσεται σε ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο σύμπαν και διαλέγεται- με ποικίλους τρόπους- με τα νοήματα που τα άλλα κείμενα προτείνουν, στόχος σε μια παρέμβαση κριτικού γραμματισμού δε μπορεί παρά να είναι η πρόσβαση των μαθητών/-τριών στη διαλογική αλληλεπίδραση των κειμένων και στα εργαλεία μέσω των οποίων αυτή οδηγεί σε ποικίλα νοήματα.

Για την επίτευξη του στόχου αυτού, η παρούσα μελέτη, σε αντίθεση με κυρίαρχες λογικές και παραδοσιακά σχήματα, που αντιμετωπίζουν τα κείμενα και τις γλωσσικές ή σημειωτικές τους επιλογές ως αυτόνομες οντότητες, ανέδειξε τη σημασία της σύναψης κύκλων διαλόγου μεταξύ των κειμένων. Έμφαση δόθηκε στη δόμηση ποικίλων διακειμενικών αναλύσεων, στη σύγκριση κειμένων από την ίδια ή και από διαφορετικές κοινότητες, καθώς και στη διερεύνηση των επιλογών τους για τη βαθύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα κείμενα συμβάλλουν στο να δομηθούν αναπαραστάσεις κοινωνικών ζητημάτων. Τα κείμενα μελετήθηκαν ως συστατικά στοιχεία ενός χρονικά εξελισσόμενου σύμπαντος που δομεί και αναδομεί ποικίλες οπτικές και αναπαραστάσεις ενός ζητήματος (του προσφυγικού) στην κοινωνία, αναγνωρίζοντας, παράλληλα, τη χρήση των ποικίλων πόρων που το κάθε κείμενο μπορεί να αξιοποιεί για τη μετάδοση νοημάτων.

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές/-τριες οδηγήθηκαν σε μια πληρέστερη -σύνθετη και όχι απλοποιημένη - εικόνα της κοινωνίας σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή, εμβάθυσαν στη διαπάλη νοημάτων και ενεπλάκησαν σε συζητήσεις για τον ρόλο των επιμέρους κοινοτήτων (π.χ., της δημοσιογραφικής) στην παγίωση της κυριαρχίας κάποιων Λόγων έναντι άλλων. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η ενασχόληση με την ιδεολογική αυτή διαδικασία συνέβαλε στο να καλλιεργηθούν ταυτόχρονα στην εν λόγω σχολική κοινότητα πολλές στρατηγικές «απαιτητικού» γραμματισμού. Στο πλαίσιο οικοδόμησης ενός σύνθετου κειμενικού σύμπαντος για το υπό διερεύνηση ζήτημα, οι μαθητές/-τριες ενεπλάκησαν σε μια σειρά από απαιτητικές δραστηριότητες και αξιοποίησαν στρατηγικές και δεξιότητες λειτουργικού γραμματισμού, όπως εντοπισμός δομικών στοιχείων, σύνοψη πληροφοριών, συναγωγή συμπερασμών, σύγκριση κειμένων που προέρχονται από την ίδια ή από διαφορετικές κειμενικές κοινότητες, με στόχο τον εντοπισμό των κοινών τους οπτικών ή των διαφορετικών τους θέσεων. Επομένως, η επανα-νοηματοδότηση της σχέσης κειμένων, κοινοτήτων και κοινωνίας μέσα από την αξιοποίηση της αρχής της διαλογικότητας δεν συνιστά απλώς ένα καινοτόμο βήμα για ένα νέο είδος διαλόγου του σχολείου με την πολυπλοκότητα των νοημάτων της κοινωνίας. Η μετάβαση στο διαλογικό ΚΓ και η κατάλληλη εφαρμογή των θέσεων του εμπλέκουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε απαιτητικές εγγράμμες δεξιότητες, κάτι που είναι ζητούμενο στη σημερινή εποχή.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bakhtin Mikhail, Holquist Michael, *The dialogic imagination: Four essays*, University of Texas Press, Austin 1981.
- Baynham Mike, *Literacy practices: Investigating literacy in social contexts*, Longman, London 1995.
- Blackledge Adrian, *Discourse and power in a multilingual world*, John Benjamins, Amsterdam 2005.
- Cohen Louis, Manion Lawrence, Morrison Keith, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2008.
- Fairclough Norman, *Discourse and social change*, Polity Press, Cambridge 1992.
- Halliday M. A. K., *An introduction to functional grammar*, Arnold, London 1985.
- Janks Hillary, «Domination, access, diversity and design: A synthesis for critical literacy education», *Educational Review*, τ. 52, 2000, σ. 175-186.
- Janks Hillary, «Critical literacy in teaching and research», *Education Inquiry*, τ. 4, 2013, σ. 225-242.
- Kostouli Triantafyllia, Marios Stylianou, «Drawing from, reworking and contesting classroom meanings: Repetition as a voicing tool in 6<sup>th</sup> grade students», *Writing and Pedagogy*, τ. 9, 2017, σ. 135-162.
- Luke Allan, «Critical literacy: Foundational notes», *Theory into practice*, τ. 51, 2012, σ. 4-11.
- Reyes Angela, *Language, identity, and stereotype among Southeast Asian American youth: The other Asian*, LEA, Mahwah, New
- Wodak Ruth, *The discourse of politics in action: politics as usual*, Palgrave Macmillan, London 2011.

# Οι Επιστήμες της Αγωγής και η Παιδαγωγική ως η επιστήμη της εκπαίδευσης μέσα από το έργο των Herbart, Dewey και Freire

Τάσος Λιάμπας  
Αν. καθηγητής ΠΤΔΕ ΑΠΘ  
aliabas@eled.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

*Η Παιδαγωγική επιστήμη μελετά την ενέργεια του μορφωτικού, κοινωνικού, ιδεολογικού, πολιτικού και πολιτισμικού φαινομένου της Αγωγής, καθώς και το αποτέλεσμα του. Ειδικότερα, στον χώρο του σχολείου, μελετά την επίδραση που ασκεί και την αλλαγή που επιφέρει η εκπαιδευτική διαδικασία στη σκέψη, στον ψυχισμό και στην πράξη του αναπτυσσόμενου ανθρώπου. Γι' αυτό, ερευνά το περιεχόμενο, τους σκοπούς, τους στόχους, τις μεθόδους, τις μορφές και τα μέσα της διδασκαλίας, καθώς και τις σχέσεις της σχολικής τάξης και ζωής που συνδιαμορφώνουν την προσωπικότητα των μαθητών. Όμως, οι απόψεις θεωρητικών των Επιστημών της Αγωγής παρουσιάζουν την Παιδαγωγική ως ένα πεδίο πρακτικής και προσωπικής δράσης του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας. Μ' αυτόν τον τρόπο τη διαχωρίζουν από τον θεωρητικό στοχασμό, τον οποίο αποδίδουν στον εαυτό τους, εκχωρώντας στην Παιδαγωγική μόνο τη μεταβίβαση της γνώσης κατά τη διδασκαλία. Παρά το γεγονός ότι για την Παιδαγωγική η διδασκαλία είναι ευρύτερη διαδικασία και βρίσκεται στο επίκεντρο του στοχασμού της, γιατί επιδρά βαθιά στην ύπαρξη του ανθρώπου, καθώς τον μετατρέπει σε κάτι που δεν ήταν πριν, δημιουργώντας εμπειρία και μάθηση και αναπτύσσοντας τις ανώτερες πνευματικές του λειτουργίες.*

Η Παιδαγωγική επιστήμη στον χώρο του σχολείου επικεντρώνεται στην ολότητα της μορφωτικής διαδικασίας, εξετάζοντας την πνευματική, ψυχική και σωματική ανάπτυξη του μαθητή, την οποία προσανατολίζει με βάση την έρευνα, τις θεωρίες, τους σκοπούς και τις αρχές της.<sup>1</sup> Επομένως, ερευνά την ενέργεια του μορφωτικού, κοινωνικού, ιδεολογικού, πολιτικού και πολιτισμικού φαινομένου της αγωγής, καθώς και τις συνέπειές του. Δηλαδή, την επίδραση που ασκεί και την αλλαγή που επιφέρουν η εκπαιδευτική διαδικασία και η παιδαγωγική σχέση στη σκέψη, στον ψυχισμό και στην πράξη του αναπτυσσόμενου ανθρώπου.

Η διδασκαλία και η αγωγή που ασκούνται στο πλαίσιο της, δημιουργούν μία συνολική εμπειρία μάθησης στον μαθητή, η οποία είναι ταυτόχρονα «κατευθυντήρια, πολιτική, ιδεολογική, γνωστική, παιδαγωγική, αισθητική και ηθική»<sup>2</sup>. Συνεπώς, αμφότερες επηρεάζουν τη συγκρότηση και διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, καθώς «κάθε μία από τις επιδράσεις που αλλάζουν τις σκέψεις του παιδιού και τις επιθυμίες του είναι μέρος της ανάπτυξής του»<sup>3</sup>.

Γι' αυτό και η Παιδαγωγική θέτει τη διδασκαλία και την αγωγή στο επίκεντρο του στοχασμού της. Μελετά την ολότητα και τη συνθετότητα των διαδικασιών τους. Ερευνά, σε σχέση με τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες, την προέλευση, συγκρότηση και πραγμάτωση του περιεχομένου, των σκοπών, στόχων, μεθόδων, μορφών και μέσων διδασκαλίας, τον χαρακτήρα και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής σχέσης και των διαμαθητικών σχέσεων στη σχολική τάξη και ζωή, εξετάζοντας, παράλληλα, τα αποτελέσματα της επίδρασής τους στους μαθητές.

Το έργο των ηγετικών μορφών της Παιδαγωγικής, Herbart, Dewey και Freire, αναδεικνύει το επίκεντρο του πεδίου της και τη σημασία της θεωρίας και πράξης της διδασκαλίας και της αγωγής. Ως διαδικασιών σύνθετων που εμπεριέχουν την παιδαγωγική θεωρία, τη διδακτική πράξη κι ένα σύστημα μάθησης, σκέψης και σχέσεων μεταξύ των υποκειμένων της.

1. Πυργιωτάκης, 2000.

2. Freire, 1998: 32.

3. Dewey στο Taner, 1997: 171.

## Η αφητηρία της Παιδαγωγικής των Herbart, Dewey και Freire

### *Herbart: Νοησιарχία και πειθάρχηση*

Η παιδαγωγική του Herbart (1776-1841) επικρατεί στην Ευρώπη έως τις αρχές του 20ού αιώνα και στην Ελλάδα έως τη δεκαετία του '70. Αναθέτει στον δάσκαλο το καθήκον να διαμορφώσει τον παραστατικό κύκλο της συνείδησης του μαθητή και να κατευθύνει την ανάπτυξή του. Ελέγχοντας το απόθεμα των εμπειριών του και προφέροντάς του κατάλληλα παρουσιασμένες ιδέες, συγγενείς μ' αυτές του παραστατικού του κύκλου, ώστε να γίνονται το αντικείμενο της προσοχής και του ενδιαφέροντός του<sup>4</sup>.

Η παιδαγωγική του Herbart εξέφρασε τον προαστικό και προβιομηχανικό τρόπο σκέψης. Το πιστεύω του λαού της Γερμανίας στην αξία, της αυθεντίας, του ατομικισμού και της «κρατικοποιημένης» συνείδησης. Αξιοποιήθηκε για τη διάπλαση του μελλοντικού πολίτη που «υποτάσσεται στην πολιτική και στρατιωτική εξουσία»<sup>5</sup>. Στην Ελλάδα αξιοποιήθηκε για τη διδασκαλία και την αναπαραγωγή των κυρίαρχων αξιών της εποχής: τη νοησιарχία, τον διδασκισμό, τον φρονηματισμό και την ηθικολογία<sup>6</sup>.

### *Dewey: Κοινωνική προσαρμογή και κοινωνική μεταρρύθμιση*

Στο επίκεντρο της παιδαγωγικής του Dewey (1859-1952) είναι το Εργαστηριακό Σχολείο που οργάνωσε και διηύθυνε από το 1896 μέχρι το 1904 στο Πανεπιστήμιο του Σικάγου στις ΗΠΑ. Εκεί δημιούργησε, εφάρμοσε και πειραματίστηκε τη θεωρία του σε μια περίοδο ραγδαίων κοινωνικών μεταβολών που οφείλονταν, τόσο στην ολοένα και επιταχυνόμενη καπιταλιστική ανάπτυξη όσο και στις έντονες μεταναστευτικές ροές που κατέληγαν στις ΗΠΑ.

Ο πειραματισμός, η μέθοδος λύσης προβλήματος και το project, η ανάπτυξη του διερευνητικού τρόπου σκέψης, το ενδιαφέρον, η ενεργητική μάθηση και η εμπειρία, η επικοινωνία, η ατομική ανάπτυξη στο πλαίσιο της συλλογικής δράσης, η συνεργασία και τα ηθικά ιδεώδη που προήγαγαν τους κοινοτικούς δεσμούς, ήταν τα κρίσιμα στοιχεία της διδασκαλίας, της μάθησης και αγωγής<sup>7</sup>. Συνέδεε τις προδιαθέσεις του παιδιού, που εκφράζονταν ως ενδιαφέροντα, με τις κοινωνικές ενασχολήσεις (επαγγέλματα) και τη «διδασκτέα ύλη» στο πλαίσιο της σχολικής κοινωνότητας, την οποία αντιλαμβάνονταν, τόσο ως προέκταση της οικογένειας όσο και ως μικρογραφία της κοινωνίας. Με σκοπό την ανάπτυξη του παιδιού σε δυναμικό και αυτόνομο άτομο με λογισμό, που ξεπερνά τις κοινότητες πεποιθήσεις και αντιλήψεις και κυριαρχεί επί των προβλημάτων, ζει δημοκρατικά, προσαρμόζεται στην κοινωνική πραγματικότητα και, ταυτόχρονα, την αλλάζει<sup>8</sup>.

Όμως ο Dewey, εν τέλει, στην πράξη, δημιούργησε ένα σχολείο το οποίο δεν αποτελούσε μικρογραφία του συνόλου της κοινωνίας, αλλά μάλλον τη μικρογραφία ενός καπιταλισμού χωρίς συγκρούσεις. Γιατί τα παιδιά ζούσαν και ανέπνεαν σε έναν χώρο συνεργασίας πολύ διαφορετικό από την κοινωνική πραγματικότητα, δεν έρχονταν σε επαφή με ανθρώπους οι οποίοι κατείχαν θέσεις εξουσίας ή άλλους που αντιπροσώπευαν θεμελιακά διαφορετικές κουλτούρες<sup>9</sup>.

### *Freire: Κριτική συνειδητοποίηση, κοινωνικός μετασχηματισμός και κοινωνική απελευθέρωση*

Η παιδαγωγική του Freire (1921-1997) δημιουργείται μέσα από τον αγώνα για όσους και μαζί με όσους υφίστανται τα δεινά της αποικιοκρατίας, του αυταρχισμού, της καταπίεσης και της εκμετάλλευσης<sup>10</sup> και τίθεται στην υπηρεσία των καταπιεζόμενων, των εκμεταλλευόμενων και αδικημένων απανταχού της γης. Είναι αδιαχώριστη από την κατανόηση, την κριτική της εξουσίας και της ιδεολογίας όσων προκαλούν αυτά τα δεινά, καθώς και από την αντιπαράθεση μαζί τους. Πρόκειται για μια παιδαγωγική που αμφισβητεί τις καθιερωμένες διαδικασίες στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς είναι ταυτόχρονα, πολιτιστική δράση. Μέσω αυτής, οι εκμεταλλευόμενες και καταπιεζόμενες λαϊκές τάξεις μαθαίνουν να διερευνούν την κυρίαρχη κουλτούρα. Να την αντικειμενοποιούν στις καταστάσεις που

4. Φράγκος, 1984.

5. Dewey, 1926: 105.

6. Γρόλλιος & Τζήκας, 2002.

7. Ντιούι, 2016.

8. Γρόλλιος, 2011.

9. Γρόλλιος, 2011.

10. Vitoria, 2016.

την ενσωματώνουν. Να στοχάζονται το πώς έχει διαμορφώσει τη σκέψη και τη γλώσσα τους. Να τη συνειδητοποιούν κριτικά και να αποκαλύπτουν την ισχύ της πειθούς της. Να αναλαμβάνουν δράση για να τη μετασχηματίσουν και να απελευθερωθούν<sup>11</sup>.

## Το περιεχόμενο της Παιδαγωγικής των Herbart, Dewey και Freire

### *Herbart: Ενσυναίσθητη πρόσληψη και διάπλαση ηθικού χαρακτήρα*

Στην παιδαγωγική του Herbart, κυρίαρχα στοιχεία είναι η συστηματική «δείξη» αντικειμένων από την πραγματικότητα και ο σχηματισμός εποπειών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (με τη βοήθεια διδακτικών πρακτικών, όπως είναι η μεταβίβαση, η μίμηση, η επανάληψη, η επεξήγηση, η ερμηνεία), με σκοπό τη δημιουργία παραστάσεων. Με την πρόσληψή τους στη συνείδηση, επέρχεται η συγκρότηση/ ανασυγκρότηση του παραστατικού κύκλου (ή προσληπτικής μάζας)<sup>12</sup> του μαθητή. Οι παραστάσεις προσλαμβάνονται ενσυναίσθητα, δηλαδή αφομοιώνονται από άλλες παλαιότερες (παραστάσεις ή ιδέες) που βρίσκονται εκεί, εξαιτίας της έλξης την οποία ασκούν όμοιοι ή ανόμοιοι (παρεμφερείς) συνειρμοί<sup>13</sup>.

Η παιδαγωγική του συγκροτείται από δύο όψεις διαλεκτικά συνδεδεμένες<sup>14</sup>:

- *Ηθική όψη*. Στην οποία η *αρετή* ορίζει τον σκοπό της αγωγής. Προσανατολίζει τη διδασκαλία και την αγωγή στην ηθική ενδυνάμωση του χαρακτήρα, καθώς και στη διαμόρφωση ηθικής βούλησης.

Ο συγκεκριμένος σκοπός πραγματοποιείται:

- α)** Από την άσκηση «κυβερνητικής αγωγής» εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ώστε ο μαθητής να συμμορφώνεται στους κανόνες και να «*καθυποτάσσεται*»<sup>15</sup>, καθώς και από την άσκηση της «ιδίως αγωγής», ώστε ο ίδιος ο μαθητής να ενσαρκώνει το ηθικό πρότυπο του εκπαιδευτικού, που θα επιδράσει στον εσωτερικό του κόσμο και τη συνείδησή του.
- β)** Από τη διαμεσολάβηση διδασκαλίας, ώστε ο μαθητής να αναπτύσσει το ενδιαφέρον για τον σχηματισμό ανώτερης αξίας παραστάσεων, κατάλληλων για τη διαμόρφωση ηθικού χαρακτήρα.
- *Ψυχολογική όψη*. Στην οποία η διδασκαλία δημιουργεί το περιεχόμενο της συνείδησης.

Τα βασικά στοιχεία της διδασκαλίας (γνωστικό αντικείμενο, μορφή, μέθοδος και μέσα διδασκαλίας) συνεισφέρουν καθοριστικά στο να σχηματισθεί ο παραστατικός κύκλος, να ενδυναμωθεί η διάνοση με σκοπό την «ορθή» (ηθική) σκέψη και, ακολούθως, την «ορθή» πράξη. Το «περιεχόμενο» της συνείδησης είναι ο παραστατικός κύκλος. Όταν οι παραστάσεις εισέρχονται, δημιουργούνται ιδέες (ή παραστάσεις) και καθώς αυτές αφομοιώνονται από συγγενείς τους, προκαλούνται ευχάριστα συναισθήματα, ενδιαφέρον και μόρφωση της βούλησης, σε αντιστοιχία με τον ηθικό τους χαρακτήρα.

### *Dewey: Σχολική κοινότητα, εμπειρία και δημοκρατία*

Ο Dewey, ως οπαδός του πραγματισμού επιζητούσε μέσα από την παιδαγωγική του, την επίτευξη του πρακτικού και ωφέλιμου. Υποστήριζε ότι η εκπαίδευση έπρεπε να είναι προέκταση των δραστηριοτήτων της οικογενειακής ζωής και οι σχέσεις εντός της να αναπαριστούν μια «εμβρυακή», απλοποιημένη μορφή της πραγματικής ζωής. Σύμφωνα με τον Dewey, η διδασκαλία και η αγωγή είναι ανάγκη να έχουν αφετηρία τις τέσσερις βιολογικές προδιαθέσεις (ή παρορμήσεις) του αναπτυσσόμενου ανθρώπου: 1) την κοινωνική, 2) την κατασκευαστική, 3) της ανακάλυψης και του πειραματισμού, 4) της έκφρασης<sup>16</sup>, οι οποίες αποτελούν και την πηγή των ενδιαφερόντων του. Ως σκοπό της παιδαγωγικής του έθεσε την ατομική ανάπτυξη του μαθητή μέσα από την εμπειρία και τη δράση στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Θεωρούσε ότι συνεισέφεραν σ' αυτό η λογικά και ορθολογικά οργανωμένη γνώση (αποτελούσε το εργαλείο για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων), η πειραματική μέθοδος, η αλληλεπίδραση και η ανταλλαγή απόψεων στο πλαίσιο της ομάδας, η δημοκρατική συμβίωση του μαθητή με τους συμμαθητές του, για

11. Λιάμπας, 2009.

12. Φράγκος, 1984.

13. Bigge, 2008

14. Reble, 1990.

15. Φουκώ, 1989: 239-244 · Liambas, 2015: 447.

16. Ντιούι, 1982.

την οποία απαραίτητη ήταν η συλλογική και συνεργατική ευφυΐα<sup>17</sup>. Συνέδεε στενά τον διερευνητικό τρόπο σκέψης και τη δημοκρατία ως τρόπο του ζην, ώστε το ζήτημα της κοινωνικής αλλαγής να αντιμετωπίζεται με τρόπο που δεν θα διατάρασσε την κοινωνική ενότητα και τάξη. Για τον Dewey, η ανάπτυξη και εξέλιξη της δημοκρατίας δεν απαιτούσε μόνο περισσότερη μόρφωση. Απαιτούσε, επίσης, χρησιμοποίηση της πειραματικής μεθόδου ως βασικού χαρακτηριστικού της διερευνητικής διαδικασίας σκέψης<sup>18</sup> των μελλοντικών πολιτών.

### **Freire: Κριτική κατανόηση της αιτίας των πραγμάτων, παρέμβαση και δράση**

Σύμφωνα με τον Freire, οι λαϊκές τάξεις που διαπαιδαγωγούνται με την κυρίαρχη παιδαγωγική, *απανθρωπίζονται*. Γιατί στην εκπαίδευσή τους επιβάλλονται με την τραπεζική μέθοδο διδασκαλίας: έννοιες, αντιλήψεις, θεωρίες, περιεχόμενα που παρεμποδίζουν την ορθή κατανόηση του κόσμου και τις οδηγούν στην άγνοια των αιτίων της πραγματικότητάς τους, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν και να συγκροτούν μορφές ύπαρξης, σκέψης και έκφρασης στις οποίες επικρατεί μια απλοϊκή συνείδηση των πραγμάτων που εξυπηρετεί τα συμφέροντα των κατόχων της εξουσίας.

Οι γόννοι των λαϊκών τάξεων μαθαίνουν να μην υποβάλλουν σε διερεύνηση και κριτικό στοχασμό τις κοινωνικές και παραγωγικές σχέσεις που ορίζουν την πραγματικότητά τους και τους διαμορφώνουν. Έτσι, δεν ανακαλύπτουν τις αιτίες ύπαρξης των φαινομένων της και δεν αναπτύσσουν κρίση, περιέργεια, φαντασία, διαίσθηση, που είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή τους στην «περιπέτεια της γνώσης», ενώ παραλείπονται οι ανάγκες, η αβεβαιότητα και οι ανησυχίες τους. Γι' αυτόν τον λόγο, «βυθίζονται» στην «κουλτούρα της σιωπής» όχι μόνο υπαρξιακά, διανοητικά, ψυχικά αλλά και πολιτικά. Αφού, αντί για μια συνολική και σε βάθος κατανόηση του κόσμου, κατανοούν την πραγματικότητα αποσπασματικά, καθώς τα επιμέρους κοινωνικά φαινόμενα παρουσιάζονται αν-ιστορικά, στατικά και αναλλοίωτα. Αυτό έχει συνέπεια η παρουσία τους στον κόσμο να μην χαρακτηρίζεται από κριτικό λόγο, παρέμβαση και δράση.

Αντίθετα, η παιδαγωγική του Freire αποσκοπεί στην κριτική συνειδητοποίηση των λαϊκών τάξεων, για να γνωρίζουν οι γόννοι τους την πραγματικότητα αληθινά και ολόπλευρα, συνολικά και σύνθετα, κριτικά και ενεργητικά κι όχι αποσπασματικά. Με σκοπό να τη μετασχηματίζουν, ώστε να *εξανθρωπίζονται*. Ο δάσκαλος, ακολουθώντας μια διαδικασία *«αποκάλυψης των σχέσεών τους με τον ιστορικό – πολιτισμικό κόσμο μέσα στον οποίο και με τον οποίο υπάρχουν»*, στοχάζεται μαζί τους κριτικά τις σχέσεις τους μ' αυτόν. Για να μάθουν να κατανοούν όχι μόνο τη συνολική του εικόνα, αλλά και τις σχέσεις που τους διαμόρφωσαν, όπως και τις αιτίες ύπαρξης των κοινωνικών φαινομένων με τα οποία καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι (π.χ., φτώχεια, έλλειψη στέγης, ανεργία, υπο-εκπαίδευση, αναλφαβητισμός κ.ά.). Με βάση, τόσο τις αιτιώδεις και περιστασιακές τους συναρθρώσεις όσο και τις ιστορικές τους διαστάσεις<sup>19</sup>.

## **Διδασκαλία**

### **Herbart: Τα στάδια (πορεία) διδασκαλίας για τη μεταβίβαση γνώσης με σκοπό τη διαμόρφωση ηθικής βούλησης**

Για τον Herbart, η μάθηση πραγματοποιείται με τη μεταβίβαση της γνώσης μέσω μιας μετωπικής δασκαλοκεντρικής μορφής διδασκαλίας και με μια μονοδιάστατη, αυστηρά κατευθυντήρια και γραμμική μέθοδο, ώστε οι μαθητές να δημιουργήσουν συγκεκριμένες παραστάσεις, να αφομοιώσουν ηθικά διδάγματα και να διαμορφώσουν ηθική βούληση.

Η διδασκαλία του οργανώνεται ιεραρχικά σε δύο άξονες<sup>20</sup>:

#### **1. Αξιοποίηση της μνήμης και των αισθήσεων**

- α)** Αρχικά, πραγματοποιείται η *ήρεμη εμβάθυνση*, κατά την οποία ο δάσκαλος στρέφει την προσοχή του μαθητή σε συναφείς παραστάσεις του παραστατικού του κύκλου. Με παρατήρηση και με εξελικτικό διάλογο τον κατευθύνει να αποκτήσει σαφή αντίληψη του αντικειμένου διδασκαλίας για να δημιουργήσει το κατάλληλο ενδιαφέρον και να διαμορφώσει τη βούλησή του (σαφήνεια).
- β)** Ακολουθεί η *προοδευτική εμβάθυνση*, όπου ο δάσκαλος κατευθύνει τον μαθητή σε διαδοχικές αφαιρέσεις, για να βρεθούν τα κοινά ή διαφορετικά στοιχεία μεταξύ των παραστάσεων του παραστατικού του κύκλου και του

17. Χατζηγεωργίου, 1999.

18. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1980.

19. Λιάμπας, 2009: 11.

20. Γεωργούλης, 1974; Reble, 1990; Πυργιωτάκης, 2007.

αντικειμένου, ώστε στη συνέχεια αυτό να συνδεθεί με τις συναφείς παραστάσεις που ήδη κατέχει (σύνδεση ή σύγκριση).

## 2. Πρόκληση εννοιολογικής σύλληψης ή κατανόησης

- α)** Αρχικά, γίνεται ο *ήρεμος συλλογισμός*, στον οποίο ο δάσκαλος οδηγεί τον μαθητή να εξετάζει τα χαρακτηριστικά του αντικειμένου στη βάση συσχετίσεων αιτίου-αιτιατού για να σχηματίσει σαφείς γνώσεις και στη συνέχεια, να ανακαλύψει τα κοινά (ή συμμετόχα) χαρακτηριστικά τους. Έτσι, τον εισάγει σε εννοιολογικά σύνολα και κατευθύνει την κατανόσή του οδηγώντας τον σε γενικεύσεις που παίρνουν τη μορφή κανόνων, αρχών ή νόμων, για να εμπλουτιστεί ο παραστατικός του κύκλος με τους συνειρμούς που προκαλούνται (σύστημα).
- β)** Ακολουθεί ο *προσδευτικός συλλογισμός* στον οποίο ο δάσκαλος οδηγεί τον μαθητή να εφαρμόζει τις γνώσεις του σε ανάλογες περιπτώσεις σχέσεων και καταστάσεων της καθημερινής ζωής, για να εξηγηθούν ή να αντιμετωπιστούν γεγονότα και προβλήματα και να εξασκηθεί (κινούμενος από τον κανόνα στην περίπτωση και αντίστροφα) (μέθοδος).

Η πρόταση του Herbart για τη διδασκαλία με την αυστηρή της οργάνωση και πρακτική απαγόρευε την κριτική και δημιουργική σκέψη και δράση του μαθητή, περιόριζε την ατομική υπευθυνότητα και την ανάπτυξη της ελεύθερης βούλησής του, επέβαλλε τη συμμόρφωση και τη χειραγώγηση του μελλοντικού πολίτη. Ωστόσο, ο Herbart, με μια ευρύτερη έννοια, επιχείρησε την επιστημονική θεμελίωση της διδασκαλίας, αντλώντας από τη Φιλοσοφία και την Ψυχολογία της εποχής του. Θέλησε να αναιρέσει τον εμπειρισμό και να θέσει ορθολογικές αρχές για την πραγμάτωσή της. Να αναδείξει τον σύνθετο της χαρακτήρα, καθώς και τη σημασία της προϋπάρχουσας εμπειρίας, της εννοιολογικής σαφήνειας στη διδασκαλία, της ανάπτυξης του ενδιαφέροντος και της ηθικής βούλησης, καθώς και την κρισιμότητα της συνεισφοράς του δασκάλου<sup>21</sup>.

## Dewey: Πειραματισμός και λύση προβλήματος

Για τον Dewey, η ανάπτυξη συναρτάται με την αξιοποίηση και την εξάσκηση των προδιαθέσεων του παιδιού. Θεμελιώνει τη σχολική δραστηριότητα σε επαγγέλματα (απασχολήσεις), παρά σε ό,τι θεωρείται με την πλήρη έννοια του όρου, γνωστικό αντικείμενο. Κι αυτό, επειδή ο ίδιος αποδέχεται ότι η ανθρώπινη ευφυΐα αναπτύχθηκε σε σύνδεση με τις ανάγκες και τις ευκαιρίες δράσης, με σκοπό την επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Έτσι, το «αναλυτικό πρόγραμμα» του Εργαστηριακού Σχολείου συγκροτούνταν από τα επαγγέλματα, καθώς και από στοιχεία επιστημών, τα οποία ήταν παρόμοια μ' αυτά που περιλαμβάνονταν και σε μαθήματα παραδοσιακών προγραμμάτων<sup>22</sup>. Από τη μία αξιοποιήθηκαν η μαγειρική, η τέχνη του ραψίματος, η χειρωνακτική εργασία, οι οποίες όμως, δεν χρησιμοποιούνταν ως επιπρόσθετες ικανότητες ή για να προσφέρουν ξεκούραση και απομάκρυνση από τη ρουτίνα, αλλά επειδή αναπαριστούσαν θεμελιώδεις μορφές της κοινωνικής δραστηριότητας και εισήγαγαν το παιδί σε μια «λειτουργική κατανόηση και αξιοποίηση» γνώσεων του αναλυτικού προγράμματος. Ενώ, από την άλλη, ήταν ενταγμένα στο πρόγραμμα του σχολείου στοιχεία, π.χ., φυσικής, όχι ως μάθημα το οποίο περιείχε αφηρημένες γνώσεις, αλλά επειδή παρουσίαζε τους παράγοντες που εμπλέκονται στην εμπειρία των μαθητών και έδινε εργαλεία ερμηνείας σε δραστηριότητες στο πλαίσιο μιας προβληματικής κατάστασης, ή γλωσσικών σπουδών και λογοτεχνίας, επειδή αυτά αξιοποιούνταν ως όργανα επικοινωνίας, ιδεών και συναισθημάτων<sup>23</sup>. Συνεπώς, η πρόοδος του μαθητή δεν ήταν αποτέλεσμα της «εκμάθησης ύλης» μαθημάτων, αλλά της ανάπτυξης νέων μορφωτικών εμπειριών μέσα από σύγκρουση με προβληματικές καταστάσεις. Η εκπαίδευση ήταν συνεχής ανασυγκρότηση της εμπειρίας.

## Πειραματισμός

Οι προβληματικές καταστάσεις που οι μαθητές έφεραν στο σχολείο (κι όχι ο δάσκαλος) ήταν πεδίο εφαρμογής των επαγγελμάτων. Όμως, αυτό γινόταν μόνο όταν ο δάσκαλος διαπίστωνε ότι αυτές οι καταστάσεις μπορούσαν να προκαλέσουν μορφωτικές εμπειρίες που ήταν σημαντικές για τους μαθητές του. Εμπειρίες που θα εμπλούτιζαν και θα μετέτρεπαν τη ζωή τους σε μια διαδικασία ανάπτυξης, καθώς μαζί με την πειραματική επίλυση, αυτό ήταν μια προετοιμασία και παρακαταθήκη για το μέλλον<sup>24</sup>.

21. Κοντονή, 1997.

22. Γρόλλιος, 2011.

23. Ντιούι, 1982.

24. Curtis & Boulwood, 1966.

Στην ανάλυση των προβληματικών καταστάσεων δεν μεταβιβάζονταν μετωπικά και ευθύγραμμα οι ιδέες και οι πληροφορίες από τον δάσκαλο, κάτι που ήταν αυτοσκοπός στην παραδοσιακή διδασκαλία. Χρησιμοποιούνταν οι ιδέες που αναπτύσσονταν ή ανακαλύπτονταν κατά την επίλυσή τους από τους μαθητές μέσω της πραγματοποίησης ενός project. Οι μαθητές προέβαιναν σε παρατήρηση, διερεύνηση, στοχαστική σκέψη και δράση<sup>25</sup>. Τα συμπεράσματά τους είχαν λειτουργική αξία αλλά, ταυτόχρονα, και συναισθηματική, γιατί προέκυπταν από την υλοποίηση του ενδιαφέροντός τους. Έτσι, η «ύλη» του αναλυτικού προγράμματος μετατρέποταν σε άμεση ζωντανή εμπειρία, γι' αυτό και τη μάθαιναν με ζέση και χωρίς παρανοήσεις<sup>26</sup>.

Ο Dewey, λόγω της φιλοσοφικής του παιδείας, ελκυόταν από τη συστηματικότητα και την επιμέλεια που απέπνεαν οι επιστημονικές μέθοδοι, αλλά και επειδή αυτές εμπόδιζαν τον δογματισμό, τη βουβή και απερίσκεπτη συνήθεια. Η μέθοδος διδασκαλίας του ήταν η λύση προβλήματος με επίκεντρο ένα project (εφαρμοζόταν και σε κοινωνικά προβλήματα). Θεμελιωνόταν στην ερευνητική λογική: στην υποβολή υπόθεσης, στην άμεση παρατήρηση, στον λογισμό, τον σχηματισμό ιδεών, στην πειραματική παρατήρηση και την εμπειρική δοκιμή<sup>27</sup>. Απέκλειε τις τυχαίες προσπάθειες, δίνοντας βάρος στον προγραμματισμό της έρευνας, τον ευφυή βηματισμό, την κατανόηση και τον συλλογισμό, μέσα από ατομική και συλλογική προσπάθεια που οδηγεί στη συλλογή όλων των πιθανών αποδείξεων. Συνάρθρωνε την έρευνα, την εξέταση, τον στοχασμό, τη διάκριση και την εξαγωγή συμπεράσματος μετά από απόδειξη<sup>28</sup>.

Η μέθοδός του είχε πέντε στάδια:

1. Αίσθηση δυσκολίας
2. Εντοπισμός και ορισμός της προβληματικής κατάστασης. Στα πρώτα δύο στάδια, τόσο η δυσκολία όσο και η αναζήτηση του χαρακτήρα του προβλήματος μπορεί να παρουσιάζονται μαζί, ή μπορεί η δυσκολία να εμφανιζόταν αναπάντεχα ως αίσθημα ταραχής. Η παρατήρηση για τον εντοπισμό της δυσκολίας και για τον καθορισμό του χαρακτήρα του προβλήματος ήταν η απαραίτητη δράση για την έναρξη του ορθού συλλογισμού ή της κριτικής επαγωγής.
3. Υποβολή εξήγησης ή πιθανής λύσης. Εδώ, υποβάλλεται μια πρόταση, π.χ., ιδέα, εικασία, στοχασμός, υπόθεση, θεωρία για την ενδεχόμενη λύση του προβλήματος ή την υπέρβαση της δυσκολίας, η οποία γίνεται δοκιμαστικά δεκτή μέχρι τελικής απόδειξης. Η απόδειξη ως προς την πιθανότερη αποδεκτή ή την καλύτερη πρόταση εξαρτάται από την ύπαρξη αντίπαλων προτάσεων (η ποικιλία εναλλασσόμενων προτάσεων ήταν παράγοντας καλής σκέψης).
4. Λογική επεξεργασία μιας ιδέας. Εξετάζονται με λογισμό, δηλαδή με λεπτομερή και διερευνητική παρατήρηση, και υπόκεινται σε προσεκτική επεξεργασία οι προτάσεις που έχουν υποβληθεί στη βάση του αρχικού προβλήματος ή δυσκολίας, για να παραχθεί μια ιδέα η οποία είναι η καλύτερα προσαρμοσμένη στη συγκεκριμένη προβληματική κατάσταση. Επιπλέον, εδώ, η ιδέα λειτουργεί συνεκτικά, καθώς μπορεί να συμπεριλαμβάνει ένα οργανωμένο σύνολο παραγόντων που μέχρι πρότινος φαίνονταν ασύνδετοι.
5. Επιβεβαίωση της ιδέας και οριστικοποίηση ενός συμπεράσματος. Γίνεται επαλήθευση της ιδέας. Είτε με άμεση παρατήρηση εντοπίζεται η ύπαρξη σ' αυτή κατάλληλων γνωρισμάτων τα οποία απαιτούνται για την επίλυση του προβλήματος, ενώ απ' την άλλη διακρίνονται εκείνα τα ελλιπή γνωρίσματα που απορρίπτονται ως ακατάλληλα, είτε προκαλείται πειραματική επιβεβαίωση, π.χ., μιας θεωρίας (όσων στοιχείων της περιέχονται με σκοπό να συμβούν ή να μη συμβούν στην πραγματικότητα, γεγονός που θα οδηγήσει στην αποδοχή ή στην απόρριψή της)<sup>29</sup>.

Αξιοποιούνταν οι προβληματικές καταστάσεις και τα ερωτήματα που οδηγούσαν σε έρευνα, ανέπτυσαν την αφαιρετική σκέψη, καθώς και τον σχεδιασμό, την εφεύρεση, την αναζήτηση και την πρόβλεψη. Στο πλαίσιο αυτό, συνεισέφεραν η δουλειά στο εργαστήριο, η αναζήτηση και η έρευνα σε βιβλιοθήκες, οι εφαρμογές στην ύπαιθρο, οι επισκέψεις στην πόλη και η επικοινωνία με πρόσωπα με εξειδικευμένη εμπειρία και γνώση. Ο Dewey προωθούσε την ολόπλευρη ανάπτυξη του κάθε μαθητή, λάμβανε υπόψη τον τρόπο μάθησής του (οι δεξιότητες ωθούνταν σε διανοητικά προβλήματα μέσα από ευκαιρίες για την ανάπτυξη της περιέργειας και της ευαισθησίας, ενώ οι ικανότεροι για διανοήση σε επεξεργασία υλικού)<sup>30</sup>.

25. Χατζηγεωργίου, 1999, Αλεξάκης, 2017.

26. Ντιούι, 2016.

27. Mayhew & Edwards, 1966.

28. Hytten, 2004.

29. Dewey, 1930: 74-78.

30. Tanner, 1997.

### **Freire: Τοποθέτηση προβλήματος, κωδικοποίηση/αποκωδικοποίηση υπαρξιακών καταστάσεων και κριτική συνειδητοποίηση**

Στον Freire η διδασκαλία κλείνει τον γνωσιολογικό κύκλο, καθώς τη μεταβίβαση της γνώσης ακολουθεί η παραγωγή νοήματος από τους μαθητές. Ως μέθοδο διδασκαλίας προτείνει τον διάλογο. Η αφετηρία του εδράζεται στον κοινωνικό χαρακτήρα της σκέψης, καθώς είναι εγγεγραμμένος στις δυνατότητες της ανθρώπινης συνείδησης, η οποία πάντα επιζητά την επικοινωνία.

Στην παιδαγωγική του, η διαλογική σχέση γίνεται και επιστημολογική σχέση, επειδή προσφέρει χώρο για διαλεκτική αντιπαράθεση ανάμεσα στο «*τι είμαι και το τι μπορώ να είμαι*». Τα υποκείμενα της διδασκαλίας υποβάλλουν σε διαρκή κριτικό στοχασμό τις σχέσεις τους με την κοινωνική πραγματικότητα, αναβαθμίζοντας την εμπειρική τους γνώση σε κριτική γνώση. Εκπαιδευτικός και μαθητές στρέφονται διαρκώς στην πραγματικότητα που βιώνουν για να την απομυθοποιήσουν και να αποκαλύψουν την αιτία ύπαρξης των στοιχείων της και των σχέσεών τους. Γι' αυτό και δεν υπάρχει ένας δεδομένος τερματισμός με την απόκτηση οριστικών γνώσεων. Στο πλαίσιο της διαλογικής σχέσης η γνώση ποτέ δεν ολοκληρώνεται, αλλά αναλύεται, εξετάζεται και επανεξετάζεται ως προς την αλήθεια της σε μια συγκεκριμένη πραγματικότητα, με σκοπό να βαθιάίνει και να βελτιώνεται διαρκώς<sup>31</sup>.

Η Απελευθερωτική παιδαγωγική δεν βασίζεται σε περιεχόμενα που *πρέπει* να διδαχθούν και να μαθευτούν, «αποστασιοποιημένα» από κοινωνικές σχέσεις και κοινωνικούς ανταγωνισμούς. Εκείνο που ορίζει στην πράξη τη διδασκαλία της είναι η ανάθεση του καθήκοντος στον δάσκαλο να φέρνει στην τάξη για μελέτη, μετά από έρευνα που πραγματοποιεί (και με συναδέλφους του), τα κρίσιμα θέματα που απασχολούν την κοινότητα του σχολείου του και ανταποκρίνονται στις υπαρξιακές καταστάσεις των μαθητών του. Τοποθετεί τα θέματα με τη μορφή κωδικοποιήσεων, δηλαδή θέτει την αναπαράσταση των υπαρξιακών καταστάσεων απέναντί τους για να τις αντικειμενοποιήσουν<sup>32</sup>. Αυτό στοχεύει μαθητές και δάσκαλος να «σταθούν ενώπιόν τους» και έξω από αυτές, παρατηρώντας, αναγνωρίζοντας, κρίνοντας και αναγιγνώσκοντας όλες τις πτυχές τους. Να πλησιάσουν νοητικά τις αλήθειες, τα μυστήρια αλλά και τα αδύναμα σημεία τους και να κατανοήσουν κριτικά την υλική και κοινωνική τους πραγματικότητα. Σ' αυτήν τη διαδικασία δεν είναι αναγκαία μόνο η λεκτική περιγραφή του κόσμου, οι συλλογισμοί, ή ο κριτικός στοχασμός, αλλά και η επέμβαση και μετασχηματιστική δράση πάνω στην πραγματικότητα. Συσχετιζόμενα όλα μαζί, συνυπάρχουν και συσχετίζονται διαλεκτικά σε μια ενότητα, την οποία ο Freire ονομάζει *γνωστική πράξη (praxis)*. Με μέθοδο διδασκαλίας τον διάλογο, με τη συνεργασία, τη συμμετοχή, τη βοήθεια και την υποστήριξη του δασκάλου, καθώς επιτελεί τον απελευθερωτικό του ρόλο, οι μαθητές ερευνούν, στοχάζονται και κατανοούν κριτικά τις κωδικοποιήσεις των υπαρξιακών καταστάσεων και τις αποκωδικοποιούν. Αποκαλύπτουν, αναδεικνύουν, κρίνουν, εξηγούν και όχι απλώς περιγράφουν γεγονότα. Ανακαλύπτουν και επαν-ανακαλύπτουν τη γνώση και την κουλτούρα τους. Οδηγούνται στην αποδόμηση της προηγούμενης κατανόησής τους, παρεμβαίνουν και δρουν για να αλλάξουν την πραγματικότητά τους. Παράλληλα, εμβαθύνοντας στη γνωστική πράξη, προβαίνουν σε κριτική κατανόηση του περιεχομένου και της κουλτούρας του σχολείου. Η αναγκαιότητα για δημοκρατία, ελευθερία και δικαιοσύνη που προκύπτει διαρκώς ως ζητούμενο σε μαθητές και δασκάλους, στο πλαίσιο των σχέσεων του σχολείου και της κοινωνίας, θέτει επιτακτικά το ζήτημα της επανεφεύρεσης των κοινωνικών σχέσεων εντός και εκτός σχολείου<sup>33</sup>.

## **Συμπεράσματα**

Όμως, παρά τη συσσωρευμένη θεωρητική γνώση και πράξη της Παιδαγωγικής για τη διδασκαλία και την αγωγή, θεωρητικοί των Επιστημών της Αγωγής<sup>34</sup> ανάγουν την Παιδαγωγική στο πεδίο αποκλειστικά της πρακτικής: στη διδακτική μεθοδολογία και την προσωπική δράση του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας, «*έχουμε τονίσει ότι η παιδαγωγική έχει να κάνει με τη δράση, ότι εντάσσεται στο πραγματικό, στο κανονιστικό πλαίσιο. Αυτό αληθεύει και σήμερα*»<sup>35</sup>. Κι αυτό συμβαίνει, επειδή παρακάμπτουν την ικανότητά της, τόσο για τον θεωρητικό, οντολογικό, κοινωνικό, πολιτικό (ανα) στοχασμό της μορφωτικής διαδικασίας του σχολείου, της διδασκαλίας και της αγωγής όσο και για την έρευνά τους. Συγκεκριμένα, αγνοούν την παιδαγωγική θεωρία που τις υποβάσται, την πρακτική και τη γνώση που παράγει η πρακτική τους, καθώς και τις συνέπειές της. Εκχωρώντας αποσπασματικά, «στην ψυ-

31. Λιάμπας, 2009.

32. Γρόλλιος, κ. ά., 2003.

33. Freire, 2009 · Λιάμπας, 2009.

34. Mialaret, 1996; 2007 & 2011

35. Mialaret, 2007: 259.



χολογία», στη φιλοσοφία της παιδείας, στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, στην ψυχοκοινωνιολογία, στην ιστορία της εκπαίδευσης, στην εθνολογία της εκπαίδευσης, στη σχολική δημογραφία, στην οικονομία της εκπαίδευσης, στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στη διοίκηση της εκπαίδευσης, στην παιδαγωγική φυσιολογία, στην παιδαγωγική ψυχολογία, στην κοινωνική ψυχολογία των μικρών ομάδων και στις επιστήμες επικοινωνίας<sup>36</sup>, την έρευνα, τόσο της διδασκαλίας και της αγωγής όσο και τη θεωρητική κατανόηση των συμπερασμάτων της. «Ο εκπαιδευτικός (...) πρέπει να γίνεται ολοένα πιο ικανός να τοποθετείται μέσα στον χρόνο και τον χώρο και να επιλύει τα καινούρια προβλήματα που θα συναντά. Τα θεμελιώδη στοιχεία, που θα δώσουν τη δυνατότητα να βρίσκει τις κατάλληλες και αυθεντικές λύσεις στα καθημερινά του προβλήματα, θα τα αποκομίσει από τη μύησή του στις επιστήμες της αγωγής»<sup>37</sup>. Έτσι, οι Επιστήμες της Αγωγής υποβιβάζουν την Παιδαγωγική σε μια «κατηγορία επιστημονικών κλάδων που αντικείμενό τους είναι η ανάλυση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών καταστάσεων στη σύγχρονη καθημερινότητα. Πρόκειται για τις παιδαγωγικές επιστήμες, ένα υποσύνολο των επιστημών της αγωγής (...)»<sup>38</sup>.

Όμως, για την Παιδαγωγική, η σφαιρικότητα και η συνθετότητα της διδασκαλίας και της αγωγής βρίσκονται στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και είναι στο επίκεντρο του στοχασμού της. Επειδή το περιεχόμενο τους αποτελούν θεμελιώδεις και πολύπλοκες διαδικασίες, οι οποίες συνδυάζουν την παιδαγωγική θεωρία με τη διαδικασία μάθησης και σκέψης, τη διδακτική πράξη (που αξιοποιεί πολιτισμικά εργαλεία, μεθόδους, μορφές, μέσα, υποδομές και χώρους, τη διαμεσολάβηση δασκάλου και συμμαθητών) με την παιδαγωγική σχέση ώστε να υποστηρίζεται και να βοηθιέται ο μαθητής στη μάθηση και να μετασχηματίζεται σε κάτι που δεν ήταν πριν. Άλλωστε, μόνο με τη διδασκαλία και την αγωγή ο μαθητής μπορεί και αναπτύσσει τις ανώτερες πνευματικές του λειτουργίες, αλλάζοντας έτσι, όχι μόνο πνευματικά, αλλά και ψυχικά και σωματικά (συναίσθημα, συμπεριφορά, αισθητική)<sup>39</sup>.

Αντίθετα, απ' την πλευρά τους οι Επιστήμες της Αγωγής ενεργούν στις εκπαιδευτικές καταστάσεις αφαιρετικά. Απομονώνουν στοιχεία (ή παράγοντες) της διδασκαλίας από το πλαίσιο τους και με την αιτιοκρατική τους λογική, κατακερματίζοντας τη διδασκαλία, τα αποκόβουν από το πλέγμα των σχέσεών τους. Επιπλέον, τα εισάγουν στο δικό τους σημασιολογικό πλαίσιο, ανάγοντας το πολύπλοκο στο απλό, προωθώντας το τυποποιημένο, το ποσοτικό και το μετρήσιμο με μια ακαδημαϊκή σχολαστικότητα που είναι ξεκομμένη από την παιδαγωγική γνώση και σχέση. Τελικά, οι Επιστήμες της Αγωγής παρεμβαίνουν και ενεργούν ως ένα εξωτερικό προσάρτημα στη διδασκαλία και την αγωγή, ώστε «συνκά η ερμηνεία των αποτελεσμάτων είναι πολύπλοκη και αδυνατεί να καταλήξει σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πληροφορίες»<sup>40</sup>.

Έτσι, διαγράφουν την κρίσιμη σημασία της επίδρασης του περιεχομένου, των αρχών, των σκοπών και στόχων, των προγραμμάτων, της μεθόδου, της μορφής και των μέσων της διδασκαλίας, των χώρων και υποδομών του σχολείου, καθώς και των σχέσεων της σχολικής ζωής και τάξης για τη διαμόρφωση και συγκρότηση της προσωπικότητας των μαθητών. Ακόμη, διαγράφουν τη σύγκρουση με τις προκαταλήψεις, τις συντηρητικές συνήθειες, τις αντιδραστικές συμπεριφορές και τις ρήξεις που προκαλούνται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης, την οποία ο δάσκαλος δημιουργεί με ανθρώπινα, ηθικά και πολιτικά χαρακτηριστικά (όπως ενδιαφέρον, επιθυμία, ανάγκη, συνεργασία, συμμετοχή, φαντασία, δημιουργικότητα, περιέργεια, δημοκρατία, χαρά, απόλαυση, ελπίδα, ταπεινοφροσύνη, αγάπη, πάθος)<sup>41</sup>, ώστε οι μαθητές να γίνουν υποκείμενα της ζωής και της ιστορίας τους. Μ' αυτόν τον τρόπο, όμως, παρακάμπτουν την έγνοια για τη διδασκαλία, την αγωγή και τη μάθηση ως ανοιχτών εγχειρημάτων που συνδιαμορφώνονται από τον δάσκαλο και τους μαθητές, με σκοπό μια διαρκώς μεταβαλλόμενη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης για τον κάθε μαθητή (από πλευράς επέκτασης του ορίου της), όπου ό,τι μπορεί να αναπτυχθεί στο μέλλον από τον καθένα, δημιουργείται στο παρόν από τον ίδιο, με τη βοήθεια και την υποστήριξη του δασκάλου του<sup>42</sup>.

Επειδή η θέση των Επιστημών της Αγωγής για την Παιδαγωγική είναι παραλλαγή της κλασικής, θετικιστικής διάκρισης της σύλληψης από την εκτέλεση, ή της σκέψης από την πρακτική, μιας και «ο ερευνητής των επιστημών της αγωγής προσπαθεί να είναι τοποθετημένος στο επίπεδο της επιστήμης, (και) ο εκπαιδευτικός στο επίπεδο της τέχνης»<sup>43</sup>, αποδυναμώνεται η σφαιρική αντίληψη της διδασκαλίας, της αγωγής, καθώς και η διαλεκτική τους σύλληψη. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται να μην αξιοποιούν σημαντικές ικανότητες, γνώσεις και πρακτικές που απέκτησαν από τις σπουδές τους ή από τη γνώση της πρακτικής τους, οι οποίες ωθούνται στη λήθη, όπως και οι ίδιοι

36. Mialaret, 2007.

37. Mialaret et al., 1996: 165.

38. Mialaret et al., 1996: 149.

39. Λιάμπας, 2018.

40. Mialaret, 2007: 246.

41. Νούτσος, 1988 · Freire, 2009.

42. Stetsenko, 2017: 235.

43. Mialaret, 2011: 207.

αποξενώνονται από τον στοχασμό της πρακτικής τους, της γνώσης της πρακτικής τους, των εμπειριών τους και του πλαισίου τους<sup>44</sup>. Τα γεγονότα της διδασκαλίας και της αγωγής, παρά το γεγονός ότι συνυφαίνονται αδιαχώριστα με τις συνθήκες διεξαγωγής της και το κοινωνικο-πολιτισμικό της πλαίσιο<sup>45</sup>, προσεγγίζονται αποστασιοποιημένα. Σχετικά με το ποιο είναι το περιεχόμενό τους, ποιος είναι αυτός που τα αντιλαμβάνεται και με ποια οπτική (έξη ή διαθέσεις), με ποιο σκοπό και ποιο συμφέρον (υπέρ τίνος ή εναντίον τίνος διδάσκει)<sup>46</sup>. Όμως, είναι ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να ελέγχουν, να προβληματίζονται και να κρίνουν επιστημονικά το έργο τους. Να αναστοχάζονται σε βάθος τη σχέση ανάμεσα στον εαυτό τους, στο περιεχόμενο, τα αποτελέσματά του και τις συνέπειες στους μαθητές τους. Να βλέπουν τη διδασκαλία τους ως μια μορφή έρευνας και τους εαυτούς τους όχι ως απλούς εκτελεστές εντολών αλλά ως δημιουργούς γνώσης και διαμορφωτές της προσωπικότητας των μαθητών τους. Στη διδασκαλία, οι ίδιοι ως ερευνητές να εξετάζουν, να αναλύουν και να κατανοούν συστηματικά τις εμπειρίες τους στο κοινωνικό τους πλαίσιο<sup>47</sup>. Σύμφωνα με τον Freire, «όταν οι άνθρωποι δεν έχουν μια κριτική κατανόηση της κατάστασής τους και συλλαμβάνουν μόνο κομμάτια της, που δεν τα βλέπουν ως αλληλεπενεργούντα συστατικά στοιχεία του συνόλου, δεν μπορούν να γνωρίζουν αληθινά αυτή την πραγματικότητα. Γιατί, για να τη γνωρίσουν αληθινά, θα πρέπει να ανατρέψουν την αφετηρία: θα χρειαστεί να έχουν μια γενική αντίληψη του συνόλου, ώστε να μπορούν στη συνέχεια να ξεχωρίσουν και να απομονώσουν τα συστατικά στοιχεία και με την ανάλυση αυτή να πετύχουν μια καθαρότερη αντίληψη αυτού του συνόλου»<sup>48</sup>.

Σήμερα, από μια μετα-θετικιστική αφετηρία, η Κριτική παιδαγωγική έχει διευρύνει τις κατηγορίες και τα εργαλεία εξέτασης της διδασκαλίας και της αγωγής από την Παιδαγωγική, συνεισφέροντας με κριτικές αντιλήψεις για την πολιτική, την εξουσία, την ανισότητα, την οικονομία, την εκμετάλλευση και την κουλτούρα<sup>49</sup> που ριζοσπαστικοποιούν την οπτική της δεύτερης για τη θεωρία και την πρακτική της, καθώς πλέον, η εκπαίδευση ως κοινωνικό φαινόμενο γίνεται τότε μόνο κατανοητή, όταν εξετάζεται μέσα από την κοινωνικο-οικονομική ανάλυση της κοινωνίας που τη δημιουργεί. Η κατανόηση της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ των περιεχομένων, προγραμμάτων, μορφών, μεθόδων, χώρων και υποδομών, σχέσεων και μαθητικών επιτευγμάτων στη διδασκαλία με την οικονομική δομή αποκαλύπτει τον προσανατολισμό της και τα ταξικά συμφέροντα που την κατευθύνουν<sup>50</sup>.

Μ' αυτήν τη θεώρηση ανατρέπεται το κανονιστικό πλαίσιο που επιβάλλει η «αναγωγική αρχή» στις επιστήμες<sup>51</sup> (με την οποία και οι Επιστήμες της Αγωγής προσδένονται στην «εξουσία» των επιμέρους γεγονότων, των πραγμάτων και των ειδικών προβλημάτων), όπως και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτό ό,τι διαμορφώνει και συγκροτεί τη διδασκαλία και την αγωγή. Μιας και μπορούν, πλέον, οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν κριτικά τις αιτιώδεις αλλά και περιστασιακές συσχετίσεις τους από την αρχή, στην ολότητά τους και στο πλαίσιο τους.

Ακόμη, οι Επιστήμες της Αγωγής παραβλέπουν ότι η θεωρία και η πρακτική στη διδασκαλία και την αγωγή συγκροτούν μια ολότητα, η οποία επηρεάζει τη σχέση μεταξύ γνώσης και γνωρίζοντος υποκειμένου. Όμως, η γνώση των αιτίων ύπαρξης των μερών της ολότητας, των σχέσεων που τα συνδέουν και των επιδράσεών της, κάνει ορατές τις σχέσεις εξουσίας, όπως και τις κοινωνικές αντιφάσεις που διαπερνούν το σχολείο<sup>52</sup>. Το γεγονός αυτό διαμορφώνει τις συνθήκες για κριτική θεώρηση της διδασκαλίας από τον δάσκαλο, στην οποία μπορεί να προσδώσει χειραφετικό χαρακτήρα<sup>53</sup>, όταν παρεμβαίνει και δρα ως *διανοούμενος*<sup>54</sup> εκπαιδευτικός.

Συμπερασματικά, οι διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι των Επιστημών της Αγωγής, αποδυναμώνουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να υπάγουν τη γνώση, την πρακτική τους και τη γνώση της, καθώς και την παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές τους στο πραγματικό πλαίσιο τους. Και ταυτόχρονα, να αντιλαμβάνονται σύνθετα την πολυπλοκότητά τους, εντάσσοντάς τες σε φυσικά σύνολα που τους βοηθούν να μελετήσουν κριτικά τα προβλήματα του έργου τους, των μαθητών, του σχολείου και της κοινωνίας<sup>55</sup>.

Η παρουσίαση του έργου των ηγετικών μορφών της Παιδαγωγικής, Herbart, Dewey και Freire, για τη διδασκα-

44. Apple, 1993.

45. Stetsenko, 2017: 277-278.

46. Freire, 1998.

47. Kincheloe, 2003.

48. Φρέιρε, 1977: 123-124.

49. Γούναρη & Γρόλλιος, 2010.

50. Freire, 1985a.

51. Μορέν, 2000.

52. Freire, 1996.

53. Gadotti, 1994: 5.

54. Giroux, 1988: xxxiii

55. Μορέν, 2000.

λία και την αγωγή αναδεικνύει στην ιστορική του εξέλιξη το επιστημολογικό περιεχόμενο της Παιδαγωγικής ως θεωρίας της εκπαίδευσης που είναι και μια θεωρία για την πρακτική, η οποία όμως, προσλαμβάνεται διαλεκτικά ως ολότητα, ως πράξη (*praxis*). Αφού το να ενεργείς παιδαγωγικά είναι να δοκιμάζεις κατεξοχήν τη θεωρία μαζί και την πρακτική την οποία προτείνει. Να χρησιμοποιείς τα εργαλεία της παιδαγωγικής θεωρίας και της πρακτικής και κάνοντας αυτό, να γνωρίζεις την ουσιαστική ενότητά τους, την πράξη.

Επομένως, η Παιδαγωγική ως η επιστήμη της εκπαίδευσης δεν έχει νόημα χωρίς να θεωρείται πράξη και δεν μπορεί να απέχει από μια σκοπούμενη πράξη. Γιατί πάνω από όλα είναι η θεωρία της εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία αποτελεί τον ορίζοντα, τον στόχο της θεωρίας. Πάνω στα σημεία αυτού του ορίζοντα ο εκπαιδευτικός, με τη διδασκαλία και την αγωγή διαμορφώνει μια νέα πραγματικότητα μαζί και με τους μαθητές του, όταν επιχειρεί να τους μορφώσει, δεδομένου ότι η εκπαίδευση δεν είναι μόνο πράξη, αλλά υπόσχεση και ουτοπία<sup>56</sup>.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αλεξάκης, Δ., *John Dewey: Πειραματισμός & Δημοκρατία*, Τόπος, Αθήνα, 2017.
- Apple, M., *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1993.
- Bigge, M., *Θεωρίες μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, Πατάκης, Αθήνα, 2008.
- Γεωργούλης, Κ. Δ., *Γενική Διδακτική*, Παπαδήμας, Αθήνα, 1974.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ., «Εισαγωγή», Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική. Μια Συλλογή Κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα, 2010, σ. 11-61.
- Γρόλλιος, Γ. & Τζήκας, Χ., *Ηγεμονία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Το Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου (1953-1967)*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.
- Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ. & Λιάμπας, Τ., *Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση. Μια Παιδαγωγική Προσέγγιση με βάση τη Θεωρία του Paulo Freire*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.
- Γρόλλιος, Γ., *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Επίκεντρο Θεσσαλονίκη, 2011.
- Dewey, J., *Πώς Σκεπτόμεθα*, Λαμπρόπουλος, Αθήνα, 1930.
- Dewey, J., *Το Σχολείο και το Παιδί*, Σαλιβέρος, Αθήνα, 1926.
- Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ., *Η Νέα Αγωγή*, Βιβλία για Όλους Αθήνα, 1980.
- Κοντονή, Α., *Το Νεοελληνικό Σχολείο και ο Πολιτικός Ρόλος των Παιδαγωγικών Συστημάτων*, Κριτική, Αθήνα, 1997.
- Λιάμπας, Τ. *Πρόλογος στην ελληνική έκδοση του βιβλίου «Paulo Freire, Δέκα Επιστολές προς Αυτούς που Τολμούν να Διδάσκουν»*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 2009.
- Λιάμπας, Τ., «Ο Lev S. Vygotsky και η Δυναμική αξιολόγηση», Γ. Γρόλλιος & Χ. Τζήκας (επιμ.), *Ιστορικές, Κοινωνικές και Πολιτικές Διαστάσεις της Εκπαίδευσης. Τιμητικός Τόμος στη Μνήμη του καθηγητή Σπύρου Ράση*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2018, σ. 223-238.
- Μορέν, Ε., *Οι Εφτά Γνώσεις-Κλειδιά για την Παιδεία του Μέλλοντος*, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα, 2000.
- Μιαλαρέτ, Γ., *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής*, τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1996.
- Μιαλαρέτ, Γ., *Επιστήμες της Εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007.
- Μιαλαρέτ, Γ., *Περί Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, Gutenberg, Αθήνα, 2011.
- Νούτσος, Μπ. «Η Γκραμισιανή Αντίληψη για την Παιδαγωγική Σχέση», Μέρος Τρίτο, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων «Antonio Gramsci. Πενήντα Χρόνια από τον Θάνατό του», Ιωάννινα, 1988, σσ.9-19.
- Ντιούι, Τζ., *Το σχολείο και η Κοινωνία*, Γλάρος, Αθήνα, 1982.
- Ντιούι, Τζ., *Δημοκρατία και Εκπαίδευση*, Ηριδανός, Αθήνα, 2016.
- Πυργιωτάκης, Γ., *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2007.
- Πυργιωτάκης, Ι., *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα, 2000.
- Reble, A., *Η Ιστορία της Παιδαγωγικής*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1990.
- Φράγκος, Χ. *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Παιδείας, Διδακτικής και Μάθησης*, Gutenberg, Αθήνα, 1984.
- Φρέιρε, Π., *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, Ράππας, Αθήνα, 1977.
- Freire, P., «Μερικές παρατηρήσεις σχετικά με την Έννοια της "Κριτικής Συνειδητοποίησης"», (x επιμ.), *Για μια Απελευθερωτική Αγωγή. Ανθολόγηση Κειμένων*, Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης, Αθήνα, 1985, σ. 94-103.
- Freire, P., «Πρόσκληση για Κριτική Συνειδητοποίηση και Αποεκπαίδευση», (x επιμ.), *Για μια Απελευθερωτική Αγωγή. Ανθολόγηση Κειμένων*, Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης, Αθήνα, 1985, σ. 85-93.
- Freire, P., *Δέκα Επιστολές προς Αυτούς που Τολμούν να Διδάσκουν*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2009.
- Φουκώ, Μ., *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η Γέννηση της Φυλακής*, Ράππας, Αθήνα, 1989.

56. Gadotti, 1996: 7.

- Χατζηγεωργίου, Γ., *Κείμενα παιδείας. John Dewey*, Ατραπός, Αθήνα, 1999.
- Curtis, S. J. & Boulton, M. E. A., *A Short History of Educational Ideas*, University Tutorial Press, London, 1966.
- Freire, P., *Eighteen Letter. In Letters to Christina*, Routledge, New York, 1996, p. 179-189.
- Freire, P., *Pedagogy of Freedom. Ethics, Democracy and Civic Courage*, Rowman & Littlefield Publishers Inc, New York, 1998.
- Gadotti, M., *Pedagogy of Praxis*, State University of New York Press, New York, 1996.
- Gadotti, M., *Reading Paulo Freire. His Life and Work*, State University of New York Press, New York, 1994.
- Giroux, H., *Teaches as Intellectuals*, Bergin & Garvey, New York, 1988.
- Hytten, K., «Democracy and John Dewey», J. Kincheloe and D. Weil (eds.), *Critical Thinking and Learning*, Greenwood Press London, London, 2004, p. 149-153.
- Kincheloe, J. L., *Teachers as Researchers. Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*, Routledge, London, 2003.
- Liambas, T., «Michel Foucault and Antonio Gramsci: Education, Power and Student Assessment». Proceedings of the 4<sup>th</sup> International Conference on Critical Education *Critical Education in the Era of Crisis*, School of Education – Faculty of Education Aristotle University of Thessaloniki, vol. 2, 2015, pp. 443-457. ([http://www.eled.auth.gr/documents/proceedings\\_%20iv\\_icce\\_volume%202\\_en.pdf](http://www.eled.auth.gr/documents/proceedings_%20iv_icce_volume%202_en.pdf))
- Mayhew, K. C. & Edwards, A. C., *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago. 1896-1903*, Atherton Press, New York, 1966.
- Stetsenko, A., *The Transformative Mind*, Cambridge University Press, New York, 2017.
- Tanner, L.N., *Dewey's Laboratory School. Lessons for Today*, Teachers College Press, New York, 1997.
- Vittoria, P., *Narrating Paulo Freire*, The Institute for Education Policy Studies, Brighton, 2016.

# Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση και γλωσσική εκπαίδευση προσφύγων μαθητών

**Ευγενία Μαγουλά**

*Αναπλ. Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ,  
dzenimag@primedu.uoa.gr*

**Χριστιάννα Θεολογίτου**

*Υποψ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ,  
c.theologitou@gmail.com*

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Κριτική Εκπαίδευση είναι ένα «σχολείο» εκπαιδευτικής σκέψης και πρακτικής στο οποίο η βαθιά κοινωνικο-πολιτική φύση και το δυναμικό της εκπαίδευσης (τόσο της τυπικής όσο και της μη τυπικής) όχι μόνο αναγνωρίζονται, αλλά και θεωρούνται βασικοί παράγοντες κοινωνικής αλλαγής από κάτω προς τα πάνω. Με άλλα λόγια, η Κριτική Εκπαίδευση μας βοηθάει να οικοδομήσουμε ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, περιβαλλοντική βιωσιμότητα και συλλογική ικανότητα.

Αναμφίβολα, το υπάρχον μοντέλο εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι μονοπολιτισμικό, ενώ η προώθηση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης εμφανίζεται τα τελευταία χρόνια με την κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων καθώς και των άλλων μειονοτικών ομάδων που κατοικούν στην ελληνική επικράτεια. Έτσι, η Κριτική Εκπαίδευση με έμφαση στη Διαπολιτισμική ανταποκρίνεται στις ανάγκες περί κοινωνικής αλλαγής που απαιτούνται στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία.

Οι προσφυγικοί πληθυσμοί στην Ελλάδα είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση, καθώς η χώρα μας θεωρείται συχνά τόπος μετάβασης προς τις χώρες της Βόρειας Ευρώπης. Αυτό σημαίνει ότι η εκμάθηση των ελληνικών δεν είναι ο πρωτεύων εκπαιδευτικός στόχος τους, ενώ, αντίθετα, η εκμάθηση μιας παγκοσμίως αποδεκτής γλώσσας, όπως είναι τα αγγλικά, θεωρείται σημαντικότερη. Έτσι, η εκμάθηση των αγγλικών φαίνεται να «ανταγωνίζεται» την εκμάθηση των ελληνικών ενώ, κανονικά, στους πληθυσμούς αυτούς τα αγγλικά αποτελούν τρίτη γλώσσα (L3) (βλ. Αναστασίου, 2014).

Στην έρευνα αυτή παρουσιάζουμε δεδομένα για τη διδασκαλία και εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας σε σύγκριση με την Ελληνική, που προέρχονται κυρίως από συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων όπου φοιτούν πρόσφυγες μαθητές. Η αναγκαιότητα της μελέτης προκύπτει από τα νέα δεδομένα, καθώς ομάδες ανθρώπων προέρχονται από διαφορετικές εθνότητες, με διαφορετικό επίπεδο αλφαριθμητισμού, διαφορετική νοοτροπία και γλώσσα (Παπαϊωάννου, 2014). Για παράδειγμα, τα παιδιά από τη Συρία δεν μπορούν να γράψουν πάνω στη γραμμή και γράφουν άλλοτε μεγάλα γράμματα κι άλλοτε μικρά. Επίσης, οι πρόσφυγες μαθητές από τη Συρία γράφουν από δεξιά προς αριστερά, δηλαδή όπως γράφουν στα αραβικά. Μεταφέρουν δεξιότητες και γνώσεις από τη μία γλώσσα στην άλλη. Οι νεοφερμένοι μαθητές που δεν μιλούν καθόλου την Ελληνική Γλώσσα και που φυσικά δεν μπορούν να γράψουν και στα ελληνικά, την ώρα του μαθήματος αρκετές φορές μεταφράζουν λέξεις που εξηγεί η εκπαιδευτικός στα αγγλικά, στη γλώσσα τους.

Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον της σχολικής τάξης μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών, των οικογενειών που ανήκουν και κατ' επέκταση της κοινωνίας συνολικά, διότι κατανοούνται οι διαφορετικοί πολιτισμοί, ο διαφορετικός τρόπος ζωής, οι μαθητές μαθαίνουν να αποδέχονται το διαφορετικό και να αντιμετωπίζουν ο ένας τον άλλον σαν ίσος προς ίσον, κατανοούν ότι όλοι είμαστε ίσα μέλη σε μια κοινωνική ομάδα και λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα σε κοινωνικές συνθήκες που χαρακτηρίζονται από εθνοτική και πολιτισμική ποικιλία.

## Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει: α) την έννοια της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, β) την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα κατά την προσφυγική κρίση, γ) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλωσσικής

εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων, δ) τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που προωθούν τη διαπολιτισμικότητα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό, αφού προωθούνται η Ελληνική Γλώσσα και ο ελληνικός πολιτισμός. Η μητρική γλώσσα των προσφύγων μαθητών δεν διδάσκεται στα ελληνικά σχολεία, καθώς και δεν λαμβάνεται υπόψη ο πολιτισμός της χώρας προέλευσής τους. Οι πρόσφυγες μαθητές που φοιτούν σε κανονικά σχολεία στην Ελλάδα διδάσκονται αποκλειστικά την Ελληνική, που είναι η γλώσσα της χώρας υποδοχής, και την Αγγλική ως ξένη γλώσσα. Έτσι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα συνάδει περισσότερο με την αφομοίωση και λιγότερο με την ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών, που είναι κι ο απώτερος στόχος της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

## Η έννοια της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο όρος *διαπολιτισμική εκπαίδευση* δεν παραπέμπει σε ένα κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν κατ' ουσίαν αντανάκλασεις διαφορετικών θεωριών και αντιλήψεων για τον πολιτισμό, την κοινωνία, την εκπαίδευση, τη θρησκεία κ.λπ. Το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαμορφώθηκε σε αρκετές περιπτώσεις στη βάση της παρατήρησης του πολυπολιτισμικού φαινομένου, το οποίο περιγράφεται ως η ύπαρξη διαφορετικών εθνικών ή πολιτισμικών ομάδων στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο, με πρωταρχικό στοιχείο προσέγγισης τον πολιτισμό. Υπό αυτήν την έννοια, η πολυπολιτισμικότητα συνιστά μια αθροιστική προσέγγιση όπου κάθε πολιτισμική ομάδα περιχαρακωμένη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ταυτότητάς της συναντάται με αντίστοιχες ομάδες και είτε συγκρούονται και βλάπτονται, είτε αλληλεπιδρούν και εξελίσσονται. Αυτή η προβληματική οδηγεί στην ανάγκη διατύπωσης μιας άλλης πρότασης στη διαπολιτισμική προσέγγιση, η οποία θα υπερβαίνει τις μονομέρειες του συνήθους πολυπολιτισμικού λόγου, λαμβάνοντας υπόψη όμως τους κοινωνικούς, πολιτικούς, γλωσσικούς, θρησκευτικούς και λοιπούς όρους συγκρότησης μιας ταυτότητας.

Υπό διαφορετική οπτική γωνία, η *κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση* τοποθετεί την ανάπτυξη της συλλογικής ταυτότητας σε διαφορετική βάση, καθώς την προσδιορίζει ως: α) τη συμμετοχή στο επικοινωνιακό και κοινωνικό γίγνεσθαι μιας ομάδας, β) την πρόσβαση, δηλαδή την ισότητα των ευκαιριών, με πρώτη την τυπική ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, γ) την ευθύνη που απορρέει από το να ανήκει σε μια ομάδα. Η προσέγγιση αυτή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεμελιώνεται στη βάση του κριτικού πολυπολιτισμού, αντλώντας τις αναφορές της από την *Κριτική Παιδαγωγική*. Ο όρος αυτός παραπέμπει στην παιδαγωγική θεωρία, αλλά και στις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης του μαθητή ενάντια στις καταπιεστικές συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η διαμόρφωση της κριτικής συνείδησης γίνεται αντιληπτή ως το πρώτο βήμα σε μια διαδικασία κοινωνικού μετασχηματισμού. Υποβάλλει τα εμπλεκόμενα άτομα (μαθητές – εκπαιδευτικούς) σε διαδικασία κριτικής ανάλυσης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών καταστάσεων (Carr & Kemiss, 2000), γεγονός που καταδεικνύει τον σαφή πολιτικό χαρακτήρα και τη μετασχηματιστική προοπτική της κριτικής παιδαγωγικής. Τα ζητήματα στα οποία εστιάζουν οι θεωρητικοί της είναι η αλλοτρίωση, η ανισότητα και η εξάρτηση.

Συνεπώς, όταν η διαπολιτισμική εκπαίδευση εκκινεί από την κριτική επιστημολογική παράδοση και την επακόλουθη εκπαιδευτική της διάσταση, έχει μετασχηματιστικό χαρακτήρα, καθώς δεν αρκείται σε παρεμβάσεις και διορθώσεις του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά αποβλέπει στον μετασχηματισμό των συνιστωσών του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως, για παράδειγμα, των στρατηγικών διδασκαλίας, των σχολικών εγχειριδίων, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κ.λπ., με απώτερο στόχο την αλλαγή της κοινωνικής αντίληψης.

Τέλος, ο κριτικός πολυπολιτισμός διαφοροποιείται από κάθε άλλο πλουραλιστικό παράδειγμα, σηματοδοτώντας τη μετατόπιση από την ενσωμάτωση και την ανεκτικότητα, στην ισότητα και τη δικαιοσύνη, αφού δεν παραπέμπει στην απλή συνύπαρξη στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο πολλών κλειστών εθνοπολιτισμικών ομάδων, αλλά στην ανάπτυξη αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών. Αυτό σημαίνει ότι η κριτική πολυπολιτισμικότητα αναγνωρίζει τις διαφοροποιημένες πολιτισμικές γνώσεις που φέρουν οι μαθητές στο σχολείο και τις αξιοποιεί, δημιουργώντας ένα δυναμικό εκπαιδευτικό σύστημα αλληλεπίδρασης.

Η *κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση* εστιάζει στη διαδικασία επίτευξης εκπαιδευτικής και κοινωνικής ισότητας μέσω του σχεδιασμού και της εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προωθούν την ισότητα ευκαιριών, την επίτευξη αυτονομίας και ενδυνάμωσης των μαθητών. Υιοθετώντας μια κριτική γλώσσα, καταδεικνύουν την πολιτική φύση της γνώσης, της μάθησης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το σχολείο αντιλαμβάνεται ότι όλοι οι μαθητές έχουν μια συγκεκριμένη ιστορία, συγκεκριμένες εμπειρίες, από συγκεκριμένες πολιτισμικές προσλαμβάνουσες. Όμως, η αναγνώριση της ύπαρξης δεδομένης κουλτούρας δεν σημαίνει ούτε την οριοθέτησή της, ούτε

την υποτίμηση των υπολοίπων. Οι μαθητές θα πρέπει να επικοινωνούν κριτικά με όλα τα εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που θα τους βοηθήσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες.

Ένα συσχετιζόμενο θέμα είναι, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2018: 226), η δυνατότητα «ενσωμάτωσης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής προσέγγισης, δηλαδή της προσέγγισης των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών θεμάτων από την οπτική της ετερότητας και όχι η αβασάνιστη μεταφορά θεωριών από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα στο ελληνικό».

Σύμφωνα με την Petra van de Ree (2015): «Κάθε φορά που μία τάξη έχει δίγλωσσα παιδιά, υπάρχουν διαστήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν το γεγονός ότι μπορούν να μιλούν τη γλώσσα τους και να συζητούν γι' αυτή». Είναι πολύ χρήσιμο αν καταφέρουμε να φτιάξουμε με τους μαθητές αφίσες με διαφορετικές γλώσσες, μαθαίνοντας, παράλληλα, λέξεις από διάφορες χώρες, διότι ένα τέτοιο project θα βοηθήσει τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Ωστόσο, οι μαθητές καλούνται να επικοινωνούν κριτικά με όλα τα εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ, παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα να διατηρήσουν, να μετασχηματίσουν ή να απορρίψουν το δικό τους. Κάτι τέτοιο αιτιολογείται από το κριτικό υπόβαθρο της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι βασικές αρχές του οποίου είναι ο αναστοχασμός ως μια διαδικασία επανακαθορισμού και ανακατασκευής των προσωπικών και εκπαιδευτικών παραδοχών.

Στην εργασία της *Γλωσσική Επίγνωση*, η Ασπασία Χατζηδάκη (2015) επικεντρώνεται στην προώθηση της πολυγλωσσικής, αλλά και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών μιας τάξης, ενώ έχει ιδιαίτερα οφέλη για τους μαθητές που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες. «Είναι χρήσιμο να έρθουν όλοι οι μαθητές σε επαφή με ένα πλήθος γλωσσών, ώστε να αντιληφθούν πώς λειτουργούν οι γλώσσες στο κοινωνικό περιβάλλον, με στόχο τη διαμόρφωση του Ευρωπαίου πολίτη και τη διασφάλιση των αξιών που προωθεί η Ευρωπαϊκή Ένωση, δηλαδή την κοινωνική συνοχή και την αλληλεγγύη, τη συμμετοχική δημοκρατία και την αλληλοκατανόηση» (Χατζηδάκη, 2015).

## Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα κατά την προσφυγική κρίση

Κάθε συζήτηση για διαπολιτισμική εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα για τη φύση, τους σκοπούς και την αναγκαιότητά της, ξεκινά με τη διαπίστωση ότι η Ελλάδα, ως χώρα υποδοχής προσφύγων, τείνει να εμφανίσει χαρακτηριστικά πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Όλο και περισσότεροι κοινωνικοί επιστήμονες αναγνωρίζουν τέτοια στοιχεία στην ελληνική κοινωνία (Δαμανάκης, 1998, Μάρκου, 1996). Στην Ελλάδα υπάρχουν ομάδες που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων, διαφορετικών ιστορικών μνημών, διαφορετικών θρησκειών και χρήστες διαφορετικών γλωσσών. Κατά τον Δαμανάκη (2018), «οι εθνοπολιτισμικές ομάδες που απαντώνται σήμερα στον ελλαδικό χώρο δεν δημιουργήθηκαν από την πρόσφατη μετακίνηση πληθυσμών, αλλά κάποιες από αυτές είναι κατάλοιπα ιστορικών εξελίξεων που συνδέονται άμεσα με τους εθνικισμούς στα Βαλκάνια και με τη συνακόλουθη δημιουργία των σύγχρονων βαλκανικών κρατών». Για τον λόγο αυτό, κάποιες κοινωνικές επιστήμονες συνδέουν την ετερότητα μ' αυτές τις εθνοπολιτισμικές ομάδες, «δίνοντας στα μέλη τους τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους ως προς την ταυτότητά τους, τη σχέση τους με την κυρίαρχη ομάδα και τη θέση τους στην ελληνική κοινωνία» (Δαμανάκης, 2018). Από την άλλη πλευρά, η ραγδαία ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας της αγοράς και οι μαζικές μετακινήσεις ανθρώπων που αναζητούν νέες ευκαιρίες εργασίας και εγκατάστασης δίνουν το στίγμα των σύγχρονων κοινωνικών και πληθυσμιακών αλλαγών.

Κάτω από τις νέες συνθήκες, δύσκολα κανείς αμφισβητεί την αναγκαιότητα αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε αυτό να υπερβεί τον μονοπολιτισμικό του προσανατολισμό και να λάβει υπόψη του τον γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό που συναντάται στο μαθητικό πληθυσμό. Ωστόσο, αυτή η υπαρκτή ανάγκη διαμόρφωσης ενός πλαισίου διαχείρισης της ετερότητας φέρνει το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμέτωπο με ιδιαίτερες σοβαρά προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, ο προβληματισμός εντοπίζεται στη διατύπωση των όρων με βάση τους οποίους θα πραγματοποιηθούν οι επακόλουθες αλλαγές στους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος, στον κανονιστικό του ρόλο κ.λπ. Πριν από κάθε παιδαγωγική στοχοθεσία, οι εκπαιδευτικές συνθήκες που επικρατούν θα πρέπει να αναλυθούν, «τόσο από την οπτική της ταυτότητας όσο και της ετερότητας, να ερμηνευτούν κι έπειτα να αποτελέσουν τη βάση για την παιδαγωγική στοχοθεσία» (Δαμανάκης, 2018).

Η αυξημένη παρουσία των παιδιών με διαφορετική μητρική γλώσσα από την επικρατούσα του σχολείου γέννησε την ανάγκη για την αντιμετώπιση της καινούριας τάξης πραγμάτων από τα τέλη της δεκαετίας του 1980. Ένα μέτρο που θεσπίστηκε ήταν η δημιουργία σχολείων παλιννοστούντων, όπως αυτό στο Μενίδι του Δήμου Αχαρνών στην

Αττική. Αυτά τα σχολεία θεσμοθετήθηκαν το 1989 (Ν. 1865/89, άρθρο 7) για να διευκολύνουν την εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας και τη γρηγορότερη ένταξη των αλλόγλωσσων παιδιών στα συμβατικά σχολεία της χώρας. Παρ' όλα αυτά, ο τρόπος λειτουργίας τους απομόνωσε και στιγματίσε το μαθητικό τους κοινό, με αποτέλεσμα να τα οδηγήσει σε σχολική αποτυχία και αποκλεισμό (Δαμανάκης, 1998). Σύμφωνα με επίσημες αναλυτικές εκθέσεις των υπευθύνων για τα σχολεία παλιννοστούτων της Αττικής, υπάρχουν καταγεγραμμένες οι ελλείψεις, τόσο στη δομή και τη λειτουργία τους όσο και στη βασική φιλοσοφία που διαπερνούσε τη θεσμοθέτησή τους (Κοντογιάννη, 1998). Η μεγάλη αλλαγή ήρθε με τον Νόμο 2413 του 1996, όπου τα σχολεία παλιννοστούτων αντικαταστάθηκαν από τα διαπολιτισμικά. Η ειδοποιός διαφορά των δύο αυτών σχολείων είναι πως τα διαπολιτισμικά σχολεία όφειλαν να έχουν μια αναλογία 55% γηγενή παιδιά και 45% μη γηγενή. Υπό τον ίδιο Νόμο ιδρύθηκε το ΙΠΟΔΕ (Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης), καθιερώνοντας τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση», και όπως αναφέρεται στο άρθρο 34, σκοπός είναι «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Στο ίδιο άρθρο συναντάμε το περιεχόμενο της ύλης, όπου «στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους». Αυτό είναι και ένα από τα βασικότερα προβλήματα, καθώς υπάρχει επιτακτική ανάγκη για διαφοροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων των διαπολιτισμικών από εκείνα των υπόλοιπων δημόσιων σχολείων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα απέδιδε ουσιαστικότερα αν προσαρμόζονταν τα Αναλυτικά Προγράμματα όχι μόνο στις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε κοινωνίας, αλλά της κάθε σχολικής μονάδας, ή και ακόμη και της κάθε σχολικής τάξης.

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που απευθύνονται σε μετανάστες, πρόσφυγες και παλιννοστούτες Έλληνες. Βασικές αρχές της είναι η ελληνομάθεια και η καλλιέργεια της αλληλεγγύης και του διαπολιτισμικού σεβασμού. Ο θεσμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ανανεώνεται νομικά το 2016, με τη δημοσίευση ειδικής ρύθμισης που προβλέπει μεταξύ άλλων: α) τη φοίτηση παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών, β) ειδικά σχολικά προγράμματα, βιβλία και κατάλληλο υλικό, γ) υποστηρικτικές δομές για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των προσφύγων.

Σήμερα, τα διαπολιτισμικά σχολεία, εκτός των αλλοδαπών που είναι μόνιμα εγκατεστημένοι στην Ελλάδα, δέχονται και υψηλό ποσοστό προσφυγόπουλων, ενώ δεν φοιτούν Έλληνες μαθητές. Η διαπολιτισμικότητα δύσκολα μπορεί να ορισθεί. Αποτελεί μια διαλεκτική σχέση, μια πορεία αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων. Στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμικότητα σχετίζεται άμεσα με την παρουσία προσφύγων μαθητών στα σχολεία και αυτόματα ο όρος παραπέμπει στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αξιολόγηση των διάφορων πολιτισμών, η ανατροπή των προκαταλήψεων και η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των ανθρώπων και των λαών. Ο ίδιος ο όρος δίνει έμφαση στη διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες, κάτι που δηλώνει και το «διά» (Ασκούνη, 2001). Ο θεσμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούμε ότι μπορεί να διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, εφόσον βέβαια υιοθετηθούν βασικές αρχές και ακολουθηθεί συγκεκριμένος σχεδιασμός. Ένα σύγχρονο διαπολιτισμικό πρόγραμμα θα πρέπει να περιλαμβάνει ποικίλα γνωστικά αντικείμενα και εκπαιδευτικές πρακτικές που θα έχουν σκοπό να ικανοποιούν τις ανάγκες μαθητών διαφορετικής προέλευσης με άνισες ευκαιρίες πρόσβασης σε μορφωτικά και κοινωνικά αγαθά.

## Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γλωσσικής εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων

Τα προσφυγόπουλα έρχονται στην Ελλάδα με μία ή δύο μητρικές γλώσσες ή με μία μητρική γλώσσα και την Αγγλική Γλώσσα σε επίπεδο που να μπορούν να επικοινωνούν σε απλές κοινωνικές περιστάσεις χρησιμοποιώντας διάφορους ιδιωτισμούς. Για παράδειγμα, σε χώρες όπως η Ινδία, το Πακιστάν και το Μπαγκλαντές, όπου υπάρχει μια πανσπερμία γλωσσών και διαλέκτων, τα αγγλικά είναι η βασική γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ των λαών. Η γνώση της «πρώτης γλώσσας», ή αλλιώς «μητρική», πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ζωής του ανθρώπου. Έχοντας, λοιπόν, ο άνθρωπος κατακτήσει τη «μητρική του γλώσσα», μαθαίνει και αυτή που ονομάζουμε «δεύτερη γλώσσα». Ο χαρακτηρισμός αυτός συνδέεται με τη χρονική ακολουθία,



ποια μάθαμε πρώτη και ποια δεύτερη, και με τους επικοινωνιακούς σκοπούς που καθεμιά ικανοποιεί. Στην παρούσα περίπτωση, όμως, τα αγγλικά που μαθαίνουν τα προσφυγόπουλα στο ελληνικό σχολείο αποτελούν μια τρίτη γλώσσα. Ειδικότερα:

- υπάρχει η πρώτη γλώσσα, η μητρική γλώσσα του πρόσφυγα
- υπάρχει η δεύτερη γλώσσα, η Ελληνική στην προκειμένη περίπτωση, που είναι η γλώσσα της χώρας υποδοχής και τη διδάσκει στο σχολείο
- υπάρχει και η Αγγλική, που είναι η τρίτη γλώσσα, επικοινωνεί με αυτή σε διάφορα πλαίσια και τη διδάσκει στο σχολείο ως ξένη γλώσσα.

Η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας αποτελεί αναγκαιότητα. Το άτομο μεταναστεύοντας αναγκάζεται να μάθει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, προκειμένου αρχικά να επικοινωνήσει και στη συνέχεια να ενταχθεί σ' αυτή. Το αποτέλεσμα είναι ο μετανάστης να είναι δίγλωσσος, ενώ οι δύο γλώσσες χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς. Όμως, η τρίτη γλώσσα, δηλαδή τα αγγλικά, καθώς είναι μέρος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελούν για τους πρόσφυγες μαθητές παράθυρο στον κόσμο. Οπότε αναφερόμαστε στο ότι μπορεί να είναι η τρίτη επιλογή, αλλά ίσως και να είναι πιο σημαντική από τη δεύτερη γλώσσα, από τη στιγμή που πολλοί πρόσφυγες βλέπουν την Ελλάδα όχι ως τον τελικό προορισμό, αλλά ως ενδιάμεση στάση.

Σύμφωνα με προγενέστερη έρευνα (Magoula & Theologitou, 2017), είχαμε αναφέρει ότι «η εκμάθηση της Αγγλικής ως τρίτης γλώσσας έχει στόχο την ανάπτυξη εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τον πρόσφυγα αρχικά να επικοινωνήσει και στη συνέχεια να έχει πρόσβαση στην αγορά εργασίας σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο». Το θέμα αυτό είχε ξαναμελετηθεί και είχε δείξει ότι η γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών συμβάλλει στη βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους και σταδιακά τους βοηθάει να ενταχθούν σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Στο σημείο αυτό επισημαίνουμε το γεγονός ότι η Αγγλική Γλώσσα στην εποχή μας λειτουργεί ως *lingua franca*. Αυτό σημαίνει ότι είναι αποδεκτή από ένα εύρος χωρών και είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται περισσότερο για την επικοινωνία σε διεθνές επίπεδο. Συγχρόνως, έχει επικρατήσει σε πολλές χώρες ως βασική γλώσσα επικοινωνίας, ακόμα και αν δεν είναι η «πρώτη γλώσσα» της χώρας. Επίσης, είναι κατανοητή σχεδόν στο σύνολο των κρατών της Δύσης και είναι η επίσημη γλώσσα στις ΗΠΑ, το Η.Β., την Ιρλανδία, αλλά και η γλώσσα επικοινωνίας για τα έγγραφα και τις διαδικασίες της Ε.Ε. Ουσιαστικά, η Αγγλική είναι η «πρώτη γλώσσα» για τις διεθνείς επικοινωνίες, αλλά και στην Ύπατη Αρμοστεία (UNHCR) που ασχολείται με τα θέματα των προσφύγων. Από την άλλη πλευρά, η Αγγλική είναι μια γλώσσα που βρίσκεται στην καθημερινότητα των περισσότερων νέων ανθρώπων. Χρησιμοποιείται για τα διεθνή ταξιδιωτικά έγγραφα, αλλά και για την επικοινωνία με τις αρχές. Συγχρόνως, η Αγγλική είναι σχεδόν παντού, από τις διαφημιστικές πινακίδες καταστημάτων ως τις ταινίες της τηλεόρασης, καθώς και σε διεθνές επίπεδο στην επιστήμη, την τέχνη, την επικοινωνία, τη διαφήμιση και τη δημοσιογραφία. Επίσης, είναι η γλώσσα που διδάσκεται στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα.

Σύμφωνα με τη Σκούρτου (2017: 27), υπάρχουν πολύ σημαντικές προσεγγίσεις που έβαλαν το στίγμα τους και καθόρισαν τη διδασκαλία γλώσσας σε περιβάλλοντα γλωσσικής ετερότητας. «Τρεις προσεγγίσεις άνοιξαν νέους δρόμους αντιμετώπισης των πραγμάτων: η προσέγγιση του Cummins για την αλληλεξάρτηση των γλωσσών, η προσέγγιση της Hornberger για τα συνεχή του διγλωσσισμού και η προσέγγιση της García για τη διαγλωσσικότητα». Η αλληλεξάρτηση των γλωσσών βασίζεται στη γλωσσική βαρύτητα που έχει η πρώτη γλώσσα στην πορεία της μάθησης μέσω μιας δεύτερης γλώσσας στο σχολείο. Η Σκούρτου (2017: 28) σχολιάζει ότι: «Τα συνεχή του διγλωσσισμού σηματοδοτούν την πρώτη γλώσσα που θα βοηθήσει την εκμάθηση άλλης μίας. Η διαγλωσσικότητα φωτίζει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές αξιοποιούν πόρους όλων των ειδών για να επικοινωνήσουν σε διαφορετικές περιστάσεις. Για τον λόγο αυτό και θα πρέπει να κατανοήσουμε ως εκπαιδευτικοί ότι, ενώ εμείς χρησιμοποιούμε μία γλώσσα στη διδασκαλία, οι μαθητές επιστρατεύουν ολόκληρο το γλωσσικό δυναμικό τους για να μάθουν όσα τους διδάσκουμε».

Σε ό,τι αφορά την εκμάθηση της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, η Ευαγγέλου (2005) αναφέρει ότι γενικότερα οι αλλοδαποί μαθητές έχουν ιδιαίτερα θετική στάση. Ένας από τους λόγους είναι ότι ήδη πολλοί γνωρίζουν αγγλικά, αφού είναι η πρώτη ή η δεύτερη γλώσσα στις χώρες τους, ειδικά αν είναι από την υποσαχάρια Αφρική, αλλά και διότι γνωρίζουν ότι ίσως στο μέλλον χρειαστεί να φύγουν για μια άλλη χώρα. Σύμφωνα με την Dryden-Peterson (2011), ένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν αρκεί μόνο να έχει εκπαιδευτικούς με θετική στάση, αλλά και το ανάλογο υλικό και παράλληλη υποστήριξη. Κατά την Παπαϊωάννου (2014), σημαντική δυσκολία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για την εκπαίδευση των προσφύγων είναι ότι δεν υπάρχει κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, κυρίως βιβλία, για τους πρόσφυγες. Αυτό ισχύει και για τα αγγλικά.

## Τα χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που προωθούν τη διαπολιτισμικότητα

Η προσφυγική κρίση κορυφώθηκε τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα στο πλαίσιο της οικονομικής κρίσης. Παρ' όλα αυτά, η ελληνική πολιτεία μερίμνησε για την εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών θεσμοθετώντας τις ΔΥΕΠ (Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων), το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο αρχικά φοιτούν οι πρόσφυγες μαθητές κι οι οποίες λειτουργούν πλέον εντός περιορισμένων σχολικών μονάδων, στα όρια των οποίων υφίστανται τα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων.

Η πρόταση της Επιστημονικής Επιτροπής για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων προς το ΥΠΠΕΘ, κινείται στην κατεύθυνση να ενταχθούν όλα τα παιδιά των προσφύγων που φιλοξενούνται σε διαμερίσματα, ξενοδοχεία ή ξενώνες εντός των πόλεων, σε κανονικές τάξεις στα δημοτικά και γυμνάσια της γειτονιάς τους, παρακολουθώντας, παράλληλα, Τάξεις Υποδοχής ή φοιτώντας σε διαπολιτισμικά σχολεία. Αυτό απαιτεί: α. Τη δημιουργία πολλών πρόσθετων Τάξεων Υποδοχής επιπέδου Ι και ΙΙ, β. τη στήριξη των προσφυγόπουλων που θα φοιτήσουν μαζί με τα ελληνόπουλα, με ενισχυτική διδασκαλία των ελληνικών, με πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό.

Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής και εφόσον τα προσφυγόπουλα διδάσκονται πολλές γλώσσες στο ελληνικό σχολείο, διερωτόμαστε ποια είναι η θέση τους απέναντι στη γλωσσική εκπαίδευση. Όπως προαναφέραμε, δεν διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα, αλλά διδάσκονται την Ελληνική και την Αγγλική Γλώσσα. Λόγω της διαφορετικής μητρικής γλώσσας, δεν είναι εύκολο να ρωτήσουμε και να πάρουμε τις απαντήσεις των προσφύγων μαθητών. Γι' αυτόν τον λόγο, σε αυτό το στάδιο της εργασίας μας, πήραμε συνεντεύξεις και ρωτήσαμε τους εκπαιδευτικούς και όχι τα προσφυγόπουλα, που έρχονται σε καθημερινή επαφή μαζί τους και διδάσκουν τις δύο γλώσσες στους πρόσφυγες μαθητές. Έτσι, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στάση των προσφύγων μαθητών απέναντι στις γλώσσες.

## Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία μας είναι ποιοτική μελέτη πεδίου, μέθοδος που κρίνεται επιστημονικά καταλληλότερη, καθώς απουσιάζει σχετική έρευνα υποβάθρου. Η ποιοτική έρευνα μπορεί να αποτυπώσει και να καταγράψει λεπτομερώς καταστάσεις, αλληλεπιδράσεις, απόψεις και εμπειρίες των εμπλεκομένων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση έχει τα χαρακτηριστικά μελέτης περίπτωσης. Αυτό σημαίνει ότι είναι μια έρευνα που καταγράφει τα βιώματα μίας ιδιαίτερης κοινωνικής ομάδας μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, που είναι το σχολείο. Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2008: 111), «στην ποιοτική κοινωνική έρευνα χρησιμοποιείται ευρέως η συνέντευξη σε βάθος (in depth interview), όπου ο ερευνητής κατευθύνει τον ερωτώμενο σε βασικά θέματα, αλλά ο ερωτώμενος αναπτύσσει τις σκέψεις και τις απόψεις του ελεύθερα και σε βάθος. Κατά τον Ιωσηφίδη (2008: 112), «ο σκοπός της συνέντευξης αυτού του τύπου είναι η συλλογή όσο το δυνατόν πλουσιότερων δεδομένων, για τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία».

## Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα όσον αφορά τη γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών είναι τα ακόλουθα:

1. Η στάση των προσφύγων μαθητών απέναντι στις διαφορετικές γλώσσες που τους αφορούν:
  - α) η πρώτη γλώσσα (μητρικές)
  - β) η γλώσσα εκπαίδευσης που τη μαθαίνουν στο σχολικό περιβάλλον (Ελληνική)
  - γ) η τρίτη γλώσσα που διδάσκεται ως ξένη (Αγγλική).
2. Η μητρική γλώσσα των προσφύγων μαθητών και η θέση της στο σχολικό πρόγραμμα.
3. Ο ρόλος της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής στην ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών.
4. Πώς επιδρά και λειτουργεί το πολυπολιτισμικό περιβάλλον στη γλωσσική εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών; Τι μπορεί να προσφέρει το πολυπολιτισμικό περιβάλλον σε πρόσφυγες μαθητές και τι περιορισμοί υπάρχουν στη θετική του επίδραση;
5. Ο τρόπος υλοποίησης της έννοιας της διαπολιτισμικότητας και αν καλλιεργείται από τους εκπαιδευτικούς η έννοια της διαπολιτισμικότητας στο σχολικό πλαίσιο.

## Δείγμα

Συζητήσαμε με τους εκπαιδευτικούς για το μάθημα των αγγλικών και της Ελληνικής Γλώσσας και τη διδασκαλία τους στις συγκεκριμένες τάξεις. Ακολούθησε συνέντευξη για να μπορέσουμε να μετρήσουμε την αποδοχή, την κατανόηση και τα μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής διαδικασίας. Πήραμε συνέντευξη από 5 εκπαιδευτικούς της Αγγλικής Γλώσσας και από 5 δασκάλους των Τάξεων Υποδοχής. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια περίπου 30 λεπτών για κάθε εκπαιδευτικό, τις ηχογραφήσαμε και ο χρόνος που απασχολήσαμε τους εκπαιδευτικούς του κάθε σχολείου ήταν εκτός ωραρίου. Σημαντικό είναι να διευκρινίσουμε τον εθελοντικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών στην έρευνα. Το δείγμα των εκπαιδευτικών είναι 10 άτομα. Ως προς το εργαλείο της συλλογής των πρωτογενών δεδομένων, αυτό είναι οι δομημένες/ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

## Συγκέντρωση και ανάλυση συνεντεύξεων

Ο Ιωσηφίδης (2008: 169) τονίζει ότι «η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από το ερευνητικό πεδίο αποτελεί το κρίσιμο και αποφασιστικό στάδιο από το οποίο θα προκύψουν η θεωρητικοποίηση, ο έλεγχος τυχόν υποθέσεων, η απάντηση των αρχικών και των μετέπειτα ερευνητικών ερωτημάτων, και τα γενικά και ειδικά συμπεράσματα του εκάστοτε ερευνητικού εγχειρήματος». Κατά τον Ιωσηφίδη (2008: 173), η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει τρεις αλληλοεξαρτώμενες διαδικασίες. «Αυτές είναι ο περιορισμός των δεδομένων (data reduction), η παρουσίαση των δεδομένων (data display), και ο έλεγχος και η απόδοση νοήματος στα δεδομένα (conclusion drawing and verification)». Η τυπολογική ανάλυση που επιλέξαμε αφορά τη δόμηση του ποιοτικού υλικού σε θεματικά πεδία. Η ανάλυση αυτού του τύπου, εκτός από τη διερεύνηση του ποιοτικού υλικού κάθε ξεχωριστής κατηγορίας, δηλαδή των απαντήσεων των ξεχωριστών ερωτημάτων, περιλαμβάνει και τις συνδέσεις των διαφορετικών κατηγοριών μεταξύ τους.

## Αποτελέσματα συνεντεύξεων

Η παρουσίαση και η ανάλυση των δεδομένων έγιναν με τη μορφή ερωτήσεων. Ως προς τα ερωτήματα που τους θέσαμε, οι απαντήσεις που λάβαμε είναι οι ακόλουθες:

- Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα ελληνικά, που είναι η γλώσσα της χώρας υποδοχής; Οι μαθητές δείχνουν αγάπη στα αγγλικά, που τα διδάσκονται ως ξένη γλώσσα στο σχολείο; Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα; Αν ναι, πότε τη χρησιμοποιούν;  
Οι μαθητές δείχνουν να αγαπούν τα ελληνικά. Όταν συναντούν μια άγνωστη λέξη, ζητούν με όρεξη να τη μάθουν, να ανακαλύψουν τι σημαίνει. Ενθουσιάζονται όταν μαθαίνουν τη σημασία άγνωστων μέχρι τότε λέξεων, όταν καταφέρνουν να προφέρουν δύσκολες λέξεις, όταν έρχονται στο μάθημα και θυμούνται τα όσα έμαθαν την προηγούμενη φορά. Μάλιστα, πολλές φορές ζητάνε και περισσότερες εργασίες για το σπίτι, ώστε να είναι σε θέση να διαβάζουν και να γράφουν πιο καλά. Όσον αφορά την Αγγλική Γλώσσα, όλοι οι μαθητές δείχνουν καλή διάθεση και πρόθεση για μάθηση. Από την άλλη πλευρά, οι πρόσφυγες μαθητές σκέφτονται πιο εύκολα στη μητρική τους γλώσσα. Μπορεί να καταλαβαίνουν τις ερωτήσεις και τις οδηγίες στα αγγλικά, αλλά τους είναι πιο εύκολο να απαντήσουν στη μητρική τους γλώσσα, χωρίς να γίνεται όμως κατάχρηση.
- Είναι δυνατό να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών για την παρακολούθηση των μαθημάτων στα αγγλικά;  
Είναι δύσκολο να αξιοποιηθεί η μητρική γλώσσα των μαθητών στην τάξη, κυρίως αν προέρχονται από αραβόφωνες χώρες, καθώς κανείς, ούτε μαθητές ούτε δάσκαλος, δεν έχει εξοικείωση, πόσο μάλλον γνώση της γλώσσας των λαών αυτών.
- Ποια συνέπεια έχει στην ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών η εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας;  
Η εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας συντελεί στην καλύτερη ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών, καθώς θα είναι σε θέση να επικοινωνούν με τους γύρω τους πιο εύκολα κι έτσι δεν θα αισθάνονται μειονεκτικά. Αυτό φαίνεται περίτρανα καθημερινά μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπου παιδιά που ξέρουν την Ελληνική μπορούν εύκολα να μιλάνε και να παίζουν με τους Έλληνες μαθητές του σχολείου, ενώ όσα παιδιά αδυνατούν ακόμα να

επικοινωνήσουν στα ελληνικά δημιουργούν «κλίκες» με παιδιά που μιλούν την ίδια γλώσσα και απομονώνονται από τους υπόλοιπους μαθητές.

- Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά προς όφελος των μαθητών; Τι είδους δυσκολίες εμφανίζονται και ποιες είναι οι βασικότερες ελλείψεις στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον; Ποιοι φορείς θα μπορούσαν να παρέχουν υποστήριξη στο εκπαιδευτικό έργο και σε ποιους τομείς;

Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον, και μπορεί να αξιοποιηθεί και αξιοποιείται με τον τρόπο που ξέρει ο κάθε εκπαιδευτικός, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά αλλόγλωσσους μαθητές που βρίσκονται χρόνια στην Ελλάδα κι ενδιαφέρονται να προσφέρουν τις διαφορετικές εμπειρίες τους στην ανάπτυξη του μαθήματος. Χρειάζονται, όμως, κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ, κατάλληλες αίθουσες, μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη και αύξηση των ωρών διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας. Η πολυγλωσσία, όμως, δεν ξεπερνιέται, ειδικά στη σχολική πραγματικότητα, όπως αυτή διαμορφώθηκε τα τελευταία χρόνια. Είναι μια καινούρια, σύνθετη πρόκληση, χρειάζεται ειδικό σχεδιασμό, δεν είναι κάτι που πρέπει να αντιμετωπίζεται ως *mixed-ability class*. Οφείλουμε να συνυπολογίσουμε τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, τη δυναμική τους, το ενδιαφέρον τους και την αποτελεσματικότητά τους, και κυρίως τις προσδοκίες που συνοδεύουν τον ερχομό τους στη χώρα υποδοχής. Τα προβλήματα, ηθικού χαρακτήρα κυρίως, προκύπτουν από τον τρόπο που οι μαθητές ενσωματώνονται ή όχι στη σχολική κοινότητα. Είναι χρήσιμο από την πλευρά του συλλόγου διδασκόντων να τηρείται μια κοινή στάση απέναντι σε όποια γεγονότα προκύπτουν. Οι κρατικές δομές συνήθως λειτουργούν βοηθητικά, αλλά καμιά φορά συμβαίνει να εντείνουν αντί να αμβλύνουν τις σχέσεις.

- Οργανώνονται δράσεις κατά τις οποίες οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, σε μια προσπάθεια πολιτισμικής αλληλεπίδρασης;

Αυτό είναι κάτι που λείπει και το οποίο θα συντελούσε στο να νιώσουν οι πρόσφυγες μαθητές την ειλικρινή αποδοχή τους από το σχολικό περιβάλλον, καθώς και να αυξήσουν την αυτοεκτίμησή τους, παρουσιάζοντας στη σχολική κοινότητα τα ήθη και τα έθιμα του τόπου τους. Στο πλαίσιο του μαθήματος, μαθητές από διαφορετικές χώρες μάς γνωστοποιούν στη γλώσσα τους λέξεις που μαθαίνουμε, όπως και το δικό τους αλφάβητο. Μαζί εντοπίζουμε ομοιότητες και διαφορές. Οι πιο συνηθισμένες δράσεις είναι οι εκδρομές και οι σχολικές γιορτές, όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και είναι ένας τρόπος να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

## Συζήτηση αποτελεσμάτων

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η κυρίαρχη αρχή που διέπει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αυτή των «πολλαπλών οπτικών» που συνάδει απόλυτα με τους βασικούς στόχους για ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ικανότητας για διάλογο και συνεννόηση (Γκόβαρns, 2007). Το σχολείο που υιοθετεί αυτήν την προοπτική καταφέρνει να προσφέρει τη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών της δυναμικής των κοινωνικών σχέσεων ενώ, παράλληλα, δημιουργεί ένα περιβάλλον έκφρασης και κατανόησης του δυναμικού χαρακτήρα των πολιτισμικών διαφορών (Γκόβαρns, 2007: 37). Έτσι, σταδιακά, επιτυγχάνεται η συμμετοχή των παιδιών σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον με αξιοποίηση ποικίλων συνθηκών και βιωμάτων.

Ο Δαμανάκης (2018: 213) επισήμανε ότι «η γλώσσα είναι φορέας πολιτισμού και επομένως αποτυπώνονται σε αυτήν πάμπολλα πολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία. Επίσης, η γλώσσα είναι ένα μετρήσιμο και συγκρίσιμο στοιχείο». Ζητούμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι οι εκπαιδευτικοί να έχουν ίδιες προσδοκίες και να δίνουν ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές, οι διδακτικές μέθοδοι να ανταποκρίνονται στο προφίλ του κάθε μαθητή χωριστά, το εκπαιδευτικό υλικό να ανταποκρίνεται στο φάσμα όλων των μαθητικών πληθυσμών, ανεξάρτητα από τις γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές τους.

Η πλειονότητα των προσφύγων μαθητών φαίνεται ότι έχει ιδιαίτερο ζήλο για την εκμάθηση των ελληνικών και είναι επιμελής και υπεύθυνη, όσον αφορά τις εργασίες που τους ανατίθενται. Οι εκπαιδευτικοί σημειώνουν ότι, ενώ αναγνωρίζουμε και σεβόμαστε τον δικό τους πολιτισμό, τη γλώσσα τους, τα δικά τους ήθη κι έθιμα, θέλουμε να μάθουν οι πρόσφυγες μαθητές τις δικές μας παραδόσεις και να συμμετέχουν στις δικές μας δράσεις.

Το πολυπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να αξιοποιηθεί, αλλά απαιτούνται κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ, κατάλληλες αίθουσες, μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη και αύξηση των ωρών διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας.

Η εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας συντελεί στην καλύτερη ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών. Δεν αρκεί όμως η προσπάθεια από τη μεριά των προσφύγων. Η ελληνική κοινωνία, και πολύ περισσότερο η κοινότητα του σχολείου, οφείλει να αποδεχτεί τα παιδιά χωρίς όρους και να τα κάνει να νιώσουν ασφαλή, προσφέροντάς τους ίσες ευκαιρίες μάθησης και δείχνοντας γνήσιο ενδιαφέρον για κάθε προβληματισμό, καθώς κι ενθουσιασμό για κάθε επίτευγμά τους.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι σημαντικό οι κρατικοί φορείς να παρέχουν υποστήριξη στο εκπαιδευτικό τους έργο. Επισημάνθηκε μάλιστα ότι ο ρόλος τους θα πρέπει να λειτουργεί επικουρικά ως προς την επίλυση των ήδη υπαρχόντων εκπαιδευτικών προβλημάτων.

## Προτάσεις - Συμπεράσματα

Τα αγγλικά μπορούν να λειτουργήσουν ως ένας άξονας γύρω από τον οποίο μπορούμε να χτίσουμε διαπολιτισμικές δράσεις, διότι τα αγγλικά είναι μια γλώσσα ουδέτερη σε σχέση με τις μητρικές και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Τα παιδιά από διαφορετικές χώρες μπορεί να έχουν ανάλογες προϋπάρχουσες γνώσεις στο αγγλικό λεξιλόγιο της τεχνολογίας. Επίσης, η Αγγλική Γλώσσα θα μπορούσε να λειτουργήσει σαν δίαυλος για την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής σκέψης και σαν μέσο για δράσεις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χωρίς, όμως, να αποκλείσουμε τις άλλες γλώσσες.

Είναι σημαντικό να οργανώνονται δράσεις στο σχολείο, όπως γιορτές με τοπική κουζίνα από διάφορες χώρες ή παραδοσιακές στολές από διάφορα μέρη του κόσμου. Επιπροσθέτως, το σύγχρονο σχολείο οφείλει να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες και να οργανώσει δράσεις με ιστορικές αναφορές σε μύθους, παραδόσεις και μνημεία διάφορων τόπων που μπορούν να συμβάλλουν σε μια προσπάθεια πολιτισμικής αλληλεπίδρασης.

Επίσης, κρίνεται αναγκαίο να υπάρξει ουσιαστική συμβολή των κρατικών φορέων με καλό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, οργάνωση, χρηματοδότηση και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για να διευκολυνθεί το έργο των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι σημαντικό ρόλο για την εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων έχει το πλαίσιο της μεταναστευτικής πολιτικής και ένταξης των προσφύγων σε μια χώρα. Η πολιτική της κοινωνικής ένταξης υποστηρίζει την ένταξη της μειονοτικής ομάδας – εν προκειμένω των προσφύγων – στο πεδίο των ευρύτερων κοινωνικών θεσμών του τόπου διαμονής, διατηρώντας παράλληλα τη δική της ταυτότητα και τις ιδιαίτερες πολιτισμικές καταβολές των μελών της. Με τον τρόπο αυτό, η πολιτική της ένταξης «προωθεί την ισότιμη πρόσβαση της μειονότητας στις ευκαιρίες για εργασία, εκπαίδευση, υγεία, κοινωνική φροντίδα και κατανάλωση, και την άρση των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων σε βάρος της» (Ζαϊμάκης, 2002: 151).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2008: 45), προτεραιότητα αποτελεί η προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου, ώστε να ενισχυθούν η γνωριμία, η αλληλοκατανόηση και ο αλληλοσεβασμός μεταξύ των διάφορων πολιτισμών, εθνοτικών κοινοτήτων, θρησκειών και μειονοτήτων, ώστε να προληφθούν οι συγκρούσεις και οι αντιπαραθέσεις. Ο απώτερος σκοπός είναι η δημιουργία ισχυρών δεσμών, στη βάση της ισότητας και της δικαιοσύνης, ανεξαρτήτως καταγωγής, γλώσσας, θρησκείας ή άλλης ιδιαιτερότητας (Νικολάου, 2008: 45).

Η *κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση* στη νέα διαμορφωθείσα κατάσταση, με τη μαζική εισροή προσφύγων και μεταναστών από χώρες με κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά προβλήματα, δεν μπορεί να αποδώσει εάν συνεχίσει να στηρίζεται στις συνήθεις μεθόδους διδασκαλίας και στις παραδοσιακές παιδαγωγικές πρακτικές. Πρέπει να ληφθούν υπόψη η ποικιλία χαρακτηριστικών των προσφύγων μαθητών, οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών, οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, και να θεσμοθετηθούν μέτρα ένταξης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ανδρούσου, Α., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ. & Τσάφος, Β., *Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών: η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας*, Gutenberg, Θεσσαλονίκη, 2016.
- Αραβανής, Γ., *Κοινωνιολογία και αγωγή*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1989.
- Αραβανής, Γ., *Κοινωνιολογικές βάσεις της Εκπαίδευσης*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1992.
- Ασκούνη, Ν., «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: Η Αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης.» Στο:

- Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Τόμος Β': Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001.
- Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Αλ., «Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο, από την αφομοίωση των διαφορών στη «Διαπολιτισμική» αναζήτηση.» Στο: Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Τόμος Β': Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001.
- Βακαλιός, Α., *Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1994.
- Βαρλοκώστα, Σ. και Τριανταφυλλίδου, Λ., *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Αθήνα, 2003.
- Baker, C., *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 2001.
- Banks, O., *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1994.
- Βέλτσος, Γ., *Κοινωνία και γλώσσα*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1986.
- Γκόβαρης, Χ., «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική», στο *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*, Επιμορφωτικός οδηγός, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2007.
- Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα, 2001.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α.Γ., *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2014.
- Carr W. & Kemiss S., *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, εκδ. Κώδικας, Αθήνα, 2000.
- Cummins, J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση - Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Gutenberg, Αθήνα, 2005.
- Δαμανάκης, Μ., *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 1998.
- Δαμανάκης, Μ., *Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις Αρχές του 20ού Αιώνα. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2018.
- Dryden-Peterson, S., 'Refugee education. A global review', *United Nations High Commissioner for Refugees*, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, Geneva, Switzerland, UNHCR, 2011.
- Dryden-Peterson, S., *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*, Washington, DC, Migration Policy Institute, 2015.
- Εμμανουήλ, Α., *Κοινωνιολογία - Βασικά Προβλήματα*, Σταμούλης, Αθήνα, 1978.
- Ευαγγέλου, Ο., *Η διαπολιτισμικότητα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2005.
- Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν., *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική-ερευνητικά δεδομένα*, Ατραπός, Αθήνα, 2007.
- Ζαϊμάκης, Γ., *Κοινωνική εργασία και τοπικές κοινωνίες, Ανάπτυξη, συλλογική δράση, πολυπολιτισμικότητα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002.
- James, C., *Αντιπαραβολική Ανάλυση. Η επίδραση της μητρικής στην εκμάθηση Ξένης/Δεύτερης γλώσσας*, Γρηγόρης, Αθήνα, 2009.
- Ιωσηφίδης, Θ., *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Κριτική, Αθήνα, 2008.
- Καζάζη, Μ., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, ΕΛΛΗΝ, Αθήνα, 1990.
- Καρακατσάνης, Π., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Σάκκουλας, Αθήνα, 1989.
- Κάτσικας, Χ. - Καββαδίας, Γ., *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Gutenberg, Αθήνα, 1994.
- Κοντογιάννη, Άλ., *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998.
- Λαμπήρη - Δημάκη, Ι., *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα*, Παπαζήση, Αθήνα, 1987.
- Λαμπήρη - Δημάκη, Ι., *Κοινωνιολογία της Παιδείας*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, 1994.
- Μαρβάκης, Α., Παρσανόγλου, Δ. & Παύλου, Μ., *Μετανάστες στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.
- Μάρκου, Γ., *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, ΥΠ.Ε.Π.Θ. Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα, 1996.
- May S., 'Critical Multiculturalism and Cultural Difference', In May S., (ed.) *Critical Multiculturalism. Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, Falmer Press, London, 1999.
- Μιχαήλ, Δ., «Γλωσσική διατήρηση / μετατόπιση στη δεύτερη γενιά Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα: κοινωνική ενσωμάτωση και κινητικότητα», *Εθνολογία*, 14, 2010, 207-224.
- Μιχαλόπουλος, Γ., *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1995.
- Νικολάου, Γ., *Διαπολιτισμική διδακτική*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2004.
- Νταλάκας, Θ., *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, Άνθρωπος, Ιωάννινα, 1992.
- Παπαϊωάννου, Ε., «Η Ενδυνάμωση ευάλωτων ενηλίκων μέσα από την εκπαίδευση, Εκπαίδευση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων που διδάσκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού», *Ευρωπαϊκό Θεματολόγιο για την Εκπαίδευση Ενηλίκων 2012 – 2014*, 2014.

- Πυργιωτάκης, Ι., *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές ανισότητες*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1986.
- Τάτσος, Ν.Χ., *Η διδασκαλία της Κοινωνιολογικής Θεωρίας*, Gutenberg, Αθήνα, 1986.
- Τζακώστα, Μ., (επιμ.), *Γλωσσική εκμάθηση και διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Ενσωμάτωση της γλωσσικής απόκλισης και γλωσσικής ποικιλίας στην τάξη*, Gutenberg, Αθήνα, 2015.
- Τζάνη, Μ., *Θέματα Κοινωνιολογίας της Παιδείας*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1986.
- Τομπαΐδης, Δ.Ε., *Ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση*, Γρηγόρη, Αθήνα, 1982.
- Τσοκαλίδου, Ρ., *Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα*, Gutenberg, Αθήνα, 2017.
- Τσουκαλάς, Κ., *Εξάρτηση και αναπαραγωγή - Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1987.
- Φράγκος, Χ., *Επίκαιρα Θέματα Παιδείας*, Αθήνα: Gutenberg, Αθήνα, 1986.
- Φραγκουδάκη, Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985.
- Φραγκουδάκη, Α., *Θεωρίες για την Κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήση, Αθήνα, 1989.
- Χριστοδούλου, Θ., «Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα», *12ο Διεθνές Συνέδριο*, Πάτρα, 19 Ιουνίου 2009.

# «Το Δελφίνι», «Στο Σκολείο του Κόσμου» και ο Κριτικός Γραμματισμός: Αποτιμώντας κριτικά τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ και Γ΄ & Δ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου

**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**  
Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ  
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος  
kmalafant@primedu.uoa.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο καλύτερος αναγνώστης είναι ένας κριτικός, ανθιστάμενος αναγνώστης, ο οποίος αντιλαμβάνεται, τόσο την κατασκευή του κειμένου όσο και την αναγνωστική θέση του και ο οποίος ταυτόχρονα ανασυγκροτεί το κείμενο με έναν τρόπο που θα του είναι χρήσιμος (Kress, 1988). Η σύγχρονη εποχή καθιστά επιτακτικό το αίτημα να κάνουμε τους μαθητές «καλύτερους αναγνώστες», όπως τους ορίζει ο Kress, κριτικά εγγράμματους, που δεν θα περιορίζονται στο να «διαβάσουν και να κάνουν την περίληψη» ή στο να «απαντήσουν στις ερωτήσεις στο τέλος του κειμένου», αλλά θα «συναλλάσσονται» κριτικά με το λογοτεχνικό κείμενο (Μαλαφάντης, 2005). Προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να στοχεύουν τα Προγράμματα Σπουδών, τα Σχολικά εγχειρίδια, καθώς και η διδακτική μεθοδολογία του ίδιου του εκπαιδευτικού. Έναν τέτοιο προσανατολισμό φαίνεται να έχουν το Π.Σ. (2011) και το Ανθολόγιο «Με λογισμό και μ' όνειρο» (Μαλαφάντης, 2019).

Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα αποτελεί τη συνέχεια και κατ' επέκταση ολοκλήρωση της ανάλυσης των Λογοτεχνικών Ανθολογίων του Δημοτικού σχολείου, θέτοντας ως στόχο την ποιοτική και ποσοτική ταξινόμηση των δραστηριοτήτων-ερωτήσεων-εργασιών που ακολουθούν τα επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα που εντάσσονται στο Ανθολόγιο των Α΄ & Β΄ και Γ΄ & Δ΄ τάξεων. Ως προς τη μεθοδολογία, αξιοποιείται η ταξινομία του Bloom, συνδέοντας επιμέρους πτυχές της γνωστικής λειτουργίας των ερωτήσεων με επιμέρους κατηγορίες νοητικών/γνωστικών δεξιοτήτων χαμηλού ή υψηλού επιπέδου σκέψης. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν αναμένεται να αναδείξουν αν και σε ποιο βαθμό και αυτά τα σχολικά εγχειρίδια συμβάλλουν στο να καταστούν οι μαθητές ικανοί για αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και αναπτυγμένη κριτική σκέψη, μέσω του μαθήματος της λογοτεχνίας, αναδεικνύοντας την καίρια σημασία τους.

## Η «Παιδαγωγική του Κριτικού Λογοτεχνικού Γραμματισμού»

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων Κριτικού Γραμματισμού αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς έτσι εισάγεται η διάσταση της κριτικής σκέψης που συμπληρώνει την αποτελεσματική κοινωνική δράση (Δεδούλη & Κατσαρού, 2010). Ένα κριτικά εγγράμματο άτομο είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τους επικοινωνιακούς στόχους ενός κειμένου, τις προθέσεις του συντάκτη του και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που αυτός επιδιώκει. Βασικός στόχος του Κριτικού Γραμματισμού είναι να χειραφετήσει τους ανθρώπους, καθιστώντας τους ενεργούς κριτές της κοινωνικής πραγματικότητας (Freire & Macedo, 1987).

Σύμφωνα με τους Luke και Freebody (1997), ο Κριτικός Γραμματισμός είναι μια κοινωνική πρακτική, που ωθεί τους αναγνώστες να συμπεριφέρονται ως παραβάτες κωδίκων (code breakers), δημιουργοί ερμηνειών (meaning makers), κριτές κειμένων (text critics), μέσα από δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής. Ιδιαίτερη σημασία έχει η τελευταία ιδιότητα του αναγνώστη, καθώς αναλύει κριτικά το κείμενο και μαθαίνει να βλέπει πίσω από τις λέξεις στη σελίδα, ώστε να συμπεράνει πώς «δουλεύει» το κείμενο γλωσσικά (linguistically), πολιτικά (politically), πολιτισμικά (culturally) και κοινωνικά (socially) (Jewett & Smith, 2003, σ. 69). Η Coffey (2008) ορίζει τον Κριτικό Γραμματισμό ως την ικανότητα να διαβάζει κανείς κείμενα με ενεργό και αναστοχαστικό (reflective) τρόπο, ώστε να κατανοήσει καλύτερα την εξουσία, την ανισότητα και την αδικία στις ανθρώπινες σχέσεις. Έτσι, μπορεί να ερμηνεύσει τα μηνύματα στον σύγχρονο κόσμο μέσα από έναν κριτικό φακό και να θέσει υπό αμφισβήτηση τις εξουσιαστικές σχέσεις.

Για τους σκοπούς του Κριτικού Γραμματισμού, το κείμενο ορίζεται ως «όχημα μέσω του οποίου τα άτομα επι-



κοινωνούν μεταξύ τους, χρησιμοποιώντας κώδικες και συμβάσεις της κοινωνίας» (Robinson & Robinson, 2003, σ. 3). Κατά συνέπεια, τα τραγούδια, τα μυθιστορήματα, οι συζητήσεις, οι φωτογραφίες, οι ταινίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν κειμενικά είδη, τα οποία περιέχουν μορφές και έννοιες που απορρέουν και εγγράφουν τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα των κοινωνικών περιστάσεων. Τα κείμενα, λοιπόν, τελούν υπό διαπραγμάτευση ως προς τη δόμηση και την κατανόσή τους σε ένα διαφορετικό, κάθε φορά, πλαίσιο κοινωνικών συναλλαγών και έχουν ρευστές ιδιότητες, ανάλογες με τις ισχύουσες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες. Αποτελούν κοινωνικές δράσεις που, μέσω των διαφοροποιημένων ανά περίπτωση γλωσσικών υλικών τους και των εν γένει δομικών στοιχείων τους, κατασκευάζουν, κατ' επιλογή και συνειδητά, ποικίλες οπτικές του κόσμου και πραγματικότητες, όπως κοινωνικές ταυτότητες, ρόλους, αξίες, σχέσεις. Έτσι, αντιμετωπίζονται ως μεταβλητές και, παράλληλα, ως μη ουδέτερες ιδεολογικά οντότητες, ως εργαλεία αντίστασης κατά των πάγιων στοιχείων που αφορούν την κοινωνία, αλλά και ως εργαλεία επίτευξης νέων δεδομένων (Cervetti et al., 2001).

Επομένως, τα κείμενα υφίστανται οποιαδήποτε κριτική, επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις ιστορικές συγκυρίες και τις ιδεολογικές θέσεις και τίθενται στην υπηρεσία του κάθε αναγνώστη και της ανάγνωσής του. Η επεξεργασία τους είναι πλέον μια κοινωνικά προσανατολισμένη διαδικασία, που αποσκοπεί στη διαμόρφωση μιας κριτικής στάσης έναντι αυτών. Για τον λόγο αυτόν, οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν την ανάπτυξη του Κριτικού Γραμματισμού μέσα στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής ενθαρρύνουν τους μαθητές να κρίνουν τις κοινωνικές δομές που λειτουργούν ως πρότυπα, καθώς και να δείξουν ότι αυτές οι νόρμες δεν αντιμετωπίζονται το ίδιο από όλα τα μέλη της κοινωνίας (McLaren & Kincheo, 2007), με τη δημιουργία διαφορετικών οπτικών και την παραγωγή ατομικών κειμένων (counter texts) (εφημερίδες, προσωπικές αφηγήσεις, ερασιτεχνικά βίντεο) (Behrman, 2006). Αξιοποιούν, επομένως, την εμπειρία των μαθητών, σέβονται την προσωπική τους εκτίμηση, ευνοούν τις πολλαπλές επιλογές και λύσεις, αναλύουν τον τρόπο σκέψης τους, ενισχύουν την κριτική ανάγνωση και αποσκοπούν στην ενίσχυση και απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Μαλαφάντης & Μουλά, 2015, σ. 53), μέσα από ενδεικτικές ερωτήσεις και διδακτικές δραστηριότητες, οι οποίες εξυπηρετούν την αποδόμηση και αναδόμηση των λογοτεχνικών κειμένων, στοχεύοντας στην αμφισβήτηση και την κριτική επεξεργασία του περιεχομένου τους και στη διαμόρφωση της προσωπικής θέσης των μαθητών (Αροί, 1998, σ. 38).

Το ερώτημα που τίθεται είναι πώς η λογοτεχνία, και ιδιαίτερα η λογοτεχνική ανάγνωση, συνδέεται με τον Κριτικό Γραμματισμό. Η απάντηση βρίσκεται στην ίδια τη φύση της λογοτεχνίας, που αποτελεί ένα ιδιαίτερα πρόσφορο έδαφος για την πραγματοποίηση κριτικής ανάγνωσης των κειμένων και, κατ' επέκταση, για την ανάπτυξη δεξιοτήτων Κριτικού Γραμματισμού. Και αυτό διότι χαρακτηρίζεται από μια πολυφωνία, η οποία προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες γνωριμίας και εξοικείωσης με πλήθος αξιών διάφορων εποχών, πολιτισμών, κοινωνικών στρωμάτων και ανθρώπινων τύπων, που μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά. Η κριτική, λοιπόν, ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία παραγωγής νοήματος, στην οποία εμπλέκεται η προηγούμενη γνώση που πάντα διαθέτει ο άνθρωπος για τον κόσμο.

Ο Κριτικός Γραμματισμός, θέτοντας την εξατομικευμένη ανάγνωση στο ιστορικο-κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο τα λογοτεχνικά κείμενα γράφονται και διαβάζονται, προσφέρει τη δυνατότητα διατήρησης μιας απόστασης, ακόμα και όταν ο αναγνώστης νιώθει πως η δική του ευαισθησία συγχωνεύεται με την ευαισθησία του κειμένου. Επιπλέον, τον βοηθά να μάθει να διαβάζει πέρα από τις λέξεις, εστιάζοντας, σύμφωνα με μια γνωστή φράση του Freire, στην «ανάγνωση του κόσμου» (Freire & Macedo, 1987), για να καταλάβει πώς λειτουργεί το κείμενο σε επίπεδο γλωσσικό, κοινωνικο-πολιτικό και πολιτισμικό· για να διερευνήσει τις σχέσεις εξουσίας που είναι εγγενείς στη γλωσσική χρήση· για να συνειδητοποιήσει τους τρόπους με τους οποίους μας «τοποθετεί» το κείμενο ως αναγνώστες, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους το προσωπικό μας κοινωνικο-πολιτισμικό και ιδεολογικό υπόβαθρο, το φύλο κ.λπ., επηρεάζουν την πρόσληψη και νοηματοδότηση του κειμένου (Luke & Freebody, 1997).

Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, καθώς, σύμφωνα και με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ενασχόληση με τα λογοτεχνικά κείμενα παρέχει τη δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της γνώσης, ως κοινότητας αναγνώστων και ερμηνευτών, και διευρύνει τον ορίζοντα των εμπειριών τους μέσω των πολλαπλών οπτικών (multiple perspectives) στην επεξεργασία των κειμένων, τα οποία πρέπει να είναι ανοικτά σε πολλές ερμηνείες (Appleman, 2000· Μαλαφάντης, 2015). Επίσης, οξύνει το γλωσσικό αισθητήριο και το αισθητικό τους κριτήριο, αναπτύσσει την κριτική τους ικανότητα μέσα από πεδία στοχασμού και κριτικού προβληματισμού (Schmidt & Pailliotet, 2001), τους ενθαρρύνει να σκέφτονται κριτικά (Mathis, 2006) και να συζητούν για τα κοινωνικά θέματα, τις αξίες και τους θεσμούς που επηρεάζουν την καθημερινή τους ζωή, με αναστοχαστικό τρόπο (Meller et al., 2009· Knickerbocker & Rycik, 2006). Τους καθιστά, συνεπώς, ικανούς να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα στις πολυειδείς όψεις και εκδοχές της και να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε ζητήματα της ατομικής και της κοινωνικής ζωής (Collins & Blot, 2003).

Στο θεωρητικό υπόβαθρο της σύνδεσης Κριτικού Γραμματισμού και λογοτεχνίας εδράζονται οι αναγνωστικές θεωρίες που έπαψαν να ενδιαφέρονται αποκλειστικά για το κείμενο, όπως αυτό παρουσιαζόταν ως αυτόνομη λεκτική οντότητα με μοναδική δομή και ένα νόημα καθορισμένο, και στράφηκαν στη «διάδραση κειμένου και αναγνώστη» (Iser, 1980, σ. 107), δηλαδή στο πώς τα κείμενα αλληλενεργούν με τους αποδέκτες τους και πώς ανταποκρίνονται οι τελευταίοι σε αυτά. Αυτό σημαίνει ότι κλονίζεται ο τετελεσμένος χαρακτήρας του κειμένου, αφού επιτρέπει τη συμμετοχή του αναγνώστη στην παραγωγή του νοήματός του. «Ένας αναγνώστης θα διαβάσει διαφορετικά κείμενα με διαφορετικούς τρόπους. Ένα κείμενο θα διαβαστεί με διαφορετικούς τρόπους από διαφορετικούς αναγνώστες. Ένας αναγνώστης θα διαβάσει το ίδιο κείμενο διαφορετικά σε διαφορετικές συνθήκες, καθώς η διάθεσή του, ο σκοπός του και η γνώση του αλλάζουν» (Hatt, 1976, σ. 71). Αυτή η διαδικασία βοηθά τον αναγνώστη να ανακαλύψει ότι τα λογοτεχνικά κείμενα δεν είναι ουδέτερα, αλλά διέπονται από κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες παραγωγής και δημιουργίας και ότι «ποτέ δεν μπορεί να υπάρχει μια μοναδική τελική ανάγνωση, επειδή δεν υπάρχει η πιθανότητα μιας ουδέτερης και αντικειμενικής κρίσης» (Mellor et al., 1991, σ. 4).

Το λογοτεχνικό έργο, επομένως, αποκτά αξία, μόνο όταν μελετηθεί με τη ματιά του αναγνώστη, υπάρχει σε σχέση με αυτόν και το ίδιο έχει τη δυνατότητα να παρέχει και να χειρίζεται την παραγωγή του νοήματος. Συνεπώς, ο αναγνώστης είναι σχεδόν τόσο απαραίτητος όσο και ο συγγραφέας και το κείμενο δεν υπάρχει στα ράφια των βιβλιοθηκών, αλλά είναι διαδικασία νοηματοδότησης, που υλοποιείται μόνο με την πράξη της ανάγνωσης (Ηγκλετον, 1996, σ. 121). Είναι μια «νωχελική μηχανή», που απαιτεί από τον αναγνώστη μια κοπιώδη συνεργατική δράση, για να καλύψει τους χώρους του μη ειπωμένου ή του ήδη ειπωμένου που έμειναν κενοί (Eco, 1985, σ. 29). Έτσι, ο αναγνώστης διαβάζοντας το κείμενο, παλινδρομεί συνεχώς ανάμεσα στην οργάνωση και την αναδιοργάνωση των δεδομένων που αυτό του προσφέρει, αφού κάθε πρόταση ανοίγει έναν ορίζοντα, ο οποίος επιβεβαιώνεται, αμφισβητείται ή υπονομεύεται από την επόμενη πρόταση (Culler, 2000, σ. 86). Κατανοεί, λοιπόν, τα κείμενα σύμφωνα με τους κώδικές τους και τους κώδικες που προβάλλει αυτός στα κείμενα, τη γλώσσα και τους κανόνες του παιχνιδιού, δηλαδή σε τι αναφέρεται το κείμενο, με ποιον τρόπο λειτουργεί και γιατί (Hunt, 1991, σ. 104). Αυτή, άλλωστε, είναι και η πεμπτουσία της κριτικής ανάγνωσης.

Επομένως, γίνεται κατανοητή η συμβολή της λογοτεχνίας στην επίτευξη του Γραμματισμού εν γένει, αλλά και του Κριτικού Γραμματισμού ιδιαίτερα, δεδομένου ότι συχνά πραγματεύεται κοινωνικά ζητήματα που συνδέονται με σχετικά πρόδηλα αξιακά και ιδεολογικά στοιχεία ταυτοτήτων των υποκειμένων της γραφής και συνεπακόλουθα της ανάγνωσης, στο κατά περίπτωση κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο της αναγνωστικής πράξης, και έτσι προσφέρονται για να ασκήσουν οι μαθητές τις αναλυτικές και κριτικές δεξιότητές τους (Αραβανή & Δημάση, 2016, σ. 132). Με άλλα λόγια, η θεματολογία των λογοτεχνικών κειμένων, μέσα από τη διαχρονική και τη συγχρονική της διάσταση, διασφαλίζει τη διαμόρφωση κινήτρων ανάγνωσης και μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για τη δημιουργία ευκαιριών συζήτησης, αντιπαράθεσης και κριτικής σκέψης (Khatib & Rahimi, 2012, σ.σ. 33-34· Llach, 2007).

## Ερευνώντας και διερευνώντας τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων με κριτικό προσανατολισμό

Ο προβληματισμός που δημιουργείται είναι πώς μπορούν όλα αυτά να αξιοποιηθούν διδακτικά, ώστε να μετατρέψουμε τους μαθητές από απλούς αναγνώστες σε κριτικούς αναγνώστες. Και σε ένα δεύτερο επίπεδο, τίθεται το ερώτημα αν τα θεσμικά κείμενα δίνουν αυτήν τη δυνατότητα. Αυτό που αρχικά απαιτείται είναι «να τους διδάσκουμε να σκέφτονται κριτικά (thinking critically) και να ανταποκρίνονται αισθητικά (respond aesthetically) στη λογοτεχνία» (Cianciolo, 1995, σ. 156). Είναι σημαντικό, επίσης, οι μαθητές να ενθαρρύνονται να ακολουθούν έναν αναλυτικό και διερευνητικό τρόπο προσέγγισης στην ανάγνωσή τους, να προχωρούν πέρα από την απλή επιφανειακή ερμηνεία και να ξεκαθαρίζουν τι είναι αυτό που ρητά αναφέρεται, αλλά και τι υποκρύπτεται, προκειμένου να αναλύουν και να εκτιμούν την ερμηνεία και τον σκοπό του συγγραφέα (Bainbridge et al., 2009· Johnson & Freedman, 2005). Υπάρχουν αυτές οι διδακτικές κατευθύνσεις αποτυπωμένες στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων, το βασικό και μοναδικό εγχειρίδιο με το οποίο οι μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έρχονται σε επαφή –δυστυχώς όχι με συστηματικό τρόπο– με τη λογοτεχνική παραγωγή;

Το σχολικό εγχειρίδιο συνιστά δομικό στοιχείο της παιδαγωγικής πρακτικής (Καψάλης & Θεοδώρου, 2002· Chambliss & Calfee, 1998), καθώς είναι ένα από τα μέσα με τα οποία προσφέρεται η σχολική γνώση. Αποτελεί ένα εργαλείο μέσω του οποίου ο μαθητής αντλεί πληροφορίες για ένα γνωστικό αντικείμενο και του προσφέρει τη δυνατότητα αξιολόγησης της μάθησής του μέσα από ποικίλες ασκήσεις και δραστηριότητες (Pingel, 2010, σ.σ.

7-9). Πρόκειται για ένα μέσο διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο ακόμη και σήμερα, αφενός θεωρείται απαραίτητο από την πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών, αφετέρου ασκεί μια σειρά λειτουργιών, οι οποίες, μολονότι περιορίζονται με τη συνεχώς αυξανόμενη διάδοση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας κατά τα τελευταία χρόνια (Morris-Babb & Henderson, 2012, σ.σ. 149-150), το καθιστούν ιδιαίτερα σημαντικό στη σχολική εκπαίδευση (Johnsen, 1993). Ως εκ τούτου, η ερευνητική μελέτη του καθίσταται άκρως αναγκαία.

### *Η έρευνα: Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι*

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη μελέτη των Ανθολογιών Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού και Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι πρόκειται για τη συνέχεια και ολοκλήρωση προγενέστερης έρευνας που αφορούσε το Ανθολόγιο της Ε΄ & της Στ΄ Δημοτικού «Με λογισμό και μ΄ όνειρο» (Μαλαφάντης, 2019), σε συνδυασμό με το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία (2011). Η παρούσα μελέτη θέτει ως ειδικότερο στόχο την ποιοτική και ποσοτική ταξινόμηση των δραστηριοτήτων-ερωτήσεων-εργασιών που ακολουθούν τα επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα<sup>1</sup>, τα οποία εντάσσονται στα Ανθολόγια των Α΄ & Β΄ και Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού.

### *Μεθοδολογία έρευνας*

Ως εργαλείο για την ταξινόμηση των ερωτήσεων-εργασιών αξιοποιήθηκε η ταξινομία του Bloom (1986), συνδέοντας επιμέρους πτυχές της γνωστικής λειτουργίας των ερωτήσεων με επιμέρους κατηγορίες νοητικών/γνωστικών δεξιοτήτων χαμηλού ή υψηλού επιπέδου σκέψης<sup>2</sup>. Άλλωστε, είναι ερευνητικά αποδεδειγμένο ότι οι μαθητές σκέφτονται με τον τρόπο που καθορίζει ο εκπαιδευτικός με τις ερωτήσεις του. Κάθε ερώτηση δραστηριοποιεί και μια νοητική λειτουργία. Η ταξινομία των ερωτήσεων γίνεται με βάση τη νοητική λειτουργία που δραστηριοποιούν και είναι ταυτόσημη με την ταξινόμηση των νοητικών λειτουργιών, με στόχο την προοδευτική μετακίνηση από τις απλές ερωτήσεις προς τις πιο σύνθετες και από τις κατώτερες νοητικές λειτουργίες προς τις ανώτερες (Βαϊνάς, 1998, σ. 35). Αναλυτικότερα, στην ταξινομία του Bloom ορίζονται οι εξής νοητικές λειτουργίες:

- α. Γνώση:** Δραστηριοποιούν τη λειτουργία της μνήμης - ανάκληση πληροφοριακού υλικού.
- β. Κατανόηση:** Απαιτούν την απομόνωση στοιχείων, εννοιών, πληροφοριών, ερμηνεία αυτών και προέκτασή τους - επεξήγηση φαινομένων και απόδοση με δική τους φρασεολογία.
- γ. Εφαρμογή:** Απαιτούν εφαρμογή κάποιων τεχνικών και κανόνων για την επίλυση προβλημάτων - ορθή χρήση των γνωστών εννοιών.
- δ. Ανάλυση:** Απαιτούν την ανάλυση μιας κατάστασης και την επισήμανση των μερών που την απαρτίζουν - συσχετισμός μεταξύ των μερών.
- ε. Σύνθεση:** Τονίζεται η δημιουργική σκέψη και εργασία των μαθητών, ώστε μέσα από γνωστές έννοιες να προκύψει κάτι καινούργιο.
- στ. Αξιολόγηση:** Απαιτούν την εξαγωγή κρίσεων με βάση εσωτερικά και εξωτερικά κριτήρια (Bloom & Krathwohl, 1986, σ.σ. 260-270).

### *Διαπιστώσεις – Σχολιασμός – Προβληματισμός*

Στο Δημοτικό Σχολείο, η «ελεύθερη» και ολοκληρωμένη επαφή του μαθητή με τη Λογοτεχνία γίνεται με βάση τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων, πρωταρχικός στόχος των οποίων είναι η πρώτη γνωριμία των μαθητών με τη λογοτεχνική εκφορά του λόγου. Τα νέα Ανθολόγια δεν στηρίζονται μόνο στις αρχές και στους κανόνες της σύγχρονης Παιδαγωγικής, αλλά και στις θέσεις της σύγχρονης Θεωρίας της Λογοτεχνίας, έχοντας ως κύριους στόχους τη διάσωση της απόλαυσης, μέσω της ανάγνωσης των λογοτεχνικών κειμένων και τον προσανατολισμό του αναγνώστη-μαθητή σε πιο δημιουργικούς δρόμους, μέσα από τη σχέση του με τα ανθολογούμενα κείμενα (Αραβανή, 2008). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το ότι ο αποδέκτης αυτών των κειμένων αντιμετωπίζεται πρώτα ως αναγνώστης

1. Οι έρευνες σχετικά με τις ερωτήσεις-εργασίες που περιέχονται σε ένα σχολικό εγχειρίδιο έχουν δείξει ότι αυτές: α) ελέγχουν την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας και μάθησης (Αραβανή, 2009, σ.σ. 188-189), β) προσδιορίζουν τον τρόπο αυτοαξιολόγησης (Αραβανή, 2017), γ) λειτουργούν ως μέσο παρακίνησης για αναζήτηση και δημιουργική εργασία (Horsley & Campbell, 2009), δ) συμβάλλουν στην εμπέδωση του μαθήματος (Cerdán et al., 2009), ε) παρέχουν την ευκαιρία της διορθωτικής ανατροφοδότησης (Θεοφιλίδης, 1988· Γιοκαρίνης, 1995· Καποθανάση & Κουνέλη, 2001· Χατζηγεωργίου, 2003· Μπονίδης, 2005· Suto & Nadas, 2009).

2. Ταξινομία κατά Bloom (1986): 1) Χαμηλού επιπέδου: α) γνώσης, β) κατανόησης, γ) εφαρμογής, 2) Υψηλού επιπέδου: α) ανάλυσης, β) σύνθεσης, γ) αξιολόγησης.

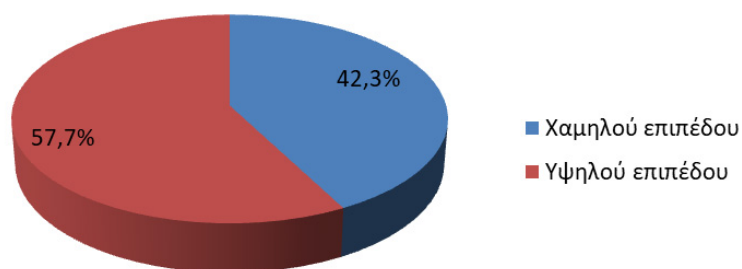
και ύστερα ως μαθητής. Ο προβληματισμός, όμως, που δημιουργείται είναι τι είδους μαθητής. Κριτικά σκεπτόμενος μαθητής; Μαθητής της γνώσης και της μεταγνώσης;

Για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα, μελετήθηκε το Ανθολόγιο των Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού «Με λογισμό και μ' όνειρο» σε προγενέστερη έρευνα (Μαλαφάντης, 2019), η οποία έδειξε ότι αυτό το ανθολόγιο έχει έναν κριτικό λογοτεχνικό προσανατολισμό. Ως εκ τούτου, η παρούσα έρευνα αποτελεί συνέχεια της προηγούμενης, προκειμένου να μελετηθούν συνολικά τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια. Σημείο αναφοράς ήταν οι εργασίες-δραστηριότητες που ακολουθούν τα λογοτεχνικά κείμενα. Οι ερωτήσεις, ασκήσεις και εργασίες που περιλαμβάνει ένα σχολικό βιβλίο κρίνονται ως καθοριστικές για τη σχέση του μαθητή με αυτό και για την κατάκτηση της γνώσης, καθώς φέρνουν τον μαθητή σε επαφή με το καθήκον της μελέτης, της σκέψης, της δημιουργίας, της σύνθεσης, της μεθοδολογίας, της καταγραφής, της συνεργασίας (Αραβανή, 2009). Αποτελούν, δηλαδή, ευκαιρία ατομικής και ομαδικής ανάπτυξης, μέσα από την επεξεργασία, ανάλυση, εμπέδωση και επέκταση της γνώσης, ενώ, παράλληλα, αποτελούν μορφή «υποστηρικτικού εργαλείου» (scaffolding), όπως το όρισε ο Vygotsky (Good & Brophy, 2008, σ. 315), που θα βοηθήσει και θα προωθήσει την ανάπτυξη του νοητικού και γνωστικού επιπέδου των μαθητών. Ως μεθοδολογικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η ταξινόμια του Bloom, γιατί αυτή χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο από τους εκπαιδευτικούς για να ορίσουν, να οργανώσουν και να αξιολογήσουν τα γνωστικά αποτελέσματα της διδασκαλίας τους. Το εγχείρημα με βάση αυτή την ταξινόμια είναι ότι οι μαθητές, με τις κατάλληλες ερωτήσεις που ανταποκρίνονται σε ορισμένη γνωστική κατηγορία διδακτικών στόχων, μπορούν να οδηγηθούν στην ανάπτυξη του αντίστοιχου επιπέδου σκέψης. Ως εκ τούτου:

**A. Το Ανθολόγιο των Α΄ & Β΄ Δημοτικού, «Το Δελφίνι»,** περιέχει 10 Θεματικές Ενότητες, στις οποίες περιλαμβάνονται 61 λογοτεχνικά κείμενα και 130 ερωτήσεις-δραστηριότητες που συνοδεύουν αυτά τα κείμενα. Ο αριθμός αυτός αφορά τις αριθμημένες εργασίες, καθώς οι περισσότερες από αυτές έχουν 2 ή και 3 υποερωτήματα. Από αυτές, οι 55 είναι χαμηλού επιπέδου και οι 75 είναι υψηλού επιπέδου (Πίνακας 1).

**Πίνακας 1**

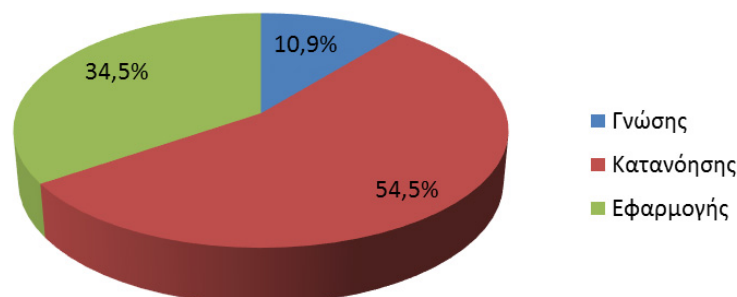
### Ταξινόμια του Bloom



Συγκεκριμένα, από τις 55 ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου, οι 6 είναι χαμηλού επιπέδου - γνώσης, οι 30 είναι χαμηλού επιπέδου – κατανόησης και οι 19 είναι χαμηλού επιπέδου - εφαρμογής (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2**

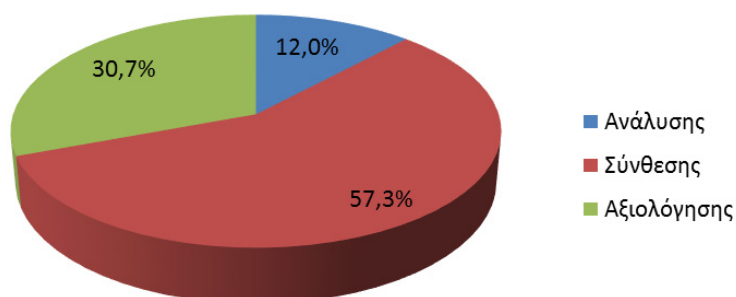
### Χαμηλού Επιπέδου



Από τις 75 ερωτήσεις υψηλού επιπέδου, οι 9 είναι υψηλού επιπέδου - ανάλυσης, οι 43 είναι υψηλού επιπέδου - σύνθεσης και οι 23 είναι υψηλού επιπέδου - αξιολόγησης (πίνακας 3).

**Πίνακας 3**

### Υψηλού Επιπέδου



Σύμφωνα με τα ευρήματα, λοιπόν, διαπιστώνεται ότι οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου υπερέχουν έναντι των ερωτήσεων χαμηλού επιπέδου, πράγμα που συνάδει, τόσο με τις αρχές του Προγράμματος Σπουδών όσο και με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, του Κριτικού Γραμματισμού και της Αναγνωστικής πρόσληψης. Αυτό είναι σύστοιχο και με τα αποτελέσματα της έρευνας του Ανθολογίου «Με λογισμό και μ' όνειρο» (Μαλαφάντης, 2019). Ειδικότερα, από τις ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου φάνηκε ότι οι περισσότερες είναι ερωτήσεις κατανόησης, κάτι αναμενόμενο, καθώς οι ερωτήσεις κατανόησης βοηθούν τους μαθητές να «πλησιάσουν» το νόημα του κειμένου.

Ενδεικτικά παραδείγματα:

- «Από ποια αντικείμενα έφτιαξαν τα παιδιά τη μύτη, τα μάτια, τα χέρια και το καπέλο του χιονάνθρωπου;» (Ελλη Αλεξίου, «Ο χιονάνθρωπος», σ. 75)
- «Σε τι μεταμόρφωσε ο θεός Πάνας την αγαπημένη του για να τη γλιτώσει από τον Βορέα;» (Οβίδιος, «Ο Πίτυς και ο Παν», σ. 78)
- «Γιατί άρχισε να κλαίει ο κάστορας;» (Άμυ Μακ Ντόναλντ, «Ο μικρός κάστορας και η νχώ», σ. 104)
- Υψηλή συχνότητα έχουν οι ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου – εφαρμογής, οι οποίες τραβούν κάποιες φορές το ενδιαφέρον των μαθητών και έχουν άμεση σύνδεση με την κατανόηση και την ορθή χρήση γνωστών εννοιών.

Ενδεικτικά παραδείγματα:

- «Να φτιάξεις ένα φουρφούρι σαν αυτό του ζωγράφου Φασιανού. Πάρε ένα χαρτόνι και σχεδίασε τρεις φιγούρες, όπως ο καλλιτέχνης. Αφού τις κόψεις και τις χρωματίσεις, στερέωσέ τις με μια πινέζα σε ένα ξυλάκι.» (Ντίνα Χατζηνικολάου, «Τα παιχνίδια του αγέρα», σ. 86)
- «Σε ποιο σημείο το ποίημα μιλάει για τα μέλη της οικογένειας;» (Μαρία Γουμενοπούλου, «Η γελαστή οικογένεια», σ. 13)

Οι ερωτήσεις γνώσης είναι λιγότερες, όπως, για παράδειγμα, η ερώτηση 3 στη σελίδα 100 από τον μύθο του Αισώπου «Η ευγνωμοσύνη του μικρού μурμυγκιού»: «Ο Αίσωπος στις ιστορίες του χρησιμοποιεί πολλά ζώα και πουλιά για ήρωες. Ξέρεις άλλη ιστορία του Αισώπου με πόλεμο;». Εδώ, οι μαθητές καλούνται να αναζητήσουν στη βιβλιοθήκη του σχολείου ή του Δήμου ή σε κάποιο βιβλιοπωλείο άλλα έργα σχετικά με το θέμα της ειρήνης.

Η πλειονότητα, όμως, των ερωτήσεων, όπως παρατηρήθηκε, σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom, είναι υψηλού επιπέδου. Αυτή είναι μια διαπίστωση ιδιαίτερα θετική για την αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη και την κινητοποίηση των μαθητών. Οι περισσότερες υψηλού επιπέδου ερωτήσεις είναι οι ερωτήσεις σύνθεσης. Πρόκειται για εργασίες που ενεργοποιούν τους μαθητές και τους δίνουν την ευκαιρία να εκφραστούν βιωματικά, με αφορμή το κείμενο, ώστε να δημιουργήσουν ένα δικό τους κείμενο μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο δημιουργικής γραφής και αναγνωστικής ανταπόκρισης (θεατρική μεταγραφή, δημιουργία αφίσας, συνέχεια της ιστορίας, απάντηση-γράμμα στον συγγραφέα, δημιουργία ποιήματος, παιχνίδι ρόλων κτλ.). Οι ερωτήσεις αυτές ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών, συστατικό στοιχείο της οποίας αποτελεί η δημιουργική και συνάμα κριτική σκέψη. Άλλωστε, ένα από τα στάδια της διαδικασίας καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης είναι η «Επανεξέταση - Αξιολόγηση», όπου ο μαθητής επανεξετάζει

και αξιολογεί τον ίδιο του τον εαυτό, αλλά και οι μαθητές επανεξετάζουν και αξιολογούν το έργο της ομάδας τους με την καθοδήγηση του δασκάλου τους. Σημαντικότερο όλων είναι να διαπιστωθεί αν επιτεύχθηκε ο στόχος τους. Αυτό θα οδηγήσει στην ενδυνάμωση της δημιουργικότητάς τους (Αραβανή & Μπλιούμη, 2018, σ.σ. 200-201).

Για παράδειγμα:

- «Ποιοι είναι οι ήρωες του παραμυθιού; Μπορείς να μοιραστείς τους ρόλους με τους φίλους σου και να “παίξετε” το παραμύθι;» (Λαϊκό Παραμύθι των Μικρασιατών Ελλήνων από τη Ν. Αλικαρνασσό της Κρήτης, «Το γιασεμί, η ροδιά και η χαρουπιά», σ. 84)
- «Φτιάξε τον δικό σου ουρανό της αγάπης. Γράψε στα αστέρια το όνομα αγαπημένων σου προσώπων και χρωμάτισέ τα με χρώματα που σου αρέσουν.» (Ντέμπι Γκλιόρι, «Θα σε αγαπώ ό,τι κι αν γίνει», σ. 23)
- «Μπορείς κι εσύ να γίνεις ζωγράφος ή ποιητής και να φτιάξεις μια εικόνα ή ένα ποίημα για το σχολείο σου. Γίνε φωτογράφος και φωτογράφησε κάτι από το σχολείο σου.» (Μιχάλης Στασινόπουλος, «Μαργαρίτα», σ. 34)
- «Τα δύο ποιήματα που διάβασες λέγονται λίμερικ. Είναι ποιήματα διασκεδαστικά, παιχνίδια της γλώσσας και της φαντασίας. Μπορείς να φτιάξεις το δικό σου λίμερικ, αρκεί να παρατηρήσεις τον πίνακα και να συμπληρώσεις τις φράσεις...» (Γιώργος Σεφέρης, «Είτανε μια κοπέλα από τη Σάμο, σ. 55)

Στη δεύτερη θέση έρχονται οι ερωτήσεις που καλλιεργούν και προβάλλουν την κριτική σκέψη των μαθητών. Οι ερωτήσεις που καθοδηγούν τους μαθητές να προστρέξουν σε άλλες πηγές και κείμενα ταξινομήθηκαν ως ερωτήσεις αξιολόγησης, γιατί κινητοποιούν την κριτική σκέψη. Μελέτες έχουν δείξει πως η αξιοποίηση άλλων πηγών και άλλων κειμένων καλλιεργεί τη γνωστική δεξιότητα και την κριτική σκέψη (Grant & Gradwell, 2005). Το εύρημα αυτό συνάδει με το αντίστοιχο του Ανθολογίου της Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού, όπου εκεί οι ερωτήσεις αξιολόγησης ήταν περισσότερες, με δεδομένη την ηλικιακή διαφοροποίηση των μαθητών.

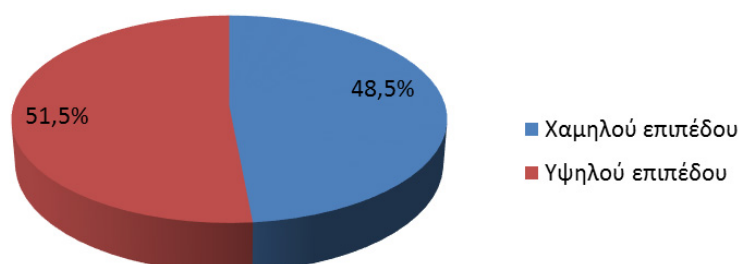
Ενδεικτικά παραδείγματα:

- «Παρατήρησε την εικόνα. Τι δείχνει; Σε ποιο από τα παρακάτω είδη ανήκει; Βάλε x στο σωστό τετράγωνο.» (Λαϊκός μύθος από την Κύπρο, «Η κουκουβάγια και η πέρδικα», σ. 15)
- «Ένωσε ποτέ όπως η Μαργαρίτα του ποιήματος και για ποιο λόγο;» (Μιχαήλ Στασινόπουλος, «Μαργαρίτα», σ. 34)
- «Ποια ζώα από αυτά που βλέπεις στον παρακάτω πίνακα “κοιμούνται” τον χειμώνα και ξυπνούν την άνοιξη; Γιατί συμβαίνει αυτό;» (Ελένη Βαλαβάνη, «Φοβάμαι», σ. 48)
- Σε μικρότερο, αλλά αξιοσημείωτο ποσοστό εμφανίζονται οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου – ανάλυσης, που διευκολύνουν τους μαθητές στη βαθύτερη γνωστική προσέγγιση του κειμένου, όπως για παράδειγμα:
- «Στη φωτογραφία βλέπεις μια σχολική τάξη από κάποιο χωριό της Μακεδονίας τα περασμένα χρόνια. Προσπάθησε να τη συγκρίνεις με μια φωτογραφία της τάξης σου.» (Κλοντ Γκούντμαν, «Η πρώτη μέρα στο σχολείο», σ. 32)
- «Λες ο ποιητής να είχε δει το διπλανό ποίημα πριν γράψει το ποίημα; Αν συγκρίνεις την εικόνα με το ποίημα, ποιες ομοιότητες ή διαφορές θα βρεις;» (Μιχάλης Στασινόπουλος, «Μαργαρίτα», σ. 34)

**Β. Το Ανθολόγιο των Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού, «Στο σχολείο του κόσμου»,** περιέχει 8 Θεματικές Ενότητες, στις οποίες περιλαμβάνονται 59 λογοτεχνικά κείμενα και 132 ερωτήσεις-δραστηριότητες που συνοδεύουν αυτά τα κείμενα. Ο αριθμός αυτός αφορά τις αριθμημένες εργασίες, καθώς οι περισσότερες από αυτές έχουν 2 ή και 3 υποερωτήματα. Από αυτές, οι 64% είναι χαμηλού επιπέδου και οι 68% είναι υψηλού επιπέδου (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4**

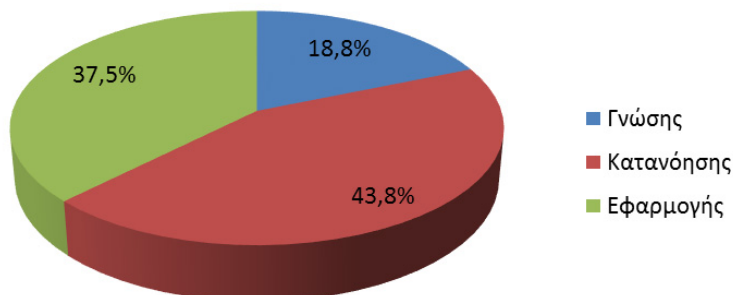
### Ταξινόμια του Bloom



Συγκεκριμένα, από τις 64 ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου, οι 12 είναι χαμηλού επιπέδου - γνώσης, οι 28 είναι χαμηλού επιπέδου – κατανόησης και οι 24 είναι χαμηλού επιπέδου - εφαρμογής (Πίνακας 5).

Πίνακας 5

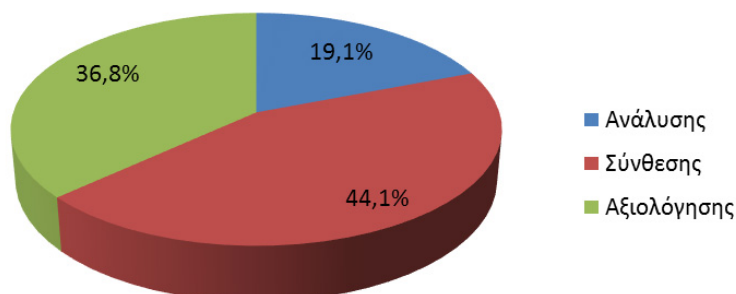
## Χαμηλού Επιπέδου



Από τις 68 ερωτήσεις υψηλού επιπέδου, οι 13 είναι υψηλού επιπέδου - ανάλυσης, οι 30 είναι υψηλού επιπέδου - σύνθεσης και οι 25 είναι υψηλού επιπέδου -αξιολόγησης (Πίνακας 6).

Πίνακας 6

## Υψηλού Επιπέδου



Σύμφωνα με τα ευρήματα, λοιπόν, διαπιστώνεται ότι οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου υπερέρχουν έναντι των ερωτήσεων χαμηλού επιπέδου σε σχετικά μικρό ποσοστό, σε σύγκριση με τα άλλα δύο Ανθολόγια, πράγμα που συνάδει, τόσο με τις αρχές του Προγράμματος Σπουδών όσο και με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, του Κριτικού Γραμματισμού και της αναγνωστικής πρόσληψης. Ειδικότερα, από τις ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου φάνηκε ότι οι περισσότερες είναι εφαρμογής, κάτι που διαφοροποιεί το συγκεκριμένο Ανθολόγιο από τα υπόλοιπα. Οι ερωτήσεις αυτές έχουν άμεση σύνδεση και με την κατανόηση, αλλά και την ορθή χρήση γνωστών εννοιών.

Ενδεικτικά παραδείγματα:

- «Ο ποιητής, για να περιγράψει τον ύπνο του παιδιού χρησιμοποιεί εικόνες από τη φύση. Μπορείτε να τις βρείτε στο κείμενο;» (Γιάννης Ρίτσος, «Πρωινό Άστρο», σ. 35)
- «Ακούμε το ποίημα μελοποιημένο από τον δίσκο του Νότη Μαυρουδή *Χάρτινο Καράβι*.» (Νανά Νικολάου, «Γλωσσodέτης», σ. 57)
- «Αφού φανταστείτε τα πετράδια που έφτιαχναν οι καλικατζαροι, μπορείτε να κατασκευάσετε και εσείς τα δικά σας, αξιοποιώντας διάφορα μικρά αντικείμενα (πέρλες, ψηφίδες, χαλίκια).» (Πιπίνα Τσιμικάλη, «Ο Πρασινοσκούφης», σ. 65)
- «Ποιες συμφορές προκαλεί η σκλαβιά; Να βρείτε στο κείμενο τις λέξεις ή τις φράσεις με τις οποίες ο ποιητής αναφέρεται σε αυτές.» (Ρήγας Βελεστινλής, «Θούριος», σ. 93)

Αρκετές σε συχνότητα είναι και οι ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου - κατανόησης, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες, καθώς φέρνουν σε επαφή τον μαθητή με το περιεχόμενο του λογοτεχνικού κειμένου. Μερικά παραδείγματα:

- «Πώς συμπεριφέρθηκε ο Νορντίν όταν βρέθηκε στη χριστιανική εκκλησία;» (Ελσα Χίου, «Ο Νορντίν στην εκκλησία», σ. 75)
- «Οι ευχές που λέγονται στα κάλαντα δηλώνουν τις επιθυμίες που είχαν οι κάτοικοι της Κεφαλονιάς τα παλαιότερα χρόνια. Να βρείτε ποιες είναι αυτές οι ευχές. Ποια επιθυμία κρύβει η καθεμιά;» (Πρωτοχρονιάτικα Κάλαντα της Κεφαλονιάς, σ. 78)
- «Να περιγράψετε τα συναισθήματα της Παναγιάς-μάνας.» (Κώστας Βάρναλης, «Η μάνα του Χριστού», σ. 82)
- «Γιατί το μικρό κλεφτόπουλο “δεν παίζει”, “δεν χορεύει”;» (Δημοτικό τραγούδι, «Το μικρό κλεφτόπουλο», σ. 94)

Οι ερωτήσεις γνώσης είναι λιγότερες, όπως, για παράδειγμα, η ερώτηση 1 στη σελίδα 98, που ζητά από τους μαθητές, με αφορμή το ποίημα του Κώστα Καρυωτάκη «Ο Διάκος», να διαβάσουν την ιστορία του Αθανάσιου Διάκου και τον τρόπο που αντιστάθηκε στους Τούρκους.

Ο αριθμός των ερωτήσεων υψηλού επιπέδου, όπως παρατηρήθηκε, σύμφωνα με την ταξινόμια του Bloom, είναι παραπλήσιος με τον αριθμό των χαμηλού επιπέδου ερωτήσεων. Αυτή η διαπίστωση στηρίζεται στις αρκετές ερωτήσεις εφαρμογής που εμπεριέχει το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο και, επίσης, είναι θετικό στοιχείο για την αξιοποίησή τους στη διδακτική πράξη και την κινητοποίηση των μαθητών. Οι περισσότερες υψηλού επιπέδου ερωτήσεις είναι οι ερωτήσεις σύνθεσης, όπως και στο Ανθολόγιο των Α΄ & Β΄ Δημοτικού. Πρόκειται για εργασίες που ενεργοποιούν τους μαθητές και τους δίνουν την ευκαιρία να εκφραστούν βιωματικά, με αφορμή το κείμενο, ώστε να δημιουργήσουν ένα δικό τους κείμενο μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο δημιουργικής γραφής και αναγνωστικής ανταπόκρισης (θεατρική μεταγραφή, δημιουργία αφίσας, συνέχεια της ιστορίας, απάντηση-γράμμα στον συγγραφέα, δημιουργία ποιήματος, παιχνίδι ρόλων κτλ.). Ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών, συστατικό στοιχείο της οποίας αποτελεί η δημιουργική και συνάμα κριτική σκέψη.

Για παράδειγμα:

- «Γράφουμε το κείμενο σε διάλογο. Κατασκευάζουμε μάσκες των πρωταγωνιστών του μύθου και τον δραματοποιούμε στην τάξη μας.» (Αίσωπος, «Λιοντάρι και αγριόχοιρος», σ. 47)
- «Βρίσκουμε σε μια βιβλιοθήκη το βιβλίο του Ζίγκριντ Λάουμπε, *Ο παππούς πετάει* (εκδ. Κάστωρ), και το διαβάζουμε. Φανταζόμαστε και γράφουμε έναν διάλογο ανάμεσα στους δύο παππούδες.» (Θέτη Χορτιάτη, «Λούνα Παρκ, Παππούλη μου», σ. 40)
- «Χωριζόμαστε σε ομάδες και γράφουμε ένα γράμμα στον Ερνέστο. Στη συνέχεια, ανταλλάσσουμε τα γράμματα και συζητάμε για αυτά.» (Μερσέ Κόμπανου, «Η ιστορία του Ερνέστου», σ. 44)
- «Ας φανταστούμε ότι η ποντικίνα δεν παντρεύεται τελικά με τον ποντικό, αλλά με τον ήλιο ή τα σύννεφα ή τον βοριά ή τον πύργο. Γράφουμε την ιστορία τους.» (Λαϊκό παραμύθι, «Ο ποντικός και η θυγατέρα του, σ. 52)
- «Μπορείς να συνεχίσεις την ιστορία; Τι φαντάζεσαι ότι έγινε μετά;» (Παραμύθι, «Ο μόχθος της μύγας», σ. 62)

Στη δεύτερη θέση έρχονται οι ερωτήσεις που καλλιεργούν και προβάλλουν την κριτική σκέψη των μαθητών. Οι ερωτήσεις που καθοδηγούν τους μαθητές να προστρέξουν σε άλλες πηγές και κείμενα ταξινομήθηκαν ως αξιολόγησης, γιατί κινητοποιούν την κριτική σκέψη. Μελέτες έχουν δείξει πως η αξιοποίηση άλλων πηγών και άλλων κειμένων καλλιεργεί τη γνωστική δεξιότητα και την κριτική σκέψη (Grant & Gradwell, 2005). Το εύρημα αυτό συνάδει με το Ανθολόγιο των Α΄ & Β΄ Δημοτικού, αλλά δεν συνάδει με το αντίστοιχο του Ανθολογίου των Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού, όπου εκεί οι ερωτήσεις αξιολόγησης ήταν περισσότερες, πράγμα που συνδέεται άμεσα με την ηλικιακή διαφοροποίηση των μαθητών.

Ενδεικτικά παραδείγματα:

- «Η δικήνοια είναι η αιτία για πολλές καταστροφές. Ας σκεφτούμε περιστατικά δικήνοιας από την Ιστορία ή την καθημερινή ζωή και ας μιλήσουμε για αυτά και τα αποτελέσματά τους.» (Αίσωπος, «Λιοντάρι και Αγριόχοιρος», σ. 47)
- «Γιατί ο ποιητής παρακινεί την Περσεφόνη να μείνει “στην αγκαλιά της γης”; Εσείς τι θα κάνατε για να βγει “στο μπαλκόνι του κόσμου”;» (Νίκος Γκάτσος, «Ο εφιάλτης της Περσεφόνης», σ. 27)
- «“Αχ, μα τι θέλεις να γίνεται, βρε κουμπάρα αλεπού; Δεν βλέπεις;... Οργώνουμε!” Ας συζητήσουμε για την απάντηση της μύγας στην αλεπού.» (Παραμύθι, «Ο μόχθος της μύγας», σ. 62)
- «Πώς συμπεριφέρθηκε ο Νορντίν όταν βρέθηκε στη χριστιανική εκκλησία; Μπορείς να εξηγήσεις τη συμπεριφορά αυτή;» (Ελσα Χίου, «Ο Νορντίν στην εκκλησία», σ. 75)



- «Σας περνάει από το μυαλό ότι η συγγραφέας μπορεί να πήρε μέρος στα γεγονότα που περιγράφει;» (Άλκη Ζέη, «Οι Γερμανοί και οι πρόκες», σ. 103)
- Σε μικρότερο, αλλά αξιοσημείωτο ποσοστό εμφανίζονται οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου – ανάλυσης, που διευκολύνουν τους μαθητές στη βαθύτερη γνωστική προσέγγιση του κειμένου, όπως για παράδειγμα:
- «Να συγκρίνετε το παρακάτω εικονογραφημένο κείμενο του Βασίλη Ρώτα με το κείμενο της Κ. Σφαέλλου. Να βρείτε τις ομοιότητες και τις διαφορές.» (Καλλιόπη Σφαέλλου, «Το ξύλινο άλογο», σ. 85)
- «Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί στο κείμενο αυτό διαλόγους και περιγραφές. Μπορείς να ξεχωρίσεις τις περιγραφές που υπάρχουν; Τι πετυχαίνει με αυτές;» (Νώντας Έλατος, «Ένας περίπατος στην πόλη», σ. 91)
- «Στο ποίημα αυτό, όπως και στο ποίημα του Ρ. Ταγκόρ, περιγράφονται δύο τρόποι προσευχής. Υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσά τους;» (Ντίνα Χατζηνικολάου, «Η δική μου προσευχή», σ. 76)
- «Συζητούμε για τις ομοιότητες ανάμεσα στις αρχαίες γιορτές του Διονύσου και στις σύγχρονες εκδηλώσεις του καρναβαλιού στις διάφορες περιοχές της Ελλάδας.» (Χάρης Σακελλαρίου, «Ο θεός Διόνυσος», σ. 56)

## Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων –τριών Ανθολογίων του Δημοτικού Σχολείου–, διαπιστώνουμε ότι σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο προσανατολίζονται στην ανάπτυξη του κριτικού εγγραμματισμού των μαθητών. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα Ανθολόγια των πρώτων τάξεων (Α΄ & Β΄ και Γ΄ & Δ΄ Δημοτικού) είναι περισσότερο εστιασμένα στην παιγνιώδη μάθηση της Λογοτεχνίας και στην εμπλοκή των μικρών αναγνωστών στο παιχνίδι της ανάγνωσης, ενεργοποιώντας βιώματα και συναισθηματικές δεξιότητες. Για να μάθει όμως κάποιος να κρίνει, πρέπει να μάθει και να συγκρίνει, πράγμα που συνεπάγεται, ή μάλλον προϋποθέτει, την άσκηση των μαθητών στη συν-ανάγνωση των κειμένων, όπως και την εξάσκησή τους στη διακειμενική προσέγγιση, ανάλυση και ερμηνεία.

Η σύγχρονη εποχή καθιστά επιτακτικό το αίτημα να κάνουμε τους μαθητές «καλύτερους αναγνώστες», όπως τους ορίζει ο Kress (1988), κριτικά εγγράμματους, που δεν θα περιορίζονται στο να «διαβάσουν και να κάνουν την περίληψη» ή στο να «απαντήσουν στις ερωτήσεις στο τέλος του κειμένου», αλλά θα «συναλλάσσονται» κριτικά με το λογοτεχνικό κείμενο (Μαλαφάντης, 2005). Μέσα από τον διάλογο των κειμένων αναπτύσσεται και ο διάλογος των προσώπων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, από διαδικασία παραγωγής του κειμενικού νοήματος, μετουσιώνεται εν τέλει σε διαδικασία παραγωγής νοήματος του εαυτού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Apol, L. (1998). "But what does this have to do with kids?". *Literary theory and children's literature in the teacher education classroom. Journal of Children's Literature*, 24(2), 32-46.
- Appleman, D. (2000). *Critical encounters in high school English*. Teaching Literacy Series. Williston: Teachers College Press.
- Bainbridge, J., Heydon, R., & Malicky, G. (2009). *Constructing meaning. Balancing elementary language arts*. Toronto: Nelson Education.
- Behrman, E. (2006). Teaching about language, power and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 49(6), 490-498.
- Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1986). *Ταξινομία διδακτικών στόχων. Τόμοι Α΄, Β΄* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού). Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Cerdán, R., Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Gilabert, R., & Gil, L. (2009). Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension. *Learning and Instruction*, 19(1), 13-27.
- Cervetti, G., Pardales, M. J., & Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9).
- Chambliss, M., & Calfee, R. C. (1998). *Textbook for learning: Nurturing children's minds*. Massachusetts: Blackwell.
- Cianciolo, P. (1995). Teaching and learning critical aesthetic responses to literature. In R. Sorensen & B. Lehman (Eds.), *Teaching with children's books: Paths to literature-based instruction*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Coffey, H. (2008). *Critical literacy*. Retrieved on 21-10-2017 from <http://www.learnnc.org/lp/pages/4437?style=print>.
- Collins, J., & Blot, R. (2003). *Literacy and literacies: Text, power and identity. Studies and cultural foundations of language*. New York: Cambridge University Press.
- Culler, J. (2000). *Λογοτεχνική θεωρία: Μια συνοπτική εισαγωγή* (μτφρ. Κ. Διαμαντάκου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

- Eco, U. (1985). *Lector in fabula ou la coopération interprétative dans les texts narratifs*. Paris: Grasset.
- Ήγκλετον, Τ. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (μτφρ. Μ. Μαυρωνάς). Αθήνα: Οδυσσεύς.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, CT: Heinemann.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. New York: Pearson.
- Grant, S. G., & Gradwell, J. M. (2005). The sources are many: Exploring history teachers' selection of classroom texts. *Theory and Research in Social Education*, 33(2), 244-265.
- Hatt, F. (1976). *The Reading process: A framework for analysis and description*. Clive Bingley: London and Hamden.
- Horsley, T., & Campbell, C. (2009). The quality of questions and use of resources in self-directed learning: personal learning projects in the maintenance of certification. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 29(2), 91-97.
- Hunt, P. (1991). *Κριτική θεωρία και παιδική λογοτεχνία* (μτφρ. Ε. Σακελλαριάδου & Μ. Κανατσούλη). Αθήνα: Πατάκης.
- Iser, W. (1980). *The act of reading*. Baltimore and London: The Hopkins University Press.
- Jewett, P., & Smith, K. (2003). Becoming critical: Moving toward a critical literacy pedagogy. An argument for critical literacy. *Action in Teacher Education*, 25(3), 69-77.
- Johnsen, B. (1993). *Textbooks in the kaleidoscope: A critical survey of literature and research on educational texts*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, H., & Freedman, L. (2005). *Developing critical awareness at the middle level: Using texts as tools for critique and pleasure*. Newark, DE: International Reading Association.
- Khatib, M., & Rahimi, A. H. (2012). Literature and language teaching. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(6), 32-38.
- Knickerbocker, J., & Rycik, J. (2006). Reexamining literature study in the middle grades: A critical response framework. *American Secondary Education*, 34(3), 43-56.
- Kress, G. (1988). Language as social practice. In G. Kress (Ed.), *Communication and culture*. Kensington: NSW University Press.
- Lenski, S. (2008). Teaching from a critical literacy perspective and encouraging social action. In S. Lenski, & J. Lewis (Eds.), *Reading success for struggling adolescent learners*. New York: Guilford.
- Llach, P. A. (2007). Teaching language through literature. The Waste Land in the ESL Classroom. *Odisea*, 8, 7-17.
- Luke, A., & Freebody, P. (1997). Critical literacy and the question of the normativity. In S. Muspratt, A. Luke, & P. Freebody (Eds.), *Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice*. St Leonards: Allen & Unwin.
- Mathis, J. (2006). Shortening the path between theory and practice. *Journal of Children's Literature*, 32(1), 80-83.
- McLaren, P., & Kincheloe, J. (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* New York: Routledge.
- Meller, W., Richardson, D., Hatch, J. (2009). Using read-alouds with critical literature in K-3 classrooms. *Young Children*, 64(6), 76-78.
- Mellor, B., O'Neil, M., & Patterson, A. (1991). *Reading fictions*. Cottesloe: Chalkface Press.
- Morris-Babb, M., & Henderson, S. (2012). An experiment in open-access textbook publishing: Changing the world one textbook at a time. *Journal of Scholarly Publishing*, 43(2), 148-155.
- Pingel, F. (2010). *Guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris: UNESCO.
- Robinson, E., & Robinson, S. (2003). *What does it mean? Discourse, text, culture: An introduction*. Sydney: McGraw-Hill.
- Schmidt, P., & Pailliotet, A. (2001). *Exploring values through literature, multimedia and literacy events: Making connections*. Newark, DE: International Reading Association.
- Suto, I., & Nadas, R. (2009). Why are some GCSE examination questions harder to mark accurately than others? Using Kelly's Repertory Grid Technique to identify relevant question features. *Research Papers in Education*, 24(3), 335-377.
- Αραβανή, Ε., & Μπλιούμη, Α. (2018). Δημιουργώντας... στο Νέο Δημιουργικό σχολείο! Ιδέες και τεχνικές Δημιουργικής Γραφής για το μάθημα της Λογοτεχνίας. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης & Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα»* (σ.σ. 196-207). Αθήνα.
- Αραβανή, Ε. (2017). Ερευνώντας και διερευνώντας το σχολικό εγχειρίδιο. Η μελέτη των εισαγωγικών σημειωμάτων των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου. Υπό δημοσίευση στα *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου του Κέντρου Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Α.Π.Θ.*
- Αραβανή, Ε., & Δημάση, Μ. (2016). Η συμβολή της Λογοτεχνίας στην ανάπτυξη του Γραμματισμού. Το παράδειγμα του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences (MAJESS)*, 4, 128-150.
- Αραβανή, Ε. (2009). Τα νέα σχολικά εγχειρίδια της Λογοτεχνίας. Το παράδειγμα της Α΄ Γυμνασίου. *Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σ.σ. 185-197). Αθήνα: Διάδραση.
- Αραβανή, Ε. (2008). Διδάσκοντας μέσα από τη λογοτεχνία. Ένα ταξίδι συνάντησης ανάμεσα στο μαθητή και το λογοτεχνικό κείμενο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 154, 98-106.
- Βαϊνάς, Κ. (1998). *Η ερώτηση ως μέσο αγωγής της σκέψης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιοκαρίνης, Κ. (1995). *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση*. Αθήνα: Επέκταση.
- Δεδούλη, Μ., & Κατσαρού, Ε. (2010). Ο γλωσσικός γραμματισμός στο πλαίσιο του Προγράμματος PISA: Κριτικές επισημάνσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 50, 7-24.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1988). *Η τέχνη των ερωτήσεων*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Καποθανάση, Α., & Κουνέλη, Ευ. (2001). Αξιολόγηση των ερωτήσεων – εργασιών του σχολικού εγχειριδίου Γεωγραφίας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καψάλης, Α., & Θεοδώρου, Δ. (2002). Τυπολογία και μεθοδολογία της έρευνας σχολικών εγχειριδίων. *Μακεδόν*, 10, 195-204.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2019). Προς έναν Κριτικό Λογοτεχνικό Γραμματισμό με «Λογισμό και μ' Όνειρο». *Πρακτικά 7ου Διεθνούς Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης "Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education"* (σσ. 554-569). Αθήνα.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Μουλά, Ε. (2015). *Παραμύθι και Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2015). *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας: Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπονίδης, Κ. (2005). Διαδικασία αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στο Χ. Βέικου (Συντ.), *Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Α.Π.Θ.* (σσ. 106-119). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. (2011). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, – Οριζόντια Πράξη»*.
- Χατζηγεωργίου, Β. (2003). Οι γλωσσικές ασκήσεις στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού Σχολείου. Ποσοτική και ποιοτική ταξινόμηση. Στο Κ. Ντίνας (Επιμ.), *Η γλώσσα και η διδασκαλία της – Αφιερωματικός τόμος* (σσ. 173-188). Φλώρινα: Βιβλιολογεϊόν της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας.

# Από τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ στο προσοντολόγιο: Τα συστήματα διορισμού και οι αντιστάσεις της ζωντανής εκπαίδευσης

**Δημήτρης Μαριόλης**

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, υπ. Δρ ιστορίας, ΣΕ του περιοδικού Εκπαιδευτική Λέσχη  
jimmar111@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το εκπαιδευτικό κίνημα του Γενάρη του 2019 είναι ένα επεισόδιο σε μια πολύχρονη αναμέτρηση για τη σταθερή και μόνιμη εργασία στην εκπαίδευση, μια αναμέτρηση που ξεκινάει στις αρχές της δεκαετίας του '90.

Πώς φτάσαμε, όμως, από την ηγεμονία του νεοφιλελευθερισμού και του ατομισμού, στην αγωνιστική έκρηξη του Μάρτη του 2018 και του Γενάρη του 2019; Ποιες εξελίξεις συνετέλεσαν στο, η νέα γενιά των αναπληρωτών, που χαρακτηρίστηκε ως συνδικαλιστικά ανενεργή, να αναλαμβάνει σήμερα την ευθύνη να ξαναπιάσει το κομμένο νήμα της αγωνιστικής παρακαταθήκης των αδιόριστων της δεκαετίας του '90;

Κι ακόμη, ποιο είναι το εργασιακό μοντέλο που επιφυλάσσουν οι αντεκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις στη νέα γενιά εκπαιδευτικών; Και πώς το δυστοπικό όραμα του Σημίτη και του Αρσένη για την εκπαίδευση του αυριανού απασχολήσιμου εφαρμόζεται από την κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ;

Εδώ και τρεις δεκαετίες, το κίνημα των αδιόριστων και των αναπληρωτών μάχεται για σταθερή και μόνιμη εργασία στην εκπαίδευση, διεκδικώντας μαζικούς διορισμούς και υπερασπίζοντας τα επαγγελματικά δικαιώματα του βασικού πτυχίου και της προϋπηρεσίας απέναντι σε κυβερνήσεις και υπερεθνικούς οργανισμούς. Ποιες ήταν οι πολιτικές που έβγαλαν στον δρόμο τους αδιόριστους και τους αναπληρωτές και διαμόρφωσαν ένα από τα πιο μαζικά και δυναμικά κινήματα στον χώρο της εκπαίδευσης;

Εδώ και τρεις δεκαετίες, το κίνημα των αδιόριστων και των αναπληρωτών μάχεται για σταθερή και μόνιμη εργασία στην εκπαίδευση, διεκδικώντας μαζικούς διορισμούς και υπερασπίζοντας τα επαγγελματικά δικαιώματα του βασικού πτυχίου και της προϋπηρεσίας απέναντι σε κυβερνήσεις και υπερεθνικούς οργανισμούς. Οι μεγάλες κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών τον Ιανουάριο του '19 αποτελούν ένα επεισόδιο σε μια πολύχρονη αναμέτρηση για τη σταθερή και μόνιμη εργασία στην εκπαίδευση, μια αναμέτρηση που ξεκινάει στις αρχές της δεκαετίας του '90.

Η παρούσα ανακοίνωση επικεντρώνεται στις εκπαιδευτικές πολιτικές που ασκούνται τα τελευταία 30 χρόνια στη χώρα μας, και ιδιαίτερα στους διορισμούς εκπαιδευτικών και στις αλλαγές στο σύστημα διορισμού.<sup>1</sup> Ποιοι είναι οι δομικοί άξονες αυτών των πολιτικών και σε ποιες ιδεολογικές κατευθύνσεις κινούνται; Πώς επιδρούν στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και ποιες είναι οι διεργασίες που οδηγούν στη συγκρότηση μαζικών κινημάτων στον χώρο των αδιόριστων και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών; Ποιες ήταν οι πολιτικές που έβγαλαν στον δρόμο τους αδιόριστους και τους αναπληρωτές και διαμόρφωσαν ένα από τα πιο μαζικά και δυναμικά κινήματα στον χώρο της εκπαίδευσης; Πώς φτάσαμε από την ηγεμονία του νεοφιλελευθερισμού και του ατομισμού, στην αγωνιστική έκρηξη του Μάρτη του 2018 και του Γενάρη του 2019; Ποιες εξελίξεις συνετέλεσαν στο, η νέα γενιά των αναπληρωτών, που χαρακτηρίστηκε ως απολίτικη και συνδικαλιστικά ανενεργή, να αναλαμβάνει σήμερα την ευθύνη να ξαναπιάσει το κομμένο νήμα της αγωνιστικής παρακαταθήκης του κινήματος των αδιόριστων της δεκαετίας του '90; Κι ακόμη, ποιο είναι το εργασιακό μοντέλο που επιφυλάσσουν οι αντεκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις στη νέα γενιά εκπαιδευτικών; Ποιο είναι το πραγματικό αποτέλεσμα αυτών των αγώνων για σταθερή και μόνιμη εργασία στους υλικούς όρους της εργασίας αλλά και στη συνείδηση των εκπαιδευτικών;

1. Η παρούσα ανακοίνωση στηρίζεται στη συλλογική επεξεργασία του περιοδικού Εκπαιδευτική Λέσχη: Η παρούσα ανακοίνωση στηρίζεται στη συλλογική επεξεργασία του διαδικτυακού περιοδικού Εκπαιδευτική Λέσχη: Εκπαιδευτική Λέσχη, Από τη μάχη των εξεταστικών το 1998 στην κατάληψη της Πρυτανείας: 30 χρόνια αγώνες για σταθερή και μόνιμη εργασία, Μάρτιος 2019.

## Υλική πραγματικότητα και συνείδηση

Πριν μπούμε όμως στη διερεύνηση αυτών των ερωτημάτων, επιτρέψτε μας ένα σχόλιο για τη σχέση πραγματικότητας και συνείδησης. Ας παρατηρήσουμε προσεκτικά τον παρακάτω διάλογο:

«Περπάτησαν λίγο ακόμα και τότε και η κοπέλα είπε στον πυροσβέστη\*:

-Είναι αλήθεια ότι πριν πολύ καιρό οι πυροσβέστες έσβηναν τις φωτιές αντί να καίνε βιβλία;

-Πράγματι, είσαι ελαφρόμυαλη. Να σβήνουν φωτιές; Πού ακούστηκε αυτό;

-Δεν ξέρω. Κάπου το άκουσα. Αλλά, πες μου, είναι αλήθεια;

-Όχι. Τα σπίτια ήταν πάντοτε πυρίμαχα, έχεις το λόγο μου γι' αυτό.

-Περίεργο, κάπου άκουσα ότι πριν από πολύ καιρό τα σπίτια έπιαναν φωτιά και χρειάζονταν πυροσβέστες για να σταματήσουν τις φλόγες.

Ο πυροσβέστης γέλασε»<sup>2</sup>.

Το Fahrenheit 451, ως δυστοπικό μυθιστόρημα, μας μεταφέρει σε ένα σκοτεινό μέλλον, όπου οι πυροσβέστες έχουν αντικατασταθεί από πυρονόμους, με αποστολή να καίνε όποια βιβλιοθήκη έχει απομείνει και να συλλαμβάνουν όσους κρύβουν βιβλία. Η αλληγορία του Bradbury υπαινίσσεται μια αλληλοσυσχέτιση πραγματικότητας και ιδεολογίας. Η πραγματικότητα διαμορφώνει τις δικές της ιδεολογίες, σβήνει από τον μαυροπίνακα της συνείδησης τα ίχνη που άφησαν οι παρελθούσες πραγματικότητες, αλλά, από την άλλη πλευρά, οι δυσλειτουργίες και οι αντιφάσεις της πραγματικότητας οδηγούν σε κρίση και αμφισβήτηση των κυρίαρχων ιδεολογικών αφηγημάτων και, συνακόλουθα, σε αλλαγή της στάσης των υποκειμένων και σε ιδεολογικούς επανακαθορισμούς. Για παράδειγμα, η κατάργηση της επετηρίδας πριν είκοσι χρόνια, διαμόρφωσε μια νέα πραγματικότητα και συνέβαλε σε ριζική αλλαγή στις συνειδήσεις. Από την εποχή όπου η επετηρίδα και η θέση του αδιόριστου σε αυτήν σηματοδοτούσαν το κοινό υλικό έδαφος στο οποίο συγκροτούνταν η συλλογική συνείδηση που διαπερνούσε το σώμα των αδιορίστων και οδηγούσε σε κοινές διεκδικήσεις, περάσαμε στην εποχή όπου ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ έδινε τη δυνατότητα στον αδιόριστο να «βγει από την ουρά» και με όχημα την αξιοκρατία, να διεκδικήσει μια θέση κάτω από τον ήλιο της μονιμότητας, καθορίζοντας με το νεοφιλελεύθερο ιδεολόγημα της ατομικής λύσης τη συνειδησιακή αναμόρφωση του εκπαιδευτικού σώματος. Όμως, καθώς η διαδικασία αυτή δεν έγινε χωρίς μάχες, συγκρούσεις και αντιφάσεις, μια ολόκληρη γενιά εκπαιδευτικών διορίστηκε μετά το 1998, συμμετέχοντας σε συλλογικούς αγώνες, ένα μεγάλο μέρος της χωρίς να συμμετάσχει στον ΑΣΕΠ, κάτι που καθόρισε σε μεγάλο βαθμό την αγωνιστική της συνείδηση και ταυτότητα. Σήμερα, είναι οι ίδιες οι δυσλειτουργίες και οι αντιφάσεις της υλικής πραγματικότητας, το αδιέξοδο των μηδενικών διορισμών των τελευταίων χρόνων και η πολυετής παράταση της εργασιακής ομηρίας που οδηγούν στην αγωνιστική έκρηξη της νέας γενιάς αναπληρωτών, στην υπέρβαση του κατακερματισμού και της πολυδιάσπασης του χώρου, στη διαμόρφωση μιας νέας αγωνιστικής διεκδικητικής κουλτούρας και στη βασανιστική και αντιφατική αναζήτηση μιας νέας συλλογικής ταυτότητας. Προφανώς, καμιά δυσαρέσκεια από μόνη της δεν μετασχηματίζεται αυτόματα σε κοινωνική δράση, χωρίς τη λειτουργία και την παρέμβαση των πολιτικών/συνδικαλιστικών υποκειμένων.

Κρατώντας μια τέτοια αλληλοσυσχέτιση υλικής πραγματικότητας και ιδεολογίας, των αντιφάσεων που διαπερνούν τις κοινωνικές σχέσεις και των επιρροών τους στη συνείδηση της ζωντανής εκπαίδευσης, ως εργαλείο για την κατανόηση και αλλαγή του παρόντος, επιχειρούμε εδώ, παράλληλα με τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναδιαρθρώσεων, να ερμηνεύσουμε και τη συγκρότηση και αγωνιστική έκφραση του εκπαιδευτικού κινήματος.

## Η επέλαση του νεοφιλελευθερισμού των 90's

Για την εκπαίδευση, η δεκαετία του '90 συνιστά αλλαγή παραδείγματος, καθώς προωθούνται ριζικές αναδιαρθρώσεις που εισάγουν ιδέες και αντιλήψεις άμεσα συνδεδεμένες με την επιχειρηματικότητα: Μετρησιμότητα, αποτελεσματικότητα, πιστοποίηση, αύξηση ύλης, συμπύκνωση χρόνου, ποσοτικοποίηση, συγκρισιμότητα, αξιολόγηση, ανταγωνισμός είναι στοιχεία αλληπάλληλων αναδιαρθρωτικών εγχειρημάτων που επιδιώκουν να διαμορφώσουν ένα νέο

2. Bradbury Ray, *Fahrenheit 451*.

εκπαιδευτικό τοπίο. Στην πραγματικότητα, για την εκπαίδευση, πρόκειται για επαναφορά με πιο εντατικούς όρους, αντιλήψεων και πολιτικών που έχουν υλοποιηθεί από τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Ένας από τους διανοούμενους της λεγόμενης τέταρτης Βιομηχανικής επανάστασης, σχετικά πρόσφατα, διατύπωνε την παρακάτω θέση:

«Η εκστρατεία πολλών μεταρρυθμιστών για την διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος αποφάσεων βασισμένο στα data, στα σχολεία και στη διοίκηση, δεν ξεκίνησε την περασμένη δεκαετία. Οι ρίζες της πάνε πίσω στον Frederick Winslow Taylor και στο scientific management, έναν αιώνα πριν. Στην δεκαετία πριν τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο και στη διάρκεια των 30's, παίρνοντας στοιχεία απ' τον επιχειρηματικό τομέα, όπου ο Τείλοριζμός είχε αρχίσει να εγκαθίσταται, οι σχολικές διοικήσεις και διάφοροι επιθεωρητές υιοθέτησαν διάφορες μεθόδους υπέρ της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας παράγοντας έναν καταρράκτη από data, τα οποία οι πολιτικοί χρησιμοποιούσαν για να καθοδηγήσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (...) Σκεφτείτε τη χρήση υπολογιστικών αλγόριθμων για τη βαθμολόγηση γραπτών των μαθητών. Ή τη χρήση value added measures<sup>3</sup> για να καθοριστεί ποιος δάσκαλος μένει και ποιος απολύεται. Ή τη Φλόριντα να βαθμολογεί/κατατάσσει καθένα από τα σχολεία της πολιτείας».<sup>4</sup>

Σε κάθε περίπτωση, τα 90's αποτελούν μια τομή: είναι ακριβώς η πολιτική συγκυρία όπου ο νεοφιλελευθερισμός μετατρέπεται από ιδεολογία σε καθεστώς, σε διεθνές επίπεδο αλλά και στη χώρα μας, είναι η εποχή της πλήρους κυριαρχίας των αγορών και του χρηματοπιστωτικού κεφαλαίου, των «κλειδωμένων» οικονομικών πολιτικών, της αλλαγής του ρόλου του κράτους. Αυτή η εξέλιξη προωθείται, τόσο από κυβερνήσεις όσο και από υπερεθνικούς οργανισμούς, όπως το ΔΝΤ και ο ΟΟΣΑ: η αγορά και όχι το κράτος πρόνοιας είναι ο κυριότερος διαχειριστής των κοινωνικών σχέσεων.

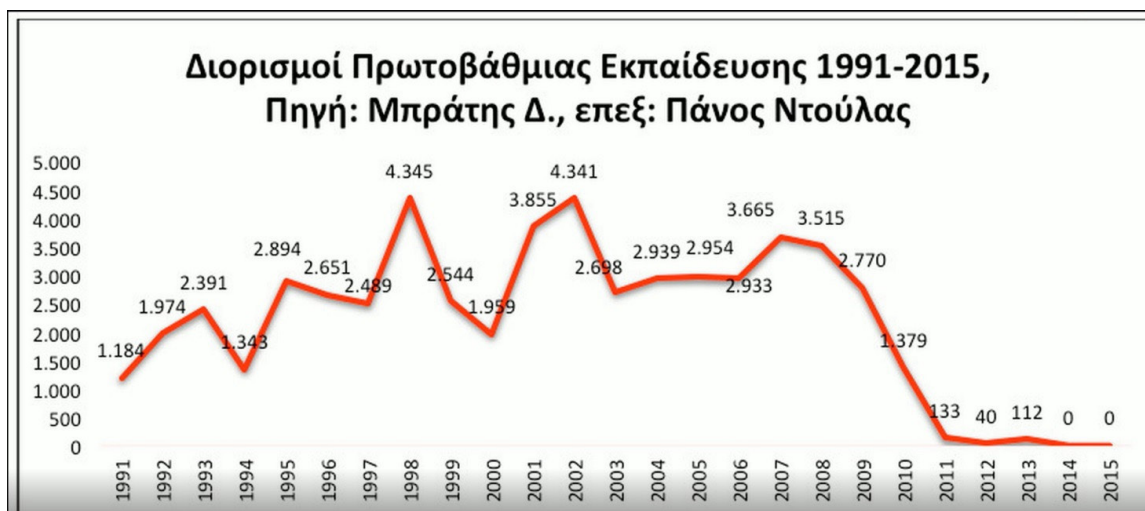
Στην Ελλάδα, οι οικογενειακές κυβερνήσεις που συγκροτούνται το 1989, με τη συμμετοχή του ενιαίου τότε Συνασπισμού, ανοίγουν τον δρόμο στην κυβέρνηση Μητσοτάκη και στον νεοφιλελεύθερο χειμώνα. Το φθινόπωρο του 1990, ο υπουργός παιδείας Β. Κοντογιαννόπουλος προωθεί ένα φιλόδοξο σχέδιο σαρωτικών αναδιαρθρώσεων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το σχετικό πολυνομοσχέδιο, καθώς και μια σειρά ΠΔ, προέβλεπαν, μεταξύ άλλων, επαναφορά των εξετάσεων στο δημοτικό και το γυμνάσιο, κατάργηση των αδικαιολόγητων απουσιών, επιβολή ομοιόμορφης ενδυμασίας και επέκταση του πειθαρχικού ελέγχου ακόμα και στην καθημερινή εξωσχολική ζωή των μαθητών, κατάργηση της επετηρίδας, λειτουργία ιδιωτικών ΑΕΙ, κατάργηση της παροχής δωρεάν πανεπιστημιακών συγγραμμάτων. Η συγκυρία έμοιαζε ευνοϊκή. Ωστόσο, ένα μαζικότατο μαθητικό και φοιτητικό κίνημα, που εμφανίστηκε σχεδόν από το πουθενά, ανέτρεψε τα δεδομένα. Λίγους μήνες μετά, κάτω και από το βάρος της πολιτικής δολοφονίας του καθηγητή Νίκου Τεμπονέρα, τα μέτρα αποσύρονται και ο Β. Κοντογιαννόπουλος υποχρεώνεται σε παραίτηση.

Στο πλαίσιο του πανεκπαιδευτικού κινήματος του '90 – '91, αδιόριστοι και αναπληρωτές προχώρησαν στην ανασύσταση της Πανελλήνιας Ένωσης Αδιόριστων Εκπαιδευτικών. Η ΠΕΑΕ συμμετέχει στις μεγάλες πανεκπαιδευτικές διαδηλώσεις του '90 -91 και προχωρά σε μια σειρά δράσεις, όπως το συμβολικό κάψιμο των πτυχίων στο Υπουργείο Παιδείας το φθινόπωρο του '90. Από τα πρώτα βήματά του ακόμα, το κίνημα των αδιόριστων εμφανίζει τα χαρακτηριστικά που το σημάδεψαν όλες τις επόμενες δεκαετίες. Οι ανοιχτές δημοκρατικές συνελευσιακές διαδικασίες, το ριζοσπαστικό περιεχόμενο διεκδικήσεων και αιτημάτων και η συνεχής προσπάθεια συμμετοχής και αλλαγής προσανατολισμού των πρωτοβάθμιων εκπαιδευτικών σωματείων.

Στις εκλογές του 1993, το ΠΑΣΟΚ διαδέχεται τη ΝΔ. Το καλοκαίρι του 1997, λίγους μήνες μετά τη μεγάλη απεργία της ΟΛΜΕ, ο υπουργός Παιδείας Γεράσιμος Αρσένης προωθεί τον νόμο 2525, με τη φιλόδοξη επαγγελία για μια «παιδεία ανοιχτών οριζόντων». Το λύκειο, με τον νόμο Αρσένη, μετατρέπεται σε ένα απέραντο εξεταστικό κέντρο, σε έναν πολυδαίδαλο εξεταστικό Μινώταυρο με έντονες επιπτώσεις, ιδιαίτερα για τους μαθητές και τις μαθήτριες από λαϊκά στρώματα. Ταυτόχρονα, ο νόμος Αρσένη προβλέπει την εφαρμογή της αξιολόγησης εκπαιδευτικών και την απομάκρυνση των «ακατάλληλων», την κατάργηση της επετηρίδας και την αντικατάστασή της από διαγωνισμό του ΑΣΕΠ.

3. value-added-measures: Τα μέτρα προστιθέμενης αξίας ή τα μέτρα ανάπτυξης χρησιμοποιούνται για την εκτίμηση ή τον ποσοτικό προσδιορισμό του βαθμού θετικής (ή αρνητικής) επίδρασης των μεμονωμένων εκπαιδευτικών στην εκμάθηση των μαθητών κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους.

4. Larry Cuban, «Big Data, Algorithms, and Professional Judgment in Reforming Schools», (part 1), 9.1.2013, <https://larrycuban.wordpress.com/2013/01/>



Η προσχεδιασμένη κίνηση διόγκωσης της επετηρίδας και το μπλοκάρισμα των διορισμών λόγω περιορισμένης ζήτησης και υπερπροσφοράς αρκετά χρόνια πριν – αφού οι διορισμοί πριν τη διεξαγωγή του διαγωνισμού ήταν ελάχιστοι και οι ελπίδες μεγάλου μέρους των αδιόριστων εκπαιδευτικών για μόνιμο διορισμό ανύπαρκτες – αποτελούσε πολιτική επιλογή. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι υπήρχε ήδη αναμονή στην επετηρίδα 10 ετών για τους δασκάλους, 12 για τους νηπιαγωγούς και από 8-14 για τους καθηγητές, ανάλογα με την ειδικότητα. Το 1996, στην επετηρίδα ήταν εγγεγραμμένοι 19.007 δάσκαλοι, 11.317 νηπιαγωγοί και 107.373 καθηγητές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα για την προώθηση ριζικών ανατροπών στο σύστημα πρόσληψης ήταν η αφίσα της ΔΑΠ ΝΔΦΚ με τον παγωμένο μαθηματικό. Το ζητούμενο όμως ήταν η αποσύνδεση, οριστικά και αμετάκλητα, των εργασιακών δικαιωμάτων που απορρέουν από το πτυχίο και η μετατροπή της αποτυχίας του κράτους να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση σε προσωπική αποτυχία του κάθε διαγωνιζόμενου, μέσα από συγκεκριμένες «πιστοποιημένες» γνώσεις και παιδαγωγικές αντιλήψεις. Πρόκειται για την πιο επιθετική νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση της δεκαετίας του '90. Η αντίδραση του κινήματος των αδιόριστων υπήρξε άμεση. Στα μέσα Αυγούστου, οργανώνονται ογκώδη και δυναμικά συλλαλητήρια στο Υπουργείο Παιδείας και τη Βουλή. Ο νόμος ψηφίζεται μέσα στο κατακαλόκαιρο, με την κυβέρνηση να παρατάσσει τα ΜΑΤ απέναντι στον δυναμισμό και τη μαχητικότητα του κινήματος των αδιόριστων. Όσο πλησιάζουμε προς τη διενέργεια του πρώτου διαγωνισμού ΑΣΕΠ, τόσο το δυναμικό των αδιόριστων και των αναπληρωτών συσπειρώνεται γύρω από τη λογική της συνολικής σύγκρουσης και ακύρωσης του διαγωνισμού.

## Οι έξι μέρες που συγκλόνισαν την εκπαίδευση

Οι ημέρες διεξαγωγής του πρώτου διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, τον Ιούνιο του 1998, σημαδεύονται από πρωτοφανείς σε μαζικότητα και μαχητικότητα κινητοποιήσεις σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη και 14 ακόμα πόλεις. Έξω από τα εξεταστικά ξεσπά πραγματικός πόλεμος. Η συντηρητική πολιτική συνοδεύεται από την κρατική καταστολή και την παρακρατική βία: οι συλλήψεις ξεπερνούν τις 70. Δεκάδες τραυματίες διαδηλωτές, τραυματίας διαδηλωτής από σφαίρα αστυνομικού, δολοφονική επίθεση των ταγμάτων της Χρυσής Αυγής έξω από τα δικαστήρια της Ευελπίδων σε φοιτητές και αδιόριστους, με βαριά τραυματισμένο το μέλος του ΚΣ της ΕΦΕΕ, Δημήτρη Κουσουρή. Έτσι, ο διαγωνισμός του 1998 σημαδεύτηκε με το αίμα των διαδηλωτών εκπαιδευτικών και φοιτητών, επιβλήθηκε με την κρατική βαρβαρότητα και, τελικά, χαρακτηρίστηκε από πλήθος παρατυπιών και εξαιρετικά χαμηλή συμμετοχή σε αρκετούς κλάδους (π.χ., δάσκαλοι).

## 1998 – 2010: Από τον πρώτο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ στην εποχή της απόλυτης αδιοριστίας

Αμέσως μετά τη διεξαγωγή του πρώτου διαγωνισμού του ΑΣΕΠ (1998) και όλη την επόμενη δεκαετία, το κράτος, με διακυβέρνηση είτε, ΠΑΣΟΚ είτε ΝΔ, είχε ως βασικό του μέλημα την αποσύνδεση του πτυχίου από τα εργασιακά

δικαιώματα που απορρέουν από αυτό. Το κίνημα της αδιοριστίας της δεκαετίας του 1990 έκλεισε τον κύκλο του με κορυφαία στιγμή τις μάχες του 1998. Ωστόσο, η αγωνιστική κουλτούρα και ο ριζοσπαστισμός που το διέκριναν πέρασε -μαζί με τα φυσικά πρόσωπα- τις πόρτες του δημόσιου σχολείου, συμβάλλοντας καθοριστικά στις αντιπαραθέσεις της επόμενης δεκαετίας. Αποκορύφωμα των αντιπαραθέσεων αυτών υπήρξε η απεργία του 2006. Δεν είναι άσχετο με την ανάπτυξη του κινήματος το γεγονός ότι μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, από το 1998 ως το 2010 διορίστηκαν 39.887 εκπαιδευτικοί. Υπονομεύτηκε έτσι ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ, αφού κυριάρχησε -ιδιαίτερα στον χώρο των δασκάλων- η προϋπηρεσία ως βασικό κριτήριο πρόσληψης. Όλες οι νομοθετικές παρεμβάσεις της δωδεκαετίας αυτής επεδίωκαν να επιβάλλουν την αποσύνδεση του πτυχίου από τον διορισμό, δεν κατάφεραν ωστόσο, κάτω από τη συνεχή πίεση του κινήματος, να απαξιώσουν την έννοια της προϋπηρεσίας. Αυτή ήταν και η παρακαταθήκη των αγώνων στη δεύτερη, σκληρή δεκαετία του 21ου αιώνα, στα μνημονιακά χρόνια. Από την άλλη πλευρά, η αλυσίδα των διαρκών παρεμβάσεων στο σύστημα διορισμού επιβεβαιώνει ότι στη νέα εποχή μετά τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ ο κανόνας είναι ότι δεν υπάρχουν κανόνες.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η σειρά πρόσληψης αναπληρωτών σύμφωνα με τον **Ν. 2942/2001** διαμορφώνεται ως εξής:

- Πίνακας 16μηνιτών (κλειδωμένη προϋπηρεσία έως 30/6/1998)
- Διοριστέοι ΑΣΕΠ με τη σειρά τους στον πίνακα
- Προϋπηρεσία
- Επετηρίδα

Με τον ν. 3027/2002 διαμορφώνονται πίνακες αναπληρωτών αλλά και μόνιμων διορισμών, προσμετρώντας 1 μόριο για κάθε μήνα προϋπηρεσίας και 1 μόριο για κάθε μονάδα πάνω από τη βαθμολογική βάση στον Διαγωνισμό του ΑΣΕΠ. Με τον νόμο αυτό προβλέπεται ο διορισμός των μόνιμων να γίνεται κατά 75% από τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και κατά 25% από τους 16μηνίτες αναπληρωτές. Το 2002, εφαρμόζεται στην πράξη ο νόμος 2525/97, αφού τελειώνει η 5ετία προσαρμογής κι έτσι έχουμε μόνιμους διορισμούς κατά 90% από τον διαγωνισμό ΑΣΕΠ του 2000 και 10% από την επετηρίδα, που κλείνει οριστικά το 2003.

## Το σχολείο στα πέτρινα χρόνια της κρίσης

Το τοπίο στην εκπαίδευση στα χρόνια της καπιταλιστικής κρίσης και των μνημονίων, διαμορφώθηκε σε γενικές γραμμές, από την αντιπαράθεση ανάμεσα στα αλληπάλληλα κύματα αναδιαρθρώσεων και στις αντιστάσεις και τους αγώνες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η δημόσια εκπαίδευση μπαίνει σε τροχιά αποδόμησης. Συνοψίζουμε τα αποτελέσματα των αντιεκπαιδευτικών πολιτικών της τελευταίας δεκαετίας:

- Οι μόνιμοι διορισμοί μηδενίζονται, με αποτέλεσμα, σε συνδυασμό με τις αθρόες συνταξιοδοτήσεις, μείωση των μόνιμων εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατά 30.000.
- Ο αριθμός των αναπληρωτών που δουλεύουν στα σχολεία διπλασιάζεται (από περίπου 16.000 το σχολικό έτος 2010-11, ξεπερνά τους 32.000 τη σχολική χρονιά 2018-2019).
- Οι ελαστικές σχέσεις εργασίας διογκώνονται. Οι αναπληρωτές αποτελούν πλέον σημαντικό τμήμα του διδακτικού προσωπικού και είναι καταδικασμένοι να ζουν σε ένα καθεστώς συνεχούς εργασιακής ομηρίας και ανασφάλειας με λειψά εργασιακά δικαιώματα (αναρρωτικές άδειες, άδειες λοχείας και μητρότητας κ.λπ.).
- Σχολεία συγχωνεύονται ή και καταργούνται
- Μείωση μισθών έως και 45% στον πρωτοδιόριστο.

## Το κοινωνικό πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο

Η κρίση των τελευταίων δέκα χρόνων αποτελεί ταυτόχρονα το εργαστήριο των νέων αναδιαρθρώσεων για την κοινωνία και την εκπαίδευση. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Polina-Theoroula Chrysochou:

«Λόγω της παγκόσμιας καπιταλιστικής κρίσης, καθίσταται αναγκαίο για τις κυρίαρχες δυνάμεις να επανεκτιμηθούν οι κατευθύνσεις, οι προσδοκίες και οι προοπτικές της παιδαγωγικής θεωρίας. Στο όνομα της μεταρρύθμισης και του εξορθολογισμού και σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της Παγκό-



σμιας Τράπεζας, του ΟΟΣΑ και άλλων διεθνών οργανισμών, η αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης έχει καταστεί καπιταλιστική προτεραιότητα σε διεθνές επίπεδο. Σε αυτήν τη συγκυρία, η Ελλάδα αντιμετωπίζεται ως πιλότος στην εφαρμογή σκληρών πολιτικών λιτότητας, περικοπών και ακραίων νεοφιλελεύθερων μέτρων».<sup>5</sup>

Έτσι, η εκπαίδευση καλείται να διαμορφώσει έναν νέο τύπο εργαζόμενου, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του κεφαλαίου για ανθρώπινους πόρους. Η νεοσυντηρητική και νεοφιλελεύθερη καταιγίδα αποσκοπεί στην περαιτέρω υποταγή της εκπαίδευσης στα καπιταλιστικά συμφέροντα, μεταλλάσσοντας το μεταπολεμικό εκπαιδευτικό σύστημα και διαμορφώνοντας το κατακερματισμένο, ταξικό, φθινό και ευέλικτο σχολείο. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που προωθούν αυτές τις αναδιρθρώσεις επιχειρούν να ποσοτικοποιήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να καταστήσουν μετρήσιμα (με αυθαίρετα κριτήρια) τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, μεταβάλλοντας ριζικά και τις διαδικασίες παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης. Ο στόχος για την παραγωγή ευέλικτων, αποτελεσματικών μελλοντικών εργαζομένων, προσαρμόσιμων στις ανάγκες των επιχειρήσεων για φθινό, ευέλικτο και πειθαρχημένο εργατικό δυναμικό, προωθείται με την εγκατάλειψη της υλικής υποδομής, την υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης, την επιθετική προπαγάνδα εναντίον των εκπαιδευτικών από κυβερνητικούς αξιωματούχους και συστημικά μέσα ενημέρωσης, την εισαγωγή των κανόνων της αγοράς στο δημόσιο σχολείο και, συνακόλουθα, την επιστροφή στις μεσαιωνικές συνθήκες εργασίας για τους εκπαιδευτικούς, εξισώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία με τη μηχανιστική μετάδοση κατακερματισμένων και εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων, μετρήσιμων με τις κλίμακες που ορίζουν οι διαγωνισμοί PISA.

Το τελευταίο, πρόσφατο δείγμα αυτής της αντίληψης και της κοινωνικής δυναμικής που εμφανίζει, είναι η εμφάνιση της πρώτης ψηφιακής πλατφόρμας αξιολόγησης σχολικών μονάδων – μάλλον πρόκειται για πρωτοβουλία ομάδων γονέων που δρουν στα νοτιοανατολικά προάστια της Αθήνας. Πρόκειται για μια ιστοσελίδα που λειτουργεί ως πλατφόρμα ψηφιακής ψηφοφορίας, στην οποία οι χρήστες δηλώνουν όνομα και ιδιότητα (π.χ., γονιός ή εκπαιδευτικός) – πραγματικά ή όχι δεν έχει σημασία, άλλωστε ποιος μπορεί να το ελέγξει –, επιλέγουν σχολική μονάδα από μια καρτέλα που περιλαμβάνει όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας, και προχωρούν σε αξιολόγηση/βαθμολόγηση με βάση συγκεκριμένους δείκτες που ορίζονται από την πλατφόρμα. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει 19 τομείς που βαθμολογούνται με άριστα το πέντε (5) -γενική αξιολόγηση, διοίκηση, εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, ενημέρωση γονέων, πειθαρχία, ασφάλεια, καθαριότητα, κτιριακές και αθλητικές εγκαταστάσεις, υποδομές και χρήση ΤΠΕ, ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, ενδιαφέρον μαθητή, επάρκεια εκπαίδευσης, διαμόρφωση προσωπικότητας, αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, ύπαρξη ΕΒΠ. Με βάση αυτήν τη βαθμολογία προκύπτει το Top 10 της πλατφόρμας, σύμφωνα πάντα με τη γνώμη των χρηστών. Η βαθμολογία με αστεράκια αλλά και τα ελάχιστα, ως τώρα, σχόλια των χρηστών της πλατφόρμας, παραπέμπουν σε αντίστοιχες βαθμολογίες κινηματογραφικών ταινιών, αϊρθνθ διαμερισμάτων και ξενοδοχείων. Το σχολείο μετατρέπεται έτσι σε αξιολογήσιμο, συγκρίσιμο και εμπορεύσιμο είδος. Το επόμενο βήμα είναι η διεκδίκηση από τον πελάτη να έχει τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής προϊόντος, δηλαδή ελεύθερης επιλογής σχολείου για το παιδί του.

## Ο νόμος 4589/19: προσοντολόγιο

Σε αυτό το πλαίσιο, στα τέλη του 2018 η κατάθεση του νομοσχεδίου από τον Υπουργό Παιδείας Κ. Γαβρόγλου για το νέο σύστημα μόνιμων διορισμών και προσλήψεων αναπληρωτών έφερε ξανά τον κόσμο της αδιοριστίας στο προσκήνιο. Γρήγορα έγινε κατανοητό ότι επρόκειτο να αποτελέσει τη μεγαλύτερη ανατροπή εργασιακών δικαιωμάτων από την εποχή της κατάργησης της επετηρίδας. Η κλοπή της προϋπηρεσίας, η πριμοδότηση ενός αέναου ανταγωνισμού προσόντων και πιστοποιήσεων, το φάσμα των απολύσεων για χιλιάδες αναπληρωτές ξεχείλισαν το ποτήρι της οργής.

Η κυβέρνηση ΣΥΡΙΖΑ ψήφισε τον νόμο 4589 για το προσοντολόγιο, επιστρατεύοντας τον αυταρχισμό απέναντι στο εκπαιδευτικό κίνημα. Ωστόσο, υποστηρίζουμε ότι η καταστολή δεν είναι το κύριο εργαλείο για την εμπέδωση του προσοντολογίου αλλά η διπλή ρητορική του υπουργείου: από τη μία πλευρά ισχυρίζεται ότι όλοι οι αναπληρωτές και αδιόριστοι μπορούν να δουν τον εαυτό τους στο νέο σύστημα διορισμών, από την άλλη προβάλλει το επιχείρημα ότι με αυτές τις διαδικασίες επιλέγονται οι πιο προσοντούχοι, επομένως οι καλύτεροι εκπαιδευτικοί.

Εδώ χρειάζεται να συνεκτιμήσουμε όσα περιλαμβάνει η τελευταία έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση στην Ελλάδα.<sup>6</sup> Το εκπαιδευτικό και εργασιακό μοντέλο που προωθεί ο ΟΟΣΑ είναι η αυτονομία των σχολείων και η λει-

5. Polina-Theopoula Chrysochou, *A Requiem for the End of Great Narratives in the Era of the 'Crisis': Greece Under the Microscope*, Anglia Ruskin University, Chelmsford, UK and National and Kapodistrian University of Athens, Athens, Greece.

6. OECD, *Education for a bright future in Greece*, 2018, [https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece\\_9789264298750-en#page4](https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-for-a-bright-future-in-greece_9789264298750-en#page4)

τουργία τους με όρους επιχείρησης, με διευθυντή – manager που θα προσλαμβάνει, θα αξιολογεί και θα απολύει το διδακτικό προσωπικό. Ο νόμος για το προσοντολόγιο είναι ένα ακόμα βήμα σε αυτή την κατεύθυνση, ωστόσο μένει ακόμα αρκετός δρόμος που μέχρι στιγμής το μπλοκ εξουσίας δεν μπορεί να τον διανύσει λόγω των αντιστάσεων του εκπαιδευτικού κινήματος.

## Η ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού και το σύστημα πρόσληψης

As θυμηθούμε μερικές ενδεικτικές δηλώσεις υπουργών παιδείας:

- Ο υπουργός Παιδείας της ΝΔ, Β. Κοντογιαννόπουλος, αναφέρεται στη διακομματική επιτροπή παιδείας που συγκροτήθηκε από όλα τα κόμματα επί οικουμενικών κυβερνήσεων το 1989, δηλώνοντας ότι είχαν συμφωνήσει σε όλα εκτός από τα ιδιωτικά πανεπιστήμια και την επετηρίδα, που αποτελούσαν ταμπού για την αριστερά τότε.
- Τον Αύγουστο του 1997, ο υπουργός Παιδείας, Γεράσιμος Αρσένης, δηλώνει στη Βουλή κατά τη διάρκεια της συζήτησης για την ψήφιση του νόμου 2525: «Χρειαζόμαστε τους καλύτερους εκπαιδευτικούς στη δημόσια εκπαίδευση».
- Στις 17.12.2018, ο Γαβρόγλου δηλώνει στη Βουλή: «πρέπει να είμαστε κατηγορηματικά αντίθετοι σε όλους εκείνους του λαϊκισμού που ουσιαστικά θέλουν να επαναφέρουν την επετηρίδα και μέσα από αυτό να αποκλείσουν και μια γενιά αδιόριστων νέων εκπαιδευτικών». Η επετηρίδα δεν αποτελεί πλέον ταμπού για την κυβερνώσα αριστερά.
- Ανακοινώνοντας το σύστημα μοριοδότησης, όπως διαμορφώνεται μετά τη δημόσια διαβούλευση, ο κ. Γαβρόγλου ανέφερε: «Η προϋπηρεσία πρέπει να ισορροπεί με τα ακαδημαϊκά κριτήρια», και σημείωσε: «Καλούμαστε να προτείνουμε ένα δίκαιο σύστημα. Και το δίκαιο σύστημα σημαίνει ότι κάθε κοινωνική κατηγορία θα πρέπει να θεωρεί ότι υπάρχει για αυτήν κάποια σκέψη για το πώς θα μπορεί η ίδια να δει το μέλλον της. Το Σύνταγμα της χώρας μιλά για αξιοκρατία, για ισότητα πρόσβασης στο επάγγελμα. Η προϋπηρεσία πρέπει να είναι ισοδύναμη με τα ακαδημαϊκά κριτήρια».
- Ο Γαβρόγλου δηλώνει σε συνέντευξή του στις 1.3.2019: «Είναι δυνατή η ερμηνεία που λέει ότι η προϋπηρεσία μπορεί να θεωρηθεί και ως προσόν, διότι κομπιούτερ από το σπίτι σου μπορείς να μάθεις και να αποκτήσεις μεγάλη εμπειρία, εκπαιδευτικός από το σπίτι σου δεν μπορείς να γίνεις, 500 πτυχία και να έχεις. Άρα η προϋπηρεσία έχει μια ιδιόμορφη ισοδυναμία με τα πτυχία».

Τι έχουμε να σχολιάσουμε σε σχέση με τα παραπάνω; Όπως ο δεξιός Κοντογιαννόπουλος και ο κεντρώος Αρσένης στο παρελθόν, έτσι και ο «αριστερός» Γαβρόγλου σήμερα, απευθύνονται στο κοινωνικό σύνολο, και ιδιαίτερα στους γονείς, με ένα βασικό ιδεολόγημα: «Διαθέτουμε μια αρκετά μεγάλη δεξαμενή αδιόριστων εκπαιδευτικών. Εμείς, από αυτήν τη δεξαμενή, με το σύστημα διορισμού που προτείνουμε, με ασφαλή, αδιάβλητα και αξιόπιστα κριτήρια, θα επιλέξουμε τον καλύτερο εκπαιδευτικό για το παιδί σου. Χθες, το ασφαλές κριτήριο ήταν ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ, σήμερα είναι ο ατομικός φάκελος προσόντων».

Σύμφωνα με αυτήν τη λογική:

- Δεν έχει σημασία πόσο καλός είσαι, σημασία έχει να αποδείξεις ότι είσαι καλύτερος από τον διπλανό σου, καθώς οι θέσεις είναι περιορισμένες. Επομένως, τα όρια ανάμεσα στην επιτυχία και την αποτυχία κάθε ατόμου είναι ασαφή και συναρτώνται από τη στρατηγική που ακολουθούν τα υπόλοιπα άτομα – ανταγωνιστές του. Το τελικό αποτέλεσμα παραπέμπει στη θεωρία παιγνίων, πιο συγκεκριμένα θα λέγαμε ότι θυμίζει την περίφημη ισορροπία Nas.
- Η ευθύνη για το εργασιακό καθεστώς που βιώνει κάθε αδιόριστος/η είναι ατομική. Είναι η επιτυχία ή αποτυχία σε έναν διαγωνισμό ή στο σαφάρι συλλογής προσόντων που κρίνει το τελικό αποτέλεσμα. Δεν υφίσταται πολιτική ευθύνη της κυβέρνησης, ούτε έχει νόημα να αναζητηθούν οι αιτίες στις μακρόχρονες πολιτικές των περικοπών και της αδιοριστίας. Οι οικονομικές δυνατότητες του κράτους είναι περίπου δεδομένες και οι επιλογές του αδιαμφισβήτητες.
- Το βασικό πτυχίο δεν παρέχει επαγγελματικά δικαιώματα, αποτελεί απλώς το απαραίτητο εισιτήριο, την προϋπόθεση που εξασφαλίζει τη συμμετοχή του/της πτυχιούχου σε μια ατελείωτη κούρσα ανταγωνισμού. Έτσι, οι πτυχιούχοι δεν είναι πλέον εκπαιδευτικοί αλλά «υποψήφιοι» που καλούνται και πάλι να διαγωνισθούν και να ανταγωνισθούν για έναν περιορισμένο αριθμό θέσεων. Ο αένας αυτός ανταγωνισμός εμφανίζεται, από τα τέλη της δεκαετίας του '80 ακόμη, με την εύχρη φράση «διά βίου εκπαίδευση».

- Η συλλογική διεκδίκηση του δικαιώματος στη σταθερή και μόνιμη εργασία δεν χωράει σε αυτό το πλαίσιο. Δεν έχει νόημα, καθώς οι θέσεις είναι περιορισμένες και το ζήτημα της επιτυχίας ή της αποτυχίας εξαρτάται από την ατομική προσπάθεια. Κανένα νόημα δεν έχουν επίσης οι προβληματισμοί για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, για τις αντιφάσεις του, για τον ταξικό του χαρακτήρα, για τον ρόλο του σχολικού θεσμού και τη θέση του εκπαιδευτικού μέσα σε αυτόν. Επιπλέον, κάθε άτομο πρέπει να επιδεικνύει τη μεγαλύτερη δυνατή προσαρμοστικότητα και ευελιξία, ώστε να ανταποκρίνεται στις συνεχείς αλλαγές των κανόνων, σε ένα πλαίσιο όπου ο κανόνας είναι ότι δεν υπάρχουν κανόνες.
- Η προϋπηρεσία, σύμφωνα πάντα με αυτήν τη λογική, δεν κατοχυρώνει το δικαίωμα στη σταθερή και μόνιμη εργασία, απλά πρόκειται για ένα ακόμα προσόν, ισοδύναμο με κάποιο τίτλο ξένης γλώσσας, για παράδειγμα.

Η αντίληψη αυτή, που συμπυκνώνεται στη φράση «ο θάνατός σου η ζωή μου», αποτελεί τη βασική ιδέα, τον πυρήνα της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας. Συνδέεται αρμονικά με τους βασικούς άξονες των εκπαιδευτικών αναδιαρθρώσεων, με την αξιολόγηση, την αριστεία, την αυτονομία της σχολικής μονάδας και τη λειτουργία της με όρους επιχείρησης. Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, μια ολόκληρη κοινωνία διαπαιδαγωγείται συστηματικά σε αυτήν τη λογική με τηλεπαιχνίδια τύπου Survivor, όπου κυριαρχεί το στοιχείο του ανταγωνισμού, καθώς η επιβίωση κάθε ατόμου εξαρτάται από την ικανότητά του να αποδεικνύει διαρκώς την υπεροχή του απέναντι στον διπλανό του ή στη διπλανή του.

Ποια είναι όμως τα πραγματικά αποτελέσματα αυτής της πολιτικής:

Ο αναπληρωτής ή η αναπληρώτρια οφείλει να επενδύει διαρκώς, ώστε να αυξάνει το πιστοποιημένο μορφωτικό του κεφάλαιο, κάτι που αποτελεί προϋπόθεση επιβίωσης. Μοιραία, αυτή η αέναη διαδικασία, δεν μπορεί παρά να λειτουργεί σε βάρος του παιδαγωγικού του ρόλου, αφού στερεί χρόνο και ενδιαφέρον από το παιδαγωγικό του έργο, και τη διδακτική του προετοιμασία. Ένας ανασφαλής εκπαιδευτικός, που διαμορφώνει τη συνείδηση του «περαστικού» από τη σχολική μονάδα, δεν ενθαρρύνεται να ασχοληθεί συστηματικά με τις μορφωτικές ανάγκες των μαθητών του. Ούτε, πολύ περισσότερο, με την αναζήτηση και διαμόρφωση του παιδαγωγικού κοινωνικού του ρόλου. Επομένως, οι συνέπειες, ιδιαίτερα για τα παιδιά από τα πιο φτωχά λαϊκά στρώματα, κάθε άλλο παρά θετικές είναι. Συμπέρασμα: Η ρητορική της εξουσίας για την επιλογή των «καλύτερων» εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου με τέτοιες διαδικασίες επιλογής συνιστά απλώς ένα ακόμα ψέμα.

18. Το χτύπημα ενός από τους τελευταίους κλάδους εργαζομένων με κατακτημένα δικαιώματα, δυνατότητα συλλογικής έκφρασης και οργάνωσης μεγάλων αγώνων δεν είναι θετική εξέλιξη για κανέναν εργαζόμενο. Οι απολύσεις εκπαιδευτικών, γιατί για απολύσεις πρόκειται, οι απολύσεις στον στενό πυρήνα του δημοσίου, θα αποχαλινώσουν ακόμα περισσότερο την αυθαιρεσία της εργοδοσίας και στον ιδιωτικό τομέα. Η επιβολή του νόμου της ζούγκλας και στην εκπαίδευση, κάθε άλλο παρά προοιωνίζεται ένα λαμπρό μέλλον για τους αυριανούς εργαζόμενους, δηλαδή για τους μαθητές και τις μαθήτριάς μας. Η καθολική επικράτηση του μοντέλου της ελαστικής ευέλικτης εργασίας και της διά βίου επένδυσης των εργαζομένων στον ατομικό τους φάκελο προσόντων, μόνο προς το συμφέρον των σημερινών μαθητών δεν είναι. Αντίθετα, η αμφισβήτηση αυτού του μοντέλου, η διεκδίκηση της σταθερής μόνιμης εργασίας, η νίκη των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι μια πολύτιμη νίκη για όλους τους εργαζόμενους. Γι' αυτό, η μακρόχρονη αντιπαράθεση στην εκπαίδευση έχει κυρίως κοινωνικά και όχι συντεχνιακά χαρακτηριστικά.
19. Το συνεχές κυνήγι τίτλων καμία σχέση δεν έχει με την απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι «υποψήφιοι» δεν επιλέγουν μια διαδικασία κατάρτισης με βάση τις μορφωτικές ανάγκες τις δικές τους και των μαθητών τους αλλά με μοναδικό κριτήριο τις μονάδες που θα τους παρέχει με βάση τις κείμενες διατάξεις του νόμου. Έτσι, τα κριτήρια επιλογής προσόντων είναι τα μόρια που παρέχουν, το απαιτούμενο οικονομικό κόστος και ο χρόνος που απαιτείται για την απόκτησή τους, κριτήρια εντελώς άσχετα με τη διδακτική πράξη. As σκεφτούμε ένα παράδειγμα: Γιατί μια νηπιαγωγός που διαθέτει τίτλους στα αγγλικά και στα γαλλικά είναι καλύτερη για το νηπιαγωγείο και τους μαθητές/τριές της από μια άλλη που διαθέτει τίτλους μόνο στα αγγλικά;
20. Η συλλογή τίτλων είναι μια εξαιρετικά δαπανηρή διαδικασία, επομένως είναι μια ταξικά προσδιορισμένη διαδικασία. Ευνοεί εκείνους/ες που διαθέτουν τη δυνατότητα να πληρώσουν. Επιπλέον, ευνοεί την άνθιση της αγοράς εκπαίδευσης, που πλέον απευθύνεται σε περισσότερους από 100.000 νέους πελάτες. Κάθε εμπόριο για καλό, λοιπόν; Για κάποιους, σίγουρα ναι. Οι διαφημίσεις στο διαδίκτυο και τα μηνύματα για δάνεια επιδότησης

πιστοποιημένων σεμιναρίων αποδεικνύουν ότι τα ισχυρά εμπορικά συμφέροντα στην εκπαίδευση γνωρίζουν μια νέα άνοιξη δραστηριοτήτων, όμοια με εκείνη των φροντιστηρίων, που είδαν τα κέρδη τους να απογειώνονται μετά τον πρώτο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ.

Το αδιέξοδο της αδιοριστίας, το αδιέξοδο δηλαδή που δημιουργήσαν τα μνημονιακά χρόνια των μηδενικών διορισμών, φούσκωσε το ποτάμι της οργής και οδήγησε στην κινηματική έξαρση του Μάρτη. Η απάντηση της κυβέρνησης ήταν οι εξαγγελίες διορισμών και το νέο σύστημα πρόσληψης. Ένας απαραίτητος αριθμός διορισμών, μικρός σε σχέση με τις πραγματικές ανάγκες αλλά ικανός να ενεργοποιήσει ένα νέο κύμα ανταγωνισμού των υποψηφίων, καθίσταται απολύτως απαραίτητος για την εξουσία σε αυτήν τη φάση αντιπαράθεσης. Έτσι ερμηνεύεται η στρατηγική που ακολουθεί η κυβέρνηση αλλά και οι τακτικοί ελιγμοί της (π.χ., οι συνεχείς τροποποιήσεις των μονάδων ή η διάταξη που προβλέπει ότι αν δεν είναι έτοιμοι οι οριστικοί πίνακες ως τις 15/7, θα ισχύσουν οι παλιοί).

Οι αναφορές του Γαβρόγλου για τις ηχηρές μειοψηφίες δεν είναι παρά θλιβερή επανάληψη αντίστοιχων δηλώσεων του Αρσένη, ο οποίος, 21 χρόνια πριν, ισχυριζόταν ότι η μειοψηφία αντιδρά αλλά η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, των φοιτητών και των μαθητών υποστηρίζουν τη «μεταρρύθμισή» του. Αντίθετα, το κίνημα των εκπαιδευτικών, για μια ακόμα φορά, μετά τα εξεταστικά του '98 και τη μεγάλη απεργία του 2006, καταφέρνει να διχάσει την κοινωνία, θέτοντας με τους αγώνες του τα πραγματικά διλήμματα. Αντλεί την κοινωνική νομιμοποίησή του όχι μόνο από τη μαζικότητά του αλλά από τη δυνατότητά του να εκφράζει ευρύτερες λαϊκές διεκδικήσεις, τα ταξικά συμφέροντα του κόσμου της εργασίας. Να βλέπει τον εαυτό του κάθε εργαζόμενος σε αυτό το κίνημα, να αισθάνεται ότι τα δικά του συμφέροντα διακυβεύονται από την εξέλιξη του αγώνα των εκπαιδευτικών που διεκδικούν μόρφωση και δουλειά για όλο τον λαό.

Οι χιλιάδες διαδηλωτές εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές, που τον Γενάρη του 2019 διαδήλωσαν μαζικά και μαχητικά στην Αθήνα και σε δεκάδες πόλεις όλης της χώρας, στα μεγαλύτερα και μαχητικότερα συλλαλητήρια των τελευταίων χρόνων, η μαζικότητα και η δυναμική της Κατάληψης της Πρυτανείας στα Προπύλαια ως ένα υποδειγματικό κέντρο αυτοοργάνωσης και αδιαμεσολάβητης δράσης, οι καταλήψεις και τα συλλαλητήρια σε όλη τη χώρα, απέδειξαν ότι οι ανάγκες της κοινωνίας και της μαχόμενης εκπαίδευσης ασφυκτιούν μέσα στα πλαίσια των κυβερνητικών σχεδιασμών, των υπερεθνικών απαιτήσεων ΟΟΣΑ και Ευρωπαϊκής Ένωσης, που απεργάζονται την παράδοση του Δημόσιου σχολείου στους κερδοσκοπικούς μηχανισμούς της αγοράς.

Ταυτόχρονα, το κίνημα του Γενάρη, για πρώτη φορά με τόσο μαζικούς όρους, έσπασε τη βιτρίνα της κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ-ΑΝΕΛ. Η αμφισβήτηση ήρθε όχι από τον αντιδραστικό ΣΚΑΙ και τον Μητσοτάκη, όχι από τα τηλεοπτικά κανάλια, αλλά από τη σκοπιά του αγώνα, από τη σκοπιά του ταξικού ανταγωνισμού, από τη σκοπιά των κοινωνικών αναγκών. Η μαζικότητα και η μαχητικότητα του κινήματος αυτών των ημερών κατέδειξαν ότι υπάρχει ένας κόσμος που κάνει πολιτική την ίδια του την κοινωνική ανάγκη.

## Το σχολείο είναι ο στόχος

Το προσοντολόγιο, καθώς και όλες οι εκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις που προωθούν η κυβέρνηση, ο ΟΟΣΑ και η Ε.Ε., στην πραγματικότητα πίσω τους έχουν έναν βασικό στόχο: το σχολείο. Όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς ως εργαζόμενους, αλλά το σχολείο. Δεν θέλουν ένα σχολείο που θα δημιουργεί ανθρώπους με κριτική σκέψη και ολοκληρωμένη πνευματική και ψυχική ανάπτυξη. Δεν θέλουν ένα σχολείο όπου ο άνθρωπος θα έχει τη δυνατότητα για ολόπλευρη δημιουργική έκφραση. Σχεδιάζουν το σχολείο που θα διαμορφώσει το φθηνό ευέλικτο και αναλώσιμο δυναμικό της νέας εποχής της ανάπτυξης και της άνθισης της τουριστικής βιομηχανίας, της εποχής που τα κέρδη απογειώνονται και οι αποδοχές των εργαζόμενων κινούνται στα 300-400 ευρώ. Αυτή την ανάγκη υπηρετεί η εκπαίδευση των δεξιοτήτων και των κατακερματισμένων πληροφοριών, και όχι τα μορφωτικά και εργασιακά δικαιώματα της νέας γενιάς εργαζόμενων που σήμερα κάθονται στα θρανία των σχολικών τάξεων.

Σ' αυτό το πλαίσιο, το κίνημα του Γενάρη δεν ήταν μια μάχη μόνο για την εργασιακή κατοχύρωση αδιόριστων και αναπληρωτών, ή μια μάχη μόνο για την κατοχύρωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων των πτυχίων. Αποτελεί έναν ακόμα σταθμό στη διαχρονία των αγώνων του εκπαιδευτικού κινήματος που, εδώ και 30 χρόνια, προβάλλουν την αναγκαιότητα να υπάρξει ένα σχολείο όπου το παιδί θα είναι το υποκείμενό του, θα γίνεται δηλαδή ολοκληρωμένος άνθρωπος με κριτική σκέψη.

Η απάντηση που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί με τις μεγαλειώδεις και συγκρουσιακές κινητοποιήσεις τους είναι ότι υπάρχει μια ζωντανή μαχόμενη εκπαίδευση που σκέφτεται και παλεύει και για την εργασία της, την εργασιακή κατοχύρωση που δίνει το πτυχίο και για το σχολείο, για τα παιδιά που θέλει να υπηρετήσει μέσα σε αυτό.

# Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ΟΟΣΑ: μια κριτική ανάλυση για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής

**Ακριβή Ματζάρη**  
Υποψ. Διδάκτωρ ΑΠΘ  
akrivimatzh@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με αφορμή την δημοσίευση των τεσσάρων εκθέσεων του ΟΟΣΑ για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1996 έως και το 2018, στο επίκεντρο της ομότιτλης διπλωματικής εργασίας<sup>1</sup> τέθηκε η διαχρονική παρακολούθηση του εκπαιδευτικού λόγου του Οργανισμού, με κύριο σκοπό την ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθεί. Με τη μορφή περιοδολόγησης, αρχικά καταγράφονται οι ιστορικές κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις στις οποίες εντοπίζεται η ίδρυση και καθιέρωση υπερεθνικών οργανισμών, συμπεριλαμβανομένου του ΟΟΣΑ, στα μέσα του 20ού αιώνα, με συνολική διαπίστωση ότι από τότε μέχρι και σήμερα κατέχουν στρατηγική θέση στη λήψη των αποφάσεων σε θέματα πολιτικής, οικονομίας και σαφέστατα εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο ισχυροποίησης του νεοφιλελεύθερου δόγματος. Στο κύριο ερευνητικό μέρος, τα μελετώμενα κείμενα αναλύθηκαν μέσα από κοινές θεματικές περιοχές κάτω από τις οποίες καταγράφηκαν οι βασικές θέσεις του Οργανισμού. Βασικό συμπέρασμα είναι ότι οι συστάσεις και τα επιχειρήματά του ΟΟΣΑ έχουν σταθερή εμφάνιση και διέπονται από τη νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική λογική χρησιμοποίησης της γνώσης για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Συνοπτικά, η εκπαιδευτική πολιτική του ΟΟΣΑ στοχεύει στη δημιουργία εργατικού δυναμικού ικανού να ανταποκριθεί στον εγχώριο και διεθνή ανταγωνισμό, κάτι που δηλώνεται αποκάλυπτα σε διάφορα σημεία των εκθέσεων του. Οι διατυπώσεις των επισκοπήσεων έχουν τη μορφή προτάσεων, όπως χαρακτηρίζονται, αλλά με ξεκάθαρη διάθεση παρέμβασης στην εκπαίδευση και αφού προηγουμένως έχει δοθεί η συγκατάθεση των ελληνικών κυβερνήσεων. Σαφώς, διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις από έκθεση σε έκθεση, αλλά πάντα με την ίδια στοχοθέτηση για αύξηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και σε άμεση σύνδεση με την οικονομία της χώρας. Συνεπώς, συσχετίζοντας τις οικονομικές, κοινωνικο-πολιτικές, εκπαιδευτικές εξελίξεις με το περιεχόμενο των εκθέσεων του ΟΟΣΑ σε διαχρονική κλίμακα, διαπιστώθηκε πως η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής καθορίζεται στη βάση εθνικών και υπερεθνικών στρατηγικών, στο μέτρο διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής, με την αποφυγή ή την πρόβλεψη αντιστάσεων και σκοπό τη διατήρηση των ειδοποιών «εθνικών» χαρακτηριστικών και τη νομιμοποίηση της κυρίαρχης εξουσίας.

## Εισαγωγή

Τα διαχρονικά καπιταλιστικά αιτήματα του συστήματος για αποτελεσματικότητα και αύξηση της παραγωγικότητας βρίσκονται στο επίκεντρο των επιδιώξεων εθνικών και υπερεθνικών στρατηγικών. Ωστόσο, εντονότερα από ποτέ, στο πλαίσιο της διεθνούς κεφαλαιοκρατικής κρίσης των αρχών του 21ου αιώνα, εισάγονται στη δημόσια συζήτηση για την εκπαίδευση, καθώς έχουν ανακηρυχθεί σε επιτακτικούς όρους επίλυσης των οικονομικών προβλημάτων των κρατών. Ισορροπώντας μεταξύ χρηματοπιστωτικής σταθερότητας και αστάθειας, τα εθνικά κράτη ρυθμίζουν, αποφασίζουν και νομοθετούν, ευθυγραμμίζοντας τις διεθνείς με τις εγχώριες επιταγές σε όλο το φάσμα της κοινωνικής δραστηριότητας, παράλληλα με τη διαρκή προσπάθεια αύξησης της οικονομικής ισχύος τους. Η υπογραφή διεθνών συμβάσεων, η συμμετοχή σε υπερεθνικούς οργανισμούς και γενικότερα οι διασυνδέσεις που προέκυψαν στα πλαίσια του παγκόσμιου οικονομικού ανταγωνισμού, έχουν οδηγήσει σε ένα κράμα εθνικής και υπερεθνικής πολιτικής, ένα κλίμα αλληλεξάρτησης.

1. Ματζάρη, Α., *Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ΟΟΣΑ, μια κριτική ανάλυση για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2018.

Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται ότι οι αναπτυγμένες χώρες ακολουθούν πρακτικές για την υπεράσπιση των κεκτημένων τους, ενώ οι αναπτυσσόμενες, με όπλο τη φθηνή εργασία, αναζητούν τρόπους για την αύξηση των κερδών τους. Κοινός παρονομαστής είναι το «εργατικό κόστος», του οποίου ο χειρισμός σε υπερεθνικό επίπεδο ρυθμίζει τα επίπεδα της κερδοφορίας. Ωστόσο, σε εθνικό επίπεδο, κύριο μέλημα των κυβερνήσεων είναι η διατήρηση της ελάχιστης κοινωνικής συνοχής, με στόχο τη νομιμοποίηση των πολιτικών τους και την επανεκλογή τους (Σακελλαρόπουλος, 2001, σ. 13-14). Βέβαια, η αυξημένη «περιφερειοποίηση» της εθνικής οικονομίας δεν την καθιστά αυτομάτως και πλήρως παγκοσμιοποιημένη, περιορίζει αλλά όχι σοβαρά τη δυνατότητα άσκησης εθνικών πολιτικών. Στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας καταβάλλονται προσπάθειες για την αύξηση της παραγωγικότητας, ενώ η έννοια της παγκοσμιοποίησης χρησιμοποιείται σκοπίμως για να νομιμοποιήσει κυβερνητικές πολιτικές λιτότητας, προφασιζόμενες την προσαρμογή στις «διεθνείς επιταγές» και την «επιβίωση» στις συνθήκες του διεθνούς ανταγωνισμού (Hirst & Thomson, 2000).

Υπό αυτές τις συνθήκες, η εμπορευματοποίηση της γνώσης και της πνευματικής δημιουργίας είναι νομοτελειακή, όπως επισημαίνει ο Περικλής Παυλίδης, καθότι «η εγγενής επιδίωξη της εμπορευματικής οικονομίας να υποτάξει στις ανάγκες της τους θεσμούς της γνώσης εκφράζεται σήμερα μέσω της νεοφιλελεύθερης στρατηγικής, η οποία επιφέρει τον ριζικό αναπροσανατολισμό των δημόσιων εκπαιδευτικών και ερευνητικών ιδρυμάτων προς αγοραία και ανταγωνιστικά πρότυπα λειτουργίας» (Παυλίδης, 2012, σ. 115). Κατά συνέπεια, η μετατροπή της εκπαίδευσης σε μοχλό της κερδοφορίας του κεφαλαίου, αφενός εντοπίζεται στις νεοφιλελεύθερες-νεοσυντηρητικές πολιτικές των τριών τελευταίων δεκαετιών, αφετέρου φέρει ταξικό πρόσημο, καθώς υπάγεται στον έλεγχο των κυρίαρχων μερίδων της καπιταλιστικής εξουσίας (Γρόλλιος, Λιάμπας & Παυλίδης, 2015).

Στο διάστημα αυτό, η σταθερή παρουσία των υπερεθνικών οργανισμών στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής κρίνεται στρατηγικής σημασίας για την προώθηση της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης στην εκπαίδευση. Η εισχώρησή τους στην υλοποίηση εθνικών πολιτικών έγκειται στο γεγονός ότι «αντιπροσωπεύουν σύγχρονα think tanks με πολύτιμη εμπειρία, πληροφοριακό και στατιστικό υλικό και ειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό που δεν διαθέτουν πολλές χώρες, και μάλιστα μικρότερες, όπως η Ελλάδα» (Σακελλαρόπουλος, 2001, σ.15). Έτσι, το ζήτημα που προκύπτει από την εμπλοκή των υπερεθνικών οργανισμών στην εκπαίδευση των εθνικών κρατών είναι να αποκαλυφθεί ο βαθμός αξιοπιστίας και εγκυρότητας του υλικού αυτού, ο πραγματικός σκοπός της, να αποκαλυφθεί ο βαθμός του παρεμβατισμού, αλλά και η συσχέτισή του με την ανάγκη υπεράσπισης του καπιταλιστικού συστήματος.

Ως αποτέλεσμα, δεδομένου του ότι η Ελλάδα αποτελεί κράτος-μέλος του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) από το 1961, αλλά και δεδομένης της έμπρακτης ενασχόλησης του Οργανισμού με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τη σύνταξη τεσσάρων εκθέσεων από τη δεκαετία του 1990, εγείρεται προβληματισμός γύρω από τον χαρακτήρα που έχει λάβει η ιδιότυπη σχέση ΟΟΣΑ και ελληνικής εκπαίδευσης.

## Η ισχυροποίηση του νεοφιλελεύθερου δόγματος

Με ορόσημο τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, διαπιστώνεται η δυτική συσπείρωση απέναντι στον κομμουνιστικό κίνδυνο. Το σχέδιο Marshal αποτέλεσε το νομικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο οι ΗΠΑ και οι χώρες της Δυτικής Ευρώπης σύναψαν εμπορικές συμμαχίες, στην προσπάθειά τους να ισχυροποιήσουν τις οικονομίες τους απέναντι στη σοβιετική απειλή. Την περίοδο αυτή παρατηρείται θεαματική αύξηση στην ίδρυση υπερεθνικών οργανισμών, δηλαδή οργανισμών που η εμβέλειά τους ξεπερνά τα όρια του έθνους. Ουσιαστικά, πρόκειται για τη δημιουργία ενός δικτύου αλληλοϋποστήριξης και συμμαχιών, δεδομένης, μάλιστα, της οικονομικής εξουθένωσης των εθνικών οικονομιών εξαιτίας του πολέμου. Σύμφωνα με αριθμητικά δεδομένα της Γεωργαντά (2017: σ. 28), ενώ το 1909 μόλις 37 οργανισμοί χαρακτηρίστηκαν διεθνείς βάσει των λειτουργιών τους, το 1956 ο αριθμός τους έφτασε τους 132, ο οποίος το 1985 σχεδόν τριπλασιάστηκε, απαριθμώντας 379 διεθνείς οργανισμούς. Τότε εντοπίζεται και η έναρξη λειτουργίας του μελετώμενου Οργανισμού, συγκεκριμένα το 1948, αρχικά με την ονομασία «ΟΕΟΣ» (Οργανισμός Ευρωπαϊκής Οικονομικής Συνεργασίας), με απεύθυνση αρχικά στις Ευρωπαϊκές χώρες και αποστολή την προώθηση του σχεδίου Marshal. Ο Οργανισμός μετονομάστηκε σε ΟΟΣΑ το 1961 (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης), διατηρώντας από τότε τη φυσιογνωμία του έως και σήμερα, αλλά διευρύνοντας τον αριθμό των κρατών-μελών και εκτός Ευρώπης.

Συνολικά, τα μεταπολεμικά χρόνια χαρακτηρίζονται ως τα χρόνια της καπιταλιστικής ακμής, κατά τα οποία η οικονομική ανάπτυξη συνοδεύτηκε από κοινωνικές παροχές, μέσα από την καθιέρωση του Κράτους Πρόνοιας για την εξασφάλιση της συναίνεσης της κοινωνίας. Ωστόσο, τη δεκαετία του '60, με την εμφάνιση κινημάτων ανά τον

κόσμο, παρατηρείται ευθεία σύγκρουση με τα κέντρα εξουσίας, η δε ευημερία αποδείχθηκε φαινομενική, θέτοντας το καπιταλιστικό σύστημα υπό αμφισβήτηση. Πρόκειται για κινήματα εθνικοαπελευθερωτικά, κινήματα γυναικών, φοιτητών και μαύρων.

Με το ξέσπασμα των πετρελαϊκών κρίσεων τη δεκαετία του '70, η αναζήτηση στρατηγικής για την αντιμετώπιση της έκρυθμης κατάστασης οδήγησε στη νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση, με τη ρητορική της φυσικότητας και του αναπόφευκτου των δυνάμεων της αγοράς. Τα κύρια χαρακτηριστικά των νεοφιλελεύθερων ιδεολογημάτων εκφράζονται από τις κυρίαρχες αστικές τάξεις της εποχής, και ειδικότερα μέσα από τις κυβερνήσεις των Thatcher και Reagan, σε Ευρώπη και Αμερική, αντίστοιχα. Έτσι παρατηρείται επίθεση στο κράτος, συμπίεση των δημόσιων δαπανών, και ιδιαίτερα των κοινωνικών παροχών του κράτους πρόνοιας, αποκρατικοποιήσεις, ελαστικοποίηση των σχέσεων εργασίας, εμπορευματοποίηση των πάντων. Η ισχυροποίηση του νεοφιλελευθερισμού φτάνει στο απόγειό της με τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης, με το τέλος δηλαδή της Ψυχρού Πολέμου, και θα μπορούσαμε να πούμε ότι σφραγίζεται με την υπογραφή της συνθήκης του Μάαστριχτ, της μετατροπής δηλαδή της ΕΟΚ σε Ε.Ε., επιβάλλοντας ενιαίους οικονομικούς στόχους και νομισματική ενοποίηση.

Τα νέα σημάδια επιδείνωσης της οικονομίας στα μέσα της δεκαετίας του '90 με την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων, υποχρεώνουν σε μερική αλλαγή πλεύσης, για την αποφυγή νέας κοινωνικής αντίδρασης και νέας απορρύθμισης της αγοράς. Ως εκ τούτου, επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του κράτους, ενώ τίθεται στο επίκεντρο η εκπαίδευση. Ωστόσο, με το ξέσπασμα της χρηματοπιστωτικής κρίσης στις ΗΠΑ το 2007, διαφάνηκε ότι οι πολλαπλές ανισότητες του προηγούμενου διαστήματος αντί να αντιμετωπιστούν, μεγεθύνθηκαν εξαιτίας της εντεινόμενης εκμετάλλευσης της εργασίας και της ανεξέλεγκτης κερδοσκοπίας. Η στρατηγική αντιμετώπισής της από τις κυρίαρχες τάξεις, ιδιαίτερα στις χώρες της Ε.Ε., συνίσταται σε συμμόρφωση στα μέτρα που επιβάλλουν οι δανειστές των εθνικών οικονομιών και οι τεχνοκράτες ειδικοί, διαρκή επιτήρηση, μείωση των μισθών και των συντάξεων και γενικότερα δημοσιονομικές πολιτικές λιτότητας διαρκείας.

Εξειδικεύοντας το θεωρητικό πλαίσιο στην ελληνική πραγματικότητα, από τη δεκαετία του '90, εν συντομία, το κύριο χαρακτηριστικό είναι οι προσπάθειες των κυβερνήσεων να υιοθετήσουν εκσυγχρονιστικές πολιτικές που θα έφερναν την ελληνική κοινωνία πιο κοντά στην ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, ενόψει μάλιστα της νομισματικής ενοποίησης. Η πρώτη τριετία επί ΝΔ χαρακτηρίζεται περισσότερο με συντηρητικές και επιθετικές πολιτικές, και έπειτα με το ΠΑΣΟΚ με περισσότερες κοινωνικές παροχές, για την εξασφάλιση της ψήφου εμπιστοσύνης από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Με την αλλαγή χιλιετίας, στην Ελλάδα σταδιακά παγιώθηκε ένα σκηνικό που λειτούργησε υπέρ της αναδιανομής του πλούτου υπέρ των ισχυρότερων της αστικής τάξης, με αποκρατικοποιήσεις, υιοθέτηση ευέλικτων σχέσεων εργασίας, αυξήσεις στα βασικά αγαθά εξαιτίας της αλλαγής νομίματος και αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Πολιτικά σκάνδαλα, ιστορίες κατασπατάλησης δημόσιου χρήματος και τεράστια δημοσιονομικά ελλείμματα ήρθαν στην επιφάνεια με το ξέσπασμα της κρίσης, η οποία συντόμως οδήγησε στην υπογραφή μνημονίων, τη συρρίκνωση της εθνικής κυριαρχίας, τη διαρκή επιτήρηση της οικονομίας, με σοβαρές επιπτώσεις στην εργασία και την κοινωνία ευρύτερα.

## Νεοφιλελευθερισμός και εκπαιδευτική πολιτική

Από το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου έως και σήμερα εντοπίζονται συγκεκριμένα ορόσημα τα οποία συνοπτικά σηματοδοτούν την εμπλοκή των υπερεθνικών οργανισμών στα ζητήματα της εκπαίδευσης και εκφράζουν τη στρατηγική επιλογή στροφής προς τα σχολεία από τις κυρίαρχες ομάδες εξουσίας, με σκοπό την οργάνωση και στοχοθέτηση της εκπαίδευσης στα πρότυπα του επιχειρηματικού μοντέλου, όπως επιτάσσει το νεοφιλελεύθερο δόγμα, αντιμετωπίζοντας τους μαθητές τους αυριανούς εργαζόμενους, μειώνοντας τις δημόσιες χρηματοδοτήσεις, διευκολύνοντας το ιδιωτικό κεφάλαιο και τους κανόνες του, για να εισχωρήσει στις σχολικές αίθουσες. Ο εκπαιδευτικός λόγος αρχίζει να συστηματοποιείται σε επίσημα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής με αφορμή το Σπούντικ σοκ του 1957, προχωρώντας στους στατιστικούς πίνακες κατάταξης των UNESCO, Παγκόσμιας Τράπεζας και ΟΟΣΑ, στη συνθήκη του Μάαστριχτ του 1992, τη Λευκή Βίβλο του 1996, την έκθεση του ΟΟΣΑ το 1997, τους δείκτες ποιότητας από το PISA το 2000, τη στρατηγική της Λισαβόνας το ίδιο έτος κ.ο.κ.

Κάθε μία από τις εκπαιδευτικές εξελίξεις συνδέθηκε με την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων, τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, την εντατικοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση. Η επιβολή των καπιταλιστικών σχέσεων εξουσίας αποτυπώθηκε στα σχολεία μέσα από πίνακες ιεράρχησης μαθητών και κατάταξης εκπαιδευτικών συστημάτων, τυποποιημένα τεστ αξιολόγησης και έμφαση στις δεξιότητες,

αυτές τις οποίες επιζητά ο μελλοντικός εργοδότης. Έτσι, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του '90 και εξής, η εκπαίδευση περιγράφεται στα κείμενα των Οργανισμών με τους όρους της οικονομικής αποδοτικότητας και του ανθρώπινου κεφαλαίου. Με τη μορφή διακηρύξεων, οι νεοφιλελεύθερες-νεοσυντηρητικές πολιτικές, αφενός αποτιμούν τη γνώση στη βάση της εμπορικής της αξίας, με φόντο μάλιστα τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, αφετέρου ενισχύουν το ταξικό της πρόσημο, καθώς διαφυλάσσουν την κοινωνική αναπαραγωγή.

Συνοπτικά, με την έναρξη της ψυχροπολεμικής περιόδου, οπότε σημειώνεται η εμφάνιση των υπερεθνικών οργανισμών, αλλά εντονότερα στα μέσα της τελευταίας δεκαετίας του περασμένου αιώνα, οπότε δημοσιεύεται πλήθος εκθέσεων αναφορικά με την εκπαίδευση σε διεθνή κλίμακα, η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται εν μέσω εθνικών και υπερεθνικών διαβουλεύσεων, εν μέσω πιέσεων αύξησης της αποδοτικότητας της οικονομίας. Η συμμετοχή των κρατών στους υπερεθνικούς οργανισμούς αντανάκλα στην εκπαίδευση την τακτική της «συγκλίνουσας στοχοθέτησης», των «πινάκων κατάταξης», αλλά και των «χρυσών χαλιναριών», όπως συμβαίνει με την Ε.Ε. και τη συμμετοχή στα χρηματοδοτικά της προγράμματα (Ζμας, 2007, σ. 69). Στα πλαίσια της αναδιάρθρωσης της οικονομίας, η νεοφιλελεύθερη-νεοσυντηρητική ρητορική διαχέεται, ενισχύοντας τον ταξικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, τόσο σε εθνική όσο και σε υπερεθνική κλίμακα, αποτιμώντας τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους με τη λογική του «ανθρώπινου κεφαλαίου», στοχεύοντας στη μέγιστη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων τους για τις ανάγκες της αγοράς.

Όσον αφορά την ελληνική εκπαίδευση, εντοπίζονται συγκεκριμένες νομοθετικές ρυθμίσεις, οι οποίες αποτυπώνουν με τον πιο χαρακτηριστικό τρόπο τις προσπάθειες των ελληνικών κυβερνήσεων για την πραγματοποίηση της νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης στην εγχώρια εκπαιδευτική πραγματικότητα. Τόσο με τον Αρσένη και τις αναφορές στη Λευκή Βίβλο όσο με τη Γιαννάκου και την επίθεση στον δημόσιο χαρακτήρα της παιδείας, αλλά και έπειτα με τους Διαμαντοπούλου και Αρβανιτόπουλο και τις συντονισμένες προσπάθειες για επιβολή αξιολόγησης, ιεράρχησης και απολύσεων ενόψει της εφαρμογής μνημονιακής πολιτικής. Πρόκειται συνολικά για νομοθετικές εφαρμογές που ξεσήκωσαν αντιδράσεις και οδήγησαν σε κινητοποιήσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, και στο μεγαλύτερο μέρος τους κάμφθηκαν ολοκληρωτικά.

## Η ανάλυση των εκθέσεων

Από τις πρώτες αναγνώσεις των επισκοπήσεων του ΟΟΣΑ προέκυψαν δύο κεντρικοί θεματικοί άξονες, κοινοί και για τα τέσσερα κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, ο ΟΟΣΑ διατυπώνει τις θέσεις του αξιολογώντας την πρώτη και τη δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης αδιαίρετα, ενώ την τριτοβάθμια εκπαίδευση την αναλύει διακριτά. Γύρω από αυτούς τους δύο άξονες, οι εμπειρογνώμονες του Οργανισμού διατυπώνουν ειδικότερες παρατηρήσεις, ενστάσεις και προτάσεις, με διαφορετικές, ωστόσο, επιλογές περιεχομένου και παρουσίασης από έκθεση σε έκθεση. Κατά συνέπεια, προέκυψε η ανάγκη εξεύρεσης κοινών συνιστωσών μεταξύ των εκθέσεων, ώστε καταληκτικά να υπάρξει συνολική ερμηνεία των θέσεων του ΟΟΣΑ για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα, σε διαχρονική κλίμακα. Μέσα από την ανάγνωση των εκθέσεων του ΟΟΣΑ, διαπιστώθηκε ότι ο εκπαιδευτικός του λόγος σκοπεύει σε πρώτο βαθμό, στην ανάδειξη των «προβληματικών» σημείων της ελληνικής εκπαίδευσης, με παραθέσεις των αρνητικών αποτελεσμάτων του προγράμματος αξιολόγησης PISA, αποτυχημένες εφαρμογές μεταρρυθμίσεων και παράθεση τρεχουσών νομοθετικών κινήσεων. Στο πλήρες κείμενο παρεμβάλλονται ένθετα κείμενα από τις λεγόμενες «καλές πρακτικές» άλλων χωρών του ΟΟΣΑ. Η επιχειρηματολογία ακολουθεί μια πορεία με το τι έχει προηγηθεί στην ελληνική εκπαίδευση, ποιες επιπτώσεις έχει, και καταλήγει στο τι έχει εφαρμοστεί ήδη επιτυχώς και τι μπορεί να εφαρμοστεί ειδικά στην περίπτωση της Ελλάδας, βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα. Χρειάζεται σε αυτό το σημείο να διευκρινιστεί ότι η σειρά εμφάνισης των διατυπώσεων του ΟΟΣΑ έχει ρευστή δομή και σχετικά όρια, εφόσον οι επισκοπήσεις δεν αποτελούν τυποποιημένα κείμενα.

Η ανάλυση κατέληξε στον εντοπισμό μιας δομικής συγγένειας μεταξύ των τεσσάρων εκθέσεων του Οργανισμού. Ανιχνεύθηκε, λοιπόν, ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο εμφάνισης συγκεκριμένων θεματικών περιοχών, το οποίο οδήγησε σε επιμέρους κατηγορίες ανά άξονα (πρωτοβάθμια-δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τριτοβάθμια εκπαίδευση). Συγκεκριμένα, κατά κύριο λόγο εμφανίζονται εναρκτήριες αξιολογήσεις της διαχείρισης των πόρων και των δαπανών του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες ακολουθούνται από ζητήματα που αφορούν το σχολικό δίκτυο στην Ελλάδα και διακριτά συμπεράσματα και συστάσεις για τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική διοίκηση. Τέλος, κατατίθενται αναλύσεις που αφορούν τις διαδικασίες αξιολόγησης, αλλά και τα επίπεδα διακυβέρνησης, με κεντρική έννοια αυτήν της αποκέντρωσης. Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σημειώνονται παρατηρήσεις για την



είσοδο των νέων στα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ της χώρας, τη φοίτηση και το περιεχόμενο των σπουδών, και κατόπιν παρατηρήσεις σχετικές με ζητήματα διακυβέρνησης, διαχείρισης πόρων και δαπανών, αξιολόγησης και αποκέντρωσης.

Επομένως, μετά τις εισαγωγικές παραγράφους των εκθέσεων στις οποίες συμπεριλαμβάνονται οι ευχαριστίες του ΟΟΣΑ, η αφορμή συγγραφής και το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το κύριο μέρος των αναλύσεων μπορεί να κατηγοριοποιηθεί συνοπτικά με τον εξής τρόπο:

### **Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Πόροι και δαπάνες

Σχολικό Δίκτυο

Εκπαιδευτικοί και Σχολική Διοίκηση

Αξιολόγηση

Αποκέντρωση

### **Τριτοβάθμια εκπαίδευση**

Ζητήματα εισαγωγής και φοίτησης

### *Ζητήματα διαχείρισης και διακυβέρνησης*

Εκκινώντας από τους πόρους και τις δαπάνες, αυτά τα στοιχεία έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο, καθώς οι εμπειρογνώμονες συνδέουν την εύρυθμη οικονομική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος με υψηλότερες μαθητικές επιδόσεις και οφέλη για την αγορά εργασίας, με έμμεσο και άμεσο τρόπο. Σε πρώτο βαθμό προτείνεται η εξασφάλιση πόρων από ιδιωτικές πηγές, είτε πρόκειται για την οικογένεια με τη μορφή διδάκτρων, είτε πρόκειται για επιχειρήσεις και εμπορικούς συλλόγους, με σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, από την πρώτη κιόλας έκθεση της δεκαετίας του 1990. Τα δίδακτρα που προτάθηκαν σε εκείνη την έκθεση, μετατράπηκαν σε κουπόνια ή φορολογικές μονάδες στην έκθεση του 2011, συνδέοντάς τα με τη δυνατότητα επιλογής του σχολείου από τους γονείς, πρακτική την οποία ήδη υιοθετούν πολλές χώρες του ΟΟΣΑ. Ο Οργανισμός θεωρεί ότι η χρήση κουπονιών και η επιλογή σχολείου «θα ενισχύσει τον ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων και θα δημιουργήσει κίνητρα για τα ιδρύματα να οργανώσουν προγράμματα και να διδάσκουν με τρόπο που να ανταποκρίνεται καλύτερα στις απαιτήσεις των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους, μειώνοντας έτσι το κόστος μιας αποτυχημένης επιλογής. Σε μερικά εκπαιδευτικά συστήματα, τα σχολεία δεν ανταγωνίζονται μόνο για εγγραφές αλλά και για επιχορηγήσεις. Ένας τύπος είναι άμεση επιχορήγηση από το δημόσιο σε ιδρύματα που έχουν αυτόνομη διαχείριση, βάσει εγγραφών ή μαθητικών ωρών διδασκαλίας. Μια άλλη μέθοδος είναι, για παράδειγμα, να δίνονται χρήματα στους μαθητές και τις οικογένειές τους μέσω υποτροφιών ή κουπονιών για να τα εξαργυρώσουν σε δημόσια ή ιδιωτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα».

Όλες οι παραπάνω προτάσεις είναι διατυπωμένες στην έκθεση του 2011 και αποτελούν «καλές πρακτικές» άλλων χωρών, οι οποίες ουσιαστικά αντανακλούν τη λειτουργία του σχολείου με όρους ελεύθερης αγοράς και επιχειρηματικού ανταγωνισμού. Η έκθεση του 2017, και πάλι αναφέρεται στα δημόσια χρηματοδοτούμενα κουπόνια για την κάλυψη διδασκτρών, αυτήν τη φορά αναφερόμενη στο «πετυχημένο» παράδειγμα του Ηνωμένου Βασιλείου. Ωστόσο, για το 2018 δεν εντοπίστηκε ο όρος «κουπόνια», αλλά παρέμεινε η αποκεντρωμένη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, από τη συμμετοχή σε επενδυτικά προγράμματα και ιδιωτικές πρωτοβουλίες. Αντίστοιχα, οι δαπάνες και η διαχείρισή τους, κατά τον ΟΟΣΑ, αφορούν κάθε σχολείο ξεχωριστά, με την προϋπόθεση εποπτείας από τοπικούς οργανισμούς, αλλά και μέσα από διαδικασίες λογοδοσίας. Ακολούθως, στην έκθεση του 2018, περιγράφοντας τις επιθυμητές δεξιότητες της σχολικής ηγεσίας, γίνεται αναφορά στη διαχείριση χρηματικών και ανθρώπινων πόρων (Financial and human resource management), κάτι που παραπέμπει σαφέστατα στη λογική της οργάνωσης και διοίκησης των επιχειρήσεων. Στην ίδια έκθεση, σε ό,τι αφορά τις οικογενειακές οικονομικές επιβαρύνσεις για τα σχολεία, πρώτα δίνεται η συνταγματική αρχή της δωρεάν παιδείας, ακολουθεί όμως η λεπτομερής αναφορά στην παραπαιδεία και τα τεράστια ποσά που δαπανούν οι γονείς για την επιτυχία των παιδιών τους στις πανελλήνιες εξετάσεις. Από τον συνδυασμό των δύο παρατηρήσεων του ΟΟΣΑ προκύπτει ότι εφόσον τα φροντιστήρια υπονομεύουν τη δημόσια παιδεία, παρά τον δωρεάν χαρακτήρα της, και από τη στιγμή που οι γονείς ήδη επιβαρύνονται οικονομικά, το επόμενο στάδιο επίλυσης του ζητήματος θα μπορούσε να είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των δημόσιων σχολείων, χωρίς την ανάγκη φροντιστηριακής υποστήριξης, αλλά με την οικονομική τους ενίσχυση από τους γονείς.

Επομένως, ο ΟΟΣΑ στηρίζει διαχρονικά μέσα από τις εκθέσεις του, την επιχειρηματοποίηση της εκπαίδευσης, με τις συστάσεις του να έχουν άμεση αλλά και έμμεση σχέση με τις ανάγκες της αγοράς και την οικοδόμηση πελατειακών σχέσεων μεταξύ γονέων και σχολείου. Οι αναφορές στη λειτουργία των Charter Schools (δημόσια σχολεία που διοικούνται από ιδιώτες) και των Vouchers Schools (ιδιωτικά σχολεία στα οποία η εγγραφή γίνεται με δημόσια χρηματοδοτούμενα κουπόνια για την κάλυψη μέρους των διδάκτρων), αλλά και γενικότερα οι αναφορές σε ιδιωτικές πρωτοβουλίες στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την Τσαγκαράτου, συνδέονται με τη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής αγοράς, η οποία αποδίδει κέρδη στις εμπλεκόμενες επιχειρήσεις μέσα από την παροχή υπηρεσιών, όπως την αγορά εξοπλισμού και εγχειριδίων, αλλά και μέσα από φοροαπαλλαγές που αφορούν τη χρηματοδότηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η ίδια, επίσης, σημειώνει πως η παρέμβαση των επιχειρήσεων στην εκπαίδευση σημαίνει ακόμη, εκτός από κερδοφορία, παρέμβαση στην εκπαιδευτική πολιτική και δυνατότητα διαμόρφωσης των μαθητών σε εργατικό δυναμικό των αναγκών του κεφαλαίου (Τσαγκαράτου, 2018, σ. 44-47).

Συνεχίζοντας με τα συμπεράσματα που αφορούν το σχολικό δίκτυο, η λέξη-κλειδί για τον ΟΟΣΑ που εμφανίζεται διαχρονικά είναι ο εξορθολογισμός. Βέβαια, ο τρόπος που διατυπώνεται στις εκθέσεις του 1996 και του 2011, έχει μερικώς τροποποιηθεί. Πιο συγκεκριμένα, ενώ αρχικά σημειώνεται με σαφήνεια η οδηγία των συγχωνεύσεων και της κατάργησης σχολικών μονάδων ως αναπόφευκτη κατάσταση στις δύο πρώτες εκθέσεις, στην προκαταρκτική έκθεση του 2017 και σε αυτή του 2018, το περιεχόμενο των συστάσεων αλλάζει. Δεδομένων των διοικητικών αλλαγών που έχουν γίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά το σχολικό δίκτυο της χώρας από το 2011 μέχρι σήμερα, και εφόσον σημειώθηκε ικανοποίηση των προηγούμενων συστάσεων για μείωση του αριθμού των σχολικών μονάδων, ο ΟΟΣΑ διαφαίνεται να μετατοπίζει το ενδιαφέρον του στα «μειονεκτούντα σχολεία», σε απομακρυσμένες περιοχές, νησιά και δυσπρόσιτα ορεινά χωριά. Επισημαίνει, αφενός ότι οι συνθήκες σε αυτά τα σχολεία δεν είναι «ευνοϊκές» για την επίτευξη της βέλτιστης ποιοτικά εκπαίδευσης, αφετέρου επιστράτη την προσοχή στο υπουργείο Παιδείας και τις δράσεις που μπορεί να αναπτύξει στα μειονεκτούντα σχολεία, ώστε να αυξηθούν οι επιδόσεις των παιδιών εκεί.

Στα πλαίσια αυτά, για το 2018 ο Οργανισμός αναγνωρίζει τη θετική προσθήκη των ΖΕΠ, αλλά και την επέκταση των ολόημερων σχολείων, περιγράφει όμως την αναποτελεσματικότητα της λειτουργίας τους. Είναι ανάγκη, σύμφωνα με τους εμπειρογνώμονες, να υπάρξουν στοχευμένες ενέργειες από πλευράς Υπουργείου προκειμένου να δοθεί αυτονομία στις σχολικές μονάδες για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών τους, να δοθούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα μειονεκτούντα σχολεία, και γενικότερα, ελλείψει χρημάτων, να δοθεί προτεραιότητα στα σχολεία αυτά για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους.

Έπειτα, ο ΟΟΣΑ, σε ό,τι αφορά τους και τις εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές και τις διευθύντριες, αναλύει ζητήματα κατάρτισης και επιμόρφωσης, πρόσληψης και απόλυσης, διδασκαλίας και αρμοδιοτήτων και τέλος αξιολόγησης. Αναλυτικότερα, το 1996 το κύριο αίτημα ήταν η κατάργηση της επετηρίδας και η αντικατάστασή της από διαδικασίες που αξιολογούν τα επαγγελματικά προσόντα των εκπαιδευτικών, τόσο για την πρόσληψη όσο και για την προαγωγή τους. Μάλιστα, σημειωνόταν προτίμηση των νεότερων εκπαιδευτικών έναντι των παλαιότερων, όσον αφορά τη διδασκαλία και την «όρεξη» για εργασία. Από το 2011 και εξής, καθότι καταργείται η επετηρίδα, μεσολαβεί ο ΑΣΕΠ, αναστέλλεται η λειτουργία του και κυριαρχεί η τοποθέτηση αναπληρωτών για την κάλυψη των κενών θέσεων, με παράλληλη παύση των διορισμών, τα πορίσματα του ΟΟΣΑ οδηγούσαν σε συγκεκριμένες συστάσεις με φόντο την οικονομική κρίση και την υποχρηματοδότηση του συστήματος. Ιδιαίτερα στο ζήτημα της επιλογής των εκπαιδευτικών, ο Γρόλλιος διαπιστώνει πως στην έκθεση του 2011 δίνεται έμφαση στην επιλογή των εκπαιδευτικών μέσα από συνεντεύξεις και επίδειξη των διδακτικών προσόντων τους, αγνοώντας τις σπουδές και την προϋπηρεσία τους, ενώ στην έκθεση του 2017 σημειώνεται πως η υιοθέτηση της τακτικής αυτής με την πρόσληψη εκπαιδευτικών από τις σχολικές ηγεσίες εξυπηρετεί την επιδιωκόμενη αποκέντρωση (2018, σ. 10).

Ο ΟΟΣΑ επανέρχεται στην έκθεση του 2018, εμμένοντας στην πρότασή του για επιλογή εκπαιδευτικών από τους διευθυντές, οι οποίοι θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη προσόντα και σπουδές, συνυπολογίζοντας την εμπειρία με τη διδακτική ικανότητα των υποψηφίων. Επιχειρεί να προσαρμόσει, δηλαδή, το ελληνικό δημόσιο σχολείο στον τρόπο λειτουργίας ενός αντίστοιχου ιδιωτικού σχολείου, ή, ακόμη χειρότερα, στην επιχειρηματική λογική προσλήψεων μέσω αξιολόγησης του υποψήφιου εργαζόμενου, όπως δηλαδή ισχύει στον ιδιωτικό τομέα. Συνεπώς, επιλέγει την παρουσίαση ενός συστήματος προσλήψεων που εισάγει τους εκπαιδευτικούς στο κυνήγι της συλλογής προσόντων για τις απαιτήσεις των συνεντεύξεων με τους διευθυντές των σχολείων. Σε αυτές τις συνεντεύξεις, μάλιστα, θα ανταγωνίζονται πρόσωπο με πρόσωπο πλέον με τους υπόλοιπους συναδέλφους και τα προσόντα του βιογραφικού τους.

Ως προς τη διδασκαλία και το περιεχόμενό της, ο ΟΟΣΑ παραμένει σταθερός σε συστάσεις για την αυτονομία του εκπαιδευτικού εντός της τάξης και την επιλογή του διδακτικού υλικού βάσει των αναγκών των μαθητών του. Στο σημείο αυτό, όμως, χρειάζεται να παρατηρήσουμε ότι ο εκπαιδευτικός που οραματίζονται οι «ειδικοί» του έχει προηγου-

μένως λάβει μέρος σε επιμορφωτικά σεμινάρια με υποχρεωτικό χαρακτήρα, ανά τακτά διαστήματα, έχει προσληφθεί από τον διευθυντή του σχολείου, αφού πρωτίτερα συναγωνίστηκε με συναδέλφους του για την κατάληψη της συγκεκριμένης θέσης, το διδακτικό του έργο έχει αξιολογηθεί από τον διευθυντή και τους σχολικούς συμβούλους, έχει επιλέξει σχολικά εγχειρίδια μέσα από μια «εγκεκριμένη» λίστα, έχει λογοδοτήσει για τις επιδόσεις των μαθητών του, έχει την προοπτική της επαγγελματικής εξέλιξης ιεραρχικά και μισθολογικά, αλλά ταυτόχρονα μπορεί να απολυθεί λόγω πιθανής αξιολογηθείσας ανεπάρκειας. Συνολικά, είναι προφανής η αντίφαση μεταξύ της διακηρυττόμενης αυτονομίας του εκπαιδευτικού, όπως την διατυπώνει ο ΟΟΣΑ, και της λογικής που προωθεί ο Οργανισμός για τον έλεγχό του.

Επιπλέον, ο ΟΟΣΑ συνιστά αύξηση του φόρτου εργασίας, καθώς, όπως επισημαίνει στις εκθέσεις του, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα μπορεί να αμείβονται χαμηλότερα σε σύγκριση με συναδέλφους τους στο εξωτερικό, όμως εργάζονται λιγότερες ώρες και σε μικρότερες αριθμητικά σχολικές τάξεις. Ειδικότερα, στην έκθεση του 2018, γίνεται επαναλαμβανόμενη αναφορά στη «χαμένη», «πολύτιμη» εμπειρία των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών γιατί, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία, όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τους, μειώνονται οι διδακτικές ώρες τους, κάτι που πρέπει να αλλάξει, κατά τους εμπειρογνώμονες. Παράλληλα, στην ίδια έκθεση προτείνονται προσλήψεις αναπληρωτών μερικής απασχόλησης ή αναπληρωτών με συμβάσεις παραπάνω του ενός έτους. Ουσιαστικά, συνιστάται η αύξηση των διδακτικών ωρών των παλαιότερων εκπαιδευτικών, αλλά και η επέκταση των ευέλικτων σχέσεων εργασίας στους νεότερους.

Ιδιαίτερα για τη σχολική ηγεσία, ο ΟΟΣΑ αναγνωρίζει πως οι αλλαγές που νομοθετήθηκαν από το Υπουργείο, σχετικά με την επιλογή του διευθυντή, την ψηφοφορία των εκπαιδευτικών και τα αξιολογούμενα προσόντα, είναι προς τη σωστή κατεύθυνση. Ωστόσο, ενώ το 1996 και το 2011 έκανε λόγο για επιχειρηματικές δεξιότητες και τα προσόντα ενός επαγγελματία διευθυντή ή την τοποθέτηση οικονομικού διευθυντή, το 2017 και το 2018, οι συστάσεις επεκτείνονται στο ακριβές περιεχόμενο των αρμοδιοτήτων των διευθυντών. Ο Οργανισμός προτρέπει για τη διαμόρφωση διευθυντών, μακριά από το διεκπεραιωτικό και περιορισμένο προφίλ που έχει στην Ελλάδα η σχολική ηγεσία. Αρχικά, θα πρέπει να γίνουν προσθήκες διοικητικών θέσεων που θα λειτουργούν ιεραρχικά, ως προς τη λήψη των αποφάσεων και τη διαχείριση εκπαιδευτικών ζητημάτων, αλλά και ως προς τον μισθό. Ο ΟΟΣΑ διαπιστώνει ότι στην Ελλάδα ο διευθυντής δεν έχει στη διάθεσή του ούτε γραμματέα.

Αντίθετα, στο αποκεντρωμένο σύστημα που συνιστά ο Οργανισμός, ο διευθυντής, αφού προηγουμένως έχει λάβει υψηλή κατάρτιση για τις απαιτήσεις της σχολικής διοίκησης, έχει στη διάθεση του διοικητικό, βοηθητικό προσωπικό. Ακόμη, ο ιδανικός διευθυντής, κατά τον ΟΟΣΑ, έχει λόγο στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου του, επιβλέπει το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, προσλαμβάνει και απολύει εκπαιδευτικούς συνεκτιμώντας τα προσόντα τους και τις απαιτήσεις του σχολείου το οποίο διευθύνει, ενώ τέλος και ο ίδιος λογοδοτεί και αξιολογείται από ανώτερους του και εξωτερικούς επόπτες. Ακόμη, διαχειρίζεται τους πόρους και αποφασίζει για τις δαπάνες του σχολείου. Ο ΟΟΣΑ διευκρινίζει ότι η επέκταση των αρμοδιοτήτων στη λήψη αποφάσεων του διευθυντή, όπως περιγράφεται στις εκθέσεις, αναγκαστικά θα πρέπει να συμπορεύεται με την αύξηση της λογοδοσίας για να καταστεί αποτελεσματική. Έτσι, όπως στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, έτσι και στην περίπτωση των διευθυντών, γίνεται λόγος για αυξημένη αυτονομία, η οποία όμως δεν μπορεί να υφίσταται, όπως περιγράφεται, όταν συνδέεται παράλληλα με αυξημένη λογοδοσία.

Συνισταμένη όλων των αναλύσεων του ΟΟΣΑ σχετικά με τις διαδικασίες της αξιολόγησης στην Ελλάδα, είναι ότι δεν υπάρχει η «κουλτούρα της αξιολόγησης» στην ελληνική κοινωνία. Στην έκθεση του 2018, η ανυπαρξία της αξιολογικής κουλτούρας συνδέεται στο κείμενο ιστορικά με τις διαδικασίες του επιθεωρητισμού, το πιστοποιητικό φρονημάτων και τη δικτατορία του προηγούμενου αιώνα. Ωστόσο, ο Οργανισμός επισημαίνει πως η αξιολόγηση διασφαλίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης και στοχεύει στην ισότητα υψηλών επιδόσεων για όλους τους διδασκόμενους. Τα πορίσματα των εκθέσεων επιμένουν εμφατικά στην αξιολόγηση του μαθητών, των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των σχολείων και τέλος του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Άλλωστε, το βασικό επιχείρημα για το συνολικό όραμα του ΟΟΣΑ είναι ότι όλες οι συστάσεις των εμπειρογνομώνων του συναινούν προς τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών, διότι η εφαρμογή τους ενισχύει τις ευθύνες εκπαιδευτικών και σχολικής ηγεσίας, αυξάνει τα κίνητρά τους για βελτίωση του επαγγελματισμού τους, επιτυγχάνει τελικά ελκυστικό περιβάλλον εργασίας.

Ως προς την αξιολόγηση των μαθητών, σταθερή είναι η θέση του Οργανισμού για την απαραίτητη συμμετοχή τους σε τυποποιημένα τεστ και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, με σκοπό τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους. Επίσης, καταγράφεται η αποτυχημένη απόπειρα καθιέρωσης της τράπεζας θεμάτων, για την οποία συστήνει επαναφορά αλλά υπό διαφορετικές συνθήκες. Οι εμπειρογνώμονες του Οργανισμού αξιολογούν ως αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις για βελτίωση των επιδόσεων, το γεγονός ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει η δυνατότητα σύγκρισης των μαθητικών επιδόσεων σε

εθνικό επίπεδο. Ως εκ τούτου, οι πανελλήνιες εξετάσεις στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εμφανίζονται διαχρονικά ως η «εξαίρεση στον κανόνα». Η κρίσιμη, ωστόσο, διαπίστωση είναι η μεταστροφή της στάσης του ΟΟΣΑ απέναντι στο σύστημα των συγκεκριμένων εξετάσεων. Έτσι, ενώ το 1996 οι πανελλήνιες περιγράφονταν ως ένα σύστημα επιβλαβές για τους μαθητές, έως και την έκθεση του 2018 τέτοιου είδους διατυπώσεις αποσύρθηκαν. Επισημαίνεται πλέον η αδυναμία διατύπωσης συμπερασμάτων με ακρίβεια για τις επιδόσεις των μαθητών πανελλαδικά, λόγω του ότι δεν υπάρχει σταθερότητα στις προϋποθέσεις διεξαγωγής τους και σημειώνονται τροποποιήσεις ανά κάποια έτη από το υπουργείο Παιδείας. Μάλιστα, για τις τροποποιήσεις που επρόκειτο να κάνει η τωρινή κυβέρνηση, ο ΟΟΣΑ είχε επίσημη πληροφόρηση και προχώρησε σε περιγραφή του νέου συστήματος, αρκετούς μήνες πριν τη δημοσίευση των αλλαγών από τον υπουργό Παιδείας Γαβρόγλου<sup>2</sup>.

Ειδικά για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, κρίνεται απαραίτητη και κομβική η διαδικασία που εκτιμά τον «επαγγελματισμό» τους, δίνει κίνητρα για συνεχή και διά βίου εξέλιξη στην εργασία τους, και μπορεί να χρησιμοποιηθεί, τόσο για τις προσλήψεις του ανθρώπινου δυναμικού όσο και για τις απολύσεις του, διαμηνύει ο ΟΟΣΑ. Τίθενται ζητήματα επάρκειας και καταλληλότητας, για αυτό και η Ελλάδα χρειάζεται κριτήρια και δείκτες μέτρησης της απόδοσης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών που θα λειτουργήσουν υπέρ της βελτίωσης των επιδόσεων όλων. Το συγκεκριμένο αίτημα είναι σταθερό σε κάθε έκθεση του ΟΟΣΑ και σηματοδοτεί ολοφάνερα τη νεοφιλελεύθερη, επιχειρηματική λογική που επιδιώκει να προωθήσει στις χώρες με τις οποίες συνεργάζεται.

Επομένως, περιγράφεται ένα ασφικτικό πλαίσιο αξιολόγησης μέσα στο οποίο ο μαθητής αξιολογείται από τον εκπαιδευτικό, τον οποίο αξιολογούν ο διευθυντής του και οι σχολικοί σύμβουλοι ή και συνάδελφοι-μέντορες, τους οποίους αξιολογούν εξωτερικοί επόπτες που συνεκτιμούν τις συνολικές επιδόσεις των σχολικών μονάδων ξεχωριστά, και οι οποίοι, τέλος, λογοδοτούν και συνεργάζονται με το υπουργείο Παιδείας. Μάλιστα, η περιγραφείσα διαδικασία δεν αποτελεί στιγμιαία πρακτική κατά τον ΟΟΣΑ, αλλά πρέπει να ακολουθεί μια αέναη κίνηση, πρέπει να εισαχθεί στη σχολική καθημερινότητα, πρέπει να γίνει μέρος της «σχολικής κουλτούρας», ως αυτονόητη διαδικασία που οδηγεί στην επιτυχία διότι συνταιριάζει την παιδαγωγική αυτονομία με τη θεσμική, «δεν έχει νόημα η μια χωρίς την άλλη».

Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα των προηγούμενων θεματικών, οι συστάσεις για την αποκέντρωση των εξουσιών του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν την καταληκτική θέση του ΟΟΣΑ για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Σταθερό αίτημά του από τη δεκαετία του 1990 μέχρι και σήμερα, αποτελεί η παύση της εξάρτησης των πάντων από το υπουργείο Παιδείας. Επισημαίνεται, μάλιστα, πως η εμπλοκή και άλλων Υπουργείων στη λήψη αποφάσεων, κυρίως προϋπολογισμού και δαπανών, περιπλέκει περισσότερο το ήδη γραφειοκρατικό σύστημα. Μάλιστα, στις πιο πρόσφατες εκθέσεις παρατίθεται το ακριβές ποσοστό εξάρτησης μεταξύ των υπόλοιπων χωρών του Οργανισμού. Μετά τον «Καλλικράτη» μειώθηκαν οι δήμοι και ενισχύθηκε η τοπική αυτοδιοίκηση. Ωστόσο, η λειτουργία της στα θέματα της εκπαίδευσης παραμένει στο επίπεδο της διεκπεραίωσης ειλημμένων αποφάσεων που έχουν λάβει το υπουργείο Παιδείας ή άλλοι εκπαιδευτικοί φορείς που δρουν συμπληρωματικά με αλληλοεπικαλυπτόμενα καθήκοντα, σημειώνει ο ΟΟΣΑ. Η συνθηματική φράση στην έκθεση του 2017 για την εκπαίδευση στην Ελλάδα, «λίγα χρήματα» και «λίγη ευελιξία», διαπιστώνεται πως είναι ένα βασικό πόρισμα των εμπειρογνομώνων. Στις δυο τελευταίες εκθέσεις, βέβαια, είναι λιγότερο έντονη η επιμονή στην αυτονόηση των σχολικών μονάδων, ενώ είναι ορατή και η απομάκρυνση από την άμεση ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να συνδυαστεί με την άρνηση του υπουργού Παιδείας σε σχέση με την αυτονομία των σχολικών μονάδων.<sup>3</sup> Παρ' όλα αυτά, οι οδηγίες είναι σαφείς σχετικά με το τι πρέπει να γίνει σε σχέση με τις κυβερνητικές ευθύνες και αρμοδιότητες για την οργάνωση του συστήματος.

Αναφορικά με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, κοινό στοιχείο σε όλες τις εκθέσεις είναι η εναρκτήρια παρατήρηση της σπουδαιότητας της ανώτατης εκπαίδευσης και μόρφωσης για την ελληνική κοινωνία. Εξίσου κοινή, βέβαια, ήδη από το 1996, είναι η δήλωση του Οργανισμού για προβληματική σύνδεση τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας, η οποία αποτυπώνεται στα υψηλά ποσοστά ανεργίας, καθώς και στα χαμηλά ποσοστά επιτυχίας στο πρόγραμμα αξιολόγησης ενήλικων ΡΙΑΑC.

Όσον αφορά τα ζητήματα εισαγωγής και φοίτησης, κατά τη διάρκεια των περίπου τριάντα ετών μεταξύ των εκθέσεων, παρά τις αλλαγές στον τρόπο διεξαγωγής των πανελλήνιων εξετάσεων, σταθερό παραμένει το ότι το Υπουργείο έχει την ευθύνη κατανομής των εισακτέων στις σχολές φοίτησης ανά την Ελλάδα, και αυτό είναι κάτι με

2. Στις 3 Σεπτεμβρίου του 2018.

3. Γαβρόγλου, 18/4/2018, από τη δήλωσή του στην εκδήλωση για την παρουσίαση της Έκθεσης του ΟΟΣΑ: «Η έκθεση του ΟΟΣΑ το 2011 με έναν τρόπο πραγματικά πρωτόγνωρο που ακόμη δεν μπορούμε να τον καταλάβουμε, είχε προτάσεις ως προς την αυτονομία που οδηγούσαν έως και την απόλυση και την πρόσληψη των εκπαιδευτικών από πλευράς των διευθυντών. Υπάρχουν κάποιες αναφορές και σε αυτήν, είναι κάτι το οποίο δεν δεχόμαστε και είναι κάτι που δεν δεχόμαστε όχι μόνο για νομικούς λόγους, αλλά για λόγους λειτουργίας των σχολείων, θεωρούμε ότι υπάρχει μια άλλη παράδοση σε αυτό». Πηγή: [www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)

το οποίο διαφωνεί ο Οργανισμός. Το συνδέει με την τυχαιότητα με την οποία ορισμένοι εισακτέοι βρέθηκαν σε ΑΕΙ και ΤΕΙ που δεν ήταν της προτίμησής τους, προδιαγράφοντας μια πορεία χαμηλών κινήτρων, χαμηλών επιδόσεων και μη έγκαιρης αποφοίτησης. Από τη δεκαετία του 1990 έως και την τρέχουσα, ο ΟΟΣΑ στηλιτεύει την ύπαρξη ανενεργών φοιτητών στα πανεπιστήμια, οι οποίοι επιδεινώνουν την αποδοτικότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε συνδυασμό με τις δωρεάν παροχές τις οποίες συνταγματικά «απολαμβάνουν», χωρίς δίδακτρα, με δωρεάν συγγράμματα και σίτιση, οι εμπειρογνώμονες του Οργανισμού δηλώνουν πως οι φοιτητές στην Ελλάδα στερούνται κινήτρων στη διαδρομή τους για την απόκτηση του πτυχίου.

Αναλύοντας τα ζητήματα διαχείρισης και διακυβέρνησης που θέτει ο ΟΟΣΑ διαχρονικά, οι όροι οι οποίοι κυριαρχούν είναι η ευελιξία, η αποκέντρωση των εξουσιών και η λογοδοσία. Όλες οι αποφάσεις ξεκινούν από την Αθήνα, δηλαδή το υπουργείο Παιδείας, και αυτό από μόνο του κρίνεται αναποτελεσματικό από τον Οργανισμό. Οι λόγοι βρίσκονται στις καθυστερήσεις που δημιουργούνται στις γραφειοκρατικές εγκρίσεις αποφάσεων ή ακυρώσεις, στην απουσία αυτονομίας και άσκησης ηγετικών πρωτοβουλιών από την πλευρά των πρυτάνεων. Η αποκεντρωμένη λήψη αποφάσεων θα απαντήσει αποτελεσματικά στις ανάγκες του κάθε ιδρύματος, εμμένει ο ΟΟΣΑ. Η αποκέντρωση του προϋπολογισμού και οι ρυθμίσεις που λειτουργούν υπέρ της σύνδεσης των ΑΕΙ και των ΤΕΙ με τις επιχειρήσεις μπορούν να ωθήσουν σε άνοδο τις επιδόσεις της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στον ερευνητικό τομέα. Ακόμη, ο εξορθολογισμός του δικτύου των διάσπαρτων τμημάτων με συνενώσεις και οι καταργήσεις μικρών, διάσπαρτων τμημάτων στην επαρχιακή Ελλάδα ήταν ανάμεσα στις συστάσεις του ΟΟΣΑ στην έκθεση του 2011, όμως δεν επανεμφανίστηκε, καθώς πραγματοποιήθηκαν σε ορισμένες περιπτώσεις.

Ειδικά για ζητήματα αξιολόγησης, όπως συμβαίνει και στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι διαδικασίες, όπου υπάρχουν, είναι χαλαρές στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, και αυτή είναι μια διαχρονική διαπίστωση για τον ΟΟΣΑ. Δεν υφίσταται ένα ολοκληρωμένο σύστημα διαδικασιών το οποίο να προωθεί την ιεραρχία του ανθρώπινου δυναμικού, να αποδίδει επιβραβεύσεις ή κυρώσεις για τους καθηγητές. Το 2011 ο ΟΟΣΑ πρότεινε τη σύσταση ενός ανεξάρτητου φορέα για τη συνολική εποπτεία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έκτοτε υπήρξαν προσπάθειες από τις ελληνικές κυβερνήσεις, χωρίς όμως το επιθυμητό αποτέλεσμα, ξεκινώντας από τη συγκέντρωση και διαχείριση αξιόπιστων δεδομένων για το σύνολο των υποδιαίρεσεων του συστήματος.

Τέλος, στο κείμενο και των τεσσάρων εκθέσεων υπάρχουν αναφορές σε μεταρρυθμίσεις που δεν υλοποιήθηκαν και νομοθετικές ρυθμίσεις που δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την αξιολόγηση του συστήματος, εξαιτίας του συνδικαλιστικού κινήματος στην Ελλάδα. Ο ΟΟΣΑ διαφαίνεται ότι είναι γνώστης των απεργιακών κινητοποιήσεων που ετησίως λαμβάνουν χώρα. Για τον λόγο αυτόν, στην έκθεση του 2011, προβλέπει τα σημεία που αναμένει αντιδράσεις. Ωστόσο, το 2017 αλλά εντονότερα το 2018 σημειώνει την αναγκαιότητα της έναρξης διαλόγου με τους εκπαιδευτικούς, καθώς για την πραγματοποίηση όσων προτείνει είναι αναγκαία η εξασφάλιση συναίνεσης.

## Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τις παρατηρήσεις που αφορούν το περιεχόμενο των εκθέσεων και το κατά πόσο αυτό έχει διαφοροποιηθεί από κείμενο σε κείμενο, ένα πρώτο γενικό συμπέρασμα είναι η σταθερότητα εμφάνισης νεοφιλελεύθερων προτάσεων για την εκπαίδευση. Θα συμφωνήσουμε με τη Ρέππα, η οποία υποστηρίζει ότι ουσιαστικά οι ενέργειες του ΟΟΣΑ προς τους νέους έχουν ως στόχο «να καλλιεργήσουν μια θετική αντιμετώπιση, των βασικών όρων της καπιταλιστικής οικονομίας, (κέρδος και ζημιά, ανταγωνιστικότητα, αυτοαπασχόληση, μαθητεία, επενδύσεις, εταιρική ευθύνη κ.λπ.), αλλά και σύγχρονων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ευελιξία στην εργασία, όπως η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου, η ικανότητα αντιμετώπισης κινδύνων και προκλήσεων, η λειτουργία στελεχών ως θερμοκοιτίδων και επιταχυντών της νεανικής επιχειρηματικότητας (business incubators and accelerators) κ.ά» (Ρέππα, 2018, σ. 35).

Δεύτερο γενικό συμπέρασμα είναι ότι έχουν σημειωθεί διαφοροποιήσεις στις διατυπώσεις ορισμένων συστάσεων, όπως για το σύστημα των πανελληνίων εξετάσεων ή τη χρηματοδότηση των σχολείων, αλλά και ορισμένες υπαναχωρήσεις, όπως στο ζήτημα του ρόλου του υπουργείου Παιδείας στη λήψη των αποφάσεων. Δίνεται η εντύπωση, περισσότερο στις δύο πρώτες εκθέσεις, ότι ο Οργανισμός δεν είναι ικανοποιημένος από την αποτελεσματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης, ενώ περιγράφεται με έμφαση σε αρκετά σημεία, η εικόνα διάλυσης και ελλειμματικής οργάνωσης. Στη πορεία, όμως, παρατηρώντας πιο προσεκτικά την προκαταρκτική του 2017 και την πιο πρόσφατη έκθεση του 2018, διαφαίνεται λείανση της αυστηρότητας στην αξιολόγηση του συστήματος, αναγνώριση της «προόδου» και διατύπωση της αισιοδοξίας για το μέλλον με βάση τη λογική του «ναι μεν αλλά». Το κρίσιμο ερώτημα στο σημείο αυτό είναι να απαντηθεί για ποιους λόγους εντοπίζεται η μείωση της έντασης στη διατυπωθείσα κριτική.

Οι απαντήσεις που μπορούμε να δώσουμε σε πρώτο επίπεδο προκύπτουν μέσα από τις εκθέσεις, καθώς ο ΟΟΣΑ αναφέρεται σε μεταρρυθμίσεις που έχουν γίνει προς την επιθυμητή κατεύθυνση ήδη από την έκθεση του 2011. Από την άλλη, όσες μεταρρυθμίσεις δεν προχώρησαν ήταν γιατί κάμφθηκαν από τις αντιστάσεις που προέβαλε το εκπαιδευτικό κίνημα στην Ελλάδα, τη δυναμική του οποίου φαίνεται να λαμβάνει υπόψη ο Οργανισμός.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι διαφοροποιήσεις ορισμένων διατυπώσεων είναι μέρος της ευρύτερης τροποποίησης του νεοφιλελεύθερου-νεοσυντηρητικού λόγου που υιοθετείται από τους υπερεθνικούς οργανισμούς. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να παραθέσουμε τι υποστήριξε ο Apple, στο βιβλίο του με τίτλο «Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση», όπου, αναλύοντας τον νεοφιλελεύθερο λόγο για την εκπαίδευση, επισημαίνει τον κίνδυνο που εμπεριέχουν τα «ρητορικά στολίδια» πίσω από διατυπώσεις για τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Έτσι, μπορεί ο Βρετανός πρώην υπουργός Παιδείας και Επιστημών της κυβέρνησης Thatcher, Kenneth Baker, να δήλωνε απροκάλυπτα και με ικανοποίηση «Η εποχή του εξισωτισμού έχει τελειώσει», ωστόσο ο Apple προειδοποιεί πως στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού λόγου, τέτοιου είδους δηλώσεις σπανίζουν. Αντίθετα, ο ίδιος διαπιστώνει ότι πλέον, αφού πρώτα περιγραφεί το εκπαιδευτικό σύστημα σε πλήρη κρίση, πληθαίνουν φράσεις όπως «βελτίωση της ανταγωνιστικότητας», «αύξηση των θέσεων εργασίας», «άνοδος του επιπέδου και της ποιότητας» (2002, σ. 47-48). Επομένως, εκεί έγκειται η κρισιμότητα της προσπάθειάς μας σε σχέση τον ΟΟΣΑ και την εκπαίδευση, να εντοπίσουμε όχι τον απροκάλυπτο, επιθετικό νεοφιλελεύθερο λόγο, αλλά τα ρητορικά στολίδια με τα οποία ενδύεται στην τρέχουσα συγκυρία. Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπόψη ότι όλα όσα κατατέθηκαν τελευταία από τον ΟΟΣΑ είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας του Οργανισμού με την «αριστερή» ελληνική κυβέρνηση, τότε μπορεί να γίνει λόγος για μερική συγκάλυψη των προθέσεών του.<sup>4</sup>

Συνολικά, διαφαίνεται ότι στη βάση της συνεργασίας των ελληνικών κυβερνήσεων με τον ΟΟΣΑ ακολουθείται μια διαδικασία σταδιακής προσαρμογής και υλοποίησης πολιτικών στον βαθμό που επιτρέπεται η διαφύλαξη των «ειδοποιών», «εθνικών» στοιχείων, στο βαθμό που απαιτείται η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και ταυτόχρονα αποτρέπεται ο κίνδυνος γενικευμένων αντιδράσεων. Ως εκ τούτου, ως κεντρικός σκοπός τίθεται η εξασφάλιση ευρείας συναίνεσης, αποφεύγοντας πρακτικές επιθετικών πολιτικών μέσω ριζικών αλλαγών. Για τον λόγο αυτόν, εκτιμούμε πως δεν είναι τυχαία η επαναλαμβανόμενη διατύπωση του ΟΟΣΑ στην έκθεση του 2018 σχετικά με την ανάγκη εξασφάλισης συναίνεσης στις κυβερνητικές αποφάσεις από όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές στην εκπαίδευση. Ούτε μπορεί να είναι τυχαία από πλευράς ΟΟΣΑ, η επιδίωξη απολιτικοποίησης της εκπαιδευτικής κοινότητας, σε συνδυασμό με αυτήν της συρρίκνωσης της συνδικαλιστικής δράσης του εκπαιδευτικού κινήματος.

Επομένως, ο Οργανισμός Οικονομικής Σταθερότητας και Ανάπτυξης και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχουν διαδρομές παράλληλες, αλλά διασταυρώνονται με τη συγκατάθεση των εκάστοτε κυβερνήσεων. Πρόκειται για μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ υπερεθνικών οργανισμών και κράτους, στο πλαίσιο της οποίας χαράσσεται η εκπαιδευτική πολιτική που εμπίπτει στα όρια νομιμοποίησης της εξουσίας τους. Θα ήταν εξαιρετικά απλοποιημένο το συμπέρασμα ότι ο ΟΟΣΑ «προσάξει» και οι κυβερνήσεις «εκτελούν». Οι δύο πλευρές δεν είναι αντιτιθέμενες, διότι το τελικό μεταρρυθμιστικό-νομοθετικό αποτέλεσμα και οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές προκύπτουν από διεργασίες στα ευρύτερα πλαίσια ειδικών ιστορικο-πολιτικών συγκυριών και κοινωνικών αντιστάσεων.

Η παραπάνω διαπίστωση προέκυψε από την προσπάθεια κατανόησης των ορίων ανάμεσα σε εθνικές και υπερεθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Βρίσκεται στην ίδια κατεύθυνση, μάλιστα, με την ακόλουθη εξήγηση που δίνει ο Μηλιός αναφορικά με τις διαστάσεις που μπορεί να λάβει η άσκηση εξουσίας, γενικότερα: «το έθνος αποτελεί αποφασιστική βαθμίδα οργάνωσης και εμπέδωσης της εξουσίας του κεφαλαίου στους ιστορικά "τυπικούς" καπιταλιστικούς κοινωνικούς σχηματισμούς. Επομένως, η διεθνοποίηση του κεφαλαίου, καθώς δεν εξαλείφει τις κρατικά οργανωμένες καπιταλιστικές εξουσίες (τους κρατικούς μηχανισμούς, τα εθνικά νομίσματα, τους σε κάθε επικράτεια ιδιαίτερους πολιτικούς συσχετισμούς δύναμης, τις ιδιαίτερες αποκρυσταλώσεις των ταξικών συσχετισμών στην ιστορική τους διάσταση και εξέλιξη), δεν εξαλείφει ούτε τα έθνη, ούτε τους εθνικισμούς» (Μηλιός, 2000, σ. 16). Ο ίδιος διευκρινίζει ότι «ο καπιταλισμός είναι ένα σύστημα ταξικής εκμετάλλευσης και εξουσίας, εξουσίας οικονομικής, πολιτικής-κρατικής και ιδεολογικής-πολιτιστικής του κεφαλαίου επί των εργαζόμενων τάξεων, κι όχι μια σχέση μεταξύ (πολυεθνικών, "μονοπωλιακών" κ.λπ.) επιχειρήσεων και κρατών ή "λαών". Η διεθνής οικονομία

4. Γαβρόγλου, 18/4/2018, από τη δήλωσή του στην εκδήλωση για την παρουσίαση της Έκθεσης του ΟΟΣΑ: «Αν με ρωτούσατε τι θα έλεγα πως χαρακτηρίζει τη σχέση μας με τον ΟΟΣΑ τα τελευταία δύομισι χρόνια, όπως σας είπα, από το 2016, όπου έχουμε την πιο συστηματική εμπλοκή στις συζητήσεις μας, είναι όταν αρχίσαμε υπήρχαν πάρα πολλές αποκλίσεις και ελάχιστες συγκλίσεις. Τώρα, έχουμε πολλές συγκλίσεις και παραμένουν και ορισμένες αποκλίσεις. Αυτά είναι καλά πράγματα. Είναι καλά πράγματα διότι οι αποκλίσεις σημαίνει ότι ζούμε με τις διαφορές μας, αλλά ότι συνεννοούμαστε κιόλας. Και αλίμονο αν η Ελλάδα, ένα κράτος-μέλος του ΟΟΣΑ, δεν μπορούσε να συνεννοηθεί με τον ΟΟΣΑ». Πηγή: [www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)

και “κοινωνία” είναι έτσι το αποτέλεσμα της (ανά ιστορική συγκυρία στενότερης ή χαλαρότερης) διαπλοκής των καπιταλισμών που αναπαράγονται σε κάθε κρατική επικράτεια, και όχι μια ενοποιημένη “δομή” που καταργεί τις επιμέρους, κρατικά οργανωμένες, καπιταλιστικές εξουσίες» (οπ. π., σ. 15).

Εν κατακλείδι, με την παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε να συμβάλουμε στον θεωρητικό εμπλουτισμό της ιστορίας της εκπαίδευσης, και ειδικότερα της ιστορίας των νεοφιλελεύθερων και νεοσυντηρητικών αναδιαρθρώσεων εντός και εκτός Ελλάδας, μέσα από τη μελέτη της περίπτωσης του υπερεθνικού οργανισμού ΟΟΣΑ, ενός Οργανισμού που τάσσεται υπέρ της κυρίαρχης συντηρητικής παιδαγωγικής την οποία ωραιοποιεί με «επιχρίσματα μεταμοντέρνας και φιλελεύθερης προέλευσης» (Γρόλλιος & Γούναρη, 2016, σ. 294).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Apple, M., *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, Μτφ. Δελγιάννη, Μ., Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002.
- Γεωργαντά, Β., *Ο ρόλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά στην ένταξη των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Σχολή Οικονομικών, Επιχειρηματικών και Διεθνών Σπουδών, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, 2017.
- Γρόλλιος, Γ. & Γούναρη Π., *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα. Ιστορικές Διαδρομές και Προοπτική*, Αθήνα, Gutenberg, 2016.
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Α. & Παυλίδης, Π., Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Κριτική Εκπαίδευση με θέμα: «Η Κριτική Εκπαίδευση στην Εποχή της Κρίσης», 2015, <http://www.eled.auth.gr/> (ανακτήθηκε στις 15/5/2018).
- Γρόλλιος, Γ., «Η παιδαγωγική των εκθέσεων του ΟΟΣΑ». *Σελιδοδείκτης*, τχ. 3, 2018.
- Ζμας, Α., *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007.
- Hirst, P. & Thompson, G., *Η Παγκοσμιοποίηση σε Αμφισβήτηση*, Αθήνα, Παπαζήσης, 2000.
- Ματζάρη, Α., *Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ΟΟΣΑ: μια κριτική ανάλυση για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγική Σχολή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2018.
- Μηλίας, Γ., *Ο Ελληνικός Κοινωνικός Σχηματισμός. Από τον επεκτατισμό στην καπιταλιστική ανάπτυξη*, Αθήνα, Κριτική, 2000.
- Παυλίδης, Π., *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 2012.
- Ρέππα, Ν., «Κεντρικές ιδεολογικές προτεραιότητες των υπερεθνικών οργανισμών μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα». *Σελιδοδείκτης*, Τχ. 3, 2018.
- Σακελλαρόπουλος, Θ., *Υπερεθνικές Κοινωνικές Πολιτικές την εποχή της Παγκοσμιοποίησης: η κοινωνική πολιτική διεθνών οργανισμών της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Αθήνα, Κριτική, 2001.
- Τσαγκαράτου, Α., «Edu-business: όταν οι επιχειρήσεις βρίσκουν στην εκπαίδευση πεδίο κερδοφορίας λαμπρό και ο ρόλος των υπερεθνικών οργανισμών», *Σελιδοδείκτης*, τχ. 3, 2018.

## ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΟΥ ΟΟΣΑ

- ΟΟΣΑ, *Επισκόπηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος της Ελλάδας. Έκθεση Εμπειρογνομόνων*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, 1996.
- ΟΟΣΑ, *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχείς Μεταρρυθμίσεις στην Εκπαίδευση. Συστάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα*, 2011.
- OECD, *Education policy in Greece. A Preliminary Assessment.*, OECD Publishing, Paris, 2017.
- OECD, *Education for a Bright Future in Greece*, OECD Publishing, Paris, 2018.

# Η λειτουργία της ΔΥΕΠ Νηπιαγωγείου ΒΙΑΛ Χίου: Συζητώντας και ενδυναμώνοντας τους γονείς πρόσφυγες

**Μοσχοβάκη Ελένη**

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών  
emoschovaki@gmail.com

**Παΐδα Σεβαστή**

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων  
seviepaidachios@gmail.com

**Σαχτούρη Καλλιόπη**

Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων  
scalliope@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς πρόσφυγες είναι σημαντική για την κατανόηση των αναγκών τους και για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας σύμφωνα με αυτές. Αποτελεί επίσης ένα σημαντικό βήμα για την προσωπική και κοινωνική τους ενδυνάμωση, με στόχο την άμβλυση της περιθωριοποίησής τους.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των εμπειριών εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων προσχολικής ηλικίας και η επίδραση της φοίτησής τους στο Νηπιαγωγείο του ΚΥΤ στη συμπεριφορά τους, μέσω των απόψεων των γονέων τους, καθώς και η καταγραφή των αναγκών και των προτεραιοτήτων που έχουν οι ίδιοι σε σχέση με τα παιδιά τους.

Στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιήθηκαν ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη βοήθεια μεταφραστών. Οι γονείς ανέφεραν ότι τα παιδιά δεν είχαν προηγούμενες εμπειρίες προσχολικής εκπαίδευσης, ενώ η φοίτηση των παιδιών τους στο Νηπιαγωγείο είχε θετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά τους, στις κοινωνικές δεξιότητες και στην απόκτηση σχολικής ετοιμότητας. Όταν ρωτήθηκαν τι θα ήθελαν διαφορετικό, οι γονείς εστίασαν μόνο σε βασικές ανάγκες (σίτιση, υγειονομικές συνθήκες) και όχι σε θέματα λειτουργίας ή στο περιεχόμενο του προγράμματος του Νηπιαγωγείου, ενώ οι προσδοκίες τους αφορούν τη μόνιμη εγκατάσταση στην Ευρώπη για την εξασφάλιση ενός καλύτερου μέλλοντος για την οικογένειά τους.

Οι συνεντεύξεις συνέβαλαν στην προώθηση της αλληλοκατανόησης και στην αναθεώρηση των απόψεων που έφεραν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις προτεραιότητες των γονέων που διαμένουν σε χώρους υποδοχής και ταυτοποίησης.

## Εισαγωγή

Η θεσμοθέτηση και η λειτουργία των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ)<sup>1</sup> μέσα στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης (ΚΥΤ) προσφύγων αποτελούν μια πραγματικότητα για τα νησιά της παραμεθορίου όπου εισρέουν πρόσφυγες. Η λειτουργία τους καλύπτει τη θεσμική υποχρέωση της χώρας μας για παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πρόσφυγες<sup>2</sup>. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο προσφυγικός πληθυσμός αποτελεί το πιο ευάλωτο τμήμα της κοινωνίας μας, είναι εξαιρετικά σημαντική η λειτουργία των συγκεκριμένων δομών.

1. ΦΕΚ, τ.Β' 3974/13-11-2017, Υ.Α. 193964/ΓΔ4, *Ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Καθορισμός των σχολικών μονάδων για το σχολικό έτος 2017- 2018 εντός των οποίων θα λειτουργούν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ).*

2. Το καθολικό δικαίωμα στην εκπαίδευση των παιδιών κατοχυρώνεται με το Άρθρο 28 της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού από τον ΟΗΕ, το 1989. Το άρθρο επικυρώθηκε στη χώρα μας με τον νόμο 2101/1992, στο ΦΕΚ τ.Α' 192 και στο Άρθρο 16 του Συντάγματος.



Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, αποτελεί ηθική προτεραιότητα η προσωπική και κοινωνική ενδυνάμωση των περιθωριοποιημένων μελών της κοινωνίας με την επίδειξη αλληλεγγύης και την παροχή ευκαιριών προσωπικής έκφρασης και ενεργής συμμετοχής, με στόχο την άμβλυση της περιθωριοποίησής τους (MacLaren, xx<sup>3</sup>). Η διερεύνηση των προσωπικών τους εμπειριών και των προσδοκιών που έχουν σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί ένα πρώτο βήμα για την προώθηση της αλληλοκατανόησης και της προσωπικής και κοινωνικής τους ενδυνάμωσης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού επίσης αλλάζει, καθώς δρα ως ερευνητής, έχοντας ως προτεραιότητα τη σε βάθος κατανόηση της υφιστάμενης κατάστασης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να στέκονται κριτικά και να διερευνούν πώς οι ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας στη βάση συγκεκριμένων εθνοτικών, φυλετικών, ταξικών και έμφυλων ομαδοποιήσεων επιδρούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παράλληλα, πρέπει να είναι ικανοί στον αναστοχασμό, να είναι ανοικτοί στην προσωπική αλλαγή και να έχουν ενεργό ρόλο στην επίτευξη κοινωνικών μετασχηματισμών προς όφελος των αδύναμων μελών της κοινωνίας (MacLaren, xx<sup>4</sup>). Άλλωστε, απώτερο στόχο της εκπαίδευσης αποτελεί η χειραφέτηση των υποκειμένων, που στην περίπτωση των προσφύγων αφορά την κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας και της συνθήκης που ζουν τη δεδομένη στιγμή.

Στη Χίο υπάρχει ένα ΚΥΤ στο οποίο ζουν περίπου 1.200 άνθρωποι. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Υπηρεσίας Πρώτης Υποδοχής, κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (1 Μαρτίου 2019), στο ΚΥΤ ΒΙΑΛ ζούσαν 142 παιδιά που είχαν γεννηθεί από το 2004 έως το 2014. Από αυτά, τα 36 παιδιά ήταν νήπια και προνήπια και τα 29 παρακολουθούσαν το Νηπιαγωγείο της ΒΙΑΛ. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτά τα παιδιά ήταν από 9 χώρες και μιλούσαν 6 διαφορετικές γλώσσες και η κοινή γλώσσα διδασκαλίας ήταν τα ελληνικά που μάθαιναν στο σχολείο.

Το Νηπιαγωγείο λειτουργούσε από τις 8.15 έως τις 13.00 με τρεις νηπιαγωγούς, και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα του στηρίχθηκε στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. Δόθηκε, μάλιστα, ιδιαίτερη έμφαση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, προκειμένου να καλυφθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών, και υπήρξε μέριμνα για την κάλυψη της σίτισης των παιδιών (δεκατιανό) από τους αρμόδιους φορείς.

Προηγούμενες επαφές με γονείς πρόσφυγες (Παϊδα, 2018<sup>5</sup>) είχαν δείξει ότι υπήρχαν από την Προσχολική Αγωγή προσδοκίες ακαδημαϊκού περιεχομένου (γραφή & ανάγνωση). Οι γονείς συχνά εξέφραζαν την αγωνία και την απογοήτευσή τους ότι τα παιδιά χάνουν τον χρόνο τους χωρίς να αποκτούν βασικά εφόδια για τη ζωή τους. Να σημειωθεί επίσης πως αυτά τα δεδομένα είχαν συλλεχθεί πριν το άνοιγμα του Δημόσιου Νηπιαγωγείου στη ΒΙΑΛ, όταν τα παιδιά φοιτούσαν σε προγράμματα μη τυπικής εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η ενδυνάμωση των γονέων προσφύγων μέσα από συζήτηση και καταγραφή των αναγκών και των προτεραιοτήτων που αφορούν τα παιδιά τους. Η συγκεκριμένη έρευνα είναι σημαντική, καθώς τέτοιες παρεμβάσεις ενισχύσουν τον γονεϊκό τους ρόλο, που έχει πληγεί εξαιτίας της προσφυγικής συνθήκης. Επιπροσθέτως, θεωρούμε ότι οι απόψεις και οι γνώμες των γονέων πρέπει να ληφθούν υπόψη, προκειμένου να σχεδιαστούν επιτυχημένα εκπαιδευτικά προγράμματα για τον ευάλωτο πληθυσμό παιδιών προσφύγων που ζουν σε χώρους υποδοχής και ταυτοποίησης.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν ως εξής:

- Τι εμπειρίες προσχολικής εκπαίδευσης έχουν τα παιδιά πρόσφυγες;
- Ποια είναι η επίδραση της φοίτησης στη συμπεριφορά των παιδιών σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων;
- Τι διαφορετικό θα ήθελαν οι γονείς από τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου;
- Τι προσδοκίες έχουν οι γονείς για το μέλλον των παιδιών τους;

## Μεθοδολογία

### Δείγμα

Η συλλογή στοιχείων στη συγκεκριμένη έρευνα στηρίχθηκε σε ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν επτά γονείς και πραγματοποιήθηκαν δύο συνεντεύξεις, η μία στα αραβικά και η άλλη στα φαρσί, με τη βοήθεια διερμνέων.

3. MacLaren Peter, «Κριτική παιδαγωγική. Μια επισκόπηση», <https://athens.indymedia.org/post/1557300/>, 1/3/2019.

4. MacLaren ό.π. σ.1.

5. Παϊδα Σεβαστή «Αποτύπωση και αναστοχασμός σε σχέση με την οργάνωση και λειτουργία του Κέντρου Προσχολικής Αγωγής μη τυπικής εκπαίδευσης στο ΚΥΤ της ΒΙΑΛ στη Χίο». 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης: Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αναγκών 20-22/5/2018, <http://www.educ.auth.gr/educdrupal/sites/default/files/SINEDRIO%20KRITIKIS%20EKPEDEUSIS.pdf>

Στην πρώτη συνέντευξη συμμετείχαν πέντε γονείς από το Αφγανιστάν, τρεις άνδρες και δύο γυναίκες. Στη δεύτερη συνέντευξη συμμετείχαν δύο γονείς, μια γυναίκα από τη Σομαλία και ένας άνδρας από το Ιράκ.

Οι γονείς αυτοί εκπροσωπούσαν εννέα παιδιά που φοιτούσαν στο Νηπιαγωγείο, περίπου το 1/3 των συνολικά εγγεγραμμένων νηπίων.

Η δυσκολία ανεύρεσης διερμηνέων σε ώρα που να εξυπηρετεί τους γονείς ήταν η κύρια αιτία που δεν πραγματοποιήθηκαν επιπρόσθετες συνεντεύξεις με τους υπόλοιπους γονείς.

### Ερευνητικό εργαλείο

Η ομαδική συνέντευξη θεωρήθηκε ως το πιο κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο, καθώς εξασφάλιζε αμεσότητα, όπως γενικά επιτυγχάνεται με τις συνεντεύξεις (Sarantakos, 1993<sup>6</sup>), αλλά παράλληλα εξοικονομήθηκε χρόνος, διότι υπήρχε περιορισμένη διαθεσιμότητα σε διερμηνείς. Όταν οι άνθρωποι που δίνουν συνέντευξη έχουν τη δυνατότητα να μιλήσουν μέσα σε μια ομάδα, νιώθουν συνήθως πιο δυνατοί και παίρνουν πιο εύκολα πρωτοβουλίες, ώστε να ανοίξει μια κουβέντα πιο βαθιά και ουσιαστική. Παρόμοιες πρακτικές (ημιδομημένες συνεντεύξεις, δομημένες συζητήσεις) χρησιμοποιούνται και από διεθνείς οργανισμούς, με τη συμμετοχή διαφορετικών ομάδων προσφυγικού πληθυσμού (UNHCR, 2006<sup>7</sup>). Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι συμμετέχοντες καλούνται να εκφράσουν τους προβληματισμούς, τις θέσεις και τις επιθυμίες τους που θα ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό προτάσεων που τους αφορούν άμεσα.

## Αποτελέσματα της έρευνας

### Προηγούμενες εμπειρίες φοίτησης

Το πρώτο ερώτημα της συνέντευξης με τους γονείς των νηπίων αφορούσε τις προηγούμενες εμπειρίες φοίτησης των παιδιών τους. Όλοι ανέφεραν ότι κανένα από τα νήπια δεν είχε προηγουμένως φοιτήσει σε κάποια δομή προσχολικής εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, ούτε τα μεγαλύτερα παιδιά των οικογενειών είχαν φοιτήσει σε ανάλογες δομές. Οι γονείς ανέφεραν ότι τα Νηπιαγωγεία στο Αφγανιστάν, το Ιράκ και τη Σομαλία, είτε βρίσκονταν πολύ μακριά σε πόλεις, είτε ήταν ιδιωτικά και πολύ ακριβά.

### Επίδραση της φοίτησης στη συμπεριφορά των παιδιών και στη ζωή της οικογένειας

Οι γονείς ερωτήθηκαν αν η φοίτηση των παιδιών τους στο Νηπιαγωγείο επηρέασε τη συμπεριφορά τους και τη ζωή της οικογένειας. Όλοι οι γονείς τόνισαν τη θετική επίδραση που είχε η παρακολούθηση του προγράμματος στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι τα παιδιά είναι πιο ήρεμα στο σπίτι («Έχουν καλύτερη ψυχή, έχουν γίνει πιο φρόνιμα») και ότι ζητάνε την άδεια να κάνουν κάτι («Ζητάει την άδεια, Μπορώ να βγω έξω;»).

Επιπροσθέτως, ανέφεραν ότι τα παιδιά τους έχουν γίνει πιο κοινωνικά και ότι μπορούν να αλληλεπιδράσουν θετικά με τα άλλα παιδιά, παρά το γεγονός ότι η μητρική τους γλώσσα είναι διαφορετική. Κάποιος γονέας χαρακτηριστικά ανέφερε «όλα τα παιδιά που μιλούν διαφορετικές γλώσσες, την ώρα που παίζουν, με κάποιο μαγικό τρόπο συνεννοούνται».

Κάποιοι γονείς επίσης ανέφεραν ότι τα παιδιά τους τώρα δείχνουν ενδιαφέρον να ασχοληθούν με δραστηριότητες που συμβάλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που έχουν άμεση σχέση με τη σχολική τους ετοιμότητα. Συγκεκριμένα,

«Πριν δεν έκανε τίποτα. Τώρα ζωγραφίζει, ξέρει τα χρώματα».

«Προσπαθεί να γράψει και να διαβάσει πινακίδες».

Τέλος, όλοι οι γονείς τόνισαν την ασφάλεια που βιώνουν όταν γνωρίζουν ότι τα παιδιά τους φοιτούν στο Νηπιαγωγείο. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια ενός γονιού: «Νιώθουμε ότι τα παιδιά μας είναι ασφαλή και χαρούμενα στο νηπιαγωγείο».

### Προσδοκίες γονέων

Προκειμένου να διερευνηθούν οι προσδοκίες των γονέων, ρωτήθηκαν αν θα ήθελαν κάτι διαφορετικό σε σχέση με τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου. Η ερώτηση αυτή προκάλεσε μεγάλη αμηχανία στους γονείς, οι οποίοι δίστασαν να απαντήσουν σε αυτό. Ωστόσο, κάποιοι γονείς ανέφεραν:

6. Sarantakos Sotirios, *Social research*, MacMillan Press LTD, London, 1994.

7. UNHCR, *The UNHCR tool for participatory assessment in operations*, Office of the United Nations High Commissioner for Refugees, Geneva, 2006.

«Εμπιστευόμαστε τους δασκάλους, ξέρουμε ότι έχουμε να κάνουμε με καλούς ανθρώπους και ξέρουν να παίζουν με τα παιδιά».

«Είστε οι ειδικοί και ξέρετε περισσότερα από μας».

Ωστόσο, υπήρξαν και γονείς οι οποίοι διαμαρτυρήθηκαν για τη χαμηλή ποιότητα του φαγητού, για την έλλειψη παροχών (το παιδί του δεν πήρε τσάντα), καθώς και για τις δύσκολες συνθήκες ζωής που βιώνουν οι οικογένειες μέσα στο ΚΥΤ.

Σε σχέση με τις προσδοκίες που έχουν για τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους, αρκετοί ανέφεραν ότι τα ίδια τα παιδιά τους θα αποφασίσουν το επάγγελμα που θα κληθούν να ακολουθήσουν «*αυτοί θα αποφασίσουν*», ενώ κάποιος ανέφερε κάποιες προτιμήσεις που ήδη φαίνεται να εκδηλώνουν και που μπορεί να επηρεάσουν τις μελλοντικές τους επιλογές.

Αντίστοιχα, όταν ρωτήθηκαν σε ποια χώρα θα επιθυμούσαν να ζήσουν, υπήρξαν διαφορετικού τύπου απαντήσεις, όπως:

«Δεν ξέρω. Κάπου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ελπίζω».

«Να μιλούν πολλές διαφορετικές γλώσσες».

«Ο Θεός γνωρίζει».

## Συζήτηση

Ο πρώτος στόχος της έρευνας αφορούσε προηγούμενες εμπειρίες φοίτησης των παιδιών προσφύγων. Είναι φανερό ότι δεν υπάρχει γενικευμένη δημόσια προσχολική εκπαίδευση στο Ιράκ, τη Σομαλία και το Αφγανιστάν, καθώς κανένα παιδί αυτών των οικογενειών δεν είχε φοιτήσει σε Νηπιαγωγείο. Γι' αυτό, είναι ανάγκη οι γονείς πρόσφυγες να ενημερώνονται λεπτομερώς για τον τρόπο λειτουργίας και τη στοχοθεσία της προσχολικής εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε ανάλογη έρευνα, οι γονείς προσδοκούσαν ότι τα παιδιά τους θα αποκτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες (π.χ., ανάγνωση και γραφή), που στα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα είναι συνδεδεμένα με παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών (Παΐδα, 2018<sup>8</sup>).

Ο δεύτερος στόχος διερευνά τις απόψεις των γονέων σε σχέση με την επίδραση που έχει η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο στη συμπεριφορά των παιδιών τους. Οι γονείς εκδηλώνουν ικανοποίηση από τη φοίτηση των παιδιών τους, καθώς υπήρξαν θετικές επιδράσεις, τόσο στη συμπεριφορά των παιδιών τους όσο και στη ζωή της οικογένειας. Τα παιδιά είναι πιο ήρεμα και ευγενικά, αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες, ενώ οι γονείς αισθάνονται ότι το Νηπιαγωγείο προσφέρει ασφάλεια, χαρά στα παιδιά τους. Παράλληλα, φαίνεται να αναγνωρίζουν ότι συντελεί στη μελλοντική σχολική ετοιμότητα των παιδιών τους. Το γεγονός ότι τα παιδιά τους δεν είχαν προηγούμενες εμπειρίες φοίτησης τονίζει τη σημασία που έχει η λειτουργία των ΔΥΕΠ ως αντισταθμιστικός θεσμός μέσα στα ΚΥΤ. Άλλωστε, έρευνες επισημαίνουν ότι η φοίτηση των παιδιών σε προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης έχει θετικά μακροπρόθεσμες επιδράσεις στις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους και στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2014<sup>9</sup>).

Ο τρίτος στόχος ήταν να δώσουμε τη δυνατότητα στους γονείς να εκφράσουν τις απόψεις τους σε σχέση με τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου, κυρίως σε σχέση με αλλαγές που θα επιθυμούσαν. Το ερώτημα του τι διαφορετικό θα ήθελαν τους προκάλεσε μεγάλη αμηχανία και δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν. Η δυσκολία μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι γονείς δεν είχαν αντίστοιχες εμπειρίες προσχολικής αγωγής για να μπορέσουν να στοιχειοθετήσουν άποψη. Ακόμα, για τους γονείς οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται πρόσωπα κύρους (teacher/μουντίρα) και κάθε πρόταση για αλλαγή, ίσως εκτιμούν ότι θα αποτελούσε μομφή για μας που εμπλεκόμαστε στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ο φόβος, επομένως, ότι οι απόψεις τους μπορεί να φανούν ως έλλειψη σεβασμού για το έργο μας μπορεί να ήταν η αιτία της απροθυμίας να εκφραστούν σχετικά. Οι ερευνήτριες είναι για αυτούς πρόσωπα εξουσίας, που εκπροσωπούν την ελληνική πολιτεία μέσα στα ΚΥΤ, και επομένως είναι πιθανόν η συμπεριφορά τους να επηρεάζεται από αυτό.

Οι γονείς που τελικά εξέφρασαν τα παράπονά τους εστίασαν σε θέματα που αφορούσαν τη σίτιση των παιδιών τους και τις συνθήκες διαβίωσης μέσα στο ΚΥΤ. Οι γονείς εστίασαν στην ανάγκη κάλυψης των βασικών τους αναγκών (φαγητό, νερό, συνθήκες υγιεινής) μέσα στο ΚΥΤ, καθώς και την ασφάλεια που προσφέρει το Νηπιαγωγείο στα παιδιά τους. Σε αντίθεση, οι ερευνήτριες είχαν ως προσδοκίες αναφορές που σχετίζονται με το ακαδημαϊκό περιεχόμενο του προγράμματος, την αυτοεκτίμηση, αποδοχή των άλλων, καταπολέμηση προκαταλήψεων κ.λπ.,

8. Παΐδα ό.π. σ.2.

9. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*, <https://publications.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/7548dd37-c626-4e2d-bd70-625edf707adc/language-en>, 1/3/2019.

που ωστόσο δεν αναφέρθηκαν από τους γονείς. Η εστίαση των γονέων στις βασικές ανάγκες συνάδει με το μοντέλο του Maslow, ο οποίος θεώρησε ως βασική προϋπόθεση την ικανοποίηση των βασικών αναγκών προκειμένου το άτομο να αναζητήσει την ικανοποίηση άλλων αναγκών. Με βάση το σχήμα 1, οι γονείς εστίασαν στα τρία επίπεδα που βρίσκονταν στο κάτω μέρος της πυραμίδας, ενώ οι ερευνήτριες εστίαζαν στους τομείς που βρίσκονταν στην κορυφή της πυραμίδας και αφορούσαν την αίσθηση του ανήκειν, την αυτοεικόνα και την αυτοπραγμάτωση.



**Σχήμα 1.** Η πυραμίδα ιεράρχησης αναγκών του Maslow.

Τέλος, οι γονείς ανέφεραν ότι τα ίδια τα παιδιά θα αποφασίσουν για το επάγγελμα που θα ακολουθήσουν στο μέλλον, ότι θέλουν να μιλάνε γλώσσες και να μείνουν στην Ευρώπη. Είναι φανερό λοιπόν ότι η διαμονή στην Ευρώπη εξασφαλίζει στα μάτια τους ένα καλύτερο μέλλον για την οικογένειά τους.

Συμπερασματικά, οι γονείς φάνηκαν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι από τη λειτουργία του Νηπιαγωγείου και αναγνώρισαν ότι επιδρά θετικά στη συμπεριφορά των παιδιών τους. Θεωρούμε ότι, παρά τα προβλήματα επικοινωνίας, είναι σημαντικό να διασφαλίζονται τακτικές συναντήσεις με τους γονείς, καθώς με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η καλύτερη επικοινωνία και κατανόηση μεταξύ εκπαιδευτικών φορέων και γονέων στο ΚΥΤ, ενώ παράλληλα ενδυναμώνεται και ο γονεϊκός τους ρόλος, που έχει πληγεί από την προσφυγική συνθήκη. Πιστεύουμε ότι τέτοιες παρεμβάσεις συμβάλλουν στην προσωπική και κοινωνική τους ενδυνάμωση. Άλλωστε, η προσφυγική συνθήκη έχει υπονομεύσει την ταυτότητά τους, κυρίως γιατί βιώνουν νομική ρευστότητα και ανασφάλεια για το μέλλον. Δίνοντας χώρο για να ακουστεί η φωνή τους, αυτό αποτελεί ένα πρώτο βήμα για την προσωπική και κοινωνική τους ενδυνάμωση. Η εκπαιδευτική κοινότητα, ωστόσο, έχει ηθική ευθύνη να λάβει υπόψη τις ανάγκες τους, και αυτό να έχει αντίκτυπο στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνολικά, η επικοινωνία με τους γονείς μάς έκανε να νιώσουμε πολύ πιο έτοιμες να διαχειριστούμε βασικά ζητήματα σε σχέση με τις αγωνίες και τις ανάγκες τους. Παράλληλα, η συγκεκριμένη εμπειρία λειτούργησε ως μια μετασχηματιστική διαδικασία (Mezirow, 2006<sup>10</sup>), δίνοντάς μας την ευκαιρία να αναθεωρήσουμε προηγούμενες απόψεις σχετικά με τις προτεραιότητες των γονέων και να επανεκτιμήσουμε διαστάσεις της λειτουργίας του Νηπιαγωγείου που θα καλύψουν καλύτερα τις ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών και των οικογενειών τους.

10. Mezirow Jack, *Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού*. Στο Mezirow J. και συνεργάτες (2006 επιμ.), *Η Μετασχηματιζούσα Μάθηση*, Μεταίχιμο, Αθήνα, σ. 43-71.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- MacLaren Peter, «Κριτική παιδαγωγική. Μια επισκόπηση», <https://athens.indymedia.org/post/1557300/>, 1/3/2019.
- Mezirow Jack, «Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού». Στο Mezirow Jack και συνεργάτες (2006 επιμ.), *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα, σ. 43-71.
- Sarantakos Sotirios, *Social research*, MacMillan Press LTD, London, 1994.
- UNHCR, *The UNHCR tool for participatory assessment in operations*, Office of the United Nations High Commissioner for Refugees, Geneva, 2006.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*, <https://publications.europa.eu/el/publication-detail/-/publication/7548dd37-c626-4e2d-bd70-625edf707adc/language-en>, 1/3/2019.
- Παΐδα Σεβαστή «Αποτύπωση και αναστοχασμός σε σχέση με την οργάνωση και λειτουργία του Κέντρου Προσχολικής Αγωγής μη τυπικής εκπαίδευσης στο ΚΥΤ της ΒΙΑΛ στη Χίο». 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Κριτικής Εκπαίδευσης: Η κριτική εκπαίδευση για το σχολείο των κοινωνικών αναγκών 20-22/5/2018, <http://www.educ.auth.gr/educdrupal/sites/default/files/SINEDRIO%20KRITIKIS%20EKPEDEUSIS.pdf>
- ΦΕΚ, τ.Β΄ 3974/13-11-2017, Υ.Α. 193964/ΓΔ4, *Ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Καθορισμός των σχολικών μονάδων για το σχολικό έτος 2017- 2018 εντός των οποίων θα λειτουργούν οι Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ).*

# Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης σε μια διαθεματική παρέμβαση σχετικά με τη θέση της γυναίκας στη σύγχρονη κοινωνία

**Μαρία Αναστασία Μοσχοβάκου**

Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Μ.Δ. «Σπουδές στην Εκπαίδευση»  
με ειδίκευση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΑΠ)  
nmoschov@yahoo.com

**Αικατερίνη Γιωτοπούλου**

Φιλολόγος, Δρ. Επιστημών της Αγωγής (ΠΤΔΕ ΑΠΘ)  
kgioto@hotmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παρουσιάζουμε μία διαθεματική ομαδοσυνεργατική διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας, με σκοπό οι εκπαιδευόμενοι να στοχαστούν κριτικά σχετικά με τη θέση και τον ρόλο της γυναίκας στη σύγχρονη κοινωνία. Η παρέμβασή μας εδράζεται στις αρχές της προσδευτικής εκπαίδευσης και της κριτικής παιδαγωγικής, δηλαδή στην αντίληψη που αναγνωρίζει την απουσία ουδετερότητας στη σχολική γνώση, το αδιαχώριστο της αγωγής από την εξουσία και ιδεολογία, την πολιτική φύση της σχολικής διδασκαλίας, και τη διασύνδεσή της με την κυρίαρχη ιδεολογία, εξουσία και κουλτούρα, τον κοινωνικό και θεσμικό χαρακτήρα των ανισοτήτων, άρα και την ανάγκη κριτικής τοποθέτησης απέναντί τους για την επίτευξη της κοινωνικής και ατομικής χειραφέτησης. Αυτή η παρέμβαση είναι δυνατόν να εφαρμοστεί και στο γυμνάσιο και το λύκειο. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορα είδη κειμένων, λεκτικών, οπτικών και πολυτροπικών, θεωρώντας ότι διαφορετικοί τρόποι, ποικίλα υλικά και μέσα προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες αναπαράστασης, και η αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών τρόπων συνιστά σημαντικό μέρος της παραγωγής του νοήματος. Διαπιστώσαμε τη δυσκολία των συμμετεχόντων, ακόμα και όταν εμπλέκονται μέσω ενεργητικών τεχνικών στη μαθησιακή διεργασία, να υπερβαίνουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και να οδηγούνται σε κριτική σκέψη και στοχασμό.

## Εισαγωγικά

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διαθεματική διδακτική παρέμβαση στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η οποία στόχευε στον προβληματισμό και τον κριτικό στοχασμό σχετικά με τη θέση και τον ρόλο της γυναίκας στη σύγχρονη κοινωνία. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Κοινωνικής Εκπαίδευσης, του Γλωσσικού μαθήματος και του γραμματισμού της Πληροφορικής, ωστόσο είναι δυνατή η εφαρμογή της και σε άλλες δομές τυπικής εκπαίδευσης, όπως το γυμνάσιο και το λύκειο. Εφαρμόστηκε σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας κατά το σχολικό έτος 2017-2018, συμμετείχαν εβδομήντα (70) εκπαιδευόμενοι/ες, κατανεμημένοι/ες σε πέντε (5) τμήματα των δύο κύκλων σπουδών, και διήρκεσε επτά (7) δίωρες εκπαιδευτικές συναντήσεις σε κάθε τμήμα.

## Το θεσμικό και θεωρητικό πλαίσιο

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα σχολείο Τυπικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ενηλίκων που έχει σκοπό την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού, την απόκτηση σύγχρονων γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων. Ακολουθεί ένα ευέλικτο και καινοτόμο εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο εφαρμόζονται βιωματικές και ομα-

δουλεργατικές μέθοδοι εστιασμένες στα ενδιαφέροντα και στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω των πολυγραμματισμών, των διαθεματικών διδασκαλιών και των σχεδίων δράσης.<sup>1</sup>

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο, σε μία ομαδοσυnergατική δραστηριότητα αξιοποιήθηκαν εικαστικά έργα (οι πίνακες ζωγραφικής «Επιστροφή από το πανηγύρι» του Νικηφόρου Λύτρα και «Τα ορφανά» του Νικόλαου Γύζη) και ένα λογοτεχνικό κείμενο (απόσπασμα από την «Αυτοβιογραφία» της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου), κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι συζήτησαν για τη θέση και τον ρόλο της γυναίκας κατά το παρελθόν και το συνέκριναν με το σήμερα. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχει άنيση μεταχείριση των γυναικών στη σύγχρονη κοινωνία και ότι έχουν εξαιρεθεί οι διακρίσεις σε βάρος των γυναικών στους διάφορους τομείς της επαγγελματικής, οικογενειακής και κοινωνικής ζωής.

Αντικείμενο της παρούσας παρουσίασης αποτελεί το δεύτερο στάδιο της παρέμβασης που οργανώσαμε στη συνέχεια, γιατί θεωρήσαμε ότι χρειάζεται οι απόψεις που διατυπώθηκαν να τεθούν σε εξέταση μέσα από την επεξεργασία σύγχρονων πολυτροπικών κειμένων, όπως κείμενα από τα ηλεκτρονικά/ψηφιακά ΜΜΕ και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Ακολουθούμε την οπτική ότι η αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων βοηθά ώστε η μάθηση να συντελείται μέσω μιας μεγάλης ποικιλίας τρόπων, υλικών και μέσων· διαφορετικοί τρόποι προσφέρουν διαφορετικές δυνατότητες αναπαράστασης, και επιπλέον η αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών τρόπων συνιστά σημαντικό μέρος της παραγωγής του νοήματος.<sup>2</sup>

Και σ' αυτό το στάδιο οι εκπαιδευόμενοι εργάστηκαν ομαδοσυnergατικά, καθώς η ομαδοσυnergατικότητα ως μέθοδος μάθησης ταιριάζει με τη θεώρηση της μάθησης και της γνώσης ως κοινωνικής κατασκευής και ως συνεχούς διαδικασίας επίλυσης γνωστικών συγκρούσεων,<sup>3</sup> παραδοχή που διατρέχει την προσέγγισή μας και εδράζεται στην προοδευτική εκπαίδευση και στην κριτική παιδαγωγική.

Οι απόψεις που διατύπωσαν κατεγράφησαν και αναλύθηκαν με βάση δύο άξονες ανάλυσης: μη κριτική ανάγνωση και κριτική προσέγγιση.

Με τον όρο «μη κριτική ανάγνωση» εννοούμε την απλή παρατήρηση και καταγραφή όσων οι δέκτες βλέπουν ή διαβάζουν, όταν εκφράζουν προκαταλήψεις και στερεότυπα, δηλαδή αναπαραστάσεις και γνωστικές και συναισθηματικές κατασκευές που έχουν λάβει έναν «αντικειμενοποιημένο» χαρακτήρα. Όταν απουσιάζει η διάθεση αμφισβήτησης ή αναζήτησης των προθέσεων των πομπών, ενώ αντίθετα εμφανίζεται τάση δικαιολόγησης. Όταν οι έννοιες, οι αξίες και οι ιδέες που διατρέχουν τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως κάτι φυσικό, αυθόρμητο, αυτονόητο και διαχρονικό, ως καθρέπτης της πραγματικότητας, όταν δηλαδή οι άνθρωποι λειτουργούν περισσότερο ως θεατές, ως αποδέκτες των μηνυμάτων των πολυτροπικών κειμένων, και επομένως οι άνθρωποι και οι κοινωνικές ομάδες εκλαμβάνουν τις αναπαραστάσεις τους στα πολυτροπικά κείμενα ότι έτσι είναι και στην πραγματική ζωή. Όταν εκφράζουν ρητά αυτό που ήδη γνωρίζουν ή πιστεύουν σιωπηρά.<sup>4</sup>

Η «κριτική προσέγγιση», από την άλλη, προσδιορίζεται ως η κριτική των προθέσεων και της ιδεολογίας του κειμένου, η διατύπωση ερωτημάτων, η αμφισβήτηση των ιδεών, των καταστάσεων και του πλαισίου, η κριτική

1. Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς. Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Υ.Α. 5953/23-06-2014. ΦΕΚ 1861 Α' /08-07-2014.

2. Kress G., *Literacy in the New Media Age*, Routledge, London 2003. Kress, G. & T. Van Leeuwen, *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* (μτφ. Γ. Κουρμεντάλα), Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2010. Παπαδημητρίου Φ., «Η κοινωνική σημειωτική προσέγγιση της οπτικής επικοινωνίας. Εισαγωγικό σημείωμα», στο G. Kress & T. Van Leeuwen, *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2010. Πουρκός Μ. Α., «Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: Μια εισαγωγή στις βασικές έννοιες, προβληματισμούς και προσεγγίσεις», στο Μ. Α. Πουρκός, & Ε. Κατσαρού (επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα. Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη 2011. Στάμου Φ., Τρανός Τ. & Χατζησαββίδης Σ., «Η "ανάγνωση" και η "παραγωγή" πολυτροπικότητας σε μαθησιακό περιβάλλον: πρώτες διαπιστώσεις από μια διδακτική εφαρμογή», στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 24<sup>ης</sup> Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας*, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 2004.

3. Χοντολίδου Ε., «Παιδαγωγικές αρχές του Προγράμματος», στο Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2000, σ.37-65. Χοντολίδου Ε., *Διδασκαλία σε ομάδες. Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2004. Μάγος Κ., *Για τη μέθοδο project. Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2007.

4. Αμπατζοπούλου Φ., *Ο Άλλος εν διωγμώ. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθολογίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1998. Βαλσαμίδου Λ., «Αλφαριθμητικός και Εκπαίδευση στα Μέσα: Όροι, ορισμοί, στόχοι και περιεχόμενο», *i-teacher.gr*, 2, 2011, σ.117-126. [http://i-teacher.gr/files/2o\\_teychos\\_i\\_teacher\\_1\\_2011.pdf](http://i-teacher.gr/files/2o_teychos_i_teacher_1_2011.pdf). Buckingham D., *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ. Αλφαριθμητικός, μάθηση και σύγχρονη κουλτούρα* (μτφ. Ε. Κούρτη), Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2008. Γρόσδος Σ., *Λογοτεχνία, Εικόνα και Κινηματογράφος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η συμβολή τους στην ανάπτυξη του πολυτροπικού γραμματισμού*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ΑΠΘ, 2013. Πασχαλίδης Γ., «Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 1999, σ. 319-333. Φραγκουδάκη Α. & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.

επίγνωση ως προς τους κοινωνικούς στόχους και ως προς τίνος τα συμφέροντα υπηρετούνται μέσω αυτών, η τήρηση απόστασης από το κείμενο, η αναζήτηση του σκοπού του κειμένου και της επίδρασης που έχει στο κοινό. Ο έλεγχος επί της παραγωγής του κειμένου, η ανάλυση κειμενικών συμβάσεων (γλώσσα, ύφος, τεχνικές κ.λπ.), όταν δηλαδή οι αποδέκτες «διαβάζουν πίσω από τις γραμμές», αξιολογούν *πώς* το μήνυμα των μέσων δημιουργείται, *από ποιον και με ποια πρόθεση*. Όταν υπάρχει αναστοχασμός και αναζητούν αναλογίες με τη ζωή, όταν κάνουν αναγωγή σε προβληματισμούς σχετικά με την κοινωνία όπου ζουν και τη θέση τους ως πολιτών σε αυτή.<sup>5</sup>

## Η περιγραφή της παρέμβασης και ο λόγος των εκπαιδευομένων

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές κωδικοποιήθηκαν οι απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευόμενοι, όταν αλληλεπίδρασαν με ποικίλα κείμενα. Παρουσιάζουμε παρακάτω τα συγκεκριμένα πολυτροπικά κείμενα που επεξεργάστηκαν και ορισμένα ενδεικτικά αποσπάσματα του σχολιασμού των εκπαιδευομένων.

Μια ομάδα εκπαιδευομένων επεξεργάστηκε ένα παραπολιτικό σχόλιο από την εφημερίδα *Καθημερινή*,<sup>6</sup> έτσι όπως εμφανίστηκε στην ηλεκτρονική της έκδοση.

### Δεν έχω λόγια

Γιαγιά έγινε, όπως διαβάζω, η Τασία Χριστοδουλοπούλου και, φυσικά, ο τοκετός έγινε σε ιδιωτικό μαιευτήριο, διότι, ως γνωστόν, αριστεροί είμαστε και όχι κορόιδα. Συγχαρητήρια, να τους ζήσει, να το χαίρονται κ.λπ. Όμως η χαρμόσυνη είδηση υπονοεί κάτι που κάνει το αίμα (το δικό μου) να παγώνει: για να γίνει γιαγιά η Τασία, σημαίνει ότι είναι και μητέρα! Ομολογώ ότι δεν το είχα ποτέ φαντασθεί...



Έντυπη έκδοση

Κάποιοι εκπαιδευόμενοι σχολίασαν ότι «(το γράφει) για να τονίσει ότι είναι αριστερή, ο σχολιαστής είναι άλλου κόμματος» και ότι «λέγεται λόγω της αυστηρότητάς της», απόψεις που θεωρούμε ότι αποκαλύπτουν μια μη κριτική ανάγνωση. Άλλοι είχαν μια πιο κριτική προσέγγιση: «προσπάθησε να τη χτυπήσει στην προσωπική της ζωή, που είναι ανήθικο, επί της ιδιότητάς της».

Άλλη ομάδα ανέλαβε να σχολιάσει ένα δημοσίευμα από την ηλεκτρονική εφημερίδα *enikos.gr*.<sup>7</sup>

Η Πρωθυπουργός της **Βρετανίας** Τερέζα Μέι μαζί με τον σύζυγό της Φίλιπ έφτασαν πριν από λίγο στο εκλογικό κέντρο στο Sonning του Berkshire προκειμένου να ψηφίσουν.

Για άλλη μια φορά τα βλέμματα τράβηξαν τα εκκεντρικά παπούτσια που επέλεξε να φορέσει η Τερέζα Μέι.

5. Αποστολίδου Β., «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα, 1999, σ. 335-347. Baynham M., *Πρακτικές Γραμματισμού* (μτφ. Μ. Αραποπούλου), Μεταίχμιο, Αθήνα 2002. Buckingham D., «Μορφές αλφαριθμητισμού στα ψηφιακά μέσα: Επανεξετάζοντας την εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας στην εποχή του διαδικτύου», *Ζητήματα επικοινωνίας*, 6, 2007, σ. 13-30. Holden, P./CDTL "What is critical Thinking?" <http://cdtl.nus.edu.sg/publications/ctp/literarystudies.htm>, 8-9-2019. Kellner D. & Share J., «Toward Critical Media Literacy: Core Concepts, Debates, Organizations, and Policy», *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (3), 2005, σ. 369-386. Langer J., *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction*, Teachers College Press, New York 1995. UNESCO, «Οδηγός Σπουδών των Εκπαιδευτικών για την Παιδεία στα Μέσα και την Πληροφορία»/( Ε. Ανδριοπούλου (μτφ. 2011/στην ελληνική γλώσσα 2014) <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001929/192971GRE.pdf>, 8-9-2019. Γρόσδος, ό.π.

6. *Καθημερινή* 29-3-2017. <https://www.kathimerini.gr/902782/opinion/epikairothta/politikh/den-toy-evgaineto-to-thlefwno-o-a8eofonos>, 8-9-2019.

7. *enikos.gr* 8-6-2017. <http://www.enikos.gr/international/519816/psifise-i-tereza-mei-ta-ekkentrika-papoutsia-tis-pou-travixanta->, 8-9-2019.





Εκπαιδευόμενοι είπαν ότι «οι δημοσιογράφοι ξέρουν ότι ο κόσμος ψοφάει για κουτσομπολιό» και ότι «ίσως είναι ακριβά τα παπούτσια», προσέγγιση που δεν θεωρούμε ότι συνιστά κριτική ανάγνωση. Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι εντόπισαν τις προθέσεις και την ιδεολογία του δημοσιεύματος και του γράφοντος, καθώς είπαν ότι «ο σχολιασμός κατά βάθος τη μειώνει ως πολιτικό-γυναίκα, μέσα του (ο γράφων) δεν έχει δεχτεί ότι εμπλέκονται στην πολιτική οι γυναίκες», μετέβησαν επομένως σε μια πιο κριτική προσέγγιση.

Μια άλλη ομάδα επεξεργάστηκε ένα ακόμη δημοσίευμα από μία ηλεκτρονική εφημερίδα, την *Pronews*<sup>8</sup>, με αθλητικό θέμα.



Μπορεί το ανδρικό βόλεϊ να διαθέτει πλουσιότερο θέαμα, όπως δυνατά μπλοκ, άσους με απίστευτη ταχύτητα, αλλά και πιο εντυπωσιακές επιθέσεις, αλλά το γυναικείο βόλεϊ είναι εκείνο που κάθε φορά τραβά την προσοχή του φίλαθλου κοινού.

Σαφώς και δε διαθέτει όλα τα παραπάνω, αλλά προσφέρει άλλου είδους...θέαμα σε εκείνους που επιλέγουν να το παρακολουθήσουν. Καλλίγραμμα και γυμνασμένα σώματα, όμορφα πρόσωπα, αλλά και ικανότητες στο άθλημα που "μαγνητίζουν" το ανδρικό κοινό.

Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι εκδήλωσαν μια τάση δικαιολόγησης του δημοσιεύματος, «δεν το προσβάλλει (το γυναικείο βόλεϊ), το λέει με γλυκό τρόπο», προσέγγιση που κρίνουμε ότι δεν αποτελεί κριτική ανάγνωση. Άλλοι είπαν: «ο δημοσιογράφος είναι σεξιστής προς τις γυναίκες, δείχνουν κοντινά», «το κείμενο σχολιάζει σώμα και πρόσωπο και δεν σχολιάζει τις ικανότητες», εξέφρασαν δηλαδή μια πιο κριτική προσέγγιση.

Μια ομάδα μελέτησε το πρωτοσέλιδο του έντυπου φύλλου της βρετανικής εφημερίδας *Daily Mail*.<sup>9</sup>

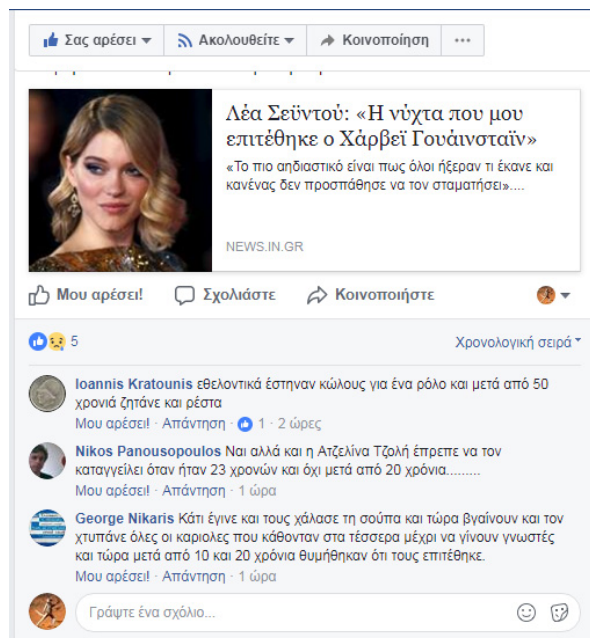
8. Pronews 5-5-2015. [https://www.pronews.gr/athlitisimos/287600\\_oi-gynaikes-athlitries-poy-kanoy-n-beach-volley-apo-ta-dimofilestera-athlimata](https://www.pronews.gr/athlitisimos/287600_oi-gynaikes-athlitries-poy-kanoy-n-beach-volley-apo-ta-dimofilestera-athlimata), 8-9-2019.

9. BBC 28-3-2017. <https://www.bbc.com/news/uk-39416554>, 8-9-2019.



Κάποιοι εκπαιδευόμενοι έκαναν μια πιο επιφανειακή ανάγνωση: «μοιάζουν με παρουσιάστριες πρωινού, δεν δείχνουν σεβασμό, δεν είναι η Ελένη Μενεγάκη», απέδωσαν δηλαδή την πρόθεση του δημοσιεύματος στα πρόσωπα που απεικονίζονται. Άλλοι απέδειξαν ένα κριτικό βλέμμα: «εστιάζει στα πόδια των γυναικών, σχολιάζει τα πόδια, κι όχι την πολιτική», «προσπαθεί να υποβαθμίσει τη συνάντηση και το brexit». Ένας εκπαιδευόμενος εστίασε στις συμβάσεις του μέσου, και συγκεκριμένα τη χρήση της φωτογραφίας: «ανέτρεψε το σοβαρό πολιτικό θέμα με την έκφραση στα πόδια», «τα κεφάλια είναι έξω από το πλαίσιο της φωτογραφίας και τονίζει τα πόδια».

Μια ακόμη ομάδα ασχολήθηκε με τα σχόλια χρηστών κάτω από μια ανάρτηση της ειδησεογραφικής ιστοσελίδας *in.gr*<sup>10</sup> στο Facebook.



10. *in.gr*, 12-10-2017 <https://www.in.gr/2017/10/12/world/lea-seyntoy-i-nyxta-poy-moy-epitethike-o-xarbei-goyainstain/>, 8-9-2019.

Ορισμένοι εκπαιδευόμενοι έκαναν μια μη κριτική ανάγνωση: «*ζητάνε δημοσιότητα, κατόπιν εορτής το κάνουν για να έχουν προβολή*», «*ζητάς δημοσιότητα, όταν σταματάς να έχεις πέραση*». Κάποιοι είχαν μια πιο κριτική προσέγγιση: «*20 χρόνια πριν ήταν άσημη, δεν θα της έδιναν σημασία, θα έπεφταν να τη φάνε*», «*αν το τολμήσεις να το αναφέρεις, χάνεις τη δουλειά σου, δεν είναι δίκαιο*» «*ακόμη κι αν δεν είναι αλήθεια, τα σχόλια είναι υποτιμητικά*», «*τα σχόλια μειώνουν την αξιοπιστία της είδησης*», εξέφρασαν δηλαδή κι έναν προβληματισμό για τον ρόλο και τη λειτουργία των social media.

Στη συνέχεια, σε ολομέλεια κάθε τμήματος, παρακολούθησαν ένα ολιγόλεπτο απόσπασμα από δημοσιογραφική εκπομπή του τηλεοπτικού σταθμού ΣΚΑΙ,<sup>11</sup> στην οποία η Ντόρα Μπακογιάννη αφηγείται την εμπειρία της ως νέας υπουργού από τη συμμετοχή της σε συνεδρίαση ενός συμβουλίου υπουργών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την υποτιμητική, όπως την παρουσίασε, αντιμετώπιση που είχε από τον Βρετανό προεδρεύοντα του συμβουλίου.



Εκπαιδευόμενοι σχολίασαν την αφήγηση κάνοντας μια μη κριτική ανάγνωση: «*ρατσιστικό λόγω εθνικότητας, νότιες χώρες από βόρειους*», «*οι Εγγλέζοι αντιπαθέστατοι, παντού υπάρχουν χαζοί*». Άλλοι είχαν μια πιο κριτική προσέγγιση: «*γιατί οι θέσεις είναι ανδροκρατούμενες, δεν ήταν αποδεκτές*», «*δεν παραδέχονται την επιτυχία της γυναίκας*», «*ένας άντρας δεν θα χρειαζόταν 10 λεπτά*», «*έπρεπε να αποδείξει ότι αξίζει*».

## Συμπεράσματα – προβληματισμοί

Αυτή η διδακτική εφαρμογή μάς οδήγησε σε ορισμένους προβληματισμούς σχετικά με τη χρήση πολυτροπικών κειμένων σε δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού.

Διαπιστώσαμε ότι το κείμενο για την Τασία Χριστοδουλοπούλου<sup>12</sup> αποδείχθηκε η πιο δύσκολη περίπτωση να διακρίνουν τον σεξιστικό λόγο, ίσως γιατί είχε ένα δηκτικό ύφος. Και σε αυτή και σε αρκετές περιπτώσεις, η επαφή με τα κείμενα έδωσε αφορμή να εκφράσουν ανεμπόδιστα προκαταλήψεις και στερεότυπα, καθώς τα κείμενα δόθηκαν χωρίς κάποιο σχολιασμό ή υπαινιγμό από τις εκπαιδευτικούς, και μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του σχολείου απέκτησαν νομιμοποίηση, το ίδιο και οι στερεότυπες απόψεις που μετέφεραν.<sup>13</sup> Επομένως, δεν υπήρξε αμφισβήτηση ή αναζήτηση των προθέσεων των δημιουργών τους. Αντίθετα, εμφανίστηκε ακόμη και τάση δικαιολόγησης των απόψεων. Και οι εκπαιδευόμενοι ένιωσαν άνετα να εκφράσουν τις απόψεις τους.

Μόνο μετά από παρέμβαση των εκπαιδευτικών, θέτοντας ερωτήματα όπως «*υπάρχει ίση μεταχείριση;*», ο προβληματισμός στράφηκε προς μια άλλη κατεύθυνση, δηλαδή η σκέψη ορισμένων εκπαιδευομένων κατευθύνθηκε από τον εκπαιδευτικό λόγο που είναι φορέας εξουσίας. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών

11. ΣΚΑΙ. Ενημερωτική εκπομπή «Τώρα» 29-9-2017. [https://www.youtube.com/watch?v=ZMLL\\_80R5xU](https://www.youtube.com/watch?v=ZMLL_80R5xU), 8-9-2019.

12. Καθημερινή ό.π.

13. Πασχαλίδης, ό.π.

είχε ως αποτέλεσμα εκπαιδευόμενες να νιώσουν ασφαλείς για να εκφράσουν σκέψεις και εμπειρίες, κυρίως γυναίκες μέσης ηλικίας με οικογενειακή και επαγγελματική εμπειρία, οι οποίες ανέδειξαν θέματα άνισης αντιμετώπισης και άνισης μεταχείρισης με πιο σαφή και έντονο τρόπο.

Η εμπειρία αυτή επιβεβαίωσε τις θεωρητικές παραδοχές που διαπερνούσαν όλο το εγχείρημα, ότι η σχολική γνώση δεν είναι ουδέτερη, αλλά προϊόν ιδεολογικών και οικονομικών συγκρούσεων εντός και εκτός εκπαίδευσης, η αγωγή είναι αδιαχώριστη από την εξουσία και την ιδεολογία, η φύση της σχολικής διδασκαλίας είναι πολιτική σε διασύνδεση ιδεολογίας, εξουσίας και κουλτούρας, και ότι είναι αναγκαία η κριτική τοποθέτηση απέναντι στις κοινωνικές πρακτικές που συντηρούν ανισότητες με σκοπό την κοινωνική και ατομική χειραφέτηση.<sup>14</sup>

Επομένως, η κριτική προσέγγιση είναι δύσκολο επίτευγμα, ακόμη κι αν ο εκπαιδευτικός την επιδιώκει σχεδιάζοντας ανάλογες δραστηριότητες, ακόμα και όταν οι συμμετέχοντες εμπλέκονται μέσω ενεργητικών τεχνικών στη μαθησιακή διεργασία. Μερικές φορές, ο λόγος των εκπαιδευομένων ίσως είναι φαινομενικά κριτικός, ως αποτέλεσμα της επιδίωξής τους να ταυτιστούν και να ακολουθήσουν τον κυρίαρχο λόγο του εκπαιδευτικού. Στην πραγματικότητα, όμως, δεν υπερβαίνουν στερεοτυπικές αντιλήψεις. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να έχουν την ευκαιρία να εκφράζουν τη σκέψη τους με ειλικρίνεια και χωρίς αναστολές. Πιθανόν αυτό να είναι ένα απαραίτητο στάδιο για να μπορέσουν στη συνέχεια να αναπτύξουν έναν προβληματισμό που θα έχει πιο στοχαστικό χαρακτήρα.

14. Γρόλλιος Γ., «Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση», στο Μ. Apple, *Επίσημη Γνώση*, Επίκεντρο, Αθήνα 2008. Giroux H. A., *Schooling and the Struggle of Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*, University of Minnesota Press, Minneapolis 1988. Φρέιρε Π., *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός μτφ.), Εκδόσεις Ράππα, Αθήνα 1977. Φρυδάκη Ε., *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*, Κριτική, Αθήνα 2009.

# Αναζητώντας δυνατότητες ανάπτυξης της κριτικής ιστορικής σκέψης στους μαθητές Γυμνασίου: Πώς «διαβάζουν» οι μαθητές τις πηγές

Ίβα Νάκο  
Φιλολόγος  
ivanako217@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών θεωρείται συνυφασμένη με τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και δημοκρατικών πολιτών. Για τον σχεδιασμό διδακτικών προσεγγίσεων, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, είναι σημαντική η γνώση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές «διαβάζουν» τις πηγές. Η διερεύνηση αυτών των τρόπων αποτελεί τον σκοπό της παρούσας εργασίας.

Ακολουθώντας τον ποιοτικό τύπο έρευνας, πραγματοποιήσαμε διδακτική παρέμβαση σε τμήμα της Γ' Γυμνασίου, αφού διαμορφώσαμε τις διδασκαλίες με βάση τις έννοιες, που συνιστούν την ιστορική σκέψη, και τις στρατηγικές ανάγνωσης, που επιστρατεύουν οι ιστορικοί. Τα δεδομένα από την παρακολούθηση των διδασκαλιών και την ανάλυση των γραπτών απαντήσεων των μαθητών παρείχαν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που οι τελευταίοι αντιμετώπισαν τις πηγές. Ακολούθως, πήραμε συνέντευξη από τον εκπαιδευτικό του τμήματος, που εμπλούτισε τις συλλεχθείσες πληροφορίες και παράλληλα προσέφερε την οπτική του διδάσκοντος για το σύνολο της διδακτικής παρέμβασης.

Παρά τη θετική τους ανταπόκριση κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, διαπιστώθηκε η αδυναμία των μαθητών να εφαρμόσουν τις στρατηγικές στις κατ' οίκον εργασίες. Συγκεκριμένα, φάνηκε πως βασίστηκαν λιγότερο στα διαθέσιμα ιστορικά τεκμήρια και περισσότερο στην ερμηνεία τους για αυτά, ενώ επικεντρώθηκαν στις οπτικές που θεώρησαν αξιόλογες. Επιπλέον, δυσκολεύτηκαν με τον προσδιορισμό του χωροχρονικού πλαισίου και αξιολόγησαν τη σημασία των γεγονότων με προσωπικά κριτήρια.

Φαίνεται πως οι μαθητές επεξεργάζονται τις πηγές περισσότερο επιφανειακά παρά κριτικά. Εστιάζουν στις όψεις και τα γεγονότα, που είναι πιο εμφανή ή εντυπωσιακά, αγνοώντας τις αντικρουόμενες πληροφορίες. Επομένως, αξιολογούν τα γεγονότα με προσωπικά κριτήρια, παρά με βάση το εκάστοτε ιστορικό πλαίσιο και τα ιστορικά υποκείμενα. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στις συνήθεις πρακτικές προσπέλασης των πηγών, που περιορίζονται στην εύρεση συγκεκριμένων πληροφοριών κι όχι στην ανάλυσή τους. Πάντως, η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με τις νέες στρατηγικές, δείχνει πως η σε βάθος μελέτη των πηγών παρουσιάζει δυνατότητες καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης τους.

## Εισαγωγή

Αφετηρία για την παρούσα ερευνητική εργασία αποτέλεσε η μελέτη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του 2003 για το μάθημα της Ιστορίας, και ο προβληματισμός σχετικά με τη διδακτική πρακτική, που αυτό συνεπάγεται υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής. Σύμφωνα με Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.<sup>1</sup>, ως γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας ορίζεται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Με τον όρο «ιστορική σκέψη» εννοείται «η κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων», ενώ η «ιστορική συνείδηση» δηλώνει την «κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και μέλλον». Πέρα από τον γενικόλογό ορισμό, όμως, δεν προσδιορίζεται ποιοι από τους ειδικούς στόχους και τις προτεινόμενες διδακτικές δραστηριότητες εξυπηρετούν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης, αντίστοιχα, και με ποιον τρόπο. Μάλιστα, όπως επισημαίνει η

1. ΦΕΚ 303B/13-03-2003, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, σ. 3915.

Μαμούρα<sup>2</sup>, οι ειδικοί στόχοι ρέπουν προς μια φρονηματιστική διάσταση του μαθήματος, η οποία δεν είναι καθόλου συμβατή με την πραγματική καλλιέργεια κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων.

Η παρούσα εργασία εστιάζει ειδικά στην ιστορική σκέψη, διότι αυτή είναι συνυφασμένη με την κριτική σκέψη, που βρίσκεται στην καρδιά της Κριτικής Παιδαγωγικής. Σε αντίθεση με το εν λόγω αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, που προσφέρει έναν ελλιπή ορισμό για την ιστορική σκέψη, η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποκάλυψε μια πληθώρα μελετών, που επιχειρούν να την ορίσουν. Η ποικιλία των νοηματοδοτήσεων της ιστορικής σκέψης και των συναφών όρων (π.χ., ιστορική συνείδηση, γνώση, κατανόηση κ.ά.), συνδυαστικά με την απουσία εξήγησης της μεταξύ τους σχέσης, δυσχεραίνει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν στην πρόκληση της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης των μαθητών<sup>3</sup>.

Ένας περιεκτικός ορισμός σχετικά με την έννοια της «ιστορικής σκέψης» δίνεται από τη Νάκου<sup>4</sup>. Αρχικά, διευκρινίζει ότι το «πραγματικό» παρελθόν δεν μπορεί να γίνει άμεσα γνωστό, παρά μόνο να αναδομηθεί ως «ιστορικό». Για την αναδόμηση του παρελθόντος, ο ιστορικός (ή ο ιστορικά σκεπτόμενος άνθρωπος) βασίζεται στις ιστορικές πηγές και την ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών. Έτσι, συλλέγει κατάλοιπα του παρελθόντος, διατυπώνει ερωτήματα για αυτά και τα ερμηνεύει με βάση το χωροχρονικό και κοινωνικό τους πλαίσιο. Όμως, η χρήση των καταλοίπων ως πηγών και η ερμηνεία τους ως ιστορικών μαρτυριών πραγματοποιείται εντός του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος του ιστορικού<sup>5</sup>. Συνεπώς, η ερμηνεία των πηγών γίνεται στη βάση του ιστορικού τους πλαισίου, αλλά ταυτοχρόνως διαμορφώνεται από την πρόθεση και την ιστορική γνώση του ιστορικού, βάσει των οποίων διατυπώνει τα ερωτήματα και τις ερμηνείες<sup>6</sup>.

Παρά τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, οι ορισμοί της ιστορικής σκέψης συγκλίνουν στο ότι αποτελεί μια σύνθετη νοητική διεργασία αναδόμησης του παρελθόντος, η οποία στηρίζεται στη μελέτη και ερμηνεία των ιστορικών πηγών<sup>7</sup>. Άρα, διακρίνονται δύο διαστάσεις της ιστορικής σκέψης: η πρώτη αφορά τον τρόπο με τον οποίο η ιστορία γίνεται αντιληπτή, ενώ η δεύτερη σχετίζεται με τις διαδικασίες, που ακολουθούνται για την επίτευξη της πρώτης.

Σε σχέση με την πρώτη διάσταση, οι έννοιες αποτελούν βασικό εργαλείο της ιστορικής σκέψης. Στην παρούσα έρευνα, βασιστήκαμε στην κατηγοριοποίηση του Seixas<sup>8</sup>, την οποία υιοθετεί το καναδικό πρόγραμμα σπουδών. Σύμφωνα με αυτή, η ιστορική σκέψη συγκροτείται από έξι στοιχεία, που ονομάζονται «ιστορικές έννοιες» (historical thinking concepts). Πρόκειται για διακριτές αλλά αλληλένδετες έννοιες, οι οποίες συντελούν από κοινού στην οικοδόμηση της ιστορικής σκέψης. Προκειμένου οι μαθητές να σκέφτονται ιστορικά, χρειάζεται να είναι σε θέση να διαπιστώνουν την ιστορική σημασία (historical significance), να χρησιμοποιούν πρωτογενείς πηγές ως ιστορικά τεκμήρια (evidence), να αναγνωρίζουν τη συνέχεια και την αλλαγή (continuity and change), να αναλύουν τα αίτια και αποτελέσματα (cause and consequence), να υιοθετούν ιστορικές οπτικές (historical perspectives), και να κατανοούν την ηθική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών (ethical dimension)<sup>9</sup>.

Ως προς τη δεύτερη διάσταση, αξιοποιήσαμε τις στρατηγικές ανάγνωσης, που ο Wineburg ισχυρίζεται ότι επιστρατεύουν οι ιστορικοί ενόσω διαβάζουν ιστορικές πηγές. Σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες που διεξήγαγε, οι ιστορικοί υποβάλλουν ερωτήσεις στις πηγές, ξεκινώντας από τον εντοπισμό των στοιχείων, που αφορούν την προέλευση της πηγής (sourcing) και το ιστορικό πλαίσιο της δημιουργίας της (contextualization), εστιάζουν στη θέση του συγγραφέα και στα αποδεικτικά στοιχεία, που παραθέτει για να την υποστηρίξει (close reading), και, τέλος, την αντιπαραβάλλουν με άλλες για να κρίνουν συνολικά την αξιοπιστία της.

2. Μαμούρα Μαρία, *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα*; Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2011, σ. 143-150.

3. Duquette Catherine, «Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment», Ericikan Kadriye & Seixas Peter (επιμ.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge, New York 2015, σ. 51.

4. Νάκου Ειρήνη, *Τα παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σ. 20-40.

5. Νάκου, ό.π., σ. 22-24.

6. Νάκου, ό.π., σ. 25-33.

7. Νάκου, ό.π., σ. 18-19.

8. Seixas Peter, «Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting», *Curriculum Inquiry*, τχ. 23, 1993, σ. 301-327. Seixas Peter & Peck Clara, «Teaching historical thinking», Sears Alan & Wright Ian (επιμ.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Pacific Educational Press, Vancouver 2004, σ. 109-117. Seixas Peter, «A Model of Historical Thinking», *Educational Philosophy and Theory*, τχ. 49 (6), 2017, σ. 593-605.

9. <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>

## Μεθοδολογία έρευνας

### Σκοπός και ερωτήματα έρευνας

Όπως έγινε ήδη γνωστό, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει και να περιγράψει, αφενός τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα στοιχεία που συναπαρτίζουν την ιστορική σκέψη, αφετέρου τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεισφέρουν σε αυτήν τη διαδικασία και την αξιολογούν. Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν σε δύο άξονες, ως εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές ορισμένα από τα στοιχεία, που συνιστούν, σύμφωνα με τον Seixas, την ιστορική σκέψη, και συγκεκριμένα:
  - α) τα ιστορικά τεκμήρια (evidence),
  - β) τις οπτικές των ιστορικών υποκειμένων (historical perspectives),
  - γ) τα αίτια και τις συνέπειες (cause and consequence),
  - δ) τη συνέχεια και την αλλαγή (change and continuity) που διακρίνονται στις ιστορικές πηγές,
  - ε) την ιστορική σημασία (historical significance) των γεγονότων;
2.
  - α) Πώς διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός μια διδακτική μέθοδο προσανατολισμένη στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης;
  - α) Πώς κρίνει ο διδάσκων τη διδακτική αυτή ως προς τα πιθανά οφέλη της και ποιες δυσκολίες αναγνωρίζει;

## Μεθοδολογικό πλαίσιο

Οι δύο θεμελιώδεις προσεγγίσεις στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών είναι η ποσοτική και η ποιοτική. Η καθμία προέρχεται από διαφορετικό επιστημολογικό παράδειγμα, που περιλαμβάνει, αντίστοιχα, διαφορετικές παραδοχές για την ανθρώπινη φύση, και κατά συνέπεια για τις μεθόδους με τις οποίες αυτή μπορεί να διερευνηθεί. Λαμβάνοντας υπόψη τα παρόντα ερευνητικά ερωτήματα, κρίνεται καταλληλότερη η ποιοτική προσέγγιση. Και αυτό διότι το ενδιαφέρον μας εντοπίζεται στη μελέτη μιας συγκεκριμένης διδακτικομαθησιακής κατάστασης, αποσκοπώντας στην παρουσίαση των παραγόντων και των διαδικασιών που έλαβαν χώρα, και όχι στην ποσοτικοποίηση των συλλεχθέντων δεδομένων προκειμένου να ανακαλυφθούν οι γενικές τάσεις ή αποκλίσεις. Συγκεκριμένα, εστιάζουμε στον τρόπο με τον οποίον τα ερευνητικά υποκείμενα αντιλαμβάνονται το αντικείμενο της έρευνας –την έννοια της ιστορικής σκέψης και τη διδακτική προσέγγιση που βασίζεται σε αυτή– από τη δική τους σκοπιά, δηλαδή τη μαθησιακή και τη διδακτική, αντίστοιχα. Επιπλέον, μας ενδιαφέρουν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποκειμένων ενόσω διεξάγονται οι διδασκαλίες, γι' αυτό κρίθηκε απαραίτητη η παρουσία της ερευνήτριας καθ' όλη τη διάρκειά τους στον χώρο όπου πραγματοποιούνται. Με άλλα λόγια, επικεντρωθήκαμε περισσότερο στην εν λόγω διαδικασία παρά στα αποτελέσματά της. Γι' αυτό, άλλωστε, διατυπώθηκαν ανοιχτές ερωτήσεις και αποφεύχθηκε η δήλωση υποθέσεων. Αντιστοίχως, τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή κι ανάλυση των δεδομένων ήταν η παρατήρηση, η συνέντευξη και η ανάλυση κειμένου, τα οποία θα συζητηθούν λεπτομερώς στη συνέχεια.

## Ερευνητική μέθοδος

Η ανάγκη μελέτης μιας ορισμένης διδακτικομαθησιακής διαδικασίας με έμφαση στις ατομικές ανταποκρίσεις αλλά και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ερευνητικών υποκειμένων, μας κατευθύνει συγκεκριμένα προς την επιλογή της «μελέτης περίπτωσης», που ακολουθεί την ερμηνευτική παράδοση<sup>10</sup>. Το πλεονέκτημα της μελέτης περίπτωσης έγκειται στη δυνατότητα που παρέχει στον ερευνητή να επικεντρωθεί σε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα και να διερευνήσει τις διάφορες διαδικασίες αλληλεπίδρασης μέσα στην ίδια την κατάσταση<sup>11</sup>.

Αυτά τα χαρακτηριστικά καθιστούν τη μελέτη περίπτωσης συμβατή με την έρευνά μας, διότι κι εμείς επικεντρωνόμαστε σε μία ορισμένη ομάδα δρώντων υποκειμένων, με σκοπό την κατανόηση του τρόπου με τον οποίον αντι-

10. Cohen Louis, Manion Lawrence, Morrison Keith, *Research Methods in Education* (4<sup>th</sup> ed.), Routledge, London-New York 2007, σ. 313.

11. Verma Gajendra & Mallick Kanka, *Researching Education: Perspectives and Techniques*, Falmer Press, USA 2005, σ. 115.

λαμβάνονται μια συγκεκριμένη διαδικασία, και ταυτόχρονα εστιάζουμε στο ποικιλόμορφο φάσμα των αλληλεπιδράσεων, που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της. Με αυτήν τη στρατηγική, επομένως, είναι δυνατό να μελετήσουμε τη διδακτικομαθησιακή διαδικασία, που μας απασχολεί, μέσα στο χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο εξελίσσεται, ούτως ώστε να φωτίσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα πρόσωπα και οι καταστάσεις διαπλέκονται και έχουν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα. Για την παρακολούθηση αυτής της διαδικασίας, είναι ασφαλώς απαραίτητη η παρατήρηση. Έτσι, επιλέξαμε συγκεκριμένα τη μελέτη περίπτωσης, η οποία βασίζεται στην παρατήρηση συνδυαστικά με τη συνέντευξη και τη μελέτη εγγράφων (observational case study), επειδή συμβάλλει στη σκιαγράφηση των διάφορων πτυχών του μελετώμενου φαινομένου και τελικά στη διαμόρφωση πλήρους εικόνας για αυτό.

## Δειγματοληψία

Η επιλογή του δείγματος, που θα αξιοποιηθεί στην έρευνα, έχει μεγάλη σημασία για την εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων. Για τις ανάγκες της έρευνάς μας επιλέχθηκε η πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης σε μία ορισμένη ομάδα μαθητών, με σκοπό να διερευνηθεί σε βάθος ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες ανταποκρίνονται στην παρέμβαση. Στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας, λοιπόν, η επιλογή του δείγματος χρειάζεται να γίνει με κριτήριο τον «πλούτο πληροφοριών»<sup>12</sup> που αυτό έχει να προσφέρει. Έτσι, επιλέχθηκε πριν τη συλλογή των δεδομένων, ένα δείγμα που να ικανοποιεί τις ανάγκες της έρευνας, χωρίς ωστόσο να είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού των μαθητών, δηλαδή ένα δείγμα σκοπιμότητας.

Αναλυτικότερα, το Γυμνάσιο αξιολογήθηκε ως η καταλληλότερη βαθμίδα για την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, καθώς στο Γυμνάσιο ξεκινά η συστηματική αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, χωρίς, ωστόσο, τον υποχρεωτικό χαρακτήρα που αποκτά στο Λύκειο<sup>13</sup>. Έτσι, οι μαθητές θα έχουν έρθει σε επαφή με ιστορικές πηγές, αλλά δεν θα έχουν συνηθίσει σε έναν πάγιο τρόπο επεξεργασίας τους. Επιλέξαμε συγκεκριμένα τη Γ' τάξη, θεωρώντας ότι οι μαθητές, διανύοντας το τελευταίο έτος του Γυμνασίου, θα έχουν κατακτήσει έναν μεγαλύτερο βαθμό εξοικείωσης με τη μελέτη ιστορικών πηγών, αλλά και ωριμότητας. Επιπλέον, στη Γ' Γυμνασίου διδάσκονται νεότερη και σύγχρονη ιστορία, την οποία κρίναμε προτιμότερη για τη διδακτική μας παρέμβαση, δεδομένης της πληθώρας των πρωτογενών πηγών που μπορούν να ενταχθούν στις διδασκαλίες. Για τη σημασία της αξιοποίησης των πρωτογενών ιστορικών πηγών θα γίνει λόγος στη συνέχεια.

Για την επιλογή σχολείου και διδάσκοντος χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία της «συστημένης περίπτωσης»<sup>14</sup>. Η επιλογή του σχολείου έγινε στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών, «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου». Ο καθηγητής του τμήματος, ο οποίος τα τελευταία χρόνια αναλαμβάνει τον ρόλο του μέντορα για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές, δέχτηκε να μας επιτρέψει να παρακολουθήσουμε τα μαθήματά του, και στη συνέχεια ήταν πρόθυμος όχι μόνο να παραχωρήσει τις απαιτούμενες ώρες για τη διδακτική παρέμβαση, αλλά και να συνεισφέρει και ο ίδιος σε αυτή, όπως θα συζητηθεί και στη συνέχεια.

## Ερευνητικά εργαλεία

### Διδακτική παρέμβαση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα ερευνητικά ερωτήματα, στα οποία επιχειρεί να δώσει απάντηση η παρούσα έρευνα, δεν είναι δυνατόν να διερευνηθούν χωρίς τη διδακτική παρέμβαση, διότι η ανταπόκριση των μαθητών στην ιστορική σκέψη, που αποτελεί το ένα ζητούμενο, μπορεί να μελετηθεί μόνο εάν εκείνοι εμπλακούν σε μαθησιακές δραστηριότητες, που την προωθούν. Ούτε το δεύτερο ζητούμενο, δηλαδή η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός υποστηρίζει και αξιολογεί μια διδασκαλία βασισμένη στην καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης, μπορεί να απαντηθεί εάν δεν σχεδιαστεί μια τέτοια διδασκαλία.

Γι' αυτούς τους λόγους, λοιπόν, προβήκαμε στον σχεδιασμό τεσσάρων διδασκαλιών, που έχουν στο επίκεντρό τους τη μελέτη ιστορικών πηγών με βάση τέσσερα από τα στοιχεία, που συνιστούν την ιστορική σκέψη σύμφωνα

12. Creswell John W., *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4<sup>th</sup> ed.), Pearson, US 2012, σ. 206.

13. ΦΕΚ 303B/13-03-2003, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών*, σ. 210-211, 227-228.

14. Μαμούρα Μαρία, ό.π., σ. 175.



με την τυπολογία του Seixas, και τις στρατηγικές ανάγνωσης της ιστορίας, που προτείνει ο Wineburg. Σε κάθε διδασκαλία επικεντρωθήκαμε σε μία διαφορετική ιστορική έννοια (historical concept), παρότι μπορεί να προσφερόταν για παραπάνω από μία, προκειμένου οι μαθητές να έχουν τον απαραίτητο χρόνο να εξοικειωθούν μαζί της. Ωστόσο, στα τρία από τα τέσσερα φύλλα εργασίας συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις, που σκοπό είχαν να αποκαλύψουν τις ιδέες των μαθητών σχετικά με μία ακόμη ιστορική έννοια. Οι στρατηγικές ανάγνωσης για την κάθε διδασκαλία, που ενσωματώθηκαν με τη μορφή ερωτήσεων, επιλέχθηκαν με γνώμονα την αναγκαιότητά τους για την προσπέλαση των πηγών, αλλά και την καταλληλότητά τους για την ανάδειξη της εκάστοτε ιστορικής έννοιας.

Οι διδασκαλίες διαμορφώθηκαν με βάση τη δομή του αναλυτικού προγράμματος «Διαβάζοντας όπως οι ιστορικοί» ("Reading like a historian"), το οποίο ανέπτυξε το Stanford History Education Group, αντλώντας από τις εργασίες του Wineburg και των συνεργατών του. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρόκειται για μία διδακτική προσέγγιση, που εμπλέκει τους μαθητές στη διερεύνηση πολλαπλών πρωτογενών ιστορικών πηγών (document-based lesson). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, κάθε διδασκαλία περιλαμβάνει τέσσερα διακριτά στάδια: 1) την οριοθέτηση του ιστορικού πλαισίου (background knowledge), 2) τη διατύπωση του ιστορικού ερωτήματος (central historical question), 3) τη μελέτη των ιστορικών πηγών (historical documents), 4) τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης (discussion)<sup>15</sup>.

Για την εξέταση των απαντήσεών τους λήφθηκαν υπόψη οι δεξιότητες, που είναι απαραίτητο να κατακτήσουν οι μαθητές για να είναι σε θέση να διαβάζουν ιστορικά τις πηγές<sup>16</sup>. Ωστόσο, πρόθεσή μας δεν είναι καθαυτή η κατάκτηση των δεξιοτήτων, που θα επιτρέψουν στα παιδιά να επεξεργάζονται τις πηγές όπως οι ιστορικοί. Καθότι η εργασία μας ενδιαφέρεται για τις νοητικές και διαπροσωπικές διαδικασίες, που λαμβάνουν χώρα κατά την επεξεργασία των ιστορικών πηγών, αυτό που εξετάσαμε δεν ήταν η ικανότητα των μαθητών να επιτύχουν τους διδακτικούς στόχους, όπως ορίζονται για την κάθε ιστορική έννοια. Αντιθέτως, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στις σημαντικές πτυχές κάθε ιστορικής έννοιας, διερευνήσαμε το πώς τις αντιλαμβάνονται εν γένει.

### Παρατήρηση

Η παρατήρηση, που συνίσταται στη συλλογή ανοικτών πληροφοριών μέσα από την παρατήρηση ατόμων στο φυσικό τους περιβάλλον<sup>17</sup>, αποτελεί συνήθη μέθοδο συγκέντρωσης ποιοτικών δεδομένων. Δεδομένου ότι η έρευνά μας ενδιαφέρεται για το σύνολο των διαδικασιών και των διαδράσεων, όπως εξελίσσονται εντός ορισμένου διδακτικο-μαθησιακού πλαισίου, η παρατήρηση φαίνεται ως ένα απαραίτητο εργαλείο, που θα δώσει στην ερευνήτρια την ευκαιρία να παρακολουθήσει από πρώτο χέρι ολόκληρη την πορεία της διδακτικής παρέμβασης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας υπαγορεύουν τη μη δομημένη και συμμετοχική παρατήρηση. Καθώς το ζητούμενό της είναι η ανταπόκριση των μαθητών στις έννοιες-κλειδιά που συνιστούν την ιστορική σκέψη, δηλαδή η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές σκέφτονται, επιδιώκεται η διαμόρφωση ερευνητικών υποθέσεων και όχι ο έλεγχός τους. Γι' αυτόν τον λόγο, προβήκαμε στη μη δομημένη παρατήρηση. Έτσι, μολονότι ο ερευνητικός σκοπός ήταν σαφής, τα στοιχεία που υποδεικνύουν και προσδιορίζουν το είδος της ανταπόκρισης των μαθητών δεν είχαν προαποφασιστεί. Αντιθέτως, οι εννοιολογικές κατηγορίες –και κατ' επέκταση οι ερευνητικές υποθέσεις– αναμενόταν να αναδυθούν μέσα από τα δεδομένα της παρατήρησης.

Για την απόκτηση λεπτομερών πληροφοριών για μία κατάσταση στο πλαίσιο μιας μικρής ομάδας συνίσταται η συμμετοχική παρατήρηση<sup>18</sup>. Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω, σε συνδυασμό με την ανάγκη συλλογής αντικειμενικών πληροφοριών, επιλέξαμε τον μεταβαλλόμενο ερευνητικό ρόλο (αμέτοχος – συμμετέχων). Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια αφιέρωσε περισσότερο χρόνο στην παρατήρηση παρά στη συμμετοχή, παρατηρώντας αρχικά από «έξω» κι ύστερα συμμετέχοντας και παρατηρώντας από «μέσα»<sup>19</sup>. Δηλαδή, κατά το μεγαλύτερο μέρος των διδασκαλιών παρακολουθούσε και κατέγραφε τις παρατηρήσεις της. Κατά την εργασία των μαθητών σε ομάδες, όμως, περνούσε από τις ομάδες (παράλληλα με τον διδάσκοντα), προκειμένου να ακούσει και να καταγράψει τις συζητήσεις τους, καθώς επεξεργάζονταν τις πηγές, απευθύνοντάς τους τον λόγο, όπου ήταν αναγκαίο.

### Συνέντευξη

Με το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα στα ερευνητικά υποκείμενα να εκφράσουν τη θεώρησή τους για τον κόσμο, καθώς και τις εμπειρίες τους σχετικά με την ερευνητική διαδικασία στην οποία συμ-

15. Reisman Avishag, *Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools*, Stanford University, California 2011, σ. 18.

16. Manitoba Education and Advanced Learning, *Grade 11 History of Canada: A foundation for Implementation*, 2014, σ. II28-32.

17. Creswell, ό.π., σ. 213.

18. Cohen, Manion, Morrison, ό.π., σ. 404.

19. Creswell, ό.π., σ. 215.

μετείχαν<sup>20</sup>. Όπως έχει γίνει ήδη σαφές, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο διδάσκων και μαθητές ανταποκρίνονται σε μία ειδικά σχεδιασμένη διδακτική προσέγγιση, που επιδιώκει να καλλιεργήσει τα στοιχεία της ιστορικής σκέψης των τελευταίων. Αναφορικά με τους μαθητές, το επίκεντρο του ενδιαφέροντος εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις ιστορικές έννοιες μέσα από την επεξεργασία των ιστορικών πηγών. Συνεπώς, τα δεδομένα από την παρατήρηση κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών και την εξέταση των φύλλων εργασίας των μαθητών συνιστούν μια στέρεη βάση για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων σε σχέση με τους μαθητές.

Για την εξέταση του θέματος από τη διδακτική σκοπιά, θελήσαμε όχι μόνο να παρατηρήσουμε πώς ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χειριστεί τη συγκεκριμένη μέθοδο στο πλαίσιο του μαθήματος, αλλά και πώς την αξιολογεί στο σύνολό της. Έτσι, αποφασίσαμε να πάρουμε συνέντευξη από τον καθηγητή του τμήματος μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, διότι η κρίση του για την εν λόγω διδακτική παρέμβαση και η οπτική του για την πορεία της καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας δεν θα μπορούσαν να αποτυπωθούν καλύτερα με άλλη μέθοδο. Επιπλέον, η συνέντευξη με τον διδάσκοντα μπορεί να συμπληρώσει τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας, αλλά και να λειτουργήσει ως μέτρο σύγκρισης γι' αυτές.

Επιλέχθηκε η κατ' ιδίαν ημιδομημένη συνέντευξη, θεωρώντας πως αυτή δημιουργεί το κατάλληλο υπόβαθρο ούτως ώστε να αναδειχθούν στον μέγιστο βαθμό τα ζητούμενα στοιχεία. Η κατ' ιδίαν συνέντευξη ήταν το φυσικό επακόλουθο, δεδομένης της στενής συνεργασίας της ερευνήτριας με τον διδάσκοντα καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Επιπροσθέτως, καθώς η δική μας έρευνα δεν επιδιώκει να ελέγξει κάποια θεωρία, αλλά να ανακαλύψει και να περιγράψει με ποιον τρόπο μία διδακτική προσέγγιση λειτουργήσει στην πράξη, ήταν αναμενόμενο να υιοθετήσουμε μια πιο ανοιχτή και ευέλικτη εκδοχή της συνέντευξης. Με δεδομένο, δε, ότι τα θέματα που μας ενδιέφεραν να συζητηθούν στη συνέντευξη ήταν εξαρχής σαφή, δεν είχαμε παρά να προβούμε σε ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία θα παρείχε την αναγκαία σύζευξη ελέγχου και ευελιξίας.

Με αυτά τα δεδομένα, λοιπόν, κατασκευάστηκε ένα πρωτόκολλο συνέντευξης με το σύνολο των ερωτήσεων, που θα μπορούσαν να διατυπωθούν, ακολουθώντας μία λογική ακολουθία. Αρχικά σημειώθηκαν μερικές γενικές ερωτήσεις σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές του καθηγητή, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση μοιάζει ή διαφέρει από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα του καθηγητή και των μαθητών. Έπειτα, καταγράφηκαν οι ερωτήσεις σχετικά με τη διδακτική παρέμβαση, οι οποίες αφορούν την άποψη του εκπαιδευτικού για τις ωφέλειες και τις δυσκολίες της παρέμβασης –τόσο από διδακτική όσο και από μαθησιακή σκοπιά–, καθώς και την εκτίμησή του για την ανταπόκριση των μαθητών σε αυτή.

## Αποτελέσματα έρευνας

Σύμφωνα με τον Creswell<sup>21</sup>, η ανίχνευση και παρουσίαση των θεμάτων (themes), που ανέδειξε η έρευνα, αποτελεί έναν συνήθη τρόπο ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων. Αυτός ο τρόπος ανάλυσης και παρουσίασης κρίθηκε καταλληλότερος για την παρούσα έρευνα, διότι τα ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να απαντήσει είναι αρκετά σαφή και συγκεκριμένα, ώστε να οριοθετούν ξεχωριστά θέματα.

### Ιστορικά τεκμήρια

Τα δεδομένα της διδακτικής παρέμβασης έδειξαν ότι οι μαθητές εντόπισαν επιτυχώς τους συγγραφείς («ανάκριση» πηγής) και το έτος έκδοσης των πηγών (συγκειμενοποίηση) σε όλες τις πρωτογενείς πηγές, αλλά δυσκολεύτηκαν να τα διακρίνουν στις δευτερογενείς πηγές, που περιείχαν αποσπάσματα πρωτογενών. Επιπλέον, ενώ οι περισσότεροι διέκριναν τις θέσεις που διατυπώνονται, λίγοι αναφέρθηκαν και στα αποδεικτικά στοιχεία που τις τεκμηριώνουν (προσεκτική ανάγνωση). Κανένας, ωστόσο, δεν υπέβαλε τις πηγές σε ερωτήσεις των προαναφερθεισών στρατηγικών («ανάκριση» πηγής), παρά μόνο όταν παροτρύνθηκαν από τον καθηγητή ή την ερευνήτρια (κατά την επεξεργασία των πηγών στην ολομέλεια της τάξης και στις ομάδες, αντίστοιχα). Επομένως, φαίνεται ότι οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα σε ασκήσεις εντοπισμού απλών πληροφοριών σχετικά με το περιεχόμενο ή το συγκείμενο των πηγών, συγκριτικά με τις ασκήσεις, που απαιτούν προσεκτική ανάγνωση για τη συσχέτιση των επιμέρους στοιχείων.

Από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών αναφορικά με τις κρίσεις τους για την αξιοπιστία των πηγών, προέκυψαν τρεις κατηγορίες. Ως βασικός προσδιοριστικός παράγοντας της αξιοπιστίας των πηγών αναδείχθηκε η

20. Cohen, Manion, Morrison, ό.π., σ. 349.

21. Creswell, ό.π., σ. 248.

προσωπική σχέση ή/και χρονική εγγύτητα των συγγραφέων με τα γεγονότα που αφηγούνται. Οι τρεις στους τέσσερις μαθητές, που αναφέρθηκαν στη συμμετοχή του συγγραφέα στα ιστορικά γεγονότα, υποστήριξαν ότι αυτή επικυρώνει την αξιοπιστία της πηγής. Διαφοροποιήθηκε η τέταρτη μαθήτρια, η οποία επεσήμανε την υποκειμενική ματιά, που η προσωπική εμπλοκή του συγγραφέα στα ιστορικά γεγονότα επιφέρει στην αφήγηση, διακυβεύοντας με αυτόν τον τρόπο την εγκυρότητά της. Δευτερευόντως, ως κριτήρια αξιοπιστίας των πηγών αναφέρθηκε η παρουσίαση αποδεικτικών στοιχείων (π.χ., «στατιστικά στοιχεία»), που παρέχονται από τον συγγραφέα και προκύπτουν από την ιδιότητα του («είναι πιο μορφωμένοι»), καθώς και η χρονική απόσταση μεταξύ ιστορικών γεγονότων και ιστορικής αφήγησης.

Η συγκεκριμένη άσκηση φαίνεται πως εντυπωσίασε τους μαθητές. Σε κατ' οίκον άσκηση, όπου καλούνταν να εντοπίσουν τα στοιχεία που οι συγγραφείς προέβαλλαν για να τεκμηριώσουν τις θέσεις τους, οι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές προέβησαν στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας των πηγών. Εντούτοις, κανένας από αυτούς δεν έλαβε υπόψη τον κριτικό σχολιασμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος, επαναλαμβάνοντας αυτούσιες τις απόψεις που διατυπώθηκαν, και ιδιαιτέρως την κυρίαρχη, ότι δηλαδή η συμμετοχή του συντάκτη της πηγής στα ιστορικά γεγονότα της προσδίδει αξιοπιστία.

Επομένως, η εμπιστοσύνη που έδειξαν οι μαθητές στις πηγές, που απηχούν τις φωνές των πρωταγωνιστών των ιστορικών γεγονότων (ανεξάρτητα από τον ρόλο που διαδραμάτισαν σε αυτά), φανερώνει ότι διατυπώνουν απλοϊκές κρίσεις σχετικά με την αξιοπιστία των ιστορικών πηγών. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι παραπάνω απόψεις επαναλήφθηκαν σχεδόν αυτούσιες στις γραπτές εργασίες είναι δηλωτικό της δυσκολίας που συναντάται στην προσπάθεια για τροποποίηση των προδιαμορφωμένων ιδεών των μαθητών.

### Ιστορικές οπτικές

Οι μαθητές αξιοποίησαν λίγες μόνο πηγές (έλεγχος άλλων πηγών), εστιάζοντας μάλιστα σε ορισμένες πτυχές τους (προσεκτική ανάγνωση), για να απαντήσουν στις ερωτήσεις του φύλλου εργασίας. Η αδυναμία τους στις στρατηγικές της προσεκτικής ανάγνωσης και του ελέγχου πολλαπλών πηγών τους οδήγησε στην παράλειψη σημαντικών πληροφοριών, με αποτέλεσμα να μην παρουσιάζουν –άρα και να μην αντιλαμβάνονται– την πλήρη εικόνα. Παράλληλα, οι μαθητές εντόπισαν τις αντικρουόμενες οπτικές για το υπό μελέτη ζήτημα, όμως δεν τις ερμήνευσαν με βάση τις επικρατούσες συνθήκες (συγκειμενοποίηση). Συνεπώς, η αποσπασματική προσέγγιση των ιστορικών τεκμηρίων, σε συνδυασμό με την ελλιπή κατανόηση του ιστορικού πλαισίου τους, είχε ως αποτέλεσμα την ανεπαρκή κατανόηση των ιστορικών οπτικών.

Σχετικά με τις ιστορικές οπτικές, παρατηρήθηκε ότι όλοι οι μαθητές σχολίασαν τις αντικρουόμενες θέσεις των φορέων εξουσίας (Βασιλιά Κωνσταντίνου – Βενιζέλου), ενώ αναφέρθηκαν σε αυτές των απλών πολιτών μόνο σε σχέση με τον φορέα εξουσίας που υποστήριξαν. Πράγματι, οι φορείς εξουσίας είχαν πρωταγωνιστικό ρόλο στο μελετώμενο ζήτημα, ωστόσο στις ιστορικές πηγές τονίζονται τα συμφέροντα που ώθησαν τις διάφορες κοινωνικές ομάδες να υποστηρίξουν τον εκάστοτε φορέα εξουσίας. Η έμφαση στις θέσεις και τις δράσεις των φορέων εξουσίας, με την παράλληλη αποσιώπηση των υπολοίπων, ίσως καταδεικνύει τη λανθάνουσα πεποίθηση των μαθητών ότι οι δυνάμεις εξουσία έχουν σε απόλυτο βαθμό την ικανότητα να επηρεάζουν τις απόψεις των ιστορικών υποκειμένων (agents), όπως και τις κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις.

Τα παραπάνω παραδείγματα φωτίζουν το μοτίβο της «προσωποποίησης», που σύμφωνα με την Hallden<sup>22</sup> είναι κεντρικό στη σκέψη των μαθητών. Συγκεκριμένα, η πεποίθηση ότι η πορεία των ιστορικών γεγονότων καθορίζεται από την επιρροή ισχυρών ανθρώπων ταυτίζεται με την ηρώμη μορφή προσωποποίησης, που εισηγείται η Hallden<sup>23</sup>. Επιπλέον, η τάση των μαθητών να εξηγούν τα ιστορικά γεγονότα βάσει των δράσεων και προθέσεων μεμονωμένων ατόμων («τα αίτια δεν είναι άλλα από την αντιφατικότητα των στάσεων του καθενός, τις ιδεολογίες και τον τρόπο σκέψης τους»), αλλά και να αιτιολογούν τις πράξεις τους με βάση την ψυχική τους διάθεση («αίτια: ο εγωισμός και η αντιπαλότητα»), συνάδει με τη μορφή προσωποποίησης, που η Hallden<sup>24</sup> ονομάζει «mentalization» («πνευματική χειραγώγηση»).

Οι μαθητές που αναφέρθηκαν αναλυτικότερα στις οπτικές των πολιτών, ξεχώρισαν όσες σχετίζονται με τις ιδεολογίες και τα οικονομικά συμφέροντά τους, αγνοώντας πλήρως όσες προκύπτουν από τις προσωπικές εμπειρίες ή κίνητρα. Παρατηρείται, δηλαδή, μια τάση γενίκευσης, αφού δίνουν ιδιαίτερη σημασία σε αυτές που συχνά λογίζονται ως «πανανθρώπινες» κινητήριες δυνάμεις, όπως είναι οι πεποιθήσεις και οι οικονομικές ανάγκες των ανθρώπων, και αμελούν τα προσωπικά βιώματα, που είναι υπεύθυνα για τη διάπλασή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε εργασία επόμενης ενότητας, η οποία ζητούσε τον εντοπισμό των υποκειμένων που επηρεάζονταν από τη λήξη του

22. Hallden Olla, «Personalization in Historical Descriptions and Explanations», *Learning and Instruction*. 8 (2), 1998, σ. 129.

23. Hallden, ό.π., σ. 138.

24. Hallden, ό.π., σ. 132, 138.

Α' Παγκοσμίου πολέμου, οι μαθητές αναφέρθηκαν σε παραπάνω από μία οπτικές. Φαίνεται, λοιπόν, πως σταδιακά όλο και περισσότεροι λαμβάνουν υπόψη τα ποικίλα συμφέροντα, άρα και τις ποικίλες οπτικές.

### *Αίτια και αποτελέσματα*

Οι απαντήσεις των μαθητών στη σχετική ενότητα κατέδειξαν τη δυσκολία τους να διακρίνουν τις μακροχρόνιες από τις νέες συνθήκες και τις άμεσες από τις απώτερες συνέπειες, ενώ παρουσίασαν σύγχυση ακόμη και μεταξύ αιτίων και αποτελεσμάτων. Τα παραπάνω προκύπτουν από την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις στρατηγικές της προσεκτικής ανάγνωσης, της αναζήτησης πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, και κυρίως της εξέτασης των γεγονότων σε σχέση με το ιστορικό τους πλαίσιο.

Ειδικά ως προς τη συγκειμενοποίηση, οι μαθητές απέτυχαν σταθερά να λάβουν υπόψη τις ευρύτερες συνθήκες που συντέλεσαν στην εκδήλωση των αλληπάλληλων ρωσικών επαναστάσεων. Παρατηρήθηκε, ακόμη, ότι αρκέστηκαν στην αναφορά των αιτίων και αποτελεσμάτων, που τους φάνηκαν αξιόλογα ή θετικά, παρερμηνεύοντας σε μερικές περιπτώσεις ως θετικό τον αντίκτυπο ορισμένων γεγονότων. Επομένως, οι απαντήσεις τους περισσότερο αντανακλούν τις αναπαραστάσεις και ερμηνείες τους, παρά τις ιστορικές πηγές. Τέλος, παρέλειψαν σταθερά να αναφερθούν στις διαδικασίες που οδήγησαν στα εκάστοτε γεγονότα, πράγμα που δείχνει ότι εξακολουθούν να ενδιαφέρονται για τη δηλωτική γνώση.

Συνεπώς, οι εργασίες των μαθητών έδειξαν με αδιαμφισβήτητο τρόπο ότι δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα να προσδιορίσουν τον ιστορικό χρόνο, και κατ' επέκταση να εξηγήσουν την αδιάρρηκτη σχέση αιτίων-αποτελεσμάτων. Αφού, λοιπόν, δεν ήταν σε θέση να εξηγήσουν τα αίτια και τα αποτελέσματα του μελετώμενου ιστορικού γεγονότος, είναι ασφαλές να συμπεράνουμε ότι δεν το κατανόησαν.

### *Συνέχεια και αλλαγή*

Όπως παρατηρήθηκε, τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τον διδάσκοντα του τμήματος, οι μαθητές αντιμετώπισαν τις συνέχειες και τις αλλαγές ως αλληλοαποκλειόμενες φάσεις. Παρουσίασαν την τάση να διακρίνουν περισσότερο τις αλλαγές από τις συνέχειες, και δη τις πιο εντυπωσιακές. Θεωρούμε ότι η τάση των μαθητών να επικεντρώνονται σχεδόν αποκλειστικά σε επιλεγμένες αλλαγές αναδεικνύει δύο παραμέτρους της σκέψης τους. Σε πρώτο επίπεδο, επιβεβαιώνει την αδυναμία τους στις τεχνικές της προσεκτικής ανάγνωσης και του ελέγχου πολλαπλών πηγών, η οποία περιορίζει αισθητά το εύρος των πληροφοριών που μελετούν και επεξεργάζονται. Με δεδομένο ότι η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών στα φύλλα εργασίας δείχνει ότι οι περισσότεροι στηρίχτηκαν σε παραπάνω από μία πηγές, εικάζουμε ότι δεν τις αντιμετωπίζουν κατ' αρχήν ως αλληλοαποκλειόμενες αλλά μάλλον ξεχωρίζουν εκείνες που είναι πιο εμφανείς ή που οι ίδιοι κρίνουν ως περισσότερο αξιόλογες.

Έτσι, σε ένα δεύτερο επίπεδο, αναδύονται οι προσωπικές –και συχνά αντικρουόμενες– αναπαραστάσεις των μαθητών για τις έννοιες της συνέχειας και της αλλαγής. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι εντόπισαν κυρίως τις άμεσες αλλαγές, χωρίς να αναλογιστούν τις ευρύτερες μεταβολές που αυτές συνεπάγονταν. Ως προς το είδος των αλλαγών, αξίζει να επισημανθεί ότι οι μαθητές διέκριναν περισσότερο τα θετικά χαρακτηριστικά τους. Έτσι, έκριναν τη συνένωση κρατών με άλλα ως θετική εξέλιξη, ενώ μερικοί θεώρησαν ότι σήμανε την ανεξαρτησία της χώρας, παρότι οι πηγές δήλωναν ρητώς ότι πραγματοποιήθηκε παρά τη θέληση των κατοίκων των αντίστοιχων κρατών. Είναι πιθανό, λοιπόν, εδώ να αντανακλώνται οι αναπαραστάσεις των μαθητών σχετικά με την αξία της συνεργασίας μεταξύ των χωρών (ως υπηκόων χώρας-μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης) και της ανεξαρτησίας, με τη λογική ότι υπηρετεί εκ των πραγμάτων το λαϊκό αίτημα για αυτοδιάθεση.

### *Ιστορική σημασία*

Οι θέσεις των μαθητών σχετικά με τη σημασία των ιστορικών γεγονότων μπορούν να διακριθούν σε δύο ευρείες κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις που δομήθηκαν στη βάση της συγκειμενοποίησης, ενώ στη δεύτερη –και σταθερά πολυπληθέστερη– περιλαμβάνονται εκείνες που βασίστηκαν σε προσωπικά ή αφηρημένα κριτήρια. Δηλαδή, λίγοι ήταν οι μαθητές που θεμελίωσαν την ιστορική σημασία των γεγονότων εντάσσοντάς τα στο ευρύτερο ιστορικό τους πλαίσιο. Ακόμα λιγότεροι ήταν εκείνοι που συνέδεσαν τη σημασία των εν λόγω γεγονότων με το παρόν. Όσοι το επιχειρήσαν, ουσιαστικά βασίστηκαν στις προσωπικές τους υποθέσεις σχετικά με το πώς τα εν λόγω γεγονότα επηρέασαν τη σύγχρονη ζωή (π.χ., η σημασία του δικαιώματος ψήφου των γυναικών και της συμμετοχής τους στη βιομηχανική παραγωγή ως το έναυσμα για την υπέρβαση των σεξιστικών διακρίσεων).

Επομένως, και στις δύο περιπτώσεις, οι μαθητές βασίστηκαν ελάχιστα στα ιστορικά τεκμήρια, γεγονός που φανερώνει ως προς τις στρατηγικές ανάγνωσης, ότι δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την προσεκτική ανάγνωση και τον έλεγχο των πληροφοριών σε πολλαπλές πηγές. Αντ' αυτού, αποκρίθηκαν με άξονα τις προσωπικές τους από-

ψεις και αναπαραστάσεις, από τις οποίες διακρίνεται το πώς οι μαθητές βλέπουν το παρελθόν σε σχέση με το παρόν. Εν προκειμένω, για τους μαθητές το παρόν συνιστά τη βελτιωμένη εκδοχή του παρελθόντος, χαρακτηριστικό που συνάδει με ευρήματα, τόσο των Lee και Ashby όσο και του Seixas. Οι πρώτοι, μελετώντας τη διαμόρφωση της ιστορικής σκέψης μαθητών ηλικίας 7-14 ετών, παρατήρησαν ότι αρχικά οι μαθητές αντιλαμβάνονταν το παρελθόν ως κατώτερο, και εκ των πραγμάτων χειρότερο από το παρόν<sup>25</sup>. Παρομοίως, ο Seixas<sup>26</sup>, με βάση την έρευνά του σχετικά με το τι αντιλαμβάνονται οι μαθητές ως ιστορικά σημαντικά, υποστήριξε πως οι μαθητές γενικά θεωρούν την εξέλιξη ως ηθική πρόοδο, κι επομένως το παρόν ως βελτίωση του παρελθόντος.

Με άλλα λόγια, δεν κατάφεραν να αποφύγουν τον «παροντισμό» (presentism), δηλαδή τη χρήση σύγχρονων ιδεών και αντιλήψεων για την εξήγηση και ερμηνεία του παρελθόντος. Επιπροσθέτως, η χρήση συναισθηματικά φορτισμένου λόγου και η διατύπωση γενικόλογων συμπερασμάτων, υποδεικνύουν μια «προσωπική» σχέση με την ιστορία. Οι μαθητές, δηλαδή, δεν τηρούν την απαραίτητη απόσταση από τα ιστορικά γεγονότα προκειμένου να τα εξετάσουν με κριτική ματιά, αλλά εμπιστεύονται περισσότερο τις δικές τους αναπαραστάσεις σχετικά με το πώς λειτουργεί ή θα έπρεπε να λειτουργεί η κοινωνία. Όπως ήταν αναμενόμενο, λοιπόν, λόγω της σύντομης χρονικής διάρκειας της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές δεν ήταν σε θέση να εξηγήσουν με ποιον τρόπο η ιστορική σημασία διαμορφώνεται και μεταβάλλεται μέσα στον χρόνο.

### Λοιπές παρατηρήσεις

Στο σύνολο της διδακτικής παρέμβασης, ο καθηγητής ακολούθησε σχεδόν κατά γράμμα τα σχέδια διδασκαλίας της ερευνήτριας. Ταυτοχρόνως, όμως, έδειξε προσήλωση σε μερικές αρχές της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας, όπως φαίνεται από την απόφασή του, αφενός να ζητά από τους μαθητές να μελετήσουν το σχολικό εγχειρίδιο αντί των ιστορικών πηγών που περιλαμβάνονταν στα φύλλα εργασίας, αφετέρου να διατηρήσει την προφορική εξέταση του προηγούμενου μαθήματος στην αρχή κάθε νέας διδασκαλίας. Αυτές οι επιλογές φανερώνουν ότι ανάμεσα στις προτεραιότητές του βρισκόταν ο ακριβής προσδιορισμός των γνώσεων που αποκόμισαν οι μαθητές από τη διδασκαλία και το προσωπικό τους διάβασμα. Δεδομένων της προθυμίας του να μάθει και να δουλέψει τη νέα μέθοδο διδασκαλίας, καθώς και των πολύ θετικών σχολίων που έκανε σχετικά με την παιδαγωγική αξία της μεθόδου, κλίνουμε προς την υπόθεση ότι η συγκεκριμένη επιλογή δεν σχετίζεται με την ιεραρχία των διδακτικών στόχων που ο ίδιος ασπάζεται. Αντιθέτως, έχει περισσότερο να κάνει με τις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας, και συγκεκριμένα με την ανάγκη για βαθμολογική αποτίμηση, τόσο της συμμετοχής των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και της μελέτης τους, με σταθερό σημείο αναφοράς το σχολικό εγχειρίδιο.

Όμως και οι μαθητές φάνηκαν εξίσου αγκιστρωμένοι στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της ιστορίας. Μελετούσαν αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο αντί των πηγών των φύλλων εργασίας, βάσει του οποίου διατύπωναν απορίες και απαντούσαν στις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας. Παρότι συμμετείχαν ενεργά στις διδασκαλίες, παρέδωσαν λίγες γραπτές εργασίες, στις οποίες παρουσίασαν λιγότερο ικανοποιητικά αποτελέσματα. Ακόμη, λίγοι συμπλήρωσαν τις απαντήσεις των φύλλων εργασίας που συζητούνταν στην τάξη, παρόλο που ο διδάσκων τις κατέγραφε στον πίνακα προτρέποντάς τους να κάνουν το ίδιο. Τα τελευταία δηλώνουν σαφώς την τάση των μαθητών να διατηρούν τον ρόλο του παθητικού ακροατή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.

## Συμπεράσματα και συζήτηση

Με βάση τα συνολικά ευρήματα της έρευνας, διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές επεξεργάστηκαν τις ιστορικές πηγές (evidence) με βιαστικό και διεκπεραιωτικό τρόπο. Αυτό υποστηρίζεται από το γεγονός ότι απέδιδαν καλύτερα στις δραστηριότητες όπου έπρεπε να εντοπίσουν απλές πληροφορίες σε σύντομες πηγές. Αντιθέτως, όταν χρειαζόταν να μελετήσουν πολλαπλές πηγές, που απαιτούσαν προσεκτική ανάγνωση (close reading) αλλά και συσχέτιση των επιμέρους πληροφοριών (corroboration), διατύπωναν ατελείς και απλοϊκές απαντήσεις. Επιπλέον, κατά την ερμηνεία των πηγών δεν έδειξαν να αντιλαμβάνονται τις λανθάνουσες οπτικές των δημιουργών τους, ούτε την επίδραση του ευρύτερου ιστορικού πλαισίου στη διαμόρφωσή τους (sourcing), παρά μόνο όταν παροτρύνονταν από τον εκπαιδευτικό

25. Lee Peter & Ashby Rosalyn, «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14», Stearns Peter Nathaniel, Seixas Peter, Wineburg Sam (επιμ.), *Knowing, Teaching & Learning History: National and International Perspectives*, New York University Press, New York 2000, σ. 199-222.

26. Seixas Peter, «Student's Understanding of Historical Significance», Fraenkel Jack R. (επιμ.), *Theory and Research in Social Education*, College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies, Washington DC 1994, σ. 298.

ή την ερευνήτρια. Συνδυαστικά με το γεγονός ότι θεώρησαν την προσωπική εμπλοκή του συντάκτη της πηγής στα εξιστορούμενα γεγονότα ως στοιχείο εγκυρότητας και αξιοπιστίας, καθίσταται σαφές ότι αντιλήφθηκαν τις ιστορικές πηγές ως αντανάκλαση του παρελθόντος, όπως πραγματικά υπήρξε, και όχι ως κατασκευές των δημιουργών τους.

Η αδυναμία των μαθητών στις στρατηγικές της προσεκτικής ανάγνωσης (close reading) και του ελέγχου πολλαπλών πηγών (corroboration) είχε ως αποτέλεσμα την παράλειψη σημαντικών πληροφοριών, που δυσχέρανε την κατανόηση και των υπόλοιπων ιστορικών εννοιών. Επιπροσθέτως, η δυσκολία των μαθητών να εντάξουν τα μελετώμενα γεγονότα στο εκάστοτε χωροχρονικό πλαίσιο (contextualization) δεν τους επέτρεψε να κατανοήσουν πώς διαμορφώνονται οι ποικίλες ιστορικές οπτικές (historical perspectives), ούτε πώς διαπλέκονται τα αίτια με τα αποτελέσματα (cause and consequence) και οι αλλαγές με τις συνέχειες (continuity and change). Κατά συνέπεια, οι μαθητές ερμήνευσαν τις ιστορικές πηγές υπό το πρίσμα των προσωπικών τους αναπαραστάσεων. Έτσι, αναδείχτηκε η τάση τους να παραβλέπουν συστηματικά το ιστορικό συγκείμενο και να εστιάζουν σε γεγονότα που οι ίδιοι έκριναν αξιόλογα. Επίσης, φάνηκε ότι ερμήνευσαν ορισμένα γεγονότα ως αποτέλεσμα των δράσεων και προθέσεων των «ισχυρών ανδρών». Τέλος, απέδωσαν εν πολλοίς θετικό πρόσημο στις αλλαγές, ταυτίζοντας ουσιαστικά την αλλαγή με την πρόοδο.

Όλα τα παραπάνω καθιστούν αδιαμφισβήτητη την έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με τις διαδικασίες της επιστημονικής προσέγγισης (disciplinary method) των ιστορικών πηγών. Είναι γενικά αποδεκτό ότι αυτή οφείλεται στην περιορισμένη αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία της Ιστορίας, καθώς και στις συνήθειες πρακτικές προσπέλασης των πηγών, που περιορίζονται στην απλή εύρεση συγκεκριμένων πληροφοριών. Ο εκπαιδευτικός του τμήματος, ο οποίος, λόγω γνωστικού υπόβαθρου και πολυετούς πείρας, διαχειρίστηκε με άνεση και επιτυχία τη διδακτική μέθοδο, επεσήμανε μερικές ακόμη πτυχές. Δήλωσε πως ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος (δύο ώρες την εβδομάδα) δεν επιτρέπει τη σε βάθος ανάλυση των ιστορικών πηγών. Επιπλέον, αποκάλυψε ότι οι μαθητές είχαν ασκηθεί στην επεξεργασία των πηγών, πρόκειται, όμως, για ένα αρκετά αδύναμο και απείθαρχο τμήμα.

Όσον αφορά τη διδακτική παρέμβαση, θεώρησε πολύ θετικές την ομαδική εργασία και την αξιοποίηση πολλαπλών πηγών. Μίλησε με ενθουσιασμό για τη δόμηση του μαθήματος γύρω από ένα ιστορικό ερώτημα, που προσδιόριζε και καθιστούσε σαφές στους μαθητές το εκάστοτε αντικείμενο μελέτης, και τη διερεύνηση του χαρακτήρα των πηγών (πρωτογενείς/ δευτερογενείς). Επεσήμανε ότι είναι σημαντικό να ενσωματωθούν περισσότερες οπτικές πηγές και ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος για την επίτευξη ουσιαστικών διαφορών στη σκέψη των μαθητών. Ωστόσο, τόνισε ότι, παρά τις συχνές διακοπές των μαθημάτων λόγω ποικίλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων, που δεν βοήθησαν τους μαθητές να εξασκηθούν εντατικά στη νέα μεθοδολογία, οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον και έδωσαν δείγματα εξοικείωσης με τις διδακθείσες στρατηγικές ανάγνωσης. Αυτή η σταδιακή εξοικείωση, που παρατηρήθηκε και από την ερευνήτρια, συνηγορεί υπέρ της άποψης ότι η εν λόγω διδακτική μεθοδολογία παρουσιάζει δυνατότητες καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης.

Συμπερασματικά, η διδακτικομαθησιακή πραγματικότητα δεν συνάδει με τις επίσημες επιδιώξεις του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, αλλά πολύ περισσότερο με τις λανθάνουσες. Εκπαιδευτικοί και μαθητές παραμένουν αγκιστρωμένοι στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και μάθησης της Ιστορίας. Η έμφαση στην κυρίαρχη ιστορική αφήγηση, που επιβάλλεται από την ύπαρξη ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου, διαιωνίζεται με την επιφανειακή προσέγγιση των ιστορικών πηγών και την περιορισμένη δυνατότητα έκφρασης κριτικής ιστορικής σκέψης. Ωστόσο, η ένταξη των ιστορικών εννοιών στο νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας<sup>27</sup> (2018) κρίνεται ως ένα πολύ θετικό βήμα προς την κατεύθυνση της ουσιαστικής καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης των μαθητών. Πιστεύουμε ότι θα διευκολύνει τη διαμόρφωση καταλληλότερων σχεδίων διδασκαλίας και ευελπιστούμε να τεθούν υπό συζήτηση και άλλες παράμετροι (π.χ., διδακτικός χρόνος, σχολικό εγχειρίδιο, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών), που θα συμβάλλουν περαιτέρω στη βελτίωση της ποιότητας του μαθήματος της Ιστορίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Κάββουρα Δώρα, *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία, Μάθηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2011.  
 Μαμούρα Μαρία, *Η διδασκαλία της ιστορίας από πηγές και η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: μύθος ή πραγματικότητα*; Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2011.  
 Νάκου Ειρήνη, *Τα παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.

27. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (Γ' Δημοτικού – Α' Λυκείου)*, [http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/B\\_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02\\_ps\\_istorias\\_eisagogi.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf).

- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, *Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας (Γ' Δημοτικού – Α' Λυκείου)*, [http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/B\\_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02\\_ps\\_istorias\\_eisagogi.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf), ημ. πρόσβασης 12.10.2019.
- ΦΕΚ 303B/13-03-2003, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών*, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, ημ. πρόσβασης 1.9.2019.
- Cohen Louis, Manion Lawrence, Morrison Keith, *Research Methods in Education* (4<sup>th</sup> ed.), Routledge, London-New York 2007.
- Creswell John W., *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4<sup>th</sup> ed.), Pearson, US 2012.
- Duquette Catherine, «Relating Historical Consciousness to Historical Thinking Through Assessment», Ercikan Kadriye & Seixas Peter (επιμ.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*, Routledge, New York 2015, σ. 51-63.
- Hallden Olla, «Personalization in Historical Descriptions and Explanations», *Learning and Instruction*, τχ. 8 (2), 1998, σ. 131-139.
- Lee Peter & Ashby Rosalyn, «Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14», Stearns Peter Nathaniel, Seixas Peter, Wineburg Sam (επιμ.), *Knowing, Teaching & Learning History: National and International Perspectives*, New York University Press, New York 2000, σ. 199-222.
- Manitoba Education and Advanced Learning, *Grade 11 History of Canada: A foundation for Implementation*, 2014, [https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/history\\_gr11/index.html](https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/socstud/history_gr11/index.html), ημ. πρόσβασης 22.9.2019.
- Reisman Avishag, *Reading like a historian: A document-based history curriculum intervention in urban high schools*, Stanford University, California 2011.
- Seixas Peter, Peck Clara, «Teaching historical thinking», Sears Alan & Wright Ian (επιμ.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies*, Pacific Educational Press, Vancouver 2004, σ. 109-117.
- Seixas Peter, «Historical Understanding among Adolescents in a Multicultural Setting», *Curriculum Inquiry*, τχ. 23, 1993, σ. 301-327.
- Seixas Peter, «Student's Understanding of Historical Significance», Fraenkel Jack R. (επιμ.), *Theory and Research in Social Education*, College and University Faculty Assembly of the National Council for the Social Studies, Washington DC 1994, σ. 281-304.
- Seixas Peter, «A Model of Historical Thinking», *Educational Philosophy and Theory*, τχ. 49 (6), 2017, σ. 593-605.
- Seixas Peter, «Historical consciousness and historical thinking», Carretero Mario, Berger Stefan, Grever Maria (επιμ.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Palgrave MacMillan, UK 2017, σ. 59-72.
- Stéphane Lévesque**, *Thinking Historically: Educating Students for the Twenty-First Century*. University of Toronto Press, Toronto 2008.
- The Historical Thinking Project, *Historical Thinking Concepts*, <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>, ημ. πρόσβασης 24.9.2019.
- Verma Gajendra & Mallick, *Researching Education: Perspectives and Techniques*, Falmer Press, USA 2005.
- Wineburg Sam, «On the reading of historical text: Notes on the breach between school and academy», *American Education Research Journal*, τχ. 28 (3), 1991, σ. 495-519.
- Wineburg Sam, «Historical Thinking and Other Unnatural Acts», *Phi Delta Kappan*, τχ. 80 (7), 1999, σ. 488-499.

# Παιδαγωγική Freinet και Κριτική Εκπαίδευση: «Δύο ρυάκια που καταλήγουν στο ίδιο ορμητικό ποτάμι»

Οικονομίδου Φανή

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΕΚΠΑ  
fanicon239@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Παιδαγωγική του Célestin Freinet αποτελεί μια παιδαγωγική πρόταση με κοινωνικο-πολιτικό εκπαιδευτικό όραμα, μια συνολική πρόταση για την επιτυχία όλων των παιδιών αλλά και τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών δρώντων μαθητών και μετέπειτα πολιτών. Μία τάξη ή ένα σχολείο που εφαρμόζει τις τεχνικές του Freinet δίνει έμφαση στην ελεύθερη έκφραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Οι μαθητές συνδιαμορφώνουν το περιβάλλον μάθησής τους, καλλιεργούν τα ενδιαφέροντά τους και εξελίσσουν τα πεδία στα οποία χρειάζονται ενδυνάμωση.

«Η αυριανή δημοκρατία προετοιμάζεται με τη δημοκρατία στο Σχολείο. Ένα αυταρχικό καθεστώς στο Σχολείο δεν θα μπορούσε να διαμορφώσει δημοκρατικούς πολίτες». Διαβάζοντας αυτόν τον συλλογισμό του Freinet, δεν μπορούμε να βρούμε καλύτερο λόγο ή/και τρόπο για να συνδέσουμε την παιδαγωγική και τις τεχνικές του με την Κριτική Παιδαγωγική. Το βασικό σημείο σύγκλισής τους είναι η προσπάθεια των δασκάλων να αλλάξουν τη ζωή τους (και των μαθητών τους) προς το καλύτερο, με προοπτική την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των μαθητών και της κοινωνικής τους δράσης, με σκοπό την κοινωνική τους χειραφέτηση.

Το σχολείο που είναι ανοιχτό στην κοινωνία, που κατανέμει με βάση τις ανάγκες χωρίς διακρίσεις και υποκρισία, που αντιμετωπίζει τους πάντες με δικαιοσύνη και ισότητα, και λειτουργεί στη βάση της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης, είναι αυτό που ως ανήσυχτοι δάσκαλοι θέλουμε να φτιάξουμε. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές αρχές και τεχνικές της Παιδαγωγικής Freinet και γίνεται αναφορά σε σημεία σύγκλισης και απόκλισης με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής.

## Εισαγωγή

«Βρισκόμαστε σ' αυτό το σημείο: μια τάφος που καθημερινά βαθαίνει χωρίζει όλο και περισσότερο το παραδοσιακό δημόσιο σχολείο, το προσαρμοσμένο κουτσά στραβά στην καπιταλιστική δημοκρατία των αρχών του αιώνα μας, από τις κυριαρχικές ανάγκες μιας τάξης που νιώθει την αναγκαιότητα να διαμορφώσει τις νέες γενιές κατ' εικόνα της κοινωνίας που οραματίζεται»<sup>1</sup>.

Το απόσπασμα αυτό βρίσκεται στον πρόλογο του βιβλίου του Célestin Freinet, «Το σχολείο του λαού», το οποίο στην Ελλάδα εκδόθηκε το 1977. Η πραγματικότητα στην ουσία της δεν έχει αλλάξει, παρά την τεχνολογική πρόοδο, τις μακρές περιόδους ειρήνης στον δυτικό κόσμο (τουλάχιστον), την κατάκτηση αρκετών εργατικών και πολιτικών δικαιωμάτων αλλά και ελευθεριών από την εργατική τάξη. Ωστόσο, εντοπίζουμε την ανάγκη της τάξης μας να καλλιεργήσει και να μορφώσει τους μαθητές, όχι όπως κι εκείνη καλλιεργήθηκε και μορφώθηκε, αλλά με τελικό της στόχο τη χειραφέτηση του ατόμου και την εξάλειψη της εκμετάλλευσης του ανθρώπου από άνθρωπο.

Επομένως, δεν θα μπορούσαμε να βρούμε καλύτερο λόγο ή και τρόπο για να συνδέσουμε την Παιδαγωγική του Freinet με την Κριτική Παιδαγωγική, φυσικά γνωρίζοντας πως ανάμεσά τους υπάρχουν, τόσο σημεία σύγκλισης όσο και απόκλισης. Προτού όμως επιχειρήσουμε τη συνάντησή τους, επιτρέψτε μου να αναφερθώ σε ορισμένα χαρακτηριστικά της Παιδαγωγικής του Freinet, η οποία δυστυχώς, για τη μεγάλη μάζα των εκπαιδευτικών, ίσως είναι άγνωστη.

1. Φρενέ, Σ., *Το σχολείο του λαού*, Οδυσσεάς, Αθήνα, 1977, σ.18



## Λίγα λόγια για τον Célestin Freinet

Ο Célestin Freinet γεννήθηκε το 1896 στην Προβηγκία, σε μια αγροτική οικογένεια. Πριν τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο, σπούδασε στη σχολή κατάρτισης εκπαιδευτικών της Νις και το 1914 διορίστηκε ως αναπληρωτής ενός δασκάλου που έφευγε για το μέτωπο. Το 1915 κατετάγη στον στρατό και το 1917 τραυματίστηκε σοβαρά στον πνεύμονα. Το 1919 διορίστηκε ως μόνιμος δάσκαλος σε σχολείο. Το υπουργείο Παιδείας, το 1923 υπερψήφισε την επαναφορά των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του 1887. Εν τω μεταξύ, ο Freinet, προκειμένου να διευκολύνει τη διδασκαλία του, καθώς δεν μπορούσε να μιλά για πολλή ώρα, άρχισε να χρησιμοποιεί ένα τυπογραφικό πιεστήριο. Τα παιδιά έγραφαν εκεί τις δικές τους εργασίες, αλλά και τη σχολική εφημερίδα που επεξεργάζονταν όλοι μαζί και αντάλλασσαν με αυτές άλλων σχολείων. Την ίδια χρονιά συμμετείχε στο Διεθνές Συνέδριο για τη Νέα Αγωγή στην Ελβετία, και το 1924 δημιούργησε το συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών, CEL (Coopérative de l'Enseignement Laïc), από το οποίο άνθισε το γαλλικό κίνημα των εκπαιδευτικών, «Κίνημα του Μοντέρνου Σχολείου» (Mouvement de l'École Moderne), που προωθούσε τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Τόσο λόγω της συνδικαλιστικής του δράσης, ως αναρχοσυνδικαλιστής, όσο και των μεθόδων διδασκαλίας του, ήρθε σε αντίθεση με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και παραιτήθηκε. Ξεκίνησε το δικό του σχολείο στη Bays το 1935 και συνεργαζόταν επί χρόνια με ένα μεγάλο δίκτυο εκπαιδευτικών σε όλη τη Γαλλία. Το 1957 ιδρύθηκε η Διεθνής Ομοσπονδία του Κινήματος του Μοντέρνου Σχολείου, για να οργανώνει τις εθνικές ομάδες σε όλον τον κόσμο.<sup>2</sup> Λειτουργεί ακόμη και σήμερα και πραγματοποιεί διεθνές συνέδριο κάθε δύο χρόνια, με στόχο τον συντονισμό του έργου και την ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών.

## Βασικές αρχές της Παιδαγωγικής Freinet

Η Παιδαγωγική του Freinet τίθεται ξεκάθαρα ενάντια στην έννοια της εκπαίδευσης που μειώνει και περιορίζει τον άνθρωπο, την έννοια του ενήλικα και του παιδιού σε όντα γνωστικά που μαθαίνουν καλά ή λιγότερο καλά, σε όντα κοινωνικά που πρέπει να προσαρμόζουν τις συμπεριφορές τους και να αποκτούν συμβατές (με βάση την κυρίαρχη ιδεολογία) συμπεριφορές, σε όντα οικονομικά που ορίζονται με όρους οικονομικούς και χρηματοοικονομικούς, και των οποίων η ύπαρξη είναι οικονομική και βιοπολιτική.

Η Παιδαγωγική του Freinet βασίζεται πρωτίστως στον σεβασμό της ακεραιότητας του καθενός. Τα παιδιά έχουν την ίδια φύση με τους ενήλικες, και το ότι είμαστε μεγαλύτεροί τους δεν σημαίνει ότι είμαστε ανώτεροί τους. Έχουν ξεκάθαρα το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης, και στο πλαίσιο αυτό συγκροτούν την κοινότητα της τάξης. Εργάζονται, πειραματίζονται και προσεγγίζουν τη γνώση μέσα από την έρευνα και την πειραματική δοκιμή, το σφάλμα, δηλαδή κάτι που ο Freinet θεωρεί μια φυσική και καθολική διαδικασία. Ψηλαφώντας τα γνωστικά αντικείμενα πειραματικά και με βάση τα ενδιαφέροντά τους, δηλαδή κάτι που τους ευχαριστεί, μαθαίνουν να συνεργάζονται και να παράγουν ένα συλλογικό αποτέλεσμα. Στα παιδιά δεν αρέσει να εργάζονται όπως τα κοπάδια, όπου τα άτομα πρέπει να εργάζονται μηχανικά σαν ρομπότ. Αγαπούν την ατομική ή την ομαδική εργασία στα πλαίσια αυτής της κοινότητας συνεργασίας. Τέλος, η ζωή του σχολείου του Freinet προϋποθέτει τη συνεργασία μεταξύ των σχολείων αλλά και το άνοιγμά τους στην κοινωνία.

*«Η σχολική τάξη μοιάζει με πλοίο». Τι μπορεί αυτό να σημαίνει;*

Η σχολική τάξη στην Παιδαγωγική του Freinet απαιτεί όλες τις λειτουργίες που πρέπει να έχει ένα πλοίο. Η διαφορά είναι ότι στο πλοίο υπάρχει καπετάνιος... Στη συνεργατική μάθηση δεν υπάρχει αυθεντία, αρχηγός. Στη συνεργατική τάξη που προτείνει ο Freinet, υπάρχει μια ομάδα που συλλογικά αποφασίζει για τους νόμους με τους οποίους φτιάχνονται οι κανόνες που ορίζουν τον σεβασμό μέσα στην ομάδα. Τα παιδιά είναι σημαντικό να γνωρίζουν ότι υπάρχει ένας χώρος στον οποίο αυτά μπορούν να φτιάξουν τον νόμο. Γιατί, όταν είμαστε εμείς που αποφασίζουμε τους νόμους μας, τους *υπακούμε* πολύ καλύτερα.

Έτσι, πολλοί υποστηρικτές / δάσκαλοι τάξεων Freinet θα πουν ότι η έννοια της τάξης δεν υπάρχει πριν να φτάσουν τα παιδιά. Δεν οργανώνεται πιο μπροστά. Τα παιδιά μαζί με τον δάσκαλο οργανώνουν τους νόμους με βάση τους οποίους θα συνυπάρξουν και θα μάθουν όλοι μαζί. Η Παιδαγωγική του Freinet δομείται με βάση το υποκείμενο, το κάθε παιδί, τον δάσκαλο και την ομάδα που συγκροτείται από αυτούς.

2. Καρακατσάνη Δ. – Μαρκαντές Ι., «Η Βιογραφία και το παιδαγωγικό έργο του Celestin Freinet», Λάχλου Σ., Μπαλτάς Χ., Καρακατσάνη Δ. (Επιμ.), *Celestin Freinet, Θεσμική και Κριτική Παιδαγωγική, για ένα ελεύθερο, ανοικτό και συνεργατικό σχολείο*, Εκδόσεις των Συναδέλφων, Αθήνα, 2017, σ. 16-38

### Ομοιότητες με τη Θεσμική Παιδαγωγική

Η Παιδαγωγική Freinet, όπως και η Θεσμική Παιδαγωγική που για πολλούς επιστήμονες θεωρείται παρεμφερής παιδαγωγική θεωρία, βασίζεται στον *σχολικό υλισμό*, δηλαδή στις τεχνικές που προτείνει ο Célestin Freinet. Βασίζεται ακόμη στο *ασυνείδητο*, χρησιμοποιώντας εργαλεία της ψυχανάλυσης, της αναπτυξιακής ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και της ανθρωπολογίας. Τέλος, βασίζεται στο *φαινόμενο της ομάδας*, δηλαδή στις αλληλεπιδράσεις μέσω της ομιλίας, της συμπεριφοράς. Μιλάμε συνεπώς για τρία επίπεδα εντός της σχολικής τάξης: αυτό της πράξης (περιβάλλον, ύλη), της νοηματοδότησης της πραγματικότητας από το κάθε άτομο και πώς αυτό εκφράζεται μέσω της συμπεριφοράς του, και, τέλος, το επίπεδο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων (μαθητών και δασκάλων).

### Στόχοι της Παιδαγωγικής Freinet

Ο Freinet, υπηρετώντας τον σκοπό της «βαθιάς και αποτελεσματικής ανανέωσης της μόρφωσης των νέων γενιών» (Freinet, 1977) και όχι της επίτευξης μερικών τυπικών μεταρρυθμίσεων, θεωρεί ως πρώτο στόχο της Παιδαγωγικής που προτείνει, την επαφή των παιδιών με τη σχολική εργασία. Αυτό προϋποθέτει να επαναφέρουμε τη νοηματοδότηση του να πηγαινει κανείς στο σχολείο, τη σημασία αυτής της εργασίας. Γιατί, άλλωστε, όπως γράφει, «η εργασία είναι αυτό που προκαλεί και προσανατολίζει τις σκέψεις τους, αυτό που δικαιώνει την ατομική και κοινωνική τους συμπεριφορά» και συμπληρώνει πως είναι «η κινητήρια δύναμη, στοιχείο προόδου και αξιοπρέπειας, σύμβολο ειρήνης και αδελφότητας»<sup>3</sup>. Δεύτερος στόχος του είναι να βοηθήσει όλα τα παιδιά να ανέβουν στο ίδιο επίπεδο. Κάθε στιγμή μέσα στη σχολική τάξη, από τους μαθητές ζητείται να κάνουν πάντα κάτι πιο δύσκολο, είτε είναι μικροί, είτε μεγαλύτεροι. Αυτό για τα παιδιά σημαίνει «μεγαλώνω». Αυτό δεν σημαίνει ότι κάνουν κάτι όλοι ταυτόχρονα, αλλά ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους.

### Πώς είναι και πώς λειτουργεί μια τάξη Freinet;

#### Αρχιτεκτονικά Χαρακτηριστικά

Στο βιβλίο – οδηγό για τους εκπαιδευτικούς που ο ίδιος έχει γράψει, «Το Σχολείο του Λαού»<sup>4</sup>, οι οδηγίες του είναι απόλυτα σαφείς. Προτείνει αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά των τάξεων, καθώς και κάποιες σταθερές λειτουργίας. Οι αίθουσες είναι χωρισμένες σε διάφορες γωνίες: Υπολογιστή, Ζωγραφικής, Παιχνιδιού με άμμο / φυσικά υλικά, Αλληλογραφίας, Τυπογραφείου, Βιβλιοθήκης. Τα έπιπλα που προτείνει βοηθούν και αυτά στην εναλλαγή της διάταξης ανάλογα με την εργασία. Έτσι, σε μια τάξη Freinet θα αντικρίσουμε πάγκους -συνήθως σε κύκλο-, ένα τραπέζι στη μέση που χρησιμεύει για το παρουσιολόγιο, την πρωινή συζήτηση, αλλά και σίγουρα έναν χώρο ή ένα τραπέζι για αντικείμενα προς παρουσίαση.

#### Βασικοί πυλώνες λειτουργίας μιας συνεργατικής τάξης – ρόλοι και ευθύνες

Όσον αφορά τις εργασίες – λειτουργίες της τάξης, οι μαθητές λειτουργούν ως κοινότητα, αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες, όπως το πότισμα των λουλουδιών της τάξης, η φροντίδα του σχολικού κήπου, η βιβλιοθήκη, η ανακύκλωση, η σύνταξη των σχολικών εντύπων.

Βασικό στοιχείο είναι η αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων του κάθε μαθητή. Έτσι, εφαρμόζοντας εξατομικευμένα, τη λογική του προσωπικού φακέλου, ο οποίος χωρίζεται σε ζώνες (όπως αυτές του καράτε), δηλαδή χρωματικές ζώνες, ο κάθε μαθητής, κατακτώντας τις ζώνες από τη χαμηλότερη στην υψηλότερη, κατακτά αντίστοιχους στόχους που σχετίζονται, τόσο με τη συμπεριφορά όσο και με τα μαθήματα.

#### Βασικοί πυλώνες λειτουργίας μιας συνεργατικής τάξης – μαθητικά συμβούλια

Ένας πυλώνας της συνεργατικής μάθησης είναι τα μαθητικά συμβούλια. Αυτά γίνονται τακτικά, συνήθως μία φορά την εβδομάδα, και έχουν συγκεκριμένη διάρκεια (προκαθορισμένη). Υπάρχει πάντα ένας πρόεδρος, ο οποίος συντονίζει τη συζήτηση, και ένας γραμματέας, που σημειώνει το βιβλίο της ζωής της τάξης, καταγράφει δηλαδή τις αποφάσεις του συμβουλίου. Θέματα συζήτησης βάζουν όσοι θέλουν. Εκεί ασχολούνται και με τη συλλογική

3. Φρενέ, Σ., *Το σχολείο του λαού*, Οδυσσεάς, Αθήνα, 1977, σ. 7

4. Φρενέ, Σ., *ό.π.*

διαχείριση των σχέσεων ή/και των συγκρούσεων της τάξης. Διαμορφώνονται και εξελίσσονται οι κανονισμοί της τάξης, κάποιιοι αλλάζουν, αναθεωρούνται, άλλοι καταργούνται. Τέλος, λαμβάνονται αποφάσεις για διάφορες υπευθυνότητες και συλλογικές δράσεις<sup>5</sup>.

Οι θεματικές των μαθητικών συμβουλίων μπορεί να περιλαμβάνουν νέες πληροφορίες, προτάσεις για διερεύνηση κάποιου θέματος, παράπονα, ακόμη και ευχαριστίες ή επιβραβεύσεις ενός συμμαθητή/τριας. Όταν ασχολούνται με τις κυρώσεις για κάποια συμπεριφορά που παραβιάζει προσυμφωνημένο κανόνα, προκρίνεται η λογική του «προστίμου», γιατί έτσι θεωρείται ότι ο μαθητής ξεκαθαρίζει το χρέος του στο σύνολο και ξαναβρίσκει την ακεραιότητά του μέσα σε αυτό. Φυσικά, οι κυρώσεις εξαρτώνται και από το ποιος είναι ο υπαίτιος.

### *Βασικοί πυλώνες λειτουργίας μιας συνεργατικής τάξης – πειραματικός ψηλαφισμός*

Δεύτερος πυλώνας της λειτουργίας μιας συνεργατικής τάξης είναι ο πειραματικός ψηλαφισμός. Όπως αναφέραμε προηγουμένως, ο Freinet θεωρεί τη «φυσική μέθοδο» ιδιαίτερα χρήσιμη για την πραγματική μάθηση. Δεν εννοούμε ότι η μέθοδος αυτή χρησιμοποιείται μόνο για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Έτσι, προτείνει τη χρήση ποικίλων μέσων και πηγών για αναζήτηση της γνώσης και καθορισμό των εργασιών των μαθητών, ανάλογα κάθε φορά με τις ιδιαίτερες ανάγκες τους (επίπεδο, ρυθμοί, μαθησιακά προφίλ, γενικά ενδιαφέροντα και ενδιαφέροντα καθημερινής ζωής). Οι δάσκαλοι ετοιμάζουν σχέδια εργασίας ή δράσης, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, και φυσικά υπάρχει μεγάλη σύνδεση με την αυλή και άλλους εξωτερικούς χώρους, αλλά και με τους ανθρώπους της τοπικής κοινωνίας.

### *Βασικοί πυλώνες λειτουργίας μιας συνεργατικής τάξης – έκφραση και επικοινωνία*

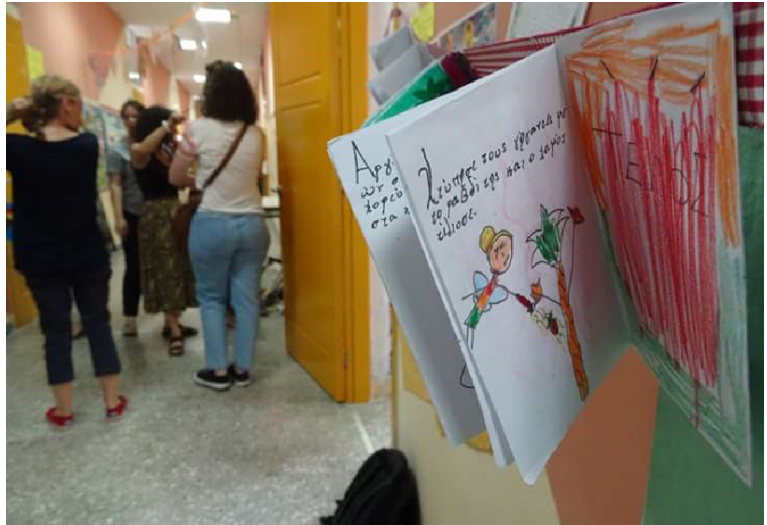
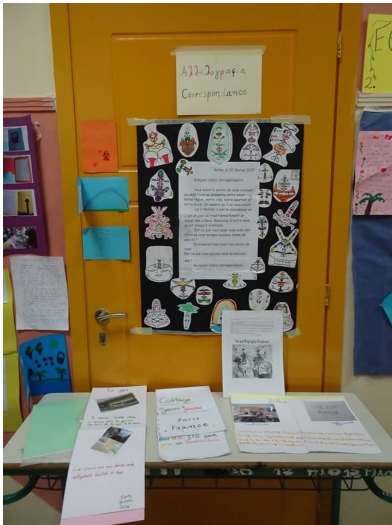
Τέλος, τη διαδικασία μάθησης και με στόχο οι μαθητές να μπορούν να χειρίζονται και να αναστοχάζονται κριτικά πάνω στη γνώση, συμπληρώνουν οι τεχνικές ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας. Είτε μιλάμε για χρήση του προφορικού λόγου, είτε του γραπτού, είτε αναφερόμαστε σε ατομική εργασία, είτε σε συλλογικό έργο, η έκφραση για τον Freinet είναι κομβικής σημασίας, και γι' αυτό χρησιμοποιεί πολλές τεχνικές, όπως το «Τι νέα;», το ελεύθερο κείμενο, τα μικρά βιβλία, το τυπογραφείο και την εφημερίδα τοίχου, την αλληλογραφία.

Παρακάτω, υπάρχουν παραδείγματα εφαρμογής των τεχνικών ελεύθερης έκφρασης και επικοινωνίας, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στη Διημερίδα «Εμπειρίες από την πιλοτική εφαρμογή της παιδαγωγικής Freinet στα δημόσια σχολεία 2016-2018», στη Σιβιτανίδειο Σχολή, 18-19/06/2018.



Τεχνικές ελεύθερης έκφρασης: Τα μικρά βιβλία.

5. Le Gal J., «Τάξη-κοινότητα. Δύο σημαντικοί θεσμοί της σχολικής ζωής: Τι νέα; και Συμβούλια», Λάχλου Σ., Μπαλτάς Χ., Καρακατσάνη Δ. (Επιμ.), *Celestin Freinet, Θεσμική και Κριτική Παιδαγωγική, για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο*, Εκδόσεις των Συναδέλφων, Αθήνα, 2017, σ. 146-151



Τεχνικές επικοινωνίας: Εφημερίδα τοίχου – Αλληλογραφία.



Τεχνικές ελεύθερης έκφρασης: Τι νέα;



Τεχνικές ελεύθερης έκφρασης: Ελεύθερο κείμενο.

## Παιδαγωγική Freinet και Κριτική Παιδαγωγική

### Σημεία Σύγκλισης

Όσον αφορά τη σχέση της Παιδαγωγικής του Freinet με την Κριτική Παιδαγωγική, θεωρούμε ότι τα σημεία σύγκλισης είναι περισσότερα από αυτά της απόκλισης.

Πρώτα απ' όλα, είναι και τα δύο παιδαγωγικά ρεύματα, θεωρητικής σκέψης και πρακτικής, τα οποία αμφισβητούν την κρατούσα σχολική κουλτούρα και τις πρακτικές της.

«Στη θεωρητική απαρχή και των δύο παιδαγωγικών ρευμάτων βρίσκονται η αντίδραση των πνευματικών ανθρώπων στους δύο καταστροφικούς παγκόσμιους πολέμους και η προσπάθεια να μελετηθούν και να αντιμετωπιστούν σε κοινωνικό επίπεδο τα γενεσιουργά τους αίτια»<sup>6</sup>. Αποτελούν διαμορφωμένα σώματα εκπαιδευτικών αρχών, προσανατολισμών, στοχεύσεων και πρακτικών, με σκοπό τη χειραφέτηση του ατόμου.

Είναι παιδαγωγικά ρεύματα με μακρά διάρκεια και διεθνή επιρροή. Αναγνωρίζουμε ότι οι διεργασίες που οδήγησαν στη γέννησή τους πραγματοποιήθηκαν εντός διαφορετικών ιστορικο-πολιτικών πλαισίων. Και στα δύο ρεύματα όμως, καθώς οι αξίες και οι τεχνικές τους επηρεάζονται από το ιστορικό πλαίσιο, στην πορεία τους παρατηρούνται αρκετές ασάθειες. Φυσικά, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι και τα δύο ρεύματα μοιράζονται την κοινή παραδοχή ότι ο θεσμός της εκπαίδευσης αλληλεπιδρά με το οικονομικό, πολιτικό και πολιτιστικό περιβάλλον.

Τα δύο κινήματα συναντώνται και στο επίπεδο των στοχεύσεών τους. Κεντρικός σκοπός της αγωγής είναι η χειραφέτηση του ατόμου. Ο Freinet στα κείμενά του αναδείκνυε τη συμβολή του σχολείου στην προετοιμασία της κοινωνικής επανάστασης. Αντίστοιχα, οι Κριτικοί Παιδαγωγοί προτείνουν μια διαλεκτική κατανόηση της σχολικής τάξης που επιτρέπει να δούμε τα σχολεία ως χώρους κυριαρχίας και ταυτόχρονα απελευθέρωσης.

### Σημεία Απόκλισης – ο ρόλος του δασκάλου

Ένα κομβικό σημείο στο οποίο δίνουν και τα δύο ρεύματα ιδιαίτερη βαρύτητα είναι ο ρόλος του δασκάλου. Ο Freire, από μεριάς Κριτικής Παιδαγωγικής αναφερόταν στους δασκάλους ως «Πολιτισμικούς εργάτες» (Cultural workers), αναμορφωτές διανοούμενους. Για την Κριτική Παιδαγωγική, οι δάσκαλοι δεν ενεργούν απλώς αναπαράγοντας το σύστημα. Ο Freire πίστευε ότι καθήκον των δασκάλων είναι να μετατρέψουν τις σχολικές τάξεις σε χώρους αμφισβήτησης των κυρίαρχων ιδεών (πατριαρχικών, ρατσιστικών, ιμπεριαλιστικών) και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη μιας κριτικής συνείδησης για την πραγματικότητα, η οποία θα διαμορφώσει και την εξέλιξη των ενεργειών για τη βελτίωση της πραγματικότητας.<sup>7</sup> Να δημιουργήσουν «Κοινότητες μάθησης», προσπαθώντας να γεφυρώσουν το χάσμα της κουλτούρας των μαθητών και της κουλτούρας του σχολείου, και να αμφισβητήσουν τη μάθηση που προβάλλεται ως πολιτικά ουδέτερη.

Σύμφωνα με τις Καρακατσάνη και Νικολοπούλου, η «πολιτική διαύγεια του δασκάλου δεν αναπληρώνει απαραίτητα τις δομικές ανισότητες που οι μαθητές αντιμετωπίζουν έξω απ' την αίθουσα διδασκαλίας, όμως οι δάσκαλοι μπορούν στο μέτρο των δυνατοτήτων τους να βοηθήσουν τους μαθητές να διαχειριστούν τις ανισότητες με τις οποίες θα έρθουν αντιμέτωποι», χρησιμοποιώντας πολλαπλές οπτικές και πολλούς τρόπους διδασκαλίας και μάθησης.

Για τον Freinet, ο δάσκαλος παίρνει τον ρόλο του ερευνητή, του εκφραστή των σχολικών συμφερόντων των λαϊκών τάξεων.

Οι δάσκαλοι είναι μια ομάδα πρωτοπόρων, που θα οργανώσουν διαφορετικά τη διδασκαλία, θα δημιουργήσουν τα κατάλληλα εργαλεία και το ανάλογο εκπαιδευτικό περιβάλλον – σε συνδυασμό με μια κατάσταση αυτοδιοίκησης –, ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν, να εκφράζουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και η μάθηση να προσεγγίζεται σε πολλαπλά επίπεδα. Φυσικά, αυτό είναι ένα μεγάλο ρίσκο, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική.

Παρόλο που η ελευθερία βρίσκεται στο επίκεντρο των επιδιώξεων του Freinet, η συμμετοχή του δασκάλου δεν είναι αμελητέα, ούτε κατά την πορεία της μάθησης, ούτε κατά την έκφραση των μαθητών. Παρότι το κέντρο βάρους περνά απ' τον ενήλικο στο παιδί, ο ρόλος του δασκάλου είναι ιδιαίτερος. *Μιλάμε για «συν-διαχειριζόμενη» εκπαίδευση και όχι «αυτο-διαχειριζόμενη».* Η εκπαιδευτική κοινότητα επιτρέπει τις αλληλεπιδράσεις ενηλίκων και παιδιών, συμβάλλοντας στην τροποποίηση του τρόπου μάθησης και προσέγγισης της γνώσης.

### Σημεία Απόκλισης – η αντίληψη της έννοιας της χειραφέτησης

6. Καρακατσάνη Δ. – Νικολοπούλου Π. «Ο Celestin Freinet και η Κριτική Παιδαγωγική», <https://skasiarxeio.wordpress.com/κειμενα/δεσποينا-καρακατσανη-παυλινα-νικολ/>, ημερομηνία πρόσβασης 15/03/2019 .

7. Freire P., *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφρ. Κρητικού Γ), Ράππας, Αθήνα, 1974.

Ακόμη ένα σημείο απόκλισης αφορά την αντίληψη της έννοιας της χειραφέτησης. Οι Κριτικοί Παιδαγωγοί συσχετίζουν την έννοια της χειραφέτησης με την ικανότητα των μαθητών να σκέφτονται κριτικά για την κατάσταση της εκπαίδευσης αλλά και της κοινωνίας τους. Επομένως, αναφερόμαστε στη λειτουργία των εκπαιδευτικών εντός του κυρίαρχου θεσμικού πλαισίου.

Στην Παιδαγωγική Freinet, η χειραφέτηση προκύπτει εντός ενός διαφορετικού θεσμικού πλαισίου, στο οποίο μια ομάδα προχωρά, δημιουργώντας τους δικούς της εσωτερικούς θεσμούς, προσδιορίζει το περιθώριο αυτονομίας της απ' το επίσημο πλαίσιο, και λειτουργεί εντός αυτού.

Έτσι, η χειραφέτηση, τόσο του μαθητή όσο και του δασκάλου, γίνεται βίωμα και πράξη.

### Σημεία Απόκλισης – η φυσιογνωμία

Ολοκληρώνοντας, η ουσιώδης τους διαφορά είναι αυτή που καθορίζει τη φυσιογνωμία τους. Η Κριτική Παιδαγωγική ξεκινά ως μια φιλοσοφική θεώρηση της κοινωνικής ζωής, μελετά κριτικά την κοινωνική πραγματικότητα και τα περιθώρια αλλαγής της εκπαιδευτικής πράξης προκειμένου να πετύχει την αλλαγή της ταξικής κοινωνίας. Η Παιδαγωγική Freinet βασίζεται στο τώρα. Είναι πρακτικές τις οποίες ο Freinet θεωρητικοποίησε χρησιμοποιώντας μεταγενέστερα τα εργαλεία άλλων επιστημών (αναπτυξιακής ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, ανθρωπολογίας). Κατάφερε, ωστόσο, να εφαρμόσει άμεσα τις τάξεις του «σχολείου του λαού» και να θέσει στο τραπέζι την αντιπρότασή του για άμεση αλλαγή, τόσο της εκπαίδευσης όσο και της ίδιας της ταξικής κοινωνίας.

## Επίλογος

Για τον λόγο αυτό πιστεύουμε πως η περαιτέρω ενασχόληση της Κριτικής Παιδαγωγικής με την Παιδαγωγική του Célestin Freinet θα οδηγήσει και τα δύο ρεύματα σε πιο σίγουρα και σταθερά βήματα, για την επίτευξη του στόχου που μοιράζονται, αυτού της χειραφέτησης του ατόμου.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Λάχλου Σ., Μπαλτάς Χ., Καρακατσάνη Δ. (Επιμ.) «Celestin Freinet, Θεσμική και Κριτική Παιδαγωγική, για ένα ελεύθερο, ανοιχτό και συνεργατικό σχολείο», Εκδόσεις των Συναδέλφων, Αθήνα, 2017.
- Φρενέ, Σ., *Το σχολείο του λαού*, Οδυσσέας, Αθήνα, 1977.
- Freire P., *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφρ. Κρητικού Γ), Ράππας, Αθήνα, 1974.
- Mc Laren P., Farahmandpur R. *Για μια Παιδαγωγική της Αντίστασης. Διδάσκοντας ενάντια στον Παγκόσμιο Καπιταλισμό και τον Νέο Ιμπεριαλισμό*, Επιμ. Σκορδούλης Κ., Τόπος, Αθήνα, 2013 Freinet C., *Όχι πια αναγνωστικά. Το τυπογραφείο στο δημοτικό σχολείο*, (μτφρ. Τσαγκιάς Τζ.), Εκδ. Οίκος Κοντομάρη, Αθήνα, 1933.
- Schmid, J.R., *Οι δάσκαλοι σύντροφοι και οι σχολικές κοινότητες*, (μτφρ. Χατζιδάκη Ε.), Ανδρομέδα, Αθήνα, 1984.
- Freinet C., *Η ανιχνευτική πείρα του παιδιού και η αγωγή*, (μτφρ. Βασδέκης Γ.Α.), Εκδ. Σχολείο και Ζωή, Αθήνα, 1955.
- Γούναρη Π., Γρόλλιος Γ., *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα, 2010.
- Καρακατσάνη Δ. – Νικολοπούλου Π. «Ο Celestin Freinet και η Κριτική Παιδαγωγική», <https://skasiarxeio.wordpress.com/κειμενα/δεσποينا-καρακατσανη-παυλινα-νικολ/>, ημερομηνία πρόσβασης 15/03/2019.
- Λεχουρίτης Γ. «Κριτική Παιδαγωγική», <https://skasiarxeio.wordpress.com/κειμενα/γιωργος-λεχουριτης-κριτική-παιδαγωγ/>, ημερομηνία πρόσβασης 20/03/2019 ,

# Critical Gaming Pedagogy & Θεωρία του Χάους στη Σταδιοδρομία: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση με κοινωνικά αποκλεισμένους/-ες εφήβους/ες

**Στέλιος Πανταζίδης**

Παιδαγωγός, Υποψ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας  
s.pantstyl@hotmail.com

**Σοφία Μωυσιάδου**

Παιδαγωγός, M.Ed. «Διά βίου Μάθησης» Πανεπιστημίου Μακεδονίας  
sophaki7fa@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων κοινωνικά αποκλεισμένων εφήβων σχετικά με οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, αλλά και του τρόπου που οι ίδιοι/-ες αντιλαμβάνονται τη σημασία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Γι' αυτό, αποφασίστηκε η αξιοποίηση της Κριτικής Παιδαγωγικής των Παιγνίων (Critical Gaming Pedagogy, εφεξής CGP) συνδυαστικά με τη Θεωρία του Χάους στη Σταδιοδρομία (Chaos Theory of Careers, εφεξής CTC). Στην έρευνα αυτή αναλύθηκε ο λόγος των παιδιών που ενεπλάκησαν στις διαδικασίες της εφαρμογής ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού. Το επιτραπέζιο παιχνίδι αποτέλεσε η εφαρμογή της παραλλαγής του παιχνιδιού «Monopoly», βασισμένης στη λογική των CTC και CGP. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω βιντεοσκόπησης και ηχογράφησης. Τα δεδομένα αυτά μεταγράφηκαν σε κείμενο και αναλύθηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης. Αναφορικά με τα ευρήματα, προέκυψαν τρία κύρια θέματα που είναι: «Ατομική Ικανότητα έναντι τυχαίων γεγονότων & ανισότητας», «Ο θάνατός σου η ζωή μου» και «Αντίδραση στην εξουσία & κανόνες».

## Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση και οι συνεχόμενες αλλαγές που αυτή επιφέρει, όπως είναι η οικονομική και κοινωνική κρίση, εδώ και μια δεκαετία στην Ελλάδα, δημιουργούν συνθήκες επισφάλειας στους/τις εφήβους/-ες, στους/τις νέους/-ες και δη σε όσους/-ες από αυτούς/-ές ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες<sup>1</sup>. Αυτή η ασταθής κοινωνική, οικονομική και πολιτική κατάσταση, συνδυαστικά με τις συνθήκες εργασίας, σπουδών και διαβίωσης, επηρεάζουν τις ευκαιρίες των νέων<sup>2</sup>. Εξάλλου, στο καπιταλιστικό σύστημα η ανεργία, η φτώχεια, η κοινωνική ευπάθεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός, εν γένει, είναι μέρος της λειτουργίας του και όχι απλά μια «ανώμαλη δυσλειτουργία του»<sup>3</sup>.

Σημαντικά στοιχεία στη βελτίωση της ζωής των εφήβων και νέων καθίστανται, αφενός η Σ.Ε.Π, αφετέρου ο ρόλος

1. Furlong Andy, Young People and the Post-Industrial Economy: Lessons From Japan, In P. Kelly, A. Kamp, A critical youth studies for the 21st century, p. 25–37, Leiden, Brill, 2015.

Kaplanoglou Georgia, Rapanos Vassilis T., «Evolutions in consumption inequality and poverty in Greece: The impact of the crisis and austerity policies», *Review of Income and Wealth*, vol. 64(1), 105-126, 2018.

Reeskens Tim, Vandecasteele, Leen, «Hard times and European youth, the effect of economic insecurity on human values, social attitudes and well-being», *International Journal of Psychology*, vol. 52(1), 2017, p. 19-27.

2. Wyn Johanna, Woodman Dan, «Generation, youth and social change in Australia», *Journal of youth studies*, vol. 9(5), 2006, p. 495-514.

3. Capehart Kewin W., Vleck Van Nee L. Van, «Pass GO and collect \$610: modified

Monopoly for teaching inequality», *International Journal of Pluralism and Economics Education*, vol. 9(1-2), 2018, p. 144-167.σελ. 145

της μη τυπικής εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία θεωρήθηκε ωφέλιμο η εκπαιδευτική εφαρμογή να προσεγγιστεί με μία πολιτική διάσταση. Γι' αυτό, σχεδιάστηκε μία παρέμβαση βάσει των αρχών του CGP<sup>4</sup> και αυτών της CTC<sup>5</sup>.

Το CGP αποτελεί μια πρόταση για το πώς τα παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν ως παιδαγωγικό μέσο, με σκοπό την κοινωνική ενδυνάμωση και την πολιτική συνειδητοποίηση<sup>6</sup>. Συγχρόνως, η CTC επιλέχθηκε διότι αποτελεί μια σύγχρονη προσέγγιση συμβουλευτικής επαγγελματικού προσανατολισμού που, μάλιστα, δεν εστιάζει μόνο στον σχεδιασμό ενός πλάνου καριέρας, αλλά προτείνει μια γενικότερη στάση ζωής. Έτσι, δίνεται χώρος, ώστε τα παιχνίδια και, συνεπώς, η συμβουλευτική σταδιοδρομίας, να μετατραπούν σε πεδίο κριτικού διαλόγου, αναδεικνύοντας τα κρυφά σημεία της ιδεολογίας της ηγεμονίας και της κοινωνικής κινητικότητας.

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος της σειράς εργασιών, όπου εξετάστηκε το πώς τα παιχνίδια και οι παιγνιώδεις διαδικασίες μπορούν να αξιοποιηθούν ως παιδαγωγικά μέσα για τη χειραφέτηση των μαθητών/-τριών<sup>7</sup>. Συγκεκριμένα, η πρώτη χρονικά<sup>8</sup>, αποσκοπούσε στη σύνδεση του gamification (παιχνιδοποίηση) της εκπαίδευσης με την Κριτική Παιδαγωγική. Στη δεύτερη<sup>9</sup> αναλύθηκαν συγκριτικά δύο παραδείγματα, αυτά της εκπαιδευτικής εφαρμογής της Monopoly του Crocco και του επιτραπέζιου παιχνιδιού του Hunter<sup>10</sup>, τα οποία δίνουν έμφαση στη χειραφετική αξιοποίηση του παιχνιδιού. Επιπλέον, επιχειρήθηκε η παιδαγωγική πλαισίωση της έννοιας του CGP. Στην τρίτη<sup>11</sup> πραγματοποιήθηκε μια καλύτερη σύνδεση του CGP με τις σπουδές της παιδικής ηλικίας. Έτσι, διερευνήθηκε η ικανότητα συμμετοχής των παιδιών σε «δύσκολα ζητήματα» και δόθηκε έμφαση στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατασκευάζουν κοινωνικά νοήματα.

Η επιλογή και η αξιοποίηση της οπτικής της CTC στην παρούσα έρευνα οφείλονται στο γεγονός ότι το θεωρητικό της υπόβαθρο έρχεται ως απάντηση στις παραπάνω προκλήσεις της σύγχρονης εποχής και υπό ορισμένες συνθήκες συνδυάζεται με αυτή του CGP. Η CTC αποτελεί ένα εργαλείο που σχετίζεται με έννοιες όπως η αλλαγή, η πολυπλοκότητα, η τύχη (τα τυχαία γεγονότα) και η ευελιξία.

Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό στόχο της παρέμβασης, αυτός ήταν να επιτευχθεί η κοινωνικο-πολιτική ενδυνάμωση των εφήβων μέσα από μια πρόταση εφαρμογής παιχνιδιού στο πλαίσιο της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού (Συ.Ε.Π). Παράλληλα, η μη τυπική εκπαίδευση έρχεται με σχεδόν αυθόρμητο τρόπο να προσφέρει στα υποκείμενα χρήσιμα εργαλεία διαχείρισης, όσον αφορά το παρόν αλλά και το μέλλον τους. Εξάλλου, η μη τυπική εκπαίδευση θεωρείται ως ο κατεξοχήν τρόπος με τον οποίο οι νέοι/-ες και οι έφηβοι/-ες αναπτύσσουν στάσεις, δεξιότητες και γνώσεις, ώστε να βελτιώσουν ή/και να ανατρέψουν την υφιστάμενη θέση τους<sup>12</sup>.

Για τις ανάγκες της έρευνας αυτής οργανώθηκε ένα εργαστήριο στο Κέντρο Υποστήριξης Νέων της Μ.Κ.Ο. «Άρσις» (στο εξής ΚΥΝ), στο οποίο παίχτηκε από κοινωνικά αποκλεισμένους/-ες εφήβους/-ες το επιτραπέζιο παιχνίδι «Monopoly». Το παιχνίδι βασίστηκε στην αρχική ιδέα του Crocco και τροποποιήθηκε βάσει της ανάγκης να καταστεί περισσότερο κοινωνικά και πολιτικά προσανατολισμένο, αλλά και να συσχετιστεί με τις αρχές της Θεωρίας του Χάους.

Για να πραγματοποιηθεί αυτό, τέθηκαν τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι τα εξής:

- Με ποιον τρόπο οι έφηβοι/-ες αντιλαμβάνονται την πολιτική, κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα.
- Πώς οι έφηβοι/-ες διαπραγματεύονται την έννοια της τύχης και της αλλαγής.
- Ποιες αντιλήψεις και στάσεις αναπτύσσουν οι έφηβοι/-ες για την κοινωνική κινητικότητα.

4. Crocco Francesco, «Critical Gaming Pedagogy», *Radical Teacher*, vol. 91(1), 2011, p. 26-41.

5. Pryor Robert G. L., Bright Jim. E., *The Chaos Theory of Careers*, *Australian Journal of Career Development*, vol. 12(3), 2003, p. 12-20.

6. Crocco, ό.π.

Πανταζίδης Στέλιος, Από την Παιδαγωγική του Παιχνιδιού στο Critical Gaming Pedagogy, στο Γ. Κατσαμπούρα, Τ. Λιάμπας, Π. Παυλίδης, Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης, σ. 590-603, Θεσσαλονίκη, 2019<sup>α</sup>

7. Πανταζίδης Στέλιος, «"Το παιχνίδι σε κάνει να σκεφτείς τι συμβαίνει στον κόσμο": Κριτική Εκπαίδευση και Παγκόσμιο Παιχνίδι της Ειρήνης», *Νέος Παιδαγωγός*, σ. 12(1), 2019β, 317–325.

Πανταζίδης Στέλιος, Από την Παιδαγωγική του Παιχνιδιού στο Critical Gaming Pedagogy, στο Γ. Κατσαμπούρα, Τ. Λιάμπας, Π. Παυλίδης, Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης, σ. 590-603, Θεσσαλονίκη, 2019α.

8. Πανταζίδης, Στέλιος, Αυγουστάκη, Ειρήνη, *To Gamification στην εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής*, In Gounari, P., Liambas, A., Drenoyianni, H., Pavlidis, P. (Eds), *Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education*, Proceedings of the 7th International Conference on Critical Education, 2019.

9. Πανταζίδης Στέλιος, 2019α, ό.π.,

10. Hunter John, *World peace and other 4th-grade achievements*, New York, Houghton Mifflin Harcourt, 2013.

11. Πανταζίδης, 2019β ό.π.

12. Quintano Claudio, Mazzocchi Paolo, Rocca Antonella, «The determinants of Italian NEETs and the effects of the economic crisis», *Genus*, vol. 74(1), 2018, p. 1-24.



## Critical Gaming Pedagogy (Κριτική Παιδαγωγική των Παιγνίων)

Ο πρώτος που αξιοποίησε συνειδητά το παιχνίδι ως μέσο για την εκπλήρωση των σκοπών της Κριτικής Παιδαγωγικής, ήταν ο Francesco Crocco. Αυτό που απασχόλησε τον Crocco, είναι ο τρόπος με τον οποίο μπορεί να γίνει αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση, ώστε να συντελέσει στη δημιουργία χειραφετημένων υποκειμένων. Μέσα από το παιχνίδι δίνεται η ευκαιρία να προωθηθεί η κριτική συνειδητοποίηση για τις ηγεμονικές ιδέες, αντί της πιθανής δασκαλοκεντρικής πολιτικής προπαγάνδας. Πιο συγκεκριμένα, το παιχνίδι, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορεί να δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να εμπλακούν ενεργά, να συνεργαστούν και να έχουν κίνητρο για συμμετοχή<sup>13</sup>.

Μέσα από αυτά τα παιχνίδια τα παιδιά επανεξετάζουν την ενσωματωμένη ιδεολογία των παιχνιδιών αλλά και τη δική τους προσκόλληση σε αυτήν. Μετέπειτα, αντιμετωπίζοντας προκλήσεις μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες, όπως αποστολές και διλημματικές καταστάσεις, δίνεται η δυνατότητα να φανερωθεί και εν συνεχεία, να καταρριφθεί η κυρίαρχη ιδεολογία. Με αυτόν τον τρόπο, εκπαιδευτικός και μαθητές/-ριες από κοινού διαπραγματεύονται κριτικά τη μάθηση και τις ικανότητές τους.

Μια κριτικά παιγνιώδης πράξη μπορεί να ευαισθητοποιήσει τα υποκείμενα και να τα ωθήσει να ασχοληθούν με προβλήματα της κοινωνίας, ώστε τα ίδια να αμφισβητήσουν τις αξίες του καπιταλιστικού συστήματος<sup>14</sup>. Έτσι, μπορούν να αναπτύξουν την πολιτική και κοινωνική τους επίγνωση μέσα σε ένα παιγνιώδες πλαίσιο.

Ακόμη, μέσω του παιχνιδιού μπορεί να γίνει εμβάθυνση στην έννοια της ανισότητας<sup>15</sup>. Εξάλλου, η προσομοίωση είναι ένας τρόπος εισαγωγής των μαθητών/-ριών σε πολύπλοκα φαινόμενα, που τους/τις επιτρέπει να τα βιώσουν. Το εργαλείο αυτό έχει αποδειχθεί ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό, ώστε να επιφέρει αλλαγές στις γνώσεις, τις δεξιότητες αλλά και τις στάσεις τους<sup>16</sup>.

Η επίγνωση είναι η δεξιότητα-κλειδί για την κατανόηση των προβλημάτων, των αναγκών, των αντιθέσεων και των αγώνων που ενυπάρχουν στη σημερινή πραγματικότητα. Η επίγνωση αυτή μπορεί να είναι πολιτική, κοινωνική και οικονομική<sup>17</sup>. Μια παιδαγωγική προσέγγιση που συνδέεται με αυτήν τη δεξιότητα, είναι η Κριτική Παιδαγωγική. Η Κριτική Παιδαγωγική είναι μια θεωρία και πρακτική που αποσκοπεί στην εγκαθίδρυση και διατήρηση μιας μορφής εκπαίδευσης, όπου από κοινού ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/-ριες επεξεργάζονται κοινωνικά ζητήματα για την ενδυνάμωση της επίγνωσης/συνειδητοποίησής τους (awareness). Με αυτόν τον τρόπο παρέχεται η δυνατότητα να καλυφθεί η ανάγκη για συναίσθηση της πραγματικότητας<sup>18</sup>.

Ο Paulo Freire (2006),<sup>19</sup> εισηγητής της Κριτικής Παιδαγωγικής, αναφέρει ότι όλες οι διαδικασίες διδασκαλίας εμπειρεύουν πολιτική και δεν είναι ποτέ ουδέτερες. Μέσω μιας διαλογικής και χειραφετικής διαδικασίας καταρρίπτονται –σε έναν βαθμό– οι σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές/-ριες. Επιπλέον, μέσα από την επεξεργασία κοινωνικών θεμάτων στη σχολική τάξη γίνεται η αποκάλυψη της ψευδούς συνείδησης και της άρρητης ιδεολογίας.

Επιπλέον, η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση αποσκοπεί στη χειραφέτηση και την ενεργοποίηση των ατόμων με σκοπό να δρουν με γνώμονα την αλληλεγγύη και τη συνεισφορά στην ευρύτερη κοινωνία στο παρόν και στο μέλλον τους<sup>20</sup>. Υπό αυτό το πρίσμα, τα παιδιά ως ενεργοί δρώντες και, κατ' επέκταση, ως κριτικά σκεπτόμενα όντα εκπαιδεύονται, ώστε να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιθέσεις που διαμορφώνουν τη ζωή τους, αλλά και να λαμβάνουν δράση κατά των καταπιεστικών δομών της κοινωνίας.

13. Breathnach Helen, Danby, Susan, O'Gorman, Lyndal. «'Are you working or playing?' Investigating young children's perspectives of classroom activities», *International Journal of Early Years Education*, vol. 25(4), 2017, p. 439-454.

Evaldsson, Ann Carrita. «Play and Games» in J. Qvortrup, W. Corsaro, M. S. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 316-331. 2009

Ferholt Beth, Rainio Anna Pauliina, «Teacher support of student engagement in early childhood: embracing ambivalence through playworlds», *Early Years*, vol. 36(4), 2016, p. 413-425.

14. Crocco, ό.π.π.

Flanagan Marry, *Critical play: Radical game design*, MIT press, 2009.

15. Capehart & Vleck, 2018 ό.π.π.

16. Wright-Maley Corry, «Deficit Crisis Simulation: Using Monopoly to Teach About the Deficit Debate», *Social Studies Research & Practice* (Board of Trustees of the University of Alabama), vol 8(1). 2013, p. 89-101.

17. Giroux Henry A., «Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy», *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721, 2010.

Hill Dave, Kumar, Ravi (Eds.), *Global neoliberalism and education and its consequences*, London, Routledge, 2012.

18. Πανταζίδης, ό.π.π. 2019B

19. Freire Paulo, *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, Μ. Νταμπαράκνης (Μτφ.), Τ. Λιάμπας (Επιμ.). Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 2006.

20. Giroux, ό.π.π.

## Η Θεωρία του Χάους στη Σταδιοδρομία

Κατά κύριο λόγο, η πρόσβαση των ατόμων στη Συ.Ε.Π., αλλά και η αξιοποίησή της, είναι ιδιαίτερα περιορισμένες με μερικές, χρονικά και τοπικά, σποραδικές πρακτικές. Συγχρόνως, η Συ.Ε.Π. συχνά απορρίπτεται, θεωρούμενη ως εργαλείο εξυπηρέτησης παγκόσμιων οικονομικών συμφερόντων, στηριζόμενη στην κυρίαρχη κοινωνική πολιτική που διαμορφώνει τους σκοπούς της<sup>21</sup>, όπως και της Διά Βίου μάθησης εν γένει. Ωστόσο, η Συ.Ε.Π. μπορεί να αποτελέσει μια πρόταση για τη βελτίωση των υφιστάμενων συνθηκών στη σταδιοδρομία νέων και εφήβων.

Ειδικότερα, οι σύγχρονες θεωρίες και προσεγγίσεις της Συ.Ε.Π. μελετούν το επάγγελμα και τις άλλες πτυχές της κοινωνικής ζωής ως τομείς αδιαχώριστους, ένα συνολικό αφήγημα<sup>22</sup>. Η CTC εντάσσεται στις σύγχρονες αυτές θεωρίες, οι οποίες εστιάζουν στη σταδιοδρομία του ατόμου μέσα από το πρίσμα της συνολικής στάσης του απέναντι στην πορεία του<sup>23</sup>, με περισσότερο ποιοτικά στοιχεία και με επίκεντρο το άτομο και την κοινωνική πραγματικότητά του.

Η συγκεκριμένη θεωρία Συ.Ε.Π. βασίζεται στη Θεωρία του Χάους που αναδύθηκε από τις θετικές επιστήμες και διατυπώθηκε από τον μαθηματικό και μετεωρολόγο Edward N. Lorenz<sup>24</sup>. Πρόκειται για τη μελέτη περίπλοκων, μη γραμμικών συστημάτων, που περιγράφει πώς οι μικρές διαφορές στην αρχή ενός πειράματος μπορούν να οδηγήσουν σε τεράστιες τροποποιήσεις στα τελικά αποτελέσματα αυτού. Με λίγα λόγια, πρόκειται για την αρχή της υπερευαίσθητης εξάρτησης από τις αρχικές συνθήκες, όπου η μη γραμμικότητα και οι ανεξέλεγκτες αρχικές συνθήκες δεν επιτρέπουν ακριβείς προβλέψεις, ιδίως σε μακροπρόθεσμο επίπεδο. Ακόμα, είναι μια θεωρία εξαιρετικά διεπιστημονική και έχει συνδεθεί με τις κοινωνικές επιστήμες, προσφέροντας μια προοπτική εξέλιξης των θεωρητικών και μεθοδολογικών βάσεων της προσέγγισης της πολυπλοκότητας, ως παράγοντα επιρροής των κοινωνικών φαινομένων<sup>25</sup>.

Η CTC, έπειτα, διατυπώθηκε από τους Pryor & Bright<sup>26</sup>, με σκοπό να αποτελέσει ένα πλαίσιο κατανόησης της επιλογής και της ανάπτυξης σταδιοδρομίας, με τα άτομα αλλά και τα περιβάλλοντα στα οποία δραστηριοποιούνται, να γίνονται αντιληπτά ως χαώδη, καθώς χαρακτηρίζονται από ανοιχτότητα, πολυπλοκότητα και καθίστανται επιρρεπή σε αλλαγές<sup>27</sup>. Οι παράγοντες επιρροής και οι αλλαγές λαμβάνουν χώρα στο μακροεπίπεδο αλλά και το μικροεπίπεδο. Η πολυπλοκότητα που επηρεάζει την καριέρα του ατόμου, προκύπτει από τις προσωπικές εμπειρίες (οικογενειακή κατάσταση, κοινωνικοί ρόλοι), αλλά και από το ευρύτερο περιβάλλον (νομοθεσία, κοινωνικό πλαίσιο)<sup>28</sup>. Οι ραγδαίες οικονομικές και κοινωνικο-πολιτικές αλλαγές, τόσο στη δομή του εργασιακού περιβάλλοντος όσο και στις πρακτικές απασχόλησης, αναμφισβήτητα επηρεάζουν τη σταδιοδρομία<sup>29</sup>. Τα βασικά στοιχεία της CTC, κι επομένως μιας διαδικασίας Συ.Ε.Π. που βασίζεται σε αυτήν, είναι αρκετά.

Οι Pryor και Bright διατύπωσαν τα 4C (change, chance, complexity & constructiveness) της CTC βάσει της Θεωρίας του Χάους. Τα 4C είναι αυτά τα στοιχεία που, κυρίως, αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης και τα οποία περιγράφονται σύντομα εδώ. Πρώτον, η πολυπλοκότητα εξηγεί την ποιότητα στις αλληλεπιδράσεις των πεδίων της ζωής ενός ατόμου, και συχνότερα προκύπτουν με απρόβλεπτο τρόπο<sup>30</sup>. Όσο περισσότερα τα πεδία πρόσληψης, τόσο εντονότερες η πολυπλοκότητα και η αδυναμία πρόβλεψης των αποτελεσμάτων που φέρνει. Έτσι, και η ΣΥ.Ε.Π. αποτελεί αποτέλεσμα όχι μόνο των προσωπικών του επιλογών και προσπαθειών, αλλά και των πολυεπίπεδων αλληλεπιδράσεων. Δεύτερον, τα τυχαία γεγονότα αποτελούν μη προγραμματισμένα,

21. Herr Edwin L., «The Future of Career Counseling as an Instrument of Public Policy», *The Career Development Quarterly*, vol. 52(1), 8–17, 2003.

22. Amundson Norman. E., «The Potential Impact of Global Changes in Work for Career Theory and Practice», *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 5, 2005, p. 91–99.

Plant, Peter, «Fringe focus: Informal economy and green career development», *Journal of Employment Counseling*, 36(3), 1999, 131-139.

23. Lent Robert W., Brown, Steven D., Hackett, Gail, «Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis», *Journal of Counseling Psychology*, vol. 47(1), 2000, p. 36-49.

McMahon Merry, Patton, Wendy, «Development of a Systems Theory of Career Development: A Brief Overview», *Australian Journal of Career Development*, vol. 4(2), 1995, p.15–20.

24. Lorenz Edward N., «Deterministic nonperiodic flow», *Journal of the atmospheric sciences*, vol. 20(2), 1963, 130-141.

25. Kiel L. Douglas, Elliott, Euel, *Chaos Theory in the Social Sciences*, University of Michigan Press, 1996.

26. Pryor & Bright, ό.π. π.

27. Pryor & Bright, ό.π. π.

28. Pryor & Bright, ό.π. π.

Pryor Robert G. L., Bright Jim E. H., «The value of failing in career development: a chaos theory perspective», *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 12(1), 2011, p. 67-79.

29. Amundson Norman. E., Harris-Bowlsby, JoAnn., Niles, Spencer G., *Essential elements of career counseling: Processes and techniques*. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2005.

30. Bright & Pryor, ό.π.

απρόβλεπτα συμβάντα που επηρεάζουν τη σταδιοδρομία. Συχνά, κάποια γεγονότα χαρακτηρίζονται ως τυχαία, διότι οι αιτίες τους δεν είναι ευδιάκριτες και κατανοητές<sup>31</sup>. Πρακτικά, στη Σ.Ε.Π. η έννοια αυτή χρησιμεύει με σκοπό τα άτομα να την απομυθοποιήσουν, να καταστούν ενεργητικοί δρώντες και να αντιμετωπίζουν ευέλικτα και δημιουργικά τις όποιες «αρνητικές» ή «θετικές» ευκαιρίες στην επαγγελματική, και όχι μόνο, πορεία τους<sup>32</sup>.

Τρίτη και επόμενη έννοια της CTC είναι η αλλαγή, σχεδιασμένη ή μη, απότομη ή βαθμιαία, γραμμική ή μη, αλλά σε κάθε περίπτωση ταυτιζόμενη με τη δυναμική και προσαρμοστική ανθρώπινη φύση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι αλλαγές και η απουσία ελέγχου αυτών, μολονότι είναι έντονα συνδεδεμένες με τον άνθρωπο, συχνότερα τον τρομάζουν και τον ωθούν κατά το δυνατόν στην αποφυγή τους<sup>33</sup>. Στη CTC, η έννοια της αλλαγής αξιοποιείται έτσι ώστε τα άτομα να «συμφιλιωθούν» με αυτήν, ακριβώς επειδή αποτελεί αδιαίρετο τμήμα της σταδιοδρομίας. Παράλληλα, ωστόσο, η προσαρμογή ορισμένες φορές οδηγεί στην παραίτηση, ιδίως όταν πρόκειται για αποδοχή μιας νοσηρής κατάστασης, όπου τότε το άτομο οφείλει να κατανοήσει τις βαθύτερες αιτίες μιας αλλαγής, αλλά και τις πολύπλοκες αλληλεξαρτήσεις αυτών των αιτιών και, τότε, να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του προς όφελος δικό του και της κοινωνίας. Τέλος, η εποικοδομητικότητα και οι θεωρίες που σχετίζονται με αυτήν, επικεντρώνονται στον διηγηματικό λόγο, την υποκειμενικότητα και την ενεργητικότητά του, τη δημιουργία εμπειριών με νόημα και τη σύνδεση μεταξύ αυτής και των γύρω πλαισίων<sup>34</sup>. Όπως σημειώνουν οι Pryor και Bright, πρόκειται για την τάση των ανθρώπων να κατασκευάζουν και να ερμηνεύουν εμπειρίες και αντιλήψεις μεστές σε νόημα και μοναδικότητα.

## Σχεδιασμός παιχνιδιού - Κριτήρια σχεδιασμού

Το παιχνίδι διήρκεσε περίπου δύο ώρες (80 λεπτά παιχνίδι και 20 λεπτά συζήτηση). Ως σκοπός αυτού τέθηκε η κοινωνικο-πολιτική ενδυνάμωση των εφήβων, μέσω της αξιοποίησης του απρόβλεπτου και της αποκάλυψης της κυρίαρχης ιδεολογίας. Οι στόχοι συνοψίζονται ως εξής: Οι έφηβοι...

- να κατανοούν πώς τα χρήματα και η μόρφωση επηρεάζουν την πορεία της σταδιοδρομίας (γνώσεις, στάσεις)
- να κάνουν διαπραγματεύσεις (δεξιότητες)
- να απομυθοποιούν την ιδέα των ίσων ευκαιριών για όλους και όλες (στάσεις).

Το επιτραπέζιο «Monopoly»<sup>35</sup>, όπως προαναφέρθηκε, αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τις εφαρμογές ενός ακαδημαϊκού στις Η.Π.Α. του Crocco. Ωστόσο, η αρχική αυτή ιδέα τροποποιήθηκε, για να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των συγκεκριμένων εφήβων και, άρα, οι σκοποί της έρευνας. Οι κανόνες και οι κάρτες του επιτραπέζιου παιχνιδιού δημιουργήθηκαν έτσι ώστε να προωθούν τις έννοιες της CTC, αλλά και της Κριτικής Παιδαγωγικής. Πρόκειται για ένα επιτραπέζιο παιχνίδι αλλά και ένα παιχνίδι ρόλων, που εμπεριέχει τέσσερις ατομικές διηγήσεις χαρακτήρων ανά ρόλο, τον οποίο, μετά από κλήρωση, αντιπροσωπεύει κάθε παίκτης/-ρια.

Δημιουργήθηκαν τέσσερις ατομικές κάρτες με διηγήσεις των χαρακτήρων. Ο Αλκιβιάδης, λευκός άντρας, πολύ πλούσιος από την ανώτερη τάξη, η Μαριλένα, μια γυναίκα, λευκή, σχετικά πλούσια της μεσαίας τάξης, ενώ η Σάρα, είναι μία γυναίκα, τσιγγάνα, εργάτρια, προερχόμενη από τη χαμηλή τάξη. Τελευταίος ο Γιάννι, άντρας, μετανάστης, δουλεύει περιστασιακά και προέρχεται από την κατώτερη τάξη. Οι κάρτες αυτές σκοπό είχαν να βάλουν τους/τις εφήβους/-ες άμεσα στο παιχνίδι ρόλων, αλλά και να συνδέσουν την κοινωνική προέλευση με τη σταδιοδρομία<sup>36</sup>.

Αναφορικά με τους κανόνες, ο/η μικρότερος/-η σε ηλικία ρίχνει πρώτος/-η το ζάρι. Αν πετύχει 6, παίρνει τον πλούσιο, 5 τον μεσαίο, 4 τον φτωχό, 3 τον φτωχότερο. Με ζαριά 1 ή 2 περιμένουν τη σειρά τους για να ξαναδοκι-

31. Pryor Robert G. L., Amundson Norman E., Bright Jim. E., «Probabilities and possibilities: The strategic counseling implications of the chaos theory of careers, *The Career Development Quarterly*», vol. 56(4), 2008, p. 309-318.

32. Chen Charles. P., «Understanding career chance», *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 5(3), 2005, p. 251-270.

33. Pryor & Bright, ό.π.

Pryor Robert G. L., A., «Framework for Chaos Theory Career Counselling». *Australian Journal of Career Development*, vol. 19(2), 2010, p. 32-40.

34. McMahan, Mary, *New Trends in Theory Development in Career Psychology*, in G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. L. Leong, A. G. Watts (Eds.), *Handbook of Career Development: International Perspectives*, p. 13-27, NY Springer, 2014

Trevor-Roberts Edwin, «Are you sure? The role of uncertainty in career», *Journal of employment counseling*, vol.43(3), 2006, p. 98-116.

35. Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να ανατρέξετε στο: <https://el.wikipedia.org/wiki/Monopoly>

36. Αφηγήσεις χαρακτήρες: 1ος: «Είμαι γιος βιομηχάνων, Έκανα σπουδές στην Αμερική», 2η: «Είμαι κόρη γιατρών, Έκανα οικονομικές σπουδές στην Ελλάδα.», 3η: «Είμαι κόρη μικροεμπόρων. Τέλειωσα το Γυμνάσιο γιατί μετά έμεινα έγκυος και παντρεύτηκα» και 4ος: «Είμαι γιος εργατών. Τέλειωσα όλο το σχολείο στην Ουκρανία».

μάσουν. Ακολουθώντας, μοιράζονται τέσσερις χαρακτήρες, όπου έκαστος/-η παίρνει έναν ρόλο, αντιπροσωπεύοντας μια διαφορετική οικονομική τάξη, καταγωγή και φύλο. Κάθε πέρασμα από την αφετηρία αντιστοιχεί σε έναν χρόνο, ώστε οι προσωπικές ιστορίες να εξελίσσονται. Πέραν των καρτών χαρακτήρων, στο παιχνίδι συμπεριλαμβάνονται και οι κάρτες χάους και οι κάρτες κράτους.

Αρχικά, οι κάρτες χάους δημιουργήθηκαν με σκοπό το έναυσμα αναστοχασμού στο τέλος του παιχνιδιού, αλλά και τη ρεαλιστικοποίηση του παιχνιδιού μέσω δημιουργίας προσωπικών ιστοριών. Κάθε φορά που περνάει ο χαρακτήρας από την αφετηρία, παίρνει μια κάρτα χάους και κάνει μια επιλογή. Οι ανάγκες είναι παρεμφερείς. Όμως, όσο πιο πολλά χρήματα έχεις, τόσο περισσότερες είναι και οι επιλογές. Ειδικότερα, αποτελούν σενάρια αλλαγών σε διάφορα στάδια ζωής, που δίνουν το καθένα δύο «επιλογές» ανταπόκρισης στις αλλαγές. Ωστόσο, οι επιλογές αυτές είναι πλασματικές, αφού γίνονται βάσει του συνολικού χρηματικού ποσού που έχει ο εκάστοτε χαρακτήρας τη στιγμή που τυχαίνει την κάρτα. Όταν ένας χαρακτήρας είχε από 500€ και πάνω, μπορούσε να επιλέξει όποια από τις δύο επιλογές θέλει. Εάν είχε κάτω από 500€, μπορούσε να «επιλέξει» μόνο τη δεύτερη επιλογή. Παρατίθενται δύο σχετικά παραδείγματα<sup>37</sup>. Το τέλος κάθε διήγησης φτιάχνεται από το άτομο που «αποφασίζει» για την εξέλιξη του χαρακτήρα μέσω των καρτών χάους.

Οι κάρτες κράτους σκοπό είχαν να εξυπηρετούν την οικονομική και κοινωνική «ισορροπία», ώστε να μην υπάρχουν, τουλάχιστον φαινομενικά, πολλές τριβές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις και τα συμφέροντά τους. Έτσι, οι εντολές που οι εν λόγω κάρτες δίνουν, σχετίζονται με δωρεές, φόρους, κληρονομίες και γενικά αλλαγές εσόδων και εξόδων. Ωστόσο, οι παραπάνω κάρτες εν τέλει χρησιμοποιούνται τροφοδοτώντας την ανισότητα. Οι κάρτες αυτές αλλά και ο διαμοιρασμός των χρημάτων και εταιρειών ρυθμίζονται από τους/τις συντονιστές/-ριες του παιχνιδιού, όποτε κρίνεται ότι κάποιος χαρακτήρας έχει πολλά ή ελάχιστα κέρδη. Τον ρόλο, λοιπόν, των συντονιστών/-ριών στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση είχαν οι δύο ερευνητές/-ριες που συντόνιζαν, εμπύκωναν και διευκόλυναν με παρεμβατικό τρόπο την εξέλιξη και έκβαση του παιχνιδιού.

Αναπτύσσοντας το επιτραπέζιο, δημιουργήθηκαν, όπως φάνηκε έως τώρα, κανόνες διαφοροποίησης μεταξύ των χαρακτήρων. Καταρχάς, ξεκινούν με διαφορετικό χρηματικό ποσό: ο Αλκιβιάδης, η Μαριλένα, η Σάρα και ο Γιάννι λαμβάνουν 1.300€, 900€, 600€ και 400€, αντιστοίχως. Ένας ακόμη κανόνας διαφοροποίησης είναι ότι το παιχνίδι αρχίζει βάσει ιεραρχίας, για παράδειγμα παίζει πρώτος ο πιο πλούσιος, δεύτερη η λιγότερο πλούσια. Επίσης, σε κάθε πέρασμα από την αφετηρία οι παίκτες/-ριες παίρνουν ένα συγκεκριμένο χρηματικό ποσό αθροιστικά με τη ζαριά που θα ρίξουν<sup>38</sup>, η οποία διασφαλίζει ότι οι πιθανότητες εσόδων υπέρ των πλουσίων είναι περισσότερες. Ο τελευταίος κανόνας διαφοροποίησης είναι ότι, βάσει των χρημάτων που κατέχει ο καθένας, γίνονται σχεδόν προκαθορισμένα οι επιλογές καρτών χάους. Τέλος, δημιουργήθηκε μία μοναδική κάρτα που θα παιζόταν σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο του παιχνιδιού. Αυτή ήταν η κάρτα αλλαγής χαρακτήρων, με τη χρήση της οποίας θα γινόταν μία εναλλαγή των ρόλων και άρα του κοινωνικο-οικονομικού status καθενός από αυτούς. Σκοπός της κάρτας αυτής είναι η βίωση της τυχαιότητας της καταγωγής.

Το παιχνίδι ξεκινά με μια ερώτηση πρόβλεψης για τον πιθανότερο νικητή και ολοκληρώνεται με ερωτήσεις αναστοχασμού ως προς τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της. Η ερώτηση πρόβλεψης έχει ως εξής: «*Πώς πιστεύετε ότι θα τελειώσει το παιχνίδι για τον χαρακτήρα σας;*». Με τον ίδιο τρόπο, το παιχνίδι ολοκληρώνεται με τη διήγηση των προσωπικών ιστοριών, όπως αυτές διαμορφώθηκαν βάσει των «επιλογών» που έγιναν ανά χαρακτήρα, με φράσεις όπως «*Πείτε μας την προσωπική σας ιστορία βάσει των καρτών χάους*», αλλά και με ερωτήσεις ανατροφοδότησης και αναστοχασμού<sup>39</sup>.

## Μεθοδολογία Έρευνας

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η μετατόπιση από την «έρευνα στα παιδιά» στην «έρευνα με τα παιδιά»<sup>40</sup>. Η αλλα-

37. Παράδειγμα 1: Έχεις σοβαρό πρόβλημα υγείας: 1η επιλογή: πληρώνεις θεραπείας, 2η επιλογή: κλείνεις ραντεβού στο ΙΚΑ για μετά από τέσσερις μήνες.

Παράδειγμα 2: Σου μειώνουν τον μισθό: 1η επιλογή: ψάχνεις για καλύτερη δουλειά, 2η επιλογή: μένεις στην ίδια δουλειά. Χρειάζεσαι πολύ τα χρήματα.

38. 1ος →

39. 1. Πώς οι αρχικές αδικίες επηρέασαν το αποτέλεσμα του παιχνιδιού 2. Πώς οι ευκαιρίες μπορούν να γίνουν ισότιμες/ δίκαιες; (σύνδεση παιχνιδιού με τον αληθινό κόσμο) 3. Πώς νιώσατε με τον χαρακτήρα σας; 4. Πώς νιώσατε όταν αλλάξατε χαρακτήρες; 5. Τι έκαναν οι κάρτες κράτους; 6. Τι σχέση είχαν με τις κάρτες χάους;

40. Christensen, Pia, Allison James, *Research with children: Perspectives and practices*. Routledge, London 2008.

γή αυτή υπονοεί ότι τα παιδιά λαμβάνονται ως υποκείμενα, τα οποία είναι ενήμερα για το ότι βρίσκονται υπό έρευνα και προσπαθούν με τον τρόπο τους να βοηθήσουν τον ερευνητή ή την ερευνήτρια να τα κατανοήσει καλύτερα.

Στην εν λόγω έρευνα, τα παιδιά γνώριζαν εξ αρχής ότι το εργαστήριο αυτό γίνεται για ερευνητικούς λόγους και υπήρξε η προφορική συγκατάθεση αυτών αλλά και των γονέων/κηδεμόνων τους. Σημαντικό για τους/τις ερευνητές/-ριες-εκπαιδευτικούς ήταν να μετριάσουν οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ αυτών και των υποκειμένων. Έτσι, τελέστηκε η προσπάθεια να δημιουργηθεί και να επικρατήσει ένα κλίμα όπου οι έφηβοι/-ες θα είναι ενεργοποιημένοι/-ες, κοινωνώντας ελεύθερα τη γνώμη και τις εμπειρίες τους και συμμετέχοντας σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον με όσο το δυνατόν πιο αποδυναμωμένες σχέσεις εξουσίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα ήταν μια ομάδα έφηβων κοριτσιών και αγοριών (5 άτομα συνολικά) 12-15 ετών. Οι έφηβοι/-ες αυτοί/-ές προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, όπου συχνά υφίστανται κοινωνικές αδικίες, μην απολαμβάνοντας τον δημόσιο πλούτο και, σε ορισμένες περιπτώσεις, καταλήγοντας να είναι έφηβοι/-ες σε κίνδυνο ή/και κοινωνικά αποκλεισμένοι/-ες. Έχουν αντιμετωπίσει και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα σχολικά μαθήματα, όπως χαμηλή σχολική επίδοση, τμήματα ένταξης, αποτυχία σε σχολικές εξετάσεις.

Προτού το επιτραπέζιο παιχνίδι αξιοποιηθεί με τους/τις εφήβους, θεωρήθηκε απαραίτητο να δοκιμαστεί ως προς τους κανόνες και τη δομή του. Έτσι, πραγματοποιήθηκαν δύο πιλοτικές εφαρμογές (9 και 10/02/2019) με ενήλικες. Στις πιλοτικές αυτές εφαρμογές διατυπώθηκαν αρκετές προτάσεις και εποικοδομητική κριτική, οδηγώντας σε σημαντικές βελτιώσεις.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στις 20/02/2019, με τη μορφή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που ακολούθησε ένα ευέλικτο ερευνητικό σχέδιο. Εξέχουσας σημασίας είναι ότι το εργαστήριο αυτό αποτελεί μέρος μιας σειράς εργασιών, η οποία αφορούσε την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης Συ.Ε.Π. μέσω της αξιοποίησης της CTC συνδυαστικά με την Κριτική Παιδαγωγική. Η παρέμβαση αυτή ακολούθησε τον συνδυασμό των αρχών των δύο παραπάνω θεωριών, ώστε να διαφανεί με ποιον τρόπο ο συγκεκριμένος συνδυασμός δύναται να ενδυναμώσει τη συγκεκριμένη ομάδα εφήβων.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν η μαγνητοφώνηση, η βιντεοσκοπήση και οι σημειώσεις, οι οποίες κρατήθηκαν μετά το πέρας της παρέμβασης. Η επεξεργασία των δεδομένων ακολούθησε τη συλλογή δεδομένων. Η μαγνητοφώνηση μεταγράφηκε και κρατήθηκαν λεπτομερείς σημειώσεις από το βίντεο αναφορικά με τα μη λεκτικά στοιχεία. Η ανάλυση του υλικού βασίστηκε σε ένα ποιοτικό σχέδιο έρευνας. Συγκεκριμένα, η κωδικοποίηση και η δημιουργία των κατηγοριών έλαβαν χώρα με τη μέθοδο των έξι βημάτων, η οποία ακολουθείται στη θεματική ανάλυση που προτείνουν οι Braun και Clarke<sup>41</sup>.

Βέβαια, τηρήθηκε ανωνυμία των εφήβων, οι οποίοι/-ες αναφέρονται ως Σ1, Σ2, Σ3, Σ4 και Σ5, αντιπροσωπεύοντας τη λέξη «Συμμετέχων/-ουσα». Οι ερευνητές/-ριες δηλώνονται ως Ε1 για την Ερευνήτρια 1 και Ε2 για τον Ερευνητή 2. Με την κλήρωση των ρόλων, ως Σ1 και Σ2 ήταν τα άτομα που είχαν τον 1ο χαρακτήρα (Αλκιβιάδη), τα οποία και μοιράστηκαν τον ρόλο, αποτελώντας μία ομάδα, ως Σ3 ο 2ος χαρακτήρας (Μαριλένα), ως Σ4 (Σάρα) ο 3ος χαρακτήρας και, τέλος, Σ5 ο 4ος χαρακτήρας (Γιάννι).

## Ανάλυση

### *Ατομική Ικανότητα έναντι τυχαίων γεγονότων & ανισότητας*

Ένας σημαντικός παράγοντας που ανιχνεύθηκε στα λόγια των παιδιών, είναι αυτός της ατομικής ικανότητας. Οι έφηβοι/-ες του ΚΥΝ θεωρούν ότι η ικανότητα του καθενός/-μιας, σε συνδυασμό με τη λογική και τη σωστή στρατηγική, κρίνουν την έκβαση του παιχνιδιού. Οι έφηβοι/-ες δίνουν ύψιστη αξία στην ατομική ικανότητα, κάτι που, όπως φαίνεται, θεωρούν είτε έμφυτο, είτε θέμα εξάσκησης.

Σ1: Δεν είναι θέμα τύχης. Είναι θέμα λογικής. Το πώς θα το παίξεις.

Σ3: Μερικοί άνθρωποι μπορούν και μερικοί όχι.

Σ2: Αν δουλεύεις σκληρά, μπορείς να πετύχεις τα πάντα.

Οι έφηβες που είχαν τον ρόλο της πλούσιας, θεωρούσαν ότι κέρδισαν με την αξία τους και επέμεναν ότι σε αυτό δεν τις βοήθησε κανένα τυχαίο γεγονός. Επιπλέον, θεώρησαν ότι, εάν οι άλλοι παίκτες είχαν παίξει σωστά, ίσως

41. Braun Virginia, Clarke Victoria, «Using thematic analysis in psychology», *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3(2), 2006, p. 77-101.

να τις είχαν κερδίσει, παρ' όλα τα προνόμια που οι κανόνες του παιχνιδιού τις προσέφεραν. Η αποτυχία, λοιπόν, βάσει των εφήβων, προκύπτει από την απουσία σκληρής προσπάθειας, προσωπικών και λανθασμένων επιλογών.

Μια διαπίστωση ακόμη είναι ότι οι έφηβοι/-ες προσπαθούσαν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού να αντιληφθούν την ανισότητα και την αδικία, παρ' όλα αυτά, ωστόσο, αποδίδουν τη νίκη σε τυχαία γεγονότα. Στο πρώτο παράδειγμα παρακάτω, υπήρχε συγκεκριμένη σειρά με την οποία έπαιζαν, δηλαδή ξεκινούσαν αυτοί που είχαν τον χαρακτήρα με τα περισσότερα λεφτά και τελευταίοι έπαιζαν αυτοί με τα λιγότερα. Εντούτοις, η πρώτη αυτή αδικία δεν τους έγινε αντιληπτή. Στην τελική αναστοχαστική συζήτηση, όμως, έγινε λόγος για τη σχέση της επιτυχίας ή αποτυχίας με τις ευκαιρίες που παρέχονται σε ένα συγκεκριμένο άτομο. Μέσα από αυτές τις συνδέσεις και διατυπώσεις αναδείχθηκε πρώιμα και η έννοια της πολυπλοκότητας. Της συνθήκης αυτής, κατά την οποία πολλά συστήματα και οι αλληλεπιδράσεις αυτών επηρεάζουν το άτομο και την κοινωνική του πραγματικότητα με αλληλοεξαρτώμενους τρόπους και εκβάσεις.

Σ3: Μια σύμπτωση... ξεκινήσαμε 1ος 2ος 3ος 4ος ... και τελειώσαμε το παιχνίδι έτσι.

Ε1: Τι σχέση είχαν οι κάρτες κράτους με τις κάρτες χάους;

Σ1: Συμπίπτουν. Μπορεί, αν το κράτος μάς έπαιρνε συνέχεια τα λεφτά, στην ουσία να μη σπουδάζαμε, αλλά να πιάναμε δουλειά.

### *Ο θάνατός σου η ζωή μου*

Ενδιαφέρον είχε ο τρόπος με τον οποίο οι παίκτες/-ριες μπήκαν στον ρόλο. Από τη μία, οι έχοντες/-ουσες λεφτά παρουσίαζαν μόνιμη ένταση και απληστία. Από την άλλη, οι μη έχοντες/-ουσες γκρίνιαζαν και θεωρούσαν ότι είναι άδικο αυτό που συμβαίνει. Κομμάτι των ατομικών προσπαθειών που περιγράφηκαν προηγουμένως, αποτέλεσε ο έντονος ανταγωνισμός, ο οποίος από τη μία κυριάρχησε και από την άλλη κρίθηκε. Χαρακτηριστικά τα λόγια των πλούσιων χαρακτήρων:

Ε1: Εσύ, Σάρα, πόσα έχεις;

Σ4: 300.

Σ1: Εμείς 1.300 (...)! Δεν τα πάμε καλά, κύριε, αγχώνομαι...

Σ2: Να μάθουν να χάνουν, πολύ απλά!

Σ1: Μας πήρε πολλές φορές λεφτά το κράτος και σε 'σας μοιράσαμε κάνα ψωμάκι να πάρετε (γελάει).

Τα λόγια των φτωχών χαρακτήρων:

Σ4: Ε, ρε, αυτοί οι πλούσιοι... είναι πολύ για τον...

Σ4: Αν με γρουσουζέψεις, θα σου σκίσω τη γάτα!

Σ5: Δεν θέλω να πετύχω... Δεν ήθελα να πάω να αγοράσω τίποτα (με παράπονο).

Σ3: ...αντί να βοηθάμε σχεδόν τον άλλον, του πηγαίναμε κόντρα, για να νικήσουμε πιο γρήγορα. Αλλά δεν κατάλαβαν ότι είναι ένα απλό παιχνίδι και δεν έχει σημασία να χάσεις ή να κερδίσεις.

Οι έφηβοι/-ες μπορεί να είχαν ατομικά έναν ρόλο, παρ' όλα αυτά φτιάξαν άτυπες ομάδες. Δηλαδή οι παίκτες/-ριες που είχαν τα περισσότερα λεφτά, ήρθαν σε ρήξη με αυτούς/-ές που δεν διέθεταν.

Σ1: Κυρία, δώστε του δύο 50ρικά, τρία... Δώστε του, το φτωχαδάκι.

Σ4: Ρεεε, πολύ #@# είναι αυτός ο... Αλκιβιάδης (πλούσιος χαρακτήρας). Θα του δώσω κάνα κασίσι να γίνει ναρκομανής και να πεθάνει. Μου πρήζει αυτός τα νεύρα μου (φωνάζει με νευρικότητα).

### *Αντίδραση στην εξουσία*

Οι συμμετέχοντες/-ουσες αντέδρασαν στους κανόνες του παιχνιδιού και στις αποφάσεις των παιδαγωγών και προσπάθησαν, είτε να πάρουν το δίκιο με το μέρος τους, είτε να «κλέψουν» εις βάρος της υπόλοιπης ομάδας και του κράτους. Συγκεκριμένα, οι έφηβες που είχαν τον χαρακτήρα του πλούσιου έτυχαν την κάρτα αλλαγής χαρακτήρων. Αυτό σήμαινε ότι θα έπρεπε να αλλάξουν κυκλικά όλοι οι χαρακτήρες των παικτών/-ριών. Έτσι, άρχισαν να διαμαρτύρονται, γιατί από νικήτριες θα έβγαιναν χαμένες. Η συνέπεια ήταν η μία από τις δύο συμμετέχουσες (Σ1) που είχαν αυτόν τον χαρακτήρα, να πει ένα ψέμα στην ολομέλεια, ώστε να αναιρέσει την αλλαγή, ενώ η δεύτερη παίκτρια (Σ2) για να την «καλύψει».

Σ1: Όχι, κυρία, αυτό δεν είναι δίκαιο...

Σ2: Δεν ήταν εκεί το πιόνι μάλλον, ξεκινήσαμε από την προηγούμενη θέση.

Σ1: Ναι, κυρία, συγγνώμη, αλλά η Σ2 έκανε λάθος μετρήσεις. Δεν είναι 5 από τη "Levis" η στάθμευση, είναι μέχρι εδώ πέρα. Έξυπνη!

Σ2: Κυρία, συγγνώμη, δεν το μέτρησα.

Αυτό δεν άφησε ανυποψίαστους/-ες τους/τις άλλους/-ες, καθώς σχολίασαν αργότερα το γεγονός αυτό.

Σ3: Εμένα άλλο με προβληματίζει. Όταν ανοίξαμε την κάρτα και άκουσαν ότι πρέπει να αλλάξουμε θέσεις, μπορεί να είπαν άλλο...

Οι συντονιστές (μέσα από τις κάρτες κράτους) είχαν σημαντικές παρεμβάσεις στο παιχνίδι, ώστε να κρατηθεί μια ισορροπία ανάμεσα στους/στις παίκτες/-ριες. Αυτές οι παρεμβάσεις έφεραν τις αντιδράσεις των εφήβων, οι οποίοι/-ες είχαν απαιτήσεις και έκαναν διαπραγματεύσεις, ώστε να λειτουργούν οι εκάστοτε αποφάσεις υπέρ τους. Ωστόσο, στο τέλος συμβιβάζονταν με τους συντονιστές που εκπροσωπούσαν το κράτος αυτό.

E2: Το κράτος έχει την εξουσία. Κάνει ό, τι θέλει, εσείς θα κάνετε ό, τι λέει.

Σ3: Ναι, αλλά έτσι αυτό που κάνετε είναι άδικο, γιατί παίρνετε τα λεφτά όσοι έχουν τερματίσει και...

Σ1: Αυτό ακριβώς! (στηρίζει τη Σ3).

Σ4: Κυρία, το κράτος δεν κάνει τίποτα. Αυτά τα μ@%\$@.

## Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση αντιλήψεων κοινωνικά αποκλεισμένων εφήβων αναφορικά με την κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα αλλά και την επαγγελματική σταδιοδρομία. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσω ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού, όπου ήταν δυνατόν να αναδειχθούν οι αλληλεπιδράσεις των εφήβων. Εξάλλου, το παιχνίδι αποτελεί έναν τρόπο να γίνουν ορατές η εμπρόθετη δράση και οι βαθύτερες αντιλήψεις των υποκειμένων<sup>42</sup>.

Από προηγούμενες έρευνες είναι γνωστό ότι τα άτομα από μικρή ηλικία μπορούν να εκφράσουν αντιλήψεις σχετικά με κρίσιμα ζητήματα της κοινωνίας<sup>43</sup>, όπως τις έννοιες της φτώχειας και του πλούτου<sup>44</sup>. Τα παιδιά, λοιπόν, έχουν την ικανότητα να ασχοληθούν με πολιτικά, οικονομικά και κοινωνικά θέματα<sup>45</sup>. Εφόσον, λοιπόν, συμμετέχουν σε τέτοια ζητήματα, μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους και να διαμορφώσουν την πραγματικότητά τους<sup>46</sup>.

Μία από τις πτυχές που αναδείχθηκαν είναι ότι οι ανήλικοι/-ες είναι εμποτισμένοι/-ες με την ιδεολογία της ηγεμονίας<sup>47</sup> και άλλες αξίες, όπως ο ατομικισμός, ο ανταγωνισμός και ο ωφελιμισμός. Οι στιγμές συνεργασίας που υπήρξαν μεταξύ των παικτών/-ριών, ήταν κυρίως για λόγους προσωπικού συμφέροντος. Βάσει αυτού, η ποιότητα μετάβασης των εφήβων προς την ενηλικίωση τοποθετείται σε ένα πλαίσιο που μοιάζει ασύνδετο με έννοιες όπως είναι η κοινωνική τάξη, το φύλο και, εν τέλει, θεωρείται ότι εμπίπτει σε μια προσωπική και ατομική διαδικασία<sup>48</sup>.

Οι κάτοχοι του πλούσιου χαρακτήρα ταυτίζονταν πλήρως με αυτόν και παρατηρήθηκε ότι υπήρχαν χαρακτηριστικά, όπως απληστία και λύπηση, προς τους/τις φτωχότερους/-ες. Γι' αυτούς/-ές, η ατομική ικανότητα ήταν ο πιο σημαντικός λόγος που θεώρησαν ότι τους/τις βοήθησε να κατακτήσουν τη νίκη. Αυτό απορρέει από την κυρίαρχη πεποίθηση ότι η προσωπική επιτυχία συνδέεται με την ικανότητα αλλά και με το πόσο σκληρά δουλεύει κάποιος/-α<sup>49</sup>.

Επιπλέον, οι έφηβοι/-ες μπόηκαν στον ρόλο του χαρακτήρα του παιχνιδιού, κάτι το οποίο συχνά συμβαίνει σε

42. Breathnach, κ.ά., όπ. π.

Πανταζίδης, 2019β όπ. π.

43. Pechtelidis Yannis, Pantazidis Stelios, Poverty, «Well being, and educational opportunities for children in contemporary Greece: The cases of two afterschool program», in L.Gaitán, Y. Pechtelidis, C. Tomás, N. Fernandes, M. T. Tagliaventi, *Children's lives in Southern Europe: Contemporary challenges and risks*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, 2020.

Watkins Dawn, Law, Effie Lai-Chong, Barwick Joanna, Kirk Eliee, «Exploring children's understanding of law in their everyday lives» *Legal Studies*, vol. 38(1), 2018, p. 59-78.

44. Ντολιοπούλου Έλση, Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή της. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3(1), 97-123. 2015.

45. Crocco, 2011.

Freire, 2006

Πανταζίδης, 2019α όπ. π.

Πανταζίδης, 2019β όπ. π.

46. Blankemeyer Maureen, Walker, Kathleen, Svitak, Erika, «The 2003 war in Iraq: An ecological analysis of American and Northern Irish children's perceptions», *Childhood*, vol. 16(2), 2009, p. 229-246

Wright-Maley Corry, όπ.π.

47. Βλ. Crocco, 2011

48. Pechtelidis Yannis, Giannaki Dora, «Youth policy in Greece and the current economic and political crisis», *Autonomie locali e servizi sociali*, vol. 37(3), 2014, p. 461-478.

49. Capehart, Vleck, όπ. π.

Crocco, 2011 όπ. π.

παιχνίδια όπου ο χαρακτήρας λειτουργεί ως επέκταση του εαυτού. Έτσι, ο χαρακτήρας του παιχνιδιού (φανταστικός κόσμος) και ο αληθινός χαρακτήρας (πραγματικός κόσμος) ενός ατόμου διαχωρίζονται από μια λεπτή γραμμή<sup>50</sup>. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «ταύτιση» (identification) και έχει παρατηρηθεί από κοινωνιολόγους της κουλτούρας του παιχνιδιού<sup>51</sup>.

Οι αντιδράσεις των νέων απέναντι στους κανόνες ήταν κάτι αναμενόμενο. Αυτό συνέβη και στην εφαρμογή του Crocco, όπου το 81% των μαθητών/-ριών αντιδρούσε θέλοντας να αλλάξει τους κανόνες του παιχνιδιού, για να υπάρξει δικαιοσύνη. Στην περίπτωση των μαθητών/-ριών, στην παρούσα παρέμβαση, η δικαιοσύνη ήταν ταυτισμένη με την ατομική εξιλέωση. Δηλαδή, δεν αφορούσε τον χαρακτήρα του παιχνιδιού, αλλά την «πάση θυσία νίκη», ανεξάρτητα από τον ποιο χαρακτήρα θα είχαν.

Ενδιαφέρον, ακόμα, παρουσιάζει η στάση των εφήβων απέναντι στην έννοια της τύχης και της αλλαγής. Τα άτομα, συχνά τείνουν να δικαιολογούν την πορεία της σταδιοδρομίας τους περισσότερο μέσα από ένα πρίσμα λογικών κινήσεων και ατομικών ικανοτήτων. Έτσι και οι έφηβοι/-ες της έρευνας, έδειξαν να μη λαμβάνουν υπόψη τα τυχαία γεγονότα ή/και την κοινωνική ανισότητα ως παράγοντες επιρροής στη σταδιοδρομία. Σε αντιπαράθεση με αυτό, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, έστω ένα τυχαίο γεγονός –αν όχι πολύ περισσότερα– επηρεάζει αισθητά τη σταδιοδρομία<sup>52</sup>. Όσον αφορά τη σχέση της σταδιοδρομίας με την κοινωνική προέλευση, έχει πραγματοποιηθεί πληθώρα ερευνών, που καταδεικνύει τους τρόπους με τους οποίους η επιτυχία έχει συνδεθεί με την ικανότητα ή την ανικανότητα των υποκειμένων<sup>53</sup>.

Παράλληλα, η αλλαγή και η απουσία ελέγχου εκ μέρους των ανθρώπων για το πότε και πώς μία ή περισσότερες αλλαγές θα επέλθουν, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την ανθρώπινη εμπειρία. Παρ' όλα αυτά, παρατηρήθηκε ότι οι έφηβοι/-ες προσπάθησαν όσο το δυνατόν περισσότερο να αποφύγουν την αλλαγή και τις ανατροπές, όπως ακριβώς έχει περιγραφεί ότι συμβαίνει και από τη βιβλιογραφία. Προσπάθησαν να πουν ψέματα, να συνωμοτήσουν, να κάνουν διαπραγματεύσεις, για να μείνουν σταθεροί/-ές. Τέλος, η πολυπλοκότητα αναδείχθηκε στις συνδέσεις μεταξύ των κάθε είδους συστημάτων που επηρεάζονται από τη σχέση ποικίλων εξωγενών και ενδογενών παραγόντων<sup>54</sup>, οδηγώντας το κάθε άτομο σε μια διαφορετική πορεία. Αυτή ακριβώς είναι η χρησιμότητα της παιγνιώδους μάθησης, δηλαδή να προωθεί την κριτική σκέψη μέσω της περιέργειας και της συνδιαλλαγής σχετικά με τις επικρατούσες συνθήκες, αντί να ετοιμάζει τους/τις μαθητές/-ριες κάτω από αυτές τις συνθήκες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Amundson Norman. E., «The Potential Impact of Global Changes in Work for Career Theory and Practice», *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 5, 2005, p. 91–99.
- Amundson Norman. E., Harris-Bowlsby, JoAnn., Niles, Spencer G., *Essential elements of career counseling: Processes and techniques*. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2005.
- Blankemeyer Maureen, Walker, Kathleen, Svitak, Erika, «The 2003 war in Iraq: An ecological analysis of American and Northern Irish children's perceptions», *Childhood*, vol. 16(2), 2009, p. 229-246.
- Braun Virginia, Clarke Victoria, «Using thematic analysis in psychology», *Qualitative Research in Psychology*, vol. 3(2), 2006, p. 77-101.
- Breathnach Helen, Danby, Susan, O'Gorman, Lyndal. «'Are you working or playing?' Investigating young children's perspectives of classroom activities», *International Journal of Early Years Education*, vol. 25(4), 2017, p. 439-454.
- Bright Jim E., «Shift happens», *Australian Career Practitioner*, vol. 19(2), 2008, p. 18-20.
- Bright Jim E., Pryor Robert G., «The Chaos Theory of Careers: Emerging from Simplification to Complexity, Certainty to Uncertainty», *Chaos*, vol. 2(1), 2019, p. 1-15.
- Capehart Kewin W., Vleck Van Nee L. Van, «Pass GO and collect \$610: modified Monopoly for teaching inequality», *International Journal of Pluralism and Economics Education*, vol. 9(1-2), 2018, p. 144-167.

50. Fine Garry Alan, *Shared fantasy: Role playing games as social worlds*. University of Chicago Press, 2002.

51. Schmid Hans Bernhard, «Authentic role play: A political solution to an existential paradox», in H. B. Schmid and G. Thonhauser, *From conventionalism to social authenticity: Heidegger's anyone and contemporary social theory*, p. 261-274, Cham: Springer, 2017.

52. Bright Jim E., «Shift happens», *Australian Career Practitioner*, vol. 19(2), 2008, p. 18-20. Bright Jim E., Pryor Robert G., «The Chaos Theory of Careers: Emerging from Simplification to Complexity, Certainty to Uncertainty», *Chaos*, vol. 2(1), 2019, p. 1-15.

53. Παπαδοπούλου Δέσποινα, Δημουλάς Κώστας, Μπαμπανέλου Δέσποινα & Τσιώλης Γιώργος, Από την κοινωνική ευπάθεια στον κοινωνικό αποκλεισμό: Διαδικασίες και χαρακτηριστικά του κοινωνικού αποκλεισμού στο Νομό Κυκλάδων, Αθήνα, *Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ*, 2002.

54. Pryor Robert G. L., Bright Jim, όπ. π.



- Chen Charles. P, «Understanding career chance», *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 5(3), 2005, p. 251-270.
- Christensen, Pia, Allison James, *Research with children: Perspectives and practices*. Routledge, London 2008.
- Crocco Francesco, «Critical Gaming Pedagogy», *Radical Teacher*, vol. 91(1), 2011, p. 26-41.
- Evaldsson, Ann Carrita. «Play and Games» in J. Qvortrup, W. Corsaro, M. S. Honig, *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* Hampshire: Palgrave Macmillan, p. 316-331. 2009.
- Ferholt Beth, Rainio Anna Pauliina, «Teacher support of student engagement in early childhood: embracing ambivalence through playworlds», *Early Years*, vol. 36(4), 2016, p. 413-425.
- Fine Garry Alan, *Shared fantasy: Role playing games as social worlds*. University of Chicago Press, 2002.
- Flanagan Marry, *Critical play: Radical game design*, MIT press, 2009.
- Freire Paulo, *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, Μ. Νταμπαράκης (Μτφ.), Τ. Λιάμπας (Επιμ.). Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο, 2006.
- Furlong Andy, Young People and the Post-Industrial Economy: Lessons From Japan, In P. Kelly, A. Kamp, *A critical youth studies for the 21st century*, p. 25–37, Leiden, Brill, 2015.
- Herr Edwin L., «The Future of Career Counseling as an Instrument of Public Policy», *The Career Development Quarterly*, vol. 52(1), 8–17, 2003.
- Giroux Henry A., «Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy», *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721, 2010.
- Hill Dave, Kumar, Ravi (Eds.), *Global neoliberalism and education and its consequences*, London, Routledge, 2012.
- Hunter John, *World peace and other 4th-grade achievements*, New York, Houghton Mifflin Harcourt, 2013.
- Kaplanoglou Georgia, Rapanos Vassilis T., «Evolutions in consumption inequality and poverty in Greece: The impact of the crisis and austerity policies», *Review of Income and Wealth*, vol. 64(1), 105-126, 2018.
- Kiel L. Douglas, Elliott, Euel, *Chaos Theory in the Social Sciences*, University of Michigan Press, 1996.
- Lent Robert W., Brown, Steven D., Hackett, Gail, «Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis», *Journal of Counseling Psychology*, vol. 47(1), 2000, p. 36-49.
- Lorenz Edward N., «Deterministic nonperiodic flow», *Journal of the atmospheric sciences*, vol. 20(2), 1963, 130-141.
- McMahon Merry, Patton, Wendy, «Development of a Systems Theory of Career Development: A Brief Overview», *Australian Journal of Career Development*, vol. 4(2), 1995, p.15–20.
- McMahon, Mary, New Trends in Theory Development in Career Psychology, in G. Arulmani, A. J. Bakshi, F. T. L. Leong, A. G. Watts (Eds.), *Handbook of Career Development: International Perspectives*, p. 13–27, NY Springer, 2014.
- Ντολιοπούλου Έλση, Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή της. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3(1), 97-123. 2015.
- Πανταζίδης Στέλιος, Από την Παιδαγωγική του Παιχνιδιού στο Critical Gaming Pedagogy, στο Γ. Κατσιμπούρα, Τ. Λιάμπας, Π. Παυλίδης, Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης, σ. 590-603, Θεσσαλονίκη, 2019α.
- Πανταζίδης Στέλιος, «"Το παιχνίδι σε κάνει να σκεφτείς τι συμβαίνει στον κόσμο": Κριτική Εκπαίδευση και Παγκόσμιο Παιχνίδι της Ειρήνης», *Νέος Παιδαγωγός*, σ. 12(1), 2019β, 317–325.
- Πανταζίδης, Στέλιος, Αυγουστάκη, Ειρήνη, Το Gamification στην εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής, In Gounari, P., Liambas, A., Drenoyianni, H., Pavlidis, P. (Eds), *Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education*, Proceedings of the 7th International Conference on Critical Education, 2019.
- Παπαδοπούλου Δέσποινα, Δημουλάς Κώστας, Μπαμπανέλου Δέσποινα & Τσιώλης Γιώργος, Από την κοινωνική ευπάθεια στον κοινωνικό αποκλεισμό: Διαδικασίες και χαρακτηριστικά του κοινωνικού αποκλεισμού στο Νομό Κυκλάδων, Αθήνα, *Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ – ΑΔΕΔΥ*, 2002.
- Πεχτελίδης Γιάννης, *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*, Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 2015.
- Pechtelidis Yannis, Giannaki Dora, «Youth policy in Greece and the current economic and political crisis», *Autonomie locali e servizi sociali*, vol. 37(3), 2014, p. 461-478.
- Pechtelidis Yannis, Pantazidis Stelios, Poverty, «Well being, and educational opportunities for children in contemporary Greece: The cases of two afterschool program», in L.Gaitán, Y. Pechtelidis, C. Tomás, N. Fernandes, M. T. Tagliaventi, *Children's lives in Southern Europe: Contemporary challenges and risks*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, 2020.
- Plant, Peter, «Fringe focus: Informal economy and green career development», *Journal of Employment Counseling*, 36(3), 1999, 131-139.
- Pryor Robert G. L., Bright Jim. E., The Chaos Theory of Careers, *Australian Journal of Career Development*, vol. 12(3), 2003, p. 12-20.
- Pryor Robert G. L., Amundson Norman E., Bright Jim. E., «Probabilities and possibilities: The strategic counseling implications of the chaos theory of careers, *The Career Development Quarterly*», vol. 56(4), 2008, p. 309-318.
- Pryor Robert G. L., A., «Framework for Chaos Theory Career Counselling». *Australian Journal of Career Development*, vol. 19(2), 2010, p. 32-40.
- Pryor Robert G. L., Bright Jim E. H., «The value of failing in career development: a chaos theory perspective», *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, vol. 12(1), 2011, p. 67-79.

- Pryor Robert G. L., Bright Jim, «The Chaos Theory of Careers (CTC): Ten years on and only just begun», *Australian Council of Educational Research*, vol. 23(1), 2014, p. 4–12.
- Quintano Claudio, Mazzocchi Paolo, Rocca Antonella, «The determinants of Italian NEETs and the effects of the economic crisis», *Genus*, vol. 74(1), 2018, p. 1-24.
- Reeskens Tim, Vandecasteele, Leen, «Hard times and European youth, the effect of economic insecurity on human values, social attitudes and well-being», *International Journal of Psychology*, vol. 52(1), 2017, p. 19-27.
- Schmid Hans Bernhard, «Authentic role play: A political solution to an existential paradox», in H. B. Schmid and G. Thonhauser, *From conventionalism to social authenticity: Heidegger's anyone and contemporary social theory*, p. 261-274, Cham: Springer, 2017.
- Trevor-Roberts Edwin, «Are you sure? The role of uncertainty in career», *Journal of employment counseling*, vol.43(3), 2006, p. 98-116.
- Watkins Dawn, Law, Effie Lai-Chong, Barwick Joanna, Kirk Eliee, «Exploring children's understanding of law in their everyday lives» *Legal Studies*, vol. 38(1), 2018, p. 59-78.
- Wright-Maley Corry, «Deficit Crisis Simulation: Using Monopoly to Teach About the Deficit Debate», *Social Studies Research & Practice (Board of Trustees of the University of Alabama)*, vol 8(1). 2013, p. 89-101.
- Wyn Johanna, Woodman Dan, «Generation, youth and social change in Australia», *Journal of youth studies*, vol. 9(5), 2006, p. 495-514.

# Ο κινηματογράφος ως πεδίο κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

**Κωνσταντίνα Δερβένη**

*ΒEd, ΠΤΔΕ ΑΠΘ – Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΑΜΑΚ*  
konstantina721@hotmail.com

**Έφη Παπαδημητρίου**

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΑΠΘ*  
fpapadim@eled.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η αξιοποίηση μέσων πολυτροπικής επικοινωνίας μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Πρόκειται για έρευνα δράσης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε μια πολυπολιτισμική τάξη ενός δημόσιου δημοτικού σχολείου της Θεσσαλονίκης αποτελούμενης από οκτώ μαθητές<sup>1</sup>, οι έξι εκ των οποίων ήταν μη ελληνικής καταγωγής. Εργαλεία της έρευνας αποτέλεσαν η [μη συμμετοχική] παρατήρηση, η τήρηση ημερολογίου και το ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών των μαθητών. Για την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, ο θεματικός άξονας της οποίας περιστρεφόταν γύρω από το ζήτημα της μετανάστευσης και του ρατσισμού, αξιοποιήθηκε μια ευρεία ποικιλία οπτικού/πολυτροπικού υλικού, μεταξύ του οποίου κεντρική θέση κατείχε η ταινία κινουμένων σχεδίων «Το αγόρι και ο κόσμος», η οποία θίγει το υπό διαπραγμάτευση ζήτημα. Η όλη οργάνωση της διδακτικής παρέμβασης διαρθρώνεται σε πέντε κύκλους: (α) ανάδειξη των προσωπικών απόψεων και εμπειριών των μαθητών για το ζήτημα της μετανάστευσης, (β) προσέγγιση της κινηματογραφικής ταινίας «Το αγόρι και ο κόσμος» μέσω κριτικών ερωτημάτων, (γ) κριτική προσέγγιση της κινηματογραφικής ταινίας «Το αγόρι και ο κόσμος» από πολλαπλές οπτικές γωνίες, (δ) διασύνδεση της μετανάστευσης με το κοινωνικό φαινόμενο του ρατσισμού, (ε) ευαισθητοποίηση για το ζήτημα του ρατσισμού μέσω της δημιουργίας πολυτροπικού κειμένου. Από την ποιοτική ανάλυση του παραγόμενου μαθητικού υλικού, προκύπτει ότι η σύμμιξη διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων για τη δημιουργία νοήματος συνέβαλε, αφενός μεν στην κριτική συνειδητοποίηση του κοινωνικού φαινομένου της μετανάστευσης και του ρατσισμού, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης πρακτικών κριτικού οπτικού πολυτροπικού γραμματισμού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αφετέρου δε στην ανάληψη ενός πιο ενεργού ρόλου όσον αφορά την αποκωδικοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας από πλευράς των μαθητών.

## Εισαγωγή

Οι αυξανόμενες εισροές οικονομικών μεταναστών και προσφύγων τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, ως απόρροια της κατάρρευσης των πολιτικών συστημάτων της Ανατολής, των γεωπολιτικών αλλαγών που συντελούνται με αποτέλεσμα τη δημιουργία νέων κρατών στη θέση άλλων, της αυξανόμενης παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε γειτονικές χώρες και σε χώρες της Ανατολής, έχουν συντελέσει στην διαμόρφωση μιας διαπολιτισμικής κοινωνικής σύνθεσης, επιφέροντας σημαντικότερες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας.

Στη νέα διαπολιτισμική πραγματικότητα και τις αλλαγές που έχει επιφέρει στην κοινωνία, κομβικός κρίνεται ο ρόλος του σχολείου, και ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού, για την προετοιμασία των μαθητών ως κριτικά σκεπτόμενων

1. Συμβατικά και για λόγους οικονομίας κειμένου χρησιμοποιείται μόνο το αρσενικό γένος.

και ενεργών πολιτών μιας γλωσσικά και πολιτισμικά ετερογενούς κοινωνίας, οι οποίοι θα σέβονται τη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, ενώ ταυτόχρονα θα διατηρούν την πολιτισμική τους ταυτότητα.

Έχοντας ως δεδομένα ότι, αφενός μεν οι σχολικές τάξεις απαρτίζονται από ετερόκλητα πολιτισμικά υπόβαθρα και από μαθητές που φέρουν τους δικούς τους πολιτισμικούς κώδικες, αφετέρου δε η γλώσσα, έτσι όπως προκύπτει από την ερευνητική εμπειρία, αναδεικνύεται σε σημαντική παράμετρο για την κοινωνική και εργασιακή ένταξη των προσφύγων και μεταναστών<sup>2</sup>, η ανάγκη για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας προκύπτει ως έντονη και επιτακτική.

## Εννοιολογικό πλαίσιο

*Προς μια κριτική πολυγραμματισμική προσέγγιση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*

Ο [δια]πολιτισμικός και [δια]γλωσσικός πλουραλισμός που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες, σε συνδυασμό με τη διεθνοποίηση της επικοινωνίας, η οποία πλέον πραγματοποιείται μέσω πολυτροπικών διασυνδέσεων των γλωσσικών με οπτικούς, ηχητικούς, σωματικούς, απτικούς και χωροαντιληπτικούς κώδικες, φέρνουν στο προσκήνιο νέες μορφές γραμματισμού και τρόπους ανάγνωσης που καθιστούν τους ανθρώπους ικανούς να διαπραγματευτούν την ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα με/για παραγωγικό αποτέλεσμα, ώστε να είναι ικανοί να εμπλακούν κριτικά και αποτελεσματικά σε διάφορες σφαίρες της κοινωνικής και πολιτικής ζωής.

Ως αποτέλεσμα, η υιοθέτηση μιας θεώρησης του νοήματος ως πολυτροπικού, με την αξιοποίηση των πολλαπλών καναλιών επικοινωνίας, λεκτικό, οπτικό, ηχητικό, χωρικό κτλ., σε συνάρτηση με την αναγνώριση της κυριαρχίας του οπτικού τρόπου σε όλες τις μορφές, καθώς και της δύναμής του να μας διαμορφώνει και να μας αλλάζει, προϋποθέτουν την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης με πρακτικές γραμματισμού που στοχεύουν στη δόμηση και στον μετασχηματισμό του νοήματος ως σύμμιξης πολλαπλών τροπικοτήτων.

Υπό αυτό το πρίσμα, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, για την καλλιέργεια του γραμματισμού στη διαπολιτισμική τάξη υιοθετείται μια κριτική [κοινωνική] πολυγραμματισμική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η γλωσσική διδασκαλία βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα μέσων και πολιτισμικών πηγών κατανόησης, πέραν της γλωσσικής, που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών, καθώς «δεν μπορεί ο γραμματισμός σήμερα να διαχωριστεί από τον κόσμο στον οποίο ζουν»<sup>3</sup>. Υπό αυτή την οπτική, ο πολυτροπικός γραμματισμός, ως πρακτική κριτικής νοηματοδότησης των κειμένων και του κόσμου, σε μια διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης εστιάζει στο αντικείμενο της ανάγνωσης και όχι στην ανάγνωση ως γενική δραστηριότητα, στη δόμηση νοήματος μέσω του συνδυασμού των τρόπων που διαμορφώνουν τις αναγνωστικές πράξεις και στην ανάδειξη «του κειμένου ως κοινωνικής διαδικασίας και οντότητας».

Ειδικότερα, η πρότασή μας εδράζεται σε μια θεώρηση του γραμματισμού ευρύτερη από αυτή που προσφέρουν οι παραδοσιακές προσεγγίσεις, καθώς αντλεί από τις θεωρητικές παραδόσεις των *Νέων Σπουδών Γραμματισμού*<sup>4,5</sup> και της *Μετασχηματιστικής Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών*<sup>6,7</sup>, σύμφωνα με τις οποίες ο γραμματισμός εκλαμβάνεται ως κοινωνικο-πολιτισμική πρακτική, ενώ παράλληλα δίνεται έμφαση, τόσο σε διαπολιτισμικές και διαγλωσσικές πλευρές παραγωγής νοήματος όσο και σε πολυτροπικούς και πολύσημους διαύλους και μέσα επικοινωνίας (εικόνα 1).

2. Αγγελική Κοιλιάρη, *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2005, σ. 114.

3. Bertman C. Bruce, "Diversity and critical social engagement: How changing technologies enable new modes of literacy in changing circumstances", στο Donna Alvermann (ed.), *Adolescents and literacies in a digital world*, Peter Lang, New York, 2007, σ. 8.

4. James Paul Gee, *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*, Routledge, London, 2004.

5. Brian Street, "Introduction: The new literacy studies", στο Brian Street (ed.), *Cross-cultural approaches to literacy*, Cambridge University Press, New York, 1993, σ. 1-21.

6. New London Group, "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures", *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1996, σ. 60-92.

7. Bill Cope & Mary Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, New York, 2000.



**Εικόνα 1** Κριτικό πολυγραμματισμό πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Από τη μια μεριά, στο πλαίσιο [του θεωρητικού χώρου] των Νέων Σπουδών Γραμματισμού (New Literacy Studies), ο όρος «γραμματισμός» χρησιμοποιείται με έναν διευρυμένο τρόπο, προκειμένου να σηματοδοτήσει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Οι γραμματισμοί συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές νοηματοδότησης και παραγωγής κειμένων, με αποτέλεσμα να αναγνωρίζεται η πληθώρα των γραμματισμών ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο εντός του οποίου αναδύονται. Αυτή η ιδεολογικά εξαρτώμενη ποικιλομορφία του γραμματισμού, ανάλογα με την κάθε επικοινωνιακή περίπτωση<sup>8</sup> απομακρύνεται από τη φορμαλιστική θεώρηση του γραμματισμού ως αποκωδικοποίησης και κωδικοποίησης εκτός κοινωνικών συμφραζομένων, παραπέμποντας σε αυτό που ο Street<sup>9</sup> αποκάλεσε *ιδεολογικό μοντέλο* του γραμματισμού.

Από την άλλη πλευρά, η Μετασχηματιστική Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών εκλαμβάνει τη μάθηση ως μία διαδικασία προσωπικής αναδημιουργίας η οποία βασίζεται, αφενός σε μία ρεαλιστική άποψη της σύγχρονης κοινωνίας, αφετέρου σε μία απελευθερωτική οπτική των πιθανών δυνατοτήτων βελτίωσης του μέλλοντος μέσω της αντιμετώπισης της φτώχειας, της υποβάθμισης του περιβάλλοντος, της πολιτισμικής διαφοράς και του νοήματος της ύπαρξης. Κατά συνέπεια, η επανεξέταση του γραμματισμού ως πολυγραμματισμών ενθαρρύνει μια εννοιολόγηση του γραμματισμού ως «ενός ρεπερτορίου μεταβαλλόμενων πρακτικών για ένσκηνη επικοινωνία σε πολλαπλά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια»<sup>10</sup>.

Επιπλέον, εκκινώντας από την παραδοχή ότι μια αυτόνομη θεώρηση περί γραμματισμού, από τη στιγμή που εννοιολογεί τον γραμματισμό ως ένα ουδέτερο σύνολο γλωσσικών μακροδεξιοτήτων (ανάγνωση-γραφή) που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανεξάρτητα από κοινωνικά συμφραζόμενα, υπονοεί την ανυπαρξία των εξωσχολικών γραμματισμών, και ενστερνιζόμενοι την επισήμανση του Dewey<sup>11</sup> (όπως αναφέρεται στον Street<sup>12</sup>) αναφορικά με την αδυναμία αξιοποίησης των εξωσχολικών εμπειριών των παιδιών εντός σχολικού πλαισίου από τη μία, και την αδυναμία εφαρμογής στην καθημερινότητα των σχολικών εμπειριών από την άλλη, ο γραμματισμός στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας

8. David Barton, *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*, Blackwell, Oxford, 1994, σ. 25.

9. Brian Street, *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984.

10. Kathy A. Mills., "A review of the "digital turn" in the New Literacy Studies", *Review of Educational Research*, 80(2), 2010, σ. 247.

11. John Dewey, "School and society" στο Martin S. Dworkin (ed.), *Dewey on education*, Teachers College Press, New York, 1998, σ. 76-78. (Original work published in 1899).

12. Brian Street, "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice", *Current Issues in Comparative Education*, 5(2),2003, σ. 77-91.

παρέμβασης δεν αντιμετωπίζεται ως μια συλλογή δεξιοτήτων, οι οποίες διδάσκονται επιτυχώς εντός σχολείου, αλλά ως μορφή πολιτισμικής πρακτικής, σύμφωνα με την οποία τα παιδιά κοινωνικοποιούνται με πολλαπλούς τρόπους.

Ως εκ τούτου, επιχειρώντας να γεφυρωθεί το χάσμα που υφίσταται ανάμεσα στους εξωσχολικούς γραμματισμούς που χρησιμοποιούν οι μαθητές και τους γραμματισμούς που χρησιμοποιούν εντός σχολείου, τα κείμενα *δημοφιλούς κουλτούρας*, όπως, για παράδειγμα, ο κινηματογράφος και γενικότερα η νέα πολιτισμική πραγματικότητα, αποκτούν τον δικό τους χώρο στο προτεινόμενο πρόγραμμα γραμματισμού στη δεύτερη γλώσσα.

Αν και πρωτοστάτες στην απαξίωση της δημοφιλούς κουλτούρας υπήρξαν οι εκπρόσωποι της Σχολής της Φρανκφούρτης, Horkheimer και Adorno<sup>13</sup> (όπως παρατίθεται στην Hagoood<sup>14</sup>), οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι η κατανάλωση της δημοφιλούς κουλτούρας δεν συνεισέφερε τίποτε στις αισθητικές αξίες και μετέτρεπε τα άτομα σε παθητικούς αποδέκτες των ιδεολογικά φορτισμένων μηνυμάτων των μέσων, συχνά, η άκριτη απόρριψη των κειμένων δημοφιλούς κουλτούρας οφείλεται στον φόβο των εκπαιδευτικών να προκαλέσουν το κατεστημένο και να εμπλακούν ή να αναπτύξουν δραστηριότητες γραμματισμού οι οποίες αξιοποιούν τέτοιες μορφές κείμενα, τα οποία δεν στηρίζονται αποκλειστικά στον έντυπο λόγο<sup>15, 16, 17</sup>.

Ωστόσο, παρά τη δριμεία κριτική, μια πιο προσεκτική εξέταση και κριτική ανάλυση των κειμένων μαζικής κουλτούρας, αποκαλύπτει ότι συνιστούν διακειμενικές/υπερκειμενικές κατασκευές των κειμένων. Δεδομένης της πολυμεσικής φύσης των κειμένων, ένα μονοτροπικό κείμενο μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τη διακειμενική/υπερκειμενική προέκταση ενός άλλου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, υπογραμμίζεται η αξία της αναζήτησης διακειμενικών δεσμών στις υπερμεσικές παραγωγές, ενώ παράλληλα παρέχεται στους μαθητές αφορμή για πρακτικές κριτικού γραμματισμού. Κατά τη [δια]σύνδεση των κειμένων, αξιοποιείται διαρκώς και με δημιουργικό τρόπο η αναπλαισίωση κειμένων, μέσω μεταφοράς ενός κειμένου από το αρχικό συγκειμενικό πλαίσιο σε ένα άλλο, με αποτέλεσμα τα νόημα ενός κειμένου να επαναπροσδιορίζονται και να εξετάζονται από μια νέα οπτική γωνία<sup>18</sup>.

Ως απότοκο, η δημοφιλής κουλτούρα συνδέεται με τις *Νέες Σπουδές Γραμματισμού*, καθώς ο γραμματισμός δεν περιορίζεται στη διδασκαλία αποπλαισιωμένων δεξιοτήτων, όπως αυτές ορίζονται μέσα από το σχολικό πρόγραμμα σπουδών. Επιπροσθέτως, εντάσσεται στους *Νέους Γραμματισμούς*, δεδομένου πως η τεχνολογία, οι διαφορετικοί [σημειωτικοί] τρόποι με τους οποίους δημιουργείται το νόημα και οι νέες ψηφιακές δυνατότητες, διαμορφώνουν έναν εναλλακτικό «χώρο» για την κατανόηση και παραγωγή πολυτροπικών, πολυμεσικών και υβριδικών κειμένων από τα παιδιά. Αν και η έννοια του «χώρου» είναι θεμελιώδης για την άσκηση της εξουσίας<sup>19</sup>, στον «χώρο» διαπραγματεύσης και παραγωγής κειμένων δημοφιλούς κουλτούρας γίνεται άρση της «εξουσίας» του εντυποκεντρικού λόγου και του βιβλίου, δηλαδή των στοιχείων του κυρίαρχου σχολικού γραμματισμού<sup>20</sup>, με αποτέλεσμα η ένταξή τους στο πρόγραμμα σπουδών να συντελεί στη μείωση του «χάσματος» ανάμεσα σε σχολικούς και εξωσχολικούς γραμματισμούς.

Αυτό σημαίνει ότι η εμπλοκή των μαθητών γλωσσικών μειονοτήτων με κείμενα που έχουν περιεχόμενο το οποίο σχετίζεται με τη ζωή που ζουν και που θα ζήσουν, κείμενα, δηλαδή, που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και έχουν νόημα για αυτούς, συμβάλλει στο να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν τον ίδιο τους τον εαυτό και την πολιτισμική τους αξία, να διαμορφώσουν ταυτότητα και να ενισχύσουν τον αυτοπροσδιορισμό τους σε μια νέα – ξένη πολιτισμικά και γλωσσικά κοινωνία. Επίσης, συνεισφέρει στο να κατανοήσουν το πώς και το γιατί έχουν, τόσο στο παρελθόν όσο και στο παρόν, γίνει θύματα και μπει στο περιθώριο και να μάθουν τρόπους, ώστε να αντιστέκονται και να ξεπερνούν τον «διωγμό» που έχουν υποστεί από τις πατρίδες τους.

Με δυο λόγια, οι μαθητές είναι απαραίτητο να έρθουν πρόσωπο με πρόσωπο με την πραγματικότητα που βιώνουν. Για να γίνει αυτό, απαιτείται μια θεώρηση του γραμματισμού που να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την

13. Max Horkheimer & Theodor Adorno, *Dialectic of enlightenment* (J. Cumming, Trans.), Continuum, New York, 1999. (Original work published in 1972).

14. Margaret C. Hagoood, "Intersections of popular culture, Identities, and new literacies research" στο Julie Coiro, Michelle Knobel, Kolin Lankshear & Donald J. Leu. (eds.), *Handbook of Research on New Literacies*, Lawrence Erlbaum, New York, 2008, σ. 534.

15. Margaret Mackey, "Children reading and interpreting stories in print, film and computer games" στο Janet Evans (ed.), *Literacy moves on: Using popular culture, New Technologies and Critical Literacy in Primary Classroom*, David Fulton, London, 2004, σ. 48-58.

16. Jackie Marsh, "Early Childhood Literacy and Popular Culture" στο Nigel Hall, Joanne Larson & Jackie Marsh (eds.), *Handbook of Early Childhood Literacy*, Sage, London, 2003.

17. Jackie Marsh & Elaine Millard., *Literacy and Popular Culture: Using Children's Culture in the Classroom*, Paul Chapman, London, 2000.

18. Richard Beach & David O'Brien, "Teaching popular-culture texts in the classroom" στο Julie Coiro, Michelle Knobel, Kolin Lankshear & Donald J. Leu (eds.), *Handbook of Research on New Literacies*, Lawrence Erlbaum, New York, 2008, σ. 775-804.

19. Michel Foucault, *Discipline and Punish*, Allen Lane, London, 1977.

20. Guy Merchant, "The Dagger of Doom and the Mighty Handbag" στο Janet Evans (ed.), *Literacy Moves On: using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom*, David Fulton, London, 2004.

έννοια της *κριτικής συνειδητοποίησης*, η οποία, άλλωστε, αποτελεί και την κεντρική πολιτική και παιδαγωγική αναφορά του Freire, όπου ανιχνεύονται και οι απαρχές του κριτικού γραμματισμού.

Υπό αυτή την οπτική, η παρούσα εργασία αποσκοπεί στο να παρουσιάσει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας διδακτικής παρέμβασης, στόχος της οποίας ήταν, έχοντας ως αφηγητική βάση το γεγονός ότι επρόκειτο να εφαρμοστεί σε μια πολυπολιτισμική τάξη, να προσεγγίσει με κριτικό τρόπο το θέμα της μετανάστευσης και της δημοκρατικής ή μη αντιμετώπισης του «άλλου», μέσα από την αξιοποίηση ποικίλων οπτικών/πολυτροπικών μέσων επικοινωνίας, μεταξύ των οποίων κεντρική θέση κατείχε ο κινηματογράφος.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα που μας απασχόλησε διαμορφώθηκε ως εξής: Πώς η ενσωμάτωση του κινηματογράφου, ως κειμενικού είδους, στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να νοηματοδοτήσουν την κοινωνική πραγματικότητα, να συνδιαλλαγούν και να στοχαστούν κριτικά για τα κείμενα; Πώς, δηλαδή, μπορεί να συμβάλει στον κριτικό γραμματισμό τους;

## Μεθοδολογία

### Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Η παρούσα μελέτη συνιστά έρευνα παρέμβασης εντασσόμενη εντός του πλαισίου της έρευνας δράσης. Η έρευνα δράσης υιοθετήθηκε με γνώμονα το γεγονός ότι το κύριο πλεονέκτημά της έγκειται στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως και στην αναθεώρηση στάσεων και αξιών. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό που συνηγορεί υπέρ της υιοθέτησής της συνίσταται στο ότι ο εκπαιδευτικός έχει ταυτόχρονα τη διπλή ιδιότητα του διδάσκοντα και του ερευνητή, με σκοπό την επίτευξη της αλλαγής και βελτίωσης. Στην περίπτωση μας, αν και η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δεν ήταν η εκπαιδευτικός της τάξης, καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν η μοναδική διδάσκουσα της τάξης, τη διδασκαλία της οποίας είχε αναλάβει εξολοκλήρου. Αξίζει να επισημανθεί ότι πριν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρέμβασης, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια είχε προβεί σε *παρατήρηση* της τάξης, προκειμένου να γίνει καταγραφή της κουλτούρας της τάξης και του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών στη δεύτερη γλώσσα, με στόχο οι εν λόγω καταγραφές να αποτελέσουν πολύτιμο υλικό για τη μετέπειτα οργάνωση της διδακτικής παρέμβασης, ούτως ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο κοντά στις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, επιφέροντας χρήσιμες αλλαγές.

Επιπροσθέτως, η έρευνα δράσης αξιοποιήθηκε στη βάση του ότι συνιστά μια πολιτική διαδικασία, καθώς αποσκοπεί στη βελτίωση και μετατόπιση προς μια πιο δίκαιη και ισότιμη κοινωνία, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση ατόμων και κοινωνικών ομάδων, ώστε να αποκτήσουν τον έλεγχο της ζωής τους μέσα σε ένα πλαίσιο περιορισμού της καταπίεσης και προώθησης του ευρύτερου κοινωνικού συμφέροντος.

Επίσης, ένας από τους λόγους που συνέτειναν στην υιοθέτησή της είναι ότι παρέχει τη δυνατότητα εμπλοκής σε μια σειρά από αναστοχαστικές σπειροειδείς δραστηριότητες σχεδιασμού, παρατήρησης και αναστοχασμού<sup>21</sup>.

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικός στην έρευνα δράσης είναι ο ρόλος του *κριτικού φίλου*, ο οποίος συνδράμει στη διαδικασία αναστοχασμού κατά τη διάρκεια της έρευνας και παρέχει ανατροφοδότηση, συχνά ασκεί κριτική ή προβάλλει μια διαφορετική οπτική του θέματος<sup>22, 23, 24</sup>. Στην προκειμένη περίπτωση, τον ρόλο του *κριτικού φίλου* είχε αναλάβει η επιβλέπουσα της έρευνας, με την οποία υπήρχαν συχνές συναντήσεις, κατά τις οποίες γινόταν διεξοδική αναστοχαστική συζήτηση γύρω από ζητήματα που προέκυπταν κατά τη διάρκειά της.

### Το προφίλ της τάξης

Στην παρούσα έρευνα δράσης συμμετείχαν οκτώ μαθητές, τέσσερα κορίτσια και τέσσερα αγόρια, οι οποίοι φοιτούσαν στη Γ τάξη του 54ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης. Πρόκειται για μια πολυπολιτισμική τάξη, με κυριότερη χώρα προέλευσης την Αλβανία, αφού πέντε από τα οκτώ παιδιά έχουν γονείς που κατάγονται από την Αλβανία, αν και τα ίδια είναι κατά κύριο λόγο γεννημένα στην Ελλάδα. Ένα παιδί έχει γονείς που κατάγονται από τη Γεωργία,

21. Louis Cohen, Lawrence Manion & Keith Morrison, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μπασοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρá, Μάνια Φιλοπούλου (επιμ.), Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008.

22. Ελένη Κατσαρού, *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*, Κριτική, Αθήνα, 2016.

23. Ελένη Κατσαρού., Βασίλης Τσάφος, *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Σαββάλας, Αθήνα, 2003.

24. Κώστας Μάγος & Παναγιώτα Παναγοπούλου, «Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η Έρευνα Δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών», *Ψηφιακά Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*, CD-ROM, 2008.

ενώ τη μειοψηφία αποτελούν οι Έλληνες μαθητές, εφόσον στη συγκεκριμένη τάξη είναι μόνο δύο. Κάποια από τα παιδιά δεν γνωρίζουν τον ακριβή χρόνο προσέλευσής τους στην Ελλάδα, ωστόσο υπάρχουν και παιδιά το οποία ήρθαν πριν δύο με πέντε χρόνια, ενώ υπάρχει και περίπτωση παιδιού που ζει στην Ελλάδα λιγότερο από έναν χρόνο. Οι μαθητές, στο πλαίσιο της φοίτησής τους στο σχολείο μαθαίνουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, δηλαδή την ελληνική, την οποία και μιλούν κυρίως στο σχολείο και ελάχιστα στην καθημερινή τους ζωή, καθώς η γλώσσα επικοινωνίας με το οικογενειακό περιβάλλον είναι η μητρική τους γλώσσα. Όσον αφορά το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων των μαθητών, είναι μέτριο προς χαμηλό, καθώς πολλοί από αυτούς είναι άνεργοι ή απασχολούνται σε χειρωνακτικές εργασίες.

### *Εργαλεία συλλογής δεδομένων*

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και συνδυάζει τρεις διαφορετικές μεθόδους συλλογής δεδομένων: (α) τη [μη συμμετοχική] παρατήρηση των υποκειμένων της έρευνας και της εκπαιδευτικού της τάξης, προκειμένου να γίνει καταγραφή, τόσο των πρακτικών γραμματισμού στη δεύτερη γλώσσα τις οποίες χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός της τάξης όσο και του επιπέδου γλωσσομάθειας των μαθητών στη δεύτερη γλώσσα, (β) το ερωτηματολόγιο των μαθητών με ανοικτού και κλειστού τύπου ερωτήσεις, (γ) την τήρηση ημερολογίου κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, (δ) τη συλλογή των ομαδικών και ατομικών οπτικών/πολυτροπικών κειμένων, καθώς και των γραπτών κειμένων των μαθητών για τη δημιουργία corpus.

Ειδικότερα, όσον αφορά την *παρατήρηση*, πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας και ήταν συνολικής διάρκειας 8 διδακτικών ωρών.

Αναφορά με το *ερωτηματολόγιο* – διασκευή του ερωτηματολογίου Καλαϊτζίδου<sup>25</sup>–, το οποίο διανεμήθηκε προς συμπλήρωση στους μαθητές κατά τη διάρκεια της τελευταίας μέρας της παρατήρησης, αποτελείται από δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα, η οποία απαρτίζεται από επτά ερωτήσεις ανοικτού τύπου, έχει ως στόχο να συλλεχθούν πληροφορίες σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Η δεύτερη ενότητα, απαρτιζόμενη από οκτώ ερωτήσεις, οι απαντήσεις των οποίων δίνονται με τη μορφή κλίμακας διαβάθμισης Likert (π.χ., επιλογές μεταξύ του «πάρα πολύ» και του «καθόλου»), στοχεύει στο να καταγραφούν πληροφορίες σχετικά με τις γνώσεις γλωσσών και τις προτιμήσεις των μαθητών όσον αφορά τη γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν για την ανάγνωση εξωσχολικών βιβλίων, την παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων, όπως και την επικοινωνία με άτομα, τόσο του ενδο-οικογενειακού όσο και του εξω-οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Αξίζει να επισημανθεί ότι, με βάση τα δεδομένα της παρατήρησης, οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν στο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών στην ελληνική ως δεύτερη γλώσσα, ώστε να είναι βατές, χωρίς ιδιαίτερα πολύπλοκο λεξιλόγιο. Επιπλέον, στις διαβαθμίσεις αξιοποιήθηκαν τα μικρά εμοτίμια, ούτως ώστε το ερωτηματολόγιο να καταστεί πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για μαθητές της Γ΄ Δημοτικού, στους οποίους και απευθύνεται.

Σχετικά με το *ημερολόγιο*, αποτέλεσε το κύριο εργαλείο ελέγχου της διαδικασίας της παρέμβασης και άντλησης στοιχείων. Η χρήση καταγραφών σε ένα ημερολόγιο κρίθηκε ως απαραίτητη προϋπόθεση για τη συστηματικοποίηση της προσπάθειας κατανόησης, αλλά και παρακολούθησης της όλης ερευνητικής και εκπαιδευτικής πορείας. Η σύνταξη του ημερολογίου ήταν καθημερινή και πραγματοποιούνταν έπειτα από κάθε συνάντηση με τους μαθητές, αξιοποιώντας και τα στοιχεία που καταγράφονταν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας σε συνοπτική μορφή. Τα ημερολόγια δεν είχαν μόνο περιγραφικό χαρακτήρα, αλλά οι περιγραφές συνοδεύονταν από την ερμηνεία των καταγραφών. Επιπροσθέτως, τα ημερολόγια λειτούργησαν ως μέσο αναστοχασμού επί των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Τέλος, όσον αφορά το παραγόμενο μαθητικό υλικό, οι μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ενεπλάκησαν στην παραγωγή ποικίλων οπτικών/πολυτροπικών κειμένων, όπως και μονοροπικών λεκτικών κειμένων. Συγκεκριμένα, παρήχθησαν ζωγραφιές με θέμα τη μετανάστευση, λεκτικά κείμενα-απαντήσεις σε ερωτήματα που στόχευαν στην κριτική προσέγγιση της ταινίας μέσα από τη διερεύνηση πολλαπλών οπτικών γωνιών, Νοητικά Πορτραίτα του κεντρικού χαρακτήρα της ταινίας και Εναλλακτικά Νοητικά Πορτραίτα για κάποιον άλλο χαρακτήρα της κινηματογραφικής αφήγησης, καθώς και αφίσες κατά του ρατσισμού.

Διευκρινίζεται ότι η παρούσα εργασία εστιάζει στην παρουσίαση και ανάλυση του παραγόμενου, προφορικού και γραπτού, μαθητικού υλικού.

25. Ελισάβετ Καλαϊτζίδου, *Διερεύνηση πρακτικών γραμματισμού δίγλωσσων μαθητών Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική εργασία, Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, «Γνωστική και κινητική ανάπτυξη» Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Φλώρινα, 2013.



### Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων η οποία υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ποιοτική ανάλυση [του] περιεχομένου, καθώς επιδιώκεται η εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις ιδεολογίες των παιδιών. Ειδικότερα, η Νομικού<sup>26</sup> αναφέρει πως η ποιοτική προσέγγιση συνιστά μια κατά βάση διερευνητική μέθοδο. Με την ποιοτική έρευνα διερευνώνται σε βάθος αναπαραστάσεις, στάσεις, αντιλήψεις, κίνητρα, καθώς και δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης είναι η ολιστική κατανόηση μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς, αλλά και η ολιστική κατανόηση διερευνώντας την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν.

Παράλληλα, μέσα από τις δυνατότητες που προσφέρει η «οπτική γραμματική»<sup>27, 28</sup>, γίνεται ανάλυση των οπτικών/πολυτροπικών κειμένων που δημιουργήσαν τα παιδιά. Η «οπτική γραμματική» επιλέχθηκε προκειμένου να συμβάλει στην εξαγωγή συμπερασμάτων από την εκπαιδευτικό-ερευνητήρια σχετικά με τις πεποιθήσεις των παιδιών για το υπό εξέταση θέμα, έτσι όπως αποτυπώνονται στα κείμενά τους.

## Η έρευνα-παρέμβαση: Σχεδιασμός και οργάνωση

Η διδακτική παρέμβαση, ο θεματικός άξονας της οποίας περιστρεφόταν γύρω από τα κοινωνικά ζητήματα της μετανάστευσης και του ρατσισμού, τα οποία αντλήθηκαν από το θεματικό σύμπαν των μαθητών, καθώς οι ίδιοι είναι παιδιά μεταναστών στην Ελλάδα, αναπτύχθηκε σε τέσσερις κύκλους. Συγκεκριμένα, κατά τον πρώτο κύκλο επιδιώχθηκε η ανάδειξη προσωπικών απόψεων και εμπειριών των μαθητών για τη μετανάστευση, μέσω μιας σειράς προεπιλεγμένων φωτογραφιών και έργων τέχνης από την εκπαιδευτικό-ερευνητήρια. Ο δεύτερος κύκλος εστίαζε στην κριτική «ανάγνωση» της κινηματογραφικής ταινίας, μέσω μιας σειράς δραστηριοτήτων οι οποίες αφορούν την τοποθέτηση των κοινωνικο-πολιτικών θεμάτων (εικόνα 2) που θίγει η ταινία ως προβλημάτων, στην προσέγγιση της ταινίας μέσω μιας σειράς κριτικών ερωτημάτων, όπως, για παράδειγμα, «*Αν ήσουν στη θέση του επιστάτη, θα φερόσουν με τον ίδιο τρόπο;*», μέσω της οποίας προϋποτίθεται η τοποθέτηση του εαυτού στη φιλική αφήγηση, με στόχο την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εξουσία μπορεί να περιθωριοποιήσει ένα άτομο, στην προσέγγιση της ταινίας από πολλαπλές οπτικές γωνίες, μέσω της δημιουργίας Νοητικών Πορτραίτων και Εναλλακτικών Νοητικών Πορτραίτων, καθώς και στην ανάγνωση/αξιοποίηση οπτικών, λεκτικών και άλλων εκφορών νοηματοδότησης της πολυκαναλικής πηγής. Αξίζει να αναφερθεί ότι η δημιουργία *Νοητικών Πορτραίτων* και *Εναλλακτικών Νοητικών Πορτραίτων*<sup>29, 30</sup> αξιοποιεί μια τεχνική σύμφωνα με την οποία εξετάζονται δύο σκοπιές σε πολυτροπικό κείμενο, καθώς είθισται η «φωνή» του κεντρικού χαρακτήρα να κυριαρχεί, φιμώνοντας κάθε άλλη «φωνή».

Κατά τον τρίτο κύκλο επιχειρήθηκε η διασύνδεση της μετανάστευσης με το κοινωνικό φαινόμενο του ρατσισμού, μέσω ταινιών μικρού μήκους με ανάλογο θέμα, ενώ κατά τη διάρκεια του τέταρτου κύκλου οι μαθητές κλήθηκαν να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στο ζήτημα του ρατσισμού, μέσω της δημιουργίας οπτικών, πολυτροπικών κειμένων.

Ως κεντρικό υλικό αξιοποιήθηκε η βραζιλιάνικη ταινία κινουμένων σχεδίων «Το αγόρι και ο κόσμος» (“O Menino e O Mundo”) ([https://www.youtube.com/watch?v=\\_N5KGcBDe\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=_N5KGcBDe_M)), του Άλε Αμπρέου. Η συγκεκριμένη ταινία πραγματεύεται το θέμα της μετανάστευσης ενός πατέρα στη μεγαλούπολη, και το ταξίδι της αναζήτησής του από τον μικρό του γιο, τον Cuca. Επιλέχθηκε για τον λόγο ότι, εκτός του ζητήματος της μετανάστευσης, θίγει πληθώρα καίριων κοινωνικο-πολιτικών ζητημάτων, στα οποία συγκαταλέγονται η φτώχεια, η ανεργία, η περιθωριοποίηση των αδύναμων κοινωνικών στρωμάτων, η βιομηχανοποίηση, η μαζική αστικοποίηση, η αυτοματοποίηση, ο καπιταλισμός και η διαφήμιση, που μετατρέπουν την πρώτη ύλη που παράγουν οι εργάτες σε ένα ακριβό προϊόν που ούτε οι ίδιοι οι άνθρωποι που κατασκεύασαν δεν μπορούν να αγοράσουν. Επιπλέον, εστιάζει στην εργασιακή εκμετάλλευση, μέσω της επιβολής εξουσίας των ισχυρών κοινωνικών ομάδων σε λιγότερο ισχυρές, στην οικολογική

26. Πηνελόπη Νομικού, *Ποιοτική έρευνα VS ποσοτική έρευνα: Γιατί επιλέγουν οι ερευνητές την ποιοτική έρευνα/ με ποιο τρόπο τη διεξάγουν*, <https://cears.edu.gr/%CE%BD%CE%AD%CE%B1/posotiki-vs-ποιοτικι/> (ημ. πρόσβασης 17.06.2019).

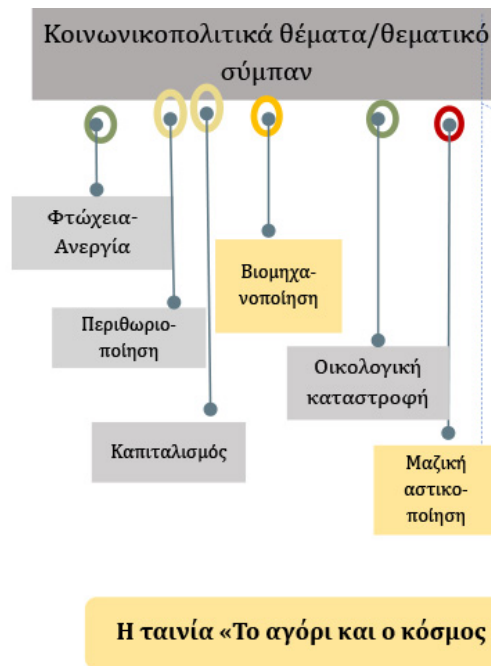
27. Gunter Kress & Theo van Leeuwen, *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge, London, 2006.

28. Gunter Kress & Theo van Leeuwen, *Η Ανάγνωση των εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*, Φωτεινή Παπαδημητρίου (επιμ.), Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2010.

29. Maureen McLaughlin & Mary Beth Allen, *Guided Comprehension in Action: Lessons for Grades 3-8*, International Reading Association, Newark, 2002.

30. Maureen McLaughlin & Glenn L. DeVoogd, *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*, Scholastic, New York, 2004.

καταστροφή από την ανεξέλεγκτη εκμετάλλευση του φυσικού πλούτου, στην πολιτική καταπίεση και, τέλος, σε έναν βαθύτερο κοινωνικο-πολιτικό προβληματισμό για την ταξική σύνθεση των σύγχρονων καπιταλιστικών κοινωνιών.



**Εικόνα 2** Κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα/Θεματικό σύμπαν της ταινίας.

Πρόκειται για μια φαντασμαγορική ταινία κινουμένων σχεδίων, στην οποία τα νοήματα μεταδίδονται με κύριο όχημα την εικόνα. Δεν υπάρχει διάλογος, παρά μόνο μουσική, που ακολουθεί με ευλαβική ακρίβεια την περιήγηση και τις συναισθηματικές μεταπτώσεις του μικρού ήρωα. Το παραδοσιακό χειροποίητο σχέδιο στο οποίο επενδύει ο δημιουργός της ταινίας θυμίζει παιδικές ζωγραφιές, γεγονός που την καθιστά κατάλληλη για παιδιά αυτής της ηλικίας. Ο κόσμος του *Cuca* δεν είναι εξωπραγματικός, αντίθετα αγγίζει τα πλαίσια της καθημερινότητας των μαθητών, από την άποψη ότι είναι πολύ κοντά στις προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματά τους, εφόσον οι γονείς των περισσότερων από αυτούς έχουν μεταναστεύσει στην Ελλάδα, προτρέποντάς τους να αναλογίζονται παρόμοιες καταστάσεις.

Για την πραγματοποίηση της διδακτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκαν, επίσης, τρεις φωτογραφίες και δύο πίνακες ζωγραφικής, που αφορούν το κοινωνικό ζήτημα της μετανάστευσης. Όσον αφορά τις φωτογραφίες, αυτές απεικονίζουν την αβάσταχτη πραγματικότητα της μετανάστευσης, καθώς άντρες, γυναίκες και παιδιά αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη χώρα τους κουβαλώντας τα λιγοστά υπάρχοντά τους σε αναζήτηση μιας νέας ζωής με καλύτερες συνθήκες διαβίωσης (Παράθεμα I). Κριτήριο επιλογής τους αποτέλεσε το γεγονός ότι θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως αφορμή για το υπό διαπραγμάτευση θέμα της παρέμβασης, αλλά και για τη διεξαγωγή συζήτησης αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους.

Σχετικά με τους πίνακες ζωγραφικής, ο πρώτος, με τίτλο «Η τελευταία ματιά στο σπίτι» του Richard Redgrave (1858), απεικονίζει μια οικογένεια να αποχαιρετά το σπίτι της καθώς το εγκαταλείπει, ενώ ο δεύτερος, με τίτλο «Ο πρόσφυγας» του Felix Nussbaum (1939), αποτυπώνει την απομόνωση του περιπλανώμενου Γερμανού Εβραίου, με τον καλλιτέχνη να αναρωτιέται πού μπορεί να πάει για να ζήσει, να εργαστεί και να υπάρχει σε αυτόν τον κόσμο (Παράθεμα II). Οι συγκεκριμένοι πίνακες επιλέχτηκαν έχοντας ως κριτήριο τη διαχρονική και επίκαιρη αξία τους, καθώς αναφέρονται στις σύγχρονες προσφυγικές κρίσεις.

Συν τοις άλλοις, αξιοποιήθηκαν τρεις ταινίες μικρού μήκους που δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο κοινωνικό φαινόμενο του ρατσισμού: «Ειρήνη – Η ιστορία ενός παιδιού πρόσφυγα» (<https://www.youtube.com/watch?v=WQJhuAfVTqo&t=1s>), «Τα γυαλιά της διαφορετικότητας» (<https://www.youtube.com/watch?v=IaW8e9uNDsM&t=30s>), «Παράξενο φρούτο–Strange fruit animation» (<https://www.youtube.com/watch?v=Ffw214wO4YE&t=134s>). Πρόκειται για ταινίες με ζωηρά χρώματα και λόγο απλό που δεν δυσκολεύει την κατανόηση, αλλά παράλληλα οδηγεί στον προβληματισμό και στην ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών περί του θέματος. Είναι πρωτότυπες, με μεγάλο ενδιαφέρον, και διεγείρουν σε μεγάλο βαθμό την περι-

έργεια των παιδιών, ενώ παράλληλα μεταφέρουν ένα ηχηρό μήνυμα ενάντια στη μάστιγα του ρατσισμού. Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν πέντε αφίσες με αντιρατσιστικό περιεχόμενο.

## Ποιοτική ανάλυση παραγόμενου μαθητικού υλικού

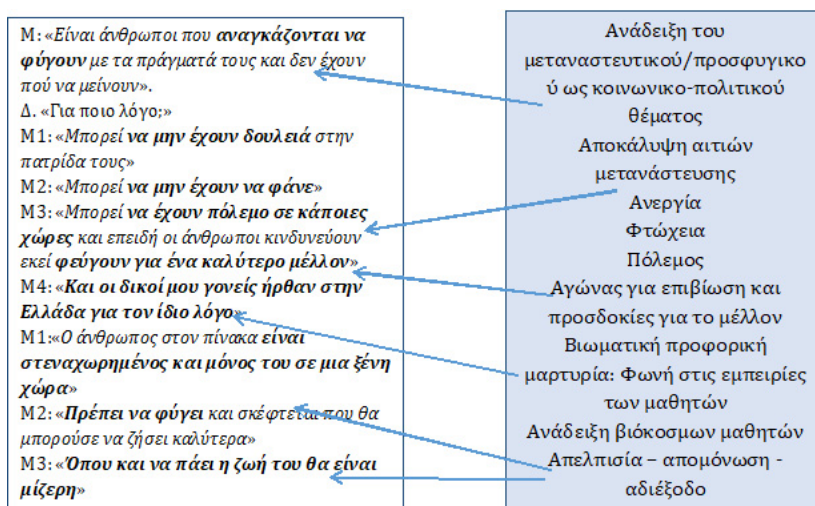
### Προφορικές διεπιδράσεις στην τάξη

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζεται η ποιοτική ανάλυση [του] περιεχομένου των προφορικών διεπιδράσεων που αναπτύχθηκαν από τους μαθητές στην τάξη κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων κύκλων της διδακτικής παρέμβασης. Επισημαίνεται ότι για λόγους οικονομίας, αναλύονται ενδεικτικά ορισμένες από τις εκφορές των μαθητών, οι οποίες κρίθηκαν ως πιο αντιπροσωπευτικές.

### Ο «διάλογος» των μαθητών με τις οπτικές πηγές με θέμα τη μετανάστευση

Στα προφορικά τους κείμενα, που προέκυψαν από τις «αναγνώσεις» των φωτογραφιών και έργων τέχνης που αφορούσαν το θέμα της μετανάστευσης, οι μαθητές αναδεικνύουν το μεταναστευτικό φαινόμενο ως κοινωνικο-πολιτικό θέμα, «*Είναι άνθρωποι που αναγκάζονται να φύγουν με τα πράγματά τους και δεν έχουν πού να μείνουν*», ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζουν ως βασικές αιτίες μετανάστευσης την ανεργία και τη φτώχεια, «*Μπορεί να μην έχουν δουλειά στην πατρίδα τους*», «*Μπορεί να μην έχουν να φάνε*», εστιάζοντας παράλληλα στη σχέση του πολέμου με το κοινωνικο-πολιτικό θέμα των μεταναστών/προσφύγων, «*Μπορεί να έχουν πόλεμο σε κάποιες χώρες και επειδή οι άνθρωποι κινδυνεύουν εκεί, φεύγουν για ένα καλύτερο μέλλον*».

Επιπλέον, κάποιοι μαθητές συνδέουν τα απεικονιζόμενα στις φωτογραφίες και τους πίνακες με τις πολύπλοκες βιωμένες πραγματικότητες του δικού τους κόσμου, «*Και οι δικοί μου γονείς ήρθαν στην Ελλάδα για τον ίδιο λόγο*» και θέτουν στο προσκήνιο τη βασική ανάγκη των ανθρώπων για επιβίωση και για ένα καλύτερο και ειρηνικό μέλλον, «*Πρέπει να φύγει και σκέφτεται πού θα μπορούσε να ζήσει καλύτερα*» (εικόνα 3).



**Εικόνα 3** Κριτική «ανάγνωση» οπτικών πηγών: Ανάδειξη κοινωνικών αναπαραστάσεων της μετανάστευσης.

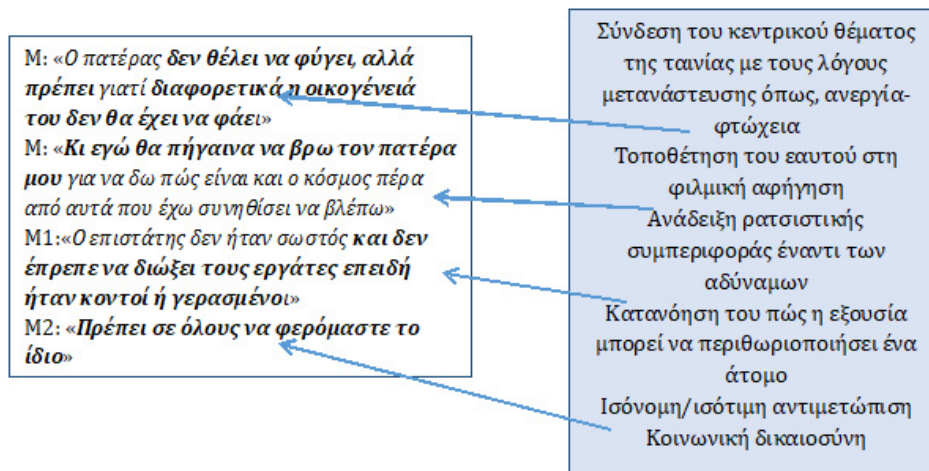
### Ο «διάλογος» των μαθητών με την κινηματογραφική ταινία.

Από την ανάπτυξη του «διαλόγου» των μαθητών με την ταινία κινουμένων σχεδίων, «*Το αγόρι και ο κόσμος*», γίνεται εμφανής η δυνατότητά τους να συνδέσουν το κεντρικό της θέμα με τους λόγους μετανάστευσης, όπως η ανεργία και η φτώχεια, ζητήματα για τα οποία είχε πραγματοποιηθεί εκτενής συζήτηση κατά τον πρώτο κύκλο της διδακτικής παρέμβασης, μέσα από την προβολή των στατικών εικόνων. Οι μαθητές φαίνεται να συνειδητοποιούν

τη μετανάστευση ως απόρροια του κοινωνικο-πολιτικού φαινομένου της ανεργίας, όπως χαρακτηριστικά αποτυπώνεται στο προφορικό κείμενο ενός μαθητή, «*Ο πατέρας δεν θέλει να φύγει, αλλά πρέπει γιατί διαφορετικά η οικογένειά του δεν θα έχει να φάει*», ο οποίος προβάλλει και αιτιολογεί τη μεγάλη απόφαση φυγής/μετανάστευσης του πατέρα σε συνάρτηση με οικονομικούς λόγους, εξαιτίας της έλλειψης εργασίας στον τόπο διαμονής του.

Επιπροσθέτως, οι μαθητές, τοποθετώντας τον εαυτό τους στη φιλική αφήγηση, και συγκεκριμένα στη θέση του κεντρικού ήρωα, αρθρώνουν τη «δική τους φωνή», εκφράζοντας την άποψη ότι και οι ίδιοι θα αντιδρούσαν με τον ίδιο τρόπο σε μια ανάλογη περίπτωση, «*Κι εγώ θα πήγαινα να βρω τον πατέρα μου για να δω πώς είναι και ο κόσμος πέρα από αυτά που έχω συνηθίσει να βλέπω*», προσθέτοντας στον κύκλο του διαλόγου ένα νέο, συναισθηματικά φορτισμένο προφορικό κείμενο που σηματοδοτεί το ταξίδι αναζήτησης του πατέρα στη μεγαλόπολη και τη διαδικασία ανακάλυψης της σύγχρονης μεταβιομηχανικής κοινωνίας.

Συνεχίζοντας, οι μαθητές, αντιδρώντας στην προβολή της σκηνής στην οποία αποτυπώνεται ο τρόμος των εργατών μέσα από την καθιερωμένη επιτήρηση – αξιολόγηση σε μια βαμβακοφυτεία, αποδοκιμάζουν τη ρατσιστική συμπεριφορά του επιστάτη απέναντι στους αδύναμους εργάτες, γεγονός που καταδεικνύει ότι κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο η εξουσία μπορεί να περιθωριοποιήσει ένα άτομο. Ως απόρροια, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι όλοι οι άνθρωποι χρειάζεται να αντιμετωπίζονται με ισόνομο και ισότιμο τρόπο, αναγάγοντας έτσι την κοινωνική δικαιοσύνη σε μείζον και διαρκές ζητούμενο μιας κοινωνίας (εικόνα 4).



**Εικόνα 4** Κριτική «ανάγνωση» πολυκαναλικής πηγής: Ανάδειξη υπόρρητων ιδεολογικών θέσεων.

### Οπτικά πολυτροπικά κείμενα

Η ανάλυση του παραγόμενου οπτικού, πολυτροπικού υλικού των μαθητών εδράστηκε, όπως προαναφέρθηκε, στις αρχές της «οπτικής γραμματικής». Αυτό σημαίνει ότι εξετάζεται από την άποψη του τρόπου με τον οποίο συγκεκριμένες σημειωτικές επιλογές απηχούν την κριτική τοποθέτηση των μαθητών σχετικά με το ζήτημα της μετανάστευσης και του ρατσισμού<sup>31</sup>. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η ανάλυση αντιπροσωπευτικού δείγματος του οπτικού πολυτροπικού υλικού που δημιούργησαν οι μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

### Ζωγραφιές για τη μετανάστευση: «Οπτικές νοηματοδοτήσεις» τύπου προέλευσης-τόπου υποδοχής

Στην εν λόγω δραστηριότητα, οι μαθητές κλήθηκαν, αφού χωρίσουν ένα φύλλο χαρτιού σε δύο μέρη, να ζωγραφίσουν από τη μία πλευρά, και συγκεκριμένα από την αριστερή (ζώνη του «Δεδομένου»), για ποιον λόγο ένας άνθρωπος αναγκάζεται να μεταναστεύει, ενώ από την άλλη (ζώνη του «Νέου») πώς φαντάζεται τον τόπο όπου πρόκειται να μεταναστεύσει.

31. Gunter Kress & Theo van Leeuwen, ό.π.

Σχετικά με την πρώτη ζωγραφιά (εικόνα 5), στην αριστερή πλευρά παρατηρούμε έναν και μόνο συμμετέχοντα, το παιδί-πρόσφυγα. Αναπαρίστανται, ακόμη, δύο πολεμικά αυτοκίνητα και ένα πολεμικό αεροπλάνο. Γίνεται φανερό, όπως άλλωστε, αναδεικνύεται από το λεκτικό στοιχείο, «Έχει πόλεμο» στο κέντρο της εικόνας, ότι ο λόγος για τον οποίο ο αναπαριστώμενος αναγκάζεται να εγκαταλείψει τον τόπο του είναι η εμπόλεμη κατάσταση η οποία επικρατεί σε αυτόν. Φαίνεται ότι οι μαθητές στην εν λόγω αναπαράσταση επέλεξαν να προβάλουν ως έναν από τους κύριους λόγους που οδηγούν στο φαινόμενο της μετανάστευσης τον πόλεμο. Δεν υπάρχει κάποια αλληλεπίδραση μεταξύ του συμμετέχοντα και των αντικειμένων, απλά υφίστανται στον χώρο, υποδηλώνοντας το γεγονός ότι ο ίδιος βιώνει τις συνέπειες της βίας που μαίνεται γύρω του χωρίς δική του ευθύνη, παρά για την εξυπηρέτηση των αλληλοσυγκρουόμενων οικονομικών συμφερόντων των ισχυρών. Ωστόσο, ο συμμετέχων της εικόνας είναι σε θέση «προβολής». Πέρα από το γεγονός, δηλαδή, ότι βρίσκεται στο κέντρο της εικόνας προκειμένου να τραβήξει την προσοχή του αναγνώστη-θεατή, αποτελεί και το μόνο στοιχείο που έχει χρώμα στην όλη σύνθεση. Το κίτρινο που κυριαρχεί στα ρούχα του, υπογραμμίζει τη δυναμικότητά του, καθώς προσπαθεί με κάθε τρόπο να αντεπεξέλθει στις δύσκολες συνθήκες του πολέμου, που τον εξαναγκάζουν να εγκαταλείψει την πατρίδα του. Ένα σύννεφο σκέψης μέσα από το οποίο πραγματώνεται η λεκτική διαδικασία υποδηλώνει εξίσου τη θέλησή του να φύγει. Με τα μεγάλα πράσινα μάτια αποτυπώνεται η ελπίδα ότι θα καταφέρει να μεταναστεύσει σε ένα καλύτερο περιβάλλον και, καθώς το βλέμμα του είναι στραμμένο στους θεατές, «απαιτεί» από αυτούς να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την όλη κατάσταση. Επιπλέον, μέσα από την επιλογή των δημιουργών της ζωγραφιάς να αποτυπώσουν «μετωπικά» τον αναπαριστώμενο, υπογραμμίζεται η πρόθεσή τους όχι απλώς να αναπαραστήσουν μια πτυχή του πραγματικού κόσμου, αλλά να καταστήσουν γνωστό στο κοινό, τόσο τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τον τόπο τους όσο και το δικαίωμα να ονειρεύονται και να ελπίζουν σε μία καλύτερη και ειρηνική ζωή.

Στη δεξιά πλευρά της αναπαράστασης, το λεκτικό στοιχείο καταλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος της σελίδας, συγκριτικά με την απεικόνιση του συμμετέχοντα. Τον κεντρικό ήρωα της εικόνας αποτελεί ένα κορίτσι, το οποίο φαντάζεται τον τόπο υποδοχής του. Τα χρώματα που έχουν χρησιμοποιηθεί είναι κυρίως θηλυκά, γεγονός που, ενδεχομένως, αποκαλύπτει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών. Όπως αναγράφεται και στο κείμενο, το κορίτσι ονειρεύεται λουλούδια, τα οποία και αναπαρίστανται μέσα στο σύννεφο, χωρίς να περιγράφονται με λέξεις. Τα ίδια ακριβώς λουλούδια υπάρχουν και στο μέρος όπου βρίσκεται πλέον ο αναπαριστώμενος συμμετέχων, γεγονός που, προφανώς, υπονοεί ότι όπως ονειρευόταν τον τόπο υποδοχής, έτσι ακριβώς είναι. Το βλέμμα του αναπαριστώμενου απευθύνεται άμεσα στους θεατές, «απαιτώντας» να συμμεριστούν τη χαρά του, εφόσον οι προσδοκίες του ικανοποιήθηκαν σχετικά με τον τόπο υποδοχής. Επιπλέον, η χωροταξική κατανομή του λεκτικού και του οπτικού στοιχείου στο άνω και το κάτω μέρος, αντίστοιχα, προσδίδει στο λεκτικό στοιχείο μια εξιδανικευμένη παρουσίαση του κόσμου, ο κόσμος «όπως θα έπρεπε» να είναι για όλα τα παιδιά, απαλλαγμένος από πολέμους, φτώχεια και διακρίσεις, σε αντίθεση με το κάτω μέρος, το οποίο τείνει σε ένα είδος συγκεκριμενοποίησης του λεκτικού ισχυρισμού του άνω μισού, δείχνοντάς μας το «παράδειγμα» ενός παιδιού που απολαμβάνει μια χαρούμενη και ειρηνική ζωή.



**Εικόνα 5** Εικονοποίηση τόπου προέλευσης – τόπου υποδοχής: Ο πόλεμος ως βασική αιτία μετανάστευσης.

Όσον αφορά τη δεύτερη ζωγραφιά (εικόνα 6), στην αριστερή πλευρά παρουσιάζεται ένα σκηνικό με έντονο το στοιχείο της φύσης, με πολύ πράσινο, λουλούδια και ένα μεγάλο δέντρο. Δεν παραλείπονται ο ήλιος και τα σύννεφα. Τα χρώματα είναι πολύ έντονα και δημιουργούν περισσότερο την αίσθηση ενός χώρου που προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα. Το γεγονός αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την προβληματική κατάσταση η οποία προβάλλεται μέσω των λεκτικών στοιχείων της εικόνας. Παρ' όλα αυτά, οι δημιουργοί της ζωγραφιάς φρόντισαν να ζωγραφίσουν έναν μικρό σε μέγεθος συμμετέχοντα, ο οποίος, θεωρητικά, θα έπρεπε να είναι ο κύριος πρωταγωνιστής της όλης εικόνας. Ωστόσο, επιλέχθηκε να σχεδιαστεί πάρα πολύ μικρός, υποδηλώνοντας την αδυναμία του να αντιδράσει σε ό,τι του συμβαίνει. Εδώ φαίνεται η πολύ μεγάλη αντίθεση που επιδιώκουν να δημιουργήσουν οι μαθητές. Ενώ, λοιπόν, ο χώρος που απεικονίζεται είναι φωτεινός και ευοίωνος, το παιδί δεν έχει ούτε σπίτι, ούτε φαγητό, ούτε πολλά ρούχα. Η αναπαράσταση επιδιώκει να μεταφέρει το μήνυμα στους αναγνώστες-θεατές ότι, παρόλο που η σύγχρονη κοινωνία είναι πολύ αναπτυγμένη και διαθέτει τα απαραίτητα υλικά αγαθά για να επιβιώσει κάποιος, υπάρχουν άνθρωποι που δεν έχουν πρόσβαση σε αυτά. Φαίνεται πως ο πρωταγωνιστής της εικόνας καταπνίγεται από όλον τον υπόλοιπο κόσμο και, ενώ όλα τα υλικά αγαθά υπάρχουν σε αφθονία, ο ίδιος δεν έχει πρόσβαση. Είναι μόνος και περιθωριοποιημένος και αναγκάζεται να εγκαταλείψει τον τόπο διαμονής του λόγω έλλειψης βασικών αγαθών.

Από την άλλη πλευρά, στο δεξί τμήμα της εικόνας, βλέπουμε τον βασικό συμμετέχοντα να αναπαρίσταται στο κέντρο και σε θέση «προβολής», λόγω της απεικόνισης του κεφαλιού του σε δυσανάλογα μεγάλο μέγεθος σε σχέση με το υπόλοιπο σώμα του. Η συγκεκριμένη επιλογή υπονοεί ότι ο συμμετέχων, στον τόπο υποδοχής του ισχυροποιείται, αποκτά δύναμη και καταφέρνει να σταθεί στα πόδια του. Γι' αυτόν τον λόγο, είναι ζωγραφισμένος τόσο μεγάλος. Το παράδοξο της όλης εικόνας είναι ότι τα χρώματα που έχουν επιλεγεί μειώνουν σε μεγάλο βαθμό τον ρεαλισμό της εικόνας, καθώς βλέπουμε τους ανθρώπους να αποδίδονται με πράσινο, κόκκινο και μπλε χρώμα, ενώ τα δέντρα με πορτοκαλί και καφέ. Όπως σχολίασαν οι μαθητές, πρόκειται για ένα μέρος πολύ ευχάριστο και ελπιδοφόρο, καθώς, αναζητώντας μια νέα ζωή, ο μετανάστης ευελπιστεί σε κάτι καλύτερο από αυτό που ήδη βιώνει. Το έντονο πράσινο χρώμα με το οποίο είναι ζωγραφισμένος ο κύριος αναπαριστώμενος συμμετέχων δηλώνει την ελπίδα του ότι οι συνθήκες που θα συναντήσει στον τόπο υποδοχής του θα είναι ευνοϊκότερες, με αποτέλεσμα να καλύπτονται όλες του οι ανάγκες, όποιες και αν είναι αυτές.



**Εικόνα 6** Εικονοποίηση τόπου προέλευσης – τόπου υποδοχής: Οι οικονομικοί λόγοι ως βασική αιτία μετανάστευσης.

Ζωγραφιές βασισμένες στην ταινία «Το αγόρι και ο κόσμος»: Ζωγραφίζω ένα άλλο τέλος για την ταινία.

Κατά τη διάρκεια και στο τέλος προβολής της ταινίας, οι μαθητές ήρθαν αντιμέτωποι με μια σειρά κριτικών ερωτημάτων, σκοπός των οποίων ήταν να τοποθετηθούν σε σχέση με τα κοινωνικά ζητήματα τα οποία θίγει η ταινία. Σε αυτά συγκαταλεγόταν και το ερώτημα μέσω του οποίου οι μαθητές κλήθηκαν να ζωγραφίσουν ένα άλλο τέλος για την ταινία.

Ως προς την πρώτη ζωγραφιά της εν λόγω δραστηριότητας (εικόνα 7), παρατηρούμε να αναπαρίστανται δύο από τους χαρακτήρες της ταινίας, η μητέρα και το παιδί. Οι δημιουργοί της ζωγραφιάς επισήμαναν πως όλη η οικογένεια θα συναντηθεί στο τέλος, καθώς τα δύο αυτά πρόσωπα θα πήγαιναν να αναζητήσουν τον πατέρα και θα επέστρεφαν όλοι μαζί. Όπως ανέφεραν και οι μαθητές, η ζωγραφιά τους απεικονίζει τη στιγμή που βλέπουν τον πατέρα και χαίρονται γιατί θα επιστρέψει από την πόλη πίσω στο σπίτι. Γι' αυτό, επέλεξαν να μην αναπαρίσταται η φιγούρα του πατέρα στο τελικό αποτέλεσμα. Είναι εμφανές, λοιπόν, ότι τα πρόσωπα της ζωγραφιάς επιθυμούν να μοιραστούν τη χαρά τους με τους αναγνώστες-θεατές λόγω της άμεσης απευθυντικότητάς τους προς αυτούς, καθώς το βλέμμα τους είναι στραμμένο πάνω τους. Αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι, ενώ οι αναπαριστώμενοι απεικονίζονται σε μακρινό πλάνο, η εντύπωση που προκαλείται στον αναγνώστη-θεατή είναι ότι βρίσκονται κοντά του, ότι μπορεί να τους αγγίξει, κυρίως εξαιτίας της αποτύπωσης της μητέρας σε μεγάλο μέγεθος και από χαμηλή γωνία, η οποία της προσδίδει θέση ισχύος σε σχέση με τους διεπιδραστικούς συμμετέχοντες.

Επιπλέον, η απουσία σκηνικού, καθώς δεν έχει σχεδιαστεί τίποτα παραπάνω πέρα από τους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες, σηματοδοτεί την πρόθεση των δημιουργών να εστιάσουν την προσοχή των θεατών αποκλειστικά σε αυτούς. Επίσης, το γεγονός ότι η μητέρα καλύπτει σχεδόν ολόκληρη τη σελίδα, βρισκόμενη στο κέντρο, σε θέση «προβολής», συγκριτικά με τον Cuca, ο οποίος αναπαρίσταται σε πολύ μικρότερο μέγεθος, υποδηλώνει το κύρος της, το οποίο προκύπτει, τόσο από τον ρόλο της όσο και από την ηλικία της. Ο μικρός ήρωας είναι χρωματισμένος με τα ίδια χρώματα που είναι και η μητέρα, προκειμένου να καταστεί κατανοητή στον αναγνώστη-θεατή η στενή σχέση που υφίσταται μεταξύ τους, αλλά και για να δηλωθούν τα συναισθήματα γαλήνης και ανακούφισης που νιώθουν λόγω της επιστροφής του πατέρα στο σπίτι. Το τελευταίο γίνεται εμφανές και από τις ζωηρές αποχρώσεις που αξιοποιήθηκαν για τα ρούχα των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων.



**Εικόνα 7** Ζωγραφίζω ένα άλλο τέλος για την ταινία: «Αναμένοντας την επιστροφή του πατέρα».

Συνεχίζοντας με τη δεύτερη ζωγραφιά (εικόνα 8), μέσω της οποίας οι μαθητές αποδίδουν ένα εναλλακτικό τέλος για την ταινία, το σημείο ως προς το οποίο διαφοροποιείται από την προηγούμενη είναι ότι περιλαμβάνει και τους τρεις πρωταγωνιστές της ταινίας, τον Cuca, τον πατέρα και τη μητέρα. Οι συγκεκριμένοι μαθητές επέλεξαν να

δώσουν στην ταινία ένα ευτυχισμένο τέλος, όπου ο μικρός ήρωας θα έβρισκε τον πατέρα στην πόλη και θα επέστρεφαν μαζί πίσω στο σπίτι. Εντύπωση μας κάνει το γεγονός ότι οι τρεις χαρακτήρες αποδίδονται με τέτοιο τρόπο, που μοιάζουν σε μεγάλο βαθμό με την απεικόνισή τους στην ταινία.

Και τα τρία πρόσωπα απευθύνονται άμεσα στον αναγνώστη-θεατή, διαμορφώνοντας μια ψευδο-διαπροσωπική σχέση, μέσω της οποίας «απαιτούν» να συμμεριστεί τη χαρά τους για την επανασύνδεση της οικογένειας. Οι αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες απεικονίζονται ολόσωμοι στον χώρο, γεγονός που σημαίνει ότι πρόκειται για μια εικόνα με μακρινό «πλάνο», υποδηλώνοντας ότι η [κοινωνική] απόσταση μεταξύ θεατών και αναπαριστώμενων είναι απρόσωπη, αλλά μεταξύ των αναπαριστώμενων είναι προφανώς οικεία, καθώς πρόκειται για οικογένεια. Εντούτοις, παρά την απρόσωπη [κοινωνική] απόσταση λόγω του μακρινού πλάνου, η συγκεκριμένη εικόνα έχει «μετωπική» άποψη, η οποία απηχεί την ταύτιση των δημιουργών με τους χαρακτήρες της ταινίας, παρουσιάζοντάς τους ως μέρος του πραγματικού κόσμου, καλώντας, έτσι, τους αναγνώστες-θεατές να ταυτιστούν κι εκείνοι μαζί τους. Η εν λόγω οπτική σύνθεση κάνει έντονη χρήση του Κέντρου, τοποθετώντας σε αυτό τον κεντρικό χαρακτήρα της ταινίας, τον Cuca ο οποίος λειτουργεί συνενωτικά ανάμεσα στο αριστερό και το δεξιό τμήμα, όπου απεικονίζονται η μητέρα και ο πατέρας, αντίστοιχα. Τα μη κεντρικά στοιχεία της εικόνας που βρίσκονται στο «περιθώριο», η μητέρα και ο πατέρας, διαμορφώνουν μια συμμετρία, καθώς έχουν σχεδόν ίδια απόσταση από το παιδί που βρίσκεται στο κέντρο, όπως, επίσης, έχουν και περίπου το ίδιο μέγεθος και ύψος, σηματοδοτώντας την ισότιμη σχέση μεταξύ τους.

Τα τρία πρόσωπα είναι τοποθετημένα σε ένα λιβάδι, όπου ο ήλιος λάμπει. Επομένως, ο χώρος πίσω, ο οποίος λειτουργεί ως φόντο, συνάδει με το τέλος που επέλεξε ο συγκεκριμένος μαθητής. Το πράσινο του γρασιδιού μάς παραπέμπει στην εξοχή, όπου και ζούσε εξ αρχής η οικογένεια. Για τον λόγο αυτό, ο μαθητής επέλεξε να τους ζωγραφίσει σε αυτόν τον χώρο όπου ήταν ευτυχισμένοι, επιδιώκοντας να επανέλθουν στην αρχική συναισθηματική κατάσταση, μιας και η μετανάστευση στη μεγαλόπολη προκαλούσε δυστυχία σε όλους. Ο ηλιόλουστος καιρός εκπέμπει θετική αύρα. Ακόμη, τα χρώματα που έχουν αξιοποιηθεί είναι σχετικά έντονα και κάνουν τη ζωγραφιά φωτεινή και ευχάριστη. Μπορούμε να υπονοήσουμε πως οι δημιουργοί της ζωγραφιάς έχουν συνειδητοποιήσει τη δυστυχία που επέφερε η μετανάστευση στην οικογένεια και θέλησαν να την κυριεύσουν ξανά η αισιοδοξία και η ελπίδα.



**Εικόνα 8** Ζωγραφίζω ένα άλλο τέλος για την ταινία: «Η επανένωση της οικογένειας».

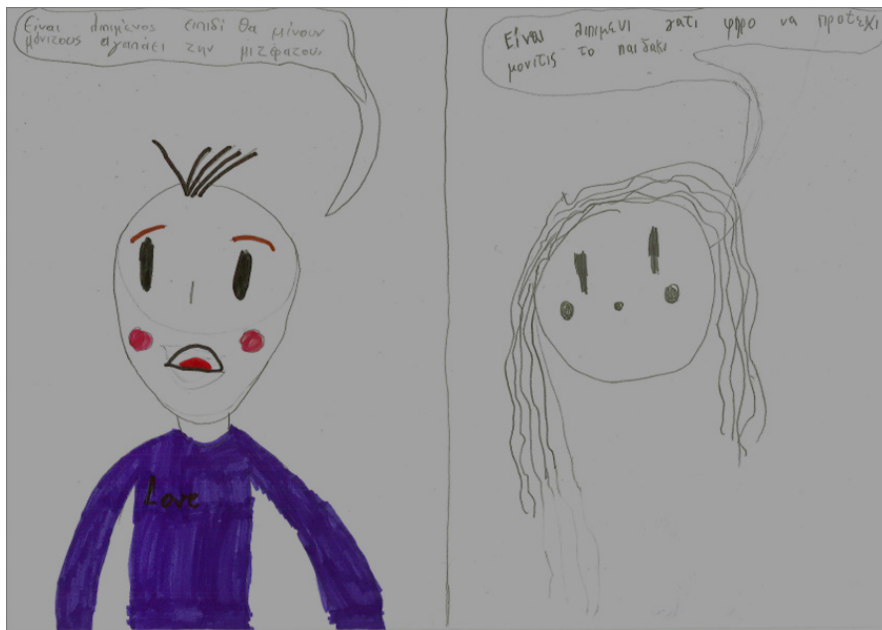
Ζωγραφιές βασισμένες στην ταινία «Το αγόρι και ο κόσμος»: Νοητικά πορτραίτα και Εναλλακτικά νοητικά πορτραίτα.

Με αφορμή και πάλι την κινηματογραφική ταινία «Το αγόρι και ο κόσμος», οι μαθητές καλούνται σε дуάδες να δημιουργήσουν το *Νοητικό Πορτραίτο* του Cuca, καθώς είναι ο βασικός χαρακτήρας της ταινίας, και *Εναλλακτι-*



κό *Νοητικό Πορτραίτο* για κάποιον άλλο χαρακτήρα στην ταινία. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές καλούνται να ανιχνεύσουν τα συναισθήματα και την ψυχολογική κατάσταση του κεντρικού ήρωα, τα οποία δεν αποκαλύπτονται από τον δημιουργό της ταινίας, όπως και τις στάσεις των υπόλοιπων χαρακτήρων, τόσο απέναντι στον μικρό ήρωα όσο και γενικότερα σε συνάρτηση με το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο που επιβάλλει την αιφνίδια και αναγκαία αποχώρηση του πατέρα. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δραστηριότητας, δημιουργήθηκαν τέσσερις συνθέσεις που απεικονίζουν τον Cuca στην αριστερή πλευρά και κάποιον άλλο από τους χαρακτήρες της ταινίας στη δεξιά πλευρά. Έτσι, την αριστερή πλευρά καταλαμβάνει το *Δεδομένο*, η γνωστή και οικεία πληροφορία<sup>32</sup>, και, στην προκειμένη περίπτωση, ο θεατής/αναγνώστης αντλεί στοιχεία για τα συναισθήματα και την ψυχολογική κατάσταση του Cuca, όπως ανιχνεύονται από τους μαθητές. Τη δεξιά πλευρά καταλαμβάνει το *Νέο*, η καινούρια πληροφορία<sup>33</sup>, δηλαδή οι στάσεις των υπόλοιπων χαρακτήρων απέναντί του. Στη συνέχεια, αναλύονται τρεις από τις συνθέσεις των μαθητών.

Αναφορικά με την πρώτη σύνθεση (εικόνα 9), στην οποία απεικονίζεται δίπλα στον Cuca η μητέρα του, έχει σκοπό να αναδείξει τα συναισθήματα, τόσο του παιδιού όσο και της μητέρας για την απουσία του πατέρα και συζύγου, αντίστοιχα. Η εικόνα θεωρείται σε μεγάλο βαθμό επιτυχημένη, καθώς οι μαθητές κατάφεραν να αναδείξουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων, αποκλειστικά και μόνο από τη σχεδίαση των λεπτομερειών στα πρόσωπά τους.



**Εικόνα 9** Νοητικό Πορτραίτο του Cuca και Εναλλακτικό Νοητικό Πορτραίτο της μητέρας.

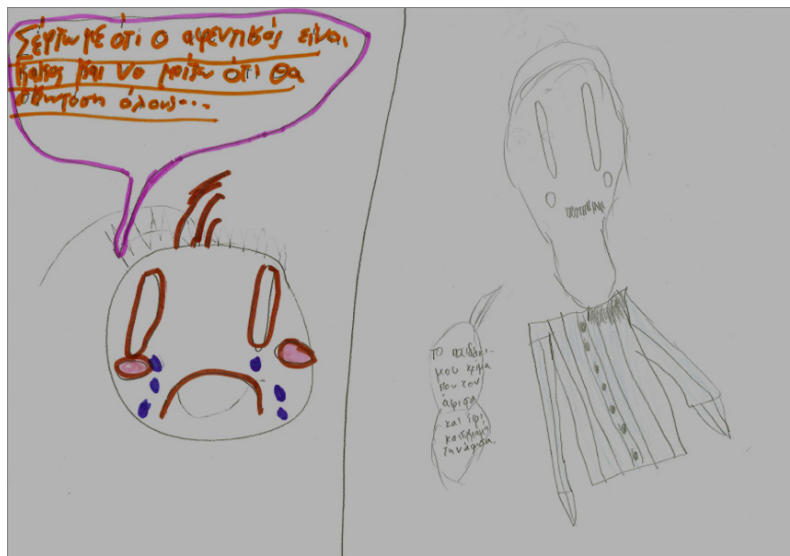
Όσον αφορά την απεικόνιση του Cuca στην αριστερή πλευρά, αν και δεν βρίσκεται στο κέντρο της σύνθεσης, είναι σε θέση «προβολής» λόγω του μεγάλου μεγέθους, συγκριτικά με τη μητέρα του. Το έντονο μπλε χρώμα της μπλούζας ελκύει περισσότερο την προσοχή των θεατών στο άτομό του. Η επιλογή του χρώματος της μπλούζας απηχεί στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με το φύλο, καθώς το μπλε είναι κατά κύριο λόγο συνυφασμένο με το αρσενικό φύλο. Η έκφραση του προσώπου του φαίνεται να είναι θλιμμένη και ελαφρώς τρομαγμένη, γεγονός που οφείλεται στη συνειδητοποίηση της απουσίας του πατέρα του. Τα έντονα κόκκινα μάγουλα ενισχύουν την άποψη αυτή. Το στόμα είναι μισάνοιχτο και δηλώνει τον φόβο και τη θλίψη του. Ο Cuca έχει στραμμένο το βλέμμα του πάνω σε εμάς τους θεατές, «απαιτώντας» με αυτόν τον τρόπο να κατανοήσουμε τη δύσκολη συναισθηματική του κατάσταση. Άλλωστε, αυτό γίνεται γνωστό και από τα λεγόμενά του στο σύννεφο σκέψης, καθώς δηλώνει και ο ίδιος ότι είναι λυπημένος. Ωστόσο, η αγάπη για τη μητέρα του αποδεικνύεται όχι μόνο από τη σκέψη του, αλλά και από τη λέξη “Love” που είναι αποτυπωμένη στην μπλούζα του, όπως άλλωστε ανέφεραν και προφορικά οι δημιουργοί της σύνθεσης.

32. Gunter Kress & Theo van Leeuwen, ό.π.

33. Gunter Kress & Theo van Leeuwen, ό.π.

Από τη δεξιά πλευρά είναι ζωγραφισμένη η μητέρα, η οποία επιλέχθηκε από τους δημιουργούς να είναι πολύ λιτή και άχρωμη. Με αυτόν τον τρόπο, τονίζεται περισσότερο η αντίδραση του μικρού πρωταγωνιστή στην κατάσταση και η μητέρα παραμένει δευτερεύον πρόσωπο. Φαίνεται να είναι πιο ψυχραιμη, συγκριτικά με την αντίδραση του παιδιού. Ωστόσο, είναι εμφανής η φορτισμένη συναισθηματική κατάστασή της για την απουσία του συζύγου της. Μάλιστα, παρατηρούμε να είναι ζωγραφισμένη ανέκφραστη και χωρίς στόμα. Το γεγονός αυτό δείχνει σε εμάς τους θεατές το άγχος και τον φόβο αφού θα αναλάβει όλες τις ευθύνες, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από το γραπτό κείμενο το οποίο συνοδεύει την εικόνα της, «Είναι λυπημένη που θα μεγαλώσει το παιδί μόνη της». Βέβαια, δεν έχει άλλη επιλογή, οπότε το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να το αποδεχθεί. Επιπλέον, η άμεση απεύθυνση μέσω του βλέμματός της στον θεατή καθιστά την εικόνα «απαίτηση», καθώς η μητέρα ζητά τη συναισθηματική εμπλοκή μας, ώστε να κατανοήσουμε το δύσκολο έργο της και να συμπάσχουμε μαζί της.

Στη δεύτερη σύνθεση (εικόνα 10), οι μαθητές επέλεξαν να αναπαραστήσουν τον Cuca δίπλα στον πατέρα του. Οι δημιουργοί και αυτής της σύνθεσης φαίνεται πως αντιλήφθηκαν τον στόχο της συγκεκριμένης δραστηριότητας, καθώς αποτύπωσαν με τέτοιο τρόπο τα χαρακτηριστικά του προσώπου, ώστε να φαίνονται ξεκάθαρα σε εμάς τους θεατές τα συναισθήματα των απεικονιζόμενων.



**Εικόνα 10** Νοντικό Πορτραίτο του Cuca και Εναλλακτικό Νοντικό Πορτραίτο του πατέρα.

Στην αριστερή πλευρά, όπου απεικονίζεται ο Cuca, αυτό που μας προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση είναι τα δάκρυα που με μια πρώτη ματιά μάς αποκαλύπτουν τη λύπη του για την απουσία του πατέρα του. Εκτός αυτού, το λεκτικό κείμενο που αναγράφεται στο σύννεφο σκέψης, μας γνωστοποιεί τον φόβο για την απάνθρωπη και βίαιη συμπεριφορά του επιστάτη απέναντι στους εργάτες, που βίωσε στη βαμβακοφυτεία. Το συναίσθημα αυτό ενισχύεται, αναλογιζόμενος την αντίστοιχη εργασιακή εκμετάλλευση που μπορεί να υφίσταται ο πατέρας του. Μάλιστα, δηλώνονται σε μεγάλο βαθμό η αγωνία και ο φόβος του για την απώλεια της ζωής του πατέρα του ως αποτέλεσμα μιας ανάλογης βίαιης συμπεριφοράς. Τα δάκρυα είναι ζωγραφισμένα με μπλε χρώμα, εντείνοντας το στοιχείο της θλίψης, αλλά και αναδεικνύοντας την αθωότητα της παιδικής ηλικίας, καθώς ένας ενήλικος κατά κύριο λόγο δεν θα αντιδρούσε ξεσπώντας σε κλάματα, αλλά θα διαχειριζόταν την όλη κατάσταση με έναν πιο δραστικό τρόπο. Το βλέμμα του Cuca δεν είναι στραμμένο προς τον θεατή, καθιστώντας την εικόνα «παροχή», με στόχο να στοχαστούμε αναφορικά με τις ανησυχίες και τους φόβους του για την τύχη του πατέρα του στη μεγαλούπολη, αλλά και τα μείζονα κοινωνικά ζητήματα των άθλιων συνθηκών εργασίας και της περιθωριοποίησης των χαμηλών στρωμάτων.

Από τη δεξιά πλευρά, η απεικόνιση του πατέρα του Cuca αποτελεί μια πιστή αποτύπωση της εμφάνισής του στην ταινία. Αυτό, βέβαια, δεν είναι αρνητικό, εφόσον γίνεται φανερό πως οι μαθητές παρακολούθησαν με μεγάλη προσοχή την ταινία. Όπως, λοιπόν, και στην ταινία, έτσι και στη ζωγραφιά ο πατέρας παρουσιάζεται με το στόμα του σχεδιασμένο κατά κάποιο τρόπο σε ευθεία γραμμή. Δεν υπάρχει η καμπύλη προς τα πάνω ή προς τα κάτω, που φανερώνει τη λύπη ή τη χαρά, αντίστοιχα. Αντιθέτως, παρουσιάζεται σε μια κατάσταση συναισθηματικής απάθειας

και μετριότητας, καθώς αναγκάζεται να συμβιβαστεί με την ιδέα της αποχώρησης, αποδεχόμενος την καινούρια συνθήκη. Τα λόγια του, «*Κρίμα το παιδί μου που έφυγα!*», ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, καθώς τον κάνουν πιο συνειδητοποιημένο απέναντι στην απόφασή του, γνωρίζοντας και ο ίδιος ότι μην έχοντας άλλη επιλογή, παρακινημένος από το οικογενειακό καθήκον και το φαινόμενο της αστυφιλίας, είναι απαραίτητο να αποχωρήσει από το αγροτικό περιβάλλον που διαμένει η οικογένειά του για να αναζητήσει εργασία σε κάποιο αστικό κέντρο.

Σχετικά με την τρίτη σύνθεση (εικόνα 11), δίπλα στον Cucca, στη θέση του *Εναλλακτικού Νοητικού Πορτραίτου* απεικονίζεται ο επιστάτης, ένα πρόσωπο με το οποίο δεν είχε κάποια διάδραση στην ταινία ο Cucca. Ωστόσο, συναισθήματα και σκέψεις μπορούν να δημιουργηθούν και μόνο βλέποντας τη συμπεριφορά των ανθρώπων.



**Εικόνα 11** Νοητικό Πορτραίτο του Cucca και Εναλλακτικό Νοητικό Πορτραίτο του επιστάτη.

Ξεκινώντας και πάλι από την αριστερή πλευρά, παρατηρούμε τον Cucca να καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της σελίδας μόνο με το κεφάλι του. Υπερκαλύπτει τον επιστάτη, προσελκύοντας έτσι την προσοχή του θεατή. Δεν αποτυπώνεται στο πρόσωπό του φόβος απέναντι στην επίδειξη εξουσίας του επιστάτη, αλλά υπάρχει ένα ειρωνικό μειδίαμα το οποίο, ενδεχομένως, υποδηλώνει αμφισβήτηση της εξουσίας του επιστάτη, η οποία απορρέει από τη θέση την οποία κατέχει, και, κατ' επέκταση, μια γενικότερη αμφισβήτηση των σχέσεων εξουσίας. Η έκφραση του Cucca δεν συνάδει με αυτά που αναγράφονται στο σύννεφο σκέψης για τον οξύθυμο επιστάτη, γεγονός που αποκαλύπτει την επιδίωξη των δημιουργών της σύνθεσης να αποτυπώσουν και μια πτυχή της παιδικότητας του ήρωα, καθώς και της αθωότητας που τη συνοδεύει, η οποία, ενδεχομένως, αιτιολογεί και την έλλειψη φόβου έναντι της αυστηρότητας του επιστάτη. Το έντονο ροζ χρώμα το οποίο χρησιμοποιείται για να τονίσει τα μάγουλα του παιδιού εντείνει την αθωότητά του.

Στη δεξιά πλευρά απεικονίζεται ο επιστάτης ο οποίος ήταν υπεύθυνος για την επιθεώρηση-αξιολόγηση των εργατών σε μια βαμβακοφυτεία, που ήταν ένας από τους πρώτους σταθμούς του Cucca στο αποκαλυπτικό και γεμάτο απροσδιόριστους κινδύνους, οδοιπορικό αναζήτησης του πατέρα του. Όσον αφορά την απεικόνιση του επιστάτη, παρατηρούμε ότι το πρόσωπό του είναι στραμμένο προς τον Cucca, με αποτέλεσμα να μη συνάπτει καμία απολύτως επαφή με τους διεπιδραστικούς συμμετέχοντες, δηλαδή τους θεατές. Η εν λόγω επιλογή συνεπάγεται ότι ο αναπαριστώμενος συμμετέχων παρέχεται απλά ως πληροφοριακή μονάδα, αποτελώντας αντικείμενο προς στοχασμό. Ως εκ τούτου, πρόκειται για εικόνα «παροχή», η οποία μας προτρέπει να προβληματιστούμε σχετικά με την απάνθρωπη και βίαιη συμπεριφορά του επιστάτη. Με τον τρόπο, επίσης, που είναι ζωγραφισμένα τα χαρακτηριστικά του προσώπου του, δηλαδή το στόμα, τα μάτια, ακόμα και οι ρυτίδες, υποδηλώνονται η σκληρότητα και η αυταρχικότητά του απέναντι στους εργάτες. Η επιθετικότητα στον χαρακτήρα του αντανακλάται και από αυτά που αναγράφονται στο σύννεφο σκέψης που τον συνοδεύει, καθώς απαιτεί από τους εργάτες να υπακούν στις διαταγές του. Επίσης, εντύπωση προκαλούν οι δύο μικρές βόμβες, μέσω των οποίων, όπως άλλωστε είχε ειπωθεί και στην τάξη από τους δημιουργούς της σύνθεσης, αυτοί επιδίωκαν να αναδείξουν όχι μόνο την αυστηρότητα, αλλά και την εχθρότητα του επιστάτη έναντι των εργατών.

### Αφίσες κατά του ρατσισμού

Κατά την τελευταία φάση εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές καλούνται σε ομάδες να τοποθετηθούν στο θέμα του ρατσισμού μέσω της δημιουργίας μιας αφίσας με αντιρατσιστικό μήνυμα, αφού προηγήσει η εμπλοκή τους με το αντίστοιχο πολυτροπικό είδος. Στη συνέχεια, αναλύεται μία από τις αφίσες που δημιούργησαν οι μαθητές.

Η συγκεκριμένη αφίσα (εικόνα 12) δημιουργήθηκε με τη συνεργασία τριών μαθητών. Προκειμένου να εστιάσουν στο σύγχρονο φαινόμενο του ρατσισμού, επέλεξαν να αναπαραστήσουν διάφορες μορφές ρατσισμού. Οι μαθητές δεν αξιοποίησαν μόνο την εικόνα, αλλά και τον λόγο, προκειμένου να μεταδώσουν το μήνυμά τους. Το λεκτικό στοιχείο, «Κορίτσια, αγόρια όλοι ίδιοι!», λειτουργεί συμπληρωματικά στο όλο μήνυμα το οποίο επιδιώκει να μεταφέρει η εικόνα, εστιάζοντας σε μια μορφή ρατσισμού που αφορά τις γυναίκες.



**Εικόνα 12** Ισότητα αντιμετώπιση όλων των ανθρώπων.

Όπως ανέφεραν και προφορικά οι δημιουργοί της, στην αριστερή πλευρά της αφίσας απεικονίζονται μία μαύρη γυναίκα, ένα τυφλό αγόρι και ένας άντρας σε αναπηρικό καροτσάκι, ενώ στη δεξιά ο πλανήτης Γη. Ορμώμενα από το υπό εξέταση θέμα, τα παιδιά επιδίωξαν με αυτόν τον τρόπο να καταδείξουν πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι μεταξύ τους, ανεξάρτητα από το χρώμα του δέρματος, την εθνική/τοπική καταγωγή, την κοινωνική θέση, την κατάσταση της υγείας. Δεν υπάρχει κάποιο φόντο, ούτε κάποιος χώρος στον οποίο παραβρίσκονται οι συμμετέχοντες. Αυτή η σχεδιαστική επιλογή έλαβε χώρα με σκοπό να δοθεί έμφαση στους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες που απεικονίζουν τον ρατσισμό στις διάφορες μορφές του. Οτιδήποτε είναι ζωγραφισμένο έχει πολλά και έντονα χρώματα, γεγονός που δεν τραβά την προσοχή του θεατή σε κάτι συγκεκριμένο. Ως προς το μέγεθος, η υδρόγειος σφαίρα είναι μεγαλύτερη από τους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες, οπότε, αν θα βάζαμε κάτι σε «προβολή», θα ήταν αυτή. Η συγκεκριμένη επιλογή υποδηλώνει την ανάδειξη της αναγνώρισης της αξιοπρέπειας και των ίσων και αναπαλλοτρίωτων δικαιωμάτων όλων τα μελών της ανθρώπινης οικογένειας σε θεμέλιο λίθο της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ειρήνης στον κόσμο. Ακόμη, η γυναίκα της εικόνας αναπαρίσταται σε μεγαλύτερο μέγεθος, σε σχέση με τα άλλα δύο πρόσωπα, ώστε να καταργηθεί η στερεοτυπική αντίληψη περί αδυναμίας του γυναικείου φύλου σε σχέση με το αντρικό.

### Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η ενσωμάτωση του κινηματογράφου, ως κειμενικού είδους, στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να νοηματοδοτήσουν την κοινωνική πραγματικότητα, να συνδιαλλαγούν και να στοχαστούν κριτικά για τα κείμενα και, κατ'επέκταση, να συμβάλει στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού τους.

Το ελληνικό σχολείο εστιάζει στη μελέτη του γλωσσικού σημειωτικού συστήματος, ενώ η πολυτροπικότητα, γενικά, αγνοείται στα εκπαιδευτικά πλαίσια, στη γλωσσολογική θεωρία και στην ευρεία κοινή λογική. Οι έννοιες των πολυγραμματισμών και του οπτικού/πολυτροπικού γραμματισμού, όχι μόνο δεν περιλαμβάνονται στη βασική

σκοποθεσία των μαθημάτων, αλλά δεν εμφανίζονται ούτε ως απλές αναφορές. Η αλληλεπίδραση όλων των σημειωτικών συστημάτων συμβάλλει στην ολόπλευρη κατανόηση του γενικού νοήματος των θεμάτων που πραγματεύονται κάθε φορά, και η αξιοποίηση εικόνων και βίντεο, στην πρόκληση του ενδιαφέροντος και στη συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών. Είναι κάτι οικείο στα παιδιά, καθώς, πριν ακόμα δεχτούν την επίσημη οργανωμένη και άμεση εκπαίδευση του σχολείου, έρχονται σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα.

Συγκεκριμένα, στην προκειμένη περίπτωση, τα ερεθίσματα που δόθηκαν, οδήγησαν τους μαθητές στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων για το θέμα της μετανάστευσης και του ρατσισμού. Η προβολή των ταινιών και των εικόνων και η ενσωμάτωση του κινηματογράφου ως πεδίου κριτικού γραμματισμού καθίστανται πλέον αναγκαίες στην πολυπολιτισμική τάξη. Η αξιοποίησή τους οδήγησε στην κριτική συνειδητοποίηση των κοινωνικών φαινομένων και στη γενικότερη ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών σε τέτοιου είδους θέματα, διατυπώνοντας τις απόψεις τους στην ελληνική γλώσσα. Έγινε φανερό πως κατανόησαν πολύ πιο άμεσα τα υπό εξέταση κοινωνικά φαινόμενα και αντιλήφθηκαν τη σημασία τους, για τα οποία εξέφραζαν τις απόψεις τους σε κλίμα διαλόγου. Άλλωστε, το κύριο πρόβλημα της συγκεκριμένης τάξης ήταν η αδυναμία των μαθητών να σταθούν κριτικά σε οποιοδήποτε θέμα. Γι' αυτόν τον λόγο, οι «φωνές» τους τοποθετήθηκαν στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Οι δραστηριότητες ήταν με τέτοιο τρόπο διαμορφωμένες, που προωθούσε την ενεργό εμπλοκή και αποκωδικοποίηση της κοινωνικής πραγματικότητας από πλευράς των μαθητών. Οι συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης ήταν ολόενα και πιο εποικοδομητικές, και τα παιδιά αξιοποιούσαν τις πληροφορίες που ήδη είχαν επεξεργαστεί, ώστε να διαπραγματευτούν νέες έννοιες και νέα νοήματα. Μάλιστα, έφτασαν στο σημείο να αμφισβητούν κυρίαρχες ιδεολογίες, τις οποίες αποτύπωσαν στο υλικό που παρήγαγαν. Η ελλιπής σχεδιαστική και ζωγραφική ικανότητα, με ζωγραφίες χωρίς τρισδιάστατες απεικονίσεις και με μειωμένη αληθοφάνεια, αποδίδεται στο νεαρό της ηλικίας τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές δούλεψαν συνεργατικά σε ομάδες, γεγονός σπάνιο για τη συγκεκριμένη τάξη.

Εν κατακλείδι, η εισαγωγή της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών στη διδασκαλία του γραμματισμού στη δεύτερη γλώσσα δεν αποτελεί απλώς και μόνο επιλογή ή εναλλακτική λύση, αλλά αδήριτη ανάγκη, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να αναπτύξουν όλες εκείνες τις μετασημειωτικές λειτουργίες που θα τους καταστήσουν ενεργούς και κριτικούς «καταναλωτές» αλλά και «σχεδιαστές» νοημάτων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Barton David, *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*, Blackwell, Oxford, 1994.
- Beach Richard & O'Brien David, "Teaching popular-culture texts in the classroom", Julie Coiro, Michelle Knobel, Kolin Lankshear & Donald J. Leu (eds.), *Handbook of Research on New Literacies*, Lawrence Erlbaum, New York, 2008, σ. 775–804.
- Bruce Bertman C., "Diversity and critical social engagement: How changing technologies enable new modes of literacy in changing circumstances", Donna Alvermann (ed.), *Adolescents and literacies in a digital world*, Peter Lang, New York, 2007, σ. 1-18.
- Cope Bill & Kalantzis Mary (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, New York, 2000.
- Dewey John, "School and society". Martin S. Dworkin (ed.), *Dewey on education*, Teachers College Press, New York, 1998, σ. 33–90. (Original work published in 1899).
- Foucault Michel, *Discipline and Punish*, Allen Lane, London, 1977.
- Gee James Paul, *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*, Routledge, London, 2004.
- Hagood Margaret C., "Intersections of popular culture, Identities, and new literacies research", Julie Coiro, Michelle Knobel, Kolin Lankshear & Donald J. Leu. (eds.), *Handbook of Research on New Literacies*, Lawrence Erlbaum, New York, 2008, σ. 531-551.
- Horkheimer Max & Adorno Theodor, *Dialectic of enlightenment* (J. Cumming, Trans.), Continuum, New York, 1999. (Original work published in 1972).
- Kress Gunter & van Leeuwen Theo, *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge, London, 2006.
- Mackey Margaret, "Children reading and interpreting stories in print, film and computer games", Janet Evans (ed.), *Literacy moves on: Using popular culture, New Technologies and Critical Literacy in Primary Classroom*, David Fulton, London, 2004, σ. 48-58.
- Marsh Jackie, "Early Childhood Literacy and Popular Culture", Nigel Hall, Joanne Larson & Jackie Marsh (eds.), *Handbook of Early Childhood Literacy*, Sage, London, 2003.
- Marsh Jackie & Millard Elaine., *Literacy and Popular Culture: Using Children's Culture in the Classroom*, Paul Chapman, London, 2000.
- McLaughlin Maureen & Allen Mary Beth, *Guided Comprehension in Action: Lessons for Grades 3-8*, International Reading Association, Newark, 2002.

- McLaughlin Maureen & DeVoogd Glenn L., *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*, Scholastic, New York, 2004.
- Merchant Guy, "The Dagger of Doom and the Mighty Handbag", Janet Evans (ed.), *Literacy Moves On: using popular culture, new technologies and critical literacy in the primary classroom*, David Fulton, London, 2004.
- Mills Kathy A., "A review of the "digital turn" in the New Literacy Studies", *Review of Educational Research*, 80 (2), 2010, σ. 246–271.
- New London Group, "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures", *Harvard Educational Review*, 66 (1), 1996, σ. 60-92.
- Street Brian, *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, 1984.
- Street Brian, "Introduction: The new literacy studies", Brian Street (ed.), *Cross-cultural approaches to literacy*, Cambridge University Press, New York, 1993, σ. 1-21.
- Street Brian, "What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice", *Current Issues in Comparative Education*, 5 (2), 2003, σ. 77-91.
- Cohen Louis, Manion Lawrence & Morrison Keith, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μπτσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθάρá, Μάνια Φιλοπούλου (επιμ.), Μεταίχιμιο, Αθήνα, 2008.
- Καλαϊτζίδου Ελισάβετ, *Διερεύνηση πρακτικών γραμματισμού δίγλωσσων μαθητών Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική εργασία, Διαπανεπιστημιακό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, «Γνωστική και κινητική ανάπτυξη» Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας Φλώρινα, 2013.
- Κατσαρού Ελένη, *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*, Κριτική, Αθήνα, 2016.
- Κατσαρού Ελένη, Τσάφος Βασίλης, *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Σαββάλας, Αθήνα, 2003.
- Κοιλιάρη Αγγελική, *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση: Μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 2005.
- Kress Gunter & van Leeuwen Theo, *Η Ανάγνωση των εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*, Φωτεινή Παπαδημητρίου (επιμ.), Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2010.
- Νομικού Πηνελόπη, *Ποιοτική έρευνα VS ποσοτική έρευνα: Γιατί επιλέγουν οι ερευνητές την ποιοτική έρευνα/ με ποιο τρόπο τη διεξάγουν*, <https://cears.edu.gr/%CE%BD%CE%AD%CE%B1/posotiki-vs-roiotiki/> (ημ. πρόσβασης 17.06.2019)
- Μάγος Κώστας & Παναγοπούλου Παναγιώτα, «Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η Έρευνα Δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών», *Ψηφιακά Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*, CD-ROM, 2008.

## ΠΑΡΑΘΕΜΑΤΑ

### Ι. Φωτογραφίες με θέμα τη μετανάστευση





## II. Πίνακες ζωγραφικής με θέμα τη μετανάστευση.



«Η τελευταία ματιά στο σπίτι», Richard Redgrave (1858).



«Ο πρόσφυγας», Felix Nussbaum (1939).



# Αφηγήσεις, εγχειρίδια και Αναλυτικά Προγράμματα: μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση της διδασκαλίας της Αρχαίας Ιστορίας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο

Κωνσταντίνα Παπακώστα  
Φιλολόγος, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΠΤΔΕ, ΑΠΘ  
konstantinapapakosta@hotmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχολική Ιστορία καταρτίζει την ιδεολογική σκευή των εθνικών κρατών, αφού διδάσκει στους μαθητές και στις μαθήτριες την ταυτότητά τους. Στην Ελλάδα, παρά τις επίκαιρες απόψεις για τη σημασία της ερμηνείας στην ιστορική επιστήμη, το σχολικό αφήγημα ουσιαστικά αποτελεί ερμητικό κείμενο, το οποίο δεν γνωρίζει παρά ελάχιστες μεταβολές και διαφοροποιήσεις. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές που σχετίζονται με το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα και μέχρι σήμερα, σε συνάρτηση με τη δομή των περιεχομένων των σχολικών βιβλίων Αρχαίας Ιστορίας και τα αντίστοιχα Αναλυτικά Προγράμματα. Τα πορίσματα της έρευνας προσφέρουν πολυδιάστατο υλικό στη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων: διαφωτίζεται το εκδοτικό τοπίο, όσον αφορά την έκδοση των βοηθητικών βιβλίων του Δημοτικού, δηλαδή πριν αυτά υπαχθούν στη δικαιοδοσία του ΟΕΔΒ το 1969/70· εντοπίζονται τομές, οι οποίες αφορούν την κατάταξη της ύλης, τα ιστοριογραφικά παραδείγματα και την επιστημολογική προσέγγιση με βάση την οποία δομείται η ιστορική αφήγηση, αλλά και βαθιές συνέχειες στη δόμηση του σχολικού ιστορικού λόγου. Η μελέτη αυτή προσφέρει πολυδιάστατο υλικό για ουσιαστικό προβληματισμό και συζήτηση για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο, αφού επιχειρεί μια ιστορική, διαχρονική προσέγγιση του αντικειμένου και διαφωτίζει το αμετάβλητο του σχολικού ιστορικού Λόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τα πορίσματα αυτά αποτελούν και το εφαλτήριο για να τεθούν θεμελιώδη ερωτήματα για τον σκοπό της διδασκαλίας της και το ουσιαστικό, υπόρρητο περιεχόμενο των ιστορικών σπουδών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Επίσης, αναδεικνύοντας το αμετάβλητο αλλά και τις τομές, ανοίγουν τον διάλογο για την ανανέωση των διδακτικών προσεγγίσεων του συγκεκριμένου αντικειμένου.

## Εισαγωγή<sup>1</sup>

Τα σχολικά βιβλία στην Ελλάδα έχουν διςυπόστατο χαρακτήρα: για ένα μεγάλο ποσοστό των νεαρών μαθητών αποτελούν σύμβολα της σχολικής καταπίεσης και ως τέτοια πυρπολούνται ή σκίζονται τελετουργικά στο τέλος της κάθε σχολικής χρονιάς στο κατώφλι του σχολείου, αμέσως μετά τις ενδοσχολικές εξετάσεις, όταν πια η εφηβεία προβάλλει για να κινητοποιήσει ή να δικαιολογήσει αντίστοιχες «επαναστατικές» πράξεις· για την ελληνική κοινωνία, απαρτίζουν μέρη του δημόσιου διακυβεύματος και εποικοδομημάτων, κοινό κτήμα, αντικείμενα κριτικής, αμφισβήτησης, σπανιότερα λατρείας, συμβολοποίησης και εξωραϊσμού του μακρινού, παιδικού ή εφηβικού παρελθόντος, τα οποία κάποτε οδηγούν και σε εκπαιδευτικές διαμάχες στις οποίες μετέχει το σύνολο της κοινωνίας, με τα βιβλία της Ιστορίας να διεκδικούν την αποκλειστικότητα στην τελευταία περίπτωση<sup>2</sup>. Στην πραγματικότητα,

1. Η έρευνα, τα αποτελέσματα της οποίας περιγράφονται στις παρακάτω σελίδες, πραγματοποιήθηκε πριν τη δημιουργία του ηλεκτρονικού αποθετηρίου της Ιστορικής Συλλογής Σχολικών Εγχειριδίων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Έτσι, η συγκέντρωση πρωτογενούς υλικού, και συγκεκριμένα βοηθητικών εγχειριδίων Ιστορίας, υπήρξε χρονοβόρα και επίπονη. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλει η ερευνήτρια-συντάκτρια του άρθρου στον συλλέκτη εκπαιδευτικού υλικού κ. Παύλο Μπαλογιάννη, για την παραχώρηση πολυάριθμων, μοναδικών αντιτύπων για την ολοκλήρωση της μελέτης της.

2. Χάρης Αθανασιάδης, Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858 – 2008, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2015.  
Maria Repoussi, "History Textbooks Controversies in Greece 1985-2008 Considerations on the text and the context" Canadian Diversity / Diversité canadienne, vol. 7, no 1, 2009, σ. 25-30.

ωστόσο, τα σχολικά βιβλία στην Ελλάδα είναι, με βάση τη νομοθεσία που διέπει την έκδοσή τους, δημόσια έγγραφα, αφού, σύμφωνα με την επικρατούσα εκπαιδευτική πολιτική, κάθε διδακτικό αντικείμενο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υποστηρίζεται από ένα, μοναδικό εγχειρίδιο, τη συγγραφή του οποίου αναλαμβάνει ένας συγγραφέας ή μια συγγραφική ομάδα, είτε μετά από ανάθεση, είτε μετά από διαγωνισμό που προκηρύσσει το εκάστοτε Υπουργείο Παιδείας, ενώ την τελική έγκριση αναλαμβάνει ειδική κρατική επιτροπή.

Η πολιτική της κεντρικής, κρατικής εποπτείας της έκδοσης ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου για κάθε αντικείμενο εγκαινιάστηκε το 1937 με τον Αναγκαστικό Νόμο 952/1937 της στρατιωτικής κυβέρνησης του Μεταξά, που αφορούσε την ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων<sup>3</sup>, που υπάγεται αυστηρά στην εποπτεία και αρμοδιότητα του εκάστοτε υπουργού Παιδείας<sup>4</sup>. Η χούντα του 1967 διεύρυνε την πολιτική αυτή και για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, με την Υ.Α. 101491/1ης Αυγούστου 1969<sup>5</sup> και στη συνέχεια με την ψήφιση του Ν.Δ. 749/1970 «Περί διδακτικών βιβλίων» (Φ.Ε.Κ. 277/18.12.1970). Όσον αφορά τους συγγραφείς, θεσμοθετήθηκαν δύο πρακτικές για την επιλογή τους, αυτή των αναθέσεων και εκείνη του διαγωνισμού<sup>6</sup>, με την πρώτη να επικρατεί, στην πράξη, σε σχέση με τη δεύτερη, κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο<sup>7</sup>. Με βάση τα παραπάνω, γίνεται ευκρινές ότι ο ιδεολογικός έλεγχος του σχολικού βιβλίου αποτελεί σημαντικό κριτήριο στην άσκηση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Μάλιστα, αν θεωρήσουμε τα σχολικά βιβλία ως «προϊόν», μπορούμε να μιλήσουμε και για πολιτική «κρατικού μονοπωλίου» στην έκδοσή τους<sup>8</sup>.

Ωστόσο, και μόνο από αυτήν τη σύντομη εισαγωγή διαπιστώνεται ένα κενό, μια ασυνέχεια στην πολιτική έκδοσης των σχολικών βιβλίων στην Ελλάδα, η οποία αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέχρι το 1969/70, οπότε γενικεύτηκε η πολιτική του μοναδικού, κρατικά εκδιδόμενου εγχειριδίου για κάθε σχολικό αντικείμενο. Στο παρόν άρθρο, λοιπόν, επιχειρείται η διερεύνηση της ιστορικής διάστασης της συγγραφής, έγκρισης και χρήσης των σχολικών βιβλίων, και μάλιστα αυτών της Αρχαίας Ιστορίας από το 1950 μέχρι σήμερα, αφενός με την παρουσίαση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που σχετίζεται με την έκδοση των σχολικών εγχειριδίων, αφετέρου με μια διαχρονική, ιστορική έρευνα των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας που πέρασαν από τα σχολικά θρανία του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Με τον τρόπο αυτό διευκρινίζονται όψεις και πτυχές του «γκρίζου τοπίου» της εκδοτικής πολιτικής που διέπει τα βιβλία του Δημοτικού μέχρι τη στρατιωτική κυβέρνηση του Παπαδόπουλου, ενώ το περιεχόμενό τους εξετάζεται συγκριτικά με τα αντίστοιχα του Γυμνασίου. Με τον τρόπο αυτό διαφωτίζεται εναργέστερα και πληρέστερα το εκδοτικό σκηνικό που αφορά τα σχολικά βιβλία κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα αλλά και μέχρι σήμερα, ενώ διασαφηνίζεται μία μέχρι πρόσφατα αχαρτογράφητη περιοχή της εκπαιδευτικής έρευνας, αυτή που αφορά τα βοηθητικά εγχειρίδια του Δημοτικού μέχρι το 1969/70.

## Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

### *Η διδασκόμενη ύλη της Αρχαίας Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο*

Η διδασκόμενη ύλη της Αρχαίας Ιστορίας παρουσιάζει μικρές διαφοροποιήσεις από το 1913, οπότε δημοσιεύθηκε το αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ)<sup>9</sup>, και ξεκινά από την περίοδο πριν τους περσικούς πολέμους και καταλήγει στην «Υποταγή της Ελλάδος στα Ρωμαίους». Η διδασκόμενη ύλη για τη Δ' Δημοτικού έχει μεταβληθεί σύμφωνα με το ΑΠ του 1957 ως προς το ότι η διδασκαλία των αρχαιότερων χρόνων της πρώτης ενότητας ρητά πρέπει να περιλαμβάνει τη «ζωή των πρωτογόνων και την εξέλιξίν των»<sup>10</sup>, ενώ το τελευταίο κεφάλαιο αφορά τους διαδόχους του Μεγάλου Αλεξάνδρου («Η σημασία του εκπολιτιστικού έργου των Διαδόχων και η επίδρασίς του επί

3. Α.Ν. 952/19-11-1937, Φ.Ε.Κ. 469 τ.Α'.

4. Μαρία Αδάμου, Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του εθνικού κράτους: Η Ελληνική περίπτωση 1950-1976, Παπαζήσης, Αθήνα 2002: 292.

5. Φ.Ε.Κ. 490 άρθρο 5. «Περί αναδιαρθρώσεως Κεντρικών Υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, ανακατανομής και καθορισμού των αρμοδιοτήτων αυτών».

6. Αχιλλέας Καψάλης, Δημήτριος Χαραλάμπους, Σχολικά εγχειρίδια, Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2008. Μαυροσκοφής Δημήτριος, Η σχολική Ιστορία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975 -1995). Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σσύμφειου μύθου, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1997, σ. 84-85.

7. Αβδελά Εφη, «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "εμείς" και οι "άλλοι"» στο Άννα Φραγκουδάκη, Θάλεια Δραγώνα (επιμ.), "Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σ. 27-48.

8. Αχιλλέας Καψάλης, Δημήτριος Χαραλάμπους, ό.π.

9. Βασιλικό Διάταγμα 94/10-9-1913, ΦΕΚ 174/Α', "Περί ορισμού των μαθημάτων του δι' έκαστον τούτων προς διδασκαλίας αναγκαίου χρόνου, και περί της κατά τάξεις κατανομής της διδακτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων".

10. Β.Δ. της 6-1-1957, ΦΕΚ 14/τ. Α'.

των ανατολικών Λαών».) Το ΑΠ του 1969<sup>11</sup> αντιγράφει σχεδόν αυτολεξεί το ΑΠ του 1957. Ωστόσο, παραλείπει την πρώτη ενότητα, θέτοντας ως αφετηρία της ύλης την περιγραφή του Ελληνικού χώρου. Το ΑΠ του 1977<sup>12</sup> είναι, ως επί το πλείστον, προσαρμογή του ΑΠ του 1969 στη δημοτική. Σημαντική τομή σημειώνεται με το ΑΠ του 1987<sup>13</sup> για τη Γ΄ τάξη του Δημοτικού, αφού τα κεφάλαια της προϊστορίας και της πρωτοϊστορίας μεταφέρονται σε αυτή την τάξη και συμπλέκονται με τη διδασκαλία της μυθολογίας, ενώ η προσέγγιση είναι ανθρωποκεντρική. Το ΑΠ της Γ΄ τάξης συμπληρώνεται, λίγους μήνες μετά, από το αντίστοιχο για τη Δ΄ Δημοτικού<sup>14</sup>, σύμφωνα με το οποίο η ύλη ξεκινά από τα γεωμετρικά χρόνια και ολοκληρώνεται με τη ρωμαιοκρατία στην Ελλάδα. Όμοια με το ΑΠ του 1987, η αρχαιολογική μαρτυρία αξιοποιείται προκειμένου να επιτευχθεί η σύζευξη προϊστορίας-πρωτοϊστορίας και μυθολογίας και στο ΑΠ του 1995<sup>15</sup> για τη Γ΄ τάξη, ενώ το ΑΠ του 1997<sup>16</sup> για τη Δ΄ τάξη ακολουθεί το ίδιο μοντέλο που έχει ήδη εμπεδωθεί στο προγενέστερο ΑΠ. Ο ίδιος καταμερισμός της ύλης υιοθετείται και από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2003<sup>17</sup> (πιν. 1). Καινοτόμα, σε σχέση με τα προηγούμενα, υπήρξαν τα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας του 2018 για το Δημοτικό<sup>18</sup> και του 2019 για το Γυμνάσιο<sup>19</sup>, τα οποία, ωστόσο, πρακτικά δεν ευδόκησαν να εφαρμοστούν στη σχολική τάξη, αφού καταργήθηκαν με συνοπτικές διαδικασίες, και από τη σχολική χρονιά 2020-2021 επανήλθε σε ισχύ ο προκάτοχος του 2003<sup>20</sup>.

### *Τα «βοηθητικά βιβλία» για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου- Συγγραφή και έκδοση (1950-1969)*

Η πολιτική του ενός, κρατικά εκδιδόμενου σχολικού βιβλίου για κάθε τάξη είναι βαθιά εμπεδωμένη ως πρακτική στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τόσο ώστε να έχει λησμονηθεί η πολιτική η οποία αφορούσε το Δημοτικό μέχρι το 1969/1970. Μέχρι τότε και με βάση τον Νόμο 5045/1929, τα εγχειρίδια του Δημοτικού, με εξαίρεση τα αναγνωστικά, διακρίνονταν σε διδακτικά, βοηθήματα και ελεύθερα αναγνώσματα. Για τις δύο πρώτες κατηγορίες αρκεί η έγκριση του υπουργείου Παιδείας για να εισαχθούν στα σχολεία, ενώ για τα ελεύθερα αναγνώσματα είναι αρκετή απλή σύσταση. Τα διδακτικά βιβλία με τη σειρά τους, διαιρούνται σε αναγνωστικά και εγχειρίδια<sup>21</sup>. Ωστόσο, ενδελεχής έρευνα στα Γενικά Αρχεία του Κράτους και τις αντίστοιχες εγκυκλίους που αφορούν τη διδασκαλία της Ιστορίας<sup>22</sup> κατέληξε στο ιδιαίτερα ενδιαφέρον πόρισμα ότι και για τις 6 τάξεις του Δημοτικού ακολουθούνταν δύο διαφορετικές πολιτικές.

Πιο συγκεκριμένα, για την Ε΄ και τη Στ΄ Δημοτικού, οι ιδιωτικοί εκδοτικοί οίκοι που διεκδικούσαν το δικαίωμα να διδάσκονται τα βιβλία τους στα σχολεία, τα υπέβαλαν προς έγκριση στη Διεύθυνση Διδακτικών Βιβλίων του υπουργείου Παιδείας και αποκτούσαν (ή όχι) το δικαίωμα να τα διαθέτουν στο εμπόριο για μια διετία ή τριετία<sup>23</sup>. Η έγκριση αυτή τυπωνόταν στο οπισθόφυλλο του βιβλίου (βλ. εικ. 1, 2). Ωστόσο, δεν εγκρινόταν μόνο ένα εγχειρίδιο· αντίθετα, εκδίδονταν εγκύκλιος με συγκεντρωτικούς πίνακες του συνόλου των εγκεκριμένων βοηθητικών βιβλίων, όπως αυτοί είχαν διαμορφωθεί μετά τους αντίστοιχους διαγωνισμούς. Από τους καταλόγους αυτών των

11. Β.Δ. 702/31-10-1969, ΦΕΚ 218/τ.Α΄.

12. Π.Δ. 1034/12-11-1977, ΦΕΚ 347/τ. Α΄.

13. Π.Δ. 197/28-5-1987, ΦΕΚ 91/τ.Α΄.

14. Π.Δ. 431/19-10-1987, ΦΕΚ αρ.203/τ. Α΄.

15. Π.Δ. 409/3-10-1995, ΦΕΚ 230/τ. Α΄.

16. Π.Δ. 30/21-2-1997, ΦΕΚ 34/τ. Α΄.

17. Υ. Α. Αριθμ. 21072α/Γ2, ΦΕΚ Τεύχος Β΄ 303/13.3.2003.

18. Υ.Α. Αριθμ. 195694/Δ1, ΦΕΚ 5222/ 21.11.2018.

19. Υ.Α. Αριθμ. 35844/Δ2, ΦΕΚ Τεύχος Β΄ 959/21.03.2019.

20. Όπως σημειώνεται στο ΦΕΚ Τεύχος Β΄ 3971/17.9.2020: « Το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο, για το σχολικό έτος 2020-2021, καθορίζεται με την υπό στοιχεία 21072α/Γ2/28-02-2003 απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (Β΄ 303). Η υπό στοιχεία 35844/Δ2/07-03-2019 απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του Γυμνασίου» (Β΄ 959), καταργείται». Με εξίσου συνοπτικό τρόπο αναφέρεται και στην Υ.Α. Αριθμ. 129321/Δ1, ΦΕΚ τ.Β΄ 4309/2.10.2020 ότι «Το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου για το σχολικό έτος 2020-2021 καθορίζεται με την υπό στοιχεία 21072α/Γ2/28-02-2003 υπουργική απόφαση (Β΄ 303)».

21. Λίνα Βεντούρα, «Η νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων. Μια εστία συγκρούσεων εκπαιδευτικού δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907-1937)», Μνήμων, 14, 1992, σ. 91-114.

22. Κωνσταντίνα Παπακώστα, *Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και αρχαιολογικές αφηγήσεις: κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στην Ελλάδα (1952-2010)*, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ. 2016.

23. Νικόλαος Λιάζος, Τα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων στη Δυτική Θράκη, *Διδακτορική διατριβή, Θεολογική Σχολή, Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας, Α.Π.Θ. 2007, σ. 170.*

εγκεκριμένων βοηθητικών βιβλίων γίνονταν και η επιλογή αυτών που θα κατέληγαν να διδαχθούν στις σχολικές τάξεις. Σύμφωνα με τον νόμο 5045/1931, υπεύθυνος για την τελική επιλογή είναι ο σύλλογος διδασκόντων, ο οποίος όχι μόνο οφείλει να αιτιολογήσει την επιλογή του, αλλά και στο τέλος της σχολικής χρονιάς «έκαστος των διδασκόντων εκθέτει γραπτώς τα συμπεράσματά του περί των υπ' αυτού κατά το λήγον σχολικόν έτος χρησιμοποιηθέντων διδακτικών βιβλίων».

Για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, ωστόσο, δεν ισχύει η ίδια πρακτική. Αντίθετα, σύμφωνα με εγκυκλίους και διαταγές οι οποίες κοινοποιούνται σε όλα τα σχολεία της επικράτειας, η χρήση βοηθητικών βιβλίων απαγορευόταν (εικ. 1), κάποτε μάλιστα με ιδιαίτερη αυστηρότητα και την απειλή επέμβασης της αστυνομίας σε αντίθετη περίπτωση (εικ. 2). Η συνιστώμενη μέθοδος είναι η αφήγηση από την πλευρά του δασκάλου και οι σημειώσεις από την πλευρά των μαθητών. Συγκεκριμένα, διαβάζουμε:

«Εν Αθήναις τη 20-9-1956, Προς τους κ.κ. Επιθεωρητάς των Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως, Θέμα: Βοηθητικά Δ' τάξεως. Παρακαλούμεν, όπως ενημερώσετε τα Σχολεία της δικαιοδοσίας σας ότι κατά το τρέχον Σχολικόν Έτος δεν θα επιτραπή η εισαγωγή βοηθητικών βιβλίων και εις την Δ' τάξιν του Δημοτικού Σχολείου, διότι ναι μεν το Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον έχει προτείνει την χρησιμοποίησιν Βοηθητικών βιβλίων και υπό των μαθητών της εν λόγω τάξεως αλλά μέχρι σήμερον δεν επεκυρώθη η πρότασις αυτή διά νόμου, ούτε προεκηρύχθη εισέτι διαγωνισμός προς συγγραφήν και έγκρισιν βιβλίων της τάξεως ταύτης. Εντολή Υπουργού [υπογράφει] ο Διευθυντής Χ. Μούστρης» (εικ. 1).

Οι εγκύκλιοι αυτές αναπαράγουν στο σύνολο της επικράτειας την υπουργική απόφαση του 1950/12-8-1950, η οποία απαγορεύει την κυκλοφορία βοηθητικών εγχειριδίων για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού: «Απαγορεύομεν την κυκλοφορίαν παντός βοηθητικού βιβλίου διά τας Α', Β', Γ' και Δ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, καθισταμένων υπευθύνων των Επιθεωρητών και Διδασκάλων των Δημοτικών Σχολείων, διά πάσαν παράβασιν». Οι οδηγίες αυτές επαναλαμβάνονται από τους κατά τόπους επιθεωρητές, οι οποίοι κοινοποιούν έγγραφα προς τους διευθυντές και δασκάλους των περιοχών ευθύνης τους. Το ίδιο περιεχόμενο τηλεγραφείται στους «Γενικούς Επιθεωρητάς και Επιθεωρητάς Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως» την 5/11/1957, από τον υπουργό Α. Γεροκωστόπουλο. Η ίδια διαταγή, που αφορά την έγκριση εγχειριδίων για την Ε' και τη Στ' και την απαγόρευση χρήσης βοηθητικών βιβλίων για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, επαναλαμβάνεται σε όλες τις εγκυκλίους για τα σχολικά έτη από το 1950 μέχρι και το 1964.

Ωστόσο, η ρητή απαγόρευση της χρήσης βοηθητικών βιβλίων για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου μέχρι να διεξαχθεί διαγωνισμός αντίστοιχος με αυτόν των δύο τελευταίων τάξεων, δεν φαίνεται να ανέστειλε τη χρήση τους ή την εμπορική δραστηριότητα που σχετιζόταν με αυτά. Η τελευταία, μάλιστα, φαίνεται να ήταν μεγάλη, αφού τον Σεπτέμβριο του 1950 το Διδασκαλικό Βήμα, το περιοδικό της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας, θα αφιερώσει πέντε από τις οκτώ σελίδες του για διαφημίσεις εκδοτικών οίκων και συγγραφέων, διαφημίζοντας, μεταξύ των άλλων, και βοηθητικά βιβλία για την Γ' και τη Δ' Δημοτικού<sup>24</sup>. Η υπερπληθώρα των εκδόσεων σκιαγραφείται εύγλωττα στο άρθρο με τίτλο «Πραγματικός τραγέλαφος επικρατεί εις την έκδοσιν βιβλίων Δημ. Σχολείων» και υπότιτλο «Κυκλοφορούν τώρα 68 και πλέον εγχειρίδια φυσικής, διαφόρων συγγραφέων» που δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα «Ελεύθερη Γνώμη Τρικάλων» στις 13-10-1955. Σε αυτό διαβάζουμε για μια χαώδη κατάσταση, η οποία προκαλείται από την πληθώρα των εγχειριδίων που εκδίδονται και κυκλοφορούν. Η κατάσταση του «χάους», σύμφωνα με τον χαρακτηρισμό του προαναφερθέντος συντάκτη, ολοκληρωνόταν με τις πιέσεις που είτε δέχονταν οι δάσκαλοι για τη χρήση συγκεκριμένων εκδόσεων, είτε ασκούσαν οι ίδιοι, σε περίπτωση που ήταν και συγγραφείς. Χαρακτηριστικά διαβάζουμε στην υπ. Αριθμ. 795/13/1-2-1950 εγκύκλιο του υπουργείου Παιδείας, «Περί μη υποχρεωτικής κυκλοφορίας βοηθητικών εις τα σχολεία», ότι πολλοί συγγραφείς σχολικών βιβλίων «είτε ιδιώται είναι ούτοι, είτε εν ενεργεία υπάλληλοι...αποστέλλουσιν υμίν, καταχρώμενοι την εξουσίαν αυτών, μέγαν αριθμόν των βιβλίων όπως διαθέσθε ταύτα μεταξύ των μαθητών υποχρεωτικώς» και προειδοποιεί για αυστηρούς ελέγχους, τόσο των συγγραφέων όσο και των εκπαιδευτικών που δέχονται να τους εξυπηρετούν<sup>25</sup>.

Την κατάσταση που επικρατεί αναφορικά με τη χρήση των βοηθητικών βιβλίων περιγράφουν ανάγλυφα και οι διαμαρτυρίες που κοινοποιούν στον υπεύθυνο υπουργό οι εκδότες της εποχής, οι οποίοι ενώνουν τις φωνές τους ενάντια στην απαγόρευση βοηθητικών βιβλίων για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Στις 27/3/1956, δέκα εκδοτικοί οίκοι (Δημητράκου, Σιδέρη, Προμηθεύς, Χάρη Πάτση, Δημητράκου, Αλικιώτη, Κολλάρου, Καμπανά και Ατλαντίς) και τα πέντε κεντρικά βιβλιοπωλεία (της Εστίας, Τζάκας-Δελλαγραμματικής, Πασιλινάκου, Λουκόπουλος και Ποντιοπούλου) συνυπογράφουν ένα τρισέλιδο κείμενο (εικ. 3, 4, 5), απευθυνόμενο «προς το σεβαστόν Υπουργείον Εθνικής Παιδείας», στο οποίο θεωρούν ότι η διαταγή που κοινοποιήθηκε από τη Διεύθυνση Σχολι-

24. Διδασκαλικό Βήμα, περίοδος Γ', αρ. φυλ. 145, 10 Σεπτεμβρίου 1950 και αρ. φυλ. 146, 30 Σεπτεμβρίου 1950.

25. Αχιλλέας Καψάλης, Δημήτριος Χαράλαμπος, ό.π., σ. 116-117.

κών Βιβλίων για το σχολικό έτος 1955-56 «[...] δι ής [το Σεβαστόν Υπουργείον Παιδείας] απαγορεύει αυστηρώς την υπό των μαθητών των κατωτέρων τάξεων αυτού χρησιμοποίησιν βοηθητικών βιβλίων» αποτελεί «διωγμό» του σχολικού βιβλίου («Τυχάνει απορίας άξιον δι' υμάς, διατί το Σον Υπουργείον εκήρυξε διωγμόν του Σχολικού βιβλίου των κατωτέρων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου»). Οι ρητές απαγορεύσεις του υπουργείου επιχειρούν να εμποδίσουν τη χρήση μη εγκεκριμένων βιβλίων, τα οποία κυκλοφορούσαν σε πληθώρα, όπως μας πληροφορεί η προαναφερθείσα επιστολή: «Θα προταχθή ίσως το επιχείρημα, ότι τα κυκλοφορούντα βοηθητικά των κατωτέρων τάξεων δεν ελέγχονται υπό του Κράτους και επομένως είναι ενδεχόμενον να αντιβαίνουν εις τους σκοπούς της Εκπαιδεύσεως». Ωστόσο, οι υπογράφοντες θεωρούν τη χρήση τους απαραίτητη και την υποστηρίζουν με διάφορα επιχειρήματα παιδαγωγικής και πρακτικής φύσης για τα πλεονεκτήματά τους έναντι της αντιγραφής «των περιφήμων πάλοι ποτέ Επιγραφών εκ του Πίνακος», η οποία προκρινόταν ως παιδαγωγική μέθοδος μέχρι τότε<sup>26</sup>.

Στο πλαίσιο μελέτης<sup>27</sup> με αντικείμενο τη μελέτη σχολικών βιβλίων Αρχαίας Ιστορίας αποδελτιώθηκαν και μελετήθηκαν τριάντα συνολικά βοηθητικά εγχειρίδια Ιστορίας<sup>28</sup>, τα περισσότερα από τα οποία γράφτηκαν για να διδαχτούν στη Δ' τάξη του Δημοτικού, και λιγότερα για συνδιδασκαλία στη Γ' και τη Δ'.

Τα βιβλία αυτά είναι ολιγοσέλιδα (αγγίζουν κατά μέσο όρο τις ενενήντα σελίδες), μικρά σε μέγεθος (B3), με λιτές, σποραδικές, ασπρόμαυρες λιθογραφίες ως εικονογράφηση. Δεν συμπεριλαμβάνονται πηγές, ενώ σύντομες ερωτήσεις ακολουθούν μερικές από τις ενότητες. Τα εξώφυλλα είναι έγχρωμα (τετραχρωμίες), ενώ το χαρτί χαμηλής ποιότητας. Τα περισσότερα από αυτά είναι γραμμένα σε απλή δημοτική, ενώ σπάνια σε απλή καθαρεύουσα<sup>29</sup>.

Οι συγγραφείς των βιβλίων αυτών είναι κατά κανόνα δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης («δημοδιδά-

26. Κωνσταντίνα Παπακώστα, *όπ.π.*, σ. 184.

27. Κωνσταντίνα Παπακώστα, *όπ.π.*

28. Αλοΐζος Α., *Ελληνική Ιστορία Δ' Δημοτικού*, Σύμφωνα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου της Παιδείας, *Ογδόη Εκδοχή, Εκδοτικός Οίκος Ν. Αλικιώτης & Υιοί.*, Αθήνα 195-.

Αναγνωστόπουλος, Ε., *Ιστορία: για την γ' και δ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Δεύτερο έτος συνδιδασκαλίας, 196-*

Αποστόλου Α., *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος, Αθήναι 195:*

Γεωργόπουλου Χ.Δ., *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος, Τάξις Δ, Εκδόσεις Ατλαντίδος, Αθήναι 1955.*

Γιαννακόπουλος Κ.Ο., *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας, για την δ' τάξη των δημοτικών σχολείων, Εκδ. Οίκος Ι. Σιδέρη, Αθήναι 195-*

Γιαννιάς Δ., *Γιαννάκου Δ., Αρχαία Ελλάδα, για την Δ' τάξη του Δημοτικού, Εκδοτικός Οίκος Δημ. Γιαννιάς, Αθήναι 1958.*

Γιαννιάς Δ. Ν. *Οι Αρχαίοι χρόνοι, Ιστορία για την Δ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου, Όγδοη Έκδοση, Εκδοτικός Οίκος Ν. Αλικιώτης & Υιοί, Αθήναι, Εκδοτικός Οίκος Ζαχαρόπουλος, Θεσσαλονίκη, 196-*

Γιαννιάς Δ. Ν., *Γιαννάκος Δ. Γ., Κιούσογλου Δ., Ιστορία της αρχαίας Ελλάδος: Για την Γ' και Δ' τάξη δημοτικού σχολείου: 2ο έτος συνδιδασκαλίας, Αθήναι, 1966.*

Γιαννόπουλος, Α. Δ., *Αναγνωστόπουλος, Ε.Ν., Ιστορία: για την Γ' και Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου: Πρώτο -τος συνδιδασκαλίας, Αθήναι, 196-*

Γιαννόπουλος Α.Δ. *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας, δια την δ' τάξιν του δημοτικού σχολείου, Εκδόσεις Μ. Πεχλιβανίδης & Σία Α. Ε., Αθήναι 196-*

Δούκας Δ., *Γιαννόπουλος Α., Αρχαία Ελλάδα: Ιστορία για την Δ' τάξη του δημοτικού, Αθήναι 195-*

Καμπανάς Ι., *Ιστορία αρχαίας Ελλάδος: Δ' δημοτικού, Αθήναι 1965.*

Καραβαγιόπουλος Ν., *Κούτρας, Ι. Π., Ιστορία της αρχαίας Ελλάδος: Δια τους μαθητάς της δ' τάξεως του δημοτικού σχολείου, Αθήναι 195-*

Καράμπελας Μ., *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος, Δ' Δημοτικού, Αθήναι 1959.*

Κουντουριώτου Σ. Γ., *Ιστορία της Ελλάδος δια την τετάρτην τάξιν, Αθήναι 1955.*

Κωστάκης Γ., *Οικονόμου Δ., Ιστορία για την Γ' και Δ' τάξιν του Δημοτικού Σχολείου και το Α' έτος συνδιδασκαλίας, Εκδόσεις Κένταυρος, Αθήναι 1963.*

Λαζαράκος Γ., *Γεωργόπουλος Γ., Γκόνοσ Α., Πάγκαλος Μ., Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος, Δ' Δημοτικού, Εκδοτικός οίκος Π. Δημητράκου Α.Ε., Αθήναι 196-*

Λιναρδάκη Ε., *Ιστορία της αρχαίας Ελλάδας δια την γ' τάξη του δημοτικού σχολείου ή δια το Α' έτος συνδιδασκαλίας Γ' Δ' τάξεως, Τυπογραφείον Χαλιά, Εν Πάτραις 195-*

Μαχαΐρας Γ., *Παπαγιαννόπουλος Γ., Παπανδρέου Γ., Ιστορία της αρχαίας Ελλάδος: Για την Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου, Αθήναι 196-*

Μηλιώτης Δ., *Ιστορία της αρχαίας Ελλάδας, τάξη Δ', Εκδ. Οίκος Αφοί Κ. Μακρυγιάννη, Πειραιεύς 195-*

Ξηροτύρης Η., *Γιαννόπουλος Α., Ιστορία δια την Γ' και Δ' τάξιν των δημοτικών σχολείων, Πρώτον έτος συνδιδασκαλίας, Εκδόσεις Μ. Πεχλιβανίδης & Σια, Ατλαντίς, Αθήναι 196-*

Οικονόμου Ν., *Ιστορία για την Γ' και Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου και το Α' έτος συνδιδασκαλίας, Αθήναι 1965.*

Παπαδοπούλου Δ., *Πάντου Χ., Ιστορία Δ' τάξεως, Η αρχαία Ελλάς, Προμηθευτική ΕΠΕ, Αθήναι 195-*

Παπαϊωάννου Γ. Δ., *Ευθυμιάδου Δ., Ιστορία της αρχαίας Ελλάδας για την Δ' τάξη, Εκδοτικός Οίκος Σιδέρη, Αθήναι 195-*

Παπανικολάου Π., *Ζαχαρόπουλου Α., Ελληνική Ιστορία, για τις Γ' - Δ' τάξεις του Δημοτικού σχολείου και το 1ον έτος συνδιδασκαλίας, Σχολικά εκδόσεις Παρθενών 195-*

Πάτσης Α.Χ., *Αρχαία Ελλάδα, Εκδοτικός Οίκος Αλικιώτης & Υιοί, Αθήναι 195-*

Στέργιος Γ., *Κολοβός Φ., Ιστορία της αρχαίας Ελλάδος: Για την Δ' τάξη του δημοτικού, Αθήναι 195-*

Τουμάσης Α., *Ιστορία της αρχαίας Ελλάδας: Για τους μαθητάς της Δ' τάξης του δημοτικού, Αθήναι 195-*

29. Κωνσταντίνα Παπακώστα, *όπ.π.*

σκαλοι», όπως αναφέρεται η ιδιότητά τους κάτω από το όνομα στο εσώφυλλο των βιβλίων τους), ενώ παράλληλα δημοσιεύουν διδακτικά εγχειρίδια για άλλα γνωστικά αντικείμενα<sup>30</sup>. Λίγοι μόνο υπογράφουν μόνοι το πόνημά τους, αφού συνήθως συνεργάζονται σε ζεύγη ή σε ομάδες, με εναλλασσόμενη σύνθεση και για μια ποικιλία διδακτικών αντικειμένων<sup>31</sup>.

### Τα εγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια

Πρόκειται για τα εγχειρίδια που εντάχθηκαν στην πολιτική του μοναδικού, κρατικά διανεμόμενου εγχειριδίου για το Δημοτικό από το 1969/1970 μέχρι σήμερα<sup>32</sup>. Κάθε βιβλίο έχει γνωρίσει αρκετές επανεκδόσεις. Αν και η πολιτική έκδοσης των εγχειριδίων αυτών έχει δραστικά μεταβληθεί σε σχέση με την προδικτατορική περίοδο, τα ίδια τα βιβλία, σε αντίθεση με τους βοηθητικούς, ημι-παράνομους προκατόχους τους, δεν απαρτίζουν μια αυστηρά ομοιογενή ομάδα, τουλάχιστον όσον αφορά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και την κατανομή των περιεχομένων στη Γ' και τη Δ' Δημοτικού.

Έτσι, η εμφάνιση των δύο παλαιότερων εγχειριδίων, της Λυμπεροπούλου-Τζωρτζακάκη<sup>33</sup> και της Καματερού-Γλυτσή<sup>34</sup>, ως προς το σχήμα, το μέγεθος, το πλήθος και την ποιότητα της εικονογράφησης παρουσιάζει σημαντικές ομοιότητες με τα βοηθητικά εγχειρίδια, αν και είναι εμφανής η αναβάθμιση της ποιότητας της στοιχειοθεσίας και της ποιότητας του χαρτιού. Όμοια με την εμφάνιση, και το περιεχόμενο ακολουθεί πιστά τις οδηγίες των Αναλυτικών Προγραμμάτων, με αποτέλεσμα τα εγχειρίδια αυτά να μη διαφοροποιούνται από τα προγενέστερα βοηθητικά. Αξιοσημείωτη τομή σημειώνεται μόλις το 1987, αφού, όπως σημειώθηκε και παραπάνω, η προϊστορία και η πρωτοϊστορία διδάσκονται στη Γ' Δημοτικού, επιχειρώντας τη σύνδεση του μύθου με τα αρχαιολογικά τεκμήρια των αντίστοιχων περιόδων. Αυτή η λογική διακατέχει, τόσο το εγχειρίδιο της συγγραφικής ομάδας του Ακτύπη<sup>35</sup> όσο και αυτής του Μαϊστρέλλη<sup>36</sup>. Αλλαγές σημειώνονται επίσης στην εικονογράφηση, η οποία είναι πιο πλούσια και προσεγμένη, και δεν έχει μόνο διακοσμητικό χαρακτήρα, αλλά τεκμηριώνει την ιστορική περιγραφή και αφήγηση σε βαθμό που το κείμενο να μετασχηματίζεται σε πολυτροπικό. Το μέγεθος, συμβαδίζοντας με τη γενικότερη αλλαγή στο μέγεθος των σχολικών βιβλίων, γίνεται μεγαλύτερο (A4), με εξαίρεση το εγχειρίδιο των συγγραφικών ομάδων του Ακτύπη, «*Στα πολύ παλιά χρόνια*» για τη Γ' Δημοτικού<sup>37</sup> και «*Στα παλιά χρόνια*» για τη Δ'<sup>38</sup>, τα οποία μάλλον αποτελούν μια ενδιάμεση φάση, τόσο ως προς το μέγεθος όσο και ως προς την εικονογράφηση. Άλλη ευδιάκριτη αλλαγή είναι ο εμπλουτισμός των κειμένων με ένθετα παραθέματα-πηγές.

Σε αντίθεση με τους συγγραφείς των βοηθητικών εγχειριδίων, κάποιοι από τους συγγραφείς ειδικεύονται στην Ιστορία. Έτσι, ο Δ. Μελάς χρημάτισε σύμβουλος στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο· ο Θ. Κατσουλάκος είναι διδάκτορας ιστορικός, εκπαιδευτικός Δ.Ε., ενώ συμμετέχει και στη συγγραφική ομάδα του βιβλίου αρχαίας Ιστορίας για την Α' Γυμνασίου που διδάσκεται ταυτόχρονα· η Ιφ. Καρυώτη, η Χρ. Κατσάρου, η Μ. Λένα, ο Σ. Μαϊστρέλλης, η Μ. Μιχαήλ, η Ε. Καλύβη είναι εκπαιδευτικοί Π.Ε. ή Δ.Ε.

30. Ενδεικτικά αναφέρουμε βιβλία που υπογράφουν ο Δ. Γιαννιάς, συχνά σε συνεργασία με τον Δ. Γιαννάκο: Εκκλησιαστική ιστορία για την Ε' τάξη των Δημοτικών Σχολείων, Αθήνα 1959· Αρχαία Ελλάδα Ιστορία για την Δ' τάξη του Δημοτικού, Ο Προμηθεύς, Αθήνα x.x.· Γεωγραφία της Ελλάδος διά την Γ' και Δ' τάξιν του Δημοτικού, Εκδοτικός οίκος Φως, Αθήνα· Φυσική Ιστορία διά την Ε' Δημοτικού Σχολείου, Εκδοτικός Οίκος Φως, Αθήνα x.x.· Ιστορία των νεότερων χρόνων, Τάξις Εκτη Δημοτικού, Εκδοτικός Οίκος Φως, Αθήνα 1967.

31. Κωνσταντίνα Παπακώστα, *όπ.π.*

32. Τα βιβλία τα οποία μελετήθηκαν στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας είναι τα ακόλουθα:

Βασιλική Λυμπεροπούλου-Τζωρτζακάκη, *όπ.π.* Διδασκώταν από το σχολικό έτος 1973/74 μέχρι το 1976/77.

Καματερού-Γλυτσή Γεωργία, Αρχαία Ελλάδα: Ιστορία Δ' Δημοτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1975. Διδασκώταν από το σχολικό έτος 1977/78 μέχρι το 1986/87.

Ακτύπης Διονύσιος, Μαρία Καϊλα, Θεόδωρος Κατσουλάκος, Γιάννης Παπαρηγορίου, Κώστας Χωρεάνθης, Στα πολύ παλιά χρόνια: Ιστορία γ' Δημοτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004. Διδασκώταν από το 1987/1988 μέχρι το 2005/2006.

Ακτύπης Διονύσιος, Βελαλίδης Αριστείδης, Κατσουλάκος Θεόδωρος, Χωρεάνθης Κώστας, Στα παλιά χρόνια, Ιστορία δ' δημοτικού, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1987. Διδασκώταν από το 1987/1988 μέχρι το 2005/2006.

Μαϊστρέλλης Στρατής, Ελένη Καλύβη, Μαρίνα Μιχαήλ, Ιστορία: από τη Μυθολογία στην Ιστορία, Ιστορία γ' δημοτικού, ΟΕΔΒ, 2006. Πρόκειται για το εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα.

Κατσουλάκος Θεόδωρος, Ιφιγένεια Καρυώτη, Μαρία Λένα, Χριστίνα Κατσάρου, Ιστορία δ' Δημοτικού, Στα αρχαία χρόνια, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2006. Χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα.

33. Βασιλική Λυμπεροπούλου-Τζωρτζακάκη, *όπ.π.*

34. Γεωργία Καματερού-Γλυτσή, *όπ.π.*

35. Ακτύπης Διονύσιος, Μαρία Καϊλα, Θεόδωρος Κατσουλάκος, Γιάννης Παπαρηγορίου, Κώστας Χωρεάνθης, *όπ.π.*

36. Στρατής Μαϊστρέλλης, Ελένη Καλύβη, Μαρίνα Μιχαήλ, *όπ.π.*

37. Διονύσιος Ακτύπης, Μαρία Καϊλα, Θεόδωρος Κατσουλάκος, Γιάννης Παπαρηγορίου - Κώστας Χωρεάνθης, *όπ.π.*

38. Διονύσιος Ακτύπης, Αριστείδης Βελαλίδης, Θεόδωρος Κατσουλάκος, Κώστας Χωρεάνθης, *όπ.π.*

## Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου ακολουθούν κοινές αρχές όσον αφορά την έκδοσή τους από το 1937 από τον ΟΕΣΒ. Η Αρχαία Ελληνική Ιστορία, σύμφωνα με το ΑΠ του 1935 και μέχρι τη σχολική χρονιά 1964/1965, διδασκόταν στην Α' και τη Β' τάξη του Γυμνασίου, καλύπτοντας το διάστημα μέχρι τα Μηδικά στην πρώτη και μέχρι τον θάνατο του Μ. Αλεξάνδρου στη δεύτερη. Το βιβλίο που χρησιμοποιούνταν για την Α' τάξη ήταν των Α. Λαζάρου και Δ. Χατζή, «Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των Μηδικών πολέμων»<sup>39</sup>, για να το διαδεχθεί στη Β' το εγχειρίδιο του Χ. Μαλλιάρου, «Ιστορία των ανατολικών λαών και της αρχαίας Ελλάδος από των Μηδικών πολέμων μέχρι του θανάτου του Μ. Αλεξάνδρου»<sup>40</sup>. Σύμφωνα με το ΑΠ του 1964, η κατανομή της ύλης στις τάξεις του Γυμνασίου αλλάζει, οπότε στην Α' Γυμνασίου καλύπτει μέχρι και το 146 π.Χ. Τότε εκδίδεται το εγχειρίδιο της Α.Γ. Καλογεροπούλου, «Ιστορία των Αρχαίων χρόνων ως τα 146 π.Χ.»<sup>41</sup>, για να κυκλοφορήσει δύο μόνο σχολικά έτη, το 1965/1966 και το 1966/1967. Στο βιβλίο αυτό μορφοποιούνται ορισμένες από τις θεμελιώδεις αρχές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της κυβέρνησης Γ. Παπανδρέου<sup>42</sup>. Μετά την ανατροπή του δημοκρατικού καθεστώτος το 1967 αποσύρθηκε, για να αντικατασταθεί από μια συρραφή<sup>43</sup> των παλαιότερων βιβλίων των Λαζάρου-Χατζή<sup>44</sup> και του Μαλλιάρου<sup>45</sup>, η οποία διδάχτηκε κατά τα σχολικά έτη 1967/1968 μέχρι το 1974/1975. Κατά τη Μεταπολίτευση επανήλθε στις σχολικές τάξεις το εγχειρίδιο της Καλογεροπούλου σε μια αναθεωρημένη, κυρίως ως προς την εικονογράφηση, έκδοση την οποία διαδέχτηκαν τα εγχειρίδια των Λ. Τσακσίρα και Μ. Τιβέριου το 1984 και των Θ. Κατσουλάκου, Γ. Κοκκορού-Αλευρά και Β. Σκουλάτου το 2003<sup>46</sup> (πιν. 2).

Όσον αφορά την εμφάνιση των βιβλίων, παρατηρούμε την ίδια εξέλιξη που σημειώσαμε και για τα κρατικά εκδιδόμενα βιβλία του Δημοτικού. Έτσι, το μέγεθος είναι μικρό (B5) στα εγχειρίδια των Μαλλιάρου-Λαζάρου-Χατζή, ενδιάμεσο στη Β' έκδοση της Καλογεροπούλου<sup>47</sup> (1975 κ.εξ.), για να καταλήξει στο μέγεθος A4 με το εγχειρίδιο των Κατσουλάκου, Κοκκορού-Αλευρά και Σκουλάτου<sup>48</sup>. Η εικονογράφηση στο βιβλίο των Μαλλιάρου-Λαζάρου-Χατζή είναι σποραδική και μάλλον διακοσμητική, ενώ τομή στην εικονογραφική τεκμηρίωση και τη χρήση της εικόνας ως πηγής αποτελεί η Β' έκδοση της Καλογεροπούλου: στο βιβλίο αυτό περιέχεται πληθώρα εικονογραφικού υλικού που σχετίζεται και τεκμηριώνει το περιεχόμενο του σώματος της ιστορικής αφήγησης και περιγραφής. Η χρήση της εικόνας περιορίζεται κάπως στα επόμενα εγχειρίδια, αλλά διατηρεί οργανικό και όχι διακοσμητικό ρόλο. Τα

39. Αναστάσιος Λαζάρου, Δημήτριος Χατζής, *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των Μηδικών Πολέμων*, Α' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1963.

40. Χρήστος Μαλλιάρος, *Ιστορία των ανατολικών λαών και της αρχαίας Ελλάδος*. Από των Μηδικών Πολέμων μέχρι του θανάτου του Μεγάλου Αλεξάνδρου δια την Β' Τάξη των Εξατάξιων Γυμνασίων, ΟΕΣΒ, Αθήνα, 1949.

41. Αθηνά Καλογεροπούλου, *Ιστορία των Αρχαίων χρόνων ως τα 146 π.Χ.*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1965.

42. Άγγελος Παληκίδης, *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1950-2002)*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2009.

43. Χρήστος Μαλλιάρος, Αναστάσιος Λαζάρου, Δημήτριος Χατζής, *Αρχαία Ιστορία*, από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του 146 π.Χ., Α' και Δ' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1972.

44. Αναστάσιος Λαζάρου, Δημήτριος Χατζής, *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των Μηδικών Πολέμων*, Α' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1963.

45. Χρήστος Μαλλιάρος, *όπ.π.*

46. Το υλικό που μελετήθηκε για τη βαθμίδα του Γυμνασίου αποτελούν τα εξής εγχειρίδια:

Λαζάρου Αναστάσιος, Δημήτριος Χατζής, *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των Μηδικών Πολέμων*, Α' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ Εκδόθηκε, κατόπιν διαγωνισμού, το 1949.

Μαλλιάρος Χρήστος, *Ιστορία των ανατολικών λαών και της αρχαίας Ελλάδος*. Από των Μηδικών Πολέμων μέχρι του θανάτου του Μεγάλου Αλεξάνδρου δια την Β' Τάξη των Εξατάξιων Γυμνασίων, ΟΕΣΒ, Αθήνα. Κυκλοφόρησε κατόπιν διαγωνισμού από το σχολικό έτος 1953/1954 ως το 1964/1965.

Καλογεροπούλου Αθηνά, *Ιστορία των Αρχαίων χρόνων ως τα 146 π.Χ.*, ΟΕΔΒ, Αθήνα. Χρησιμοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 1965/1966 και 1966/1967.

Μαλλιάρος Χρήστος, Αναστάσιος Λαζάρου, Δημήτριος Χατζής, *Αρχαία Ιστορία*, από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του 146 π.Χ., Α' και Δ' Γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα. Συρραφή των προαναφερθέντων των ίδιων συγγραφέων, αντικατέστησε την Καλογεροπούλου μέχρι το 1974/1975.

Καλογεροπούλου Αθηνά, *Ιστορία των Αρχαίων χρόνων ως τα 146 π.Χ.*, ΟΕΔΒ, Αθήνα. Κυκλοφορούσε από το σχολικό έτος 1975/1976 ως το σχολικό έτος 1982/1983.

Τσακσίρας Λάμπρος, Τιβέριος Μιχάλης, *Ιστορία των Αρχαίων Χρόνων ως το 30 π.Χ.*, ΟΕΔΒ, Αθήνα. Κυκλοφόρησε από το σχολικό έτος 1983/1984 μέχρι το 2005/2006.

Κατσουλάκος Θεόδωρος, Γεωργία Κοκκορού-Αλευρά, Βασίλειος Σκουλάτος, *Αρχαία Ιστορία*, ΟΕΔΒ, Αθήνα. Πρόκειται για το εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα στην Α' Γυμνασίου.

47. Αθηνά Καλογεροπούλου, *Ιστορία των Αρχαίων χρόνων ως τα 146 π.Χ.*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1980 (Β', αναθεωρημένη έκδοση)

48. Θεόδωρος Κατσουλάκος, Γεωργία Κοκκορού-Αλευρά, Βασίλειος Σκουλάτος, *όπ.π.*

παλαιότερα εγχειρίδια δεν περιέχουν, επίσης, πηγές-παραθέματα, έλλειψη που συμπληρώνεται ήδη από την πρώτη έκδοση της Καλογεροπούλου<sup>49</sup>.

Οι συγγραφείς των εγχειριδίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διακρίνονται για υψηλή εξειδίκευση στο αντικείμενο της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, ο Α. Λαζάρου ήταν καθηγητής της Βαρβακείου Σχολής· η Α. Καλογεροπούλου ήταν αρχαιολόγος· ο Μ. Τιβέριος αρχαιολόγος, καθηγητής κλασικής αρχαιολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης· οι Σ. Κόνδης, Γ. Γρυντάκης, Γ. Δάλκος, Γ. Γιαννόπουλος, Α. Αζελής, Α. Χόρτης και Θ. Κατσουλάκος διδάκτορες ιστορικοί, καθηγητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση· ο Α. Μαστραπάς Δ.φ., εκπαιδευτικός Δ.Ε.· η Γ. Κοκκορού-Αλευρά ομότιμη Καθηγήτρια Κλασικής Αρχαιολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών· ο Β. Σκουλάτος διδάκτορας ιστορικός, Σχολικός Σύμβουλος<sup>50</sup>.

## Τάσεις και τομές: η σχολική ιστορία ως παλίμψηστο

Με βάση τα παραπάνω, μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικές περιόδους όσον αφορά την έκδοση σχολικών εγχειριδίων στην Ελλάδα, με βασικό κριτήριο την πολιτική που σχετίζεται με την παραγωγή και τη χρήση τους, και τρεις διαφορετικές πολιτικές, οι οποίες συνυπάρχουν. Την πρώτη περίοδο, η οποία ξεκινά από το 1937 και τελειώνει το 1969/1970, χαρακτηρίζει η παράλληλη ύπαρξη τριών διαφορετικών πολιτικών: του αυστηρού κρατικού ελέγχου με την έκδοση ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, της απαγόρευσης χρήσης σχολικών βιβλίων για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, με την εξαίρεση των αναγνωστικών, και την κατάρτιση καταλόγου εγκεκριμένων εγχειριδίων μετά από διαγωνισμό για την Ε' και τη Στ' τάξη, τα οποία εκδίδονταν στη συνέχεια από ανεξάρτητους από το υπουργείο εκδοτικούς οίκους. Κατά τη δεύτερη περίοδο, 1969/1970 και έπειτα, καταργούνται οι επιμέρους πολιτικές για τις διαφορετικές τάξεις του Δημοτικού και η πολιτική του μοναδικού, κρατικά εκδιδόμενου σχολικού εγχειριδίου για κάθε αντικείμενο διευρύνεται, για να συμπεριλάβει και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η ύπαρξη τριών, διαφορετικών αλλά ταυτόχρονα εφαρμοζόμενων, πολιτικών για το σχολικό βιβλίο φαίνεται οξύμωρη και δυσερμήνευτη, αν αντιμετωπιστεί αποκομμένη από το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στην πραγματικότητα, το σχολικό βιβλίο έρχεται να θεραπεύσει ανάγκες οι οποίες προκύπτουν από τη δομική οργάνωση της εκπαίδευσης. Ενδιαφέρον είναι ότι ο κατακερματισμός σε «τέσσερα συν δύο» δεν αφορά μόνο τις τάξεις της απαγόρευσης της χρήσης και, αντίστοιχα, της έκδοσης εγκεκριμένων καταλόγων, αλλά και την ίδια τη δομή της στοιχειώδους εκπαίδευσης, αφού, από την εποχή της βαυαροκρατίας και τους εκπαιδευτικούς νόμους του 1834<sup>51</sup> και του 1836<sup>52</sup> <sup>53</sup> και μέχρι το 1951, παρά τις προσπάθειες των νομοσχεδίων του 1913, που δεν ψηφίστηκαν, και τη μεταρρύθμιση του 1929, η οποία ανατράπηκε από το καθεστώς της 4ης Αυγούστου<sup>54</sup>, το Δημοτικό αποτελούνταν από έναν βασικό, τετραετή κύκλο που συμπληρωνόταν από δύο επιπλέον τάξεις, προσβάσιμες μετά από εξετάσεις<sup>55</sup>. Επιπλέον, η ύπαρξη δύο διαφορετικών πολιτικών για το Δημοτικό Σχολείο ίσως απηχεί και τις πρακτικές και αντιλήψεις του 19ου αιώνα, όταν η ιστορία αποτελούσε μέρος του «σχολείου της ηθικής» και εστίαζε περισσότερο στη διαμόρφωση χαρακτήρων, ενώ στην πράξη φαίνεται ότι διδασκόταν μόνο στα Δημοτικά που λειτουργούσαν στις πρωτεύουσες των επαρχιών<sup>56</sup>. Την ίδια περίοδο, η μέριμνα για τη μέση εκπαίδευση (τριτάξια Ελληνικά και τετρατάξια Γυμνάσια) υπήρξε διαφορετική, αφού με το διάταγμα του 1836 προσδιορίζονταν ακριβώς η ύλη και οι ώρες διδασκαλίας<sup>57</sup>.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι η κατάτμηση της εκδοτικής πολιτικής των σχολικών βιβλίων αντικατοπτρίζει την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική για τη στοιχειώδη και τη μέση εκπαίδευση, της οποίας και είναι απόρροια. Η ομοιογενοποίηση και αυτών των δύο διαφορετικών πολιτικών επιβλήθηκε από τη δεύτερη στρατιωτική κυβέρνηση του 20ού

49. Αθηνά Καλογεροπούλου, *Ιστορία των Αρχαίων χρόνων* ως τα 146 π.Χ., ΟΕΔΒ, Αθήνα 1965.

50. Άγγελος Παληκίδης, *ό.π.*

51. *Διάταγμα της 6ης/18ης Φεβρουαρίου 1834 «Περί των Δημοτικών Σχολείων».*

52. *Διάταγμα της 31ης Δεκεμβρίου 1836 «Περί του κανονισμού των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων».*

53. Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία Της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Το "Ανακοπτόμενο Άλμα": Τάσεις και Αντιστάσεις στην Ελληνική Εκπαίδευση, 1833-2000, *Μεταίχμιο*, Αθήνα 2013, σ. 20.

Σπύρος Ευαγγελόπουλος, *Ελληνική Εκπαίδευση, τ. Α', Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα 1998, σ. 105-113 & 155-161.

Μπουζάκης Σήφης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1998)*, Gutenberg, Αθήνα 2006, σ. 4.

54. Άννα Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, *Κέδρος*, Αθήνα 2004, σ. 17-28.

55. Χρήστος Κάτσικας, Κώστας Θεριανός, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, *Σαββάλας*, Αθήνα 2004, σ. 127.

56. Χριστίνα Κουλούρη, *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*. Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις. *Ανθολόγιο κειμένων - Βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας αρ.18*, Αθήνα 1988, σ. 19.

57. Χριστίνα Κουλούρη, *ό.π.*



αιώνα για τη χώρα μας. Με λίγα λόγια, η εκπαιδευτική πολιτική που χαρακτηρίζει την εκδοτική πραγματικότητα περί σχολικού βιβλίου στην Ελλάδα σήμερα, επιβλήθηκε από τις ολοκληρωτικές κυβερνήσεις του 20ού αιώνα.

Ένα άλλο ζήτημα που αξίζει την προσοχή μας αφορά το περιεχόμενο και τη δομή των ίδιων των εγχειριδίων. Ο αριθμός των «απαγορευμένων» βοηθημάτων του Δημοτικού, τα οποία βρήκαν τον δρόμο τους για τις σχολικές τάξεις, είναι δύσκολο να υπολογιστεί, αφού δραστηριοποιούνταν πολυάριθμοι εκδοτικοί οίκοι ανά την ελληνική επικράτεια, κάποιιοι από τους οποίους είχαν τοπική εμβέλεια, έχουν πάψει να υπάρχουν και δεν διατηρούν αρχεία των εκδόσεών τους, όπως διαπιστώθηκε από τη γράφουσα μετά από τηλεφωνικές συνομιλίες με κληρονόμους και απογόνους των εκδοτών. Εύλογα προκύπτει το ερώτημα αν αντιστοιχεί αυτό το πλήθος των εγχειριδίων σε μία αντίστοιχη ποικιλία στο περιεχόμενο, στη δομή, στην εκπαιδευτική προσέγγιση ή την παιδαγωγική μέθοδο που επιλέγουν οι διαφορετικοί συγγραφείς. Λεπτομερής γλωσσολογική ανάλυση<sup>58</sup> απέδειξε πως τέτοια ποικιλία δεν υφίσταται. Μετά τη συγκέντρωση και ενδελεχή μελέτη πενήντα, περίπου, εγχειριδίων για την Γ', τη Δ' ή για συν-διδασκαλία στις δύο τάξεις του Δημοτικού, διαπιστώθηκε ότι οι συγγραφείς φρόντιζαν να αναπαράγουν τα περιεχόμενα του Αναλυτικού Προγράμματος σε βαθμό τέτοιο, ώστε οι διαφορές μεταξύ των πολυπληθών εκδόσεων να περιορίζονται σε σποραδικές λεξιλογικές ή, σπανιότερα, υφολογικές διαφοροποιήσεις. Ενδιαφέρον είναι, μάλιστα, το ότι χαρακτηριστικές φράσεις των Λαζάρου-Χατζή συναντώνται σχεδόν αυτούσιες στα μεταγενέστερα εγχειρίδια του Δημοτικού, βοηθητικά και επίσημα, πράγμα που ενισχύει την εντύπωση ότι το βιβλίο του Γυμνασίου λειτούργησε ως βιβλίο αναφοράς για τους υπόλοιπους συγγραφείς. Χαρακτηριστικά διαβάζουμε: «Τόσον μέγα ύψος είχε το άγαλμα, ώστε οι παραπλέοντες το Σούνιον έβλεπον τας ανεφέλους ημέρας την αιχμήν του δόρατος της θεάς να ακτινοβολή υπό την λάμπιν του ηλίου»<sup>59</sup>, «Τόσον μέγα ήτο το ύψος του ώστε οι παραπλέοντες το Σούνιον έβλεπον την αιχμήν του δόρατος της θεάς»<sup>60</sup>, «Τόσο μεγάλο ήταν το ύψος του (14 μέτρα), ώστε το έβλεπε κανείς από το ακρωτήριο Σούνιο»<sup>61</sup>, «Ηταν τόσο μεγάλο, που οι ταξιδιώτες, όταν έφταναν στο Σούνιο, έβλεπαν την άκρη από το δόρυ που κρατούσε η θεά»<sup>62</sup>, «Ηταν τόσο μεγάλο, ώστε οι ναυτικοί έβλεπαν από το Σούνιο το δόρυ και το κράνος της θεάς»<sup>63</sup>. Έτσι, μπορούμε μάλλον να μιλάμε στην πραγματικότητα για μια «κειμενική δεξαμενή», παρά για διαφορετικά εγχειρίδια. Με αυτή την έννοια, τα σχολικά βιβλία ιστορίας αποτελούν παλίμψηστα που απηχούν μέσα από τις σελίδες και τις γραμμές τους την εκπαιδευτική πολιτική και την ιδεολογική πορεία του ελληνικού εθνικού κράτους. Από αυτή την άποψη, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η επιβολή του μοναδικού εγχειριδίου το 1969 έπληξε περισσότερο τους εκδότες και την εμπορική δραστηριότητά τους στο πεδίο του βοηθητικού σχολικού βιβλίου, και όχι τόσο την ανύπαρκτη, ουσιαστικά, συγγραφική πολυφωνία<sup>64</sup>.

Αντίθετα, οι τομές οι οποίες εντοπίζονται στην ιστορία της έκδοσης των βιβλίων της σχολικής Ιστορίας κυοφορήθηκαν με την αιγίδα της κρατικής επιμέλειας και έγκρισης. Δύο εκδόσεις ξεχωρίζουν ως ορόσημα στην ιστορία των σχολικών εγχειριδίων Αρχαίας Ιστορίας του δεύτερου μισού του 20ού αιώνα: το βιβλίο της Καλογεροπούλου<sup>65</sup> και αυτό της εκδοτικής ομάδας του Ακτύπη<sup>66</sup>.

Το βιβλίο της Καλογεροπούλου δημιουργήθηκε στους κόλπους της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964. Μετά τη βραχύβια χρήση του, μέχρι το 1967 και την πολιτική ανατροπή, επανήλθε στις σχολικές τάξεις το 1975 σε νέα, βελτιωμένη έκδοση, εμπλουτισμένη κυρίως ως προς την εικονογραφική τεκμηρίωση. Η περίοδος της δικτατορίας των συνταγματαρχών χαρακτηρίζεται από παλινδρόμηση, αφού χρησιμοποιείται μια συρραφή των σχολικών βιβλίων του Μαλλιαρού και των Λαζάρου-Χατζή, τα οποία χρησιμοποιούνταν μεταπολεμικά (πιν. 1). Η διαφορά που εισάγει η Καλογεροπούλου σε σχέση με τους προκατόχους της αφορά, αν επικεντρωθούμε στην κειμενική ανάλυση, την ενδογενή λογική και σύνθεση του αφηγηματικού μέρους, και πιο συγκεκριμένα την κεντρικότητα της ιστορικής αφήγησης σε σχέση με την αρχαιολογική τεκμηρίωση. Έτσι, ενώ αυτή ενσωματώνει την αρχαιολογική αφήγηση στο αφηγηματικό μέρος που αφορά την προϊστορία και την πρωτοϊστορία και διαρθρώνει την ύλη με βάση την υποδιαίρεση της αρχαίας ελληνικής ιστορίας σε περιόδους γνωστές με τα ονόματα που πηγάζουν από τα χαρακτηριστικά της τέχνης ως μυκηναϊκή, γεωμετρική, αρχαϊκή και κλασική περίοδος, στα παλαιότερα βιβλία ο διαχωρισμός αυτός δεν είναι ευδιάκριτος, αλλά η αρχαιολογική τεκμηρίωση εξοστρα-

58. Κωνσταντίνα Παπακώστα, ό.π.

59. Χρήστος Μαλλιαρός, ό.π., σ. 140.

60. Χρήστος Μαλλιαρός, Αναστάσιος Λαζάρου, Δημήτριος Χατζής, ό.π., σ. 198.

61. Ν. Οικονόμου, ό.π., σ. 107.

62. Γεωργία Καματερού-Γλυτσή, ό.π., σ. 124.

63. Βασιλική Λυμπεροπούλου-Τζωρτζακάκη, ό.π., σ. 169.

64. Κωνσταντίνα Παπακώστα, ό.π., σ. 185.

65. Αθηνά Καλογεροπούλου, ό.π.

66. Ακτύπης Διονύσιος, Βελαλίδης Αριστείδης, Κατσουλάκος Θεόδωρος, Χωρεάνθης Κώστας, ό.π.

κίζεται από το κύριο σώμα της αφήγησης για να συναποτελέσει, με τον όρο «καλές τέχνες», μαζί με την ποίηση, την ιστορία και τη φιλοσοφία, μια ιδιαίτερη ενότητα. Αποτέλεσμα είναι τα κεφάλαια τα σχετικά με την «τέχνη» να παρατίθενται μάλλον συμπληρωματικά<sup>67</sup>. Την καινοτομία στη δομή του βιβλίου της Καλογεροπούλου<sup>68</sup> θα ακολουθήσουν και οι συγγραφείς του Γυμνασίου που θα τη διαδεχτούν, μένοντας πιστοί στην ενσωμάτωση της αρχαιολογικής τεκμηρίωσης στο σώμα της ιστορικής αφήγησης για τα προϊστορικά χρόνια και ακολουθώντας την ίδια περιοδολόγηση με βάση τις υλικές μαρτυρίες και την τυπολογία της τέχνης που εισήγαγε η Καλογεροπούλου. Οι συγγραφείς του Δημοτικού εντάσσονται σε αυτήν τη λογική μόλις από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1985<sup>69</sup>, αφού μέχρι τότε τα βιβλία αυτής της βαθμίδας δεν διαφοροποιούνται από τους «παράνομους» προκατόχους τους ούτε στην εμφάνιση, αλλά ούτε και στη δομή και την κατάταξη της ύλης.

Ευνόητο είναι το γεγονός ότι η διάρθρωση των περιεχομένων των Λαζάρου-Χατζή ευθυγραμμίζεται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1935, αφού με βάση αυτό γράφτηκε (πιν. 1). Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον εντοπίζεται στο γεγονός ότι το ΑΠ του 1935 αναπαράγει τη δομή του ιστορικού έργου του Παπαρηγόπουλου, «Ιστορία του Ελληνικού Έθνους», συμπληρώνοντας ως ένθετες τις αρχαιολογικές τεκμηριώσεις, τις οποίες ο Παπαρηγόπουλος παρέλειπε. Τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου, λοιπόν, παραμένουν πιστά στην εθνογενετική γραμμή του ιστοριογραφικού πατριάρχη του ελληνικού έθνους μέχρι το 1965, οπότε και εκδίδεται, διανέμεται και χρησιμοποιείται η πρώτη εκδοχή του βιβλίου της Καλογεροπούλου. Η απόσυρσή του από τις πραξικοπηματικές κυβερνήσεις της επταετίας αποτελεί μάλλον πολιτική δήλωση ενάντια στην κυβέρνηση και τη μεταρρύθμιση που το είχε εγκρίνει, παρά στο περιεχόμενό του, το οποίο, αξιοποιώντας, κάποτε υπερβάλλοντας, τη συνδηλωτική χρήση της γλώσσας, μετατρέπεται σε λυρικό ύμνο της ελληνικής αρχαιότητας.

Αξίζει να ασχοληθούμε διεξοδικότερα με το ζήτημα της ασυγχρονίας μεταξύ των καινοτομιών των εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται στο Δημοτικό και αυτών που χρησιμοποιούνται στο Γυμνάσιο. Για το Γυμνάσιο, οι καινοτομίες εύλογα αποδίδονται στο πνεύμα της «επαναστατικής» εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964. Οι μεταπολιτευτικές κυβερνήσεις της Νέας Δημοκρατίας επανεισήγαγαν τις εκπαιδευτικές καινοτομίες που είχαν βίαια απορριφθεί από τη χούντα, τόσο στο Δημοτικό όσο και στο Γυμνάσιο<sup>70</sup>, μεταξύ των οποίων και το βιβλίο της Καλογεροπούλου. Στο Δημοτικό, ωστόσο, καμία βελτίωση δεν είχε συντελεστεί, αφού η δικτατορία παρέλαβε το χαώδες καθεστώς των απαγορευμένων αλλά κατακλυσσιαία χρησιμοποιούμενων «βοηθητικών εγχειριδίων». Έχει διαπιστωθεί ότι, για να λυθεί το ίδιο ζήτημα στη ΣΤ' Δημοτικού, υιοθετήθηκε από την κυβέρνηση των συνταγματαρχών ένα από τα προκαθεστωτικά βοηθητικά εγχειρίδια, αυτό του Καφεντζή<sup>71</sup>, το οποίο προήχθη σε μοναδικό, επίσημο, δωρεάν διανεμόμενο εγχειρίδιο, και χρησιμοποιήθηκε και μεταπολιτευτικά, μέχρι και το 1980<sup>72</sup>. Μόλις το 1987 τα βιβλία του Δημοτικού αλλάζουν ριζικά και ευθυγραμμίζονται με τους νεωτερισμούς που σημειώθηκαν στο Γυμνάσιο από το 1965 και αφορούν τη δομή και την αξιοποίηση της αρχαιολογικής τεκμηρίωσης. Πρέπει να μεσολαβήσουν, με λίγα λόγια, πάνω από είκοσι χρόνια προκειμένου τα βιβλία του Δημοτικού να συμβαδίσουν με τη φιλοσοφία του Γυμνασίου (πιν. 3).

Άλλο ερώτημα που προκύπτει αφορά τη διερεύνηση των λόγων που οδήγησαν στην προβολή της αρχαιολογικής μαρτυρίας και περιοδολόγησης από το 1965 και έπειτα. Η απουσία της αρχαιολογικής τεκμηρίωσης στο έργο του Παπαρηγόπουλου, τη δομή του οποίου και ακολουθούν τα πρώτα βιβλία ιστορίας του ελληνικού κράτους, δεν ήταν θεμιτή σε ένα κράτος που βασίζει την εθνική ιδεολογία της αυτόνομης κρατικής του υπόστασης και στην υλική συνέχεια του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού<sup>73</sup>. Έτσι, οι επιρροές ως προς τις αρχαιολογικές αφηγήσεις και περιγραφές μπορούν να αναζητηθούν και σε άλλες πηγές. Η ίδια η Καλογεροπούλου<sup>74</sup> δηλώνει ως βιβλιογραφική αναφορά, εκτός από το έργο του Bengtson<sup>75</sup>, ο οποίος εστιάζει στην πολιτική ιστορία, και την Ιστορία του πανεπιστημίου του Cambridge (The Cambridge Ancient History), ένα δωδεκάτομο έργο το οποίο

67. Konstantina Papakosta, "Teaching ancient Greek history in Greek compulsory education: textual and ideological continuities and discontinuities", *Paedagogica Historica* Vol 53, No 4, 2017, pp. 477–489.

68. Αθηνά Καλογεροπούλου, ό.π.

69. Ακτύπης Διονύσιος, Μαρία Καίλα, Δημήτρης Κατσουλάκος, Γιάννης Παπαρηγόριου, Κλεάνθης Χωρεάνθης, ό.π.

Ακτύπης Διονύσιος, Αριστέιδης Βελαλίδης, Θεόδωρος Κατσουλάκος, Κώστας Χωρεάνθης, ό.π.

70. Σήφης Μπουζάκης, ό.π.

71. Γ. Καφεντζής, *Ιστορία της νεωτέρας Ελλάδος*, Αφοι Λουκόπουλοι, Αθήνα, 1956.

72. Γ. Καφεντζής, *Ιστορία των νεωτέρων χρόνων: τάξη ΣΤ' Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1975 (Β', αναθεωρημένη έκδοση).

73. Βλ. Γιάννης Χαμηλάκης, *Το Έθνος και τα Ερείπίά του: Αρχαιότητα, Αρχαιολογία και Εθνικό Φαντασιακό στην Ελλάδα*, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα 2012· Δημήτρης Πλάντζος, *Το πρόσφατο μέλλον, η κλασική αρχαιότητα ως βιοπολιτικό εργαλείο*, Νεφέλη, Αθήνα 2016.

74. Αθηνά Καλογεροπούλου, ό.π.

75. Hermann Bengtson, *Griechische Geschichte: Von den Anfängen bis in die römische Kaiserzeit*, Beck, München, 1950, 1966.

πρωτοεκδόθηκε το 1939, για να γνωρίσει επανεκδόσεις και αναθεωρήσεις φτάνοντας σήμερα τους δεκατέσσερις τόμους. Η επίδραση του έργου αυτού, εμφανής στην Καλογεροπούλου<sup>76</sup> ως προς την περιοδολόγηση και τον ορισμό των ενοτήτων και των κεφαλαίων, μπορεί να αναζητηθεί και ευρύτερα, ίσως και στη σύνθεση μεταγενέστερων εγχειριδίων, όσον αφορά τη βασική του αρχή, ότι δηλαδή αποτελείται από κεφάλαια γραμμένα από ειδικούς σε συγκεκριμένους τομείς<sup>77</sup>. Από το ίδιο πνεύμα διακατέχεται και η δεκαεπτάτομη Ιστορία Του Ελληνικού Έθνους της Εκδοτικής Αθηνών, της οποίας η πρώτη έκδοση έγινε το 1975, δέκα χρόνια μετά την πρώτη έκδοση του εγχειριδίου της Καλογεροπούλου.

## Συμπεράσματα

Με βάση την αρχειακή έρευνα διαπιστώθηκε ότι το εκδοτικό σκηνικό που αφορά τα σχολικά βιβλία κατά το μεταπολιτευτικό ελληνικό εθνικό κράτος χαρακτηριζόταν από τρεις παράλληλες πολιτικές, οι οποίες στην πορεία συγχωνεύτηκαν στην πολιτική του μοναδικού, κρατικά εκδιδόμενου εγχειριδίου για κάθε αντικείμενο. Το διφυές της εκδοτικής πολιτικής για το Δημοτικό Σχολείο, το οποίο χαρακτηρίζεται, αφενός από την απαγόρευση χρήσης εγχειριδίων στις τέσσερις πρώτες τάξεις, αφετέρου από την κρατική έγκριση περιορισμένου αριθμού εγχειριδίων μετά από διαγωνισμό, μπορεί να ερμηνευθεί με βάση τις προϋπάρχουσες έξεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και πραγματικότητας, οι οποίες σχετίζονται όχι μόνο με τη διάρκεια της φοίτησης στο Δημοτικό, αλλά και με το περιεχόμενο των σπουδών που αυτό προσέφερε. Η παρέμβαση των δύο στρατιωτικών κυβερνήσεων του 20ού αιώνα στην επιβολή του μοναδικού εγχειριδίου για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αυτή του Πάγκαλου και στην επέκταση του μέτρου για την πρωτοβάθμια επί Παπαδόπουλου, ουσιαστικά διαμόρφωσε την ιδιαιτερότητα του εκδοτικού σκηνικού της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας στον αιώνα που διανύουμε.

Ωστόσο, η ανάλυση των σχολικών βιβλίων Δημοτικού και Γυμνασίου επεσήμανε ότι το πλήθος των βοηθητικών βιβλίων δεν εξασφάλιζε κάποιας μορφής «πολυφωνία» στο σχολικό βιβλίο. Αντίθετα, η αγωνία για επικράτηση στην εκδοτική αγορά περιόριζε τις καινοτομίες και επέτεινε την επανάληψη του Αναλυτικού Προγράμματος και άλλων, βέβαιων «συνταγών», όπως αυτές που παρείχαν τα εγκεκριμένα βιβλία του Γυμνασίου, σε βαθμό που να απαρτίζουν μια ευρεία «κειμενική δεξαμενή». Επομένως, η θεσμοθέτηση του μοναδικού εγχειριδίου που αντικατέστησε αυτό το καθεστώς, στην πραγματικότητα είναι μια άλλη εκδοχή της «μονοφωνίας».

Σημαντική τομή αποτέλεσε η έκδοση του βιβλίου της Καλογεροπούλου<sup>78</sup>, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964, και η επανακυκλοφορία του, μετά την απόσυρσή του από τη χούντα του 1967, το 1975. Στο βιβλίο αυτό, η αρχαιολογική τεκμηρίωση παίρνει κεντρική θέση, τόσο στη δομή των κεφαλαίων και των ενοτήτων και την περιοδολόγηση όσο και ως στοιχείο της αφήγησης, κυρίως στην προϊστορία και την πρωτοϊστορία, σε αντίθεση με τους προκατόχους του, όπου η τέχνη ακολουθούσε την πολιτική ιστορία μάλλον σε μορφή παραρτήματος. Είκοσι χρόνια μετά, το 1985, η εκδοτική ομάδα του Ακτύπη διευρύνει αυτή την καινοτομία και για το Δημοτικό. Με τον τρόπο αυτό αίρονται οι επιμέρους διαφοροποιήσεις των δύο βαθμίδων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ομοιογένεια.

Επομένως, η προσπάθεια για καινοτομίες στα σχολικά εγχειρίδια αρχαίας ιστορίας μπορεί να παραλληλιστεί με τον μύθο για τον Πίθο των Δαναΐδων: Πρόκειται για ατελέσφορη προσπάθεια, την οποία ευαγγελίζονται οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, αλλά στα πλαίσια ενός κεντρικά ελεγχόμενου, μονοφωνικού συστήματος, δεν αποτυπώνεται στις πολιτικές που αφορούν το σχολικό εγχειρίδιο. Η ιστορία, και μάλιστα η Αρχαία Ιστορία ως σχολικό αντικείμενο, αποτελεί τον πυρήνα της υπόστασης του εθνικού κράτους και χαίρει «»ιδεολογικής ασυλίας»: με τη σταθερή επανάληψή τους, διατρέχοντας διαφορετικές πολιτικές, τα «αρχαία γεγονότα» δεν επιδέχονται διαφορετικές ερμηνείες ή και εμπλουτισμού, σε σχέση με την αφήγηση που υιοθετήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1930. Παρά τις καινοτομίες στη δομή, το περιεχόμενο και τα ιδεολογικά μηνύματα παραμένουν σταθερά και αναλλοίωτα.

76. Αθηνά Καλογεροπούλου, ό.π.

77. Peter John Rhodes, "The Cambridge Ancient History", *Histos* 3, 1999, pp. 18-26.

78. Αθηνά Καλογεροπούλου, ό.π.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bengtson Hermann, *Griechische Geschichte: Von den Anfängen bis in die römische Kaiserzeit*, Beck, München, 1950, 1966.
- Papakosta Konstantina, "Teaching ancient Greek history in Greek compulsory education: textual and ideological continuities and discontinuities", *Paedagogica Historica* Vol 53, No 4, 2017, pp. 477–489.
- Papakosta Konstantina, "The Albanians in Greek textbooks of modern history in compulsory education: discursive representations", Goudiras Dimitrios, Rantzou Maria (Editors), *The image of the «other»/the Neighbour in the Educational Systems of the Balkan countries (1998-2013)*, Education and Pedagogy in Balkan Countries, University of Macedonia, Thessaloniki, 2013, pp. 134-148.
- Repoussi Maria, "History Textbooks Controversies in Greece 1985-2008 Considerations on the text and the context" *Canadian Diversity / Diversité canadienne*, vol. 7, no 1, 2009, σ. 25-30.
- Rhodes Peter John, "The Cambridge Ancient History", *Histos* 3, 1999, pp. 18-26.
- White Hayden, *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1973.
- Αβδελά Έφη, «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "εμείς" και οι "άλλοι"» στο Άννα Φραγκουδάκη, Θάλεια Δραγώνα (επιμ.), *"Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σ. 27-48.
- Αδάμου Μαρία, *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του εθνικού κράτους: Η Ελληνική περίπτωση 1950-1976*, Παπαζήσης, Αθήνα 2002.
- Αθανασιάδης Χάρης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858 – 2008*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2015.
- Ακτύπης Διονύσιος, Βελαλίδης Αριστείδης, Κατσουλάκος Θεόδωρος, Χωρεάνθης Κώστας, *Στα παλιά χρόνια, Ιστορία δ' δημοτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1987.
- Ακτύπης Διονύσιος, Καίλα Μαρία, Κατσουλάκος Δημήτρης, Παπαγρηγορίου Γιάννης, Χωρεάνθης Κλεάνθης, *Στα πολύ παλιά χρόνια : Ιστορία γ' Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2004.
- Βεντούρα Λίνα, «Η νομοθεσία περί διδακτικών βιβλίων. Μια εστία συγκρούσεων εκπαιδευτικού δημοτικισμού και αντιμεταρρυθμιστών (1907-1937)», *Μνήμων*, 14, 1992, σ. 91-114.
- Δημαράς Αλέξης, *Ιστορία Της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «Ανακοπτόμενο Άλμα»: Τάσεις και Αντιστάσεις στην Ελληνική Εκπαίδευση, 1833-2000*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2013.
- Διαμαντόπουλος Νικ., Κυριαζόπουλος Αναστάσιος. *Ελληνική ιστορία των νεότερων χρόνων: για την ΣΤ' τάξη του Δημοτ. Σχολείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1986.
- Ευαγγελόπουλος Σπύρος, *Ελληνική Εκπαίδευση*, τ. Α', Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Καλογεροπούλου Αθηνά, *Ιστορία των Αρχαίων χρόνων ως τα 146 π.Χ.*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1965.
- Καματερού–Γλυτσή Γεωργία, *Αρχαία Ελλάδα: Ιστορία Δ' Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1975.
- Κάτσικας Χρήστος, Θεριανός Κώστας, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Σαββάλας, Αθήνα 2004.
- Καφεντζής Γ., *Ιστορία της νεωτέρας Ελλάδος*, Αφοί Λουκόπουλοι, Αθήνα 1956.
- Καφεντζής Γ., *Ιστορία των νεωτέρων χρόνων: τάξη ΣΤ' Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1975.
- Καψάλης Αχιλλέας, Χαραλάμπους, Δημήτριος, *Σχολικά εγχειρίδια, Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2008.
- Κουλούρη Χριστίνα, *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914). Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις. Ανθολόγιο κειμένων - Βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας αρ.18, Αθήνα 1988.
- Λαζάρου Αναστάσιος, Χατζής Δημήτριος, *Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδος από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των Μηδικών Πολέμων, Α' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1963.
- Λιάζος Νικόλαος, *Τα τουρκικά σχολικά εγχειρίδια της μειονοτικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ χριστιανών και μουσουλμάνων στη Δυτική Θράκη*, Διδακτορική διατριβή, Θεολογική Σχολή, Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας, Α.Π.Θ. 2007.
- Λυμπεροπούλου–Τζωρτζακάκη Βασιλική, *Ιστορία Γ'-Δ' Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1973.
- Μαλλιαρός Χρήστος, *Ιστορία των ανατολικών λαών και της αρχαίας Ελλάδος. Από των Μηδικών Πολέμων μέχρι του θανάτου του μεγάλου Αλεξάνδρου διά την Β' Τάξη των Εξατάξιων Γυμνασίων*, ΟΕΣΒ, Αθήνα 1949.
- Μαλλιαρός Χρήστος., Λαζάρου Αναστάσιος, Χατζής Δημήτριος, *Αρχαία Ιστορία, από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι του 146 π.Χ., Α' και Δ' Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1972.
- Μαυροσκοφής Δημήτριος, *Η σχολική Ιστορία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975 -1995). Η μεταπολιτευτική εκδοχή του σσύμφειου μύθου*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1997.
- Μπουζάκης Σήφης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1998)*, Gutenberg, Αθήνα 2006.
- Οικονόμου Νικόλαος, *Ιστορία για την Γ' και Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου και το Α' έτος συνδιδασκαλίας*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1965.
- Παλκίδης Άγγελος, *Ο ρόλος της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1950-2002)*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2009.
- Παπακώστα Κωνσταντίνα, *Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και αρχαιολογικές αφηγήσεις: κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στην Ελλάδα (1952-2010)*, Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ. 2016.

Πλάντζος Δημήτρης, *Το πρόσφατο μέλλον. Η κλασική αρχαιότητα ως βιοπολιτικό εργαλείο*, Νεφέλη, Αθήνα 2016.

Φραγκουδάκη Άννα, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγνοια αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Κέδρος, Αθήνα 2004.

Χαμηλάκης Γιάννης, *Το Έθνος και τα Ερείπίά του: Αρχαιότητα, Αρχαιολογία και Εθνικό Φανταστικό στην Ελλάδα*, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα 2012.

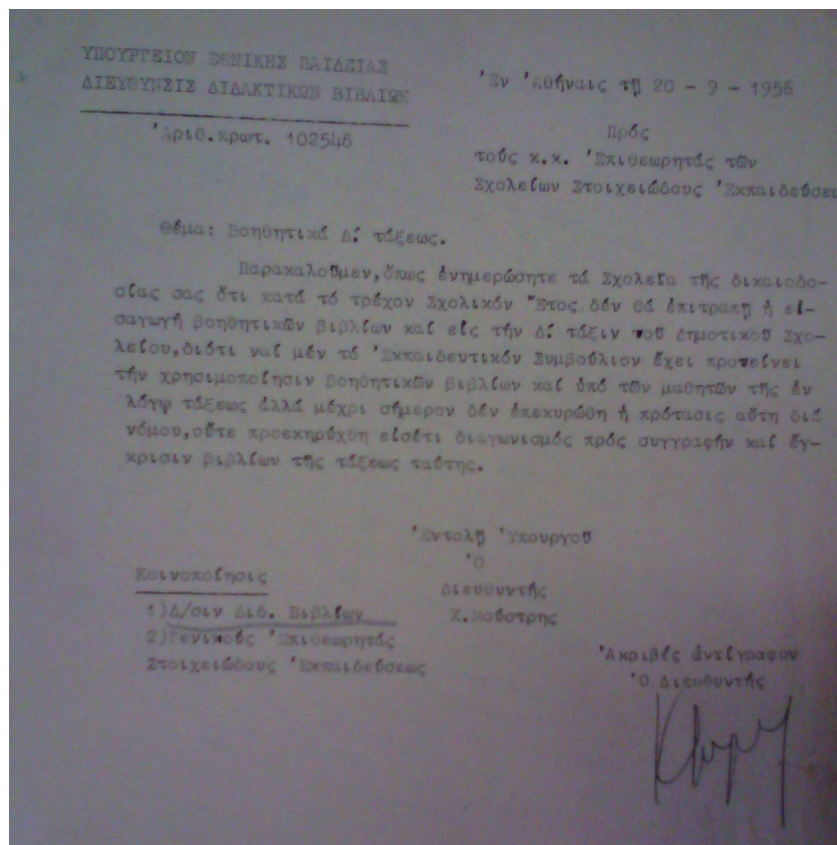
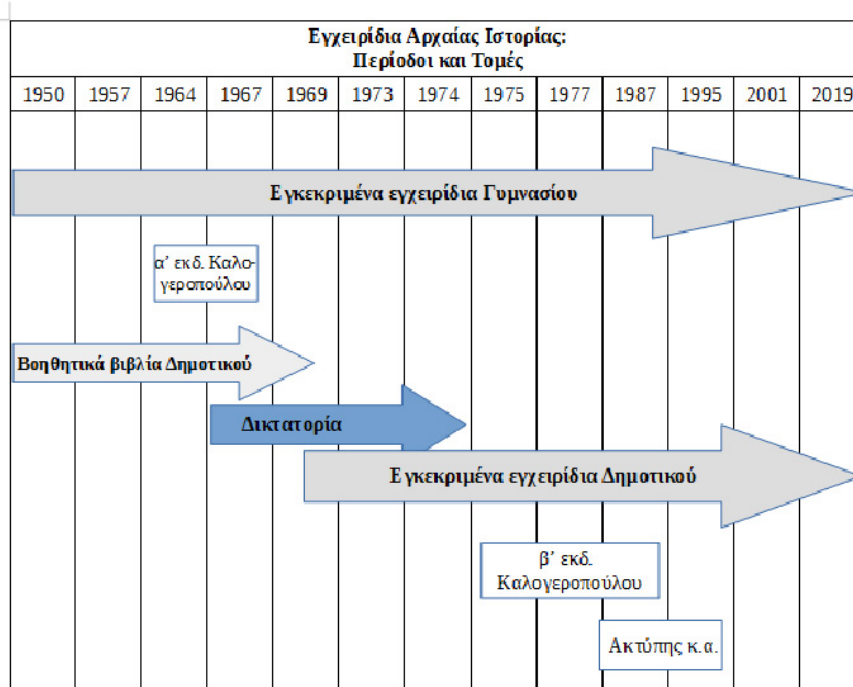
**Πίνακας 1:** Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία Αρχαίας Ιστορίας της Γ΄ και της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		
Α.Π.	Διάρκειας σχολικής χρήσης εγχειριδίων	Εγχειρίδια ιστορίας
1913 1957		Βοηθητικά εγχειρίδια
1969	1969/70 (:)	Λυμπεροπούλου – Τζωρτζακάκη, Ιστορία Γ΄-Δ΄ Δημοτικού.
1977	1977/78-1986/87	Καματερού – Γλυτσή, Αρχαία Ελλάδα : Ιστορία Δ΄ Δημοτικού.
1981		
1987	1987/1988-2005/2006	Ακτύπης, Βελαλίδης, Κατσουλάκος, Χωρεάνθης, Στα παλιά χρόνια: ιστορία Δ΄ Δημοτικού. Ακτύπης, Καϊλα , Κατσουλάκος, Παπαγρηγορίου, Χωρεάνθης, Στα πολύ παλιά χρόνια: ιστορία Γ΄ Δημοτικού.
1995-1997 ΑΠΣ 2003 ΠΣ 2018 ΑΠΣ 2003	Μέχρι σήμερα	Κατσουλάκος, Καρυώτη, Λένα, Κατσάρου, Ιστορία Δ΄ Δημοτικού, Στα αρχαία χρόνια. Μαϊστρέλλης, Καλύβη, Μιχαήλ, Ιστορία Γ΄ δημοτικού: από τη Μυθολογία στην Ιστορία.

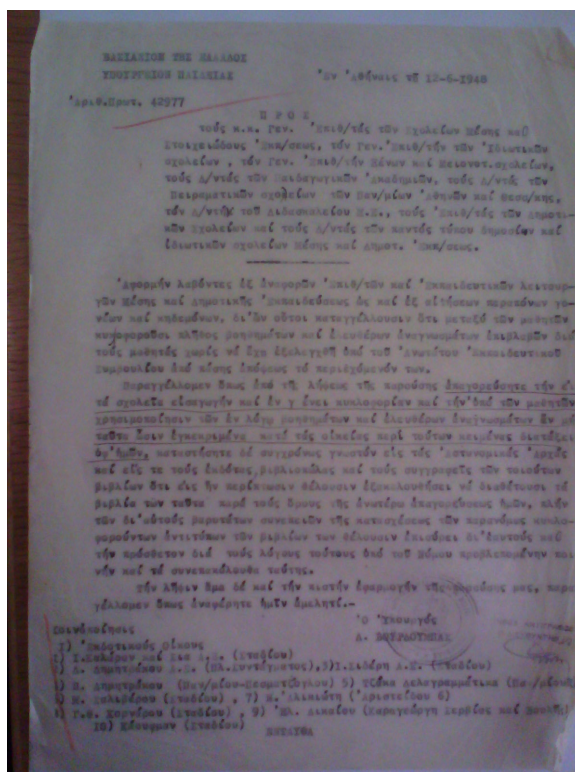
**Πίνακας 2:** Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία Αρχαίας Ιστορίας της Α΄ τάξης του Γυμνασίου.

ΓΥΜΝΑΣΙΟ		
Α.Π.	Διάρκειας σχολικής χρήσης εγχειριδίων	Εγχειρίδια ιστορίας
1935	1947 - 1964/1965	Λαζάρου, <i>Από των αρχαιότατων χρόνων μέχρι των Μηδικών (Α΄)</i> Λαζάρου, Χατζής, <i>Από των αρχαιότατων χρόνων μέχρι των Μηδικών πολέμων.</i>
1964	1965/1966- 1966/1967	Καλογεροπούλου, <i>Ιστορία των αρχαίων χρόνων ως τα 146 π.Χ.</i>
1968	1967/1968 -1974/1975	Μαλλιαρός, Λαζάρου, Χατζής , <i>Αρχαία ιστορία : Από των αρχαιότατων χρόνων μέχρι το 146 π.Χ.</i>
1977 1985 1997	1975/1976- 1981/1982,	Καλογεροπούλου, <i>Ιστορία των αρχαίων χρόνων ως τα 146 π.Χ.</i>
2003 ΑΠΣ ΠΣ 2019 2003 ΑΠΣ	Μέχρι σήμερα	Κατσουλάκος, Κοκκορού-Αλευρά, Σκουλάτος, <i>Αρχαία Ιστορία.</i>

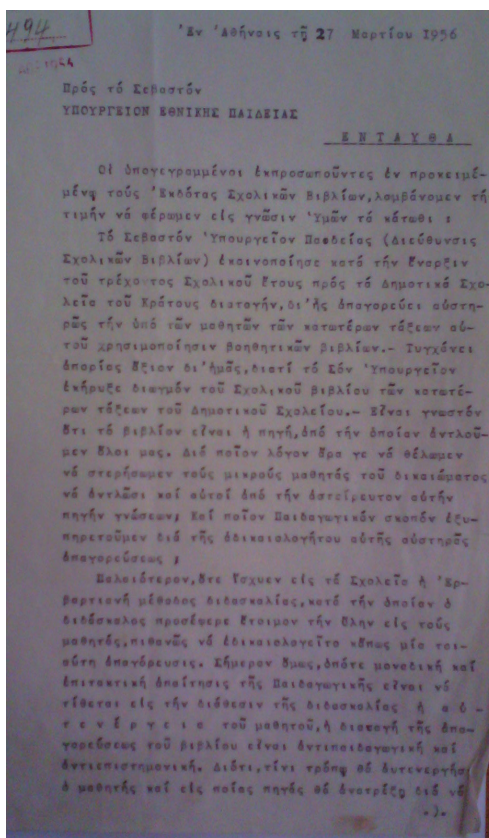
**Πίνακας 3:** Περιοδολόγηση των εκπαιδευτικών πολιτικών και τομές στην ιστορία της έκδοσης σχολικών εγχειριδίων Αρχαίας Ιστορίας.



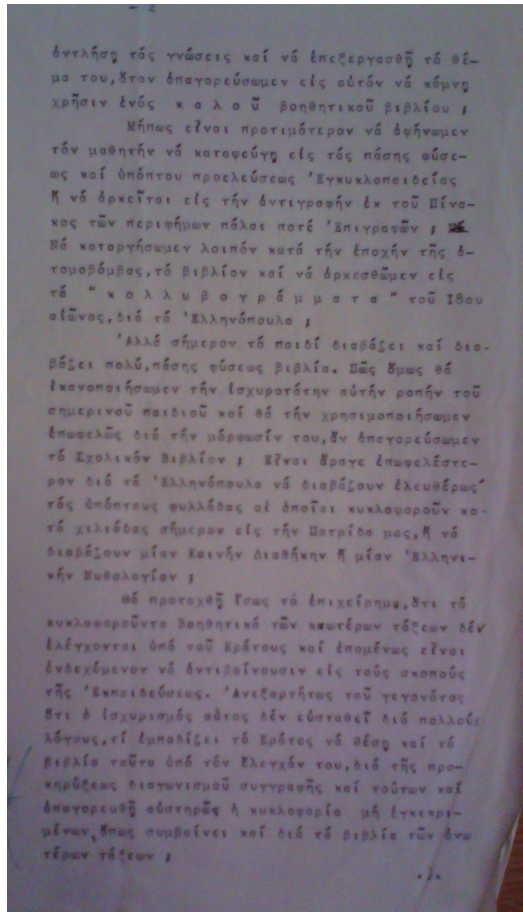
**Εικ. 1.** Ἐγγραφο τῆς Διεύθυνσης Διδακτικῶν Βιβλίων περὶ «μη εισαγωγῆς» Βοηθητικῶν βιβλίων στὴ Δ' τάξη τοῦ Δημοτικοῦ.



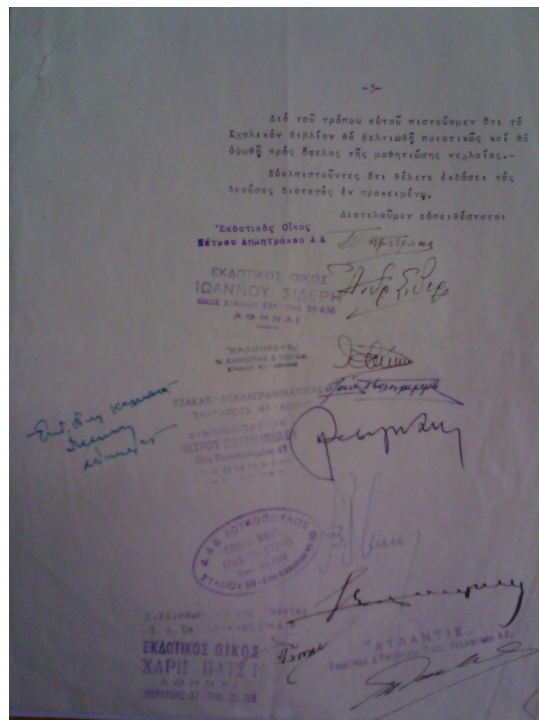
**Εικ. 2.** Έγγραφο του υπουργείου Παιδείας περί «απαγόρευσης» κυκλοφορίας στα σχολεία και χρήσης από τους μαθητές «βοηθημάτων και ελευθέρων αναγνωσμάτων».



**Εικ. 3, 4, 5:** Επιστολή Εκδοτών Σχολικών Βιβλίων προς το υπουργείο Εθνικής Παιδείας περί άρσης της απαγόρευσης χρήσης βοηθητικών βιβλίων από τους μαθητές των «κατωτέρων τάξεων» του Δημοτικού Σχολείου.



Εικ. 4



Εικ.5.



# Χρησιμοποιώντας τον κριτικό πολυτροπικό γραμματισμό και την παιδική λογοτεχνία για την κριτική προσέγγιση κρίσιμων κοινωνικών ζητημάτων: προσεγγίζουμε τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό αναλύοντας κόμικς και animations

**Μαρίτα Παπαρούση**

Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
mpaparou@uth.gr

**Παναγιώτης Πολίτης**

Αναπλ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
ppol@uth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος του παρόντος κειμένου είναι να παρουσιάσει ένα πλαίσιο κριτικού πολυτροπικού γραμματισμού για να βελτιώσει τις δεξιότητες των μαθητών στον κριτικό και οπτικό γραμματισμό, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την κριτική τους συνείδηση σε ζητήματα που αφορούν την κοινωνική ανισότητα και τη φτώχεια. Η προσέγγιση υιοθετεί μια κοινωνική σημειωτική προοπτική για την ανάλυση των πολυτροπικών κειμένων και προτείνει την εστίαση του ενδιαφέροντος, τόσο στον κριτικό όσο και στον πολυτροπικό γραμματισμό. Το μοντέλο για την προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων (κόμικς, animated films και εικόνες) στην εκπαίδευση βασίζεται, τόσο στην οπτική γραμματική των Kress & van Leeuwen όσο και στην τριμερή προοπτική (αντιληπτική, δομική και ιδεολογική) του F. Serafini για την ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων, και προσφέρει ιδέες διδασκαλίας για ζητήματα όπως η οπτική κωδικοποίηση των κοινωνικών εννοιών σε εικόνες μέσω του βλέμματος του εκπροσωπούμενου συμμετέχοντα, η απόσταση του συμμετέχοντος από τον θεατή και η γωνία από την οποία ο θεατής βλέπει τον συμμετέχοντα. Επιπλέον, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της κριτικής πολυπολιτισμικής ανάλυσης, προσφέρει καθοδηγητικές ερωτήσεις για την εξέταση ιδεολογικών ζητημάτων που εγγράφονται στα κείμενα.

## Κριτικός πολυτροπικός γραμματισμός και ανισότητες εξουσίας

Ο κριτικός γραμματισμός έχει τη δυνατότητα να προετοιμάσει τους μαθητές να θέσουν σε αμφισβήτηση κυρίαρχες απόψεις για την κοινωνία, να εντοπίσουν προκαταλήψεις και ανισότητες, να αναζητήσουν διαφορετικές απόψεις και να ασχοληθούν με δύσκολα κοινωνικά ζητήματα που σχετίζονται με κειμενικές πρακτικές. Δεδομένης, όμως, της υπεροχής των πολυτροπικών κειμένων με τα οποία οι μαθητές συναλλάσσονται εκτός σχολείου, η ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους τα πολυτροπικά κείμενα δημιουργούν σημασίες είναι μία σημαντική παράμετρος της σύγχρονης παιδαγωγικής των γραμματισμών επειδή παρέχει ένα εννοιολογικό πλαίσιο, ώστε οι μαθητές να κατανοούν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των κειμένων, των εικόνων και των συναφών κοινωνικών πρακτικών.<sup>1</sup>

Με βάση τα παραπάνω, στηριζόμαστε σε μια αντίληψη της παιδαγωγικής η οποία απαιτεί την ανάπτυξη πολλαπλών κριτικών μορφών γραμματισμού που έχουν ζωτική σημασία για την κριτική προσέγγιση μίας πληθώρας πολιτισμικών μορφών, μερικές από τις οποίες είναι και προϊόντα νέων τεχνολογιών και προϋποθέτουν την ανάπτυξη νέων γραμματισμών για την εμπλοκή των μαθητών με νέες πολιτισμικές μορφές και μέσα επικοινωνίας. Αντλώντας

1. Σχετικά με την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, βλ. Cope, Bill & Kalantzis, Mary (επιμ.), *Multiliteracies: Literacy, Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London, 2000 και Kress, Gunther, *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge, London, 2010.

από τους Jeff Bezemer & Gunther Kress<sup>2</sup> και Hilary Janks<sup>3</sup>, χρησιμοποιούμε τον όρο «κριτικός πολυτροπικός γραμματισμός» για να δηλώσουμε τρόπους με τους οποίους συνδυάζονται γλώσσα, εικόνα, τεχνολογία ως «εργαλεία» για να διερευνήσουμε κοινωνικά θέματα –στην προκειμένη περίπτωση, την ανισότητα και τη φτώχεια. Ο παραδοσιακός κριτικός γραμματισμός απαιτεί από τους αναγνώστες να εξετάσουν κριτικά το μήνυμα και την υπόθεση ενός συγγραφέα. Η πρακτική και η θεωρία του τείνουν να βασίζονται στη γλώσσα. Ο κριτικός πολυτροπικός γραμματισμός δίνει έμφαση στον συνδυασμό πολλαπλών σημειωτικών πόρων για τη δημιουργία νοήματος και προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να μεταφέρουν τους προσωπικούς πόρους τους –τους καθημερινούς τους γραμματισμούς και τις ταυτότητες– στις τάξεις με τρόπους σημαντικούς για τη μάθηση<sup>4</sup> επιτρέπει να χρησιμοποιούν πολυτροπικούς πόρους για να προβληματιστούν με κριτικό τρόπο για τη σχέση μεταξύ των κειμένων και της ζωής τους. Η διασταύρωση «κριτικού» και «πολυτροπικού» σημαίνει, άλλωστε, ότι οι σημειωτικοί πόροι, όταν επιλέγονται για σκοπούς νοηματοδοτικούς, δεν είναι μόνο κοινωνικο-πολιτισμικά τοποθετημένοι, αλλά και παρωθούμενοι ιδεολογικά.<sup>5</sup>

Στηριζόμενοι σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα, θεωρούμε ότι ο κριτικός πολυτροπικός γραμματισμός έχει τη δυνατότητα να προετοιμάσει τους μαθητές να αμφισβητήσουν τις ανισότητες εξουσίας που σχετίζονται με πολυτροπικές κειμενικές πρακτικές· επιπλέον, ότι η διαδικασία ανάλυσης και δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων παρέχει ένα εννοιολογικό πλαίσιο ώστε οι μαθητές να αντιστέκονται σε κοινωνικές πρακτικές που περιθωριοποιούν δικαιώματα και «φωνές».<sup>6</sup> Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τον προβληματισμό μας σχετικά με ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων, μας οδήγησε στον σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης στην οποία οι κριτικές προσεγγίσεις πολυτροπικών κειμένων (κόμικς, εικονογραφημένα βιβλία και ταινίες σε μορφή animation) έχουν ως στόχο να συμβάλλουν στην καλλιέργεια κοινωνικής και ταξικής επίγνωσης των μαθητών και, ειδικότερα, στην εξάλειψη της σιωπής σχετικά με την κοινωνική ανισότητα και τη φτώχεια.

Ο κύριος λόγος ενασχόλησης με την κοινωνική ανισότητα και τη φτώχεια είναι, προφανώς, η συγκυρία της κρίσης που βιώνουμε την τελευταία δεκαετία και οι γνωστές σε όλους καταστροφικές συνέπειές της. Ταυτόχρονα, όμως, συνετέλεσε και άλλος ένας βασικός λόγος: στην παιδική και τη νεανική λογοτεχνία, συχνά αγνοούνται ζητήματα όπως η κοινωνικο-οικονομική θέση των χαρακτήρων, εξαιτίας του γεγονότος ότι η κοινωνική τάξη λειτουργεί με τρόπο λιγότερο ορατό σε σχέση με άλλες κατηγορίες, όπως πολιτισμικές (φυλή ή φύλο), αλλά και του ότι το κοινωνικό φαντασιακό συχνά συγχέει τη φυλή και την κοινωνική τάξη, εξισώνοντας τη φτώχεια με τον Τρίτο κόσμο και την οικονομική ευμάρεια με τον Δυτικό κόσμο. Γενικότερα, υπάρχει ένα σημαντικό κενό στην παιδική και τη νεανική λογοτεχνία σε όλο τον κόσμο, όσον αφορά την αναπαράσταση χαρακτήρων που ανήκουν στην εργατική τάξη και φτωχών οικογενειών, την ύπαρξη κοινωνικών τάξεων και διακρίσεων, καθώς και τις δομικές αντιλήψεις για το χρήμα και την εξουσία. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η παιδική λογοτεχνία διαιωνίζει, σε γενικές γραμμές, την άποψη ότι ζούμε σε μια αταξική κοινωνία, ή ότι η μεσαία τάξη είναι ο κανόνας.<sup>7</sup>

Όσον αφορά την προσέγγιση κειμένων, παραδοσιακών και πολυτροπικών, στη σχολική τάξη μέσα από μία παρόμοια προβληματική, θεωρούμε πως μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης των μαθητών, βοηθώντας τους να κατανοήσουν την προσωπική τους εμπλοκή στα συστήματα εξουσίας· με άλλα λόγια, τη σχέση κοινωνικής τάξης και κοινωνικής ανισότητας. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να προβληματιστούν για τις κυριότερες αιτίες της φτώχειας σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς και για τις κοινωνικές συνέπειες της φτώχειας, ή για τους λόγους για τους οποίους κοινωνικές δομές και πρακτικές εξισώνουν τα χρήματα με την

2. Bezemer, Jeff & Kress, Gunther, «Writing in multimodal texts: A social semiotic account of design for learning», *Written Communication*, 25, 2008, σσ. 166-195.

3. Janks, Hilary, *Literacy and power*, Routledge, New York, NY, 2010.

4. Σχετικά με τον κριτικό πολυτροπικό γραμματισμό, βλ., Ajayi, Lasisi, «Critical Multimodal Literacy: How Nigerian Female Students Critique Texts and Reconstruct Unequal Social Structures», *Journal of Literacy Research*, 47, τ.2, 2015, σσ. 216-244 και Kress, Gunther, Jewitt, Carey, Bourne, Jill, Franks, Anton, Hardcastle, John, Jones, Ken, & Reid, Euan, *English in urban classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning*, Routledge Falmer, London, 2005.

5. Για την ιδεολογική διάσταση των σημειωτικών πόρων, βλ. Machin, David & Mayr, Andrea, *How to Do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction*, Sage Publications, Los Angeles, London, 2012.

6. Βλ. σχετικά με το θέμα αυτό όσα γράφουν οι: Kellner, Douglas, «Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society», *Educational Theory*, 48, τ.1, 1998, σσ.103-122. Singer, Dorothy G. & Singer, Jerome, «Developing Critical Viewing Skills and Media Literacy in Children», *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 557, τ.1, 1998, σσ.164-179. Wade, Walter Patrick, «Bridging Critical Thinking and Media Literacy through Integrated Courses», *CDTL Brief*, 17, τ.2, 2014, σ.σ. 2-5.

7. Για το θέμα αυτό, βλ. όσα γράφουν οι Dixon, Bob. *Catching them young*. τόμ. 1, *Sex, Race and Class in Children's Books*, Pluto, 1977. Wojcik-Andrews, Ian. «Introduction: Notes towards a Theory of Class in Children's Literature», *The Lion and the Unicorn*, 17, τ.2, 1993, σσ. 113–23. Jones, Stephanie, «Grass houses: Representations and reinventions of social class through children's literature», *Journal of Language and Literacy Education*, 4, τ.2, 2008, σ.σ. 40-58.

αξία του εαυτού. Κατά συνέπεια, πολλές διαφορετικές αναπαραστάσεις διαφορετικών ταξικών πραγματικοτήτων πρέπει να είναι προσίτες στα παιδιά στο σχολείο, έτσι ώστε κανένα παιδί να μη θεωρεί την ύπαρξή του «αόρατη» στα βιβλία που διαβάζει.

## Θεωρητικές αφηρητές κριτικής ανάλυσης πολυτροπικών κειμένων και κριτικής πολυπολιτισμικής ανάλυσης

Η ανάμειξη των εικόνων, των σχεδιαστικών στοιχείων και της γραπτής γλώσσας σε πολυτροπικά κείμενα παρουσιάζει νέες προκλήσεις για τους αναγνώστες και απαιτεί, για τον F. Serafini, τη διεύρυνση των πόρων και των ερμηνευτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι αναγνώστες για να κατανοήσουν αυτά τα πολύπλοκα κείμενα.<sup>8</sup> Το σημαντικό είναι, όμως, ότι η προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων, όταν γίνεται στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, απαιτεί από τους αναγνώστες να συνθέτουν αντιληπτικές ικανότητες με ιδεολογικές προοπτικές. Υπό την έννοια αυτή, είναι προφανές πως θεωρητική μας αφηρητή στον σχεδιασμό της συγκεκριμένης παρέμβασης συνιστά ένας συνδυασμός θεωριών της οπτικής γραμματικής και σημειωτικών πόρων και κριτικών θεωριών με κοινωνικο-πολιτισμική προοπτική, όπως η κριτική πολυπολιτισμική ανάλυση.

Πιο συγκεκριμένα, στηρίζομαστε στις αρχές οπτικής ανάλυσης των Kress και van Leeuwen,<sup>9</sup> συνδυάζοντάς τις με αρχές της ρητορικής (οπτικής) ανάλυσης, έτσι όπως έχουν διατυπωθεί από τον McKerrow.<sup>10</sup> Να σημειώσουμε πως δεν αντιμετωπίζουμε τη ρητορική κριτική ως μέθοδο που θα ακολουθήσουμε. Τη χρησιμοποιούμε ως προσανατολισμό για την ανάλυσή μας επειδή στους στόχους της συγκαταλέγονται, αφενός η διερεύνηση και η αποκάλυψη των τρόπων με τους οποίους η ιδεολογική εξουσία της άρχουσας τάξης δημιουργείται και διατηρείται μέσω κοινωνικών και πολιτισμικών κανονιστικών πρακτικών, αφετέρου η τοποθέτηση του κριτικού σε μία θέση διαρκούς κριτικής, συμπεριλαμβανομένης της εμπλοκής στην αυτο-αναστοχαστική ρητορική κριτική.<sup>11</sup>

Όσον αφορά την κριτική πολυπολιτισμική ανάλυση, όταν εφαρμόζεται στη μελέτη της παιδικής λογοτεχνίας, χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την κριτική προσέγγιση των ισχυρών κοινωνικο-πολιτισμικών κατασκευών της κοινωνικής τάξης, της φυλής και του φύλου στην κοινωνία. Σύμφωνα με τη Maria José Botelho, η κριτική πολυπολιτισμική ανάλυση, που αποτελεί «λογοτεχνική κριτική από κοινού με κοινωνικο-πολιτική ανάλυση, καθώς κατανοούμε τη λογοτεχνία σε σχέση με τις ιστορικές και κοινωνικο-πολιτικές τάσεις και εξελίξεις», «καλεί τον αναγνώστη να αποδομήσει τις κυρίαρχες ιδεολογίες που συνέβαλαν στη διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων».<sup>12</sup> Ανάμεσα στα στοιχεία-κλειδιά της κριτικής πολυπολιτισμικής ανάλυσης είναι η προσεκτική εξέταση, τόσο των χαρακτήρων, για να ανακαλύψουμε πώς απεικονίζονται οι κοινωνικές διαδικασίες, η επικοινωνία και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους, όσο και των τρόπων με τους οποίους οι λόγοι του κειμένου μεταδίδουν ιδεολογίες για τη φυλή, την κοινωνική τάξη και το φύλο. Επιπλέον, σημαντική είναι η εξέταση της οπτικής γωνίας από την οποία διαμεσολαβείται η ιστορία. Προς όλες τις παραπάνω κατευθύνσεις βοηθούν ερωτήματα όπως αυτά που προτείνουν οι Maria José Botelho & Masha Kabakow Rudman: 1) Ποιου η οπτική γωνία προσφέρεται στον αναγνώστη; 2) με ποιο τρόπο αυτή η επιλογή επικοινωνεί εξουσία; 3) πώς ασκείται η εξουσία; 4) ποιος έχει εμπρόθετη δράση; 5) ποιος αντιστέκεται και αμφισβητεί την κυριαρχία; 6) ποιος μιλάει και ποιος σιωπά; 7) ποιος ενεργεί; 8) ποιος περιμένει;<sup>13</sup>

Να επισημάνουμε, τέλος, πως σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσέγγισής μας έπαιξε το τριμερές πλαίσιο ανάλυσης πολυτροπικών κειμένων του F. Serafini που συνίσταται σε τρεις ομόκεντρες αναλυτικές προοπτικές (αντιληπτικές, δομικές και ιδεολογικές), οι οποίες παρέχουν μία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα δυνατότητα κατανόησης του κριτικού πολυτροπικού γραμματισμού, παρόλο που ο ίδιος δεν ονομάζει το τριμερές πλαίσιο ως τέτοιο.

8. Serafini, Frank, «Expanding the Four Resources Model: Reading visual and multimodal texts», *Pedagogies: An International Journal*, 7, τ.2, 2012, σ.σ.150-164.

9. Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo, *Reading images: The grammar of visual design*, Routledge Falmer, London, UK, 1996.

10. McKerrow, Raymie E., «Critical Rhetoric: Theory and Praxis», *Communication Monographs*, 56, τ.2, 1989, σσ. 91-111.

11. Ο McKerrow περιγράφει τη φύση της ρητορικής ανάλυσης ως μια προοπτική που λειτουργεί για να εξηγηθεί δύο λειτουργίες. Η πρώτη λειτουργία είναι η «απομυθοποίηση των συνθηκών κυριαρχίας» (McKerrow, ό.π., σ.91)· η δεύτερη λειτουργία είναι ότι προφυλάσσει τον κριτικό από το να γίνει δογματικά άκαμπος στην κριτική του τοποθετώντας τον σε μια θέση διαρκούς αυτο-αναστοχαστικής κριτικής.

12. Botelho, Maria José, *Reading class: Disrupting power in children's literature*, University of Massachusetts, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3136711, 2004, σσ. 68, 94.

13. Botelho, Maria José & Rudman, Masha Kabakow, *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors*, Routledge, New York, 2009, σσ. 119-120.

Η αντιληπτική προοπτική επιτρέπει να αποκτήμε μία υποκειμενική αντίληψη αυτού που παρατηρούμε –υπό την έννοια ότι η αντίληψη των πολυτροπικών κειμένων χρωματίζεται από πρότερες γνώσεις, προσωπικές εμπειρίες, καθώς και από το ιστορικό και κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής και πρόσληψης. Η δομική προοπτική αναφέρεται στην επίγνωση των συμβάσεων και στο πώς αυτές χρησιμοποιούνται για να δημιουργήσουν σημασίες. Η ιδεολογική προοπτική αναφέρεται στο τι παρωθεί τα κείμενα, ή στο πώς αναπτύσσονται για να επιτελέσουν συγκεκριμένες κοινωνικές ενέργειες.<sup>14</sup>

## Παράδειγμα πολυτροπικής ανάλυσης: η περίπτωση του Σκρουτζ Μακ Ντακ

Πεποίθησή μας είναι ότι τα κείμενα, αυτό που συνήθως κάνουν είναι να προ[σ]καλούν τους αποδέκτες τους να συμφωνήσουν με τις προοπτικές του συγγραφέα σχετικά με την κοινωνική τάξη, τη φυλή, το φύλο και την εσωτερική αφηγηματική λογική των κειμένων. Αυτή η υπόθεση βασίζεται στην άποψη ότι όλα τα κείμενα, και ευρύτερα τα δημιουργήματα της μαζικής κουλτούρας, είναι εγγενώς ρητορικά, ανεξάρτητα από το αν ο δημιουργός τους έχει ως στόχο να καταναλωθούν με αυτόν τον τρόπο. Αποφασίσαμε, λοιπόν, να θέσουμε στο επίκεντρο του αναλυτικού ενδιαφέροντός μας καταρχάς τα κόμικς, αφενός επειδή ως τόποι σύνθετης πολυτροπικότητας<sup>15</sup> μπορούν να συντελέσουν στην παιδαγωγική αξιοποίηση της πολυτροπικότητας στην εκπαίδευση,<sup>16</sup> αφετέρου επειδή αποτελούν μέρος μιας μαζικής κουλτούρας οικείας στα μικρά παιδιά και, το σημαντικότερο, θεωρείται πως προσφέρονται για να μαθητεύσουν τα παιδιά στον κριτικό γραμματισμό –ιδίαιτερα στον κριτικό οπτικό γραμματισμό ή στον κριτικό γραμματισμό των μέσων επικοινωνίας,<sup>17</sup> καθώς πολλά από αυτά εγγράφουν ιδεολογικά μηνύματα τα οποία προσφέρονται σε κριτικού τύπου προσεγγίσεις (προβολή βίας, πολιτισμικών, εθνικών και έμφυλων στερεοτύπων).<sup>18</sup>

Επιπλέον, θα ασχοληθούμε με ταινίες σε μορφή animation, επειδή ο σημειωτικός τρόπος της κινούμενης εικόνας, ο «κιν-εικονικός τρόπος»<sup>19</sup> (Kineiconicmode) που ενσωματώνει σε ένα κινηματογραφικό σύνολο την εικόνα,

14. Serafini, Frank, «Reading multimodal texts: Perceptual, structural, and ideological perspectives», *Children's Literature in Education*, 41, τ.2, 2010, σσ. 88 και 89.

15. Ο Jacobs υποστηρίζει ότι τα έντυπα κόμικς είναι τόποι σύνθετης πολυτροπικότητας, καθώς «αποτελούνται όχι μόνο από γλωσσικά στοιχεία αλλά και από κάποιο συνδυασμό στοιχείων οπτικού ήχου (αναπαριστώμενου οπτικά), χειρονομιακών και χωρικών». Σημειώνει δε ότι οι αναγνώστες των κόμικς δημιουργούν νόημα ταυτόχρονα από μια ποικιλία στοιχείων, που κυμαίνονται από τις λέξεις και τη διάταξη της σελίδας, έως τη σύνθεση των καρτέ και τη γλώσσα του σώματος. Jacobs, Dale, «Webcomics, multimodality, and information literacy», *Image Text*, 7, τ.3, 2014, παράγρ. 4. [http://imagetext.english.ufl.edu/archives/v7\\_3/jacobs/](http://imagetext.english.ufl.edu/archives/v7_3/jacobs/). Για το ίδιο θέμα βλ και Jacobs, Dale, «Marveling at “The Man Called Nova”: Comics as sponsors of multimodal literacy», *College Composition and Communication*, 59, τ.2, 2007, σσ.180-205.

16. Ένας τρόπος να αξιοποιηθεί η πολυτροπικότητα στις τάξεις είναι, σύμφωνα με όσα γράφουν, μεταξύ άλλων, οι Nancy Frey & Douglas Fisher, J.R. Hall, 2011 και Dale Jacobs, 2007, και μέσω της χρήσης κόμικς, όχι μόνο επειδή αυτά απαιτούν από τους αναγνώστες να νοηματοδοτούν αντλώντας από μια ποικιλία σημειωτικών τρόπων επικοινωνίας, αλλά και επειδή η συνύφανση εικόνων και κειμένου μπορεί να βοηθήσει τους αναγνώστες να επικεντρωθούν σε ζωτικές πληροφορίες για να νοηματοδοτήσουν το κείμενο· επιπλέον, επειδή θεωρείται πως είναι σε θέση να προωθήσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού, οι οποίες είναι εφικτό να εφαρμοστούν και σε άλλους τύπους κειμένων –μονοτροπικών ή πολυτροπικών (Frey, Nancy & Fisher, Douglas (επιμ.), *Teaching visual literacy: Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA, 2008. Hall, J.R., «Books worth reading: Engaging material: Comics in the classroom», *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43, τ.2, 2011, σσ.39-43. Jacobs, 2007, ό.π.). Να σημειωθεί πως ζωτικές σημασίες για τον πολυτροπικό γραμματισμό είναι, όπως υποστηρίζει ο R. Versaci, η αλληλεπίδραση κειμενικής και οπτικής ανάλυσης, καθώς απαιτεί από τους αναγνώστες να συμμετέχουν ενεργά (Versaci, Rocco, «How comic books can change the way our students see literature: One teacher's perspective», *English Journal* 91, τ.2, 2001, σ.σ. 61-67).

17. Σύμφωνα με τους Matthew P. McAllister, Edward H. Sewell & Ian Gordon, «τα κόμικς, και η οπτική εμπειρία που τα συνοδεύει, μπορούν να προκαλέσουν ή να διαιωνίσουν διαφορές εξουσίας στην κοινωνία· μπορούν να ασκήσουν κριτική στο status quo ή να νομιμοποιήσουν κυρίαρχες αξίες και θεσμούς (McAllister, Matthew P., Sewell, Jr., Edward H. & Gordon, Ian. «Introducing Comics and Ideology», στο Matthew P. McAllister, Edward H. Sewell, Jr., & Ian Gordon, *Comics and Ideology*, Peter Lang, New York, 2001, σ.2).

18. Να αναφέρουμε, εντελώς ενδεικτικά, πως τα περισσότερα κόμικς που γράφτηκαν στη διάρκεια του 20ού αιώνα έχουν, κατά το μάλλον ή ήττον, καταφέρει να σβήσουν όλες τις ενδείξεις πολιτισμικής πολυμορφίας, απεικονίζουν φυλετικά και έμφυλα στερεότυπα, υποεκπροσωπούν, αντικειμενοποιούν και απεικονίζουν στερεοτυπικά τις γυναίκες. Για τα παραπάνω, βλ. Brown, Jeffrey A., *Black superheroes, milestone comics, and their fans*, University of Mississippi Press, Oxford, MS, 2001 και McGrath, Karen, «Gender, race, and Latina identity: An examination of Marvel Comics' Amazing Fantasy and Arana», *Atlantic Journal of Communication*, 15, τ.4, 2007, σ.σ.268-283). Επιπλέον, τα κόμικς με υπερήρωες έχουν μια μακρά ιστορία αποκλεισμού ή υποβάθμισης μειονοτήτων (Singer, Marc, «“Black skins” and white masks: Comic books and the secret of race», *African American Review*, 36, τ.1, 2002, σ.σ.107-119). Παρ' όλα αυτά, πολλά σύγχρονα κόμικς επιδεικνύουν έναν προβληματισμό σχετικά με κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα όπως ο ρατσισμός, η περιβαλλοντική ρύπανση και η φτώχεια, ή τείνουν προς την αποδόμηση της ιδέας του ίδιου του υπερήρωα.

19. Burn, Andrew & Parker, David, *Analysing Media Texts*, Continuum International Publishing Group London, UK, 2003.

την ομιλία, τη μουσική, τον ήχο, τη δραματική δράση και τις καθιστά προσιτές σε όλους, συνιστά μία αυθεντική, ευρέως διαθέσιμη πηγή πολυτροπικών ερεθισμάτων, τα οποία μπορούν να είναι όχι μόνο πολύ ισχυρά εργαλεία εκμάθησης και να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν ποικίλες έννοιες, αλλά και να αποτελέσουν εργαλεία που μας καθιστούν λιγότερο ευάλωτους στη χειραγώγηση –στην περίπτωση που βοηθήσουμε τους μαθητές να προσεγγίσουν τους τρόπους με τους οποίους οι ταινίες χρησιμοποιούν την ιδιαίτερη «γλώσσα» τους.

Επιλέγουμε να ασχοληθούμε με τρόπους κριτικής προσέγγισης των περιπετειών της οικογένειας Ντακ επειδή συμφωνούμε με τους A. Dorfman & A. Mattelart που τις προσεγγίζουν ως μια περίπλοκη συλλογή καπιταλιστικών θεμάτων. Πιστεύουν ότι οι ιστορίες προσφέρουν μια χαρτογράφηση αμερικανικών στάσεων σε θέματα όπως ο καταναγκαστικός καταναλωτισμός, ο φετιχισμός των χρημάτων, η περιβαλλοντική εκμετάλλευση, η φυσικοποίηση της ταξικής και κοινωνικής θέσης κ.λπ.<sup>20</sup> Ειδικότερα, η ανάγνωση κόμικς με πρωταγωνιστή τον Σκρουτζ Μακ Ντακ προσφέρεται για κριτική προσέγγιση, επειδή όσα ενσαρκώνει ο Σκρουτζ παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε δεν είναι πάντα καταδικαστέα. Αν επιτυγχάνει τους στόχους του, αυτό συμβαίνει διότι έχει στρατηγική, είναι ακούραστος, αποφασιστικός, εφευρετικός και πολύ έξυπνος. Μπορεί να επικρίνεται για την τσιγκουνιά και την απληστία του, αλλά ταυτόχρονα προβάλλει και την αξία της εργασίας. Συνιστά, εν ολίγοις, το παράδειγμα του «αμερικανικού ονείρου», σε αντίθεση με τον ανιψιό του Ντόναλντ, έναν χαρακτήρα γεμάτος αντιφάσεις, που στην περίπτωση που δεν τεμπελιάζει, φαίνεται πως είναι ανίκανος για κάθε είδους δουλειά, ή σπάνια τα καταφέρνει σε κάτι –ιδιαίτερα όταν παρέχει υπηρεσίες στον θείο Σκρουτζ, απασχόληση από την οποία έχει το ελάχιστο δυνατό όφελος.

Όλα τα παραπάνω, ιδιαίτερα η σύγκριση τεμπέλη Ντόναλντ και εργατικού, πανέξυπνου Σκρουτζ, καθιστούν εμφανείς τους λόγους για τους οποίους τα κόμικς αυτά έχουν καταφέρει να αντικατοπτρίζουν και να εδραιώνουν υπάρχουσες κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και σημασίες σχετικά με το χρήμα. Αν προσθέσουμε, δε, σε αυτά ότι οι χαρακτήρες είναι χαριτωμένα ανθρωπόμορφα ζώα (πάπιες), με τα οποία μπορείς, αν όχι να ταυτιστείς, σε κάθε περίπτωση να μη νιώσεις γι' αυτά φόβο ή αποστροφή<sup>21</sup>. Ακόμα, σημαντικό ρόλο παίζει ο σχεδιασμός τους (είναι εντελώς σχηματοποιημένοι και στιλιζαρισμένοι), με αποτέλεσμα οι συναισθηματικές τους αντιδράσεις (οργή, θυμός, νεύρα) μέσα από το φάσμα κίνησης του προσώπου να είναι κοινές σε όλους τους χαρακτήρες: το χρώμα, το σχήμα (κυριαρχεί το κυκλικό και όχι το αιχμηρό) και το μέγεθος είναι πολύ καθησυχαστικά: δεν υπάρχει ιδιαίτερη απόσταση μεταξύ των χαρακτήρων—δεν καθιστά εύκολη τη διάκριση καλός vs. κακού, το αποτέλεσμα είναι πως καλοί/κακοί είναι δυνατόν να συγχέονται οπτικά και να μην επιτρέπουν στους μαθητές να «αποσυνδέονται» εύκολα από αυτούς.

### Ανάλυση σε αντιληπτικό επίπεδο

Περνώντας στην παράθεση του αναλυτικού πλαισίου προσέγγισης πολυτροπικών κειμένων, να επισημάνουμε ότι η νοηματοδότηση πολυτροπικών κειμένων είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αντίληψη των οπτικών και κειμενικών στοιχείων που τα συγκροτούν. Σύμφωνα με τον F.Serafini, που θεμελιώνει τις απόψεις του σε πλούσια σχετική βιβλιογραφία, το πρώτο βήμα όσον αφορά τη διεύρυνση του ερμηνευτικού ρεπερτορίου των αναγνωστών, είναι η επισήμανση και προσεκτική παρατήρηση των σχεδιαστικών λεπτομερειών και στοιχείων του περιεχομένου των πολυτροπικών κειμένων. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, οι αναγνώστες δεν μπορούν να ερμηνεύσουν ό,τι δεν έχουν επισημάνει ή αναγνωρίσει.<sup>22</sup> Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει αρχικά να βοηθήσουμε τους μαθητές να αντιληφθούν, να καταγράψουν και να περιγράψουν όσο το δυνατόν περισσότερα από τα κυριότερα στοιχεία ενός καρέ ή μιας σειράς καρέ κόμικς, για να τα χρησιμοποιήσουν ως σημείο εκκίνησης για τις ερμηνευτικές διαδικασίες.

20. Σύμφωνα με τους A. Dorfman και A. Mattelart, τα κόμικς που αναφέρονται στην οικογένεια Ντακ είναι σε θέση να προωθήσουν τον αμερικανικό καπιταλισμό επειδή μιλούν άμεσα στη ζωή των νέων αναγνωστών και πραγματοποιούν έναν μετασχηματισμό μέσω της διάρθρωσης της αφήγησης. Ειδικότερα, βλέπουν τα κόμικς αυτά ως μια μορφή χειραγώγησης που απευθύνεται άμεσα στα παιδιά, αντικαθιστώντας τους γονείς με ένα λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον που κατοικείται από αστεία ζώα- θεούς και ανιψιούς: «[...] προσκαλούν τα παιδιά σε έναν κόσμο που φαίνεται να προσφέρει ελευθερία κινήσεων και δημιουργία, στην οποία εισέρχονται ατρόμητα, ταυτιζόμενα με πλάσματα τόσο στοργικά, άξια εμπιστοσύνης και ανεύθυνα όπως τα ίδια, από τα οποία δεν μπορούν να αναμένουν προδοσία και μπορούν να παίξουν και να γνωριστούν με ασφάλεια» (Dorfman, Ariel & Mattelart, Armand, *How to read Donald Duck. Imperialist Ideology in the Disney Comic*, μτφρ και εισαγ. David Kunzle, International General, New York, 1991: 41). Πρέπει να επισημάνουμε βέβαια πως άλλοι μελετητές που έχουν εξετάσει τα ίδια κόμικς, καταλήγουν σε διαφορετικές αναγνώσεις της ιδεολογίας τους. Βλ. ενδεικτικά, Barrier, Michael, *Carl Barks and the Art of the Comic Book*, M.Lilien, New York, 1982 και Wagner, Dave, «Donald Duck: An Interview», *Radical America*, VII, τ.1, 1973, σσ. 1-19.

21. Ο S.Freud έχει ασχοληθεί με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζουν τα ζώα και διατυπώνει την άποψη ότι τα παιδιά θεωρούν τους εαυτούς τους ίσους με τα ζώα, βρίσκοντας τον εαυτό τους πιο όμοιο με αυτά από ό,τι με τους ενήλικες. Εξηγεί τη στάση αυτή λέγοντας πως πρόκειται για μια σχέση βασισμένη στις πρωταρχικές primal ρίζες της ανθρωπότητας, όταν ο άνθρωπος και το κτήνος ήταν λίγο πολύ το ίδιο: παρόμοια πλάσματα με παρόμοιες ανάγκες και παρόμοια μέσα για την κάλυψη αυτών των αναγκών (Freud στο Wells, Paul, *The Animated Bestiary: Animals, Cartoons, and Culture*, Rutgers University Press, New Brunswick, 2009: 78).

22. Serafini, ό.π., σ.92.

### Ανάλυση σε δομικό επίπεδο

Προκειμένου να βοηθήσουμε τους μαθητές να μάθουν να αναλύσουν κόμικς σε δομικό επίπεδο, είναι πιο αποτελεσματικό να αρχίσουμε με την ανάλυση μεμονωμένων καρτέ. Αυτό μας επιτρέπει να βοηθήσουμε τους μαθητές στην άσκηση και την ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων γραμματισμού (π.χ., ανάλυση, αποδόμηση και ερμηνεία εικόνων). Όσον αφορά τη συγκεκριμένη προοπτική, μπορούμε να στηριχτούμε, αφενός στη γραμματική του οπτικού σχεδιασμού των Kress και van Leeuwen (1996), που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να καταλάβουμε πώς παράγονται, απεικονίζονται και ερμηνεύονται οπτικές εικόνες και πολυτροπικά κείμενα, αφετέρου σε όσα γράφει ο Scott McCloud στο βιβλίο του *Understanding Comics* για την ανάλυση των στοιχείων που συνθέτουν ένα κόμικ –δηλαδή των γλωσσικών, τυπογραφικών και εικονογραφικών σημείων.<sup>23</sup> Πιο συγκεκριμένα, οι Kress και van Leeuwen (1996), αξιοποιώντας την αναπαραστατική, αλληλεπιδραστική και συνθεσιακή μετα-λειτουργία των οπτικών εικόνων, περιγράφουν ταξινομίες δομών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την κατανόηση οπτικών εικόνων και πολυτροπικών κειμένων. Επειδή αναφερόμαστε σε μαθητές δημοτικού, θεωρούμε πως είναι προσφορότερο να εστιάσουμε, αφενός στην αλληλεπιδραστική μετα-λειτουργία, που θα βοηθήσει να αντιληφθούν οι μαθητές ότι πάντα υπάρχει ένα είδος αλληλεπίδρασης μεταξύ θεατή και κόμικ, υπό την έννοια ότι οι εικόνες είναι δυνατόν να δημιουργήσουν ειδικές σχέσεις ανάμεσα στο θεατή και τις αναπαριστώμενες οντότητες και να υποδείξουν τη στάση που αυτός οφείλει να κρατήσει έναντι των αναπαριστώμενων· αφετέρου, στη σημασία ενός συγκεκριμένου στοιχείου της συνθεσιακής μετα-λειτουργίας, στην προβολή ενός εξέχοντος χαρακτηριστικού (*salience*).<sup>24</sup>

Τρεις ιδιαίτερες κατηγορίες εκφράζουν την αλληλεπιδραστική μετα-λειτουργία –επαφή, κοινωνική απόσταση και στάση– και είναι χρήσιμες διότι παρέχουν μια κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι σημειωτικοί πόροι λειτουργούν για να προκαλέσουν ορισμένα συναισθήματα από τους αναγνώστες. Περιοριζόμενοι αναγκαστικά, λόγω της έκτασης του κειμένου, σε λίγα μόνο παραδείγματα δομικής προσέγγισης, επιλέγουμε να αναφερθούμε καταρχάς στις επιλογές που αφορούν την «κοινωνική απόσταση», η οποία αναφέρεται στην εγγύτητα μεταξύ αυτού που απεικονίζεται και του αναγνώστη-θεατή, και τη «στάση» που αναφέρεται στις σχέσεις εξουσίας και στο επίπεδο εμπλοκής και πραγματοποιείται μέσω των γωνιών από τις οποίες απεικονίζεται μια εικόνα. Οι σχέσεις εξουσίας κατασκευάζονται με τη χρήση κάθετων γωνιών λήψης (χαμηλή, μεσαία, υψηλή). Για παράδειγμα, μία από κάτω γωνία λήψης που απεικονίζει τον αναπαριστώμενο να κοιτάζει προς τα κάτω τον θεατή μπορεί να μεταδώσει μία αίσθηση δύναμης, εξουσίας και κυριαρχίας· μπορεί να υποδηλώνει επίσης την περιφρόνηση ή την αλαζονεία του χαρακτήρα προς τον αναγνώστη (βλ. εικόνα 1).

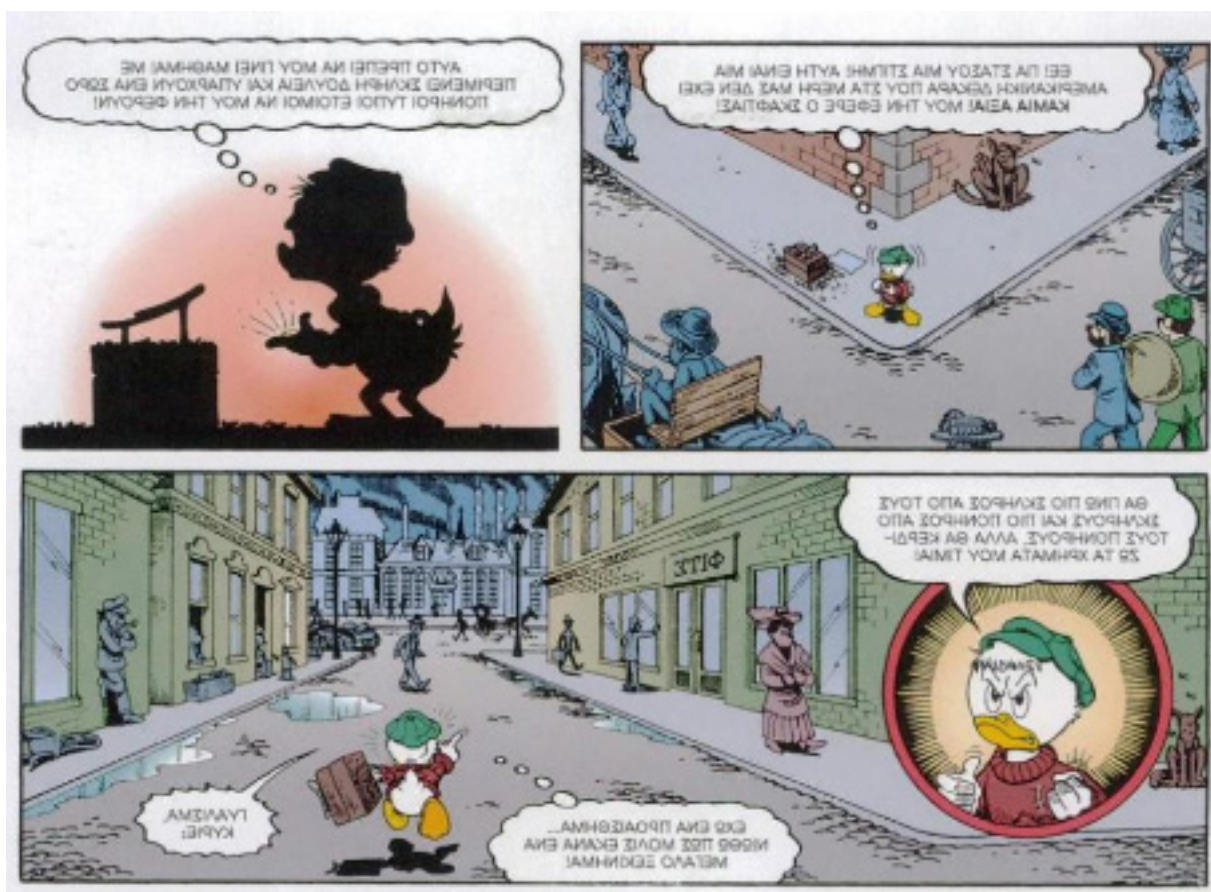


**Εικόνα 1.**

23. McCloud, Scott, *Understanding Comics: The Invisible Art*, Harper, New York, 1993.

24. Η συνθεσιακή μετα-λειτουργία βοηθά να αντιληφθούμε τρόπους με τους οποίους ποικίλα στοιχεία, αναπαραστατικά και αλληλεπιδραστικά, ενσωματώνονται σε ένα σύνολο με σημασία (Kress & van Leeuwen, ό.π., σ.181).

Αντίθετα, μία από ψηλά γωνία λήψης μπορεί να προσφέρει μια αίσθηση αδυναμίας και ευπάθειας (βλ. εικόνα 2), ενώ μία γωνία που τοποθετείται στο επίπεδο των ματιών μπορεί να δημιουργήσει μία αίσθηση ισότητας.<sup>25</sup>



**Εικόνα 2.**

Ένας άλλος πόρος που αφορά την «κοινωνική απόσταση» πραγματοποιείται με τον τύπο του πλάνου («κοινοτικό πλάνο» έναντι του «μεσαίου πλάνου» ή του μακρινού) που χρησιμοποιείται για την παρουσίαση του χαρακτήρα, τη «στάση» και με την ανθρώπινη μορφή (εκφράσεις του προσώπου, στάσεις του σώματος, χειρονομίες), που είναι ένας συναισθηματικά εκφραστικός πόρος που καλεί τον αναγνώστη να αναλάβει συγκεκριμένες αξιολογικές στάσεις. Έτσι, όταν μέσα από ένα κοινοτικό πλάνο (βλ. εικόνα 3) βλέπουμε μόνο το κεφάλι και τους ώμους του χαρακτήρα, δημιουργείται μία αίσθηση οικειότητας μεταξύ του θεατή και του χαρακτήρα· αν, όμως, προσθέσουμε σε αυτό και την έκφραση / βλέμμα του απεικονιζόμενου χαρακτήρα από κοινού με τα γλωσσικά σημεία του πάνελ, τότε αρχίζουμε να καταλαβαίνουμε ότι ο δημιουργός θέλει να μας φέρει πιο κοντά με ένα χαρακτήρα ισχυρό και ανθεκτικό, που είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει κάθε είδους δυσκολία και αντιξοότητα μόνος επειδή θέλει να πετύχει.<sup>26</sup>

25. Το επίπεδο εμπλοκής που έχει ο θεατής με τον αναπαριστώμενο κόσμο μπορεί να κατασκευαστεί με τη χρήση οριζόντιων γωνιών (μετωπικής ή λοξής). Τα μετωπικά πλάνα δημιουργούν μέγιστη εμπλοκή, καθώς ο θεατής βρίσκεται απέναντι στον κόσμο των αναπαριστώμενων. Αντίθετα, οι πλάγιες γωνίες λήψης προτείνουν την αποσύνδεση, καθώς ο θεατής κοιτάζει τον κόσμο των αντιπροσωπευόμενων από το πλάι.

26. Τα γλωσσικά σημεία μπορούν να λάβουν τη μορφή τίτλων, κειμένων διαλόγου, αφηγήσεων, και ονοματοποιίας. Στα κόμικς, ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνονται το κείμενο και τα γράμματα μπορεί να δώσει πληροφορίες σχετικά με τον τόνο ή τον ρυθμό με τον οποίο μιλούν οι χαρακτήρες. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις παρουσιάζει ενδιαφέρον να αναλυθούν οι διαφορετικοί τύποι σχέσεων εικόνας-κειμένου, που δεν είναι μόνο επιβεβαίωσης ή/ και εμπλουτισμού, αλλά και αντίθεσης, σε κάποιες περιπτώσεις.



**Εικόνα 3.**

Ακριβώς όπως μία κατακόρυφη οπτική γωνία υλοποιεί τη σχέση εξουσίας μεταξύ αναγνώστη-θεατή και απεικόνισης, έτσι και δύο χαρακτήρες μπορούν να θεσπίσουν μια συγκρίσιμη σχέση, εάν απεικονίζεται κάποιος κοιτώντας προς τα πάνω ή προς τα κάτω έναν άλλο χαρακτήρα. Επιπλέον, οι απεικονιζόμενοι χαρακτήρες δεν δημιουργούν μόνο κάποιου είδους σχέση με τον θεατή, αλλά συμμετέχουν και σε κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους. Η επιλογή τού αν οι χαρακτήρες εμφανίζονται απομακρυσμένοι μεταξύ τους στη σελίδα ή σε κοντινή απόσταση, ή ακόμα και να αγγίζουν ο ένας τον άλλο, είναι πολύ συναφής με τον τρόπο με τον οποίο αποκωδικοποιούμε αυτές τις σχέσεις (βλ. εικόνα 4).



**Εικόνα 4.**

Η διάταξη (layout) είναι μια βασική πτυχή της συνθεσιακής σημασίας. Η έννοια της προβολής ενός εξέχοντος χαρακτηριστικού (salience) (βλ. εικόνα 5) ισχύει για τη διάταξη ενός κειμένου όπου τα αναπαριστώμενα στοιχεία δίδονται οπτικά με ειδικές τεχνικές. Για παράδειγμα, η προβολή στο προσκήνιο μπορεί να επιτευχθεί μέσω της κατανομής χώρου, και στοιχεία στο προσκήνιο τείνουν να είναι μεγαλύτερα σε μέγεθος από αυτά που τίθενται στο παρασκήνιο· επιπλέον, όσο μεγαλύτερο είναι το μέγεθος του στοιχείου, τόσο πιο εξέχον είναι.<sup>27</sup> Στην προκειμένη

27. Εν ολίγοις, η προβολή ενός εξέχοντος χαρακτηριστικού ισχύει για τον «βαθμό στον οποίο ένα στοιχείο εφιστά την προσοχή στον εαυτό του, λόγω του μεγέθους του, της θέσης του στο προσκήνιο ή της αλληλεπικάλυψής του με άλλα στοιχεία, του χρώματος, των τονικών του αξιών, της οξύτητας ή του ορισμού του και άλλων χαρακτηριστικών» (Kress & van Leeuwen, ό.π., σ.225).



περίπτωση, αυτό που ενδιαφέρει είναι να αντιληφθούν οι μαθητές τον λόγο για τον οποίο προβάλλεται επανειλημμένα το θησαυροφυλάκιο του Σκρουτζ.



**Εικόνα 5.**

### Ανάλυση σε ιδεολογικό επίπεδο

Αφού ασχοληθούν οι μαθητές με μεμονωμένα καρέ από κόμικς και αρχίσουν να σκέπτονται και να συζητούν τους τρόπους με τους οποίους αυτά κατασκευάζουν τη σημασία χάρη στα μορφικά χαρακτηριστικά τους, μεταβαίνουμε στην προσέγγιση ολόκληρου κόμικ, έτσι ώστε να αναλύσουμε τους τρόπους με τους οποίους αποδίδονται οι χαρακτήρες μέσα στο περιβάλλον, μέσα στην ιστορία και μέσα στον κόσμο τους, με στόχο να επηρεάσουν τον αναγνώστη ως προς την ιδεολογία που εγγράφουν.

Ένα από τα κυρίαρχα θέματα στα συγκεκριμένα κόμικς είναι η υπεράσπιση της εξουσίας των ισχυρών, με την έκβαση της ιστορίας να επιβεβαιώνει την ισχύ τους: πάντοτε ο Σκρουτζ είναι ισχυρότερος, εξυπνότερος και νικητής στην τελική σύγκρουση· σε κάθε περίπτωση, κερδίζει χρήματα ή διαφυλάσσει την περιουσία του, και ως εκ τούτου επιβραβεύεται και η όποια αντικοινωνική ενέργειά του – η οποία, από ό,τι φαίνεται, δικαιολογείται επειδή ο Σκρουτζ ανήκει στους πλούσιους και ισχυρούς. Αυτό που αποκομίζει εν τέλει ο αναγνώστης είναι πως κάθε ενέργεια με στόχο την απόκτηση πλούτου είναι σωστή, αποδεκτή και δίκαιη, καθώς και ότι οι φτωχοί, όπως ο Ντόναλντ, πρέπει να αποδέχονται τη μοίρα τους – αφού για να είναι φτωχοί, είναι όχι μόνο τεμπέληδες αλλά και άτυχοι.<sup>28</sup> Όσον αφορά, λοιπόν, την ιδεολογική προοπτική, για να βοηθήσουμε τους μαθητές να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται τους τρόπους με τους οποίους ο δημιουργός προσπαθεί να μας κάνει συμμετόχους της ιδεολογίας του κειμένου του, θα πρέπει να εκπαιδευτούμε στο να θέτουμε ερωτήματα κριτικής ανάλυσης – του τύπου: «πώς ασκείται η εξουσία;», «ποιος αντιστέκεται και αμφισβητεί την κυριαρχία;», «ποιος μιλάει και ποιος σιωπά;» –<sup>29</sup> διατυπωμένα έτσι ώστε να συμβαδίζουν, τόσο με τη θεματική του κειμένου όσο και με την ηλικία των μαθητών μας, από κοινού με ερωτήματα που στρέφουν την προσοχή σε εικονογραφικές τεχνικές. Παρόμοια κριτικά ερωτήματα μπορεί να είναι: «Γιατί ο Σκρουτζ βγαίνει πάντα κερδισμένος; Γιατί ο Ντόναλντ το δέχεται αυτό και δεν αντιδρά; Ο Ντόναλντ θεωρείται τεμπέλης, αλλά και όταν έχει δουλειά, ο Σκρουτζ τον θέλει εξαρτημένο από τον ίδιο. Γιατί; Γιατί τίποτε δεν αλλάζει, όσα κόμικς και αν διαβάσουμε; Πώς μας επηρεάζει η ομοιομορφία των Ντακς; Ότι όλοι είναι πάπιες, τους κάνει λιγότερο επικίνδυνους; Τα χρώματα, τι αίσθηση δημιουργούν;»

28. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το κόμικ *Μαθήματα Οικονομίας*, που έγραψε και σχεδίασε ο Καρλ Μπαρκς το 1950 και δημοσιεύθηκε για πρώτη φορά τον Μάρτιο του 1951. Στα *Μαθήματα Οικονομίας*, όταν εξαιτίας ενός κυκλώνα που περνά πάνω από τον ακυρώνα του Σκρουτζ, σκορπίζοντας την αμύθητη περιουσία του, το χρήμα μοιράζεται σε όλους και δεν βρίσκεται αποκλειστικά και μόνο στην κατοχή του Σκρουτζ-εκπροσώπου του κεφαλαίου, άμεσες συνέπειες είναι η τεμπελιά των πολλών, η αδυναμία παραγωγής αγαθών και η κατάρρευση των πάντων. Μόνο ο Σκρουτζ είναι αποφασισμένος να συνεχίσει να δουλεύει στο κτήμα του, μαζί με τους Χιούπ, Λιούπ και Ντιούπ, ξέροντας ότι η περιουσία του θα επιστρέψει στα χέρια του, αφού όλοι οι υπόλοιποι θα αναγκαστούν να ξοδέψουν τα χρήματα που βρήκαν για να αγοράσουν από αυτόν τρόφιμα. Εν ολίγοις, πρόβλημα δεν υπάρχει, μόνο όταν το χρήμα βρίσκεται στα χέρια λίγων – και αυτό οι φτωχοί θα πρέπει να το αποδεχτούν.

29. Για τα ερωτήματα κριτικής ανάλυσης, βλ. Botelho & Rudman, ό.π., σ.σ.119-120.

### Κριτική προσέγγιση animations

Επειδή, παρά την κριτική προσέγγιση των κόμικς, η γοητεία που ασκούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, στα οποία έχουμε ήδη αναφερθεί, είναι δυνατόν να έχει ως συνέπεια την αδυναμία κάποιων μαθητών να σταματήσουν να υποκύπτουν στην ιδεολογική εξουσία που ασκούν, καλό είναι να ασχοληθούμε στη συνέχεια και με άλλα πολυτροπικά κείμενα που ασχολούνται με τη φτώχεια και τον πλούτο, όπως, λ.χ., με τη νουβέλα του Κ.Ντίκενς, *Christmas Carol*, όπως έχει αποδοθεί σε μορφή κινούμενης εικόνας (animation).<sup>30</sup> Ο πρωταγωνιστής της νουβέλας, Ε. Σκρουτζ, (βλ. εικόνα 6), ως αρχέτυπο της απάνθρωπης συμπεριφοράς, συνιστά την πλέον μελανή και διαστρεφική εκδοχή της απληστίας, προσφέροντας την ευκαιρία «αποσύνδεσης» του αναγνώστη από τον κειμενικό κόσμο, έτσι ώστε να αναδειχθούν ζητήματα που αφορούν την οικονομική ανισότητα και την κοινωνική αδικία.



**Εικόνα 6.**

Όσον αφορά τη δομική προοπτική, για την προσέγγιση του animation μπορεί να χρησιμοποιηθούν ερωτήσεις όπως: «Τι νιώθετε όταν κοιτάτε αυτή την εικόνα; Μπορείτε να πείτε γιατί; Τι έχει κάνει ο δημιουργός για να σας βοηθήσει να νιώσετε με αυτόν τον τρόπο; Τι γνώμη έχετε για τα χρώματα σε αυτή την εικόνα; Ποιο χρώμα φαίνεται να ξεχωρίζει σε αυτή την εικόνα; Γιατί; Με ποια λόγια θα τον περιγράφατε; Αν συγκρίνετε τον Σκρουτζ των κόμικς με αυτόν, τι θα λέγατε; Για ποιο λόγο παρουσιάζεται με τον συγκεκριμένο τρόπο ο καθένας από τους δύο; Ποιος από τους δύο σας αρέσει; Γιατί; Τι και / ή ποιον μπορούμε να δούμε στο πλάνο; (Γιατί το πλάνο έχει τραβηχτεί με αυτόν τον τρόπο; Ποια διαφορά θα είχε εάν είχε τραβηχτεί διαφορετικά;) - Πού πιστεύετε ότι βρίσκεται η κάμερα; (Γιατί τοποθετείται η κάμερα με αυτόν τον τρόπο; Ποια διαφορά θα υπήρχε αν ήταν κάπου αλλού;) - Πώς συμβάλλει ο φωτισμός στη δημιουργία ατμόσφαιρας του πλάνου; -Πώς θα περιγράφατε τη μουσική/ τα ηχητικά εφέ; Ποια συναισθήματα / εικόνες σας υποβάλλει; Πώς θα επηρεάζονταν το πλάνο, αν η μουσική απουσίαζε / ήταν διαφορετική; -Τι μπορείτε να πείτε για τους χαρακτήρες από τη φωνή τους; Πώς ο ήχος ή ο τόνος της φωνής συμβάλλουν στις εντυπώσεις σας για τους χαρακτήρες; Πώς ο ήχος και η εικόνα συνδυάζονται για να δημιουργηθούν συγκεκριμένες εντυπώσεις;

Επιπλέον, σημαντικό είναι να διερευνήσουν οι μαθητές τη σχέση έντυπου κόμικ και κινούμενων εικόνων, με τη βοήθεια ερωτήσεων όπως: «Τι μπορεί να μας πει το έντυπο κόμικ που δεν μπορεί να ειπωθεί ή να εμφανιστεί σε

<sup>30</sup>. Αναφερόμαστε στο *A Christmas Carol*, που είναι μία αμερικανική τρισδιάστατη computer-animated ταινία του 2009, σκηνοθετημένη από τον Robert Zemeckis.

κινούμενες εικόνες; Τι μπορεί να ειπωθεί ή να εμφανιστεί σε κινούμενες εικόνες που δεν μπορεί στο έντυπο; Τι είδους ιστορία / πληροφορίες / ιδέες λέγονται καλύτερα στο έντυπο και τι λέγεται καλύτερα στις κινούμενες εικόνες;»

Όσον αφορά την ιδεολογική προοπτική, το ερώτημα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφορμή συζήτησης είναι: «Πώς αντιμετωπίζεται ο πλούτος στην ιστορία; Είναι ένα σημάδι επιτυχίας, ή μήπως ο Ντίκενς προσφέρει μια διαφορετική άποψη;». Επιπλέον, πώς χρησιμοποίησε ο Ντίκενς την οικογένεια Κράτσιτ για να δείξει τα προβλήματα των φτωχών; [υπό την έννοια ότι ακόμη και αυτοί που εργάζονται σκληρά και αξιοπρεπώς μπορούν εύκολα να πέσουν θύματα της μάστιγας της φτώχειας]. Η ζωή της οικογένειας Κράτσιτ προσφέρεται ως αφορμή για συζήτηση σχετικά με το αν οι άνθρωποι που ζουν σε συνθήκες φτώχειας μπορούν να έχουν καλή ζωή· σχετικά υποβοηθητικά ερωτήματα μπορεί να είναι: «τι είναι αυτό/ά που κάνει μια ζωή "καλή";» [λ.χ., να έχεις πολλά χρήματα; ωραία παιχνίδια /H/Y/ κινητό; να έχουν δουλειά οι γονείς σου; Να έχεις φίλους που αγαπάς και σε αγαπάνε;]. Επίσης, με αφορμή την άποψη του Σκρουτζ, άποψη που ενστερνίζονται και πολλοί ακόμη, ότι οι βασικοί λόγοι που οδηγούν στη φτώχεια είναι προσωπικοί (τεμπελιά, επιπολαιότητα, ανεύθυνη συμπεριφορά, ανικανότητα) και ότι ο καθένας θα μπορούσε να βοηθήσει τον εαυτό του να ξεφύγει από τη φτώχεια μέσα από σκληρή δουλειά, μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να αναλογιστούν τις ιστορίες που έχουν ακούσει μέχρι στιγμής σχετικά με τη φτώχεια και να σκεφτούν ποιες πιστεύουν ότι είναι μερικές από τις κύριες αιτίες φτώχειας. Στη συνέχεια, χρειάζεται να διευκρινίσουμε ότι η φτώχεια μπορεί να είναι ένα σύνθετο δίκτυο αιτιών και συνεπειών. Διευκρινίζουμε δηλαδή, ότι ανάμεσα στις αιτίες μπορεί να είναι η ανεργία, η ακανόνιστη εργασία, οι χαμηλοί μισθοί, η ασθένεια –αφού όταν είναι κάποιος πολύ άρρωστος, δεν μπορεί να εργαστεί–, ο πόλεμος, οι κλιματικές αλλαγές και οι φυσικές καταστροφές, αλλά και οι κάθε είδους διακρίσεις εξαιτίας των οποίων άτομα ή ομάδες δεν μπορούν να έχουν όποια δουλειά θέλουν ή δεν είναι σε θέση να κάνουν τις δικές τους επιλογές.

Επιπλέον, απαραίτητες για την ανάδειξη και την κριτική προσέγγιση της ιδεολογίας του κειμένου είναι δραστηριότητες γύρω από τη σκηνή συνάντησης του πρωταγωνιστή με την Άγνοια και την Ανάγκη. Υπενθυμίζουμε πως η Άγνοια μπορεί να ερμηνευτεί με πολλούς τρόπους, από την έλλειψη εκπαίδευσης και γνώσης έως την επιλεκτική «τύφλωση» ή το να αγνοείς κάτι ή κάποιον. Η Ανάγκη ορίζει τις ανάγκες που οι άνθρωποι και οι κοινωνίες έχουν για να επιβιώσουν και να ζουν σε ένα επίπεδο άνεσης (δηλαδή φαγητό, σπίτι, ρούχα, υγειονομική περίθαλψη, κ.ο.κ.) –με τη δημόσια και την ιδιωτική φιλανθρωπία να μπορεί να συμβάλλει στην κάλυψη κάποιων από αυτές τις ανάγκες. Βασικό ζήτημα, γύρω από το οποίο πρέπει να περιστραφεί η συζήτηση, είναι ότι ο Ντίκενς υποστηρίζει μία πιο προσωπική και ατομική λύση για την αντιμετώπιση της φτώχειας· τη φιλανθρωπία. Μπορεί, όμως, να βοηθήσει μόνο η φιλανθρωπία για να εξαλειφθούν αυτά τα δεινά από τον κόσμο; Μήπως χρειάζονται συλλογικές λύσεις;<sup>31</sup>

### *Συναναγνώσεις και αναδόμηση*

Καθώς συζητάμε, απολύτως χρήσιμο είναι οι μαθητές να κάνουν συνδέσεις και με ποικίλου τύπου σχετικό ενημερωτικό υλικό. Συνεχίζουμε δηλαδή να συζητάμε για τη φτώχεια προβάλλοντας σχετικές φωτογραφίες και εστιάζοντας, αφενός στη «γλώσσα» της φωτογραφίας, αφετέρου σε στερεότυπα που συνδέονται με τη φτώχεια (λ.χ., φτώχεια και βρομιά ή φτώχεια και ευπαθείς ομάδες). Σχετικά υποβοηθητικά ερωτήματα μπορεί να είναι τα εξής: «Πού πιστεύετε ότι τραβήχτηκε η φωτογραφία; Υπάρχουν στοιχεία που σας το λένε αυτό; Τι μπορείτε να πείτε για τους ανθρώπους που έχουν τα αντικείμενα στη φωτογραφία; Τι σας οδηγεί σε αυτό το συμπέρασμα; Τι μπορεί να συμβαίνει έξω από το πλαίσιο της εικόνας; Τι πιστεύετε ότι προσπαθεί να πει ο καλλιτέχνης μέσα από αυτήν τη φωτογραφία; Από ποια προοπτική έχουν ληφθεί οι φωτογραφίες; υψηλή; χαμηλή; πανοραμική θέα; Γιατί νομίζετε ότι ο καλλιτέχνης επέλεξε να φωτογραφίσει από αυτή την οπτική γωνία; Γιατί νομίζετε ότι δεν υπάρχουν άνθρωποι στις εικόνες; Τι σκέφτεστε όταν βλέπετε την εικόνα;». Επιπλέον, «Η λέξη "φτώχεια" τι σας φέρνει στο μυαλό; Δίνουμε στους μαθητές την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με αυτά που ήδη γνωρίζουν και σκέφτονται για τη φτώχεια. Υπάρχουν άνθρωποι που ζουν σε χειρότερες συνθήκες φτώχειας από ό,τι άλλοι; Γιατί νομίζετε ότι υπάρχουν τόσες πολλές οικογένειες φτωχών ανάμεσα στους Ρομά / πρόσφυγες; Η φτώχεια είναι κάτι που μπορείτε να δείτε; Υπάρχει φτώχεια στη γειτονιά σας / στην πόλη μας; Πώς γίνεται και τόσοι πολλοί άνθρωποι είναι είτε εξαιρετικά πλούσιοι, είτε εξαιρετικά φτωχοί; Ποιες κοινωνικές συνθήκες ή άλλοι παράγοντες μπορεί να έχουν οδηγήσει σε αυτό το χάσμα;».

Τέλος, είναι απαραίτητο να βοηθήσουμε τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις μεταξύ της δικής τους ζωής και των εμπειριών άλλων ανθρώπων από τη φτώχεια. Εάν φαίνεται να χρειάζονται κάποια περαιτέρω διευκρίνιση, θα μπορούσαμε να τους ζητήσουμε να σκεφτούν πώς μπορούν να συνδεθούν με ανθρώπους που θεωρούν ότι ζουν σε συνθήκες φτώχειας, ή αν αυτοί οι ίδιοι επηρεάζονται από τη φτώχεια με οποιονδήποτε τρόπο. Καθώς, δε, στο

31. Άλλες ερωτήσεις που μπορούν να συζητηθούν: «Τι είναι η άγνοια; Τι σημαίνει; Πώς απεικονίζεται; Τι κάνει αυτόν τον χαρακτήρα απωθητικό για εμάς; Τι είναι η ανάγκη; Ποιες είναι οι ανάγκες που πρέπει να ικανοποιήσουμε για να ζήσουμε μια αξιοπρεπή ζωή;»

πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής θεωρείται μείζονος σημασίας οι μαθητές να βοηθούνται να σκεφτούν σχετικά με το πώς έχουν σχηματίσει συγκεκριμένες αντιλήψεις, έτσι ώστε να αρχίσουν να επανεξετάζουν τον εαυτό τους και τον κόσμο, θα πρέπει σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας να προβληματίζονται σχετικά με τα εξής: «Οι υπόλοιποι μαθητές απαντούν με τον ίδιο τρόπο με εσάς; Γιατί ή γιατί όχι; Από πού προέκυψαν οι ιδέες σας; Ποιοι άνθρωποι, ποια γεγονότα ή ποιες ιδέες σας επηρέασαν περισσότερο;».

Αν θεωρήσουμε ότι όλα όσα προηγήθηκαν συνιστούν μια προσπάθεια αποδόμησης ιδεών σχετικά με τη φτώχεια και τον πλούτο, στο τέλος σημαντικό είναι να δοθεί στους μαθητές η ευκαιρία να δημιουργήσουν νέα, αναδομημένα κείμενα που θα παρουσιάζουν νέους τρόπους σκέψης. Σε παρόμοιες περιπτώσεις, οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα νέο κείμενο, το οποίο δίνει φωνή σε μία προοπτική που είχε προηγουμένως αγνοηθεί ή βασίζεται σε μία αλλαγή.<sup>32</sup> Μπορούν, λ.χ., να δουλέψουν σε ομάδες για να επεξεργαστούν σενάρια στα οποία ο Σκρουτζ θα αποτύχει τελικά σε κάποιο σχέδιό του. Επιπλέον, έχοντας την πεποίθηση πως η μετακίνηση των μαθητών μεταξύ διαφορετικών σημασιοδοτικών συστημάτων τους ενθαρρύνει να διερευνήσουν κοινά χαρακτηριστικά με διαφορετικούς εκφραστικούς τρόπους, και με τον τρόπο αυτό τους προσφέρει νέους κώδικες νοηματοδότησης, μετατρέποντάς τους σε ενεργούς παραγωγούς γνώσης, τους ωθούμε να εφαρμόσουν όσα έχουν συζητήσει, συνειδητοποιήσει και μάθει, αποδίδοντας τις δικές τους αντιλήψεις και συναισθηματικές αντιδράσεις απέναντι στη φτώχεια και στην εξουσία του πλούτου μέσα από τη δημιουργία κόμικς.<sup>33</sup>

## Καταληκτικές παρατηρήσεις

Είναι σημαντικό να προσφέρονται στους μαθητές ευκαιρίες κριτικής προσέγγισης πολυτροπικών κειμένων, έτσι ώστε να αποκτήσουν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τους τρόπους με τους οποίους οι συμβάσεις σχεδιασμού παρόμοιων κειμένων συμβάλλουν στην κατασκευή της σημασίας τους και στην αποδοχή της ιδεολογίας τους. Για να το θέσουμε διαφορετικά, είναι σημαντικό να προσφέρουμε στους μαθητές μας τη δυνατότητα ανθιστάμενων αναγνώσεων –ιδιαίτερα όσον αφορά δημιουργήματα μαζικής κουλτούρας που προωθούν με ελκυστικούς τρόπους μηχανισμούς ιδεολογικής αναπαραγωγής. Γι' αυτόν τον λόγο πιστεύουμε πως πρέπει να μη συγχέουμε στις αναλύσεις μας το δομικό με το ιδεολογικό και να προσπαθούμε να βρούμε τρόπους να κάνουμε όσο το δυνατόν πιο θελκτικές και ενδιαφέρουσες τις ιδεολογικές αναλύσεις στους μαθητές μας –που είναι λογικό και αναμενόμενο να θέλγονται πολύ περισσότερο, λόγω εξοικείωσης με τα πολυτροπικά κείμενα, από την ανάλυση των δομικών τους χαρακτηριστικών.

Παρόλο που προτείναμε, στηριζόμενοι σε έναν συνδυασμό θεωρητικών προσεγγίσεων, ιδέες υλοποίησης στην τάξη κριτικών αναλύσεων πολυτροπικών κειμένων, έχουμε την πεποίθηση πως «συνταγές» επιτυχούς υλοποίησης δραστηριοτήτων κριτικού γραμματισμού δεν υπάρχουν. Αυτό που έχει σημασία είναι να έχουμε πάντοτε κατά νου πως πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία, μία διαδικασία δόμησης και όχι εξήγησης, στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να λάβουν μία πιο δυναμική θέση απέναντι στα κείμενα –να τα απορρίψουν ή να τα αναδομήσουν με τρόπους πιο συναπτούς με τη δική τους πραγματικότητα–, αλλά και να αρχίσουν να σκέφτονται κριτικά σχετικά με τη φύση της ανάγνωσης ως κοινωνικής πρακτικής, ως πράξης γνωριμίας του κόσμου και ως ενός από τους τρόπους κοινωνικής αλλαγής.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Ajayi, Lasisi, «Critical Multimodal Literacy: How Nigerian Female Students Critique Texts and Reconstruct Unequal Social Structures», *Journal of Literacy Research*, 47, τ.2, 2015, σ.σ. 216-244.  
 Barrier, Michael, *Carl Barks and the Art of the Comic Book*, M.Lilien, New York, 1982 και Wagner, Dave, «Donald Duck: An Interview», *Radical America*, VII, τ.1, 1973, σ.σ. 1-19.

32. Για το ζήτημα, βλ. McLaughlin, Maureen & DeVoogd, Glenn L., *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*, Scholastic, New York, 2004.

33. Η δημιουργία κόμικς, αλλά και γενικότερα, κοινωνικο-πολιτισμικά διαμορφωμένων, πολυτροπικών τεχνουργημάτων, από μαθητές μπορεί να συντελέσει στην ουσιαστική τους ενασχόληση με τον κριτικό γραμματισμό και να προσφέρει τη δυνατότητα διερεύνησης ταυτοτικών ζητημάτων (Bitz, Michael, «The art of democracy/democracy as Art: Creative learning in afterschool Comic book clubs», *Afterschool Matters*, 7, 2, 2006, σ.σ.1-20 και Serafini, Frank, «Multimodal literacies: From theories to practices», *Language Arts*, 92, τ.6, 2015, σ.σ.412-422).

- Bezemer, Jeff & Kress, Gunther, «Writing in multimodal texts: A social semiotic account of design for learning», *Written Communication*, 25, 2008, σ.σ. 166-195.
- Bitz, Michael, «The art of democracy/democracy as Art: Creative learning in afterschool Comic book clubs», *Afterschool Matters*, 7, 2, 2006, σ.σ.1-20 και Serafini, Frank, «Multimodal literacies: From theories to practices», *Language Arts*, 92, τ.6, 2015, σ.σ.412-422.
- Botelho, Maria José & Rudman, Masha Kabakow, *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors*, Routledge, New York, 2009, σ.σ. 119-120.
- Botelho, Maria José, *Reading class: Disrupting power in children's literature*, University of Massachusetts, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 3136711, 2004, σ.σ. 68, 94.
- Brown, Jeffrey A., *Black superheroes, milestone comics, and their fans*, University of Mississippi Press, Oxford, MS, 2001.
- Burn, Andrew & Parker, David, *Analysing Media Texts*, Continuum International Publishing Group London, UK, 2003.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (επιμ.), *Multiliteracies: Literacy. Learning and the Design of Social Futures*, Routledge, London, 2000.
- Dixon, Bob. *Catching them young*. τόμ. 1, *Sex, Race and Class in Children's Books*, Pluto, 1977.
- Dorfman, Ariel & Mattelart, Armand, *How to read Donald Duck. Imperialist Ideology in the Disney Comic*, μφρ και εισαγ. David Kunzle, International General, New York, 1991: 41.
- Frey, Nancy & Fisher, Douglas (επιμ.), *Teaching visual literacy: Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA, 2008.
- Hall, J.R., «Books worth reading: Engaging material: Comics in the classroom», *Change: The Magazine of Higher Learning*, 43, τ.2, 2011, σ.σ.39-43.
- Jacobs, Dale, «Webcomics, multimodality, and information literacy», *Image Text*, 7, τ.3, 2014, παραγρ. 4. [http://imagetext.english.ufl.edu/archives/v7\\_3/jacobs/](http://imagetext.english.ufl.edu/archives/v7_3/jacobs/) (ημ. πρόσβασης 19.11.2020).
- Jacobs, Dale, «Marveling at "The Man Called Nova": Comics as sponsors of multimodal literacy», *College Composition and Communication*, 59, τ.2, 2007, σ.σ.180-205.
- Janks, Hilary, *Literacy and power*, Routledge, New York, NY, 2010.
- Jones, Stephanie, «Grass houses: Representations and reinventions of social class through children's literature», *Journal of Language and Literacy Education*, 4, τ.2, 2008, σ.σ. 40-58.
- Kellner, Douglas, «Multiple Literacies and Critical Pedagogy in a Multicultural Society», *Educational Theory*, 48, τ.1, 1998, σ.σ.103-122.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo, *Reading images: The grammar of visual design*, Routledge Falmer, London, UK, 1996.
- Kress, Gunther, Jewitt, Carey, Bourne, Jill, Franks, Anton, Hardcastle, John, Jones, Ken, & Reid, Euan, *English in urban classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning*, Routledge Falmer, London, 2005.
- Kress, Gunther, *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*, Routledge, London, 2010.
- Machin, David & Mayr, Andrea, *How to Do Critical Discourse Analysis: A Multimodal Introduction*, Sage Publications, Los Angeles, London, 2012.
- McAllister, Matthew P., Sewell, Jr., Edward H. & Gordon, Ian. «Introducing Comics and Ideology», στο Matthew P. McAllister, Edward H. Sewell, Jr., & Ian Gordon, *Comics and Ideology*, Peter Lang, New York, 2001, σ.2.
- McCloud, Scott, *Understanding Comics: The Invisible Art*, Harper, New York, 1993.
- McGrath, Karen, «Gender, race, and Latina identity: An examination of Marvel Comics' Amazing Fantasy and Arana», *Atlantic Journal of Communication*, 15, τ.4, 2007, σ.σ.268-283.
- McKerrow, Raymie E., «Critical Rhetoric: Theory and Praxis», *Communication Monographs*, 56, τ.2, 1989, σ.σ. 91-111.
- McLaughlin, Maureen & DeVoogd, Glenn L., *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*, Scholastic, New York, 2004.
- Serafini, Frank, «Expanding the Four Resources Model: Reading visual and multimodal texts», *Pedagogies: An International Journal*, 7, τ.2, 2012, σ.σ.150-164.
- Serafini, Frank, «Reading multimodal texts: Perceptual, structural, and ideological perspectives», *Children's Literature in Education*, 41, τ.2, 2010, σ.σ. 88 και 89.
- Singer, Dorothy G. & Singer, Jerome, «Developing Critical Viewing Skills and Media Literacy in Children», *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 557, τ.1, 1998, σ.σ.164-179.
- Singer, Marc, «"Black skins" and white masks: Comic books and the secret of race», *African American Review*, 36, τ.1, 2002, σ.σ.107-119.
- Versaci, Rocco, «How comic books can change the way our students see literature: One teacher's perspective», *English Journal* 91, τ.2, 2001, σ.σ. 61-67.
- Wade, Walter Patrick, «Bridging Critical Thinking and Media Literacy through Integrated Courses», *CDTL Brief*, 17, τ.2, 2014, σ.σ. 2-5.
- Wells, Paul, *The Animated Bestiary: Animals, Cartoons, and Culture*, Rutgers University Press, New Brunswick, 2009: 78.
- Wojcik-Andrews, Ian. «Introduction: Notes towards a Theory of Class in Children's Literature», *The Lion and the Unicorn*, 17, τ.2, 1993, σ.σ. 113-23.

# Παραφράζοντας τον George S. Counts: Τολμά η Εκπαίδευση να Είναι Εκπαίδευση;

Σαββίδου Ιωάννα  
Δασκάλα  
iosabbi@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το 1932 εκδόθηκε στις ΗΠΑ το βιβλίο του Αμερικανού παιδαγωγού George S. Counts με τίτλο *Dare the School Build A New Social Order*. Το βιβλίο αυτό περιελάμβανε την περίφημη ομιλία του Counts στο ετήσιο συνέδριο της Προοδευτικής Εκπαίδευσης στη Βαλτιμόρη, με τίτλο «*Dare Progressive Education Be Progressive*», καθώς και άλλες δύο ομιλίες του της ίδιας χρονικής περιόδου, με τίτλους «*Education Through Indoctrination and Freedom*», «*Culture, Social Planning and Leadership*». Το βιβλίο αυτό αποτέλεσε, ίσως, το πιο χαρακτηριστικό κείμενο της οπτικής της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης για το αναλυτικό πρόγραμμα και ένα από τα πιο σημαντικά βιβλία της εποχής του, μιας εποχής όπου οι συνέπειες από τη μεγάλη οικονομική ύφεση του 1929 οδήγησαν στη συρρίκνωση των δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση και την υπονόμευση της λειτουργίας της. Τα βασικά σημεία αυτής της εργασίας του Counts μπορούν να συνοψισθούν στην κριτική στην Προοδευτική Εκπαίδευση αναφορικά με την έλλειψη κοινωνικού οράματος, στο ζήτημα της επιβολής (indoctrination) και των ψευδαισθήσεων που επικρατούσαν στον χώρο της εκπαίδευσης, στον ρόλο του δασκάλου και στη διασφάλιση της δημοκρατικής παράδοσης σε ένα καπιταλιστικό οικονομικό σύστημα. Το βασικό ερώτημα του βιβλίου αυτού του Counts, όπως παρουσιάζεται στον τίτλο του, είναι επίκαιρο και στις μέρες μας. Στόχος της παρούσας εισήγησης αποτελεί η παρουσίαση των βασικών απόψεων που υποστηρίζονται στο βιβλίο αυτό. Στη συνέχεια, και προκειμένου να απαντηθεί το ερώτημα του τίτλου της εισήγησης, θα επιχειρηθεί η κριτική συσχέτιση των θέσεων αυτών με τη σημερινή εκπαιδευτική και κοινωνική συνθήκη.

Η εισήγηση χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο γίνεται σύντομη αναφορά στον ίδιο τον παιδαγωγό και το έργο του, στο δεύτερο το ενδιαφέρον στρέφεται στην κοινωνική συγκυρία, κατά την οποία έλαβαν χώρα οι ομιλίες που προαναφέρθηκαν, ενώ στο τρίτο, στην παρουσίαση των θέσεων που παρατίθενται στο εν λόγω βιβλίο. Τέλος, θα επιχειρηθεί η κριτική συσχέτιση των θέσεων που υποστηρίζονται στο βιβλίο με την τωρινή εκπαιδευτική και κοινωνική συγκυρία<sup>1</sup>.

## George S. Counts

Ο George S. Counts γεννήθηκε στο Κάνσας το 1889. Το 1916 πήρε από το πανεπιστήμιο του Σικάγο το διδακτορικό του δίπλωμα στους κλάδους της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης, υπό από την επίβλεψη του Charles H. Judd, και ένα δεύτερο δίπλωμα, υπό την καθοδήγηση του Albion Small, πάνω στην κοινωνιολογία. Από το 1927 ο Counts διετέλεσε καθηγητής της εκπαίδευσης στο Teachers College του πανεπιστημίου Columbia και υπήρξε μέλος του Teachers College Group, της ομάδας που είχε συσταθεί στον χώρο του πανεπιστημίου, με επικεφαλής τον William H. Killpatrick, και συζητούσε σημαντικά εκπαιδευτικά ζητήματα. Επίσης, υπηρέτησε ως ειδικός ερευνητής της εκπαίδευσης στις Φιλιππίνες το 1927 και στη Ρωσία το 1927 και το 1929. Από το 1939 έως το 1942 ήταν πρόεδρος της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας. Παράλληλα, συμμετείχε στην πολιτική ζωή της χώρας ως πρόεδρος του εργατικού κόμματος και ως μέλος της πολιτικής επιτροπής του φιλελεύθερου κόμματος της Νέας Υόρκης<sup>2</sup>.

Από το 1922 έως το 1929 ο Counts ασχολήθηκε με μια σειρά από εμπειρικές μελέτες που αναδεικνύουν τον ταξι-

1. Τα πρώτα τρία μέρη της εισήγησης αποτελούν μέρος της εν εξελίξει διδακτορικής διατριβής της εισηγήτριας με τίτλο «Η Οπτική της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης και ο Κριτικός Γραμματισμός-Μια Διδακτική Παρέμβαση».

2. Childs, J., *American pragmatism and education: an interpretation and criticism*, Holt, New York, 1956, σ.σ.212-214, Gutek, G., *George Counts and American Civilization: The Educator as Social Theorist*. Mercer University, Macon-Georgia, 1984, σ.σ.4-8.

κό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, των σχολικών συμβουλίων και των αναλυτικών προγραμμάτων<sup>3</sup>. Τα συμπεράσματα των εργασιών που προέκυψαν ως απόρροια των παραπάνω εγχειρημάτων μπορούν να αξιολογηθούν ως πολύ σημαντικά, καθώς σε μια περίοδο γενικότερου κοινωνικού εφθουσιασμού, προσέφεραν μια σειρά από δεδομένα που αναδεικνύουν την κοινωνική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εργασίες του Counts εμβάθυναν κυρίως στην ανάδειξη των εκπαιδευτικών επιλογών που ενισχύουν την κοινωνική ανισότητα. Υποστήριξε ότι η εκπαίδευση και η πολιτική είναι δύο στενά συνδεδεμένες λειτουργίες, με την πρώτη να αποτελεί αναπόφευκτα πεδίο, μέσω του οποίου οι κυρίαρχες δυνάμεις επιχειρούν να επιβάλλουν τις θελήσεις τους.

Την περίοδο εκείνη, λοιπόν, ο Counts άσκησε κριτική στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, στον τρόπο συγγραφής και επιλογής των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και στον «επιλεκτικό χαρακτήρα» της εκπαίδευσης. Η παρουσίαση του σχολείου- μέσα από τις έρευνες του Counts- ως εργαλείο στα χέρια των κυρίαρχων ομάδων για την προάσπιση των συμφερόντων τους και ο αποκλεισμός ομάδων από τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος αλλά και από τον ίδιο τον σχολικό θεσμό, οδήγησαν στην αναζήτηση μιας νέας φιλοσοφίας για την εκπαίδευση που θα μπορούσε να ικανοποιήσει τα δημοκρατικά ιδεώδη και τις σύγχρονες ανάγκες.

## Μεγάλη Ύφεση και Εκπαιδευτική Πολιτική

Το όραμά του αυτό για την εκπαίδευση εξέφρασε με σαφήνεια στην ομιλία του στη Βαλτιμόρη το 1932, ασκώντας κριτική στον τρόπο λειτουργία των προοδευτικών σχολείων και παρουσιάζοντα τις δικές του απόψεις για την εκπαίδευση και την κοινωνία. Η περίοδος που επέλεξε ο Counts να εκθέσει τις αναμφισβήτητα ριζοσπαστικές για την εποχή του ιδέες ήταν ίσως η καταλληλότερη για να καταστεί εφικτό να γίνουν αποδέκτες από μεγάλο αριθμό συναδέλφων του που ανήκαν στην Ένωση της Προοδευτικής Εκπαίδευσης. Ήταν οι συνέπειες της μεγάλης ύφεσης που έθεσαν σε αμφισβήτηση πολλές από τις μέχρι τότε εδραιωμένες παιδαγωγικές πρακτικές και ιδέες. Ιδιαίτερα από το 1932 και κατόπιν, τα σχολεία ήρθαν αντιμέτωπα με καταγιστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, οι οποίες υποβάθμιζαν τη δημόσια εκπαίδευση, αναδεικνύοντας, εκτός των άλλων, και τον ταξικό χαρακτήρα που έχει η εκπαίδευση. Στη μελέτη των Tyack et al, *Public Schools in Hard Times, The Great Depression and Recent Years (1984)*, γίνεται σαφές ότι οι μαθητές/τριες των σχολείων της περιφέρειας βίωναν μια εντελώς διαφορετική σχολική πραγματικότητα από εκείνη των μαθητών/τριών που ζούσαν στα μεγάλα αστικά κέντρα. Οι διαφορές γίνονταν εντονότερες όταν ο μαθητικός πληθυσμός των σχολείων ανήκε σε αδύναμες κοινωνικές ομάδες (π.χ., παιδιά μεταναστών ή διαφορετικών φυλετικών ομάδων). Χαρακτηριστικά, οι συγγραφείς του βιβλίου υποστηρίζουν ότι, ιδιαίτερα την περίοδο της μεγάλης ύφεσης, οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες συνδέονταν αναντίρρητα με τον τόπο κατοικίας των μαθητών. Η συγκέντρωση των φόρων ιδιοκτησίας (property tax)<sup>4</sup> σε πολλές περιοχές της υπαίθρου είχε σταματήσει ή μειωθεί δραστικά, με αποτέλεσμα οι τοπικές κοινότητες, είτε να περιορίσουν τη χρηματοδότηση των σχολείων, είτε να μειώσουν τη διάρκεια της σχολικής περιόδου, είτε να κλείσουν τα σχολεία. Περικοπές, βέβαια, υπήρχαν και στα σχολεία των πόλεων, εντούτοις ακόμα και στις περιπτώσεις που οι περικοπές αυτές ήταν ποσοστιαία εφάμιλλες με τις αντίστοιχες της υπαίθρου, σε απόλυτους αριθμούς οι διαφορές ήταν συντριπτικές. Ταυτόχρονα, στα σχολεία που λειτουργούσαν, ήταν σύννηθος το φαινόμενο τα παιδιά μιας οικογένειας να παρακολουθούν εκ περιτροπής τα μαθήματα, εξαιτίας του ότι δεν είχαν επαρκή ρουσιμό. Τα σχολεία σε όλες τις πολιτείες αναγκάστηκαν να μειώσουν τους προϋπολογισμούς τους, με αποτέλεσμα τη δημιουργία δυσμενών συνθηκών στη λειτουργία τους<sup>5</sup>.

Τόσο η κοινωνικο-οικονομική συγκυρία όσο και η προσωπική οπτική του Counts για την εκπαίδευση, όπως αυτή διαμορφώθηκε τη δεκαετία του 1920, οδήγησαν στη διαμόρφωση των βασικών αξόνων των τριών ομιλιών του στις αρχές της δεκαετίας του 1930, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στο κείμενό του το 1932, με βασική αυτή της Βαλτιμόρης<sup>6</sup>.

3. Οι εμπειρικές αυτές μελέτες είναι οι εξής: Counts, G. «The Selective Principle in American Education I». *The School Review*, vol.29, No 9, 1921. Counts, G., *The selective Character of American Secondary Education*. The University of Chicago Press, Chicago, 1922..Counts, G., *The Social Composition of the Boards of Education*.The University of Chicago Press, Chicago, 1927Counts, G., *School and Society in Chicago, its men, ideas and institutions*. Arno Press & The New York Times, New York, 1928

4. Στις ΗΠΑ, τα χρήματα που συγκεντρώνονται από τον φόρο ιδιοκτησίας αποτελούν τη βασική πηγή χρηματοδότησης των σχολείων μιας περιοχής. Γεγονός που συνδέει άμεσα την κοινωνική θέση των ατόμων με την εκπαίδευση (τουλάχιστον σε επίπεδο οικονομικών πόρων).

5. Tyack, D., Lowe, R, & Hansot, E, *Public Schools in Hard Times. The Great Depression and Recent Years*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1984, p.p 27-38.

6. Είναι σημαντικό να γίνει στο σημείο αυτό συνοπτική αναφορά στην ομιλία με τίτλο *Dare Progressive Education be Progressive?* Και στον αντίκτυπο που αυτή προκάλεσε. Ο Counts, στην ομιλία του, ήταν ιδιαίτερα αιχμηρός. Έλεγε χαρακτηριστικά: «*Αν ένα εκπαιδευτικό κίνημα, ή οποιοδήποτε άλλο κίνημα, αυτοαποκαλείται προοδευτικό, πρέπει να έχει προσανατολισμό, θα πρέπει να έχει μια κατεύθυνση. Η*

## Dare the School Build a New Social Order?

Το πλέον χαρακτηριστικό βιβλίο του Counts υπήρξε το *Dare the School Build a New Social Order?* Το βιβλίο αυτό, όπως έχει αναφερθεί, περιλάμβανε την ομιλία του Counts στο συνέδριο της Βαλτιμόρης και άλλες δύο ομιλίες του (*Education through Indoctrination* και *Freedom, Culture, Social Planning and Leadership*). Εκεί, ο Counts παρουσίασε την αξία της ιστορίας της αμερικανικής δημοκρατίας, η οποία για να επιζήσει έπρεπε να επανιδρυθεί στη βάση νέων οικονομικών και ταξικών συσχετισμών. Όμως, προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, ο ρόλος της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα των δασκάλων, ως εν δυνάμει σημαντικής κοινωνικής δύναμης, αλλά και άλλων κοινωνικών οργανισμών ήταν απαραίτητος, γιατί, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε, οι κοινωνικές τάξεις που κατέχουν την εξουσία δεν παραδίδουν εθελοντικά τα προνόμιά τους, παραθέτοντας δέκα πλάνες που καθιστούσαν σαφή τη μη θεσμική και θεσμική επιβολή<sup>7</sup>.

Οι πλάνες αυτές αποτελούν βασικές πτυχές της κοινωνικής θεωρίας του και στη βάση τους θεμελιώθηκε η θέση για τον πολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και το αναπόφευκτο του ιδεολογικού διαποτισμού και επιβολής. Η πρώτη πλάνη αφορούσε την άποψη ότι ο άνθρωπος γεννιέται ελεύθερος. Στην άποψη αυτή ο Counts αντέτεινε ότι ο κάθε άνθρωπος γεννιέται σε ένα προκαθορισμένο πολιτισμικό περιβάλλον, που ενίοτε τον περιορίζει και άλλοτε τον ενισχύει. Στη συνέχεια αναφέρθηκε στην αντίληψη ότι το παιδί είναι από τη φύση του καλό. Η άποψη του Counts ήταν ότι ο καθένας έχει μέσα του ένα δυναμικό πιθανών συμπεριφορών οι οποίες εκδηλώνονται όχι ως αποτέλεσμα της φύσης του ατόμου, αλλά του πολιτισμού μέσα στον οποίο ζει. Η τρίτη πλάνη σχετιζόταν με την ανεξαρτησία του κόσμου του παιδιού από εκείνον των μεγάλων. Την ιδέα αυτή την θεωρούσε ως μία από τις μεγαλύτερες τραγωδίες της εποχής, καθώς απομόνωνε τα παιδιά από τις δραστηριότητες των μεγάλων και αντίστοιχα το αναλυτικό πρόγραμμα από την κοινωνία. Κατόπιν, μεμφόταν την άποψη ότι η εκπαίδευση είναι μια αιώνια, στατική ιδέα, ανεξάρτητη από το εκάστοτε ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, και ως εκ τούτου έπρεπε να διαχωρίζεται από την πολιτική και τις υπόλοιπες κοινωνικές δυνάμεις. Για τον Counts, η εκπαίδευση υπήρξε πάντοτε ζήτημα του συγκεκριμένου χώρου και χρόνου στον οποίο παρέχεται και, ανάλογα με την περιπλοκότητα της εκάστοτε εποχής, ποικίλλουν ο βαθμός και η φύση της επιβολής. Στο ίδιο πλαίσιο, υποστήριζε ότι η αμεροληψία του εκπαιδευτικού θεσμού αποτελούσε ακόμα μια πλάνη, καθώς θεωρούσε δεδομένο ότι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται μια σειρά από επιλογές, οι οποίες καθορίζουν και καθορίζονται από υποκειμενικές απόψεις. Η επόμενη πλάνη αφορούσε τη σύνδεση του σχολείου με τη δημιουργία επιστημόνων. Επέμενε ότι η εκπαίδευση, προσανατολισμένη αποκλειστικά σε έναν τέτοιο στόχο, ανέπτυξε προσωπικότητες που υιοθετούσαν αγνωστικιστικές συμπεριφορές απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα. Με αυτόν τον τρόπο, το εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργούσε ευθυνόφοβους θεωρητικούς επιστήμονες, απρόθυμους να αναλάβουν ενεργό δράση για θέματα που αφορούν την καθημερινή τους ζωή. Όσον αφορά τον άκρως νοησιαρχικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, υποστήριζε ότι μια τέτοια αντίληψη στερούσε από την εκπαίδευση την πίστη στην οικοδόμηση ενός κοινωνικού οράματος και τη δημιουργία

*ίδια η λέξη υπονοεί κίνηση προς τα εμπρός. Και το να κινούμαστε προς τα εμπρός έχει μικρή σημασία εφόσον απουσιάζουν σαφείς καθορισμένοι σκοποί»* Counts, G., «Dare Progressive Education Be Progressive?» *Progressive, Education*, vol. 9. p.p. 257-263, p.257.

Στο ερώτημα του τίτλου της ομιλίας του, έδινε θετική απάντηση μόνο υπό την προϋπόθεση ότι η Προοδευτική Εκπαίδευση θα απελευθερωνόταν από τις επιδράσεις της αστικής τάξης, αδιαφορώντας για τις συνέπειες, και θα προσδιόριζε με σαφήνεια τον προσανατολισμό της, ξεορκίζοντας τον φόβο για τη λέξη «επιβολή». «*Αν το κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης θέλει να είναι αυθεντικά προοδευτικό, οφείλει να απελευθερωθεί από τις επιρροές της αστικής τάξης, να αντιμετωπίσει σφαιρικά και με θάρρος τα κοινωνικά ζητήματα, να επεξεργαστεί τα ζητήματα της ζωής και της άκαμπτης πραγματικότητας, να καθιερώσει μια οργανική σχέση με την κοινότητα, να αναπτύξει μια ρεαλιστική και κατανοητή θεωρία ευημερίας, να πλάσει ένα εναλλακτικό όραμα για το ανθρώπινο πεπρωμένο και να σταματήσει να φοβάται τις λέξεις "επιβολή" και "κατήχηση". Με λίγα λόγια, η Προοδευτική Εκπαίδευση δεν μπορεί να χτίσει ένα πρόγραμμα στη βάση της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης»* (Counts, G., «Dare Progressive Education Be Progressive?» *Progressive, Education*, vol. 9, 1932. p.p. 257-263, P.259).

Η ανταπόκριση στον λόγο του Counts ήταν αναπάντεχη. Οι προγραμματισμένες εισηγήσεις της επόμενης μέρας ακυρώθηκαν, προκειμένου το συνέδριο να ασχοληθεί με τις ριζοσπαστικές θέσεις του Counts. Δύο μέρες αργότερα, ο Counts υπέβαλε τις θέσεις του στο εθνικό συμβούλιο εκπαίδευσης. Η μεταρρύθμιση που πρότεινε έγινε γνωστή ως η μεταρρύθμιση της Κοινωνικής Ανασυγκρότησης (Ράσνς, Σ. «Η Κρίση της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και η Εμφάνιση της Ανασυγκροτικής Φιλοσοφίας της Παιδείας.», 2003. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/rasis.htm>, 17-08-2015)

7. Ράσνς, Σ. «Η Κρίση της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και η Εμφάνιση της Ανασυγκροτικής Φιλοσοφίας της Παιδείας», 2003. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/rasis.htm>, 17-08-2015, Γρόλλιος, Γ., *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2011, σ.σ.162-166, Counts, G., *Dare The School Build a New Order?*, Southern Illinois University Press, London & Amsterdam, 1932, σ.σ.51, Cremin, L. A., *The Transformation of the School*, Vintage Books, New York, 1954, σ.σ.259-260, Tyack, D., Lowe, R., & Hansot, E, *Public Schools in Hard Times. The Great Depression and Recent Years*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1984, p.p 18-19, Bowers, G. A., *The Progressive Educator and the Depression: The Radical Years*, Random House, New York, 1969, p.p.14-20.



γνήσια ελεύθερων ανθρώπων. Στη συνέχεια, ανέφερε ότι η εκπαίδευση από μόνη της δεν παρείχε τη λύση για όλα τα κοινωνικά προβλήματα, καθώς δεν αποτελούσε έναν παντοδύναμο θεσμό<sup>8</sup>.

Ωστόσο, το σχολείο αδιαμφισβήτητα ήταν ένας από τους θεσμούς που διαμόρφωναν την κοινωνία, επομένως, αν οι προοδευτικοί παιδαγωγοί επιθυμούσαν τη βελτίωση της κοινωνίας και μέσα από το σχολείο, όφειλαν από τη μία πλευρά να προωθήσουν το ιδεώδες αυτό μέσα στο σχολείο, και από την άλλη πλευρά να αντιτεθούν στις συντηρητικές και αντιδραστικές κοινωνικές δυνάμεις. Ταυτόχρονα, απέρριπτε την ιδέα ότι λειτουργία της εκπαίδευσης ήταν η προετοιμασία των νέων για προσαρμογή στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον Counts, η εκπαίδευση που αποβλέπει σ' αυτόν τον στόχο εκφράζει μάλλον ένα ατομικό παρά ένα κοινωνικό όραμα. Ένα τέτοιο όραμα αποτελούσε μια στενή αντίληψη, η οποία αντικατοπτρίζει τις απόψεις των κυρίαρχων δυνάμεων που ενδιαφέρονται για τη διατήρηση του status quo. Η αναζήτηση της γνώσης είναι ο δρόμος προς τη σοφία, και ευθύνη της εκπαίδευσης αποτελεί η αλλαγή και όχι η προσαρμογή στις κοινωνικές συνθήκες<sup>9</sup>.

Προσπαθώντας να διασαφηνίσει περαιτέρω την άποψή του για το θέμα της επιβολής, ισχυριζόταν ότι το ζήτημα, όπως προκύπτει και από τα παραπάνω, δεν ήταν αν το παιδί εκτίθεται σε κάποιου είδους επιβολή αλλά από πού πηγάζει -και συνεπώς ποιους σκοπούς εξυπηρετεί- αυτή η επιβολή. Επεκτείνοντας τη σκέψη του, ανέφερε ότι τα σχολεία ακολουθούσαν τους κανόνες της άρχουσας τάξης (της τάξης που θέτει τους κανόνες στην κοινωνία). Όπως υποστήριζε, «*Η ουδετερότητα σε σχέση με τα σημαντικά ζητήματα που αναδύονται από την κοινωνία, αν και θεωρητικά είναι πιθανή, στην πραγματικότητα ισοδυναμεί με την υποστήριξη των δυνάμεων του συντηρητισμού*» (1932/1992:54). Για τον λόγο αυτό θεωρούσε ότι το να επιμένουν οι δάσκαλοι να αγνοούν την πραγματικότητα αντίκειται στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Αντίθετα, παρότρυνε τους δασκάλους να αναλάβουν ενεργό δράση, τόσο μέσα στο σχολείο όσο και έξω από αυτό. Είναι υποχρέωση των δασκάλων -ισχυριζόταν- να εκμεταλλευτούν τη δύναμη που έχουν προς όφελος των ανθρώπων. Ο Counts δεν πίστευε ότι ο εκπαιδευτικός έπρεπε (ή μπορούσε) να είναι αμερόληπτος και να αποφεύγει να εκφράζει την άποψή του. Ο διαποτισμός στον οποίο αναφερόταν στις εργασίες του δεν ταυτιζόταν με την παραποίηση ή την παράλειψη των γεγονότων από τον δάσκαλο προκειμένου να οδηγήσει τους μαθητές να ενστερνιστούν την άποψή του. Ήταν, αντίθετα, η εκπαιδευτική πρακτική, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε όλα τα γεγονότα και όλες τις οπτικές στους μαθητές, δίνοντάς τους την ελευθερία και έχοντάς τους ήδη εφοδιάσει με τη στοχαστική σκέψη, ώστε να μπορέσουν να τα κατανοήσουν, να τα κρίνουν και να τα αξιολογήσουν<sup>10</sup>.

Ο Counts πίστευε στη σημασία και τη σπουδαιότητα του καθοδηγητικού ρόλου του δασκάλου για την εξέλιξη της κοινωνίας. Η αποδέσμευσή του από τα δεσμά της μεγάλης ιδιοκτησίας, η αφοσίωσή του στη διάδοση της γνώσης, η παράδοση που τον θέλει να ενδιαφέρεται για την ευημερία του λαού, και η γενικότερη οπτική του στη ζωή, τον συνέδεαν αναπόσπαστα με την τύχη της δημοκρατικής διαδικασίας. Πίστευε ότι οι δάσκαλοι θα μπορούσαν, εφόσον απαλλαχτούν από την ψυχολογία του σκλάβου, να καλύψουν μέσα από οργανωμένες προσπάθειες, το κενό ηγεσίας που υπήρχε εκείνη την εποχή στην Αμερική. Οι δάσκαλοι, προκειμένου να λειτουργήσουν και ως πρότυπα για τα παιδιά, θα έπρεπε να είναι αφέντες του εαυτού τους και να μη διστάζουν να εκφράζουν την άποψή τους μέσα και από έξω από την τάξη. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε, «*Αν ανέπτυσαν επαρκώς το κουράγιο τους, τη διανοητική τους δύναμη και το όραμά τους, θα μπορούσαν να εξελιχθούν σε μια κοινωνική δύναμη μεγάλης σημασίας*»(1932/92:28). Παράλληλα, υποστήριζε ότι οι δάσκαλοι θα έπρεπε να έχουν το κουράγιο να αναζητούν την ανάληψη ηγετικών ρόλων στο όνομα της δημιουργίας μιας πιο δίκαιης, δημοκρατικής κοινωνίας. Ευθύνη τους ήταν, μέσα από τη συμμετοχή τους στη δημιουργία του αναλυτικού προγράμματος, να επηρεάσουν τις συμπεριφορές και τα ιδανικά της νέας γενιάς προς όφελος του κοινού καλού, προστατεύοντας και επεκτείνοντας τα ενδιαφέροντα των ανθρώπων. Επομένως, στόχος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης δεν θα έπρεπε απλά να είναι η ενατένιση της κοινωνίας και των προβλημάτων της, αλλά η οικοδόμηση μιας νέας κοινωνίας. Οι δάσκαλοι όφειλαν να δώσουν στα παιδιά το όραμα των διαφορετικών δυνατοτήτων που απλώνονταν μπροστά τους<sup>11</sup>.

Το κοινωνικό όραμα του Counts συνδέεται με τη δημοκρατική παράδοση της Αμερικής. Αντιμετώπιζε την Αμε-

8. Counts, G., *Dare The School Build a New Order?*, Southern Illinois University Press, London & Amsterdam, 1932, p.p.20-21, Gutek, G., *The Educational Theory of George S. Counts*, University Press, Ohio State, 1970, p.p.52, Karier, C., *The Individual, Society and Education. A History of American Educational ideas*, university of Illinois Press, Urbana and Chicago, 1986, p.p. 242.

9. Counts, G., *Dare The School Build a New Order?*, Southern Illinois University Press, London & Amsterdam, 1932, p.p.13-27, Karier, C., *The Individual, Society and Education. A History of American Educational ideas*, university of Illinois Press, Urbana and Chicago, 1986, p.p.242-243.

10. Counts, G., *Dare The School Build a New Order?*, Southern Illinois University Press, London & Amsterdam, 1932, p.p. 28-31,37,54-55. Ράσος, 2003.

11. Counts, G., *Dare The School Build a New Order?*, Southern Illinois University Press, London & Amsterdam, 1932, p.p. 28-31, Γρόλλιος, Γ., *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2011,σ.σ. 164-166.

ρικανική Δημοκρατία ως τη δύναμη εκείνη που μπορούσε να καταπολεμήσει τις δυνάμεις, οι οποίες παράγουν κοινωνικές διακρίσεις και κοινωνικές τάξεις. Ιδιαίτερα η δημοκρατία στα πλαίσια της βιομηχανικής κοινωνίας, ήταν στενά συνδεδεμένη με τις έννοιες της τεχνολογίας και της επιστήμης. Το βασικό ερώτημα ήταν προς ποιου το όφελος χρησιμοποιείται η τεχνολογία και γενικότερα η βιομηχανία. Υποστήριζε ότι η απομάκρυνση της τεχνολογίας και της επιστήμης από το να αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο των δυνατών και η ταυτόχρονη οργάνωση και διαχείριση του οικονομικού συστήματος προς όφελος της πλειονότητας των ανθρώπων αποτελούσαν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του δημοκρατικού ιδεώδους. Όπως χαρακτηριστικά έλεγε, «*Αν η δημοκρατία επιβιώσει, θα το κάνει σε νέα οικονομικά θεμέλια (...) πρώτον, η τεχνολογία (πρέπει) να απαλλαχτεί από τα δεσμά και την κυριαρχία οποιουδήποτε είδους προνομίων, και δεύτερον, το σύστημα της παραγωγής και διανομής (πρέπει) να λειτουργεί ώστε να εξυπηρετεί άμεσα τις μάζες των ανθρώπων*». <sup>12</sup>

Θεωρούσε ότι ο καπιταλισμός στην Αμερική της δεκαετίας του 1930 ήταν βάρβαρος και απάνθρωπος: «*Το δημοφιλές δόγμα ότι το κοινό καλό εξυπηρετείται καλύτερα αν ο καθένας ενθαρρύνεται να ακολουθήσει και να διαφυλάξει τα δικά του προσωπικά ενδιαφέροντα θα πρέπει να ξεριζωθεί από τα ήθη μας και τους θεσμούς μας. Αυτό σημαίνει ότι ο ιδιωτικός καπιταλισμός, που βασίζεται στο κίνητρο του κέρδους, στην αρχή του ανταγωνισμού και της ιδιωτικής ιδιοκτησίας των φυσικών πηγών και των εργαλείων παραγωγής, θα πρέπει, είτε να εγκαταλειφθεί, είτε να αλλάξει τόσο ριζικά, ώστε να χάσει την ταυτότητά του. Στη θέση του θα πρέπει να έρθει μια εξαιρετικά κοινωνικοποιημένη, συντονισμένη και σχεδιασμένη οικονομία, αφοσιωμένη στο να κάνει την επιστήμη και τη μηχανή να υπηρετούν τις μάζες*»<sup>13</sup>. Ο καπιταλισμός, εξάλλου, αποδείχτηκε ανεπαρκής στην αποτελεσματική και δυναμική χρήση της τεχνολογίας και της επιστήμης, έννοιες κομβικές για την παιδαγωγική θεωρία του Counts. Σε μία ομιλία του την ίδια περίπου περίοδο, αναφερόμενος στο τότε υπάρχον οικονομικό σύστημα, υποστήριζε ότι «*Αν πρόκειται για ένα σύστημα που αποτελείται από ένα σύνολο οικονομικών ρυθμίσεων, οι οποίες δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν την τεράστια δύναμη που η τεχνολογία μάς έχει δώσει, πρέπει να τροποποιηθεί ή να εκτοπιστεί γρήγορα*».

Βέβαια, η μετάβαση από το ένα οικονομικό σύστημα στο άλλο δεν ήταν εύκολο να πραγματοποιηθεί, καθώς εκείνοι που απολάμβαναν ιδιαίτερης μεταχείρισης στα πλαίσια του καπιταλιστικού συστήματος, αφενός ήλεγχαν τον τρόπο λειτουργίας του συστήματος, αφετέρου δεν επιθυμούσαν να εγκαταλείψουν τα προνόμιά τους. Για τον Counts, το πέρασμα από τον άκρατο ατομικισμό σε συλλογικές μορφές οικονομίας μπορούσε να επιτευχθεί μόνο διαμέσου μιας συνειδητοποιημένης εκπαιδευτικής προετοιμασίας προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς και της ανάληψης της ανάλογης κοινωνικής ευθύνης από τους εμπλεκόμενους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο επανέρχεται στον ρόλο του δασκάλου. Ο δάσκαλος της εποχής γινόταν, για τον Counts, κοινωνός μιας μάλλον περιορισμένης εκπαίδευσης που έδινε έμφαση στις παιδαγωγικές τεχνικές και μεθόδους, παρά στην ανάπτυξη μιας πολιτισμικής οπτικής για την εκπαίδευση και την κοινωνία. Υποστήριζε τη θεσμοθέτηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης δασκάλων που θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ραγδαία εξελισσόμενης εποχής και θα έδινε έμφαση στον πολιτισμό και στη σύνδεση του σχολείου με τους άλλους κοινωνικούς οργανισμούς. Χαρακτηριστικά ανέφερε ότι «*Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να αλλάξει από το να δίνει έμφαση στην τεχνική και στις μεθόδους, στη διαμόρφωση ενός ατόμου που καταλαβαίνει τα θεμελιώδη ζητήματα αυτού του κόσμου και είναι φορέας του πολιτισμού με την ευρύτερη και βαθύτερη έννοια (...) Η αλλαγή πρέπει να είναι από έναν διεκπεραιωτή σε έναν δάσκαλο με το εύρος και το βάθος της γνώσης των πραγματικότητων του κόσμου στον οποίο ζει*»<sup>14</sup>.

## Κριτική αποτίμηση

Όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, ο Counts (μαζί βέβαια και με άλλους συναδέλφους του) αντιμετώπισε την περίοδο της μεγάλης ύφεσης ως ευκαιρία - αν μπορεί να θεωρηθεί δόκιμος ο όρος- για να προωθήσει τις ιδέες του σε σχέση με την ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Αντιλαμβανόταν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες πλήρως επηρεασμένες από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται. Τόσο το σχολείο ως εκπαιδευτικός θεσμός όσο και τα υποκείμενα της εκπαίδευσης (δάσκαλοι και μα-

12. Counts, G., *Dare The School Build a New Order?*, Southern Illinois University Press, London & Amsterdam, 1932, 41, 45-47, Γρόλλιος, Γ., *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2011, σ.σ. 164.

13. Gutek, G. "George S. Counts and the origins of Social Reconstructionism". Riley, L.Karen (ed) *Social Reconstruction: People, Politics, Perspectives*. Information Age Publishing inc, USA, 2006. p.p 1-26. p.12.

14. Teachers College in the news, «Dr. Counts Urges Reality In School.», *Teachers College Record*, Volume 34, Number 4, 1933, p.p.330-331, p.330.

θητές) συνδέονται άμεσα με τον πολιτισμό μέσα στον οποίο λειτουργούν. Η παραδοχή αυτή, ουσιαστικά έρχεται σε αντίθεση, τόσο με τη ουδετερότητα του εκπαιδευτικού θεσμού όσο και με τη λογική του «φυσικού χαρίσματος» που κατέχουν κάποιοι μαθητές έναντι κάποιων άλλων.

Η άποψή του για το ζήτημα της ουδετερότητας της εκπαίδευσης συνδέεται και με τις απόψεις του σε σχέση με την επιβολή. Η πεποίθησή του ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός ενέχει πάντα κάποια μορφή επιβολής, αναδεικνύει την κοινωνική λειτουργία του σχολείου και τον ιδεολογικό του χαρακτήρα. Στην περίπτωση του Counts, η κοινωνική λειτουργία του σχολείου αποδεικνύεται μέσα και από ερευνητικά δεδομένα.

Ωστόσο, μολονότι υποστήριζε τον σημαντικό ρόλο που είχαν οι δάσκαλοι στην ολόπλευρη εκπαίδευση των μαθητών και τους καλούσε να αναλάβουν την ευθύνη που απορρέει από τη θέση που κατέχουν, προκειμένου να οικοδομήσουν μια νέα, πιο δημοκρατική κοινωνία, που να βασίζεται σε συλλογικές μορφές οικονομίας, φαίνεται να παραβλέπει την ευθύνη της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής στην αποτυχία του σχολείου να επιτελέσει τον κοινωνικό ρόλο. Με αυτόν τον τρόπο προσωποποιούσε, σε μεγάλο βαθμό, στο επάγγελμα του δασκάλου τις αποτυχίες της εκπαίδευσης.

Στο ίδιο πλαίσιο υποστήριζε την ανάπτυξη συλλογικών μορφών οικονομίας, τις οποίες όμως τοποθετούσε -εν-ίστε- σε ένα τροποποιημένο καπιταλιστικό οικονομικό σύστημα. Δεν φαίνεται να είχε ξεκάθαρο όραμα για τον ριζικό μετασχηματισμό των οικονομικών συσχετισμών, αντίθετα έμενε απλά σε μια καταγγελία που δε συνοδευόταν ταυτόχρονα με την αναγγελία μιας ριζοσπαστικής κοινωνικής θεωρίας που θα μπορούσε να άρει τους δυσμενείς για τους πολλούς συσχετισμούς.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί του προβληματισμοί και η κριτική του στην Προοδευτική Εκπαίδευση, της οποίας μέλος ήταν και ο ίδιος, αποτέλεσαν μια σημαντική τομή στην παιδαγωγική σκέψη. Αμφισβήτησε την ουδετερότητα του εκπαιδευτικού θεσμού και επικεντρώθηκε στο ζήτημα του σκοπού της εκπαίδευσης, την οποία δεν αντιμετώπισε ως μια τεχνική διαδικασία αλλά ως ιδεολογική. Εκμεταλλεύτηκε, έστω και με έναν επιφανειακό τρόπο, την κοινωνική συγκυρία για να φέρει στη δημόσια συζήτηση<sup>15</sup> τα παιδαγωγικά ζητήματα, συσχετίζοντάς τα άμεσα με τα κοινωνικά προβλήματα.

Για να απαντηθεί θετικά το ερώτημα της παρούσας ανακοίνωσης, αν δηλαδή το μάθη εκπαίδευση να είναι εκπαίδευση, να επιτελέσει δηλαδή τον υπαρξιακό της ρόλο, πρέπει πρώτα από όλα να προσδιοριστεί ο ρόλος αυτός, δηλαδή ο τρόπος που νοηματοδοτείται ο σκοπός της εκπαίδευσης στην παρούσα εισήγηση.

Βασική προϋπόθεση αποτελεί η εκπαίδευση να διατηρήσει αλλά και να ενισχύσει τον δημόσιο χαρακτήρα της. Η προάσπιση του δημοσίου χαρακτήρα της εκπαίδευσης αποτελεί ζήτημα δημοκρατίας. Αναπόσπαστο καθήκον όλων των εμπλεκόμενων προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί το δικαίωμα όλων των παιδιών - και των γονέων τους- να αισθάνονται το σχολείο ως το πεδίο εκείνο που θα τους χειραφετήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξελιχθούν και να βελτιώσουν τις καταστάσεις που τους περιορίζουν<sup>16</sup>.

Βέβαια, η δημοκρατία οφείλει θεσμοθετημένα να διαπερνά όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, από τον διορισμό των εκπαιδευτικών, τον τρόπο λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων, των σχέσεων όλων των υποκειμένων που συμμετέχουν στη λειτουργία του σχολείου και της συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, μέχρι τον τρόπο συγκρότησης και εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων.

Βασική, όμως, προϋπόθεση αποτελεί ο επανοπροσδιορισμός του σκοπού που αποδίδεται στην εκπαίδευση. Στην εισαγωγή των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ γίνεται λόγος για *ένταξη* των μαθητών στην κοινωνία, η οποία διασφαλίζεται για όλους μέσα από την *παροχή ίσων ευκαιριών*<sup>17</sup>. Μια τέτοια προσέγγιση, ουσιαστικά αποδίδει στην εκπαίδευση έναν άκρως συντηρητικό ρόλο, αυτόν της διαιώνισης της υπάρχουσας κοινωνίας. και προσάπτει στα ίδια τα άτομα την ευθύνη της αποτυχίας ένταξής τους σε αυτήν –μέσα από τον «μύθο» της ισότητας ευκαιριών-.

Αντίθετα, στο πλαίσιο της παρούσας εισήγησης, ο σκοπός της εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να αναζητηθεί στους κόλπους της Κριτικής και Απελευθερωτικής Παιδαγωγικής. Όπως αναφέρουν και οι Γρόλλιος και Γούναρν (2016) στην πρότασή τους<sup>18</sup> για μια απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα, *στρατηγικός κοινωνι-*

15. Ο ίδιος υπήρξε μέλος της συντακτικής ομάδας του περιοδικού *The Social Frontiers* (1934-1941), ενός περιοδικού που είχε ως βασικό στόχο να αποτελέσει ένα πρωταρχικό, επισκοδομητικό μέσο για τους δασκάλους εκείνους που αναγνωρίζουν το σημαντικό, ίσως και στρατηγικό ρόλο της εκπαίδευσης στην ανασυγκρότηση της αμερικανικής κοινωνίας. (Killpatrick, W. "Launching The Social Frontier". *Social Frontier* Volume 1 Number 1, 1934, p. 2-2. <http://www.tcrecord.org/frontiers/> ID Number: 12933, Date Accessed: 3/31/2012 11:39:32 AM.

16. Για τη συνειδητοποίηση των καταστάσεων που μας περιορίζουν και τη σημασία της εκπαίδευσης στη διαδικασία αυτή, βλ. Freire, P., *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, Ράππα, Αθήνα, 1976.

17. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, 2003, σ.2

18. Ολοκληρωμένα η πρότασή τους περιγράφεται στο βιβλίο, Γρόλλιος, Γ., Γούναρν, Π. *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα, Ιστορικές Διαδρομές και Προοπτική*, Gutenberg, Αθήνα, 2016, σ.σ. 275-297.

κο-πολιτικός σκοπός είναι η κατάργηση της εκμετάλλευσης και καταπίεσης<sup>19</sup>. Ο σκοπός αυτός οφείλει να συνοδεύεται από δράση για τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση δημιουργίας ενός δημοκρατικού σχολείου που αποσκοπεί στη χειραφέτηση όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών ώστε να γίνονται ικανοί να συμμετέχουν, να αμφισβητούν, να αντιδρούν, να ενδιαφέρονται και να οραματίζονται μια διαφορετική, πιο δίκαια κοινωνία για όλους και όπου η εκμετάλλευση και οι ανισότητες θα καμφθούν.

Μείζονα σημασία στην υλοποίηση του σκοπού αυτού έχουν οι πρακτικές που υιοθετούνται μέσα στη σχολική τάξη. Οι πρακτικές αυτές οφείλουν να εντάσσουν την κουλτούρα και τα προβλήματα των μαθητευόμενων και να καλλιεργούν τη φαντασία και την κοινωνική συνείδηση των μαθητών, θέτοντας σε αμφισβήτηση τον τρόπο διαμόρφωσης της κοινής γνώμης, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.

Σημαντικό επίσης είναι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία να αντιληφθούν τη σημασία των θέσεων που κατέχουν και ως επαγγελματίες να έρθουν αντιμέτωποι με τις ευθύνες που απορρέουν από αυτές. Να αρνηθούν την εργαλειακή σχέση με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση, και με πείσμα, αγάπη, όραμα, υπομονή και επιμονή, αλλά ταυτόχρονα με γνώση και κοινωνική συνείδηση, να βοηθήσουν ώστε η εκπαίδευση να είναι πραγματική εκπαίδευση για όλους, ενώ ταυτόχρονα να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία και να αγωνίζονται για την προάσπιση των συμφερόντων των αδυνάτων.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι, ενώ ο Counts ανέδειξε σοβαρούς προβληματισμούς, και ενδεχομένως για την εποχή του ριζοσπαστικούς, οι απαντήσεις που ο ίδιος έδωσε σε αυτούς δεν μπορούν να αποτελέσουν ουσιαστική ριζοσπαστική λύση για την εκπαίδευση<sup>20</sup> και οφείλουν να επαναπροσδιοριστούν στη σημερινή συγκυρία και να μπολιαστούν με άλλες παιδαγωγικές θεωρίες που θέτουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας την κουλτούρα των μαθητευόμενων και την ταξική διαμάχη (κριτική και απελευθερωτική παιδαγωγική).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bowers, G. A., *The Progressive Educator and the Depression: The Radical Years*, Random House, New York, 1969.
- Childs, J., *American pragmatism and education: an interpretation and criticism*, Holt, New York, 1956.
- Counts, G. «The Selective Principle in American Education I». *The School Review*, vol.29, No 9, 1921.
- Counts, G., *The selective Character of American Secondary Education*. The University of Chicago Press, Chicago, 1922.
- Counts, G., *The Social Composition of the Boards of Education*. The University of Chicago Press, Chicago, 1927.
- Counts, G., *School and Society in Chicago, its men, ideas and institutions*. Arno Press & The New York Times, New York, 1928.
- Counts, G., «Dare Progressive Education Be Progressive?» *Progressive, Education*, vol. 9.
- Counts, G., *Dare The School Build a New Order?*, Southern Illinois University Press, London & Amsterdam, 1932.
- Cremin, L. A., *The Transformation of the School*, Vintage Books, New York, 1954.
- Gutek, G., *The Educational Theory of George S. Counts*, University Press, Ohio State, 1970.
- Gutek, G., *George Counts and American Civilization: The Educator as Social Theorist*. Mercer University, Macon-Georgia, 1984.
- Gutek, G. "George S. Counts and the origins of Social Reconstructionism". Riley, L.Karen (ed) *Social Reconstruction: People, Politics, Perspectives*. Information Age Publishing inc, USA, 2006.
- Karier, C., *The Individual, Society and Education. A History of American Educational ideas*, university of Illinois Press, Urbana and Chicago, 1986.
- Teachers College in the news, «Dr. Counts Urges Reality In School.», *Teachers College Record*, Volume 34, Number 4, 1933.
- Tyack, D., Lowe, R., & Hansot, E, *Public Schools in Hard Times. The Great Depression and Recent Years*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1984.
- Freire, P., *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, Ράππα, Αθήνα, 1976.
- Γρόλλιος, Γ., *Προοδευτική Εκπαίδευση και Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2011.
- Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π. *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα, Ιστορικές Διαδρομές και Προοπτική*, Gutenberg, Αθήνα, 2016.
- Ράσος, Σ. «Η Κρίση της Προοδευτικής Εκπαίδευσης και η Εμφάνιση της Ανασυγκροτικής Φιλοσοφίας της Παιδείας.», 2003. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/rasis.htm>, 17-08-2015
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα, 2003.

19. Γρόλλιος, Γ., Γούναρη, Π. *Απελευθερωτική και Κριτική Παιδαγωγική στην Ελλάδα, Ιστορικές Διαδρομές και Προοπτική*, Gutenberg, Αθήνα, 2016, σ.278.

20. Η παραδοχή αυτή δεν μειώνει τη σημασία του έργου του παιδαγωγού και την επιρροή που αυτό άσκησε σε μεταγενέστερες παιδαγωγικές θεωρίες.

# Προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα στο σχολείο: η περίπτωση των προσφύγων και μεταναστών

Ευαγγελία Σαμπάνη  
Εκπαιδευτικός ΠΕ70  
Evedel13@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ερευνώντας τις απαρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, ανατρέχουμε στα λόγια του Paulo Freire, ο οποίος επεσήμανε πως « αν αποσκοπούμε στον άνθρωπο και την ανθρωπιά, η εκπαίδευση είναι πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας». Η εργασία αυτή, ορμώμενη από τα φιλελεύθερα πρότυπα μιας προβληματιζουσας εκπαίδευσης, έχει ως στόχο να παρέχει τα απαραίτητα εφόδια ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και του δημοκρατικού πνεύματος των μαθητών των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Γεγονός είναι πως η διασφάλιση και η προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε περιβάλλον. Ο άνθρωπος διατηρεί την ταυτότητά του και την ανθρωπινή του σύσταση μόνο εάν ζει και αλληλεπιδρά σε ένα περιβάλλον ελευθερίας και ισότητας. Για τον λόγο αυτό, η Κριτική Εκπαίδευση μάχεται ενάντια στα παραδοσιακά πρότυπα παιδαγωγικής διαδικασίας και ωθεί τις διδακτικές μεθόδους προς μία εναλλακτική κατεύθυνση, στην οποία η ελεύθερη βούληση και η προσωπική έκφραση τίθενται στο επίκεντρο.

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο με κεντρικό θέμα την προσέγγιση της διαφορετικότητας στο σχολείο, και συγκεκριμένα την περίπτωση των προσφύγων και των μεταναστών εντός του σχολικού περιβάλλοντος, έχει ως στόχο να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά ως προς την ευπαθή αυτή κοινωνική ομάδα, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες που θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους και θα εντείνουν την ανάγκη τους για ενεργή συμμετοχή. Μέσα από δραστηριότητες οπτικο-ακουστικού περιεχομένου, προωθώντας τη διαδραστικότητα και την κινητικότητα, όλες οι μορφές των τεχνών ενώνονται για χάρη της επιτυχούς πραγματοποίησης του σεναρίου αυτού.

Πρωταρχικός στόχος της εργασίας είναι οι μαθητές να ενημερωθούν για τα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, τόσο τα δικά τους όσο και εκείνα των προσφύγων και των μεταναστών, και στη συνέχεια, μέσα από τις δραστηριότητες και την αξιοποίηση των τεχνών, να ευαισθητοποιηθούν, να οδηγηθούν στην ενσυναίσθηση, να αντιληφθούν τον ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες, να σεβαστούν και να αποδεχτούν τους πρόσφυγες και τους μετανάστες αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητές τους.

## Εισαγωγή

Η διασφάλιση και η προστασία των ανθρώπινων δικαιωμάτων είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν σε κάθε περιβάλλον. Ο άνθρωπος διατηρεί την ταυτότητά του και την ανθρωπινή του σύσταση μόνο αν ζει και αλληλεπιδρά σε ένα περιβάλλον ελευθερίας και ισότητας. Η Κριτική Παιδαγωγική μάχεται ενάντια στα παραδοσιακά πρότυπα παιδαγωγικής διαδικασίας και ωθεί τις διδακτικές μεθόδους προς μια εναλλακτική κατεύθυνση, στην οποία η ελεύθερη βούληση και η προσωπική έκφραση τίθενται στο επίκεντρο. Σύμφωνα με τον Freire, η προβληματιζουσα εκπαίδευση είναι αυτή που βοηθά τη διαδικασία της απελευθέρωσης και βρίσκεται στον αντίποδα της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Δεν προσπαθεί να προσαρμόσει τον εκπαιδευόμενο στην πραγματικότητα, απορρίπτοντας τη δημιουργικότητά του και την κριτική του σκέψη. Αντίθετα, επιχειρεί να αποκαλύψει την πραγματικότητα και να φέρει τον εκπαιδευόμενο αντιμέτωπο με τα προβλήματα, προκειμένου να δώσει λύσεις σε αυτά. Ο πρωτεύων σκοπός είναι να κατανοήσει ο εκπαιδευόμενος τα προβλήματα, να τα αντιμετωπίσει κριτικά και βαθμιαία να φτάσει στο σημείο να θεωρήσει τον εαυτό του υπεύθυνο και αρμόδιο να τα επιλύσει. Μέσα από αυτή την προβληματιζουσα πράξη της παιδείας, στόχος είναι να φτάσει ο μαθητής

από τη συνειδητοποίηση στη δράση και στην ενέργεια. Για να επιτευχθεί η απελευθερωτική παιδαγωγική πράξη, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να συνδέονται οι προσλαμβάνουσες γνώσεις με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και τα βιώματα, τόσο των ανηλίκων όσο και των ενηλίκων. Η διεργασία της κριτικής συνειδητοποίησης είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κριτική σκέψη, απελευθερώνει την ατομικότητα κάθε ανθρώπου και τον κάνει κοινωνό σε ένα κοινωνικό σύνολο στο οποίο έχει τις ίδιες ευθύνες και ανάγκες με τα υπόλοιπα μέλη του.

Είναι γεγονός πως σε ορισμένες περιπτώσεις, το παραδοσιακό σχολείο εμποδίζει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και τη γνώση των κοινωνικών σχέσεων, αφού τα περιεχόμενα της μάθησης είναι αφηρημένα, αποκομμένα από τη ζωή και άσχετα από τον χώρο των βιωμάτων και των εμπειριών του εκπαιδευόμενου. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο με κεντρικό θέμα την προσέγγιση της διαφορετικότητας στο σχολείο, και συγκεκριμένα την περίπτωση των προσφύγων ή των μεταναστών εντός του σχολικού περιβάλλοντος, στοχεύει να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά ως προς την ευπαθή αυτή κοινωνική ομάδα, μέσα από ποικίλες δραστηριότητες που θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους και θα εντείνουν την ανάγκη τους για ενεργή συμμετοχή. Επιπροσθέτως, σκοπός του σεναρίου αυτού είναι να οδηγηθούν οι μαθητές στην ενσυναίσθηση, να αντιληφθούν πως ο ρόλος του ενεργού πολίτη που διαθέτει κριτική σκέψη είναι απαραίτητος για να μεταβληθούν οι προϋπάρχουσες κοινωνικές καταστάσεις και συνθήκες, με αποτέλεσμα να επέλθει σταδιακά η αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας.

## Σκοπός δραστηριοτήτων

Σκοπός του παρόντος σεναρίου είναι να έρθουν σε επαφή οι μαθητές με το περιεχόμενο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, να κατανοήσουν σε βάθος τις έννοιες «μετανάστis-πρόσφυγας» και τις μεταξύ τους διαφορές, τις ευθύνες για γόνιμη ένταξη των ευπαθών κοινωνικών ομάδων στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, και την αναγκαιότητα που προκύπτει για ομαλή και προσοδοφόρα κοινωνικοποίησή τους όχι μόνο στα στενά όρια μιας σχολικής τάξης αλλά και εντός του ευρύτερου πλαισίου ολόκληρης της κοινωνίας. Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να αποτελέσουν τον ακρογωνιαίο λίθο που ενώνει τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Ως μελλοντικοί ενεργοί πολίτες, οφείλουν να διερευνούν και να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους, να αντιμάχονται σθεναρά απέναντι σε οποιαδήποτε πιθανή καταπάτησή τους και να προστατεύουν, τόσο τα δικά τους δικαιώματα όσο αυτά και των άλλων. Μέσα από αυτό το εγχειρίδιο, λοιπόν, επιχειρούμε την ενημέρωση και κατ' επέκταση την αφύπνιση των μαθητών σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των μεταναστών και των προσφύγων, την ευαισθητοποίησή τους ως προς τις συγκεκριμένες ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, καθώς και την ανάπτυξη δράσεων και προτάσεων για την υπεράσπιση και την ευαισθητοποίηση ολόκληρης της κοινωνίας.

### Επιμέρους Στόχοι

Κατά τη διάρκεια και με την ολοκλήρωση του σεναρίου, «Προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα στο σχολείο: Η περίπτωση των προσφύγων και των μεταναστών», οι μαθητές θα είναι σε θέση:

#### α) Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- Να γνωρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και το περιεχόμενό τους.
- Να γνωρίζουν τα δικαιώματα του παιδιού.
- Να ενημερωθούν για τα δικαιώματα των προσφύγων.
- Να αντιληφθούν την ύπαρξη των ευπαθών κοινωνικών ομάδων και την αναγκαιότητα ένταξής τους στο κοινωνικό σύνολο.
- Να κατανοήσουν τις έννοιες «μετανάστis» και «πρόσφυγας» και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τις ιδιαιτερότητες, τα γνωρίσματα, τις δυσκολίες και τις ανάγκες αυτών των ευπαθών κοινωνικών ομάδων.
- Να ενημερωθούν για τη Σύμβαση του Καθεστώτος των προσφύγων και για την ύπαρξη θεσμών και οργανισμών που φροντίζουν για την ασφάλεια και την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων γενικότερα, και των δικαιωμάτων των προσφύγων και των μεταναστών ειδικότερα.
- Να έρθουν σε επαφή με βιωματικά παιχνίδια και δημιουργικές δραστηριότητες που θα έχουν σκοπό την κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης ως προς τη θέση των προσφύγων και των μεταναστών.
- Να συνδέσουν τις κακουχίες και τις δυσκολίες των μεταναστών με την ανάγκη διαφύλαξης των δικαιωμάτων τους, μέσα από εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των Τεχνών.

- Να αξιοποιούν λογισμικά και διαδικτυακές εφαρμογές.
- Να εξοικειωθούν με την ηλεκτρονική αναζήτηση, τη διασταύρωση των πηγών και την δημιουργία ενός νέου δικού τους υλικού, με τη βοήθεια της τεχνολογίας και του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

#### **β)** Ως προς τις ικανότητες

- Να εντοπίζουν, να αναγνωρίζουν, να διερευνούν και να αξιολογούν πληροφορίες τις οποίες θα χρειάζονται.
- Να αναπτύσσουν την ομαδικότητα και τη συνεργατικότητα τους μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες.
- Να επικοινωνούν δημοκρατικά μεταξύ τους, να σέβονται και να αποδέχονται την ελευθερία έκφρασης της γνώμης του άλλου.
- Να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα και το αίσθημα ευθύνης που διαθέτουν.
- Να αναπτύσσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.
- Να αναγνωρίζουν την ευθύνη τους ως ενεργοί πολίτες, να κινητοποιούνται και να δραστηριοποιούνται στην καθημερινή τους ζωή.

#### **γ)** Ως προς τις στάσεις

- Να αναπτύξουν δράσεις και προτάσεις σχετικά με την αποφυγή καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των προσφύγων και των μεταναστών.
- Να πάρουν πρωτοβουλίες ως προς την εξοικείωση των προσφύγων και των μεταναστών στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς και ως προς την κοινωνικοποίησή τους με το σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.
- Να εμπεδώσουν τις βασικές ανάγκες τους, που αποτελούν ταυτόχρονα και δικαιώματα.
- Να υπερασπιστούν το δικαίωμα όλων στην ισότητα.
- Να αναγνωρίσουν την ανάγκη αρμονικής συνύπαρξης όλων και να ταχθούν υπέρ της δημιουργίας και διασφάλισης ενός κόσμου απαλλαγμένου από στερεότυπα και αναχρονιστικές αντιλήψεις.
- Να εξοικειωθούν με την έννοια της διαφορετικότητας και να αναπτύξουν το αίσθημα του «μοιράζομαι» και του «ανήκειν».
- Να έρθουν σε άμεση επαφή με ανθρώπους που μπορούν να τους μεταφέρουν τα προσωπικά τους βιώματα ως πρόσφυγες ή μετανάστες, αποβλέποντας έτσι στην ευαισθητοποίησή τους.

## **Τα ανθρώπινα δικαιώματα**

Είναι αδιαμφισβήτητο πως τα ανθρώπινα δικαιώματα εντάσσονται αυτά καθαυτά στη φύση του ανθρώπου, και χωρίς αυτά θα ήταν αδύνατον να αναγνωριστούμε ως άνθρωπινα όντα. Είναι θεμελιώδεις αρχές και ελευθερίες που μας επιτρέπουν να αναπτύξουμε τις δεξιότητές μας και να καλύψουμε τις ανάγκες μας. Βασίζονται στην προσταγή της ανθρωπότητας για διασφάλιση μιας ζωής στην οποία η αξιοπρέπεια και η αξία του κάθε ανθρώπου γίνονται σεβαστές και προστατεύονται. Η καταπάτηση και η άρνηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μπορούν να πυροδοτήσουν εντάσεις, βία και συγκρούσεις μεταξύ των κοινωνιών και των εθνών.

Η πρώτη σελίδα στη θέσπιση ενός συνόλου αρχών για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών γράφτηκε μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και χρονολογείται το 1948. Το κείμενο που υπογράφηκε φέρει το όνομα «Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου» και αφορά τα δικαιώματα που έχουν καθολικά άντρες και γυναίκες, χωρίς καμία διάκριση. Το κείμενο αυτό αποτελεί ορόσημο για τη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έχει οικουμενική διάσταση και είναι πλέον μεταφρασμένο σε πάνω από 400 γλώσσες.

Είναι άξιο αναφοράς ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι αναφαίρετα στοιχεία της ανθρώπινης υπόστασης και ισχύουν για όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από το χρώμα, το φύλο, την εθνικότητα, τη θρησκεία, τον τόπο κατοικίας, τη γλώσσα, τα πολιτικά ιδεώδη ή οποιαδήποτε άλλη κατάσταση. Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημάνουμε πως η παραβίαση της ελευθερίας του άλλου σημαίνει αυτόματα και στέρψή του στο δικαίωμα για ζωή. Σύμφωνα με την αρχή της μη διάκρισης, οφείλουμε να αναφέρουμε ότι αυτή αλληλοσυμπληρώνεται από την αρχή της ισότητας, όπως ορίζεται στο άρθρο 1 της ΟΔΔΑ: «Όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και στα δικαιώματα». Καμία, όμως, από τις θεμελιώδεις αυτές αρχές που θεσπίστηκαν και επίσημα από την ΟΔΔΑ δεν μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από τις υπόλοιπες. Όλες έχουν άμεση σύνδεση μεταξύ τους και καθεμία βρίσκεται σε συνάρτηση με την άλλη, σχηματίζοντας έτσι μια απαραβίαστη αλυσίδα, ικανή να διατηρήσει τον κόσμο σε ειρήνη και αρμονία.

## Τα δικαιώματα του παιδιού

Με το πέρασμα των χρόνων γίνονταν προσπάθειες που επικεντρώθηκαν στην απαγόρευση της παιδικής εργασίας, στην καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, στη διασφάλιση της προστασίας των παιδιών, καθώς και στις προσπάθειες κοινωνικού ελέγχου των παιδιών που παρουσίαζαν παραβατική συμπεριφορά. Έπειτα από μια σειρά Διακηρύξεων, η εμφάνιση του κινήματος της απελευθέρωσης των παιδιών τη δεκαετία του 1970 έπαιξε τελικά καθοριστικό ρόλο στην υιοθέτηση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού από τον Ο.Η.Ε. Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία κυρώθηκε από την Ελλάδα το 1992, πρεσβεύει την οικουμενικότητα, καθώς με τον τρόπο αυτόν μπορεί να εγγυηθεί ενιαίο πλαίσιο δικαιωμάτων για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από άλλους παράγοντες. Όμως, το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της Σύμβασης είναι ότι κατοχυρώνονται όχι μόνο τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα του παιδιού αλλά και τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά. Αυτό που επιτεύχθηκε με τη Σύμβαση αυτή είναι ότι έχει καταφέρει να κατοχυρώσει στο παιδί έναν μεγάλο αριθμό δικαιωμάτων που έχουν και οι ενήλικες. Πρόκειται για δικαιώματα όπως η δυνατότητα της ελεύθερης έκφρασης (αρθ. 13), η ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας (αρθ. 14), η ελευθερία του συνέρχεσθαι και συνεταιρίζεσθαι (αρθ. 15) και η προστασία της ιδιωτικής ζωής (αρθ. 16), που για πολλά χρόνια ήταν προνόμιο μόνο των ενηλίκων. Επιπροσθέτως, η αρχή του δικαιώματος του παιδιού να εκφράζει την άποψή του για όλα τα θέματα που το αφορούν του δίνει τη δυνατότητα να εκφράζει τις απόψεις και τις επιθυμίες του, στις οποίες θα δίνεται η ανάλογη με την ηλικία και τον βαθμό ωριμότητάς του βαρύτητα (αρθ. 12). Το άρθρο αυτό αναγνωρίζει, σε έναν σημαντικό βαθμό, την αυτονομία του παιδιού, κάτι το οποίο ήταν αδιανόητο πριν από την κατοχύρωση των δικαιωμάτων του. Πρωταρχική θέση, βέβαια, στις αρχές, σύμφωνα με την Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού του Ο.Η.Ε., είναι η αρχή της μη διάκρισης, καθώς και η αρχή του δικαιώματος του παιδιού στη ζωή, την επιβίωση και την ανάπτυξη, αλλά και η αρχή του δικαιώματος του παιδιού να εκφράζει την άποψή του.

Σύμφωνα με πρωτοβουλία του ΥΠΠΕΘ, συγκροτήθηκε μια Επιτροπή Στήριξης/ Επιστημονική Επιτροπή, η οποία είχε ως πρωταρχικό και βασικό στόχο την ευρύτερη κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων. Διεθνείς οργανισμοί και σχετικοί φορείς, σε συνεργασία με άλλα υπουργεία, πρότειναν ένα ιδιαίτερα απαιτητικό πρόγραμμα ένταξης των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο ασταθής πληθυσμός, οι συνεχείς μετακινήσεις των προσφύγων, οι συνθήκες χρονικής πίεσης και η ετερότητα στον τρόπο ζωής αυτών των ατόμων κατέστησαν αυτό το έργο αναποτελεσματικό ως προς τις απαιτούμενες συνεχείς προσαρμογές και διαφοροποιήσεις. Το συγκεκριμένο σενάριο, απαλλαγμένο από το παραδοσιακό πρότυπο διδασκαλίας, προτείνει έναν εναλλακτικό και καινοτόμο τρόπο εκμάθησης, ο οποίος προάγει τη συνεργατική μάθηση, την ομαδική εργασία και την κριτική σκέψη των παιδιών.

## Ανθρώπινα δικαιώματα προσφύγων και μεταναστών

Το 1951, σύμφωνα με το άρθρο της Σύμβασης της Γενεύης για το καθεστώς των προσφύγων, πρόσφυγας είναι κάποιος «ο οποίος βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του ή του τόπου κατοικίας του, έχει δικαιολογημένο φόβο δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ορισμένη κοινωνική ομάδα ή λόγω πολιτικών πεποιθήσεων, και εξαιτίας αυτού του φόβου δίωξης αδυνατεί ή δεν επιθυμεί να απολαμβάνει την προστασία αυτής της χώρας ή την επιστροφή σε αυτήν». Πάγια θέση της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες είναι πως οι άνθρωποι που τρέπονται σε φυγή υπό τέτοιες συνθήκες πρέπει σε γενικές γραμμές να θεωρούνται πρόσφυγες, αν η πατρίδα τους δεν μπορεί ή δεν θέλει να τους προστατεύσει. Επιπρόσθετα κείμενα, όπως είναι η Σύμβαση του Οργανισμού Αφρικανικής Ενότητας για τους Πρόσφυγες του 1969 και η Διακήρυξη της Cartagena στην Λατινική Αμερική, στηρίζουν ρητά αυτήν τη θέση. Επίσης, σημαντικό είναι το άρθρο 14 της ΟΔΔΑ, το οποίο αναφέρει ότι «κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να αναζητά και να του χορηγείται σε άλλες χώρες άσυλο από τις διώξεις». Είναι αναμφισβήτητο ότι κανένας δεν επιλέγει να είναι πρόσφυγας, να ζει στην εξορία και να στερείται των βασικών αναγκών όπως η τροφή, η ένδυση και η στέγη. Δύο από τα πρωτεύοντα δικαιώματα των προσφύγων είναι το άσυλο και η ασφάλεια, συμπεριλαμβανομένου του να μη φοβούνται για την σωματική τους ακεραιότητα. Παρ' όλα αυτά, η ελευθερία σκέψης, η ελεύθερη κυκλοφορία, η προστασία από βασανιστήρια και η εξευτελιστική μεταχείριση είναι θεμελιώδη δικαιώματα που διεκδικεί κάθε άνθρωπος, αλλοδαπός ή μη. Επιπλέον, όπως κάθε πρόσφυγας έχει δικαίωμα στην ιατρική περίθαλψη, την εκπαίδευση και την εργασία, έτσι και ο ίδιος οφείλει σεβασμό απέναντι στη νομοθεσία, τους θεσμούς, τα ήθη και τα έθιμα της χώρας που του προσφέρει άσυλο.

Η Ύπατη Αρμοστεία είναι ένας φορέας που παρέχει προστασία και βοήθεια στους πρόσφυγες του κόσμου και



σε άλλες ομάδες, όπως στους αιτούντες άσυλο ή τους εσωτερικά εκτοπισμένους πληθυσμούς, προάγει τις διεθνείς συμφωνίες για τους πρόσφυγες, παρακολουθεί τη συμμόρφωση των κυβερνήσεων με τους σχετικούς κανόνες του διεθνούς δικαίου, και παρέχει υλική βοήθεια, όπως τροφή, νερό, στέγη και ιατρική περίθαλψη σε πρόσφυγες. Το Γραφείο της Ύπατης Αρμοστείας για τους πρόσφυγες, λειτουργεί στην Ελλάδα από τον Μάρτιο του 1952.

Καθώς τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων, καθίσταται όλο και πιο αναγκαία η έρευνα και μελέτη του επιπολιτισμού, δηλαδή της επαφής μεταξύ ατόμων ή ομάδων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Για να προσαρμοστούν οι μετανάστες και οι πρόσφυγες στη χώρα εγκατάστασης, ο κυρίαρχος πληθυσμός της χώρας αυτής καλείται να υποστεί και αυτός καθαυτός ορισμένες μεταβολές.

Στις ομάδες που βρίσκονται στη διαδικασία του επιπολιτισμού έχουν προσδιοριστεί από τους **J.W. Berry** και **J.S. Sam** τρεις διαστάσεις: εκούσια ή ακούσια, εδραία ή μεταναστευτική και μόνιμη ή προσωρινή. Σε αντίθεση με τους μετανάστες που έχουν εκούσια μεταναστεύσει, για τους πρόσφυγες η μετανάστευση συνήθως δεν αποτελεί επιλογή. Σκοπός του συγκεκριμένου σεναρίου είναι να διαχωριστούν αυτές οι δύο έννοιες στο μυαλό των παιδιών και να μπορέσουν να σταθούν ως κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες απέναντι στα σύγχρονα κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά δρώμενα.

Εν κατακλείδι, είναι αδιαμφισβήτητο πως η ημιμάθεια και η αμάθεια συνιστούν βασικούς παράγοντες για την ανάπτυξη ρατσιστικών αντιλήψεων, τόσο στη χώρα μας όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η ρατσιστική βία σε όλες τις εκφάνσεις συνιστά προσβολή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και συγχρόνως σοβαρή απειλή κατά της κοινωνικής συνοχής. Το παρόν εγχειρίδιο θέτει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας την πρόληψη και τη δραστική καταστολή των φαινομένων ρατσισμού και ξενοφοβίας μέσα από δραστηριότητες που στοχεύουν αρχικά στην ενημέρωση των μαθητών και στη συνέχεια στην ευαισθητοποίησή τους σχετικά με τα δικαιώματα, τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των προσφύγων και των μεταναστών. Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης και βασικός παράγοντας για την υιοθέτηση στάσεων, ιδεολογιών και αντιλήψεων από τα παιδιά, οφείλει να λάβει δραστικά μέτρα για την εξάλειψη του ρατσισμού, της ξενοφοβίας και της μισαλλοδοξίας.

## Εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα

### *Το δικαίωμα των προσφύγων και μεταναστών στην εκπαίδευση*

Σύμφωνα με τη Διακήρυξη των Ηνωμένων Εθνών για της Εκπαίδευση και την Κατάρτιση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα του 2012, υπάρχουν τρεις διαστάσεις της εκπαίδευσης κοινά αποδεκτές. Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνει:

- α)** Την εκπαίδευση πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα, δηλαδή τη μετάδοση γνώσης και κατανόησης για τους κανόνες και τις αρχές των ανθρώπινων δικαιωμάτων, τις αξίες που τα στηρίζουν και τους μηχανισμούς που τα προστατεύουν.
- β)** Την εκπαίδευση μέσα από τα ανθρώπινα δικαιώματα, που σημαίνει τη μάθηση και τη διδασκαλία μέσα σε ένα πλαίσιο και με μεθόδους και τρόπους που σέβονται τα δικαιώματα, τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευόμενων.
- γ)** Την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, δηλαδή αυτή που στοχεύει στην ενδυνάμωση των ανθρώπων, ώστε να απολαμβάνουν και να ασκούν τα δικαιώματά τους αλλά και να σέβονται και να υπερασπίζονται τα δικαιώματα των άλλων.

Για την Ύπατη Αρμοστεία, η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί ένα μέσο για τη καλλιέργεια την ενσυναίσθησης και του σεβασμού, ιδίως στη νέα γενιά, προς την κατεύθυνση της πρόληψης ρατσιστικών και ξενοφοβικών τάσεων. Ο ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων στην εκπαίδευση οφείλει να κατευθύνεται ως προς την ισότητα, την αποδοχή και των σεβασμό των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση που διαθέτουν οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες γενικότερα, και οι πρόσφυγες ειδικότερα. Ύψιστης σημασίας είναι ο ρόλος του παιδαγωγού ως συντονιστής, ως διαμεσολαβητής που δεν ασχολείται απλώς με την μετάδοση της γνώσης στους μαθητές αλλά ακολουθώντας τα πρότυπα της Κριτικής Παιδαγωγικής τούς οδηγεί στην προσωπική και ατομική κατανόηση ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι συνυφασμένα με τις βασικές ανθρώπινες ανάγκες. Επιπλέον, οι κυβερνήσεις, οι ΜΚΟ, οι διεθνείς οργανισμοί και οι οργανώσεις της κοινωνίας κατόπιν πρωτοβουλίας των πολιτών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο ως προς την ανεκτικότητα και τη διασφάλιση της ασφάλειας των προσφύγων.

Οι πρόσφυγες, οι μετανάστες και οι αυτόχθονες λαοί είναι ελεύθεροι και ίσοι με όλους τους άλλους λαούς, έχουν

το δικαίωμα να είναι απαλλαγμένοι από κάθε είδους διακρίσεις και μπορούν να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους για ίση μεταχείριση απέναντι στο κοινωνικό σύνολο και το νομοθετικό σύστημα. Επιπλέον, έχουν δικαίωμα να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και να διεκδικήσουν μια θέση στην εκπαίδευση. Ο/Η παιδαγωγός έχει πρωταρχική αρμοδιότητα και ουσιαστική ευθύνη να διδάξει τον σεβασμό προς τη διαφορετικότητα, την πολιτισμική, διανοητική, θρησκευτική και πνευματική ιδιοκτησία των προσφύγων και των μεταναστών, χωρίς να καλλιεργεί μια πολιτική διάκρισης και υπεροχής. Ο επαναπατρισμός των προσφύγων και των μεταναστών καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από την αντιμετώπιση που έχουν οι παράγοντες και οι φορείς της εκπαίδευσης προς αυτούς.

Σύμφωνα με το άρθρο 15 της Διακήρυξης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των αυτοχθόνων λαών, α) οι αυτόχθονες λαοί έχουν το δικαίωμα στην αξιοπρέπεια και την πολυμορφία των πολιτισμών, της κουλτούρας τους, των προφορικών τους παραδόσεων και των προσδοκιών που θα αντικατοπτρίζονται κατάλληλα στην εκπαίδευση και την ενημέρωση του κοινού, β) τα κράτη θα λάβουν αποτελεσματικά μέτρα έπειτα από διαβούλευση και συνεργασία με τους αυτόχθονες λαούς για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων, την εξάλειψη των διακρίσεων και την προώθηση της ανοχής, της κατανόησης και των καλών σχέσεων μεταξύ των αυτοχθόνων λαών και των άλλων τμημάτων της κοινωνίας. Συνεπώς, ο «μικρόκοσμος» του σχολείου οφείλει να αναλάβει δράσεις για την ομαλή ένταξή τους, για την κοινωνικοποίησή, την αποδοχή και την προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο. Οι δραστηριότητες του ακόλουθου διδακτικού σχεδίου αποτελούν το εναρκτήριο βήμα ως προς τη διεύρυνση των οριζόντων του εκπαιδευτικού συστήματος, ενός συστήματος απελευθέρωσης, απαλλαγμένου από οποιαδήποτε ρατσιστική αντίληψη και ξενοφοβική τάση.

### *Περιγραφή δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού*

Στο σημείο αυτό παρατίθενται ορισμένες προτάσεις διδακτικών δραστηριοτήτων οι οποίες εκτελούνται στα πλαίσια συγκεκριμένων διδακτικών ωρών. Το παρακάτω σενάριο αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση προς τους εκπαιδευτικούς, η οποία προτείνεται ως συμπληρωματική στο βιβλίο του μαθητή και το υλικό από το Ψηφιακό Σχολείο.

#### **1η Διδακτική ώρα – Αφόρμηση**

- Το μάθημα ξεκινά με ένα βίντεο από τις ειδήσεις το οποίο είχε σχέση με τους πρόσφυγες. Το θέμα αυτό είναι ιδιαίτερα επίκαιρο και απασχολεί πολύ τις οικογένειες στην καθημερινότητά τους.
- Διατυπώνονται ελεύθερα οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τις έννοιες «μετανάστης» και «πρόσφυγας», και ακολουθεί διαχωρισμός των εννοιών.
- Στην συνέχεια, κάθε παιδί γράφει σε ένα χαρτάκι λευκό ένα ανθρώπινο δικαίωμα έτσι όπως το σκέφτεται από μόνο του και το εξηγεί στην τάξη.

#### **2η – 3η Διδακτική ώρα – Προβολή ενημερωτικού βίντεο για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα**

- Στην αρχή της δεύτερης ώρας, τα παιδιά χωρίζονται σε 5 ομάδες των τεσσάρων ατόμων.
- Ακολουθεί προβολή βίντεο με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, το οποίο βρίσκεται διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://gr.youthforhumanrights.org/what-are-human-rights.html>.
- Κάθε ομάδα εντοπίζει κατά τη διάρκεια της προβολής του βίντεο, ποια ανθρώπινα δικαιώματα έχουν σχέση με τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, και στο τέλος επιχειρούν να τα τοποθετήσουν κατά σειρά προτεραιότητας, με βάση τη σημαντικότητά τους.

#### **4η Διδακτική ώρα – Καταιγισμός ιδεών σχετικών με τις ανάγκες των προσφύγων και των μεταναστών**

- Κατά τη διάρκεια αυτής της ώρας διαβάζουμε τα δικαιώματα των προσφύγων και των μεταναστών όπως τα έχει ξεχωρίσει κάθε ομάδα. Πραγματοποιείται καταιγισμός ιδεών σχετικά με το «Για ποιους λόγους μπορεί να αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τη χώρα της αυτή η μερίδα ανθρώπων;» .
- Επιχειρείται με την ίδια μέθοδο, η διερεύνηση των αναγκών των προσφύγων και των μεταναστών.

#### **5η Διδακτική ώρα – Η δύναμη των εικόνων**

- Μοιράζεται στα παιδιά, έτσι όπως έχουν χωριστεί σε 5 ομάδες των τεσσάρων ατόμων, από μία φωτογραφία συνοδευόμενη από μία λεζάντα. Τα παιδιά πρέπει να ξεχωρίσουν γιατί η φωτογραφία αναφέρεται σε έναν πρόσφυγα ή έναν μετανάστη και καλούνται να γράψουν σε ένα χαρτί τις δυσκολίες και τις ανάγκες τους. Στη συνέχεια, ως ομάδα, τα παρουσιάζουν στη τάξη.

### 6η Διδακτική ώρα – Παιχνίδι: Επιθυμίες και Ανάγκες

- Παιχνίδι Επιθυμίες και Ανάγκες. Σκοπός τους παιχνιδιού αυτού είναι να διαχωρίσουν τα παιδιά τις επιθυμίες από τις ανάγκες και να είναι σε θέση να κατανοήσουν τη διαφορά μεταξύ βασικών και επικουρικών αναγκών.
- Διαδικασία: Τα παιδιά σχηματίζουν ζευγάρια και δίνουμε στο κάθε ζευγάρι ένα σετ κάρτες «Επιθυμίες- Ανάγκες», αφού τα κόψουμε σε μεμονωμένες κάρτες.
- Λέμε στα παιδιά ότι η νέα κυβέρνηση θέλει να τους παράσχει όλα όσα θέλουν και χρειάζονται. Εκτός από τον κατάλογο Επιθυμιών και Αναγκών που έχουν ήδη στα χέρια τους, τους ζητάμε να προσθέσουν κατά ζευγάρι τέσσερις επιπλέον επιλογές και να τις γράψουν στις κενές κάρτες.
- Ανακοινώνουμε στην τάξη ότι η κυβέρνηση αποφάσισε, εξαιτίας πολιτικών και οικονομικών λόγων, να δώσει στα παιδιά μόνο 16 από αυτές τις παροχές, αντί για 24. Ζητάμε από τα ζευγάρια να αποφασίσουν ποια από τα 8 αντικείμενα είναι διατεθειμένα να εγκαταλείψουν.
- Όταν τα ζευγάρια αποφασίσουν και καταλήξουν, ανακοινώνουμε ότι θα πρέπει να γίνουν και άλλες περικοπές στις παροχές. Ζητάμε από τα ζευγάρια να απορρίψουν και άλλες 8.
- Συζητάμε με όλη την τάξη τα ακόλουθα θέματα:
- Κατά κύριο λόγο, ποιες παροχές απορρίφθηκαν στον πρώτο γύρο και γιατί;
- Ο δεύτερος γύρος αποφάσεων ήταν πιο δύσκολος, και γιατί;
- Τα μέλη του ζευγαριού διαφώνησαν ως προς τι να εγκαταλείψουν; Αν ναι, σε τι διαφώνησαν και γιατί;
- Ποια είναι η διαφορά ανάμεσα σε επιθυμίες και ανάγκες; Στον κατάλογο, ποιες ήταν οι επιθυμίες και ποιες οι ανάγκες;
- Είναι οι επιθυμίες και οι ανάγκες διαφορετικές από άνθρωπο σε άνθρωπο; Ναι ή όχι, και γιατί;
- Εξηγούμε στην τάξη ότι οι βασικές ανάγκες, καμιά φορά αναφέρονται ως «δικαιώματα».

### 7η Διδακτική ώρα – Τα προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών

- Αφόρμηση: Φέρνουμε γραμμένη σε πανό την εξής φράση και την κολλάμε πάνω από τον πίνακα: «Την ημέρα που η δύναμη της αγάπης θα υπερνικήσει την αγάπη της δύναμης, ο κόσμος θα γνωρίσει την ειρήνη» (Gandhi).
- Ακολουθεί συζήτηση για την ανάλυση και τη σημασία της παραπάνω φράσης. Ο παιδαγωγός κατευθύνει τη συζήτηση ως προς τα ανθρώπινα δικαιώματα. Προτεινόμενη ερώτηση μετά τον καταγιισμό ιδεών: Ποια, κατά τη γνώμη σας, είναι τα βασικά προβλήματα των προσφύγων και των μεταναστών στην Ελλάδα;
- Ζητούνται προτάσεις επίλυσης αυτών των προβλημάτων ανά ομάδα.

### 8η Διδακτική ώρα – Έργα Τέχνης και Προσφυγιά

- «Η μετανάστευση μέσα από τη ζωγραφική». Δείχνουμε στα παιδιά, με τη βοήθεια ενός προτζέκτορα, μια παρουσίαση του ΣΤ2 του 1ου Δημοτικού Σχολείου Γιαννιτσών για το σχολικό έτος 2015-2016. Παρουσιάζουμε με αυτόν τον τρόπο στους μαθητές 17 πίνακες που συγκέντρωσαν κάποια άλλα παιδιά συνομήλικά τους και σχολιάζουμε όλοι μαζί τους πίνακες. Διεξάγεται συζήτηση σχετικά με τη διαχρονικότητα του φαινομένου της μετανάστευσης.

#### Προτεινόμενες ερωτήσεις:

- Είναι η μετανάστευση ένα σύγχρονο φαινόμενο, ναι ή όχι, και γιατί;
- Παρατηρείτε κάτι κοινό στους πίνακες; Ποιο είναι αυτό;
- Ποιοι είναι, κατά τη γνώμη σας, οι λόγοι που μεταναστεύουν οι νέοι στη σύγχρονη εποχή;
- Ποιες είναι οι λύσεις για να εξαλειφθεί το φαινόμενο της μετανάστευσης;
- Ποια είναι τα πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες στις νέες χώρες προσέλευσης;

Ακολουθεί υπερσύνδεση με το συγκεκριμένο αρχείο  
<mailto:https://prezi.com/cjdsbqmh0dk9/presentation/>

### 9η – 10η Διδακτική ώρα – Ζωγραφική και Ανθρώπινα Δικαιώματα

- Σε αυτές τις δύο διδακτικές ώρες χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες των 10 ατόμων και ζητάμε από κάθε ομάδα να φτιάξει από μία αφίσα. Η μια αφίσα θα είναι η αφίσα των δικαιωμάτων, στην οποία θα γράψουν τα παιδιά από δύο δικαιώματα το καθένα και θα χρωματίσουν την αφίσα όπως εκείνα επιθυμούν. Η δεύτερη αφίσα, είναι η αφίσα των υποχρεώσεων, και σε αυτήν τα παιδιά καλούνται να γράψουν τις υποχρεώσεις που οφείλει να έχει κάθε άνθρωπος απέναντι στον συνάνθρωπό του, ανεξαρτήτως φύλου, χρώματος, εθνικότητας, καταγωγής,

γλωσσικής ιδιαιτερότητας κ.ά. Αφού και οι δύο αφίσες χρωματιστούν και τελειοποιηθούν, σύμφωνα πάντα με την επίβλεψη και τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού, θα κοσμήσουν τους τοίχους της τάξης.

### 11n – 12n Διδακτική ώρα – Πεζογραφία και Προσφυγιά

- Χρησιμοποιούμε το δοθέν απόσπασμα από το βιβλίο «Τα ματωμένα χώματα» της Διδώς Σωτηρίου, για να ταυτίσουμε την πεζογραφία με την προσφυγιά. Σκοπός του συγκεκριμένου αποσπάσματος είναι να δημιουργήσουμε βιωματικές εικόνες στα παιδιά και να τους κάνουμε πιο έντονο το αίσθημα της ενσυναίσθησης. Οι μαθητές, προσπαθώντας να βρεθούν στη θέση των ηρώων, θα εμπεδώσουν τα βάσανα, τις δυσκολίες και τις δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης της εποχής εκείνης. Κατά τη διάρκεια αυτής της διδακτικής ώρας προσδοκούμε τον καταγισμό ιδεών και τον σχολιασμό του κειμένου, όχι μόνο από λογοτεχνικής άποψης αλλά και από σημασιολογικής.

### 13n Διδακτική ώρα – Ποίηση και Προσφυγιά

- Μέσα από το δοθέν ποίημα, σκοπός είναι οι μαθητές να κατανοήσουν πώς η ποίηση ως μέσο έκφρασης συνδέθηκε άρρηκτα με την προσφυγιά και τα δεινά που προκαλεί. Το κείμενο θα οριστεί χρονικά και στη συνέχεια θα σχολιαστεί από τους μαθητές, όχι μόνο λογοτεχνικά αλλά και σημασιολογικά. Ο/Η εκπαιδευτικός θα συγκεντρώσει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών στις οπτικοακουστικές εικόνες που δημιουργούνται στους αναγνώστες κατά τη διάρκεια ανάλυσης του ποιήματος.

### 14n – 15n Διδακτική ώρα – Μουσική και Προσφυγιά

- Ο/Η εκπαιδευτικός-συντονιστής μοιράζει από 5 χαρτιά, ένα σε κάθε ομάδα. Το κάθε χαρτί περιλαμβάνει τους στίχους από ένα τραγούδι σχετικό με το προσφυγικό ζήτημα. Προτεινόμενα τραγούδια είναι τα εξής:
  1. «Η προσφυγιά», Γιώργος Νταλάρας.
  2. «Προσφυγιά», Σταυρούλα Ζώρζου.
  3. «Της ξενιτιάς – Φεγγάρι μάγια μου 'κανες», Γρηγόρης Μπιθικώτσης.
  4. «Χίλια μύρια κύματα», Νίκος Ξυλούρης.
- 5. «Δεν λες κουβέντα», Σωτηρία Μπέλλου.
- Τα παραπάνω τραγούδια θα ακουστούν στην τάξη ενώπιον όλων των ομάδων με τη χρήση ενός ηχητικού μέσου, οποιοδήποτε διαθέτει ο εξοπλισμός της τάξης ή του σχολείου. Ο λόγος που δίνονται στους μαθητές οι στίχοι των τραγουδιών σε έντυπη μορφή είναι για να έχουν τη δυνατότητα να σημειώσουν πάνω στο χαρτί τις σχετικές με την ξενιτιά, την προσφυγιά και τον ξεριζωμό εικόνες, και να μπορέσουν στη συνέχεια να τις αναλύσουν στις υπόλοιπες ομάδες, εντάσσοντάς τις σε ένα χρονικό πλαίσιο, και κατ' επέκταση να τις οριοθετήσουν τοπικά.
- Κατά τη διάρκεια της δεύτερης διδακτικής ώρας, με τη βοήθεια και τις κατευθυντήριες γραμμές του/της εκπαιδευτικού, τα παιδιά θα ορίσουν ένα χρονικό πλαίσιο με τη μορφή χρονοδιαγράμματος, για να ξεκαθαρίσουν στο μυαλό τους το χρονικό πλαίσιο του προσφυγικού ζητήματος στην Ελλάδα.

### 16n Διδακτική ώρα – Η προσέγγιση του προσφυγικού ζητήματος με τη χρήση του Η/Υ

- Ηλεκτρονικό Παιχνίδι (navid.gr) – «Ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές», από το ομώνυμο βιβλίο (των εκδόσεων Κέδρος), στο οποίο παρουσιάζεται η καθημερινή ζωή ενός δεκάχρονου αγοριού μέσα από τις εκθέσεις που γράφει στην Ε΄ δημοτικού.
- Περιληπτικά: Το παιχνίδι μάς μεταφέρει στη χώρα του Ναβίντ, προτού φτάσει στη χώρα μας. Στην πατρίδα του έχουν δικτατορία, όπου κυνηγούν τους ανθρώπους για τις ιδέες τους, με αποτέλεσμα ο Ναβίντ και η μητέρα του να προσπαθούν να φύγουν, όπως πολλοί άλλοι, για να σωθούν και να φτάσουν στην πρώτη ασφαλή χώρα, την Ελλάδα.
 

Τι θα κάνει ο Ναβίντ; Θα τον κυνηγήσουν; Πού πρέπει να απευθυνθεί για βοήθεια; Θα βρει βοήθεια ή θα πέσει θύμα εκμετάλλευσης; Πώς θα βγει από τη χώρα και πώς θα ταξιδέψει; Τι χρειάζεται να έχει μαζί του; Τι θα αντιμετωπίσει στο ταξίδι; Πολλά ερωτηματικά που ξεδιαλώνονται στην πορεία του παιχνιδιού καθώς ο παίκτης κινείται στην οθόνη του υπολογιστή.
- Ο παιδαγωγικός/ εκπαιδευτικός στόχος του ηλεκτρονικού αυτού παιχνιδιού είναι να αντιληφθούν τα διλήμματα με τα οποία βρίσκονται αντιμέτωποι ορισμένοι πρόσφυγες στην προσπάθειά τους να φύγουν από τη χώρα τους για να σωθούν και να προστατευτούν. Ωστόσο υπάρχουν μερικοί οργανισμοί αρωγής των προσφύγων, οι οποίοι τους βοηθούν να επιβιώσουν στις δυσμενείς συνθήκες διαβίωσης. Παρ' όλα αυτά, είναι καθήκον όλων να προστατεύουν, να σέβονται και να διαφυλάττουν τα ανθρώπινα δικαιώματα των προσφύγων.
- Το παιχνίδι αυτό παίζεται στην αίθουσα της πληροφορικής και, σε συνεργασία με τον δάσκαλο της ειδικότητας,

τα παιδιά κάθονται κατά ομάδες, όπως ήταν ήδη χωρισμένα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι επικουρικός και απαραίτητος μόνο στην αρχή, για να επεξηγηθούν οι οδηγίες και να αποσαφηνιστούν πιθανές απορίες των παιδιών. Όταν το παιχνίδι φτάσει στο τέλος του, διεξάγεται συζήτηση σχετικά με τις πληροφορίες και τα μηνύματα που εισέπραξαν οι μαθητές.

- Αξίζει να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι το συγκεκριμένο παιχνίδι προάγει την ενσυναίσθηση στα παιδιά και είναι πολύ χρήσιμο αν αξιοποιηθεί σωστά στα πλαίσια μίας ή περισσότερων διδακτικών ωρών.

### **17η Διδακτική ώρα –Ενημερωτική συζήτηση και σχεδιασμός συνέντευξης**

- Σε αυτήν τη διδακτική ώρα πραγματοποιείται μια ενημέρωση στην τάξη σχετική με την επικείμενη εκδρομή στον προσφυγικό συνοικισμό της περιοχής της Ελευσίνας. Στην εκδρομή αυτή θα συναντήσουν ανθρώπους που έχουν υπάρξει πρόσφυγες, θα έχουν τη δυνατότητα να συνομιλήσουν μαζί τους, να τους κάνουν ερωτήσεις και να ακούσουν τις ιστορίες τους.
- Γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν ορισμένες ερωτήσεις, έτσι ώστε να μπουν οι ίδιοι οι μαθητές σε έναν ρόλο δημοσιογράφου και να πάρουν πρωτοβουλία την ώρα της συνάντησης, να τους ρωτήσουν άφοβα για τα δεινά που έχουν περάσει, για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και για την αντιμετώπιση που είχαν στον νέο τόπο εγκατάστασης.

### **18η – 19η – 20ή Διδακτική ώρα –Ένας περίπατος στον προσφυγικό συνοικισμό**

- Επίσκεψη της τάξης στον προσφυγικό συνοικισμό της περιοχής της Ελευσίνας με αφορμή το συγκεκριμένο project και στα πλαίσια της ευρωπαϊκής δράσης «Meeting the Odyssey», κατά τη διάρκεια του πολιτιστικού φεστιβάλ «Αισχύλεια».
- Λίγα λόγια για τη δράση «Ένας περίπατος στον Συνοικισμό».

Ο βιωματικός αυτός περίπατος πραγματοποιήθηκε στον Συνοικισμό της Ελευσίνας, την περιοχή στην οποία εγκαταστάθηκαν οι Μικρασιάτες πρόσφυγες του 1922. Υπό το πρίσμα του φλέγοντος ζητήματος των Ευρωπαϊκών συνόρων και της αναγκαστικής μετακίνησης πληθυσμών ανά τον κόσμο, η ομάδα εστιάζει στις αφηγήσεις των κατοίκων της γειτονιάς. Σχεδόν 100 χρόνια μετά τον ερχομό των προσφύγων, σημερινοί κάτοικοι του Συνοικισμού μοιράστηκαν οικογενειακές αλλά και προσωπικές ιστορίες για τη Μικρά Ασία και την Ελευσίνα, ενεργοποιώντας μία σειρά από ερωτήματα για τις έννοιες της υποδοχής, της αφομοίωσης και της προσαρμογής.

- Μέσα από αυτόν τον περίπατο οι μαθητές θα δεχτούν τη φιλόξενη αγκαλιά των ανθρώπων του προσφυγικού συνοικισμού, θα αλληλεπιδράσουν, θα συνομιλήσουν και θα κατανοήσουν μέσα από τις δικές τους βιωματικές εμπειρίες αυτών των ανθρώπων, τις κακουχίες και τα προβλήματα με τα οποία ήρθαν αντιμέτωποι. Σκοπός αυτής της πρωτοβουλίας είναι όχι μόνο να ενημερωθούν τα παιδιά για την πορεία αυτών των ανθρώπων αλλά και να προσπαθήσουν να αντιληφθούν όλες τις επιρροές και τις επιδράσεις που είχαν δεχθεί από πολιτικούς, οικονομικούς, πολιτιστικούς, κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες.

### **21η – 22η Διδακτική ώρα «Ζωγραφική και Ανθρώπινα Δικαιώματα»**

- Ο/Η παιδαγωγός, κατόπιν δοθείσας άδειας από το αρμόδιο πρόσωπο, τον διευθυντή, παίρνει την πρωτοβουλία να αξιοποιήσει 2 τοίχους του προαύλιου χώρου του σχολείου με σκοπό να γνωστοποιήσει τους στόχους και τους σκοπούς του συγκεκριμένου σεναρίου.
- Οι μαθητές, χωρισμένοι σε 2 ομάδες των 10 ατόμων και υπό την επίβλεψη και τη βοήθεια του υπεύθυνου συντονιστή και ενός δασκάλου ειδικότητας, καλούνται να ζωγραφίσουν 2 λευκούς τοίχους του σχολείου, κατά προτίμηση ο ένας δίπλα στον άλλον, με σκοπό να μεταδώσουν και στους υπόλοιπους τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν εισπράξει με το πέρας αυτού του σεναρίου. Πιο συγκεκριμένα, η μια ομάδα θα αναλάβει να γράψει στον έναν τοίχο τα ανθρώπινα δικαιώματα και να τον στολίσει με εικόνες, σχέδια και σχήματα που εκφράζει τα ίδια τα μέλη της, ενώ η άλλη καλείται να γράψει τις ευθύνες που έχουν οι άνθρωποι, είτε ατομικά, είτε συλλογικά, απέναντι στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες αλλά και στους ίδιους τους τούς εαυτούς. Οι προσωπικές πινελιές του κάθε παιδιού είναι πολύ σημαντικές σε αυτήν τη φάση του project, γιατί θα ορίσουν σημαντικές και σπουδαίες έννοιες με διαχρονικότητα, βάζοντας το προσωπικό τους στοιχείο και μεταδίδοντάς τις σε άτομα συνομήλικα και μικρότερα ηλικιακά.

### **24η Διδακτική ώρα - Ανακεφαλαίωση**

- Σε αυτήν τη διδακτική ώρα πραγματοποιούνται μια ανακεφαλαίωση των παραπάνω διδακτικών ωρών και μια απαρίθμηση των κεντρικότερων σημείων όλων των πληροφοριών και των γνώσεων που έχουν λάβει οι μαθητές μέσα από αυτό το σενάριο. Καλούνται να λάβουν το βήμα ο καθένας ενώπιον των συμμαθητών του και να

εκφράσουν την προτίμησή τους ως προς κάποια δραστηριότητα που τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση ή τους φάνηκε περισσότερο ενδιαφέρουσα. Προσδοκείται, επίσης, από αυτήν τη διαδικασία να φανερώσουν τις ανησυχίες τους και να μοιραστούν τους προβληματισμούς τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές του. Η ανασκόπηση αυτή θα βοηθήσει και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό/συντονιστή να κάνει τη δική του αυτοκριτική, να βελτιώσει και να εξελίξει όσο το δυνατόν μπορεί αυτό το project.

## 25η – 26η Διδακτική ώρα – Σχολική Εκδήλωση

- Παρουσίαση του συνόλου των δραστηριοτήτων στα πλαίσια του συγκεκριμένου project, μέσω ενός βίντεο που έχει μαγνητοσκοπηθεί καθ' όλη τη διάρκεια του project κατά το σχολικό έτος.
- Θεατρικό έργο από τους μαθητές «Ο Ναβίντ και οι νέοι του φίλοι», σε σενάριο και σκηνοθεσία των ίδιων των μαθητών, με την εξεχούσας σημασίας συμβολή και βοήθεια του/της θεατρολόγου του σχολείου.
- Κατά την προσπάθεια οργάνωσης αυτού του θεατρικού δρώμενου, σκοπός είναι τα παιδιά να προσεγγίσουν τη διαφυλετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα, σε συνδυασμό με την προσαρμογή στον νέο τόπο διαμονής, και όλα αυτά μέσα από τα μάτια ενός παιδιού που μοχθεί να διατηρήσει την αθωότητα και τη διάθεσή του για κοινωνικοποίηση.

## Συμπεράσματα

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αυτού του συνόλου δραστηριοτήτων σχετίζονται, από τη μία πλευρά με την κατανόηση της διαφορετικότητας και της ετερότητας, και από την άλλη με τη δραστηριοποίηση για την κατάργηση οποιασδήποτε μορφής περιθωριοποίησης των προσφύγων και των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον. Για να κεντρίσει η μαθησιακή διαδικασία το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών προτιμήθηκαν δραστηριότητες πολυαισθητηριακού χαρακτήρα, μέσω των οποίων οι μαθητές, χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις της όρασης, της ακοής και της αφής, εξοικειώθηκαν με τις ομαδικές δραστηριότητες, την τεχνική της παρατήρησης και τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η προσέγγιση της διαφορετικότητας στο σχολείο, που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την περίπτωση των προσφύγων και των μεταναστών, διέπεται από την έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η Κριτική Παιδαγωγική δημιουργεί δυνατότητες ευρύτερης σκέψης, απευθύνεται σε ενεργούς πολίτες της κοινωνίας, πολίτες που θα λειτουργούν με γνώμονα την ενσυναίσθηση και την ευαισθησία, τη δράση και την αντίδραση. Οι μαθητές απομακρύνονται από την ιδιότητα του παθητικού δέκτη και αποκτούν ενεργό ρόλο σκεπτόμενων ατόμων που έχουν να προσδώσουν τις δικές τους εμπειρίες, τα βιώματα και τις επιθυμίες τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Σκοπός αυτών των εναλλακτικών δραστηριοτήτων είναι να προαχθούν η συνεργασία, η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η φαντασία, το ομαδικό πνεύμα και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Θέτοντας ως εργαλείο μας την Κριτική Παιδαγωγική, διαπιστώνουμε πως ο μαθητής πρέπει να βρεθεί στο επίκεντρο της διδασκαλίας, η οποία οφείλει να «χτιστεί» γύρω από τις δικές του δυνατότητες και προτιμήσεις. Μια γόνιμη διδασκαλία είναι εφικτή μόνο αν οι μαθητές γίνουν κοινωνοί ενός συνόλου απαλλαγμένου από διακρίσεις και ρατσιστικές τάσεις, και μόνο αν εκλάβουν τη διδασκαλία ως μια αφορμή ανακάλυψης και ανταλλαγής εμπειριών. Για να αντιληφθούν σε βάθος οι μαθητές τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των προσφύγων και των μεταναστών, πρέπει πρώτα να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να ξεχάσουν όλες τις αντιλήψεις που είχαν προέλθει από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Μέσα από την αξιοποίηση των Τεχνών, δηλαδή της ζωγραφικής, της μουσικής, της πεζογραφίας, της ποίησης, και μέσα από διαδραστικές εργασίες, περιπάτους, καλλιτεχνικές δημιουργίες και παιχνίδια, οι μαθητές προσδοκείται να σχηματίζουν μια προσωπική άποψη σχετικά με την καταλληλότερη προσέγγιση των προσφύγων και των μεταναστών, τόσο σε ατομικό όσο και σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο. Η διαφορετική αυτή προσπάθεια διδασκαλίας προσεγγίζει μια μεταρρυθμιστική παιδαγωγική σκέψη, αντίθετη με τα παραδοσιακά πρότυπα, που θα προωθήσει ένα εναλλακτικό παιδαγωγικό πρότυπο, ικανό να αλλάξει τα δεδομένα στην εκπαίδευση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βρεττός, Ιωάννης, *Αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικό εγχειρίδιο Τόμος Β*, Ιδιωτική Έκδοση, Αθήνα 2014.  
 Βρεττός, Ιωάννης, *Θεωρίες της Αγωγής, Πλάτων, Comenius, Rousseau*, Ιδιωτική Έκδοση, Αθήνα 2005.  
 Δασκαλάκης Δημοσθένης, *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*, Παπαζήση, Αθήνα 2014.

- Κυρίδης Αργύρης, *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και διά βίου μάθηση*, Gutenberg, Αθήνα 2014.
- Νάσκου-Περράκη Παρούλα, *Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού*, Σάκκουλας Αντ. Ν. ΕΕ, Αθήνα-Κομοτηνή 1990.
- Freire Paulo, *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετ. Γ. Κρητικός, Ράππα, Αθήνα 1976.
- Freire Paulo, *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. (επιμ.) Τ. Λιάμπας. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2006.
- Mc Laren Peter, *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση*, (Γούναρν, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.)), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα 2010.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Amnesty International, *Making Rights a reality, human rights, education workshop for youth*, Amnesty International Publications, UK 2005.

## ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης & Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, «Δεν είναι μόνο αριθμοί. Εκπαιδευτικό Υλικό για τη μετανάστευση και το άσυλο στην Ευρώπη», <https://www.unhcr.gr/ekpaideysi/ekpaideytiko-yliko/notjustnumbers.html>.
- Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των παιδιών των προσφύγων (2017), «Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων», [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16\\_06\\_17\\_Epistimoniki\\_Epitropi\\_Prosfygon\\_YPPETH\\_Apotimisi\\_Protaseis\\_2016\\_2017\\_Final.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf).
- Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, <http://www.ohchr.org>.
- Νομικού Μ., Ορφανίδου Φ., Χολέβα Ν., Κουτσού Σ. (2014), «Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων», Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες., [http://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/Extras/education\\_symbiosis/Symbiosis\\_project\\_manual\\_final.pdf](http://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/Extras/education_symbiosis/Symbiosis_project_manual_final.pdf).

# Μανιταρολάνδη: Διδάσκοντας την πολιτική χειραφέτηση μέσα από ένα περιβαλλοντικό «εκπαιδευτικό σενάριο»

Αριστείδης Ν. Σγατζός

Δρ Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Δάσκαλος  
a.sgatzos@sa.aegean.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια τείνει να αποτελέσει στην ελληνική εκπαιδευτική συνθήκη μια σημαντική παράμετρο, τόσο του αναλυτικού προγράμματος (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ) όσο και δράσεων – προγραμμάτων παράλληλα και σε αντιστοιχία με αυτό. Η εισήγηση τοποθετείται κριτικά απέναντι στα παραπάνω, επισημαίνοντας πως οι σχετικές αναφορές στο αναλυτικό πρόγραμμα, οι οποίες αποτελούν το καθοδηγητικό πλαίσιο για τη «διαθεματική» προσέγγιση της περιβαλλοντικής αγωγής στο σχολείο, αποκόπτουν το ζήτημα του περιβάλλοντος από το κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να περιορίζονται σε μια «δημοσιογραφική» καταγραφή της πραγματικότητας και στην καλύτερη των περιπτώσεων σε μια «έκκληση» για δράση με έντονα «ηθικολογικά» χαρακτηριστικά.

Μέσα όμως στη σχολική συνθήκη δημιουργούνται ρωγμές στα γνωστικά σύνορα που περιβάλλουν το σχολείο, πράγμα που κάνει δυνατές προσεγγίσεις, που να υπηρετούν τα προτάγματα της Κριτικής Παιδαγωγικής (Κοινωνικές τάξεις, κοινωνικό φύλο, πολιτικές σχέσεις, δράση των υποκειμένων).

Αυτός ο προβληματισμός με οδήγησε, πριν πέντε χρόνια περίπου, στην εφαρμογή στο σχολείο όπου εργάζομαι, το 1ο Δημοτικό Σχολείο Μυτιλήνης, ενός εκπαιδευτικού σεναρίου με τίτλο «Η θέση των μανιταριών στο διατροφικό – οικολογικό πλέγμα», στα πλαίσια του μαθήματος «Φυσικά» της Στ' τάξης, και στην έκδοση μέρους του σχετικού εκπαιδευτικού υλικού, που παρήχθη στα πλαίσιά του, σε ένα εγχειρίδιο με τίτλο «Ιστορίες της Μανιταρολάνδης».

Μέσα από τον αναστοχασμό αυτής της προσπάθειας γίνεται καταγραφή μέσα από την προσωπική μου εμπειρία, των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός ο οποίος επιχειρεί κάτι τέτοιο. Διερευνώνται, τέλος, τα όριά της αλλά κι οι δυνατότητές της, στον βαθμό που επιχειρείται στα πλαίσια συντονισμένων δράσεων ομάδων και συλλογικοτήτων εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της ΠΕ και της ΔΕ. Ως σκοπός της ορίζεται η συνειδητοποίηση από τους μαθητές της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, ώστε να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, συμβάλλοντας στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους. Ως εκπαιδευτική διαδικασία/δραστηριότητα επισημαίνεται ότι οδηγεί στη διασαφήνιση εννοιών, την αναγνώριση αξιών, την ανάπτυξη / καλλιέργεια ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και στάσεων που είναι απαραίτητες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, και στη διαμόρφωση κώδικα συμπεριφοράς γύρω από τα προβλήματα που αφορούν την ποιότητα του περιβάλλοντος σε ατομικό και στη συνέχεια σε ομαδικό / κοινωνικό επίπεδο. Σύμφωνα με τους συντάκτες του κειμένου, η έννοια του περιβάλλοντος στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με την ολιστική διάστασή του και περιλαμβάνει τις παρακάτω εκφάνσεις: Φυσικό, Τεχνητό/ δομημένο, Κοινωνικό – Οικονομικό και Ιστορικό περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό, κάθε θέμα/πρόβλημα μελετάται διεπιστημονικά και διαθεματικά<sup>1</sup>

Με μια πρώτη ματιά, το εισαγωγικό διακηρυκτικό αυτό κείμενο θα μπορούσε να καλύπτει μια προοδευτική σκοπιά του ζητήματος, προετοιμάζοντάς μας για την αποστασιοποίηση από τις παραδοσιακές θεάσεις του ζητήματος του περιβάλλοντος από μια ρομαντική ή εν γένει φυσιολατρική σκοπιά. Σίγουρα, δε, κανείς δεν θα μπορούσε να μεμφθεί τους συντάκτες του για απουσία της αναφοράς στο Κοινωνικό Οικονομικό και Ιστορικό Περιβάλλον.

1. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΔΕΠΣ - ΑΠΣ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>, 8/9/2009, σ.641



Το πρόβλημα παρουσιάζεται όταν παρατηρήσει κανείς ότι οι κοινωνικές – οικονομικές και ιστορικές παράμετροι του προβλήματος παρουσιάζονται αυτόνομα, κατά παράταξη στο κείμενο (Κοινωνικό Οικονομικό και Ιστορικό Περιβάλλον), θαρρείς και είναι μια πλευρά του ζητήματος κι όχι το συνολικό πλαίσιο μέσα από το οποίο, σε τελική ανάλυση, οφείλουμε να εξετάζουμε τις άλλες «εκφάνσεις» (συνειδητά χρησιμοποιώ τον όρο του κειμένου).

Ούτε στους «Άξονες γνωστικού περιεχομένου», ούτε στις «Βασικές αρχές» που παρατίθενται στη συνέχεια εμφανίζεται κάποια πλαισίωση, κοινωνική ή ιστορική, του ζητήματος, ενώ απουσιάζει εντελώς οποιαδήποτε εξηγητική από μέρους των συντακτών προσπάθεια για τα προβλήματα που δημιουργούνται στο περιβάλλον. Στο ερώτημα, λοιπόν, ποιος δημιουργεί τα προβλήματα και πολύ περισσότερο γιατί δημιουργούνται αυτά, στο κείμενο επικρατεί εκκωφαντική σιωπή. Η μελέτη του σχετικού κειμένου με κριτήριο την αναζήτηση αιτιών αλλά και υποκειμένου που πράττει προκαλώντας τα προβλήματα στο περιβάλλον φανερώνει την ανεπάρκειά του. Δεν ωθεί στην εξήγηση, μένει στην καταγραφή και μάλιστα σε μια «δημοσιογραφική» καταγραφή, δεν μιλά για τον ένοχο και τις πράξεις του, δεν τους δίνει ονόματα αλλά στην καλύτερη των περιπτώσεων περιορίζεται σε μια «έκκληση» για δράση με έντονα «ηθικολογικά» χαρακτηριστικά.

## Πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα: Οι ιστορίες της Μανιταρολάνδης

Αν, όμως, το κείμενο του αναλυτικού προγράμματος αποτελεί ένα, κατά Bernstein, γνωστικό σύνορο, η ίδια η σχολική συνθήκη δημιουργεί ρωγμές σε αυτό, επιτρέποντας στα υποκείμενα που δρουν σε αυτή να τις εντοπίσουν, να τις διευρύνουν και να τις διαχειριστούν, εισάγοντας μέσα από αυτές έννοιες, κατηγορίες και πρακτικές που να υπηρετούν μια άλλη οπτική στο ζήτημα του περιβάλλοντος και της προστασίας του.

Αν, λοιπόν, το ιστορικό – κοινωνικό πλαίσιο, το ποιος και το γιατί, απουσιάζουν από το πρόγραμμα, μπορούμε ως δάσκαλοι να δώσουμε αυτές τις απαντήσεις, ή καλύτερα να εισάγουμε στη διδασκαλία μας στοιχεία που εν δυνάμει να φέρουν τις απαντήσεις αυτές ως απάντηση στα ερωτήματα που θα δημιουργηθούν στους μαθητές μας.

Αυτός ο προβληματισμός με οδήγησε, πριν πέντε χρόνια περίπου, στην εφαρμογή στο σχολείο όπου εργάζομαι, το 1ο Δημοτικό Σχολείο Μυτιλήνης, ενός εκπαιδευτικού σεναρίου με τίτλο «Η θέση των μανιταριών στο διατροφικό – οικολογικό πλέγμα» στα πλαίσια του μαθήματος «Φυσικά» της Στ' τάξης και της Ευέλικτης Ζώνης (που τότε υπήρχε στο πρόγραμμα της Ε' και της Στ' τάξης) και στην έκδοση μέρους του σχετικού εκπαιδευτικού υλικού, που παρήχθη στα πλαίσιά του, σε ένα εγχειρίδιο με τίτλο «Ιστορίες της Μανιταρολάνδης»<sup>2</sup>.

Γιατί τα μανιτάρια: Οι μύκητες, και ιδιαίτερα οι μακρομύκητες, τα μανιτάρια, αποτελούν ένα ενδιαφέρον παράδειγμα, μια μελέτη περίπτωσης για να διδαχθούν η διατροφική αλυσίδα και το οικολογικό πλέγμα. Πρόκειται για ετερότροφους οργανισμούς που εποικίζουν σχεδόν όλα τα οικοσυστήματα, από τα πιο υποβαθμισμένα έως τα πιο παρθένα. Οι τρεις βασικοί τρόποι του ετερότροφου τρόπου επιβίωσής τους (σαπροτροφισμός, παρασιτισμός, συμβίωση) δίνουν ανάγλυφα στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοήσουν έννοιες όπως σύστημα, αλληλεπίδραση, αλληλεξάρτηση κ.λπ. Ιδιαίτερα η έννοια της συμβίωσης αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα της εξέλιξης και της επιβίωσης τελικά όχι του πιο ισχυρού αλλά αυτού που μπορεί να προσαρμοστεί στις πιέσεις του περιβάλλοντος. Αποτελούν σημείο τομής στη φύση των άλλων Βασιλείων των όντων με έναν ιδιαίτερα εξωτικό τρόπο, κάτι που προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών (χρώματα, σχήματα κ.λπ). Φυσικά, δεν κρύβω ότι το θέμα με ενδιαφέρει προσωπικά, ως χομπίστα μανιταροσυλλέκτη και ως έναν βαθμό μελετητή της μυκοκλωρίδας του τόπου μου και ιδρυτικού μέλος του Συλλόγου Μανιταρόφιλων Λέσβου, ενός από τους πρώτους και πιο δραστήριους Συλλόγους της χώρας.

Για τη στήριξη του εκπαιδευτικού αυτού σεναρίου χρησιμοποιήθηκε υλικό του Education Group of British Mycological Society<sup>3</sup>, του American Mushroom Institute<sup>4</sup> και των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Γρεβενών<sup>5</sup>, Άνδρου<sup>6</sup> (2019) και Ευεργέτουλα<sup>7</sup> αλλά κυρίως η δουλειά των συλλόγων Μανιταρόφιλων της χώρας, και ιδι-

2. Σγατζός Αριστείδης, *Ιστορίες της Μανιταρολάνδης*, Αυτοέκδοση, Μυτιλήνη, 2015

3. Education Group of British Mycological Society, [https://bbsrc.ukri.org/documents/mushroom-pdf\\_08/09/2019](https://bbsrc.ukri.org/documents/mushroom-pdf_08/09/2019)

4. American Mushroom Institute, «Mushroom Educational Packet», [http://fliphtml5.com/miqg/ytuq/basic\\_08/09/2019](http://fliphtml5.com/miqg/ytuq/basic_08/09/2019)

5. Ντόνα Ειρήνη, Τσακσάρας Δημήτριος, Γεωργαντά Μαργαρίτα, Μπέης Δημήτριος, Πλιάκας Αθανάσιος, Δάσος, ο Χορός των Δρυάδων. Τετράδιο Εργασιών Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Γρεβενών Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (INEΔΙΒΙΜ), Γρεβενά, 2008

6. Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κορθίου Άνδρου, «Τα Μανιτάρια της Άνδρου», [http://kpekorthiou.blogspot.com/2014/12/blog-post\\_9.html](http://kpekorthiou.blogspot.com/2014/12/blog-post_9.html), 08/09/2019

7. Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ευεργέτουλα Λέσβου, *Τετράδιο Εργασιών: Ο θαυμαστός κόσμος των μανιταριών*, ΚΠΕ-Ευεργέτουλα – Δήμος Ευεργέτουλα, Μυτιλήνη, 2009

αίτερα αυτού της Λέσβου<sup>8</sup> (2013). Επισημαίνω ιδιαίτερα τη δουλειά των τελευταίων, των συλλόγων και των μελών τους, όχι μόνο γιατί έχουν συνεισφέρει τα τελευταία χρόνια στο επίπεδο της μανιταρογνωσίας και της μελέτης της μυκοκλωρίδας της χώρας μας αλλά και γιατί θεωρώ ότι αυτού του τύπου οι κινήσεις πολιτών οφείλουν να αποτελούν έμπνευση για μας που θέλουμε να εισάγουμε στην εκπαιδευτική πράξη και να τη συνδέσουμε με τη δράση υποκειμένων εκτός σχολικής συνθήκης. Έτσι, λοιπόν, προέκυψαν οι «Ιστορίες της Μανιταρολάνδης».

Η «Μανιταρολάνδη» αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο, ένα «παραμύθι» με μια δομή λίγο πολύ «κλισέ», θα μπορούσε να πει κανείς: «Πρόβλημα – αναζήτηση τρόπων λύσης του – εύρεση / δοκιμή της λύσης – νίκη του καλού».

Από τη μια μεριά, τα μανιτάρια κι οι νεράιδες που τα βοηθούν, από την άλλη ο καταθρόνιος μάγος Ιντούστριους και οι υποτακτικοί του. Τα πειράματα του Ιντούστριους έχουν τρελάνει τον καιρό. Ξηρασία και κατακλυσμοί θέτουν σε κίνδυνο τη «Μανιταρολάνδη». Η κλιματική αλλαγή στο προσκήνιο. Στην προσπάθεια των μανιταριών να λύσουν το πρόβλημα, ανατρέπεται η «αρχαία τάξη», ο άρχοντας γίνεται ένας από όλους, τα ταλέντα του κάθε μανιταριού -ακόμη και του πιο «λούμπεν» - αξιοποιούνται στην τελική μάχη. Μετά τη μάχη, τα υποκείμενα της Μανιταρολάνδης δεν θα είναι πια τα ίδια. Έχουν χειραφετηθεί, έχουν πάρει τις τύχες τους στα χέρια τους, ο μέχρι πρότινος άρχοντάς τους, ο Καίσαρας, είναι ένας από όλους... (εδώ να σημειώσω την εξαιρετική εικονογράφηση από τον συνάδελφο, και ταλαντούχο κομίστα, Λευτέρη Παπαθανάση, που υποστηρίζει, νομίζω, άψογα το κείμενο)<sup>9</sup>.

Το δεύτερο μέρος του εγχειριδίου είναι διαρθρωμένο με έναν οικείο τρόπο για τα παιδιά με το «γνωστικό» κομμάτι. Π.χ., η αναπαραγωγή των μανιταριών, που συνοδεύεται από βασικό λεξιλόγιο, ασκήσεις σε αυτό και προτάσεις δραστηριοτήτων<sup>10</sup>, ενώ ανάμεσα στα δυο μέρη παρεμβάλλεται ως μετάβαση η καταγραφή στοιχείων για τον εκπαιδευτικό και τα παιδιά για περαιτέρω πληροφόρηση και τη συγκρότηση υλικού (βιβλία, ιστοσελίδες και άλλο διαδικτυακό υλικό) για το «τρέξιμο» του εκπαιδευτικού σεναρίου<sup>11</sup>. Ιδιαίτερο βάρος δίνεται στην έννοια της συμβίωσης των μανιταριών με τα δέντρα, όχι μόνο γιατί σε περιβαλλοντικό επίπεδο είναι ένα θέμα που διαρκώς μας εκπλήττει για την έκτασή του και την πολυπλοκότητά του (αξίζει να διαβάσουμε τη «Μυστική ζωή των δέντρων» του Peter Wohlleben<sup>12</sup>), αλλά και γιατί η μεταφορά της έννοιας «συμβίωση» και «αλληλεξάρτηση» σε κοινωνικό επίπεδο προσφέρεται για πλήθος χρήσεις, ιδιαίτερα στα νησιά μας, που ζουν με τόση ένταση το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα.

Επειδή το project απλώνεται σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, έχει συγκροτηθεί πολύ περισσότερο υλικό από αυτό που μπόρεσε να περιληφθεί στο εγχειρίδιο, φύλλα εργασίας, κατασκευές, δραστηριότητες, μέρος του οποίου είναι δυνατό να παρουσιαστεί στην καλοκαιρινή γιορτή του σχολείου.

Στις Ιστορίες της Μανιταρολάνδης, τελικά μπορεί να βρει κανείς και το πλαίσιο και τις αιτίες του προβλήματος και τα υποκείμενα. Εννοώ ότι μέσα από τις ρωγμές των συνόρων μπορούμε, αν το θέλουμε, να εισαγάγουμε έννοιες και στοιχεία που, μέσα από τις διαδικασίες συμπερίληψης και αποκλεισμού του επίσημου λόγου των αναλυτικών προγραμμάτων, φαίνεται να απουσιάζουν από τη σχολική συνθήκη.

## Αναστοχασμός

Βέβαια, η παρούσα δημοσίευση δεν αφορά μόνο την παρουσίαση του συγκεκριμένου project, ούτε μόνο την κριτική, που επιχειρήθηκε στην αρχή αυτής της δημοσίευσης, του αναλυτικού προγράμματος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Θεωρώ ότι ως εκπαιδευτικοί της πράξης θα πρέπει να μπαίνουμε, τόσο κατά τη διάρκεια τέτοιων πρωτοβουλιών όσο και μετά την ολοκλήρωση ενός κύκλου εφαρμογής τους, σε μια διαδικασία αναστοχασμού, η οποία πόρρω απέχει από τις διαδικασίες αξιολόγησης που περιγράφουν οι σχετικές οδηγίες του υπουργείου Παιδείας και των οργανισμών που εποπτεύονται από αυτό. Μιλώ για μια ουσιαστική διαδικασία αναστοχασμού που δεν έχει τιμές ή δεν χωράει σε φόρμες αλλά συνδέεται άμεσα με τις αναστοχαστικές εκείνες πρακτικές και προσεγγίσεις που προτείνονται από επιστημονικά πεδία, όπως αυτό της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας. Με αυτή την προσέγγιση δεν μπορούμε παρά να εξετάσουμε πρώτα και κύρια τη θέση μας στη σχολική συνθήκη, να εξετάσουμε τον εαυτό μας και τις πρακτικές πέρα από το αυτονόητο της συνήθειας και τη ρουτίνα, να τον δούμε ως δρων υποκείμενο μιας πολιτικής διαδικασίας όπως είναι η εκπαίδευση, και να εξετάσουμε υπό αυτό το πρίσμα τη δυναμική και τις σχέσεις που αναπτύσσουμε με τα άλλα δρώντα υποκείμενα σ' αυτήν, μαθητές, συνάδελφοι, γονείς. Επίσης, σημα-

8. Μανιταρόφιλοι Λέσβου, *100+1 Μανιτάρια, η έρευνα στη Λέσβο*, Μύθος, Μυτιλήνη, 2013

9. Σγατζός, ο.π.: 2-19

10. Σγατζός, ο.π.: 23-26

11. Σγατζός, ο.π.: 21

12. Wohlleben Peter, *Η μυστική ζωή των δέντρων*, Πατάκης, Αθήνα, 2017

ντική είναι και η εξέταση των αλλαγών ή των αναταράξεων στη σχολική συνθήκη που εμφανίζονται «όταν γίνονται πράγματα», στα όρια των συνόρων που επιβάλλει ο κυρίαρχος λόγος, είτε αυτός εκφράζεται από επίσημα κείμενα όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, είτε από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα.

Πρώτα από όλα να πω ότι η πολιτικο-συνδικαλιστική μου επιλογή να μην κατατεθεί το συγκεκριμένο πρόγραμμα προς έγκριση στο γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης ΠΕ Λέσβου στέρνε από την αρχή το «νομιμοποιητικό» πλαίσιο για την εισαγωγή του στη σχολική συνθήκη. Για τον λόγο αυτό, προσπάθησα σε ένα παράλληλο κείμενο που παρουσιάστηκε στο Σύλλογο Διδασκόντων, να «τεκμηριώσω» τη συμβατότητά του με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτό το δεύτερο σκέλος της επιλογής μου αποδείχθηκε πολλαπλά χρήσιμο, όχι μόνο γιατί συνάδελφοι ειδικοτήτων (Τεχνικών, Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Πληροφορικής) συμμετείχαν και συμμετέχουν στην πραγμάτωσή του project αλλά και γιατί αποτέλεσε «ασπίδα» σε επίθεση που δέχθηκα με πρόφαση τη συνολική μου διδακτική πρακτική από μια μικρή ομάδα γονέων, επίθεση που εκτιμώ ότι έχει συνολικότερα πολιτικά κίνητρα. Μια επίθεση που έγινε ξεκάθαρα όταν παρουσίασα το πρόγραμμα σε άλλο σχολείο του Δήμου μας. Κατηγορήθηκα ότι όλο κάνω απεργίες και τα παιδιά χάνουν μάθημα, τους μιλώ για κομμουνισμούς, δεν βάζω δουλειά στο σπίτι, δεν χρησιμοποιώ τα τετράδια εργασιών στη Φυσική και τη Γεωγραφία κι αντί γι' αυτά «όλο για μανιτάρια μιλά».

Όσον αφορά τους μαθητές, τις ώρες που ξεπρόβαλλαν τα μανιτάρια στην τάξη αισθάνονται «...ότι δεν κάνουν μάθημα», κάτι που από τη δική μου σκοπιά το θεωρώ ως μια θετική ένδειξη για την επιτυχία των παιδαγωγικών μου στόχων. Τόσο στα πλαίσια αυτού του project όσο και στα πλαίσια ενός συμπληρωματικού που έτρεξε στην Ε' τάξη με τίτλο «Η φύση μαγειρεύει για μας», για τη βοήθεια που μας προσφέρουν οι μικροοργανισμοί, όπως οι μύκητες και τα βακτήρια, στην παρασκευή της τροφής μας (ζυμώσεις, ψωμί, τυριά, γιαούρτι, κεφίρ, κρασί, μπίρα), οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τις πρακτικές εφαρμογές της παρασκευής τους, ενώ άνοιξε στην τάξη η συζήτηση όχι μόνο για τα ζητήματα της υγιεινής διατροφής αλλά και για τον έλεγχο από εμάς της διαδικασίας παραγωγής της τροφής.

## Αντί επιλόγου

Πολλές φορές, εφαρμόζοντας ανάλογες δράσεις, παίρνοντας πρωτοβουλίες τέτοιου τύπου που σπάνε τη ρουτίνα της τάξης του... «...διαβάστε από δω μέχρι εδώ, λύστε την τάδε άσκηση», πρωτοβουλίες που στηρίζονται σε προσωπικά μας ενδιαφέροντα που δίνουν ένα άλλο χρώμα στην σχολική μας καθημερινότητα, αυτές μας ενθουσιάζουν και μας κάνουν να θεωρούμε ότι ζούμε σε ένα δημοκρατικό σχολείο που ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες. Η αλήθεια είναι, και η εμπειρία μου το έδειξε, ότι αυτές οι πρωτοβουλίες γίνονται δεκτές μόνο όταν έχουν συγκεκριμένο άνυσμα, συμβατό με τον κυρίαρχο επίσημο ή ανεπίσημο λόγο. Αν, απέναντι στους από πάνω, μπορείς κάπως να θωρακιστείς ακροβατώντας πάνω στις διατυπώσεις οδηγίων και εγκυκλίων, όσον αφορά τα άλλα υποκείμενα της σχολικής πράξης, έχεις να αντιμετωπίσεις μαθημένες συμπεριφορές των μαθητών, παγιωμένους τρόπους εργασίας και φυσικά το συνολικό πολιτικό κλίμα. Σε εποχή έξαρσης της μισαλλοδοξίας, του ρατσισμού και του εθνικισμού (κάτι που στα νησιά μας είναι φανερό), είναι αυτοκτονικό να μη λάβεις μέτρα προστασίας σου ως εργαζόμενος. Έτσι, με τις πρώτες δυσκολίες μπορείς εύκολα να πέσεις σε λογικές αναχωρητισμού, περιμένοντας συνολικές πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές. Η απάντηση σε αυτό το δίπολο: Η να κυνηγάς ανεμόμυλους ως άλλος Δον Κιχώτης, ή να αναχωρείς περιμένοντας πρώτα τη συνολική πολιτική και κοινωνική αλλαγή, η απάντηση βρίσκεται στη συλλογική δράση. Αυτό όμως που τελικά μας διδάσκει η Κριτική Παιδαγωγική είναι πως μόνο η δική μας δράση μπορεί να αλλάξει τα πράγματα. Η τακτική μας, οι υποχωρήσεις μας, οι συμβιβασμοί μας πρέπει να υπηρετούν τη στρατηγική μας, κι αυτός δεν μπορεί να είναι ένας άλλος δικαιότερος κόσμος. Γι' αυτό χρειαζόμαστε τη συλλογικότητα, την ταξική αλληλεγγύη.

Σε πρώτο επίπεδο, με τον Σύλλογο διδασκόντων στο σχολείο μας. Με τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσες που καθημερινά μοιραζόμαστε εμπειρίες, προβληματισμούς, αντιξοότητες, που δοκιμάζουμε λύσεις και πρακτικές αντιμετωπίζοντας την επιτυχία ή την αποτυχία τους. Σε δεύτερο επίπεδο, με τα σωματεία μας, τα οποία πρέπει να ξεφύγουν από έναν στενό συνδικαλιστικό ρόλο και να ασχοληθούν με το σύνολο των θεμάτων που απασχολούν τα μέλη τους και σχετίζονται με την εργασία τους. Μέσω αυτών, παράλληλα με αυτά ή ακόμη κι έξω από αυτά, αν οι συσχετισμοί δεν το επιτρέπουν, πρέπει να συγκροτηθούν πρωτοβουλίες, συντονισμοί δράσεων. Στην εποχή της πληροφορίας και του Ίντερνετ, τεχνικά είναι πολύ πιο εύκολο, π.χ., στον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που να έχουν τα χαρακτηριστικά που προσπάθησα να περιγράψω παραπάνω, να γίνουν ένα διακριτό ρεύμα που λέει τα πράγματα με το όνομά τους, πράγμα που κατά τον Φρέιρε σημαίνει μετασχηματίζω τον κόσμο<sup>13</sup>.

13. Γέρου Θεόφραστος, «Εισαγωγή», Φρέιρε Πάουλο, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, Ράππα, Αθήνα, 1974, σ.9-24, σ. 18

Και αφού «Οι Ιστορίες της Μανιταρολάνδης» είναι ένα παραμύθι για τον πραγματικό κόσμο που ονομάζει τον ένοχο για να αντιμετωπίσουν οι πληττόμενοι τις πράξεις του, θα κλείσουμε με ένα μικρό απόσπασμα από ένα από τα ωραιότερα παραμύθια της εποχής μας, τον «Μάγο του Αρχιπελάγους» της Ούρσουλα Λε Γκεν, για την αξία των ονομάτων και τη χρήση τους:

«Έτσι, αυτό που μας δίνει τη δύναμη να κάνουμε μάγια, μας βάζει και τα όρια αυτής της δύναμης. Ένας μάγιστρος μπορεί να ελέγξει μόνον ό,τι βρίσκεται κοντά του, αυτό είναι το καλό. Γιατί αν δεν ήταν έτσι, η κακία των δυνατών ή η τρέλα των σοφών θα είχε προσπαθήσει καιρό τώρα να αλλάξει αυτό που δεν μπορεί να αλλάξει, και η Ισορροπία θα καταστρεφόταν. Η ασταθής θάλασσα θα πλημμύριζε τα νησιά που ζούμε, και στην αρχαία σιωπή όλες οι φωνές και όλα τα ονόματα θα χάνονταν»<sup>14</sup>.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- American Mushroom Institute, «Mushroom Educational Packet», <http://fliphtml5.com/miqg/ytuq/basic>, 08/09/2019
- Γέρου Θεόφραστος, «Εισαγωγή», Φρέιρε Πάουλο, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, Ράππα, Αθήνα, 1974, σ.9-24
- Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ευεργέτουλα Λέσβου, *Τετράδιο Εργασιών: Ο θαυμαστός κόσμος των μανιταριών*, ΚΠΕ-Ευεργέτουλα – Δήμος Ευεργέτουλα, Μυτιλήνη, 2009.
- Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κορθίου Άνδρου, «Τα Μανιτάρια της Άνδρου», [http://kpekorthiou.blogspot.com/2014/12/blog-post\\_9.html](http://kpekorthiou.blogspot.com/2014/12/blog-post_9.html), 08/09/2019.
- Λε Γκεν Ούρσουλα, *Ο Μάγος του Αρχιπελάγους*, ΟΜΜΑ, Αθήνα, 1991.
- Μανιταρόφιλοι Λέσβου, *100+1 Μανιτάρια, η έρευνα στη Λέσβο*, Μύθος, Μυτιλήνη, 2013.
- Σγατζός Αριστείδης, *Ιστορίες της Μανιταρολάνδης*, Αυτοέκδοση, Μυτιλήνη, 2015.
- Wohlleben Peter, *Η μυστική ζωή των δέντρων*, Πατάκης, Αθήνα, 2017.
- Education Group of British Mycological Society, <https://bbsrc.ukri.org/documents/mushroom-pdf>, 08/09/2019.
- Ντόνα Ειρήνη, Τσακσάρας Δημήτριος, Γεωργαντά Μαργαρίτα, Μπέης Δημήτριος, Πλιάκας Αθανάσιος, Δάσος, ο Χορός των Δρυάδων. Τετράδιο Εργασιών Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Γρεβενών Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ), Γρεβενά, 2008.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΔΕΠΣ - ΑΠΣ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 08/09/2009.

14. Λε Γκεν Ούρσουλα, *Ο Μάγος του Αρχιπελάγους*, ΟΜΜΑ, Αθήνα 1991, σ.51

# Οι κατατακτήριες σε σχολές υψηλού κύρους αποφοίτων ΤΕΙ ως στρατηγική αναπαραγωγής ή υπέρβασης της ταξικής τους ειμαρμένης

Ελένη Σιβένα

Φιλολόγος 1ου Γυμνασίου Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης  
elenisbn@gmail.com

Λαμπρίνα Γιώτη

Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΑΠΘ  
lgioti@eled.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο παρουσιάζεται μέρος των πορισμάτων ποιοτικής έρευνας σε ενήλικους αποφοίτους ΤΕΙ που συνέχισαν τις ακαδημαϊκές σπουδές τους με κατατακτήριες εξετάσεις σε πανεπιστημιακές σχολές ομόλογες των αρχικών τους σπουδών. Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε την επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών επιλογών των ενηλίκων και στις εκπαιδευτικές στρατηγικές τους. Η άνιση κατανομή του κοινωνικού κεφαλαίου των ενηλίκων αντανακλάται στην ασύμμετρη και άνιση πρόσβαση στα δίκτυα πληροφόρησης σχετικά με τη δυναμική της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τις ακαδημαϊκές επιλογές, τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και την ακαδημαϊκή επιτυχία. Τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαίωσαν τον στενό συσχετισμό του κοινωνικού κεφαλαίου των ενηλίκων με τον ακαδημαϊκό προσανατολισμό και τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιήθηκαν οι ακαδημαϊκές σπουδές τους ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής.

## Εισαγωγή

Η μαθησιακή εμπλοκή των ενηλίκων στις δομές της τυπικής εκπαίδευσης, και ειδικότερα της συμβατικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, δεν αποτελεί αποκλειστικά και μόνο προϊόν ορθολογικού υπολογισμού κόστους και οφελών αλλά πρέπει να συνδεθεί με παραμέτρους όπως είναι οι πρότερες εκπαιδευτικές διαδρομές τους, τα κοινωνικά χαρακτηριστικά τους, και να τοποθετηθεί στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου ενεργούν<sup>1</sup>. Οι ακαδημαϊκές επιλογές των ενηλίκων και οι προσδοκίες τους από τη συνέχιση των σπουδών συναρτώνται με τις διαμορφωμένες εκπαιδευτικές και κοινωνικές πρακτικές τους και τις στρατηγικές που έχουν επεξεργαστεί και βρίσκονται σε άμεση αναφορά πάντοτε με το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιό τους, καθώς και με τη λογική του πεδίου εντός του οποίου εντάσσονται και δρουν. Υπό την οπτική αυτή, οι εκπαιδευτικές πρακτικές των ενηλίκων, αν και μπορεί να είναι έλλογες και καταληπτές, δεν σχεδιάζονται πάντοτε με όρους συνειδητής ωφελιμότητας ή υπό την πίεση εξωτερικών μηχανιστικών καθορισμών. Οι ακαδημαϊκές επιλογές των ενηλίκων μπορούν να αποτελέσουν προϊόντα ελεγχόμενων και ρυθμιζόμενων αυτοσχεδιασμών που παράγουν και οριοθετούν οι προδιαθέσεις και τα ενσωματωμένα σχήματα συμπεριφοράς και δομημένων εντυπώσεων, στα όρια πάντοτε των ιστορικών και ταξικών συνθηκών παραγωγής τους.<sup>2</sup> Επίσης, ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι αποτιμούν την αξία των ακαδημαϊκών σπουδών και η σχέση που διατηρούν με το ακαδημαϊκό και επαγγελματικό μέλλον τους προσδιορίζονται με όρους

1. Ελένη Σιάνου Κυργίου, «Συμμετοχή των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: η ανάγκη για μια κοινωνιολογική προσέγγιση της Διά Βίου Εκπαίδευσης», *The Journal For Open and Distance Education and Educational Technology*, volume 6, Ap. 1, 2, 2010b, σ. 168-179.

2. Pierre Bourdieu, *Η Αίσθηση της Πρακτικής*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006.

ταξικούς και συναρτώνται άμεσα με τις ευκαιρίες που μοιράζονται τα άτομα της κοινωνικής ομάδας τους για την πρόσβασή τους στην Ανώτατη Εκπαίδευση.<sup>3</sup>

Στα πλαίσια αυτά, εκτιμάται ότι στην ύπαρξη ή μη φιλόδοξων εκπαιδευτικών προσδοκιών για ακαδημαϊκές σπουδές στην ενήλικη ζωή αποτυπώνεται η επίδραση του όγκου και της ποιότητας του κοινωνικού κεφαλαίου των ενηλίκων. Το κοινωνικό κεφάλαιο απαρτίζεται από κοινωνικές διασυνδέσεις που θεμελιώνονται, μεταξύ άλλων, στην άυλη βάση των κοινών ιδιοτήτων, των κοινών στάσεων και των κοινών αξιών των μελών τους.<sup>4</sup> Παράλληλα, η ομοιογένεια κοινών όρων ύπαρξης ενθαρρύνει τη διαμόρφωση ομαδικών έξεων, δηλαδή την ενσωμάτωση από τα μέλη της κοινωνικής ομάδας ομοιογενών προδιαθέσεων και κοινών σχημάτων αντίληψης και συμπεριφοράς, που προσανατολίζουν σε παρόμοιες πρακτικές, εναρμονισμένες μεταξύ τους και αντικειμενικά έξω από κάθε ρητό στρατηγικό συντονισμό και από κάθε συνειδητή αναφορά σε μια νόρμα<sup>5</sup>. Η στάση ή η συμπεριφορά των μελών διαφορετικών κοινωνικών τάξεων ή κοινωνικών ομάδων απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό και στο μέλλον των ακαδημαϊκών σπουδών τους αποτελεί την έκφραση του συστήματος των έμμεσων και εσωτερικευμένων αξιών που καθορίζει η ένταξή τους σε μια κοινωνική ομάδα<sup>6</sup>.

Η πορεία προς τις «ελίτ» σχολές είναι κοινωνικά προδιαγεγραμμένη και αποτελεί μέρος της φυσιολογικής βιογραφίας των μελών των προνομιούχων ομάδων<sup>7</sup>. Οι «ισχυροί» ακαδημαϊκοί τίτλοι από τις επίλεκτες σχολές αποτελούν τα διαπιστευτήρια της διανοητικής υπεροχής τους και μέσα αναπαραγωγής της προνομιακής κατάστασής τους στο κοινωνικό πεδίο εξουσίας<sup>8</sup>. Επίσης, η κατοχή ενός ισχυρότατου κοινωνικού κεφαλαίου, σε συνδυασμό με το πλούσιο μορφωτικό κεφάλαιο, εξασφαλίζει στα μέλη των προνομιούχων στρωμάτων την πρόσβαση σε κοινωνικά δίκτυα διάχυσης έγκυρης και αξιόπιστης πληροφορίας για τη δυναμική του πεδίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που τους επιτρέπει να διαμορφώνουν τις ανταγωνιστικότερες ακαδημαϊκές σπουδές και τις πιο φιλόδοξες επαγγελματικές σταδιοδρομίες<sup>9</sup>.

Αντίθετα, τα μέλη των χαμηλών και των λαϊκών στρωμάτων, κατά τη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών επιλογών τους ασυνείδητα ανταποκρίνονται στα περιορισμένα όρια των δυνατοτήτων της ταξικής ομάδας τους. Εσωτερικεύουν τους καθορισμούς του ταξικού πεπρωμένου τους και διαμορφώνουν λιγότερο φιλόδοξες ακαδημαϊκές επιλογές<sup>10</sup>. Επιλέγουν συχνότερα σχολές με χαμηλό ακαδημαϊκό γόντρο, με κριτήριο τον βαθμό οικειότητας και ευκολίας ενσωμάτωσης στο περιβάλλον τους, και από τον ενδόμυχο φόβο μήπως βρεθούν σε ανοίκειο περιβάλλον με υψηλό κοινωνικό γόντρο, όπου θα νιώθουν παρείσακτοι<sup>11</sup>. Λόγω του ισχυρού κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου τους, έχουν ελλιπή ή στρεβλή πληροφορία για τους συσχετισμούς στο πεδίο της ανώτατης εκπαίδευσης<sup>12</sup> και τείνουν να φανακίζονται σε σχολές «δεύτερης κατηγορίας» που χορηγούν ακαδημαϊκούς τίτλους με αμφίβολη και συχνά υποβαθμισμένη υλική και συμβολική αξία, ενώ συχνά βιώνουν και το αίσθημα ματαιώσης των εκπαιδευτικών προσδοκιών τους<sup>13</sup>.

Έρευνες σε ενηλίκους, μη παραδοσιακούς φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν επιβεβαιώσει την επίδραση των κοινωνικών δικτύων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών επιλογών τους στην εφηβική τους ηλικία και στην αλλαγή του ακαδημαϊκού προσανατολισμού τους κατά την ενήλικη ζωή. Αν και οι επιλογές και οι προσδοκίες των ενηλίκων για τη μελλοντική ακαδημαϊκή και επαγγελματική σταδιοδρομία τους βρίσκονται σε άμεση αναφορά με το κοινωνικό πεδίο στο οποίο δρουν και με το κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους<sup>14</sup>, οι ταξικές / ομαδικές έξεις δεν «σφραγίζουν» το εκπαιδευτικό μέλλον τους. Η έκθεση των ενηλίκων στις αντικειμενικές συνθήκες του κοινωνικού περιβάλλοντος και της αγοράς εργασίας μπορεί να μετασχηματίσει τις αρχικές ταξικές προδιαθέσεις

3. Pierre Bourdieu, *Η Διάκριση*, Κοινωνική Κριτική της καλαίσθητης κρίσης. Πατάκας, Αθήνα 2016α.

4. Ανδρέας Τσουνής, Πάυλος Σαράφης, «Κοινωνικό Κεφάλαιο: μια Απόπειρα Εννοιολογικής Οριοθέτησης του Όρου», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τομ.ΙΖ, τχ.66, 2016, σ. 142-171.

5. Pierre Bourdieu, ό.π., 2006, σ. 97.

6. Πιερ Μπουρντιέ, «Το Συντηρητικό Σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», Άννα Φραγκουδάκη (επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήση, Αθήνα 1985.

7. Ελένη Σιάνου Κυργίου, *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2006,

8. Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήση, Αθήνα 1985.

9. Ελένη Σιάνου Κυργίου, ό.π., 2006, σ. 175-176.

10. Πιερ Μπουρντιέ, ό.π., 1966, σ. 367.

11. Diane Reay, «Finding or losing yourself?: working class relationship to education», *Journal of Education Policy*, 16 (4), pp. 333-348.

12. Merryn Hutchings, «Information, advice and cultural discourses of higher education», στο Luisse Archer, Merryn Hutchings και Alistair Ross (ed.), *Higher Education and social class: Issues of exclusion and inclusios*, Routledge Falmer, London 2013, pp. 97-105.

13. Ελένη Σιάνου Κυργίου, *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2010α.

14. Mustafa Emirbayer, Ann Mische, «What is agency?», *American Journal of Sociology*, 42 (4), σ. 962-1023.

τους, όχι ριζικά αλλά στα όρια πάντοτε των συνθηκών παραγωγής τους<sup>15</sup>, και να τους επιτρέψει να εκδηλώσουν φιλόδοξες ακαδημαϊκές επιλογές που δεν εναρμονίζονται με το ταξικό τους υπόβαθρο.

Η επίδραση του συγγενικού περιβάλλοντος<sup>16</sup>, η καλή πολιτισμική θέληση των ενηλίκων και των οικογενειών τους από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα προς την κυρίαρχη κουλτούρα των προνομιούχων ομάδων<sup>17</sup>, και η προσδοκία απεγκλωβισμού από τους ταξικούς όρους ύπαρξης, που υπαγορεύει η ισχνή πατρογονική κοινωνική κληρονομιά, ενθαρρύνουν την επιστροφή στην εκπαίδευση και την αξιοποίηση των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για την εξασφάλιση των προϋποθέσεων κοινωνικής και επαγγελματικής ανέλιξης<sup>18</sup>. Η διεύρυνση των κοινωνικών σχέσεων των ενηλίκων στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και η συμμετοχή τους σε κοινωνικά δίκτυα συμφοιτητών συμβάλλουν στην επανεκτίμηση των στάσεών τους για την αξία της γνώσης, ενθαρρύνουν τη διαμόρφωση ανταγωνιστικότερων ακαδημαϊκών και επαγγελματικών προσδοκιών, που νωρίτερα αποδεικνύονταν ασύμπτωτες με τις αντίστοιχες της κοινωνικής ομάδας τους, ενώ παράλληλα διευκολύνουν το συνολικό ακαδημαϊκό τους επίτευγμα<sup>19</sup>. Έρευνες δείχνουν ότι τελικά ο βαθμός στον οποίο επωφελούνται οι ενήλικοι φοιτητές από το δίκτυο των πανεπιστημιούχων, και μάλιστα των «ελίτ» σχολών, εξαρτάται άμεσα από το ταξικό υπόβαθρο και το κοινωνικό κεφάλαιο που κινητοποιούν οι ενήλικοι<sup>20</sup>.

Με αφορμή αυτή την προβληματική, επιχειρήσαμε στην παρούσα έρευνα να διερευνήσουμε την επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου των ενηλίκων στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών επιλογών τους και στην υιοθέτηση των εκπαιδευτικών στρατηγικών για τη συνέχιση των σπουδών τους σε επίλεκτες πανεπιστημιακές σχολές. Η επιλογή του θέματος στηρίχθηκε και στη διαπίστωση ερευνητικού και βιβλιογραφικού ελλείμματος στο πεδίο έρευνας της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη χώρα μας, που αφορά τη μελέτη συμμετοχής των ενηλίκων στη συμβατική – με την έννοια της μη ανοικτής ή μη εξ αποστάσεως- τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, υλοποιήσαμε ποιοτική έρευνα (Άνοιξη 2018) με την πραγματοποίηση 7 σε βάθος συνεντεύξεων σε ενήλικους αποφοίτους ΤΕΙ που αξιοποίησαν τον θεσμό των κατατακτήριων εξετάσεων και συνέχισαν ακαδημαϊκές σπουδές σε πανεπιστημιακές σχολές υψηλής ζήτησης, ομόλογες των αρχικών σπουδών τους. Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό το κοινωνικό κεφάλαιο των ενηλίκων επηρέασε τη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών επιλογών τους και τη χάραξη των εκπαιδευτικών στρατηγικών τους για τη συνέχιση των ακαδημαϊκών τους σπουδών σε πανεπιστημιακές σχολές υψηλής ζήτησης και κύρους.

Αναλυτικότερα, θέσαμε τα εξής διερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια υπήρξε η επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου στη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων των ενηλίκων για τις ακαδημαϊκές σπουδές και των ακαδημαϊκών προσδοκιών τους;
2. Πώς επέδρασε η άνιση κατανομή του κοινωνικού κεφαλαίου των ενηλίκων στην πρόσβασή τους στην πληροφόρηση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τελικά στη διαφοροποίηση των ακαδημαϊκών επιλογών τους;
3. Ποιες εκπαιδευτικές στρατηγικές εφάρμοσαν αξιοποιώντας τις κατατακτήριες εξετάσεις για τη συνέχιση των σπουδών τους σε σχολές αυξημένου ακαδημαϊκού και κοινωνικού κύρους, ανάλογα με τον όγκο και την ποιότητα του κοινωνικού κεφαλαίου τους;

Ο ταξικός καθορισμός των εκπαιδευτικών πρακτικών των ενηλίκων και η λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού ως μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής και συντήρησης των κοινωνικών ανισοτήτων, υπαγόρευαν την πλαισίωση της έρευνας με την κοινωνιολογική θεωρία της Πολιτισμικής Αναπαραγωγής του P. Bourdieu.

15. Pierre Bourdieu, όπ.π., 2016, σ. 93-95.

16. Suzanne Macqueen, *Narratives from Non – traditional Students in Higher Education*, University of Queensland, Australia 2017, p. 19.

17. Iona Burnell, «Widening the participation into higher education: examining Bourdieusian theory in relation to HE in UK», *Journal of Adult and continuing education*, vol. 21, p. 93-108 και Marcus Lee Johnson, Gita Taasoobshirazi, Lauren Clark, Leah Howell & Michele Breen, «Motivations of Traditional and non-Traditional College Students: From Self – Determination and Attributions, to Expectancy and Values», *The Journal of Continuing Higher Education*, 64:1, p. 3-15 και Ingrid Schoon, Kathryn Duckworth, «Leaving School Early – and Making it! Evidence from two British Birth Cohorts», *European Psychology*, 15 (4), pp. 285-292.

18. Michela Franceschelli, Karen Evans & Ingrid Schoon, «A fish out of water? The therapeutic narratives of working-class adults into higher education», *Current Sociology*, vol. 64(3), pp. 352-373.

19. Jon Swain, Cathie Hammond, «The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in Higher Education», *International Journal of Lifelong Education*, vol.30 (5), pp. 519-612.

20. Nathan Martin, «Social Capital, Academic Achievement, and postgraduation plans at an elite, private University», *Sociological Perspectives*, Vol.52, p. 188-210.

## Το κοινωνικό κεφάλαιο: εννοιολογική προσέγγιση του όρου

Η έννοια του «κοινωνικού κεφαλαίου» είναι πολυσήμαντη και επιδέχεται πολλαπλές και ποικίλες προσεγγίσεις από διάφορους μελετητές. Σύμφωνα με την κοινωνιολογική θεώρηση του Bourdieu, το κοινωνικό κεφάλαιο απορρέει από το σύνολο των οφελών και των πλεονεκτημάτων που αποκομίζουν οι κοινωνικοί δρώντες με την ένταξή τους σε δίκτυα σταθερών σχέσεων που διατηρούνται στον χρόνο και βασίζονται στην αρχή της αμοιβαιότητας και της κοινής αποδοχής.<sup>21</sup> Ο ίδιος ο Bourdieu ορίζει ως κοινωνικό κεφάλαιο <sup>22</sup>:

*«το σύνολο των εν ενεργεία ή των εν δυνάμει πόρων που συνδέονται με την κατοχή ενός δικτύου μόνιμων σχέσεων αλληλογνωριμίας και αλληλοαναγνώρισης, οι οποίες είναι περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένες ή, με άλλα λόγια, με την ένταξη σε μία ομάδα, ως σύνολο [ατόμων] φορέων [δράσης] που δεν είναι μόνο προικισμένοι με κοινές ιδιότητες (...) αλλά είναι ενωμένοι με δεσμούς μόνιμους και χρήσιμους (...)».*

Το κοινωνικό κεφάλαιο μπορεί να περιλαμβάνει σχέσεις εγγύτητας στον κοινωνικό, οικονομικό και γεωγραφικό χώρο, όπως, για παράδειγμα, σχέσεις εταιρικές, σχέσεις γειτνίασης, σχέσεις συγγενικές ή μη, που θεμελιώνονται μέσα από υλικές ή συμβολικές ανταλλαγές και στη βάση της αναγνώρισης κοινών ιδιοτήτων και κοινών συμφερόντων<sup>23</sup>. Το κοινωνικό κεφάλαιο δίνει ένα «όνομα» και μια «ταυτότητα» στα μέλη του. Το κοινωνικό κεφάλαιο βασίζεται στην αμοιβαία γνώση ("cognition") και στην αναγνώριση ("recognition"), και με τον τρόπο αυτό αποκτά έναν συμβολικό χαρακτήρα, δηλαδή μετατρέπεται σε συμβολικό κεφάλαιο. Η συμμετοχή στην ομάδα παρέχει σε καθένα από τα μέλη της την υποστήριξη του συλλογικά κατεχόμενου κεφαλαίου και πιστώνει με κοινές ιδιότητες ως διακριτά σημεία «συμβολικής» διάκρισης και αναγνώρισης<sup>24</sup>. Για να είναι δυνατή η κινητοποίηση ενός αποτελεσματικού όγκου κοινωνικού κεφαλαίου, πρέπει οι «αντικειμενικές» διαφορές μεταξύ κοινωνικών ομάδων ή τάξεων να μετατραπούν σε συμβολικές διαφορές / ταξινομήσεις, που καθιστούν δυνατή τη συμβολική αναγνώριση και διάκριση. Οι κοινωνικές τάξεις που διαμορφώνονται με βάση την κατοχή πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου είναι δυνητικά αυτόνομες κοινωνικές οντότητες και παραμένουν ως «δυνατότητες» («classes on paper»), εκτός κι αν μετατραπούν οι ιδιότητες που πιστώνει το κοινωνικό κεφάλαιο σε σημαντικές διαφορές διάκρισης μέσω του συμβολικού κεφαλαίου<sup>25</sup>.

Ο όγκος του κοινωνικού κεφαλαίου εξαρτάται από το μέγεθος του δικτύου των διασυνδέσεων και δεσμών που το κοινωνικό υποκείμενο μπορεί να κινητοποιήσει με τρόπο αποτελεσματικό, καθώς και από τον όγκο του οικονομικού, πολιτισμικού συμβολικού κεφαλαίου που κατέχει ο καθένας με τον οποίο συνδέεται<sup>26</sup>. Για τον Bourdieu, το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί ατομικό αγαθό στον βαθμό που κάθε μέλος του κοινωνικού δικτύου, εφόσον τηρεί τους ρητούς και υπόρρητους κανόνες του, επωφελείται από τις διασυνδέσεις του με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και απολαμβάνει κοινά υλικά και συμβολικά οφέλη.<sup>27</sup> Παράλληλα, η διαιώνιση του δικτύου διασυνδέσεων και η αναπαραγωγή του κοινωνικού κεφαλαίου προϋποθέτουν, εκτός από τη διαδικασία συνεχών επαναλαμβανόμενων επαφών των μελών, την ύπαρξη ενός ελάχιστου βαθμού αντικειμενικής ομοιογένειας μεταξύ τους που εξασφαλίζει την αμοιβαία αναγνώριση και τη διατήρηση της συνοχής της ομάδας τους<sup>28</sup>. Η ύπαρξη κοινών ιδιοτήτων και κοινών συμφερόντων διευκολύνει τον συντονισμό της δράσης των μελών και την επίτευξη ενός πολλαπλασιαστικού αποτελέσματος των κοινών ωφελειών τους<sup>29</sup>. Για τον Bourdieu, το κοινωνικό κεφάλαιο είναι μια ποιότητα που παράγεται από το σύνολο των σχέσεων μεταξύ των πρακτόρων και όχι απλώς μια «ποιότητα» της ομάδας<sup>30</sup>.

Το κοινωνικό κεφάλαιο δεν είναι ανεξάρτητο από το οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο του φορέα (του κοινωνικού πράκτορα) ή του συνόλου των φορέων της ομάδας. Οι κοινωνικοί δρώντες, εντασσόμενοι στα κοινωνικά δίκτυα, μοιράζονται κοινές συνθήκες ύπαρξης και εσωτερικεύουν κοινές δομημένες προδιαθέσεις, κοινά

21. Ανδρέας Τσουντς, Παύλος Σαράφης, ό.π., σ. 146.

22. Pierre Bourdieu, «Le Capital Social», *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, (31), p. 2.

23. Pierre Bourdieu, ό.π., 1980, σ. 2-3.

24. Σωκράτης Κονιόρδος, «Κοινωνικό κεφάλαιο: μεταξύ θεωρητικής σαφήνειας και σύγχυσης», *Επιστήμη και Κοινωνία, Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τεύχος 16, σ. 9-11.

25. Martti Siisiäinen, «Two Concepts of Social Capital: Bourdieu vs. Putnam», ISTR Fourth International Conference, *The Third Sector: For What and for Whom?* Trinity College, Dublin 2000, pp.11-19.

26. Pierre Bourdieu, «The forms of Capital» στο Mark Granovetter και Richard Swedberg (επιμ.), *The Sociology of Economic Life*, Routledge, New York, 2011, pp. 191-206..

27. Ανδρέας Τσουντς, Παύλος Σαράφης, ό.π., σ. 146.

28. Σωκράτης Κονιόρδος, ό.π., σ.11.

29. Σωκράτης Κονιόρδος, ό.π., σ. 12-13.

30. Pierre Bourdieu, ό.π., 1980, σ. 2.



σχήματα αντίληψης και εκτίμησης των αντικειμενικών δομών της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι ομοιογενείς συνθήκες ύπαρξης παράγουν ομοιογενείς προδιαθέσεις, που με τη σειρά τους δημιουργούν κοινές πρακτικές, με αποτέλεσμα οι κοινωνικοί δρώντες να διαγράφουν τροχιές συμβατές και ομόλογες με τις κοινές προσδοκίες και προδιαθέσεις των μελών του κοινωνικού δικτύου τους. Χωρίς να αποκλείονται οι αποκλίσεις των ατομικών τροχιών, διαμορφώνεται εντός του δικτύου των σχέσεων - και μάλιστα όταν διευθετείται ρητά από θεσμοθετημένες ομάδες (π.χ., λέσχες, κοινωνικοί σύλλογοι)- ένα πεδίο δυνατοτήτων, μια δέσμη τροχιών περίπου ίσων πιθανοτήτων, οι οποίες ισοδυναμούν με περίπου ισοδύναμες θέσεις στην κοινωνική δομή και το πεδίο εξουσίας<sup>31</sup>.

Τα κοινωνικά υποκείμενα εσωτερικεύουν τη λογική του συστήματος αντιλήψεων και σχημάτων συμπεριφοράς της κοινωνικής ομάδας στην οποία εντάσσονται και δρουν. Παράγεται, λοιπόν, ένα κοινό *habitus* που αποτελεί τη γενεσιουργό αρχή των πρακτικών όλων των μελών της ομάδας και παράλληλα συνιστά μια αρχή διάκρισης από τις πρακτικές άλλων κοινωνικών ομάδων<sup>32</sup>. Η αίσθηση της εγγύτητας και των «σχέσεων» επιτρέπει στους κατόχους του κοινωνικού κεφαλαίου (κυρίως του ισχυρού) να υιοθετούν κοινές πρακτικές για τη διατήρηση ή την αύξησή του<sup>33</sup>. Στα πλαίσια αυτά, οι κοινές έξεις των μελών του κοινωνικού δικτύου διαμορφώνουν κοινές στάσεις και κοινές αντιλήψεις για το κύρος και την αξία της γνώσης. Προσανατολίζουν σε παρόμοιες εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να πετύχουν υπό το φως των παρελθουσών εμπειριών, ενώ παράλληλα τείνουν να αποκλείουν αυτές που δεν είναι αποδεκτές ή δεν προσιδιάζουν στις έξεις της ομάδας τους<sup>34</sup>.

Το κοινωνικό κεφάλαιο χρησιμοποιείται για την αναπαραγωγή ταξικών σχέσεων και κοινωνικών διαχωρισμών. Τα μέλη των κοινωνικών δικτύων αναπτύσσουν μεταξύ τους ισχυρούς δεσμούς, θεμελιωμένους στη βάση των κοινών συμφερόντων, και εφαρμόζουν παρόμοιες στρατηγικές διατήρησης ή βελτίωσης της κοινωνικής κατάστασής τους<sup>35</sup>. Η τάση αυτή αποτυπώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές ομάδες αξιοποιούν προς όφελός τους τον εκπαιδευτικό θεσμό ως έναν ισχυρό και νομιμοποιημένο μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής. Το κοινωνικό κεφάλαιο των προνομιούχων κοινωνικών ομάδων βοηθά τους κατόχους του να επωφελούνται από τους ισχυρούς τίτλους σπουδών, να εξασφαλίζουν θέσεις εργασίας με τις υψηλότερες αμοιβές και το ισχυρότερο κοινωνικό κύρος, και κατ' αυτόν τον τρόπο να διατηρούν τα κληρονομημένα κοινωνικά προνόμια. Αντίθετα, τα χαμηλότερα στρώματα, με υποβαθμισμένης υλικής και συμβολικής αξίας τίτλους σπουδών και με το ισχνό κοινωνικό τους κεφάλαιο, διακατέχονται από εργασιακή ανασφάλεια, καθώς συνδέουν τη δυνατότητα εξεύρεσης εργασίας με κοινωνικά δίκτυα από τα οποία συνήθως αποκλείονται<sup>36</sup>.

## Μεθοδολογία έρευνας

Όπως ειπώθηκε νωρίτερα, προχωρήσαμε στη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας με την υλοποίηση σε βάθος συνεντεύξεων σε 7 ενήλικους αποφοίτους ΤΕΙ που συμμετείχαν στις κατατακτήριες εξετάσεις και συνέχισαν τις σπουδές τους σε πανεπιστημιακές σχολές αυξημένου ακαδημαϊκού και κοινωνικού γοήτρου. Στόχος της έρευνάς μας ήταν να διερευνήσουμε τις επιδράσεις της άνισης κατανομής του κοινωνικού κεφαλαίου των ενηλίκων στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών τους προσδοκιών και στην παραγωγή των εκπαιδευτικών τους πρακτικών. Η επιλογή της μεθόδου έρευνας (ποιοτική έρευνα) και του ερευνητικού εργαλείου (σε βάθος συνέντευξη) υπαγορεύτηκε από τη βασική επιδίωξη της ερευνητικής μελέτης να κατανοηθεί σε βάθος η επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου των ενηλίκων στις ακαδημαϊκές επιλογές τους, μέσα από την ανάδειξη των προσωπικών αναπαραστάσεών τους για τις ακαδημαϊκές τους σπουδές και τους παράγοντες που καθόρισαν τις προσωπικές τους προσδοκίες τους από τη φοίτησή τους σε πανεπιστημιακές σχολές κύρους. Η έρευνα δεν στόχευσε στη γενίκευση των αποτελεσμάτων ή στη διατύπωση γενικών αρχών διαμόρφωσης ακαδημαϊκών και επαγγελματικών επιλογών των ενηλίκων<sup>37</sup>.

Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε η σκόπιμη, «βολική» δειγματοληψία<sup>38</sup> με κριτήριο επιλογής το χρονικό πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας, τη δυνατότητα πρόσβασης στο δείγμα, την προθυμία συνεργασίας των υποκειμένων της έρευνας, και τη σχετικότητά τους με το πλαίσιο και τους στόχους της έρευνας<sup>39</sup>.

31. Pierre Bourdieu, *όπ.π.*, 2016a, σ. 157-158.

32. Νικόλαος Κατριβέσης, *Κοινωνιολογική Θεωρία. Σύγχρονα Ρεύματα της Κοινωνιολογικής Σκέψης*, Gutenberg, Αθήνα 2004.

33. Pierre Bourdieu, *όπ.π.*, 2016a, σ. 156.

34. Περικλής Νάστος, *Η έννοια της Κοινωνικής Πρακτικής του P. Bourdieu*, Ιωάννινα 2013, σ. 40-43.

35. Ανδρέας Τσουνής, Παύλος Σαράφης, *όπ.π.*, σ.147.

36. Ελένη Σιάνου Κυργίου, *όπ.π.*, 2010a, *passim*.

37. Θεόδωρος Ιωσηφίδης, *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας*, Σημειώσεις, Μυτιλήνη 2003.

38. John Creswell, *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, Ίων, Αθήνα 2011, σ. 178-183.

39. Jennifer Mason, *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Πεδίο, Αθήνα 2011, σ. 16.

Επίσης, εφαρμόστηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδα, με κριτήριο επιλογής τη δυσκολία εντοπισμού του δείγματος λόγω της χαμηλής αντιπροσώπευσής του στον συνολικό πληθυσμό της έρευνας (ενήλικοι συμμετέχοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) και της υιοθέτησης αυστηρών κριτηρίων επιλογής τους<sup>40</sup>. Η επιλογή μεγέθους του δείγματος έγινε με το κριτήριο του θεωρητικού κορεσμού, δηλαδή τον βαθμό που θεωρήθηκε ότι μια ενσωμάτωση νέου ερευνητικού υλικού δεν θα συνέδραμε περαιτέρω στον σκοπό της έρευνας και στη διεξοδική μελέτη του ερευνητικού θέματος<sup>41</sup>. Στην έρευνα συμμετείχαν 4 γυναίκες και 3 άνδρες που αποφοίτησαν από ΤΕΙ και εισήχθησαν με κατατακτήριες εξετάσεις σε τμήματα ΑΕΙ αντίστοιχα των πρώτων σχολών τους. Οι ενήλικοι, άνδρες και γυναίκες, εκπροσωπούν ευρύ ηλικιακό φάσμα (24-56 ετών) και διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Όλοι οι συμμετέχοντες είναι φοιτητές πρώτης γενιάς, με εξαίρεση δύο γυναίκες ( $\Sigma_2$  και  $\Sigma_6$ ), που προέρχονται από μορφωσιγόνα οικογενειακά περιβάλλοντα. Η ταξινόμηση των ενηλίκων σε κοινωνικές κατηγορίες έγινε με το απλοποιημένο σχήμα των 6 κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών, με βάση το επίπεδο της εκπαίδευσης των γονέων και τη φύση της επαγγελματικής δραστηριότητας του πατέρα<sup>42</sup>, προσαρμοσμένο στο σχήμα των 3 διαβαθμισμένων κοινωνικών κατηγοριών που προτείνουν έρευνες για τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες<sup>43</sup> (Πίνακας 2). Τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

**Πίνακας 1:** Προσαρμογή σχήματος των έξι (6) Κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα.

Ευρύτερες Κοινωνικές Κατηγορίες	Κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες
Ανώτερα Κοινωνικά Στρώματα	1. Ia: Υψηλού επιπέδου του δημοσίου ή του ιδιωτικού τομέα, εργοδότης. 2. Ib: Ανώτερος υπάλληλος του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενος που ασκεί ανώτερο επιστημονικό επάγγελμα.
Μεσαία Κοινωνικά Στρώματα	3. II: Ανώτερος υπάλληλος του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα, αυτοαπασχολούμενος που ασκεί χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα. 4. IIIa: Μη χειρώνακτας υπάλληλος του δημοσίου και του ιδιωτικού τομέα που ασκεί μη επιστημονικό επάγγελμα. 5. IIIb: Χειρώνακτας υπάλληλος του δημοσίου ή του ιδιωτικού τομέα, μικρο-επαγγελματίας, αυτοαπασχολούμενος, τεχνίτης.
Χαμηλά Κοινωνικά Στρώματα	6. IV: Ημειδικευμένος εργάτης. 7. V: Ανειδίκευτος εργάτης και αγρότης. 8. VI: Δεν εργάστηκε ποτέ ή είναι άνεργος.

**Πίνακας 2:** Δημογραφικά στοιχεία ενηλίκων συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα και η κοινωνική κατηγορία τους βάσει επαγγέλματος και μορφωτικού επιπέδου πατέρα.

$\Sigma_x$	Όυλο	Ηλικία	Α΄ Σχολής Φοίτησης	Β΄ Σχολή Φοίτησης	Κοινωνική κατηγορία
$\Sigma_1$	A	41-45	ΤΕΙ Αυτοματισμού, ΤΕΙ Δομικών Έργων	ΑΕΙ Πολιτικών Μηχανικών	Μεσαία στρώματα
$\Sigma_2$	Γ	24-30	ΤΕΙ Νοσηλευτικής	ΑΕΙ Οδοντιατρική	Ανώτερα Στρώματα
$\Sigma_3$	A	30-35	ΤΕΙ Έργων Υποδομής	ΑΕΙ Πολιτικών Μηχανικών	Χαμηλά Στρώματα
$\Sigma_4$	A	24-30	ΤΕΙ Έργων Υποδομής	ΑΕΙ Πολιτικών Μηχανικών	Μεσαία Στρώματα
$\Sigma_5$	Γ	46-50	ΤΕΙ Λογιστικής	ΑΕΙ Οικονομικών Επιστημών	Μεσαία Στρώματα
$\Sigma_6$	Γ	30-35	ΤΕΙ Δομικών Έργων	ΑΕΙ Πολιτικών Μηχανικών	Ανώτερα Στρώματα
$\Sigma_7$	Γ	50-56	ΤΕΙ Ιατρικών Εργαστηρίων	ΑΕΙ Ιατρική	Χαμηλά Στρώματα

40. Louis Cohen, Lawrence Manion & Keith Morrison, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2008, σ. 170-174.

41. Uwe Flick, *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*, Προπομπός, Αθήνα 2017, σ. 192-197, 475-485.

42. Ελένη Σιάνου Κυργίου, ό.π., 2010α, σ.157-158.

43. Θεόδωρος Θάνος, Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής, *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Ιωαννίνων*, τόμος Ε΄, 2012, σ. 39.

Για την επεξεργασία και τον σχολιασμό των ερευνητικών δεδομένων από τις προσωπικές αφηγήσεις των ενηλίκων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική ανάλυσης του περιεχομένου. Τα ποιοτικά δεδομένα ταξινομήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε εννοιολογικές κατηγορίες βάσει του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας και σε άμεση αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα και τους βασικούς θεματικούς άξονες της συνέντευξης των ενηλίκων<sup>44</sup>. Ως μονάδες καταγραφής ορίστηκε το θέμα, δηλαδή η βασική ιδέα των εννοιολογικών κατηγοριών που καθορίστηκε από τις βασικές αρχές της προεπιλεγμένης θεωρίας του Bourdieu, και το τμήμα του λόγου (πρόταση, παράγραφος) στην οποία εντοπίστηκε το θέμα αυτό<sup>45</sup>.

## Παρουσίαση – Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Το άμεσο περιβάλλον (οικογενειακό και κοινωνικό) αποτελεί για τον Bourdieu έναν βασικό χώρο συσσώρευσης του κοινωνικού κεφαλαίου<sup>46</sup>. Ως κοινωνικά σώματα λειτουργούν με τάση διατήρησης ή βελτίωσης της κοινωνικής οντότητάς τους, και ως μέλη κοινωνικών δικτύων συντονίζουν τη δράση τους με τις κοινές πρακτικές για τη διασφάλιση και προαγωγή των κοινών συμφερόντων. Η στάση των οικογενειών απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό και στην αξία των ακαδημαϊκών σπουδών δείχνει ότι «αποτελεί έκφραση της εσωτερίκευσης ενός πεπρωμένου που είναι κοινό σε ολόκληρη την κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκουν»<sup>47</sup>. Η οικογένεια μεταβιβάζει στα νεαρά μέλη της τις φιλοδοξίες, τα προνόμια ή τις αναστολές της κοινωνικής τάξης ή του κοινωνικού δικτύου της, καθορίζοντας με αυτόν τον τρόπο τις εκπαιδευτικές επιλογές και το ακαδημαϊκό μέλλον τους. Σύμφωνα με τον Bourdieu, οι γόννοι των προνομιούχων στρωμάτων μετακινούνται μέσα στην εκπαίδευση «σαν το ψάρι μέσα στο νερό» και δεν χρειάζεται να εμπλακούν σε ορθολογικούς υπολογισμούς, για να πετύχουν τους φιλόδοξους εκπαιδευτικούς στόχους τους<sup>48</sup>. Η διατήρηση της προνομιακής κοινωνικής κατάστασης ή η διασφάλιση προϋποθέσεων ανοδικής κινητικότητας στις ανώτερες ιεραρχημένες κοινωνικές θέσεις προαπαιτούν την κτήση ισχυρών ακαδημαϊκών τίτλων που οδηγούν στις επίζητες επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις και μονοπωλούνται από τις προνομιούχες ομάδες<sup>49</sup>.

A2: «(...) Η μητέρα μου είναι αρχιτέκτονας, έχει τελειώσει το Πολυτεχνείο του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου, και ο πατέρας μου είναι μηχανολόγος μηχανικός του Πολυτεχνείου του ΑΠΘ (...) για τους γονείς μου, το περιβάλλον μου, ήταν αυτονόητο ότι πρέπει να συνεχίσω σπουδές και αποκτήσω ένα καλό πτυχίο (...)».

Αντίθετα, τα μέλη των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων ανατρέφονται σε μη μορφωσιγόνα περιβάλλοντα, δεν βρίσκουν επίταση για τη σχολική προσπάθεια και εκδηλώνουν ασυνείδητες τάσεις αυτοαποκλεισμού από φιλόδοξες και ανταγωνιστικές ακαδημαϊκές σπουδές, ως επιλογές ασύμπτωτες προς τις ταξικές και ομαδικές έξεις τους<sup>50</sup>. Συμβιβάζονται με σχολές χαμηλότερου κύρους, που οδηγούν σε μη φιλόδοξες επαγγελματικές διαδρομές με κριτήριο τη δυνατότητα εξεύρεσης μιας σίγουρης και μόνιμης -έστω και χαμηλοαμειβόμενης - εργασίας στο Δημόσιο<sup>51</sup>.

S4: « (...) Από το δεύτερο έτος στο Πολυτεχνείο δούλευα ήδη στην εταιρεία που είμαι σήμερα (...) Δουλεύω τέσσερα χρόνια ως εξωτερικός συνεργάτης σε αντίστοιχες δουλειές. Απλά, εγώ τελειώνοντας ήθελα μια περαιτέρω μορφοποίηση (...) Δεν έχω κάνει μεταπτυχιακές σπουδές. Σκέφτομαι, αλλά θέλω πρώτα μια σταθερή δουλειά (...)».

Συχνά, η παρουσία στο άμεσο οικογενειακό ή ευρύτερο συγγενικό περιβάλλον ατόμων με ακαδημαϊκές σπουδές μπορεί να διευκολύνει τη διαμόρφωση φιλόδοξων ακαδημαϊκών επιλογών από τα νεαρά μέλη των μη προνομιούχων ομάδων. Για τον Bourdieu, οι οικογένειες αυτές παρουσιάζουν μια πρωτότυπη μορφωτική κατάσταση, είτε επειδή έχουν υποστεί μια καθοδική κινητικότητα, είτε επειδή εκδηλώνουν συμπεριφορά διαφορετική από την

44. Uwe Flick, ό.π., σ. 476-478.

45. Νότα Κυριαζή, *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Πεδίο, Αθήνα 2011, σ. 287-292.

46. Παύλος Τσουνης, Παύλος Σαράφης, ό.π., σ. 147.

47. Πιέρ Μπουρντιέ, ό.π., 1966, σ. 367.

48. Νίκος Παναγιωτόπουλος, «Εισαγωγικά Σχόλια» στο Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Καραδαμίτσα, Αθήνα 1996, σ. 20-43.

49. Pierre Bourdieu, ό.π., 2016α, σ. 182.

50. Πιέρ Μπουρντιέ, ό.π., 1966, σ. 362-364.

51. Ελένη Σιάνου Κυργίου, ό.π., 2006, passim.

υπόλοιπη κοινωνική ομάδα ή την ταξική τους κατηγορία, έστω και στον βαθμό εκδήλωσης μεγαλύτερης υποκειμενικής προσδοκίας για κοινωνική άνοδο μέσω των ακαδημαϊκών σπουδών<sup>52</sup>.

Σ3: «(...) Οι γονείς μου έχουν τη στοιχειώδη εκπαίδευση. Την εκπαίδευσή μου την είχε αναλάβει μέχρι να τελειώσω το Λύκειο ο θείος μου, ο αδελφός της μητέρας μου (...) Στην οικογένεια είχαμε οικοδόμους και τεχνίτες. Ο θείος μου ήταν πολιτικός μηχανικός. Ήθελε να ακολουθήσω το επάγγελμά του (...)».

Αν και οι εγχαραγμένες ταξικές έξεις εξασφαλίζουν την ενεργή παρουσία των εμπειριών του παρελθόντος και τείνουν να προσανατολίζουν σε ομοιόμορφες πρακτικές με σταθερότητα στον χρόνο, είναι δυνατόν να αλλάξουν, σε συνάρτηση με τις νέες εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων, ή σε καταστάσεις κρίσης και απότομης αλλαγής υπό την πίεση νέων κοινωνικών συνθηκών. Η αναθεώρηση των πρωτογενών προδιαθέσεων δεν είναι απολύτως ριζική, καθώς επιτελείται με αφετηρία τις προκείμενες που έχουν θεσπιστεί στις προηγούμενες καταστάσεις και πάντοτε στα όρια που θέτουν οι συνθήκες της παραγωγής τους. Η ένταξη των ενηλίκων σε ένα ακαδημαϊκό περιβάλλον ή στα φοιτητικά δίκτυα συμβάλλει στην επανεκτίμηση των αντιλήψεών τους για την αξία των ακαδημαϊκών σπουδών και ενθαρρύνει τον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών τους. Το ακαδημαϊκό κοινωνικό δίκτυο ασκεί ισχυρότερες επιρροές στις ακαδημαϊκές επιλογές και ακαδημαϊκές φιλοδοξίες των ενηλίκων από ό,τι η οικογένεια και το ευρύτερο συγγενικό ή κοινωνικό περιβάλλον<sup>53</sup>. Το ακαδημαϊκό περιβάλλον συμβάλλει στη διαμόρφωση νέου habitus που, αν και μπορεί να προκαλέσει συναισθηματική ένταση στους ενηλίκους ή να διαταράξει τις διαπροσωπικές σχέσεις τους με όσους μέχρι πρότινος μοιράζονταν κοινές ομαδικές έξεις, ενισχύει την επιθυμία τους για τη χάραξη πιο φιλόδοξων ακαδημαϊκών και επαγγελματικών διαδρομών<sup>54</sup>.

Σ4: «(...) Υπήρξαν τέσσερις συμφοιτητές και φίλοι που θέλησαν να δώσουν κατατακτήριες εξετάσεις. Και μάλιστα με κάποιους βρέθηκα και στην ίδια πόλη για σπουδές στο Πολυτεχνείο, με έναν χρόνο διαφορά περίπου (...) Οι καθηγητές δεν μπορούσαν ανοιχτά να μειώσουν τα παιδιά των ΤΕΙ και να εκθειάσουν τα παιδιά των ΑΕΙ (...) σε προσωπικό επίπεδο, όταν υπήρχε προσωπική επικοινωνία, μπορούσαν να ανοιχτούν και να δώσουν λύσεις ή να κάνουν προτάσεις γι' αυτό (...)».

Το κοινωνικό κεφάλαιο αποφέρει οφέλη που αφορούν το επίπεδο πληροφοριών και ενημέρωσης για τη δυναμική του πεδίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και για τους αποτελεσματικότερους τρόπους αξιοποίησης του εκπαιδευτικού θεσμού. Η πληροφόρηση για το πεδίο της εκπαίδευσης δεν είναι ουδέτερη. Η πρόσληψη και η ερμηνεία της πληροφορίας γίνονται με τρόπο υποκειμενικό, ανάλογα με τις προσωπικές προσδοκίες και τις ενσωματωμένες αντιλήψεις των κοινωνικών υποκειμένων<sup>55</sup>, και σχετίζεται άμεσα με το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας και του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Τα κοινωνικά δίκτυα των προνομιούχων τάξεων κινητοποιούν ένα σημαντικό μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο και αποδεικνύονται αποτελεσματικότερα στη διάχυση έγκυρων και επικαιροποιημένων πληροφοριών για τις εναλλακτικές ακαδημαϊκές διαδρομές, την ιεράρχηση των σχολών και την ανταλλακτική - υλική και συμβολική - αξία των ακαδημαϊκών τίτλων σπουδών. Οι οικογένειες των ενηλίκων των ανώτερων στρωμάτων διαθέτουν πλούσιο μορφωτικό κεφάλαιο και την απαιτούμενη ακαδημαϊκή εμπειρία, και δραστηριοποιούνται ενεργά σε «κρίσιμα» πεδία δράσης (επιστημονικό, ακαδημαϊκό, επιχειρησιακό). Μπορούν, λοιπόν, να προσφέρουν επαρκή υποστήριξη στα νεαρά μέλη τους, ώστε να διαμορφώσουν τις «καλύτερες» ακαδημαϊκές επιλογές που εξασφαλίζουν τις προοπτικές για μελλοντική ακαδημαϊκή, επαγγελματική επιτυχία και κοινωνική καταξίωση<sup>56</sup>. Σύμφωνα με τον Bourdieu, οι γόνιμοι των προνομιούχων στρωμάτων διαθέτουν το συγκριτικό πλεονέκτημα να έχουν την απαιτούμενη πρακτική και επιστημονική γνώση των δικαιωμάτων της αγοράς των ακαδημαϊκών τίτλων, και με την αίσθηση της τοποθέτησής τους στο πεδίο δράσης τους, να πετυχαίνουν την καλύτερη απόδοση του κληρονομημένου κεφαλαίου τους<sup>57</sup>.

Η εισαγωγή της (Σ2) στη σχολή ΤΕΙ της Νοσηλευτικής και της (Σ6) στη σχολή ΤΕΙ Δομικών Έργων αντιμετωπίζεται

52. Πιερ Μπουρντιέ, ό.π., 1966, σ. 363.

53. Helen Connor, Sara Dewson, «Social Class and Higher Education: issues Affecting Decisions on Participation by Lower Social Class Groups», *Research Gate, Research Report No. 267*, pp. 13-16.

54. Jacqui Taylor, Becky House, «An exploration of identity, Motivations and Concerns of Non – Traditional Students at Different stages of Higher Education», *Psychology Teaching Review*, v.16, n1., pp. 46-57.

55. Merryn Hutchings, ό.π., σ. 97-105.

56. Ελένη Σιάνου Κυργίου, ό.π., σ. 174-175.

57. Pierre Bourdieu, ό.π., 2016a, σ. 189.

ως αποτυχία από τις οικογένειές τους και ως απειλή για την κοινωνική υποβάθμισή τους. Οι οικογένειές τους διαθέτουν πλούσιο μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο και έχουν αντικειμενική πληροφόρηση για την ανταλλακτική αξία των πτυχίων των ΤΕΙ και για την αναγνωριστικότητα και τη ζήτηση των ισχυρών ακαδημαϊκών τίτλων των πανεπιστημίων του εξωτερικού. Όταν οι δύο ενήλικες απορρίπτουν την εναλλακτική λύση των σπουδών στο εξωτερικό, οι οικογένειές τους συμβιβάζονται με την εισαγωγή τους στα ΤΕΙ, με την προοπτική αξιοποίησης του πτυχίου των ΤΕΙ, είτε για την εξασφάλιση δικαιώματος συμμετοχής σε κατατακτήριες εξετάσεις για τη συνέχιση φιλόδοξων ακαδημαϊκών σπουδών σε σχολές υψηλού κύρους (Σ2), είτε για τη συνέχιση φιλόδοξων μεταπτυχιακών σπουδών (Σ6).

Σ2: «(...) ήταν μια τραυματική εμπειρία για μένα και δεν ανταποκρινόταν το αποτέλεσμα στις γνώσεις μου, όταν τελικά πήγα στη Νοσηλευτική. Είδα ότι δεν μου ταίριαζε. Δεν ήμουν για εκεί και ότι ήμουν για κάτι ανώτερο. Το ήξερα, το γνώριζα ότι υπήρχε η προοπτική των κατατακτηρίων. Γι' αυτό και ο στόχος μου ήταν να μη χρωστάω κανένα μάθημα και να τελειώσω όσο το δυνατόν πιο γρήγορα τη σχολή αυτή, ώστε να πάρω μέρος στις κατατακτήριες εξετάσεις για την Οδοντιατρική (...)».

Σ6: «(...) Η σχολή που πέρασα ήταν πολιτικός μηχανικός τεχνολογικής κατεύθυνσης, το τμήμα Δομικών Έργων (...) Δεν είχα ούτε το κουράγιο ούτε και την ωριμότητα να σκεφτώ και να ξαναδώσω πανελλήνιες. Ήθελα να φύγω, να ζήσω φοιτητική ζωή (...) Είχαμε συγγενείς που είχαν περάσει στην ίδια σχολή (...) και μετά κάναμε μεταπτυχιακά στο εξωτερικό. Δεν είχε δώσει κανείς κατατακτήριες εξετάσεις. Δεν το γνωρίζαμε τότε (...) Δεν ήθελα με τίποτα να βγω στο εξωτερικό Πάρα πολλές φορές μου το είχαν προτείνει οι γονείς μου. Δεν ήταν ευχαριστημένοι με το τμήμα ΤΕΙ (...)» .

Αντίθετα, το κοινωνικό δίκτυο των χαμηλών στρωμάτων, συναρτώμενο με το ισχνό μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μελών του και την απουσία ακαδημαϊκών εμπειριών, έχει μικρή πρόσβαση στις πληροφορίες για την ενημέρωση σχετικά με τους συσχετισμούς του πεδίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η πληροφόρησή τους για το φάσμα των ακαδημαϊκών επιλογών και την κατάσταση της «αγοράς» των τίτλων σπουδών είναι ανεπαρκής, ασαφής και συχνά ετεροχρονισμένη, ώστε να αδυνατούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των παιδιών τους<sup>58</sup>. Καταφεύγουν συνήθως στη «ζεστή» πηγή πληροφόρησης (φίλοι, συγγενείς, γείτονες), η οποία δεν κρίνεται πάντοτε αξιόπιστη, ενώ παράλληλα αποφεύγουν την «κρύα» πηγή ενημέρωσης, τις επίσημες και πλέον έγκυρες πηγές πληροφόρησης<sup>59</sup>, όπως είναι οι πανεπιστημιακές αρχές, τα επίσημα προγράμματα ακαδημαϊκών σπουδών και οι επίσημες έρευνες για την κινητικότητα του πεδίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που αποτελεί «terra incognita» για τους περισσότερους<sup>60</sup>.

Σ4: «(...) Δεν μπορούσα να περάσω απευθείας στο τμήμα Πολιτικών Μηχανικών. Αποφάσισα να πάω πρώτα στο ΤΕΙ και μετά να δώσω κατατακτήριες και να περάσω στα ΑΕΙ (...) Το ήξερα, τελειώνοντας την τελευταία τάξη του Λυκείου, ότι μέσω κατατακτηρίων εξετάσεων θα μπορούσα, μετά την αποφοίτησή μου από τα ΤΕΙ, να συνεχίσω σπουδές στα ΑΕΙ. Ενημερώθηκα από τους καθηγητές μου, όχι τους καθηγητές από το σχολείο αλλά από τους καθηγητές που μου έκαναν ιδιαίτερα (...)».

Σ3: «(...) Δεν είχα ιδέα, δεν γνώριζα καν την ύπαρξη των κατατακτηρίων εξετάσεων. Για πρώτη φορά το αντιλήφθηκα μετά από ενάμιση χρόνο (...) Αν θυμάμαι καλά, πρέπει να ήταν από συζητήσεις που είχα με διάφορους, με διάφορα άτομα που είχαν τελειώσει τη σχολή στην οποία φοιτούσα και με ενημέρωσαν ότι και αυτοί ήθελαν να δώσουν κατατακτήριες εξετάσεις (...)» .

Όταν οι συσχετισμοί ενός πεδίου (π.χ., του εκπαιδευτικού και του επαγγελματικού) αλλάζουν ή κλονίζονται οι κανονικότητές του, πολλοί κοινωνικοί δρώντες δυσκολεύονται να παραγάγουν πρακτικές αντίστοιχες και συμβατές με τη νέα τάξη του πεδίου ή τις νέες κοινωνικές συνθήκες στις οποίες οφείλουν να λειτουργήσουν<sup>61</sup>. Η υστέρηση των

58. Merryn Hutchings, όπ.π., σ. 101-103.

59. Stephen John Ball, Carol Vincent, «I heard it on the grapevine: "hot" knowledge and social choice», *British Journal of Sociology of Education*, 19, p.p. 377-400.

60. John Fitz, Chris Taylor & Lesley Pugsley, *Attitudes towards participation in Higher Education in Wales 2005*, A Report for the independent study into the Devolution of the Student Support system and Tuition Fee Regime to Wales, p.p. 14-15.

61. Pierre Bourdieu, όπ.π., 2016b, σ. 288-293.

έξων, όπως εκδηλώνεται ως αναντιστοιχία και ασυμφωνία των έξων με τις αντικειμενικές συνθήκες του πεδίου και τις συλλογικές προσδοκίες, καθιστά τις ακαδημαϊκές επιλογές ανενεργές και τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές αναποτελεσματικές και δυσλειτουργικές. Το μέγεθος της υστέρησης των έξων είναι ανάλογο της απόστασης των κοινωνικών δρώντων και της οικογένειάς τους από τον σχολικό θεσμό, και της πληροφόρησή τους για τους συσχετισμούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης<sup>62</sup>. Λόγω της ασαφούς, μη έγκαιρης και ανεπίκαιρης πληροφόρησης, τα μέλη των κατώτερων στρωμάτων οδηγούνται συχνά σε εσφαλμένες ακαδημαϊκές επιλογές και συνήθως φενακίζονται σε σχολές χαμηλού ακαδημαϊκού και επαγγελματικού κύρους, που τους οδηγούν σε αβέβαιες επαγγελματικές διαδρομές ή τους εκτοπίζουν στο εργασιακό περιθώριο.

Οι περισσότεροι από τους ενήλικους που προέρχονται από τα μικρομεσαία στρώματα και από οικογένειες με ασθενές μορφωτικό κεφάλαιο και με αδυναμία πρόσβασης σε αξιόπιστες πηγές πληροφόρησης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, θεώρησαν την εισαγωγή τους μέσω των πανελληνίων εξετάσεων στα ΤΕΙ ως επιτυχία. Οι ψευδαισθήσεις για την αντικειμενική ανταλλακτική αξία των πτυχίων τους από τα ΤΕΙ διαλύθηκαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή κατά την είσοδό τους στην αγορά εργασίας, όταν απειλήθηκαν με εργασιακή περιθωριοποίηση ή επαγγελματική στασιμότητα.

Σ9: «(...) Στο τελευταίο έτος μάς είχαν ενημερώσει ποιες δυνατότητες είχαμε ως απόφοιτοι των ΤΕΙ και πως ο νόμος μάς απέκλειε και μόνο που είμαστε ΤΕΙ... Ας πούμε δούλεα ως λογίστρια, ο νόμος μάς απαγόρευε να μπορούμε να υπογράψουμε για ανώνυμες εταιρείες, να βάλουμε υπογραφή στον ισολογισμό. Θέλαμε οκτώ χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ ο απόφοιτος ΑΕΙ μέσα σε μια τριετία μπορούσε να υπογράψει (...)».

Σ1: «(...) Αφού τελείωσα το ΤΕΙ Αυτοματισμού, ασχολήθηκα με την ειδικότητά μου (...) Βλέποντας ότι δεν υπήρχαν επαγγελματικά δικαιώματα από τη σχολή μου και ότι υπήρχαν κούφια υποσχέσεις από την πολιτική ηγεσία, και διαπιστώνοντας τον κοινωνικό ρατσισμό που υπήρχε απέναντι στο επάγγελμά μου, αποφάσισα να δώσω κατατακτήριες εξετάσεις (...) Δεν ένιωσα απλώς εξαπατημένος, πιάστηκα κοροϊδο (...) Αν ο γιος μου είχε περάσει σε ΤΕΙ, δεν θα τον άφηνα να πάει εκεί. Είναι χάσιμο χρόνου και χρήματος (...)».

Συχνά, οι κάτοχοι υποβαθμισμένων τίτλων δεν αντιλαμβάνονται ή αρνούνται να παραδεχτούν τη χαμηλή και υποβαθμισμένη αξία των τίτλων σπουδών τους με τους οποίους ταυτίζονται ισχυρότατα ως συστατικό μέρος της ατομικής τους ταυτότητας και προσπλώνονται στην παρωχημένη ονομαστική αξία των τίτλων και των πόστων τους (φαινόμενο αλλοδοξίας)<sup>63</sup> και παραμένουν υποβαθμισμένοι λόγω της μειωμένης ικανότητάς του συμμετέχουν στο «παιχνίδι» με τους νέους κανόνες του μετασχηματισμένου πεδίου<sup>64</sup>. Μεγαλύτερη ροπή στην εκδήλωση αλλοδοξίας παρατηρείται στους κοινωνικούς δρώντες από τα χαμηλά, λαϊκά στρώματα, οι οποίοι συνήθως ενσωματώνονται σε κοινωνικά δίκτυα με ανεπαρκή και ανεπίκαιρη πληροφόρηση για τα διακυβεύματα στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σ1: « (...) Αφού τελείωσα το ΤΕΙ Αυτοματισμού, ασχολήθηκα με την ειδικότητά μου (...). Βλέποντας ότι δεν υπήρχαν επαγγελματικά δικαιώματα από τη σχολή μου αλλά κούφια πολιτικές υποσχέσεις, είπα να δώσω κατατακτήριες. Εισήχθη στο ΤΕΙ Έργων Υποδομής, ενώ θα έπρεπε να έχω δώσει στους πολιτικούς μηχανικούς (...) και τελείωσα στον χρόνο που έπρεπε (...). Επέλεξα να δώσω εξετάσεις στην αρχιτεκτονική. Στην αρχιτεκτονική έδωσα δύο ή τρεις φορές. Δεν μπόρεσα να μπω για συντεχνιακά συμφέροντα και πάλι (...). Αναγκάστηκα να δώσω πάλι κατατακτήριες εξετάσεις για να μπω στους πολιτικούς μηχανικούς, αφού τελείωσα με την αρχιτεκτονική και δούλεα σαν πολιτικός μηχανικός με τον αδελφό μου (...)».

Τα «θύματα» της υστέρησης των έξων δύνανται να υιοθετήσουν μία πιο ενεργητική στάση, συμμετέχοντας σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που ευνοούν την αναθεώρηση και την αναπροσαρμογή των έξων τους σε νέες καταστάσεις, πάντοτε όμως στα όρια που επιτρέπουν οι συνθήκες παραγωγής τους<sup>65</sup>. Αξιοποιούν τον εκπαιδευτικό θεσμό ως μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής, εφαρμόζοντας στρατηγικές επένδυσης στην εκπαίδευση για να πετύχουν την κοινωνική τους ανάταξη ή τη διατήρηση των κοινωνικών κεκτημένων τους. Στα πλαίσια αυτά,

62. Pierre Bourdieu, όπ.π., 2016a, σ. 188-189.

63. Pierre Bourdieu, όπ.π., 2016a, σ. 189.

64. Steven Courtney, «Corporatising school leadership through Hysteresis», *British Journal of Sociology of Education*, 38 (7), pp.1-11.

65. Pierre Bourdieu, Πασκαλιανόι Διαλογισμοί, Πατάκη, Αθήνα 2016b, σ. 290-291 και Pierre Bourdieu, όπ.π., 2006, σ. 92-93.

η συνέχιση των ακαδημαϊκών σπουδών σε σχολές κύρους λειτουργεί επανορθωτικά και ενισχύει τις πιθανότητες βελτίωσης της επαγγελματικής κατάστασης. Δημιουργεί, επίσης, τις προσδοκίες για την κοινωνική ανέλιξη, δεδομένου ότι οι ισχυροί τίτλοι σπουδών παρουσιάζονται σαν τίτλοι αριστοκρατίας και ως εγγυήσεις υψηλής τεχνικής αρμοδιότητας και ανώτερης κοινωνικής αξίας, που νομιμοποιούν την κοινωνική επιλογή απονέμοντας το χρίσμα της διανοητικής και κοινωνικής υπεροχής στους κατόχους τους.

Σ9: «(...) Όταν περάσαμε το 1999 στον διαγωνισμό και διοριστήκαμε στην Εφορία, ήμασταν (...) 13 νέοι, όλοι των ΤΕΙ. Εκεί, όταν πήγαμε, πάρα πολύ γρήγορα μάθαμε πόσο μεγαλύτερη ήταν η διαφορά ενός πτυχιούχου ΤΕΙ και ενός αποφοίτου ΑΕΙ. Αρχίσαμε να λένε για να γίνεις προϊστάμενος πρέπει να έχεις πτυχίο ΑΕΙ, για να ανέβεις μισθολογικό κλιμάκιο (...) Πήραμε την απόφαση να μπούμε στο Πανεπιστήμιο "Μακεδονία" και να κάνουμε κάτι περισσότερο, αφού είχαμε τελειώσει με τον ΑΣΕΠ και είχαμε τη σιγουριά του Δημοσίου. Πήραμε την απόφαση να κάνουμε κάτι περισσότερο .... Διαφορετικά, δεν θα μπορούσαμε να κάνουμε καμιά σταδιοδρομία, ούτε να ανέβουμε μισθολογικά (...)».

Σ4: «(...) Όχι, όχι, δεν έχουν ίδια επαγγελματικά δικαιώματα. Δεν υπάρχει το δικαίωμα υπογραφής στους μηχανικούς ΤΕΙ, το οποίο το έχουν οι πολιτικοί μηχανικοί του Πανεπιστημίου (...) Ο απόφοιτος ΤΕΙ πρέπει να συνεχίσει, να το εξελίξει, να μη μείνει εκεί (...) Μελλοντικά θα καταλάβει ότι θα έχει γύρω του αντίστοιχους συναδέλφους πολιτικούς μηχανικούς, αποφοίτους ΑΕΙ που είναι πιο ενημερωμένοι και ότι θα τον μειώνουν, γιατί δεν θα ξέρει κάποια πράγματα. Γι' αυτό οι ίδιοι οι πολιτικοί μηχανικοί θα τον ωθήσουν να πάει σε μια σχολή πανεπιστημίου, να εξελίξει τις γνώσεις του (...)».

Η σύλληψη του κοινωνικού κεφαλαίου από τον Bourdieu θέτει, μεταξύ άλλων, την έμφαση στις κοινωνικές συγκρούσεις για τον έλεγχο και την άσκηση της εξουσίας. Το κοινωνικό κεφάλαιο, μαζί με το οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, γίνεται βασικός πόρος στους κοινωνικούς αγώνες που δίνουν οι κοινωνικοί πράκτορες για τη βελτίωση της κοινωνικής θέσης τους και την επίτευξη της κοινωνικής αναγνώρισης και της κοινωνικής αποδοχής<sup>66</sup>. Το κοινωνικό κεφάλαιο αποτελεί ένα ταξικό περιουσιακό στοιχείο, στον βαθμό που τα μέλη των κοινωνικών ομάδων διαμορφώνουν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ τους και εφαρμόζουν στρατηγικές διαφύλαξης και ενίσχυσης των προνομίων τους<sup>67</sup>. Ο εκπαιδευτικός θεσμός και ο έλεγχος της «αγοράς» των πτυχίων αναδεικνύονται σε βασικούς μηχανισμούς κοινωνικής αναπαραγωγής. Στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφέρουμε τις στρατηγικές ελέγχου της εξουσίας, μέσω της συντήρησης της εσωτερικής ιεράρχησης των σχολών και του συστήματος δυαδικότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ΑΕΙ και ΤΕΙ), όπως έκδηλα επιβεβαιώνει η διατήρηση της ανισοτιμίας των ακαδημαϊκών τίτλων σπουδών των ΑΕΙ και ΤΕΙ<sup>68</sup>, και της διατήρησης της διάκρισης των Μεγάλων και Μικρών Σχολών που αναπαράγει τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες σε βάρος των μη προνομιούχων ομάδων<sup>69</sup>.

Οι περισσότεροι ενήλικοι απόφοιτοι καταγγέλλουν την επαγγελματική ανισοτιμία τους με τους αποφοίτους ομόλογων τμημάτων ΑΕΙ, τη μη θεσμική κατοχύρωση των επαγγελματικών δικαιωμάτων τους, και την εκδήλωση επαγγελματικού και κοινωνικού ρατσισμού σε βάρος τους.

Σ1: «(...) ο επαγγελματικός και κοινωνικός ρατσισμός είναι πάρα πολύ μεγάλος προς τους αποφοίτους των ΤΕΙ. Δεν αποτυπώνεται. Δεν φαίνεται μέσα σε γκάλοπ και τα λοιπά, αλλά ο επαγγελματίας απόφοιτος ΤΕΙ το βλέπει και το αναγνωρίζει αυτό το πράγμα. Θέλει τρομερή προσπάθεια για να μπορέσει να εδραιωθεί στην αγορά. Υπάρχει τεράστιο πρόβλημα και μεγάλη αδικία (...)».

Σ3: «(...) έδωσα κατατακτήριες αποκλειστικά και μόνο για να αναβαθμίσω το πτυχίο μου (...) Ένας τελειόφοιτος ΤΕΙ μπορεί να υπογράψει κάποια συγκεκριμένα πράγματα σε πολύ μικρό βαθμό όσον αφορά, as πούμε, μελέτες που αφορούν την ασφάλεια κατασκευής, σε αντίθεση με έναν απόφοιτο ΑΕΙ, ο οποίος μπορεί να υπογράψει τα πάντα. Ήθελα επαγγελματική αποκατάσταση, αποκλειστικά και μόνο τη σφραγίδα (...) Το θέμα της σφραγίδας τού δίνει τη δυνατότητα να είναι, να λειτουργήσει και μόνος ως ελεύθερος επαγγελματίας,

66. Νικόλαος Κατριβέσης, ό.π., σ. 365.

67. Σωτηρόπουλος Δημήτρης, « Θετικό και αρνητικό κεφάλαιο και η άνιση ανάπτυξη της κοινωνίας πολιτών στη νοτιοανατολική Ευρώπη», *Επιστήμη και Κοινωνία*, Τεύχος 16, 2006, σ. 141-158.

68. Ελένη Σιάνου Κυργίου, ό.π., 2006, σ. 69-73.

69. Νίκος Παναγιωτόπουλος, ό.π., σ. 30-33.

*χωρίς να εξαρτάται από κάποιον ... χωρίς να είσαι εξαρτημένος από άλλους. Μπορούσες την ίδια σου τη σφραγίδα να τη νοικιάζεις σε άλλους, να τη δίνεις σε άλλους, γιατί είχες δικαίωμα σφραγίδας (...)*».

Οι ενήλικοι απόφοιτοι ΤΕΙ, όπως φαίνεται, επένδυσαν στην εκπαίδευσή τους για να ενισχύσουν το θεσμοποιημένο κεφάλαιό τους και να αποκαταστήσουν την επαγγελματική και κοινωνική τους ταυτότητα που είχε τρωθεί από τις επαγγελματικές και κοινωνικές διακρίσεις σε βάρος τους. Η επαγγελματική αναγνώριση, η επαγγελματική αυτονομία και η κοινωνική αναγνώριση αποτέλεσαν τα βασικότερα κίνητρα για τη συνέχιση των ακαδημαϊκών τους σπουδών (στρατηγική κοινωνικής και συμβολικής επένδυσης). Οι αναγνωρισμένοι τίτλοι σπουδών από πανεπιστημιακά τμήματα ομόλογα των αρχικών σχολών τους αποτέλεσε για τους ενήλικους τα διαπιστευτήρια της επιστημονικής και επαγγελματικής τους επάρκειας και συνέβαλε στην απόκτηση ή ενίσχυση του συμβολικού κεφαλαίου τους. Το πτυχίο με ισχυρή συμβολική αξία αποτέλεσε για τους ενήλικους τη γραπτή επάρκεια απόδειξης που απονέμει την αυθεντία ή την πίστη στην αξία του κατόχου, από την οποία επίσης απορρέουν ο θαυμασμός, ο σεβασμός προς τον κάτοχό του, η ρητή αναγνώριση του κοινωνικού κύρους<sup>70</sup>.

Οι οικογένειες ως κοινωνικά σώματα και ο εκπαιδευτικός θεσμός αποτελούν τα βασικά υποκείμενα της κοινωνικής αναπαραγωγής. Η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης και την αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών δομών, καθώς αποτελεί τόπο συσσώρευσης κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου και μεταβίβασης των κεκτημένων κοινωνικών προνομίων στη νεότερη γενιά<sup>71</sup>. Παράλληλα, η ιεραρχημένη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και οι θεσμικοί τρόποι αυστηρής αξιολόγησης και επιλογής των φοιτητών, συμπεριλαμβανομένης της διάκρισης των σχολών, συμβάλλουν στη διατήρηση και την καθιέρωση των κοινωνικών συνόρων μεταξύ των προνομιούχων και των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων<sup>72</sup>. Για τις προνομιούχες κοινωνικές τάξεις, η διατήρηση της κοινωνικής διάκρισης και υπεροχής καθορίζεται από την κατοχή ισχυρών τίτλων σπουδών που ως διαπιστευτήρια διανοητικής και κοινωνικής υπεροχής διασφαλίζουν το «χρίσμα» των εκλεκτών<sup>73</sup>. Αντίθετα, η κατοχή ενός υποβαθμισμένου τίτλου σπουδών από τα μέλη των προνομιούχων ομάδων φανερώνει ένα είδος κοινωνικής παρακμής ή κοινωνικής γήρανσης, καθώς σηματοδοτεί τη δημιουργία χάσματος ανάμεσα στην πραγματωμένη ατομική τροχιά και τη συλλογική τροχιά που ήταν εγγεγραμμένη σαν δυνατότητα στην προηγούμενη κοινωνική θέση του κοινωνικού υποκειμένου<sup>74</sup>. Στα πλαίσια αυτά, για τις αποφοίτους ΤΕΙ από τα ευνοημένα και προνομιούχα στρώματα, η αξιοποίηση των κατατακτηρίων εξετάσεων και η φοίτηση σε σχολές υψηλού ακαδημαϊκού και κοινωνικού αποτελούν εκπαιδευτική στρατηγική αποφυγής της κοινωνικής απόταξης (στρατηγική κοινωνικής και συμβολικής επένδυσης) και διατήρησης των κληρονομημένων κοινωνικών προνομίων.

*A2: «(...) όταν πήγα στη Νοσηλευτική, είδα ότι δεν μου ταίριαζε. Δεν ήμουν για εκεί. Ήμουν για κάτι ανώτερο (...) Όταν έλεγα σε κάποιον ότι σπουδάζω Νοσηλευτική, μου συμπεριφερόταν σαν να ήμουν κάτι κατώτερο (...) Μόλις έμαθαν την επιτυχία μου στην Οδοντιατρική, ξαφνικά άρχισα να αξίζω πάλι γι' αυτούς. Με έβλεπαν με άλλο μάτι. Άρχισα να ανήκω πάλι στην παρέα τους, ενώ πριν ήμουν λιγάκι αποκλεισμένη (...)*».

Αντίθετα, για τα μέλη των μη προνομιούχων ομάδων, η επένδυση σε ακαδημαϊκές σπουδές κύρους στοχεύει στην αναμετατροπή του κεκτημένου πολιτισμικού κεφαλαίου και στη διασφάλιση των προϋποθέσεων της κοινωνικής τους ανάταξης (στρατηγική κοινωνικής επένδυσης). Οι ακαδημαϊκές σπουδές κύρους αποτελούν το μέσο υπέρβασης της ταπεινής πατρογονικής κοινωνικής κληρονομιάς.

*A7: «(...) Η μητέρα μου ήθελε να σπουδάσω γιατρός για φύγω από τη μιζέρια. Την ενδιέφερε η κοινωνική μου ανέλιξη και οτιδήποτε προσφέρει το πτυχίο του γιατρού (...) Με το πτυχίο του γιατρού αποκτάς άλλη αξία. Σε προσέχουν περισσότερο. Έχεις πολύ μεγαλύτερη κοινωνική αξία, κοινωνική αναγνώριση (...). Όταν ήμουν στα ΤΕΙ (εν. ΤΕΙ Ιατρικών Εργαστηρίων), όλοι απορροφήθηκαν στα νοσοκομεία. Όλοι. Εγώ δεν μπορούσα με την ιδέα να είμαι βοηθός (...)*».

70. Pierre Bourdieu, ό.π., 2016b, σ. 433-434.

71. Pierre Bourdieu, *Πρακτικοί λόγοι για τη θεωρία της δράσης*, Πλέθρο, Αθήνα 2000, σ. 129.

72. Νίκος Παναγιωτόπουλος, ό.π., σ. 32-33.

73. Νίκος Παναγιωτόπουλος, ό.π.

74. Pierre Bourdieu, ό.π., 2006a, σ. 156-157.



## Συμπεράσματα

Τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαίωσαν την ισχυρή επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου των ενηλίκων στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών επιλογών τους και στην υιοθέτηση των εκπαιδευτικών πρακτικών τους. Η σχέση που διατήρησαν οι ενήλικοι με το ακαδημαϊκό και επαγγελματικό μέλλον τους ήταν ταξικά προκαθορισμένη και ομολογη προς τις εσωτερικευμένες αντιλήψεις της κοινωνικής ομάδας ένταξής τους απέναντι στην αξία της γνώσης και των ακαδημαϊκών σπουδών<sup>75</sup>. Για τους ενηλίκους από προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, η ακαδημαϊκή πορεία προς τις σχολές κύρους είναι «γραμμική» και αυτονόητη συνέχεια της εκπαιδευτικής διαδρομής τους. Αντίθετα, για τους ενηλίκους από μικρομεσαία και λαϊκά στρώματα με πενιχρό πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο, οι ακαδημαϊκές σπουδές σε επίλεκτες σχολές ήταν ασύμβατες με τις ενσωματωμένες ταξικές προδιαθέσεις τους και αντιμετωπίστηκε μάλλον ως αναγκαιότητα για την αποφυγή του εργασιακού αποκλεισμού και του κοινωνικού στιγματισμού που αντιμετώπιζαν ως κάτοχοι πτυχίων ΤΕΙ με χαμηλό επαγγελματικό και κοινωνικό κύρος. Η αντιστοιχία άνισης κατανομής του κοινωνικού κεφαλαίου των ενηλίκων με την άνιση πρόσβαση στα δίκτυα πληροφόρησης για τη δυναμική και τους εσωτερικούς συσχετισμούς στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε ότι αντανάκλαται στον διαφορετικό βαθμό «ορθοδοξίας» και αποτελεσματικότητας των ακαδημαϊκών επιλογών τους και στο άνισο ποσοστό της ακαδημαϊκής επιτυχίας τους.

Τέλος, η σύγκλιση της ατομικής τροχιάς των ενηλίκων με την τροπική τροχιά της κοινωνικής ομάδας τους αποτυπώθηκε στην υιοθέτηση κοινών εκπαιδευτικών στρατηγικών για τη διατήρηση ή βελτίωσης της κοινωνικής τους κατάστασης. Οι ακαδημαϊκές σπουδές υψηλού κύρους αποτέλεσαν για τους ενηλίκους μέσο διατήρησης και αναπαραγωγής των κοινωνικών προνομίων τους, καθώς και πρακτική αποφυγής της κοινωνικής γήρανσης και της αποεπένδυσης των κληρονομημένων σημείων συμβολικής διάκρισης από τις οποίες απειλήθηκαν λόγω της εισαγωγής τους σε σχολές ΤΕΙ με χαμηλή κοινωνική και επαγγελματική αναγνώριση<sup>76</sup>. Για τους ενηλίκους από τα μεσαία και χαμηλά στρώματα, η φοίτηση σε σχολές με υψηλή ακαδημαϊκή αίγλη και υψηλό κοινωνικό κύρος αποτέλεσε, αντίστοιχα, μέσο κοινωνικής ανέλιξης και απεγκλωβισμού από την ισχνή και ταπεινή ταξική εймаρμένη. Ο όγκος και η ποιότητα του ιδιοποιημένου κοινωνικού κεφαλαίου τους επηρέασαν τη στόχευση των εκπαιδευτικών στρατηγικών τους και αποδείχθηκαν σημαντικοί παράγοντες καθορισμού της κοινωνικής αναπαραγωγής τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bourdieu Pierre, *Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία*, Revue Française de Sociologie, VII -3, 1966 στο Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο, Παπαζήση, Αθήνα 1985, σ. 357-391.
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean Claude, *Οι Κληρονόμοι, οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1996.
- Bourdieu Pierre, *Πρακτικοί Λόγοι για τη θεωρία της δράσης*, Πλέθρον, Αθήνα 2000.
- Bourdieu Pierre, «The Forms of Capital», στο Granovetter Mark και Swedberg Richard (επιμ.), *The Sociology of Economic Life*, Routledge, New York 2011, σ. 191-206.
- Bourdieu Pierre, *Η Αίσθηση της Πρακτικής*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006.
- Bourdieu Pierre, *Η Διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαίσθητης κρίσης*, Πατάκη, Αθήνα 2016a.
- Bourdieu Pierre, *Πασκαλιανοί διαλογισμοί*, Πατάκη, Αθήνα 2016b.
- Cohen Louis, Manion Lawrence & Morrison Keith, *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.
- Creswell John, *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός. Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, Ίων, Αθήνα 2011.
- Flick Uwe, *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα*, Προπομπός, Αθήνα 2017.
- Θάνος Θεόδωρος, «Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φοιτητών των Σχολών Επιστημών Αγωγής», *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Ιωαννίνων*, τόμος Ε', 2012, σ. 39.
- Ιωσφίδης Θεόδωρος, *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας*. Σημειώσεις, Μυτιλήνη 2003.
- Κατριβέσος Νικόλαος, *Κοινωνιολογική Θεωρία. Σύγχρονα Ρεύματα της Κοινωνιολογικής Σκέψης*. Gutenberg, Αθήνα 2004.
- Κονιόρδος Σωκράτης, «Κοινωνικό Κεφάλαιο: μεταξύ θεωρητικής σαφήνειας και σύγχυσης», *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τεύχος 16, 2006, σ. 9-11.
- Mason Jennifer, *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Πεδίο, Αθήνα 2011.

75. Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, *Οι Κληρονόμοι, οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1996, σ. 62-65, 130.

76. Pierre Bourdieu, όπ.π., 2016a, σ. 155-157.

- Νάστος Περικλής, «Η έννοια της Κοινωνικής Πρακτικής του P. Bourdieu», (Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2013.
- Παναγιωτόπουλος Νίκος., Εισαγωγικά σχόλια στο Bourdieu Pierre και Jean Claude Passeron, *Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Καρδαμίτσα, Αθήνα 1996, σ. 20- 42.
- Σιάνου Κυργίου Ελένη, Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση, Μεταίχιμο, Αθήνα 2006.
- Σιάνου Κυργίου Ελένη, *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2010α.
- Σιάνου Κυργίου Ελένη, «Συμμετοχή των ενηλίκων στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: η ανάγκη για μια κοινωνιολογική προσέγγιση της Διά Βίου Εκπαίδευσης», *The Journal For Open and Distance Education and Educational Technology*, volume 6, Ap. 1, 2, 2010b, σ. 168-179.
- Σωτηρόπουλος Δημήτρης, «Θετικό και αρνητικό κεφάλαιο και η άνιση ανάπτυξη της κοινωνίας πολιτών στη νοτιοανατολική Ευρώπη», *Επιστήμη και Κοινωνία*, Τεύχος 16, 2006, σ. 141-158.
- Τσούνης Ανδρέας, Σαράφης Παύλος, «Κοινωνικό Κεφάλαιο: μια Απόπειρα Εννοιολογικής Οριοθέτησης του όρου, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμος ΙΖ', τεύχος 64, 2016, σ. 141-177.
- Φραγκουδάκη Άννα, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. *Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήση, Αθήνα 1985, σ. 158-177.
- Ball Stephen John, Vincent Carol, «I heard it on the grapevine: "hot" knowledge and social choice», *British Journal of Sociology of Education*, 19, 1998, p.p. 377-400.
- Bourdieu Pierre, «Le Capital Social», *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, Vol.31, 1980, p.p. 2-3.
- Burnell Iona, «Widening the participation into higher education: examining Bourdieusian theory in relation to HE in UK», *Journal of Adult and continuing education*, vol. 21, No.2., 2015, p.p. 93-108.
- Connor Helen, Dewson Sara, «Social Class and Higher Education: Issues Affecting Decisions on Participation by Lower Social Class Groups». *Research Gate, Research Report No.267*, 2001, p.p.13-16.
- Courtney Steven, «Corporatising school leadership through Hysteresis», *British Journal of Sociology of Education*, vol.38, 2016, p.p. 1054-1067.
- Emirbayer Mustafa, Mische Anne, «What is agency?», *American Journal of Sociology*, 42 (4), 1998, σ. 962-1023.
- Fitz John, Taylor Chris & Pugsley Lesley, «Attitudes towards participation in Higher Education in Wales 2005». A Report for the independent study into the devolution of the student support system and tuition fee legime to Wales, 2005, p.p. 1-47.
- Franceshelli Michela, Evans Karen & Schoon Ingrid, «A fish out of water? The therapeutic narratives of working-class adults into higher education», *Current Sociology*, vol. 64 (3), 2015, p.p. 352-373.
- Hutchings Merryn , «Information, advice and cultural discourses of higher education» στο Archer Luisse, Hutchings Merryn και Ross Alistair, *Higher Education and social class: Issues of exclusion and inclusions*, Routledge Falmer, London 2003, p.p.97-105.
- Johnson Marcus Lee, Taasoobshirazi Gita, Clark Lauren, Leah Howell & Breen Michele, «Motivations of Traditional and non-Traditional College Students: From Self – Determination and Attributions, to Expectancy and Values», *The Journal of Continuing Higher Education*, 64:1, 2016, p.p. 3-15.
- Macqueen Suzanne, «Narratives from Non – traditional Students in Higher Education», (Thesis), University of Queensland. School of education, Australia 2017, p.19.
- Martin Nathan, «Social Capital, Academic Achievement, and postgraduation plans at an elite, private University», *Sociological Perspectives*, Vol.52, 2009, p.p. 188-210.
- Reay Diane, «Finding or losing yourself?: working class relationship to education», *Journal of Education Policy*, 16 (4), 2001, pp. 333-348.
- Schoon Ingrid, Duckworth Kathryn, «Leaving School Early – and Making it! Evidence from two British Birth Cohorts», *European Psychology*, 15 (4), 2010, p.p.285-292.
- Siisainem, Martti, «Two Concepts of Social Capital: Bourdieu vs. Putnam», ISTR Fourth International Conference, *The Third Sector: For What and for Whom?* Trinity College, Dublin 2000, p.p. 11-19.
- Swain Jon, Hammond Cathie, «The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in Higher Education», *International Journal of Lifelong Education*, 30: 5, 2011, p.p. 519-612.
- Taylor Jaqui, House Becky, «An exploration of identity, motivations and concerns of non - traditional student at different stages of Higher Education», *Psychology teaching Review*, Vol.16, 2010, σ.46-57.

# Η εθνογραφική μέθοδος ως συνεργατική δημιουργία δύναμης μαθητών και εκπαιδευτικών

Μαρέττα Σιδηροπούλου

Επικ. Καθηγήτρια Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης  
masidiro@psed.duth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανακοίνωση πραγματεύεται την εφαρμογή της εθνογραφικής ερευνητικής μεθόδου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η αξιοποίησή της αφορά όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, από την προσχολική έως την εκπαίδευση ενηλίκων σε τυπικό και μη τυπικό πλαίσιο. Σημειώνοντας τις διαφορές από συγγενείς μεθόδους έρευνας, η εισήγηση απαντά στο τι είναι μια εθνογραφική μελέτη, ποιες είναι οι θεωρητικές αφητηρίες της, ποια επιμέρους εργαλεία χρησιμοποιεί, και γιατί είναι κατάλληλη για την εκπαίδευση. Αντλώντας από συγκεκριμένες μελέτες, υποστηρίζει ότι η εθνογραφική μέθοδος έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει μια ανοιχτή συνομιλία, μια κριτική διερεύνηση και αναθεώρηση του εκπαιδευτικού πλαισίου. Αμφισβητώντας τα όρια μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και έρευνας, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην ανάδυση της φωνής όλων των υποκειμένων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία προς την κατεύθυνση συνεργατικής δημιουργίας δύναμης και γνώσης.

## Στάσεις σκέψης

Ας σταθούμε για λίγο στον τίτλο του κειμένου. Το κείμενο αυτό οργανώνεται γύρω από ορισμένες βασικές ιδέες οι οποίες διατυπώνονται εδώ με τη μορφή στάσεων σκέψης<sup>1</sup>. Το σχήμα δεν είναι τυχαίο. Στο πλαίσιο αυτού του παραλληλισμού, σε πρώτο επίπεδο, το σχήμα των στάσεων παραπέμπει στους ορισμένους τρόπους, διαθέσεις και συμπεριφορές βάσει των οποίων αντιμετωπίζονται ορισμένα εκπαιδευτικά ζητήματα, και στη μετατόπιση που επιθυμούμε να γίνει. Σε δεύτερο επίπεδο, υπονοεί τον χρόνο που χρειάζεται για την αναψηλάφηση. Αυτή την προσωρινή παύση, δηλαδή, την ανάπαυλα, που αποτελεί απαραίτητο διάστημα στη μεταγνωστική διαδικασία του αναστοχασμού. Η ακολουθία των στάσεων υπονοεί επίσης μια διαδρομή που δεν είναι σε καμία περίπτωση απρόσκοπτη ή ευθεία, αλλά συνήθως έχει σταθμούς. Η πορεία αυτή αποτελεί προϊόν μετασχηματισμού και συνειδητών μεταβολών, τόσο από τη μεριά του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών. Η προσπάθεια είναι επαναληπτική, καθώς μαθαίνουμε και ξαναμαθαίνουμε με το πέρασμα του χρόνου. Θα μπορούσαμε να τη δούμε σαν μια κίνηση προς μια κατεύθυνση με στάσεις, αλλά και αντιστάσεις, αμφισβητήσεις δηλαδή που μπορεί να αποτελούν ανυπακοές, μικρές αδιόρατες εξεγέρσεις, στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα. Το κείμενο μιλά για συνεργασία, για τη μέθοδο της εθνογραφίας και για την παραγωγή δύναμης στην εκπαιδευτική πράξη. Ας δούμε με ποια λογική και σε ποια κατεύθυνση συνομιλούν και συναρμολόζουν τα παραπάνω πεδία.

## Στάση 1n: Εθνογραφία

### Σημεία Επί της Μεθόδου

Αν θέλουμε να δούμε τι μπορεί να προσφέρει η εφαρμογή της εθνογραφικής μεθόδου στην εκπαίδευση σε έναν προσανατολισμό μετασχηματιστικής παιδαγωγικής (Cummins 1999: 226), θα πρέπει να ενδιαφερθούμε αρχικά για τις καταβολές της. Ανατρέχοντας σε αυτές, θα μας συστηθούν η θεωρία και η επιστημολογία πάνω στην οποία θεμελιώνεται η μέθοδος ενώ παράλληλα θα μας αποκαλυφθούν στοιχεία και ιδιαιτερότητές της. Έτσι, θα είμαστε σε θέση να διερευνήσουμε τις δυνατότητες και τα όριά της. Για να φτάσουμε να δούμε πώς εργάζεται η εθνογραφία

1. «Στάση σκέψης που κάνω για όλες τις σπασμένες αρτιότητες» (Κ.Δημουλά, Γās Όμφαλός, Χαϊρε Ποτέ, 1988).

και ποιες πιθανές εφαρμογές έχει στο σχολείο, είναι σκόπιμο να ανατρέξουμε σε έννοιες, εργαλεία και παραδοχές από το πεδίο της Ανθρωπολογίας. Τι είναι μια εθνογραφική μελέτη, ποιες είναι οι θεωρητικές αφητηρίες της, ποια επιμέρους εργαλεία χρησιμοποιεί, αυτά είναι ερωτήματα που απαντώνται στη συνέχεια.

Η επιτόπια εθνογραφική έρευνα έχει θεωρηθεί ως η κατεξοχήν μέθοδος της Ανθρωπολογίας, η οποία τη διακρίνει από τις άλλες ανθρωπιστικές επιστήμες. Οι ίδιοι οι ανθρωπολόγοι αναγνωρίζουν ότι πρόκειται για μέθοδο η οποία επιτρέπει και παράγει μια μορφή θεωρητικής γνώσης που δεν μπορεί να παραχθεί με διαφορετικό τρόπο (Γκέφου-Μαδιάνου 2009: 18). Η Ανθρωπολογία ενδιαφέρεται να παρατηρήσει και να ερευνήσει την υποκειμενική διάσταση κάθε κοινωνικού συνόλου, «*την οπτική γωνία του ιθαγενή*», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Bronislaw Malinowski, δηλαδή το πώς αυτός βλέπει και ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του, καθώς και το τι πιστεύει για τα πράγματα (Σωτηρόπουλος 2013: 75). Στο τέλος του 19ου αιώνα και στις πρώτες δεκαετίες του 20ού, ανθρωπολόγοι ερευνητές όπως οι Malinowski, Mead κ.ά. πραγματοποίησαν εθνογραφικές μελέτες και χρησιμοποίησαν τη συμμετοχική παρατήρηση για να μελετήσουν πολιτισμούς μη δυτικών κοινωνιών. Η Ανθρωπολογία ήταν αυτή που ανέπτυξε τη μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης, η οποία δίνει έμφαση στην επιτόπια έρευνα (ο.π. 79). Ο Malinowski ήταν από τους πρώτους ανθρωπολόγους που τόνισαν τη σημασία της επιτόπιας έρευνας, υποστηρίζοντας ότι οι ανθρωπολόγοι θα πρέπει να ζουν στις κοινότητες που μελετούν και να έχουν καθημερινή επαφή με τους πληροφοριοδότες τους. Κάνοντας χρήση της μεθόδου, γίνεται προσπάθεια να κατανοηθούν σύνθετα εθνογραφικά ζητήματα μέσω ενός εκλεπτυσμένου «*συνδυασμού εσωτερικής, υποκειμενικής συμμετοχής και αντικειμενικής παρατήρησης*». Πιο συγκεκριμένα, το είδος της έρευνας θέλει τον ερευνητή να βλέπει τα πράγματα από την άποψη του ιθαγενούς και ταυτόχρονα να παραμένει αντικειμενικός (Erickson & Murphy 2002: 148, 256). Η πρώτη έρευνα πεδίου έλαβε χώρα στα νησιά Τρόμπριαντ (Παπούα Νέα Γουινέα, 1915-18) και το βιβλίο που προέκυψε από την έρευνα πεδίου που διεξήγαγε ο Malinowski είχε τίτλο *Αργοναύτες του δυτικού Ειρηνικού* (1922).

Από τότε, αναρίθμητες επιτόπιες έρευνες έχουν γίνει, ενώ οι εθνογραφικές καταγραφές αυξάνονται διαρκώς. Το είδος έχει εξελιχθεί από την εμπειρία ετών και έχει ενισχυθεί από τις νέες τεχνολογίες (οπτική ανθρωπολογία, πολυμεσική, ψηφιακή ανθρωπολογία), η μεθοδολογική βάση όμως που μετέρχεται η εθνογραφική μελέτη παραμένει σταθερή στον πυρήνα της. Είμαστε πλέον μακριά από την εποχή που η εθνογραφία αποτελούσε την έρευνα της «μακρινής» ζωής και των εθίμων «*παράξενων*» ανθρώπων που ζουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς, «*πρωτόγονους*» και «*εξωτικούς*» (βλ. και Γκέφου-Μαδιάνου 2011: 373). Παρ' όλα αυτά, εάν στο άκουσμα της λέξης έρχονται συναφείς συνειρμοί, είναι σκόπιμο να απομακρυνθούμε από αυτούς, βλέποντας πώς διαμορφώνεται το πεδίο σε σύγχρονη βάση.

Μια επιτόπια έρευνα προϋποθέτει μελέτη της παρούσας κατάστασης σε σχέση με το πλαίσιο (in context), καθώς και καθημερινή επαφή με τα υποκείμενα της έρευνας στο πεδίο. Ο όρος «εθνογραφία» ή «έρευνα πεδίου» έχει επικρατήσει για τον χαρακτηρισμό σχεδόν κάθε ερευνητικής προσέγγισης στο πλαίσιο της οποίας κατέχουν κεντρικό ρόλο οι μέθοδοι συμμετοχικής παρατήρησης. Η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης ανήκει στις ποιοτικές προσεγγίσεις, είναι περιγραφική και «*εφαρμόζεται συνήθως για την έρευνα μικρών και σχετικά συνεκτικών κοινωνικών ομάδων, κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών*» (Ιωσηφίδης 2003: 53). Στη μέθοδο αυτή, το χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι ότι ο παρατηρητής συμμετέχει για κάποιο χρονικό διάστημα στην καθημερινή ζωή αυτού ή αυτών που μελετά -είτε εμφανώς, είτε κρυφά, υποδυόμενος κάποιο ρόλο-, παρατηρεί αυτά που συμβαίνουν, ακούει όσα λέγονται και θέτει ερωτήσεις στα υποκείμενα.

Ιδιαίτερο χαρακτηριστικά που ισχυροποιούν τη μεθοδολογία είναι η αυτοπαρατήρηση και ο αναστοχασμός του ερευνητή, καθώς σε μια εθνογραφική καταγραφή ο ερευνητής γίνεται και ο ίδιος το εργαλείο της έρευνας. Ο αναστοχασμός καθίσταται «*εγγενές στοιχείο, χωρίς το οποίο η προσέγγιση χάνει το νόημά της*» (Γκέφου-Μαδιάνου 2011: 368). Πρόκειται για έναν πολλαπλό αναστοχασμό που, λόγω εγγύτητας μεταξύ ερευνητή και πληροφορητών, παραπέμπει σε ποικίλα και διαφορετικά μεταξύ τους επίπεδα αλληλόδρασης (ο.π).

Τα βασικότερα στάδια μιας έρευνας που βασίζεται στη συμμετοχική παρατήρηση είναι η επιλογή του ερευνητικού θέματος και του πεδίου παρατήρησης (setting), η πρόσβαση (access) με την εξασφάλιση προσώπων-κλειδιών, η καλλιέργεια σχέσεων στο πεδίο (field relations). Παράλληλα, γίνεται η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων (data collecting and recording), ενώ στη συνέχεια επιχειρούνται η ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων (data analysis and presentation). Αποσκοπώντας στην «*σε βάθος ανάλυση και κατανόηση των ανθρώπινων και κοινωνικών σχέσεων μέσω πλούσιας σε ποιοτικά δεδομένα περιγραφής των κοινωνικών καταστάσεων*» (Ιωσηφίδης 2003: 53), το προϊόν που προκύπτει είναι μια διεισδυτική περιγραφή. Η «*πυκνή περιγραφή*», όπως ορίζεται από τον Geertz, αποτελεί τη μέθοδο ερμηνείας της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από τη σε βάθος κατανόηση των σημασιών και νοημάτων που περικλείει. Περιλαμβάνει την εμβριθή ανάλυση πρακτικών ενός πολιτισμού ο οποίος προσεγγίζεται «*σαν να προσπαθεί κανείς να διαβάσει ένα χειρόγραφο*» (Erickson & Murphy 2002: 187, Robertson 2003).

Εν συντομία, λοιπόν, η εθνογραφία αποτελεί το μέσο για τη γραπτή πολιτιστική παρατήρηση μιας ομάδας. Η εθνογραφική μελέτη πεδίου (αναφερόμενη και αυτή πολλές φορές ως εθνογραφία) αναπεριγράφει τη γνώση και το σύστημα νοημάτων στη ζωή μιας πολιτισμικής ομάδας (Geertz 1973).

### **Η Ανθρωπολογία στην Εκπαίδευση**

Βασικό καθήκον της «εξωτερικής» εθνογραφίας, για την οποία συζητήσαμε παραπάνω, ήταν να γνωρίσει το άγνωστο, κάνοντάς το οικείο και κατανοητό. Τι κοινό μπορεί να έχει αυτό το είδος έρευνας με μια μελέτη σχολικής τάξης όπου, τόσο ο ίδιος ο ερευνητής όσο και οι αναγνώστες της εθνογραφικής του μελέτης, γνωρίζουν σε έναν βαθμό από την εμπειρία τους; Σε μια τέτοιου είδους εθνογραφία («εγχώρια», «εντόπια», «οίκοι»), ο βασικός στόχος του ερευνητή αντιστρέφεται. Στόχος του είναι να απο-οικειοποιηθεί το γνώριμο πεδίο εργασίας, και με αυτόν τον τρόπο να αναδείξει τις συνήθεις ενέργειες, κάνοντάς τις ορατές. Ακριβώς εδώ έγκειται και η σημασία των εθνογραφικών ερευνών γνωστών πεδίων, όπως οι αίθουσες διδασκαλίας. Καθώς είμαστε οι περισσότεροι εξοικειωμένοι ώστε να κατανοήσουμε τι γίνεται σε δεύτερο επίπεδο (Erickson 2010: 322), η εθνογραφική προσέγγιση με ένα σύνολο θεωρητικών ζητημάτων μεθόδων κατηγοριών και οπτικών καταφέρει να διαπεράσει την αντιμετώπιση της τάξης ως συμπαγούς μορφής, επιτρέποντας να διερευνήσουμε από πού πηγάζουν οι «τροπικότητες» της (Σερτώ 2010: 378).

Αν θέλουμε να υποδείξουμε το περίγραμμα που εφαρμόζει η ανθρωπολογία στην εκπαίδευση, μπορούμε να συνοψίσουμε με αδρές γραμμές. Η εθνογραφία είναι ένας τρόπος να γράφεις για τους ανθρώπους, να είσαι με τους ανθρώπους και να θεωρητικοποιείς αυτήν τη γνώση που διαμοιράζεσαι (Madden 2010). Ο ερευνητής εντάσσεται με συμμετοχική παρατήρηση και μελετά μία κοινωνική κατάσταση ή εκπαιδευτική πράξη. Εκεί, στο πεδίο, εντρυφεί στο να καταλάβει τον τρόπο που οι κοινωνικές ομάδες αντιλαμβάνονται και βιώνουν ορισμένες συνθήκες. Στοχεύει, δηλαδή, στην κατανόηση της υποκειμενικής οπτικής γωνίας που κάθε κοινωνική ομάδα έχει και που μέσω αυτής ερμηνεύει την «πραγματικότητα» που την περιβάλλει.

Είναι σημαντικό να αντιληφθούμε ότι το πεδίο δεν αποτελεί απλώς φυσικό περιβάλλον ή σκηνικό, αλλά ένα διερευνητικό πλαίσιο που σχηματίζεται κάθε φορά από τον ίδιο τον ερευνητή (ο.π). Η εθνογραφία της τάξης (Classroom Ethnography) αντιμετωπίζει τη σχολική αίθουσα σαν να ήταν μια κοινωνία μικρής κλίμακας με ξεχωριστή τοπική κουλτούρα, με έμφαση στην επίσημη και άτυπη κοινωνική οργάνωση των καθημερινών γεγονότων και τις σιωπηρές και ρητές πεποιθήσεις που έχουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Μπορεί να πραγματοποιείται εσωτερικά από εκπαιδευτικούς ή / και μαθητές, καθώς και από ερευνητές που επισκέπτονται την τάξη ως εξωτερικοί (Erickson 2010, Γκέφου-Μαδιάνου 2009: 19). Συνεπώς, αρκετές φορές, ένας ήδη πολιτισμικά οικείος τομέας μπορεί να μετατραπεί σε εθνογραφικό πεδίο, και αυτό συνεπάγεται ότι το οικείο ανασχηματίζεται σε ανοίκειο -αυτό είναι τουλάχιστον το διακύβευμα-, ώστε να προσεγγισθεί διεισδυτικά από την αρχή. Σε αυτήν τη βάση, είναι επιθυμητό να εντοπιστούν οι αυτονόητες παραδοχές που χαρακτηρίζουν το φάσμα της εκπαίδευσης, καθώς και οι τρόποι με τους οποίους οι εμπλεκόμενοι καθιστούν τις δραστηριότητές τους εξηγήσιμες, προκειμένου να αναδυθούν οι υποβόσκουσες διαδικασίες (Cohen & Manion 2007: 39-40).

Έχει υποστηριχθεί ότι, αντί να μελετά τους ανθρώπους, η εθνογραφία μαθαίνει από τους ανθρώπους (Adrade στο Robertson 2003: 114). Ίσως γιατί η παράδοση και το θεωρητικό υπόβαθρο της ανθρωπολογίας προτρέπουν τον ερευνητή να ξεκινά την έρευνα κατά το δυνατόν, χωρίς θεωρίες ή υποθέσεις, επιχειρώντας να βρει πώς βιώνεται υποκειμενικά μία κατάσταση από μία κοινωνική ομάδα. Στην προσπάθειά της αυτή, ανιχνεύει πιθανόν τη «φωνή» βωβών ομάδων (π.χ., μαθητές), που η επικυριαρχία μίας κυρίαρχης ιδεολογίας αποσιωπά (Σωτηρόπουλος 2011). Επιπροσθέτως, κάνει χρήση ορισμένων αναλυτικών εργαλείων, όπως η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη και η ανάλυση.

### **Συσχετισμοί**

Σημειώνοντας σημεία επαφής και ομοιότητες με άλλες σχετικές μεθόδους έρευνας, δεν πρέπει να παραλείψουμε να προσδιορίσουμε την εθνογραφική μέθοδο ως προς την έρευνα δράσης. Το θέμα της διάκρισής τους, που πραγματεύεται διεξοδικά ο Σωτηρόπουλος (2011), δεν άπτεται της παρούσης μελέτης, συνεπώς θα περιοριστούμε εδώ σε βασικά σημεία. Με πεδίο εφαρμογής την εκπαιδευτική πράξη, η έρευνα δράσης δοκιμάζει λύσεις προβλημάτων στο πεδίο, παρατηρεί τι συμβαίνει, αξιολογεί τα αποτελέσματα και προχωρά στον σχεδιασμό και την υλοποίηση νέων βελτιωμένων λύσεων, που με τη σειρά τους σχολιάζονται και αξιολογούνται αφού παρατηρηθούν τα αποτελέσματα που παράγαγαν (Carr & Kemmis στο Σωτηρόπουλος 2011: 2). Αντίθετα, με την έρευνα δράσης, ο ερευνητής που ακολουθεί μια εθνογραφική προσέγγιση στο ίδιο πεδίο εφαρμογής, δεν έχει ως αυτοσκοπό το να καταλήξει σε συμπεράσματα. Συμμετέχει και παρατηρεί, προσπαθώντας να κατανοήσει μία κοινωνική κατάσταση και την υποκειμενικότητα που τη διέπει. Σε πρώτη φάση, ενδιαφέρεται να πλησιάσει όσο το δυνατόν περισσότερο «αυτό» που

συμβαίνει. Έπειτα, αποσκοπεί να σκεφθεί πάνω σε θέματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική πράξη και να ξαναεπενδύσει άμεσα στην πράξη, τη γνώση που αποκόμισε (ο.π.). Στις ποιοτικές ερευνητικές στρατηγικές, εκτός από την εθνογραφία και την έρευνα δράση που χρησιμοποιούνται σε μόνιμη σχεδόν βάση στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής, συγκαταλέγεται και η μελέτη περίπτωσης (Θεριανός 2010).

## Στάση 2η: Συνεργασία

Σε αυτό το σημείο, έχοντας ανατρέξει στο υπόβαθρο της ανθρωπολογικής οπτικής, μπορεί κανείς να διατυπώσει έναν ευδιάκριτο παραλληλισμό. Αν οι σχέσεις αποτελούν το βασικό σημείο στο επίκεντρο της εθνογραφικής μεθόδου, οι σχέσεις αποτελούν επίσης το επίκεντρο της σχολικής πρακτικής. Η ανθρώπινη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή αποτελεί τον διαπροσωπικό χώρο όπου συντελείται η μάθηση και μεταδίδεται γνώση, σε άμεση συνάφεια με τη διαπραγμάτευση ταυτοτήτων (Σκούρτου 2005: 24). Στην πολύπλοκη και μακρόχρονη διαδικασία της μάθησης, καθένας «εισέρχεται σε ένα σύνολο σχέσεων και διαδικασιών που συνιστούν ένα σύστημα νοήματος - όπου αρθρώνεται ποιος είμαι, ποιος είναι ο κόσμος, ποιοι είναι οι άλλοι» (Charlot 1999: 88). Με αυτόν τον προσανατολισμό, ο τίτλος αυτού του κειμένου παραπέμπει σε μια σχέση συνεργασίας και αλληλεπενέργειας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Cummins, προερχόμενος από το γνωστικό πεδίο της δι-γλωσσικής εκπαίδευσης, κομίζει την έννοια της *ενδυνάμωσης* «ως αναγκαίας συνθήκης για τη συνεργατική δημιουργία δύναμης από υποκείμενα που διδάσκουν και διδάσκονται μέσα από διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις σε μια διαδικασία διαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων τους στη σχολική τάξη» (Σκούρτου 2005: 23).

Η ενδυνάμωση αυτή θα πρέπει να αναζητηθεί στα στοιχεία των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Αντιπαραβάλλοντας τα είδη των δυναμικών σχέσεων στο σχολείο, μπορούμε να πούμε ότι οι εξουσιαστικές σχέσεις αναπτύσσονται στο ευρύτερο περιβάλλον και αναπαράγονται στο σχολείο, τόσο στο επίπεδο της γνώσης όσο και στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων. Οι εξουσιαστικές σχέσεις αντικατοπτρίζονται στη χρήση της γλώσσας και διαμορφώνονται μέσω του λόγου (Cohen & Manion 2007: 261, Cummins 2005). Από την άλλη πλευρά, αμφισβητώντας υπάρχοντα εξουσιαστικά μοντέλα, οι συνεργατικές σχέσεις προάγουν την αμφίδρομη ή από κοινού διαμόρφωση γνώσης, ενδυναμώνοντας τους μαθητές που προέρχονται από μειονοτικές κοινότητες.

Η εθνογραφική μελέτη τοποθετεί σε διαφορετική βάση τον ερευνητή, αναγνωρίζοντας και επικυρώνοντας τα υποκειμενικά στοιχεία που διαμορφώνουν την ίδια την έρευνα, θέτοντας ερωτήματα για την εξουσία του που διαποτίζει τις σχέσεις στο πεδίο έως και το τελικό προϊόν καταγραφής και αναπαράστασης μιας πραγματικότητας. Ομοίως, η συνεργατική η σχέση στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης αναπροσδιορίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, κάνοντας τον ρόλο αυτό να γίνεται πιο διαφανής.

Συνδέοντας την εθνογραφική προσέγγιση με την εκπαιδευτική πράξη, υποστηρίζουμε ότι η εθνογραφική μέθοδος έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει μια ανοιχτή συνομιλία, μια κριτική διερεύνηση και αναθεώρηση του εκπαιδευτικού πλαισίου. Είδαμε ήδη ορισμένες από τις κυριότερες συνάψεις των δύο πεδίων σε θεωρητικό επίπεδο, όμως η παραπάνω θέση παίρνει πιο συγκεκριμένο σχήμα, αντλώντας από συγκεκριμένες μελέτες που έχουν πεδίο εφαρμογής την εκπαίδευση.

Στην βιβλιογραφία εντοπίζονται αξιόλογες έρευνες στον ευρύτερο τομέα της εκπαίδευσης, που αξιοποιούν συνδυαστικά στοιχεία της ανθρωπολογικής ερευνητικής μεθοδολογίας, επιτόπια έρευνα, συμμετοχική παρατήρηση, συλλογή αυτοβιογραφικών περιγραφών (βλ. Baynham 2001, Robertson & Bloome 2003, Baynham 2001, Θεριανός 2010, Erickson 2010, Θεριανός 2010, Σωτηρόπουλος 2011). Διακρίνουμε περιπτώσεις όπου οι εθνογραφικές αυτές προσεγγίσεις είναι περισσότερο αυτοαναφορικές και γίνονται το μέσο για να ερευνηθεί το ίδιο πλαίσιο του σχολείου, και περιπτώσεις που οι μαθητές ερευνούν τον «έξω» κόσμο που εκτείνεται εκτός του σχολείου αλλά στον ίδιο χρόνο συνδέεται με αυτό. Σε αυτά τα παραδείγματα, οι εκπαιδευτικοί είναι οι ίδιοι ερευνητές, συνδυάζοντας διδασκαλία και έρευνα, ενώ οι μαθητές είναι παρατηρητές που εξετάζουν τον δικό τους κόσμο, επιχειρούν συνειδητά να τον αμφισβητήσουν, να σκεφτούν και να κατανοήσουν τη ζωή τους, και στον οποίο ταυτόχρονα συμμετέχουν ενεργά, είναι δημιουργοί του δικού τους κοινωνικού κόσμου.

Ένα παράδειγμα προς την κατεύθυνση συνεργατικών σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί το Πρόγραμμα Γλωσσικής Έρευνας που παρουσιάζουν οι Thomas & Maybin (2001), όπου μαθήτριες (πρόκειται για σχολείο θηλέων) ερευνούν οι ίδιες τη γλώσσα τους. Μέσα από το πρίσμα εθνογραφικών και κοινωνιο-γλωσσικών μεθόδων και εστιάζοντας στις πρακτικές γραμματισμού, διερευνούν γλωσσικές πρακτικές στην πολύγλωσση κοινότητα του Walthamstow στο Νοτιοανατολικό Λονδίνο, όπου ζουν. Η εμπειρία των μαθητών από τη γλώσσα ή τις γλώσσες

που μιλούν γίνεται κεντρικό κομμάτι του προγράμματος σπουδών. Ορισμένα από τα βασικότερα ζητήματα που εξετάζονται είναι το ζήτημα της απόκτησης και ανάπτυξης της γλώσσας, η γλωσσική διαφοροποίηση και η σχέση γλώσσας, εξουσίας και ταυτότητας.

Το πρόταγμα των ερευνητών που είναι σχεδιαστές του Προγράμματος και εκπαιδευτικοί στο ίδιο σχολείο ήταν «να μάθουν περισσότερα μαζί με τις μαθήτριες για τους δικούς τους γλωσσικούς πόρους και τις γλωσσικές τους πρακτικές». Στόχος που εναρμονίζεται με την άποψη ότι «άν οι δάσκαλοι δεν μαθαίνουν και πολλά πράγματα από τους μαθητές, είναι πολύ πιθανό ότι ούτε οι μαθητές μαθαίνουν και πολλά πράγματα από αυτούς» (Cummins 2005: 50).

Οι τρόποι διερεύνησης που αξιοποιεί το πρόγραμμα είναι ατομικοί και ομαδικοί. Οι μαθήτριες παίρνουν συνευρέξεις σχετικά με το θέμα από μέλη της οικογένειας ή της ευρύτερης κοινότητας, μαγνητοφωνούν και αναλύουν τη δική τους χρήση της γλώσσας σε διαφορετικά πλαίσια, γράφουν μια γλωσσική αυτοβιογραφία, παρουσιάζουν ένα γλωσσικό θέμα που τους ενδιαφέρει. Σε όλη την πορεία, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να τροφοδοτεί την τάξη με ερεθίσματα (ταινίες, διαφορετικά κείμενα κ.ά.), να αναπτύσσει ιδέες και να εργάζεται ερευνητικά, αλλά κυρίως συμβάλει ώστε οι ατομικές εμπειρίες και τα ευρήματα των μαθητριών να δημιουργήσουν μια κοινή συνεργατική γνώση. Η εισαγωγή στους κυριότερους προβληματισμούς (γλώσσα-ταυτότητα-εξουσία) γίνεται πάντοτε με έμφαση στις προσωπικές εμπειρίες και ιστορίες. Ένα από τα κυριότερα αποτελέσματα του Προγράμματος, όπως αναφέρεται, είναι ότι οι μαθήτριες άρχισαν να αποκτούν ισχυρότερη πολιτική συνείδηση, εφόσον συνειδητοποίησαν τη σχέση γλώσσας, εξουσίας, φύλου, φυλής και κοινωνικής τάξης, μέσα από τις δικές τους προσωπικές ή οικογενειακές εμπειρίες.

Το εν λόγω Πρόγραμμα, διάρκειας έξι εβδομάδων, αφυπνίζοντας και αξιοποιώντας το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών, προσφέρει ένα ρεαλιστικό, εφαρμόσιμο μοντέλο έρευνας. Αν μιλούσαμε στην αρχή του κειμένου για αμφισβητήσεις και αντιστάσεις στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι έχουμε μια πρώτη τάξεως εναλλακτική προοπτική όταν αμφισβητώνται τα όρια μεταξύ διδασκαλίας, μάθησης και έρευνας. Μέσα από αυτή την πορεία δίνεται βαρύτητα στην ανάδυση της φωνής όλων των υποκειμένων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, προς την κατεύθυνση συνεργατικής δημιουργίας δύναμης και γνώσης. Μέσα από τέτοια παραδείγματα αναδεικνύεται η δύναμη που έχουν τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί ως άτομα να δημιουργήσουν συνθήκες ενδυνάμωσης (Cummins 2005: 291).

### Στάση 3η: Δύναμη

Η τρίτη στάση βλέπει με κριτικό τρόπο την αμφίσημη έννοια της δύναμης και είναι συνήθως ταυτισμένη με την εξουσία. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, ο εκπαιδευτικός, που είναι συνήθως μέλος της κυρίαρχης ομάδας, έχει τη δυνατότητα, είτε να αναπαράγει τις οποίες εξουσιαστικές σχέσεις της ευρύτερης κοινωνίας, είτε να τις αμφισβητήσει (Cummins 2005: 23). Η εθνογραφική προσέγγιση μπορεί να ενισχύσει τη δεύτερη κατεύθυνση. Στο πλαίσιο της έρευνας, η δύναμη νοηματοδοτείται διαφορετικά. Δεν έχει ηγεμονικό χαρακτήρα, δεν παραπέμπει σε μορφή κυριαρχίας. Αντιθέτως, η δύναμη ως εξουσία αποδομείται από τον τρόπο που δουλεύει η εθνογραφία στο πεδίο της εκπαίδευσης και νοείται συνεργατικά ως συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών από κοινού στη διαδικασία παραγωγής γνώσης, δηλαδή ως ενδυνάμωση, όπως είδαμε παραπάνω.

Συνέπεια αυτής της αποδόμησης είναι ο συσχετισμός δύναμης και επαναπροσδιορισμού. Είδαμε ότι οι σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών επαναπροσδιορίζονται μέσα από το πρίσμα της συνεργασίας, και η οικογένεια ή η κοινότητα αποκτά ενεργό συμμετοχικό ρόλο και συνδέεται με «αυτό που γίνεται» μέσα στην τάξη. Η ανασύσταση των σχέσεων έχει συνέπειες και σε προσωπικό επίπεδο, με αποτέλεσμα τον επανακαθορισμό της ταυτότητας και του εαυτού. Η εκπαίδευση είναι μια παραγωγή του εαυτού από τον εαυτό, αλλά είναι δυνατή μόνο με τη μεσολάβηση του άλλου και τη συμπάρασά του (Charlot 1999: 89).

Ακόμα, αν οι μέθοδοι έρευνας και η δυνατότητα πρόσβασης στην έρευνα απομυθοποιούνται, το γεγονός αυτό σημαίνει σε πρακτικό επίπεδο ότι η σχολική τάξη επαναπροσδιορίζεται. Αντί να είναι χώρος αναπαραγωγής γνώσεων, γίνεται εργαστήριο έρευνας, αναστοχασμού, ανάλυσης και συζήτησης των ευρημάτων της έρευνας, ανταλλαγής ιδεών μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών κοινοτήτων, και σύνθεσης νέας γνώσης. Ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές αναπτύσσουν έναν κριτικό και χειραφετητικό προσανατολισμό στη γνώση, αποβλέποντας στον απεγκλωβισμό από κυρίαρχα κοινωνικά συστήματα.<sup>2</sup>

2. Για μια διεξοδική γνωριμία με την κριτική εθνογραφία, βλ. Cohen L. & Manion L., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχιμιο, Αθήνα, 2007, σ.260-269.

Στον Freire αποδίδεται η άποψη ότι σε τακτή βάση θα πρέπει να θέτουμε σε αμφισβήτηση τη διάκριση διδασκαλία – μάθηση - έρευνα. Κάθε ομάδα μαθητών, όπως και κάθε σχολική τάξη, είναι ένας δυνητικός χώρος πολυμορφίας και δυνητικός χώρος έρευνας/διερεύνησης ζητημάτων (Baynham 2002:52). Η έννοια της αμφισβήτησης είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την κατανόηση της έννοιας της κριτικής. Κριτική σημαίνει να ανακαλύπτουμε πώς λειτουργεί κάτι, να αποφυσικοποιούμε, να κοιτάμε κάτω από την επιφάνειά τους, να θέτουμε ερωτήσεις του τύπου: «Γιατί υπάρχει ή συμβαίνει αυτό; Ποιος είναι ο σκοπός του; Τα συμφέροντα ποιου εξυπηρετεί; Τα συμφέροντα ποιου υπονομεύει; Πώς λειτουργεί; Είναι απαραίτητο να λειτουργεί με αυτόν τον τρόπο ή θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά ή καλύτερα; (Baynham 2002:12-13). Η δύναμη μεταφέρεται έτσι στα χέρια των ίδιων των υποκειμένων της έρευνας.

Στον διαπροσωπικό χώρο που δημιουργείται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συναντώνται ιδέες και προκύπτουν νέες αντιλήψεις μέσω συνεργατικών σχέσεων αλληλεπίδρασης και έρευνας (Cummins 2005: 73). Αντί της εξαγωγής γνώσεων προκειμένου να χρησιμοποιηθούν από τρίτους, η εθνογραφική έρευνα γίνεται τρόπος να στοχαστούν οι άνθρωποι πάνω στις κοινότητές τους, κατανοώντας βαθύτερα την πολιτισμική και πολιτική δυναμική μέσα στην οποία ζουν (Robertson 2001: 301). Αυτός είναι και ο βασικότερος λόγος για τον οποίο η εθνογραφική μέθοδος ευνοεί την εκπαίδευση. Από όλες τις μορφές επιστημονικής γνώσης, η εθνογραφία είναι η πιο ανοικτή, η πιο συμβατή με έναν δημοκρατικό τρόπο ζωής, εκείνη που είναι λιγότερο πιθανό να παράγει έναν κόσμο στον οποίο οι ειδικοί θα ελέγχουν τη γνώση εις βάρος όσων αποτελούν αντικείμενα μελέτης (Roberson & Willet 2001: 57).

Για ποια εκπαίδευση, όμως; Στην ευρύτατη μορφή της, η εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι η συνεχής προσπάθειά μας να καταλάβουμε, να ερμηνεύσουμε και να δώσουμε νόημα στον κόσμο γύρω μας. Η εκπαίδευση με αυτή την πλατιά σημασία τείνει να ταυτιστεί με τη συνείδηση και τη ζωή (Σωτηρόπουλος 2013: 63). Να μαθαίνεις για να οικειοποιηθείς τον κόσμο και για να μετέχεις σε μια κατασκευή του κόσμου η οποία έχει αρχίσει πριν από εσένα (Charlot 1999: 88).

Η εθνογραφία μπορεί να αναδείξει συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας έμφαση στην ατομικότητα, την ποικιλομορφία και στη διαφορετικότητα των υποκειμένων. Συνειδητοποιώντας τη δική τους πολλαπλότητα, διευρύνεται η οπτική για να μπορέσουν να καταλάβουν την πολλαπλότητα των άλλων. Έτσι, αναδύονται στοιχεία που θα έπρεπε να χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση, όπως η υποκειμενικότητα, η πολυμορφία, η πολυπλοκότητα και η αλληλοσύνδεση (Σωτηρόπουλος 2013: 67), που δίνουν έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών με στόχο την πολυπρισματική διαπραγμάτευση των εννοιών της διαφοράς και της ομοιότητας. Κεντρικός στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η συνειδητοποίηση των κυρίαρχων ιδεολογιών και των ανισοτήτων που εμπεριέχονται στους κοινωνικούς μηχανισμούς, όπως το σχολείο, και η καλλιέργεια εφοδίων στους μαθητές να χειραφετηθούν και να αντισταθούν.

\*\*\*

Στην πορεία του συλλογισμού τού πώς και γιατί η εθνογραφική μέθοδος συντελεί στη συνεργατική δημιουργία δύναμης μαθητών και εκπαιδευτικών, είδαμε μέσα από τρεις στάσεις πλευρές και εκτιμήσεις αυτής της σύνδεσης. As μείνουμε όμως λίγο ακόμα στη σημειολογία των λέξεων και στο περιεχόμενο της λέξης «στάση». Μια στάση στην αναλογική φωτογραφία αποτελεί ένα στιγμιότυπο, μια οπτική αποτύπωση της εικόνας. Όταν πέσει φως πάνω στο αρνητικό του φιλμ, αποκαλύπτονται οι φωτεινές περιοχές. Αυτό επιχείρησε το κείμενο, σκιαγραφώντας να αποκαλύψει θετικές επιδράσεις στην εκπαίδευση από τη διασύνδεσή της με την εθνογραφία. Εξετάζοντας το περιεχόμενο της εθνογραφίας, το κείμενο πήγε πίσω στις απαρχές της ανθρωπολογικής ερευνητικής μεθοδολογίας και επικεντρώθηκε σε ορισμένα βασικά της χαρακτηριστικά. Ανέτρεξε σε έννοιες, εργαλεία και παραδοχές από το πεδίο της Ανθρωπολογίας. Περιηγήθηκε, ακόμα, στα όρια μεταξύ της συγγενούς μεθόδου έρευνας-δράσης. Συζητήθηκαν τα οφέλη της σύνδεσης της εθνογραφικής μεθόδου και η εφαρμογή της στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Η συνεργατική παραγωγή γνώσης και η αμοιβαιότητα, όπως φαίνεται στην πράξη, είναι στα θετικά αποτελέσματα.

Είδαμε χρήσεις της εθνογραφίας για την ερευνητική εξέταση της εκπαίδευσης, αλλά και προσπάθειες να εφαρμοστεί στην καθημερινή διδασκαλία. Σε αυτήν τη λογική της ενσωμάτωσης στη διδασκαλία, σε μια έρευνα που σκιαγραφεί το κλίμα που περιγράψαμε, παρουσιάστηκαν συνοπτικά τα στοιχεία προγράμματος βασισμένου σε εθνογραφική προσέγγιση. Εκεί οι μαθήτριες εργάστηκαν ερευνητικά, δημιούργησαν πρωτότυπο υλικό και άνοιξαν δρόμους επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα.

Βασική επιδίωξη του κείμενου ήταν να προσφέρει διευκρινίσεις και διασαφηνίσεις σχετικά με τα θέματα που πραγματεύτηκε, αλλά ταυτόχρονα να εγείρει ερωτήματα που εύλογα ανακύπτουν και η ανάδυσή τους επεκτείνει τη συζήτηση για το είδος της επιθυμητής εκπαίδευσης. Ο Levi-Strauss, μιλώντας για την εκπαίδευση, συμπυκνώνει σε μια φράση του την ευεργετική δράση της εθνογραφικής ματιάς στην κριτική και αντανάκλαστική κατανόηση. Λέγοντας ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γίνουν «ερασιτέχνες ανθρωπολόγοι» (2003: 463). Επομένως, ό,τι προτείνει ο Levi-Strauss θα αποτελούσε, ανάλογα πάντοτε με το σημείο εκκίνησης, μια καλή αρχή ή έναν καλό στόχο. Γιατί, αν η



εκπαίδευση αποτελεί ένα σώμα, θέλουμε να βελτιωθεί, να εξυγιανθεί, να μετασχηματιστεί. Για τον σκοπό αυτό, όμως, είναι απαραίτητο να δουλέψει δυναμικά όλο το υποστηρικτικό σύστημα, όλες οι αρθρώσεις, όλοι οι σύνδεσμοι. Και μόνο τότε η εκπαίδευση θα μπορέσει να σηκώσει τους ώμους και να δει μπροστά και καθαρά. Να αλλάξει στάση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Agar, M., *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. Academic Press, California, USA, 1996.
- Angrosino, M., *Doing Ethnographic and Observational Research. Sage Qualitative Research Kit*, Sage Publications Ltd., London, 2008.
- Barfield, T. (ed.), *The Dictionary of Anthropology*. Blackwell Publishing, London, 1997.
- Charlot B., *Η σχέση με τη γνώση, Στοιχεία για μια θεωρία*, Μτφ. Καραχάλιος Μ, Λινάρδου- Καραχάλιου Ε., Μεταίχιμο, Αθήνα, 1997.
- Cummins J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*, Gutenberg, Αθήνα, 2005.
- Claude L.-S., *Εξ αποστάσεως*, μτφ. Θ. Παραδέλλης, Εκδόσεις Αρσενίδη, Αθήνα, 2003.
- Cohen L. & Manion L., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2007.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ., «Αναστοχασμός, Ετερότητα και Ανθρωπολογία, Οίκοι, Διλήμματα και Αντιπαραθέσεις», Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.) *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία. Σύγχρονες Τάσεις*. Νέα Έκδοση, Σειρά «Ανθρωπολογικοί Ορίζοντες», Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, 2011. Σ.σ. 365-435.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ., Η ανθρωπολογική έρευνα μετά την πολιτισμική κριτική. Στο Δ. Γκέφου-Μαδιανού (επιμ.) *Όψεις Ανθρωπολογικής Έρευνας*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2009. σσ. 15-37.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*, Gutenberg, Αθήνα, 2010.
- De Queiroz J-M., *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*, μτφ. Ι. Χριστοδούλου & Γ. Σταμέλος, Gutenberg, Αθήνα: 2000.
- Geertz C., *The interpretation of cultures*, Basic Books, New York, 1973.
- Erickson, F., «Classroom Ethnography» στο *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, Oxford, UK, 2010, σ.σ.320-325.
- Erickson, P. & Murphy L., *Ιστορία της ανθρωπολογικής σκέψης*, επιμ. Φ. Τσιμπιρίδου, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2002.
- Θεριανός, Κ., «Εθνογραφία στην Εκπαίδευση και Κριτική Παιδαγωγική», στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.) *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου*. Εκδόσεις Τόπος, Αθήνα, 2010. σ.σ. 699-717.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β., *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Σαββάλας, Αθήνα, 2003.
- Madden, R., *Being Ethnographic-A Guide to the Theory and Practice of Ethnography*, Sage Publications Ltd., London, 2010.
- Mauss, M., *Κοινωνιολογία και Ανθρωπολογία*, επιμ./μτφ Παραδέλλης Θ., Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα, 2004.
- Μπαγάκης, Γ. «Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής». Στα *Πρακτικά 3ου Ετήσιου Συνεδρίου του τμήματος Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών*. Πάτρα 4-6 Μαΐου 2001, Πάτρα, 2002.
- Πηγιάκη, Π., *Εθνογραφία, η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*, Γρηγόρη, Αθήνα 1988.
- Robertson, A.E. & Bloome, D. (επιμ.) *Γλώσσα και Πολιτισμός. Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*, μτφ. Μ. Καραλή, Μεταίχιμο. Αθήνα 2003.
- Σερτώ, Μ. ντε. *Επινοώντας την καθημερινή πρακτική, Η πολύτροπη τέχνη του πράττειν*, μτφ. Κ. Καψαμπέλη, Εκδόσεις Σμίλη. Αθήνα, 2010
- Σκούρτου, «Εισαγωγή» στο Cummins J., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*, Gutenberg, Αθήνα. 2005
- Σωτηρόπουλος, Λ., «Κάποιες πτυχές της ανθρωπολογίας στην εκπαίδευση και πιθανοί συσχετισμοί τους με την Έρευνα Δράσης». Στο *ActionResearch*, τεύχος 2, 2011. σ.σ. 1-5.
- Σωτηρόπουλος, Λ., *Ανθρωπολογία στην Εκπαίδευση: τι μπορεί να προσφέρει η ανθρωπολογία στην εκπαίδευση*, Κριτική, Αθήνα, 2013.
- Σωτηρόπουλος, Λ., «Ανθρωπολογία και προσχολική Αγωγή», Νέα Παιδεία, τόμος 136, 2010, σ.σ. 95-104.
- Thomas K. & Maybin J., «Διερεύνηση γλωσσικών πρακτικών σε μια πολύγλωσση κοινότητα του Λονδίνου» στο Robertson, A.E. & Bloome, D. (επιμ.) *Γλώσσα και Πολιτισμός. Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές/-τριες*, μτφ. Μ. Καραλή, Μεταίχιμο, Αθήνα, 2003. Σ.σ.203-234.

# Στρατηγικές του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση

**Κώστας Σκορδούλης**

*Καθηγητής ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ*  
kskordul@primedu.uoa.gr

**Γιάννα Κατσαμπούρα**

*Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ*  
katsiaioan@primedu.uoa.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή επικεντρώνεται στις στρατηγικές που εφαρμόζει ο νεοφιλελευθερισμός στην εκπαίδευση. Αφού παρουσιάσει και αναλύσει αυτές τις στρατηγικές, όπως εξειδικεύονται κυρίως μέσα από τα επίσημα κείμενα της Διεθνούς Τράπεζας, του ΟΟΣΑ και της Ε.Ε., προχωρά σε μια παρουσίαση της επαναστατικής Κριτικής Παιδαγωγικής και των προτάσεών της για αντιμετώπιση της νεοφιλελεύθερης επίθεσης. Η εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η πρόκληση για τους/ις προοδευτικούς/ές και ριζοσπάστες/άστριες εκπαιδευτικούς είναι να καταφέρουν να δείξουν ότι υπάρχει ένας εναλλακτικός δρόμος στην Εκπαίδευση, όπως και σε όλη την κοινωνία, απέναντι στο κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο μοντέλο. Στις σημερινές συνθήκες της παγκόσμιας και ανεξέλεγκτης κυριαρχίας της αγοράς, αυτό προϋποθέτει την επεξεργασία μαρξιστικών προσεγγίσεων, σε στενή σύνδεση με τα κινήματα της κοινωνικής αντίστασης.

## Εισαγωγή

Είναι απαραίτητο, πριν προχωρήσουμε στην ανάλυσή μας, να επισημάνουμε τα χαρακτηριστικά της ιδεολογικής επίθεσης που δέχεται η εκπαίδευση την εποχή της παγκοσμιοποίησης.

1. Κατά την άποψή μας, ο όρος «παγκοσμιοποίηση» δεν είναι τίποτε άλλο από ένα ιδεολόγημα, δηλαδή μια προσπάθεια να αποδοθεί με έναν ουδέτερο λόγο ένα βασικό χαρακτηριστικό του καπιταλισμού που έχει ήδη περιγραφεί από τον *Υστερο Καπιταλισμό* του Ε. Μαντέλ (Μαντέλ 1975). Δηλαδή, η διεθνοποίηση του κεφαλαίου και των εκμεταλλευτικών σχέσεων στο πλαίσιο του καπιταλισμού των πολυεθνικών εταιρειών.
2. Η παγκοσμιοποίηση (ο όρος θα χρησιμοποιείται καταχρηστικά στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας) συνοδεύεται από μια νεοφιλελεύθερη πολιτική, στην ουσία δημιουργία συνθηκών ταξικού πολέμου, που στοχεύει στην αύξηση της κερδοφορίας του κεφαλαίου σε βάρος των καταπιεσμένων τάξεων με τη διάλυση των εργασιακών σχέσεων, δηλαδή ανάσχεση και αναστροφή των κατακτήσεων της εργατικής τάξης σε παγκόσμιο επίπεδο.
3. Η νεοφιλελεύθερη πολιτική συνοδεύεται και από μια άνευ προηγουμένου ιδεολογική επίθεση στο επίπεδο της θεωρίας. Χαρακτηριστικό της είναι η χρήση φαινομενικά ουδέτερων όρων, οι οποίοι υποδηλώνουν βαθιά αντιδραστικές θεωρήσεις. Στόχος είναι η επιβολή της ιδεολογικής ηγεμονίας της αστικής πολιτικής σε μια κατάσταση ιδεολογικού αφοπλισμού αλλά, το κυριότερο, μέσα σε ένα καθεστώς συναίνεσης από πλευράς των φορέων της κοινωνικής αντίστασης.
4. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι εξαιρετικά σημαντικό να αναδειχθεί και να αναλυθεί διεξοδικά ο μηχανισμός επιβολής της νεοφιλελεύθερης πολιτικής στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Αυτόν ακριβώς τον ρόλο έχει αναλάβει ο ΟΟΣΑ.
5. Είναι πολύ σημαντικό, πέρα από την ανάλυση, να σκιαγραφηθεί και η εναλλακτική πρόταση. Όχι μόνο στο επίπεδο της γενικότερης οικονομικής πολιτικής απέναντι στον νεοφιλελευθερισμό αλλά συγκεκριμένα στο επίπεδο της εκπαίδευσης. Σήμερα, η μόνη συνεκτική πρόταση απέναντι στις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης στην εκπαίδευση προέρχεται από το ρεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής.

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, θα καταβληθεί μια προσπάθεια ανάλυσης των προαναφερθέντων και αδρήs

σκιαγράφησης των προοπτικών αντίστασης που μπορεί δυνητικά να εμφανίσει το κίνημα των εκπαιδευτικών, όπως αυτές διαγράφονται από τις θεωρητικές αναζητήσεις της Επαναστατικής Κριτικής Παιδαγωγικής.

## Η νεοφιλελεύθερη πολιτική στην εκπαίδευση

Κύριος στόχος της νεοφιλελεύθερης πολιτικής στην εκπαίδευση, στην εποχή της διεθνοποίησης του κεφαλαίου, είναι η μετατροπή της σε μια άλλη πηγή παροχής υπηρεσιών, σε τελική ανάλυση σε μια πηγή αύξησης της κερδοφορίας του κεφαλαίου.

Οι επιχειρούμενες αναδιαρθρώσεις στην εργασία, στην υγεία, στην παιδεία έχουν στόχο να καταστρέψουν τους πυλώνες του κοινωνικού κράτους, του κράτους πρόνοιας, όπως αυτό εκφράζεται με το δικαίωμα στη δουλειά, στη μόρφωση και την υγεία, και να το αντικαταστήσουν με ένα κράτος ρυθμιστή της κερδοφορίας του ιδιωτικού κεφαλαίου, σε τελική ανάλυση πάντα σε βάρος των ασθενέστερων κοινωνικών τάξεων.

Απέναντι στη νεοφιλελεύθερη και νεοσυντηρητική αναδιάρθρωση της παιδείας, πρέπει να αντιτάξουμε μια διαφορετική πολιτική, να συγκροτήσουμε ένα πλαίσιο θέσεων που θα στοχεύουν να αναστρέψουν τη νεοφιλελεύθερη επέλαση στην παιδεία. Πρωταρχική σημασία σε αυτή την κατεύθυνση έχει η απάντηση στο ερώτημα του ρόλου της εκπαίδευσης.

Η θεωρητική παρακαταθήκη των κλασικών μάς οδηγεί αφετηριακά στη θέση ότι η κοινωνία διαμορφώνει την εκπαίδευση σε σχέση με τις ανάγκες των κοινωνικών τάξεων οι οποίες ελέγχουν την εξουσία. Από τη σκοπιά της κυρίαρχης τάξης, ο κύριος ρόλος της εκπαίδευσης είναι να αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία. Εδώ εντάσσεται η θεώρηση της εκπαίδευσης ως Ιδεολογικού Μηχανισμού του Κράτους (ΙΜΚ – Αλτουσέρ). Η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας συνεπάγεται τη στρέβλωση της πραγματικότητας, την παρεμπόδιση της απόκτησης κριτικής γνώσης από τους μαθητές, της κριτικής κατανόησης της πραγματικότητάς του φυσικού και κοινωνικού κόσμου γύρω τους. Ταυτόχρονα, όμως, μέσα από την εκπαίδευση συντελείται και μια αναπαραγωγική διαδικασία. Μια διαδικασία αναπαραγωγής των υπάρχουσών κοινωνικών σχέσεων εκμετάλλευσης μέσα από την ενίσχυση της αντίθεσης χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας.

Στις μέρες μας, ο άκρατος νεοφιλελευθερισμός έχει περάσει σε νέο στάδιο. Η εκπαιδευτική του πολιτική στοχεύει στην προλεταριοποίηση της πνευματικής εργασίας, στη δημιουργία συνθηκών όπου η εκπαίδευση δεν θα αποτελεί στοιχείο και εφαλτήριο κοινωνικής ανόδου αλλά διαβατήριο για τη δημιουργία μιας στρατιάς ελαστικά εργαζομένων. Και αυτό το επιτυγχάνει μέσα από:

1. την κοινωνική απαξίωση του εκπαιδευτικού,
2. την παρέμβαση στα προγράμματα σπουδών, όπου η απόκτηση δεξιοτήτων έρχεται σε πρώτο πλάνο και η επιστημονική γνώση, η κατανόηση μέσω των μεθόδων της επιστήμης, σε δεύτερο.

Θα πρέπει να αμφισβητήσουμε τον ρόλο του σχολείου στη διατήρηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, αυτό δηλαδή που επιδιώκει ο νεοφιλελευθερισμός.

## Η Κοινωνία της Γνώσης

Διαβάζοντας τα επίσημα κείμενα της Διεθνούς Τράπεζας, του ΟΟΣΑ και της Ε.Ε., πρόσφατα νομοσχέδια, είτε για το «νέο σχολείο», είτε για το «νέο λύκειο», βλέπουμε ότι αυτά ξεκινούν με μία διαπίστωση, ότι ζούμε στην «κοινωνία της γνώσης». Αυτή ακριβώς η διαπίστωση, ότι ζούμε στην κοινωνία της γνώσης, δηλαδή η πρόωθηση αυτού του ιδεολογήματος, είναι στην ουσία το προοίμιο της πολιτικής πρότασης την οποία προωθούν όλοι οι επίσημοι θεσμοί του διεθνούς καπιταλιστικού συστήματος, ξεκινώντας από τη Διεθνή Τράπεζα, τον ΟΟΣΑ και την Ε.Ε.

Τι είναι, στην ουσία, η «κοινωνία της γνώσης»; Στην ουσία, είναι η ένταξη της γνώσης στη διαδικασία παραγωγής ως άμεσης παραγωγικής δύναμης, ως βασικού συντελεστή στην κερδοφορία του κεφαλαίου. Στην ουσία, αυτή η νέα μορφή παραγωγής υπεραξίας έρχεται να καλύψει τη μόνιμη και δομική κρίση του καπιταλιστικού συστήματος, που προσπαθεί να ξεπεράσει την κρίση του μέσα από τις διαρκείς τεχνολογικές επαναστάσεις, χρησιμοποιώντας τη γνώση ως παραγωγική δύναμη.

Ένα κύριο χαρακτηριστικό του ύστερου καπιταλισμού είναι η προλεταριοποίηση της διανοητικής εργασίας. Δηλαδή αυτός ο οποίος κάνει διανοητική εργασία, όπως είναι ο εκπαιδευτικός, δεν είναι ένας χειρωνακτικός εργάτης, ωστόσο στο νέο πλαίσιο έρχεται η διανοητική εργασία στο ίδιο επίπεδο εκμετάλλευσης με τη χειρωνακτική.

Στη φάση αυτή, ο βαθμός εκμετάλλευσης του εκπαιδευτικού είναι ίδιος με τον βαθμό εκμετάλλευσης του εργάτη στο εργοστάσιο. Είναι λοιπόν βασικό χαρακτηριστικό παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού και του πώς εκφράζεται στην εκπαίδευση.

Με μια τέτοια ανάγνωση των επίσημων ντοκουμέντων καταλαβαίνει κανείς, εάν τη συνδυάσει με τις αλλαγές που γίνονται στη δομή και οργάνωση της παραγωγής, δηλαδή το πέρασμα από τον φορντισμό στο μετα-φορντισμό, από τις μεγάλες αλυσίδες παραγωγής στις ευέλικτες μικρές μονάδες, γιατί οι αλλαγές που προωθούνται στην εκπαίδευση έχουν αυτόν τον χαρακτήρα.

Το πρώτο που θα δούμε μέσα στα σχέδια και τα νομοσχέδια του προγράμματος για το «νέο σχολείο» και το «νέο λύκειο» είναι το ζήτημα της καλλιέργειας δεξιοτήτων. Το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να αναπτύσσει δεξιότητες, όπως κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων κ.λπ., και ως εκ τούτου, για να φτάσει κάποιος/α σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να έχει αποκτήσει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ικανότητες ανάγνωσης, γραφής κ.ο.κ. Αυτός ο διαχωρισμός ανάμεσα στη γνώση και στις δεξιότητες, και στην ουσία η πρωτοκαθεδρία των δεξιοτήτων απέναντι στη γνώση, ήταν το χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που εφάρμοσε η Μάργκαρετ Θάτσερ στην Αγγλία το 1979. Το πρώτο πράγμα που έκανε η κυβέρνηση Θάτσερ, όταν συγκρότησε τα καινούρια αναλυτικά προγράμματα, ήταν να δημοσιεύσει το μεγάλο εκπαιδευτικό μανιφέστο, *Skills not Knowledge (Δεξιότητες και όχι Γνώση)*. Αυτό συνιστά την καρδιά της νεοφιλελεύθερης επίθεσης στο σχολείο, και ο μετασχηματισμός του αναλυτικού προγράμματος έγκειται ακριβώς εδώ, στην υποβάθμιση της γνώσης και στον προσανατολισμό στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Προφανώς, για να φτιάξουμε ευπροσάρμοστους εργαζομένους αργότερα, οι οποίοι δεν θα έχουν μία μόνιμη δουλειά. Όταν ένας εργαζόμενος θα αλλάξει, όπως λένε, πέντε έως δέκα φορές δουλειά κατά τη διάρκεια του εργασιακού του βίου, δεν έχει νόημα να έχει συγκεκριμένες, στέρεες γνώσεις, αλλά θα πρέπει να έχει αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες, έτσι ώστε να είναι ευπροσάρμοστος στην αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια της ζωής του.

Ταυτόχρονα, στόχος είναι να εμποτιστούν και το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα και η πανεπιστημιακή εκπαίδευση με συγκεκριμένες ιδέες, οι οποίες φαντάζουν ουδέτερες, στην πραγματικότητα όμως φέρουν ένα μεγάλο ιδεολογικό φορτίο, στο οποίο, δυστυχώς, δεν έχει δοθεί η απαραίτητη σημασία. Δηλαδή, υπάρχουν «ουδέτερες» έννοιες οι οποίες συζητούνται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως η «ποιότητα» και η «καινοτομία», και επιλέγεται ένα απολιτικό ύφος και ερωτήματα του είδους «είσαι υπέρ ή εναντίον της καινοτομίας;». Η καταφατική απάντηση σε μια τέτοια ερώτηση θεωρείται δεδομένη, αλλά στην ουσία η «καινοτομία», έτσι όπως καταβάλλεται προσπάθεια να ενταχθεί στη σχολική διαδικασία, αποσκοπεί στο να ενταχθούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί σε μια λογική παραγωγής «καινοτόμων» ιδεών ακόμα και στο επίπεδο του σχολικού προγράμματος. Και αυτό που ξεκινά από το σχολείο θα μετατραπεί μέσα από την οργανωμένη έρευνα σε νέα γνώση, που θα είναι η ατμομηχανή για να τραβήξει τον καπιταλισμό έξω από την κρίση.

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της νεοφιλελεύθερης πολιτικής στην εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο είναι η ύπαρξη ενός ρυθμιστικού μηχανισμού, ο οποίος θα καθορίζει την εφαρμογή της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο. Αυτόν τον ρόλο ανέλαβε να παίξει ο ΟΟΣΑ, και το εργαλείο που χρησιμοποιεί είναι το περίφημο πρόγραμμα / τεστ PISA, το οποίο ξεκίνησε το 2000 και εφαρμόζεται κάθε 3 χρόνια σε όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ, για να αξιολογεί τις δεξιότητες δεκαπεντάχρονων μαθητών στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες.

Ο ΟΟΣΑ θέτει δύο βασικούς σκοπούς: την ομογενοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την προώθηση πνεύματος ανταγωνισμού μεταξύ των χωρών που συμμετέχουν. Σε αυτό το πλαίσιο, το ζήτημα παύει να είναι η ουσιαστική εκπαίδευση και γίνεται η θέση μιας χώρας στη λίστα κατάταξης των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών του ΟΟΣΑ, καθώς και το πώς και γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας βρίσκεται στη θέση αυτή (Γρόλλιος 2018).

Η λογική της στρατηγικής του ΟΟΣΑ υποστηρίζει μια νοοτροπία αυξημένης ανταγωνιστικότητας, σε συνδυασμό με μια διαδικασία θέσπισης κοινών κριτηρίων μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών, καθώς αυτό θα είναι κερδοφόρο για την αγορά. Στην ουσία, η κινητικότητα στην αγορά εργασίας που θέλει να διαμορφώσει ο παγκοσμιοποιημένος καπιταλισμός απαιτεί εργαζομένους με ομογενοποιημένα τυπικά προσόντα. Ο στόχος είναι η ομογενοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών του ΟΟΣΑ.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της πολιτικής ήταν το πρόγραμμα-δράση «No Child Left Behind». Μεταξύ των άλλων που προβλέπονται στη δράση αυτή, τα δημοτικά και γυμνάσια μπαίνουν σε μια διαρκή διαδικασία αξιολόγησης από την οποία κρίνεται η χρηματοδότησή τους. «Οι δυνάμεις που καθορίζουν τις πρόσφατες εκπαιδευτικές πολιτικές της δράσης “No Child Left Behind” είναι νεοφιλελεύθερες οικονομικές πολιτικές που ωθούν τα σχολεία να αποδίδουν όμοια με πολυεθνικές εταιρείες» (McLaren & Farahmandpur 2006). Με πλήρη επίγνωση της σχολικής διαρροής και των χαμηλών επιδόσεων, ιδιαίτερα μεταξύ των εγχρώμων μαθητών, οι αρμόδιοι φορείς

προσπάθησαν με το πρόγραμμα «No Child Left Behind» να μεταφέρουν το βάρος της εκπαίδευσης από την «ισότητα» στην «επάρκεια». Σήμερα, τα σχολεία των αστικών περιοχών των ΗΠΑ οργανώνονται με βάση αρχές που θυμίζουν γραμμές παραγωγής στη βιομηχανία.

Η λογική της στρατηγικής του ΟΟΣΑ υποστηρίζει τον ανταγωνισμό, συνδυασμένο με ένα σύστημα κοινών νεοφιλελεύθερων προτύπων για τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που συμμετέχουν, καθώς αυτό θα είναι προς όφελος της παγκόσμιας αγοράς που διαμορφώνει συν τω χρόνω η διεθνοποίηση του κεφαλαίου.

Χαρακτηριστικά, στις εκδόσεις του ΟΟΣΑ, *Education at a Glance*, αναφέρονται τα εξής: «Οι μαθητές που επιδεικνύουν υψηλά επίπεδα επιδόσεων είναι πιο πιθανό να γίνουν παραγωγικοί εργάτες όταν φύγουν από το εκπαιδευτικό σύστημα» (OECD 1996, 193). Ακόμα, «Σε έναν κόσμο ολοένα και πιο κυριαρχούμενο από την τεχνολογία, οι γνώσεις και οι δεξιότητες των μαθητών είναι κεντρικής σημασίας στην ικανότητα να ανταγωνίζεται κάποιος στην παγκόσμια αγορά» (OECD 1998, 331).

Πράγματι, στο νεοφιλελεύθερο μοντέλο, η πολιτική, η οικονομία και η εκπαίδευση θεωρούνται αμοιβαία εξαρτώμενες. «Ο αντίκτυπος του μοντέλου αυτού φαίνεται πλέον στο τρίγωνο σχολείο-κράτος-αγορά και είναι ορατός στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα» (Uljens 2007, 8).

## Κριτική Παιδαγωγική

Εδώ και αρκετό καιρό, το κίνημα των εκπαιδευτικών και το εργατικό κίνημα προσπαθούν να δώσουν απάντηση, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, σε αυτά που συμβαίνουν: απάντηση και διαφορετική ανάλυση, διαφορετική ανάγνωση στα επίσημα ντοκουμέντα του αναλυτικού προγράμματος, και ταυτόχρονα απάντηση στο τι κάνουμε. Ποια είναι η πρόταση την οποία προωθούμε; Η Κριτική Παιδαγωγική συνιστούσε, και για πολλούς ακόμα συνιστά, μια απάντηση στο ποια θα είναι η πρότασή μας, πρόταση στο πώς πρέπει να είναι το σχολείο, πώς πρέπει να είναι το αναλυτικό πρόγραμμα.

Στις αρχές της δεκαετίας του 2000, ο Peter McLaren ήταν εκείνος ο οποίος πρωτοστάτησε στον επαναπροσδιορισμό της Κριτικής Παιδαγωγικής. Στο βιβλίο *Για μια Παιδαγωγική της Αντίστασης* (McLaren & Farahmandpur 2013) ο McLaren (στο κεφάλαιο «Ο Μαρξ στη “μεταμαρξιστική” εποχή: Ένα Ρέκβιεμ για τον Μεταμοντερνισμό»), υποστηρίζει ότι η Κριτική Παιδαγωγική υποχώρησε κάτω από το βάρος της μεταμοντέρνας επίθεσης, και θα πρέπει να περάσουμε σε μία άλλου είδους παιδαγωγική, όπου η έννοια της κοινωνικής τάξης στην ανάλυσή μας θα είναι κυρίαρχη, σε μία κατάσταση όπου το ζήτημα των ταξικών ανισοτήτων –και όχι των ανισοτήτων όσον αφορά φύλο και φυλή– θα είναι το κυρίαρχο. Θεμελιώνει, δηλαδή, ο Peter McLaren την Επαναστατική Κριτική Παιδαγωγική, την οποία θεωρεί ως καθοριστική ρήξη με το παρελθόν.

Η επόμενη φάση ανάπτυξης της Κριτικής Παιδαγωγικής αφορά αυτό το οποίο συνέβη στις ΗΠΑ με τον τυφώνα Κατρίνα. Ο τυφώνας Κατρίνα έπνιξε τη Νέα Ορλεάνη, πλημμύρισαν δεκάδες περιοχές, ωστόσο οι περιοχές οι οποίες επλήγησαν περισσότερο ήταν αυτές των φτωχών. Η πολεοδομική κατανομή στην πόλη ήταν συγκεκριμένη: στα χαμηλά εδάφη, τα οποία ήταν κάτω από το ποτάμι, βρίσκονταν οι γειτονίες των φτωχών, των εργαζομένων, των εγχρώμων. Τα σπίτια των πλουσίων, αντίθετα, ήταν στους λόφους της περιοχής. Οπότε, όταν πλημμυρίζει η πόλη, στην ουσία πλημμυρίζει το φτωχό κομμάτι της, χάνουν τα υπάρχοντά τους όλοι οι φτωχοί. Οι πλούσιοι, οι βίλες των οποίων ήταν πάνω στους λόφους, δεν αντιμετώπισαν πρόβλημα. Αυτό το γεγονός ήταν μια αφόρμηση γενικότερα για την αμερικανική Αριστερά, ενώ και στην αμερικανική εκπαιδευτική Αριστερά το ζήτημα αυτό άρχισε να προκαλεί ποικίλες συζητήσεις, σχετικά με το ότι ευάλωτοι στις φυσικές καταστροφές είναι περισσότερο οι φτωχοί. Οι φτωχοί δεν είναι περισσότερο ευάλωτοι μόνο απέναντι στην καπιταλιστική κρίση, είναι περισσότερο ευάλωτοι και απέναντι στην περιβαλλοντική και στην οικολογική κρίση, στα φυσικά φαινόμενα, στις καταστροφές κ.λπ. Συνεπώς, είναι φανερό ότι έννοιες όπως η περιβαλλοντική κρίση, οι φυσικές καταστροφές, ακόμα και ο βιοπεριορισμός, αποκτούν ένα ισχυρό ταξικό πρόσημο.

Αρα, δημιουργείται ένας προβληματισμός για το πώς θα προσπαθήσουμε να εντάξουμε σε αυτό που λέμε Επαναστατική Κριτική Παιδαγωγική και ένα άλλο στοιχείο, το οποίο προέρχεται από την περιβαλλοντική-οικολογική κρίση: οι φτωχοί, τα φτωχά στρώματα ζουν κυρίως μέσα στις πόλεις, στις πιο υποβαθμισμένες περιοχές, στις περιοχές όπου δεν υπάρχουν υπηρεσίες. Υπάρχει, δηλαδή, αυτό που ονομάζεται περιβαλλοντικός ρατσισμός. Ο ρατσισμός, λοιπόν, δεν είναι μόνο ένα κοινωνικό φαινόμενο αλλά εντείνεται και από την εκμετάλλευση των φυσικών πόρων και του περιβάλλοντος.

Το πώς, άρα, σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, θα μπορέσουμε να εντάξουμε αυτόν τον προβληματισμό που

αφορά την περιβαλλοντική κρίση στα αναλυτικά προγράμματα με βάση τις αρχές της Επαναστατικής Κριτικής Παιδαγωγικής, είναι ένα μεγάλο βήμα και ίσως είναι ένα μεγάλο εγχείρημα από τώρα και στο εξής.

## Η απάντηση της Κριτικής Παιδαγωγικής στην παγκοσμιοποίηση

Το κλασικό βιβλίο που αναδεικνύει τη θέση των μαρξιστών κριτικών παιδαγωγών απέναντι στην παγκοσμιοποίηση στην Εκπαίδευση είναι το προαναφερθέν των Peter McLaren και Ramín Farahmandpur, *Για μια Παιδαγωγική της Αντίστασης. Διδάσκοντας Ενάντια στον Παγκόσμιο Καπιταλισμό και τον Νέο Ιμπεριαλισμό* (McLaren & Farahmandpur 2013). Οι συγγραφείς έχουν ως κύριο στόχο το να επικρίνουν την οικονομική παγκοσμιοποίηση, και κυρίως τις συνέπειές της: τον παγκόσμιο καπιταλισμό, τη μετα-νεωτερικότητα, τον πολιτισμικό υβριδισμό και τον «νέο ιμπεριαλισμό». Η κριτική αυτή των συγγραφέων είναι στηριγμένη στις σχετικές τοποθετήσεις της μαρξιστικής θεωρίας, ενώ ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης προτείνουν αυτό που ονομάζεται «Κριτική Επαναστατική Παιδαγωγική». Για τον McLaren και τον Farahmandpur, η παγκοσμιοποίηση είναι ένας παραπλανητικός και ευφημιστικός όρος, ο οποίος συγκαλύπτει το «άσχημο» πρόσωπό του: τον ιμπεριαλισμό και κυρίως τον πολιτισμικό ιμπεριαλισμό, το σχέδιο των δυτικών κοινωνιών για μονομερή υπεροχή και παγκόσμια κυριαρχία, την εκμετάλλευση της εργασίας, την υποστηριζόμενη από το κράτος τρομοκρατία, τη στρατιωτικοποίηση του διαστήματος, την ομογενοποίηση των ΜΜΕ, και τέλος έναν καπιταλισμό, ο οποίος μετατρέπει το φυσικό περιβάλλον σε αλυσίδα εμπορικών κέντρων (Planet Mall), με στόχο τα βραχυπρόθεσμα κέρδη και σε βάρος της οικολογικής υγείας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Επομένως, κατά την άποψη των συγγραφέων, η παγκοσμιοποίηση «κανιβαλίζει κάθε είδος ζωής» (McLaren & Farahmandpur 2013, 33).

Σύμφωνα με τους McLaren και Farahmandpur, οι μετα-νεωτερικές θεωρίες, με το να υιοθετούν σιωπηρά μία οικονομία της αγοράς, με το να εστιάζουν στον πολιτισμικό διάλογο (culturalist discourse), με το να πανηγυρίζουν τον θάνατο του οικουμενισμού (universalism) εις όφελος του «υπερατομισμού», με το να αρνούνται να δεχτούν ότι βρισκόμαστε σε μία μετα-αποικιοκρατική φάση, πέφτουν τελικά θύματα στην πολιτική της ταυτότητας, η οποία χαρακτηρίζει μία πρόχειρη μορφή πολιτισμικότητας, και καταρρέουν σε μία μορφή φιλελευθερισμού (McLaren & Farahmandpur 2013).

Συγκεκριμένα, οι δύο συγγραφείς προβάλλουν τη θέση ότι σε κάθε μορφή εκπαίδευσης η μαρξιστική ανάλυση θα έπρεπε να χρησιμεύει ως αξιωματικό εργαλείο για την αμφισβήτηση των σημερινών κοινωνικών σχέσεων, των σχετιζόμενων με την παγκοσμιοποίηση του κεφαλαίου και με τις νεοφιλελεύθερες εκπαιδευτικές πολιτικές που ακολουθούν ως αποτέλεσμα της. Από την άλλη, ομολογούν ότι η μαρξιστική θεωρία αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα ανάλυσης που αφορά τα ανθρώπινα υποκείμενα και διατρέχει τα μικρά πράγματα της καθημερινότητας, επομένως θα πρέπει συνεχώς να επανεξετάζεται (McLaren & Farahmandpur 2013).

Ως μία Παιδαγωγική που να ανθίσταται σε αυτόν τον «νέο ιμπεριαλισμό», οι McLaren και Farahmandpur προτάσσουν μια «Freire-ιανή», «σοσιαλιστική» Παιδαγωγική «της εργατικής τάξης», στην οποία επίσης αναφέρονται με το όνομα «επαναστατικός πολυπολιτισμός», «επαναστατική πράξη ενεργού πολιτειότητας» ή «Επαναστατική Κριτική Παιδαγωγική». Χρειαζόμαστε την «Επαναστατική Κριτική Παιδαγωγική», υποστηρίζουν, γιατί αυτό που τώρα αποκαλούμε «Κριτική Παιδαγωγική» οφείλει να κάνει κάτι περισσότερο από το να ξηλώνει ό,τι εξυφαίνει καθημερινά η εμπορευματική λογική του κεφαλαίου. Οφείλει να οικοδομήσει ένα νέο όραμα για την κοινωνία, απελευθερωμένο από τον νόμο της αξίας του κεφαλαίου. Μία Κριτική Παιδαγωγική, προκειμένου να προάγει μία επαναστατική πράξη, πρέπει να είναι σε θέση να υποστηρίζει τον πολιτισμικό αγώνα των εργατών και να συντονίσει τέτοιου είδους αγώνες, ως μέρος ενός ευρύτερου διασυνωριακού συνδικαλισμού των κοινωνικών κινημάτων, ο οποίος με τη σειρά του να στοχεύει στο να οργανώνει και να υποστηρίζει τις εργατικές τάξεις και τους περιθωριοποιημένους πολιτισμικούς εργαζόμενους και εργάτες, στην προσπάθειά τους να διεξάγουν νέους διεθνείς αντικαπιταλιστικούς αγώνες στην πορεία για τον σοσιαλισμό. Οι McLaren και Farahmandpur καταλήγουν στο ότι δεν χρειάζεται τίποτα λιγότερο από μια κοινωνική επανάσταση (McLaren & Farahmandpur 2013).

## Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, αν θέλουμε να διατυπώσουμε μια συγκεκριμένη πρόταση, δεν θα πρέπει να σταθούμε μόνο σε επίπεδο αρχών της Επαναστατικής Κριτικής Παιδαγωγικής, έτσι όπως μετεξελίχτηκε στη δεκαετία του 2000. Θα πρέπει να είμαστε συγκεκριμένοι και να δούμε τις προτάσεις που διατυπώθηκαν, μέχρι στιγμής, από πλευράς περιεχομένου

των αναλυτικών προγραμμάτων, γιατί υπάρχουν παραδείγματα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε πολλές άλλες χώρες και θα πρέπει να τα μελετήσουμε (Γρόλλιος 2011).

Αυτή είναι μία μεγάλη συζήτηση, που έχει γίνει και εξακολουθεί να γίνεται, τι είναι αυτό που θέλουμε και πώς γίνεται η αλλαγή στην εκπαίδευση.

Βέβαια, η διεθνής εμπειρία είναι εξαιρετικά πλούσια σε τέτοιου είδους πειράματα πέρα από το σοβιετικό σχολείο, όπως, π.χ., το σχολείο της «κόκκινης Βιέννης», την περίοδο 1919-1928, το οποίο δεν έχουμε μελετήσει ακόμη. Και από εκεί μία σειρά άλλες προσπάθειες, όπως ήταν η καμπάνια για τον αλφαριθμητισμό στη Νικαράγουα, την οποία πολλοί/ές από εμάς παρακολουθήσαμε πάρα πολύ στενά.

Συνολικά, σε αυτό το επίπεδο της διατύπωσης συγκεκριμένης πρότασης απέναντι στην κυρίαρχη πολιτική πρόταση στην Εκπαίδευση, η ανάλυσή μας είναι πάρα πολύ αξιόλογη. Αλλά στο επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος, της μεθόδου διδασκαλίας μέσα στην τάξη, έχουμε να διανύσουμε μερικά βήματα ακόμα.

Σε κάθε περίπτωση, η πρόκληση για τους/ις προοδευτικούς/ές και ριζοσπάστες/άστριες εκπαιδευτικούς είναι να καταφέρουν να δείξουν ότι υπάρχει ένας εναλλακτικός δρόμος στην Εκπαίδευση, όπως και σε όλη την κοινωνία, απέναντι στο κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο μοντέλο. Στις σημερινές συνθήκες της παγκόσμιας και ανεξέλεγκτης κυριαρχίας της αγοράς, αυτό προϋποθέτει την επεξεργασία μαρξιστικών προσεγγίσεων, σε στενή σύνδεση με τα κινήματα της κοινωνικής αντίστασης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

McLaren, P., Farahmandpur, R. (2013), *Για μια Παιδαγωγική της Αντίστασης*. Αθήνα: Τόπος.

McLaren, P., Farahmandpur, R., (2006). *The Pedagogy of Oppression: A Brief Look at "No Child Left Behind"*, <http://www.monthlyreview.org/0706mclaren.htm>

OECD (1996), *Education at a Glance*.

OECD (1998), *Education at a Glance*.

Uljens, M. (2007), «The hidden curriculum of PISA - the promotion of neo-liberal policy by educational assessment». Paper presented at the FERA congress in Vasa, 22-23.11 2007.

Γρόλλιος, Γ (2011), *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γρόλλιος, Γ. (2018), «Η παιδαγωγική των εκθέσεων του ΟΟΣΑ», *Σελιδοδείκτης* 8: 9-14.

Μαντέλ, Ε. (1975), *Ο ύστερος καπιταλισμός*. Αθήνα: Gutenberg.

# Το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας», 1944

**Χρήστος Τζήκας**

*Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ ΑΠΘ*  
chtzikas@eled.auth.gr

**Γιώργος Γρόλλιος**

*Καθηγητής ΠΤΔΕ ΑΠΘ*  
grol@eled.auth.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας» -εισήγηση του ΕΑΜ και της ΕΠΟΝ- εγκρίθηκε από την ΠΕΕΑ τον Μάιο του 1944, ως σχέδιο οργάνωσης της παιδείας στη μελλοντική λαϊκή δημοκρατία. Αναφέρεται σε όλα τα εγχειρίδια ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης, αλλά δεν αναλύεται επαρκώς, ώστε να αναδειχτούν τυχόν στοιχεία μαρξιστικής παιδαγωγικής και πολυτεχνικής εκπαίδευσης.

Στην εισήγησή μας θα αναδείξουμε και θα σχολιάσουμε τις προβλέψεις του Σχεδίου που στοιχειοθετούν μια παιδεία η οποία θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε μια κοινωνία βασισμένη σε νέες οικονομικές και κοινωνικές δομές, ή σε μια κοινωνία σε διαδικασία μετάβασης προς αυτή την κατεύθυνση. Τα κύρια ζητήματα που διερευνούμε και σχολιάζουμε είναι: Ποια είναι η σχέση της εκπαίδευσης με την Πολιτεία; Ποια είναι η οργάνωση των σχολικών βαθμίδων; Ποιον τύπο πολίτη επιχειρεί να διαμορφώσει το σχολείο; Ποια είναι η σχέση του σχολείου με την επιστήμη, με την τεχνολογία, με την παραγωγή; Ποια είναι η σχέση του σχολείου με την τέχνη; Ποιοι είναι οι αρμόδιοι να καθορίσουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας; Ποιος είναι ο βαθμός ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία; Σε τι είδους κοινωνία μπορούσε να εφαρμοστεί το «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας»;

## Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1870, στο πλαίσιο των μεταβολών που εμφανίζονται στην ελληνική κοινωνία, επιχειρήθηκε επανειλημμένα να μεταρρυθμιστεί η εκπαίδευση. Όλες, όμως, οι επιτυχημένες ή αποτυχημένες προσπάθειες μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος είχαν σκοπό να συντηρήσουν ή να εκσυγχρονίσουν, αλλά όχι να μετασχηματίσουν ριζικά την κοινωνία. Σταθερός σκοπός του σχολείου παρέμενε η εξυπηρέτηση των αναγκών των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων.

Το μόνο σχέδιο οργάνωσης του σχολείου στην Ελλάδα, το οποίο στόχευε στη διαμόρφωση ανθρώπων που θα συντελούσαν στον ριζικό μετασχηματισμό της κοινωνίας, στην κατεύθυνση μιας κοινωνίας ισότητας και δικαιοσύνης, λαϊκής και σοσιαλιστικής, ήταν το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας». Από την πλευρά αυτή, σχετίζεται με τους στόχους της Κριτικής Εκπαίδευσης, η οποία επιδιώκει να διαμορφώσει ανθρώπους που θα αγωνίζονται συνειδητά για την οργάνωση μιας κοινωνίας χωρίς εκμετάλλευση και καταπίεση.

Το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας» υποβλήθηκε στη Γραμματεία Παιδείας της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (ΠΕΕΑ)<sup>1</sup> τον Μάιο του 1944, ως σχέδιο οργάνωσης της παιδείας στη μελλοντική λαϊκή δημοκρατία.

Το «Σχέδιο...» αναφέρεται σε όλα τα εγχειρίδια ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης, αλλά δεν αναλύεται επαρκώς, ώστε να αναδειχτούν εκείνα τα στοιχεία που του δίνουν τον χαρακτήρα μιας πρότασης, της οποίας πρόταγμα είναι ο ριζικός κοινωνικός μετασχηματισμός.

Στο παρόν κείμενο θα διερευνήσουμε, θα αναδείξουμε και θα σχολιάσουμε τις προβλέψεις του «Σχεδίου μιας

1. Η ΠΕΕΑ συγκροτήθηκε το Μάρτιο του 1944 από τις προσκείμενες στο ΕΑΜ αντιστασιακές δυνάμεις και είχε έδρα τη Βίνιανη της Ευρυτανίας. Πρόκειται για την κυβέρνηση του Βουνού ή την κυβέρνηση της Ελευθέρας Ελλάδας.



*Λαϊκής Παιδείας*» που στοιχειοθετούν μια παιδεία, η οποία θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε μια κοινωνία βασισμένη σε νέες οικονομικές και κοινωνικές δομές, ή σε μια κοινωνία σε διαδικασία μετάβασης προς αυτή την κατεύθυνση.

## Οι συντελεστές του «Σχεδίου... »

Πρόκειται για ένα κείμενο 39 σελίδων, το οποίο αναφέρεται σε όλα τα ζητήματα σκοπών, οργάνωσης, εκπαιδευτικών, γλώσσας, μεθόδου και περιεχομένου της παιδείας. Το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας» υποβλήθηκε στην ΠΕΕΑ από δύο επιτροπές του Εθνικού Απελευθερωτικού Μετώπου (ΕΑΜ) και της Ενιαίας Πανελλαδικής Οργάνωσης Νέων (ΕΠΟΝ) της Αθήνας το 1944. Στο κείμενο του «Σχεδίου...» αναφέρεται ότι τα κεφάλαια «*Η θέση και οι σκοποί της Παιδείας*» συντάχθηκαν από την ομάδα του ΕΑΜ, ενώ το υπόλοιπα κεφάλαια από την ομάδα εκπαιδευτικών της ΕΠΟΝ (*Σχέδιο μιας λαϊκής Παιδείας*, 1944, σ. 1, υποσημείωση).

Δεν γνωρίζουμε τα ονόματα των μελών των επιτροπών, αλλά είναι βέβαιο ότι σημαντικό ρόλο στη σύνταξη του έπαιξε ο Δημήτρης Γληνός. Εκτός από την αναφορά στην ίδια υποσημείωση του «Σχεδίου...» ότι «*Εμπνευστής σε όλο το έργο στάθηκε ο Δημήτρης Γληνός*», απτά τεκμήρια για τον βαθμό συμβολής του δεν έχουμε. Ωστόσο, από τη μια μεριά το γεγονός ότι οι επιτροπές του ΕΑΜ και της ΕΠΟΝ που υπέβαλαν το σχέδιο ήταν επιτροπές της Αθήνας όπου ζούσε ο Γληνός, ο οποίος ήταν θεωρητικός της εαμικής αντίστασης και δραστήριο μέλος του ΕΑΜ, και από την άλλη ότι στο «Σχέδιο...» συναντάμε απόψεις που είχαν διατυπωθεί ήδη από τον ίδιο, μας βεβαιώνουν ότι ήταν ο καθοδηγητής των ομάδων οι οποίες το συνέγραψαν.

Για παράδειγμα, το οκτατάξιο δημοτικό σχολείο είχε προταθεί για πρώτη φορά από τον ίδιο το 1927, στη Δι-ακήρυξη του Νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου, ύστερα από τη διάσπασή του. Επίσης, η Έλλη Αλεξίου γράφει ότι, στα μαθήματά του σε ομάδες εκπαιδευτικών, στο σπίτι της το 1935, ο Γληνός τούς μιλούσε για την οργάνωση της εκπαίδευσης, το ενιαίο οκτατάξιο δημοτικό και το τετρατάξιο γυμνάσιο, για τα νηπιαγωγεία και τους βρεφικούς και παιδικούς σταθμούς, για τους εκπαιδευτικούς και για πολλά ακόμη στοιχεία που αποτελούν το περιεχόμενο του «Σχεδίου...» και που της ήταν τότε πρωτάκουστα (Αλεξίου, 1980, σ.σ. 72-74).

Χαρακτηριστικό γεγονός που δείχνει τη συμβολή του Γληνού στο ζήτημα της εκπαίδευσης και στην αντίσταση γενικότερα είναι το ότι το Εθνικό Συμβούλιο, την όγδοη ημέρα των συνεδριάσεών του, στις 21 Μάρτ του 1944, την αφιέρωσε ως πολιτικό μνημόσυνο στον Γληνό. Εκεί εξήραν το εκπαιδευτικό του έργο οι Ζεύγος, Καρβούνης, Φίτσιος, Γεωργαλάς, Σωτηρίου και Μηλιάδης, ενώ ο εθνοσύμβουλος Τηλικίδης πρότεινε να εκδοθούν από το κράτος όλα τα έργα του Γληνού και να στηθεί προτομή του μετά την απελευθέρωση (*Εθνικό Συμβούλιο*, 1988, σ.σ. 137-141).

Το «Σχέδιο...» έγινε αποδεκτό από την ΠΕΕΑ και από το Εθνικό Συμβούλιο των Κορυσχάδων, το οποίο ενέκρινε την εισήγηση του Γραμματέα της Παιδείας, Κόκκαλη (αναπληρωτή του Σβώλου), στις 23 Μαΐου 1944, με τα βασικά στοιχεία του «Σχεδίου μιας Λαϊκής Παιδείας»<sup>2</sup>. «*Στο λαϊκό κράτος*», κατά τον Κόκκαλη, «*η παιδεία πρέπει να εξυπηρετεί τα ζωντανά ιδανικά της λευτεριάς, της λαοκρατίας και της ειρήνης*» (*Εθνικό Συμβούλιο...*, 1988, σ. 154).

## Βασικές Αρχές

Σύμφωνα με το «Σχέδιο...», η παιδεία είναι η σπουδαιότερη κοινωνική λειτουργία, ταγμένη στην υπηρεσία του λαϊκού συνόλου, συνδεδεμένη με την ίδια την οικονομική και κοινωνική ζωή, και αποτελεί θεμελιακό στοιχείο του κοινωνικού οικοδομήματος. Βασική είναι η αρχή «*Ένας λαός μια παιδεία*», που σημαίνει ότι δεν αποτελεί προνόμιο μερικών μόνο, αλλά αγκαλιάζει όλο τον εργαζόμενο λαό, για τον οποίο αποτελεί «*φωτεινή καθοδηγήτρα της καθημερινής του ζωής*», με ίσα δικαιώματα στη μόρφωση από την κατώτερη μέχρι την ανώτερη βαθμίδα, χωρίς κανέναν περιορισμό από οικονομικούς ή κοινωνικούς λόγους.

Ως τέτοια η παιδεία, δεν μπορεί να είναι υπόθεση ατομική, που ενδιαφέρει μόνο τους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ούτε μπορεί να γίνει αντικείμενο ιδιωτικής εκμετάλλευσης. Η παιδεία είναι υπόθεση της οργανωμένης Λαϊκής Πολιτείας, η οποία ακολουθεί την αρχή «*καμιά οικονομία για την παιδεία*» (*Σχέδιο...*, 1944, σ.1).

2. Περιληπτικά η εισήγηση του Κόκκαλη παρατίθεται στα πρακτικά του Εθνικού Συμβουλίου. (*Εθνικό Συμβούλιο...1988*, σ.σ. 153-158). Ολόκληρη περιλαμβάνεται στην εργασία της Τέντα – Λατίφη για τον Κόκκαλη (Τέντα- Λατίφη, 2011 σ.σ. 331-341), ενώ για την εκπαιδευτική πολιτική της ΠΕΕΑ, την οποία έκανε δεκτό το Εθνικό Συμβούλιο, είχε γράψει παλαιότερα ο Κώστας Σωτηρίου (Σωτηρίου, 1962, 300-304).

## Σκοποί

### Γενικός σκοπός

«Η παιδεία έχει ως γενικό σκοπό να ανυψώσει πνευματικά, ηθικά και υλικά τον εργαζόμενο λαό, να του δώσει τα μορφωτικά στοιχεία και να του παρασκευάσει όλες τις δυνατότητες, ώστε να μπορεί να πολλαπλασιάσει την παραγωγή των υλικών πολιτιστικών αγαθών... να προαγάγει τον πνευματικό πολιτισμό και να οργανώσει και εξελίξει τους θεσμούς της Πολιτείας σαν πραγματικά ελεύθερος λαός» (Σχέδιο..., 1944, σσ. 1-2).

### Επιμέρους σκοποί

1. Να προετοιμάσει πολίτες θετικά δημιουργικούς, που θα νιώσουν τη χαρά του δημιουργικού έργου, πνευματικού και υλικού. Θα χρησιμοποιήσει την εργασία όχι ως απλή μέθοδο, αλλά ως τη μόνη φυσική ατμόσφαιρα, ως ζωή πραγματική του σχολείου.
2. Η παιδεία θα βασίζεται όχι μόνο στην επιστήμη αλλά και στην τέχνη, η οποία θα ανοίξει τα βασίλιά της για το λαό.
3. Εκτός από την καλλιέργεια του εσωτερικού ανθρώπου, θα διαπλάσει και σώματα εύρωστα, που θα κλείνουν μέσα τους ψυχές γερές.
4. Δεν θα ετοιμάζει πολίτες παθητικούς, υποτακτικούς και άβουλους, αλλά με το πνεύμα της και τη δημοκρατική οργάνωση θα προετοιμάζει πολίτες ελεύθερους, αυτοπειθαρχητούς και φωτεινούς φορείς της κυρίαρχης λαϊκής θέλησης.
5. Θα προετοιμάσει άτομα δημιουργικά και ελεύθερα και θα θεμελιώνει το έργο της πάνω στις αρχές της ομαδικής συνεργασίας και της κοινωνικής αλληλεγγύης.
6. Η παιδεία θα είναι εθνική, καθώς θα επιδιώξει να αναπτύξει τις πλουτοπαραγωγικές δυνάμεις της χώρας και να καλλιεργήσει κάθε πνευματική, ηθική και ιστορική αξία του τόπου. Χωρίς να καλλιεργεί τα μίση ανάμεσα στους λαούς, θα εμπνέει την υπεράσπιση των λαϊκών κατακτήσεων, την εδαφική ακεραιότητα και την οικονομική ανεξαρτησία της Ελλάδας.
7. Η παιδεία, αν και εθνική, θα παρακολουθεί τη ζωή και τον πολιτισμό των ξένων εθνών και χωρίς δουλική μιμητικότητα ή ξενηλατικό πνεύμα, θα αφομοιώνει κάθε αφομοιώσιμο ξένο πολιτιστικό στοιχείο (Σχέδιο..., 1944, σσ. 2-3).

## Προϋποθέσεις της παιδείας

Οι αναγκαίες προϋποθέσεις για την επίτευξη των σκοπών, είναι η ποιότητα και η οικονομική και κοινωνική αξιοπρέπεια των εκπαιδευτικών, η φροντίδα για τους μαθητές, η σχολική γλώσσα και τα σχολικά κτίρια.

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων θα σπουδάζουν σε σχολές ισότιμες με το πανεπιστήμιο. Οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα σπουδάζουν σε τετραετείς μεταγυμνασιακές σχολές, ενώ της δευτεροβάθμιας σε πανεπιστημιακές σχολές, και οι δάσκαλοι ειδικοτήτων (γυμναστές, μουσικοί, τεχνικών και ξένων γλωσσών) σε αντίστοιχα διδασκαλεία.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί μετεκπαιδούνται υποχρεωτικά στο εσωτερικό και στο εξωτερικό σε όλη τη σταδιοδρομία τους, χωρίς τη δημιουργία προνομίων. Μετέχουν υποχρεωτικά σε ένα τουλάχιστον εκπαιδευτικό συνέδριο κάθε χρόνο και πραγματοποιούν εκπαιδευτικές εκδρομές στο εξωτερικό με έξοδα του κράτους. Διορίζονται όπως όλοι οι πτυχιούχοι του πανεπιστημίου και έχουν την ίδια υπαλληλική σταδιοδρομία και το ίδιο μισθολόγιο, χωρίς αποκλίσεις ή προνόμια.

Για τους μαθητές όλων των βαθμίδων προβλέπονται σημαντικά προστατευτικά μέτρα, ώστε να αίρονται τα κοινωνικο-οικονομικά προσκόμματα που επηρεάζουν τις σπουδές τους, όπως: παροχή δωρεάν ιματισμού, βιβλίων, γραφικής ύλης, κατάργηση τελών εγγραφής, απόλυσης κ.λπ., παροχή συσσιτίου, πρωινού, μεσημεριανού και βραδινού, υπό την επίβλεψη δασκάλων και κηδεμόνων των μαθητών.

Ίδρυση οικοτροφείων για τα παιδιά που φοιτούν μακριά από τον τόπο κατοικίας τους. Υποτροφίες σε μεγάλη κλίμακα για ανώτερες σπουδές στο εξωτερικό.

Υγειονομική επίβλεψη και νοσοκομειακή περίθαλψη (κάθε σχολείο έχει γιατρό και νοσοκόμα), λουτρά, αναρρωτήρια, ειδικά σχολεία άρρωστων παιδιών.

Συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών σε όλες τις βαθμίδες, 30 μαθητές ανά τάξη και ανταλλαγή επισκέψεων των μαθητών στο εσωτερικό και το εξωτερικό με έξοδα του κράτους.

## Γλώσσα

Μοναδικό γλωσσικό όργανο σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, τόσο στην προφορική διδασκαλία όσο και στις γραπτές εργασίες, είναι η δημοτική γλώσσα, με κατάργηση των τόνων, των πνευμάτων, των διπλών γραμμάτων και της ιστορικής ορθογραφίας.

Κατά τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών και κατά τη μετάφραση θα χρησιμοποιείται η δημοτική γλώσσα. Λογοτεχνικά κείμενα της καθαρεύουσας θα διδάσκονται στις δύο τελευταίες τάξεις της μέσης εκπαίδευσης, ενώ οι μαθητές θα έρχονται σε επαφή με δείγματα της γλώσσας όλων των εποχών και των ιδιωμάτων για να κατανοούν την ιστορικότητα και την ποικιλία της γλώσσας.

## Σχολικά κτίρια

Η κτιριακή υποδομή θεωρείται βασική προϋπόθεση για την ικανοποίηση των πρακτικών αναγκών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για την ανέγερση και τη συντήρηση των σχολικών κτιρίων ιδρύεται σε κάθε χωριό, δήμο και πόλη η Τοπική Υπηρεσία Σχολικών Κτιρίων (Τ.Υ.Σ.Κ.), αποτελούμενη από έναν εκπαιδευτικό δημοτικής ή μέσης, από έναν αντιπρόσωπο κάθε τύπου σχολείου (για τη μέση παιδεία), από έναν αντιπρόσωπο δήμου ή κοινότητας, και από 2 -3 αντιπροσώπους γονέων και κηδεμόνων. Όλα τα μέλη της Τ.Υ.Σ.Κ. είναι αιρετά. Η Τ.Υ.Σ.Κ. εξαρτάται και ελέγχεται από το Περιφερειακό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, το οποίο συγκροτείται με τον ίδιο τρόπο. Στο τελευταίο συμμετέχουν επιπλέον αντιπρόσωπος της Νομαρχίας, ειδικός σχολίατρος και νομομηχανικός.

Κάθε Τ.Υ.Σ.Κ. είναι υποχρεωμένη, το αργότερο σε μια τετραετία, να έχει ανοικοδομήσει σχολικό κτίριο, με έξοδα που καλύπτονται από επιχορήγηση του δήμου ή της κοινότητας, από ειδικό ταμείο του Τ.Υ.Σ.Κ., το οποίο πλουτίζεται από εράνους, προσφορές και δωρεές, καθώς και από δάνεια που συνάπτει η ίδια με το κράτος ή τις τράπεζες με εγγύηση του κράτους.

Τα σχέδια εγκρίνονται από το Περιφερειακό Συμβούλιο και πρέπει να αποφεύγεται η περιττή πολυτέλεια, αλλά το κτίριο πρέπει να διαθέτει μεγάλες αίθουσες με καλό προσανατολισμό, ευρύχωρες αυλές με γυμναστήρια, τουαλέτες και λουτρά. Στα χωριά θα ιδρύεται κατοικία του δασκάλου, που θα αποτελεί πρότυπο κατοικίας. Επιπλέον, θα ιδρυθούν μορφωτικές λέσχες, αναγνωστήρια και βιβλιοθήκες (Σχέδιο..., 1944, σ.σ. 3-6).

## Αυτοδιοίκηση

Η αυτοδιοίκηση αποτελεί κομβικό σημείο στην εκπαίδευση. Την ευθύνη για τη λειτουργία των σχολείων έχουν τοπικοί φορείς, ενώ με αιρετά μέλη συγκροτούνται τα εκπαιδευτικά συμβούλια<sup>3</sup>.

Η αυτοδιοίκηση δεν περιορίζεται στο διοικητικό μέρος, αλλά επεκτείνεται στην επιλογή των θεματικών ενοτήτων διδασκαλίας και δραστηριοτήτων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους τοπικούς παραγωγικούς φορείς, ανάλογα με το περιβάλλον και τις επαγγελματικές ασχολίες των κατοίκων της περιοχής (Σχέδιο..., 1944, σ.σ. 30-31).

## Η δομή, η μέθοδος και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης.

Το Σχέδιο αγκαλιάζει τη νεολαία από τη γέννηση μέχρι την ηλικία των 22 ετών και περιλαμβάνει:

- α)** Προσχολική περίοδο 0-6 ετών.
- β)** Πρώτο βαθμό παιδείας 7-14 ετών.
- γ)** Δεύτερο βαθμό παιδείας 15-18 ετών.
- δ)** Τρίτο βαθμό παιδείας 19-22 ετών.

Παράλληλα, θα λειτουργούν ειδικά σχολεία, σχολεία αναπήρων, κωφαλάλων και τυφλών, άσυλα κάθε είδους.

3. Τα τοπικά και τα περιφερειακά Εποπτικά συμβούλια αποτελούνταν από έναν επιθεωρητή, δύο αιρετούς εκπαιδευτικούς, ένα μέλος της Σχολικής εφορείας και αντιπρόσωπος της τοπικής αυτοδιοίκησης. Δηλαδή το κράτος είχε μόνο έναν εκπρόσωπο, τον επιθεωρητή, όλα τα άλλα μέρη προέρχονται από τα κάτω και είναι αιρετά. Με τον ίδιο τρόπο θα συγκροτούνταν και το Κεντρικό Συμβούλιο της Εκπαίδευσης (Σακελλαρίου, 2003, σ. 154).

## Προγεννητική φροντίδα

Η μέριμνα για το παιδί ξεκινά από την κύησή του. Πρέπει να ιδρυθεί σε κάθε χωριό λαϊκό ή κοινοτικό ιατρείο, για να φροντίζει για την επίτοκο γυναίκα. Θα υπάρχει επισκέπτρια αδελφή σε κάθε χωριό, για να περιποιηθεί την επίτοκο και τη λεχώνα. Θα υπάρχουν άσυλα για τη λεχώνα και το βρέφος, όταν οι συνθήκες του σπιτιού δεν είναι κατάλληλες. Θα ιδρυθούν συμβουλευτικοί σταθμοί για τους γονείς με γιατρό, νομικό και παιδαγωγό.

### α) Η προσχολική ζωή

Η προσχολική ζωή του παιδιού χωρίζεται σε δύο στάδια: βρεφική 0-2 ετών και νηπιακή 2-6 ετών. Τα παιδιά στους παιδικούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία θα μένουν από το πρωί μέχρι το βράδυ, για να αποκτήσουν προσωπικές συνήθειες, αναγκαίες για να εξυπηρετούν τον εαυτό τους και να συνυπάρχουν με τους άλλους, θα αποκτήσουν εμπειρίες και ικανότητες απαραίτητες για την ατομική και την κοινωνική ζωή.

#### Βρεφικοί και παιδικοί σταθμοί

Θα ιδρυθούν βρεφικοί σταθμοί για τα παιδιά 0-2 ετών και παιδικοί σταθμοί για τα παιδιά 2-4 ετών.

Στους βρεφικούς σταθμούς, τα παιδιά έχουν ανάγκη αυστηρής επίβλεψης για την τροφή, το ντύσιμο, τον ύπνο, για τη σωματική διάπλαση και εξέλιξη.

Οι παιδικοί σταθμοί είναι πρακτικά απαραίτητοι σε μια κοινωνία που η μητέρα εργάζεται, αλλά και επειδή, με ειδικά εκπαιδευμένες βρεφονηπιοκόμους σε ζητήματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας και υγιεινής, θα είναι χώροι δι-αμόρφωσης ψυχικής και σωματικής υγείας.

Οι παιδικοί σταθμοί είναι χώροι παιχνιδιού και χαράς, εστίες εκπολιτιστικές και διατήρησης της λαϊκής υγείας. Τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι θα ασκήσουν την κίνηση και τις αισθήσεις, την αφή, την ακοή, την όραση, την όσφρηση, τη γεύση.

Σε χώρο με κήπο, άμμο, νερό και ζώα, το παιδί θα ασχολείται ελεύθερα με επίβλεψη, αλλά όχι με παρέμβαση. Θα εξοικειωθεί με τα ζώα, θα μάθει να τα περιποιείται, να παίρνει πρωτοβουλίες και να αυτοεξυπηρετείται.

#### Νηπιαγωγεία

Στην Ελλάδα δεν ήταν άγνωστοι μόνο οι βρεφικοί και παιδικοί σταθμοί, αλλά ήταν πολύ περιορισμένοι και ο αριθμός των νηπιαγωγείων. Τη σχολική χρονιά 1937-38 λειτουργούσαν 743 νηπιαγωγεία και φοιτούσαν 38.388 νήπια, ενώ 211.612 νήπια δεν φοιτούσαν. Η φοίτηση των νηπίων ηλικίας 4 μέχρι 6 ετών είναι υποχρεωτική.

Βασική παιδαγωγική αρχή στο νηπιαγωγείο είναι το αυτοδημιούργητο παιχνίδι. Το παιδί επιλέγει τα παιχνίδια του και παίζει ελεύθερα. Βιολογικοί όροι επιβάλλουν την κίνηση, την άσκηση και την ενδυνάμωση του σώματος, την ανάπτυξη της φαντασίας, την προετοιμασία για την κοινωνική ζωή. Με το παιχνίδι θα ασκηθούν δεξιότητες και θα αποκτηθούν πλούσιες εμπειρίες, θα γεννηθεί η εσωτερική πειθαρχία και θα «ριζοβολήσουν οι κοινωνικές αρετές». Ο δάσκαλος του νηπιαγωγείου, «αθέατος» παρατηρητής και υποκινητής, πρέπει να είναι δημιουργός για να κατανοεί το νόημα των παιδικών παιχνιδιών, να είναι παιδαγωγός για να παρεμβαίνει μόνο για την προαγωγή του παιδιού, να είναι ψυχολόγος για να κατανοεί την κίνηση και την εξέλιξη του παιδιού.

Στο νηπιαγωγείο δεν χρειάζονται θρανία, αλλά καρεκλάκια και ξαπλωτήρες, κήπος, φυτά, δένδρα και ζώα, χώρος με άμμο, τρεχούμενο νερό. Χρειάζονται, επίσης, μολύβια, κιμωλίες, χαρτιά να ζωγραφίζουν και τα απαραίτητα έπιπλα για την υγιεινή και τη διατροφή των παιδιών, πολλά βιβλία με εικόνες, ποτιστηράκια, κουβαδάκια, φτυαράκια, και μικρά μουσικά όργανα.

Στα νηπιαγωγεία παρακολουθείται η υγεία των παιδιών και προσφέρονται όλα εκείνα τα μέσα, όπως διατροφή και μεσημεριανή ανάπαυση, για την κανονική ανάπτυξη των παιδιών.

Η γενικευμένη προσχολική αγωγή (βρεφικοί και παιδικοί σταθμοί και νηπιαγωγεία) θεωρείται το θεμέλιο για να γίνει η παιδεία πραγματικά λαϊκή (Σχέδιο..., 1944, σ.σ. 9-12).

### β) Πρώτος βαθμός παιδείας

Ο πρώτος βαθμός της παιδείας, για τα παιδιά 7 μέχρι 14 ετών, θα δίνεται στο 8χρονο σχολείο, που θα είναι υποχρεωτικό, ενιαίο, αυτοτελές και δωρεάν.

Η μέχρι τότε πρωτοβάθμια παιδεία θεωρείται, σύμφωνα με το «Σχέδιο...», αντιλαϊκή, αντιεπιστημονική,

αντικοικονομική. Δεν ήταν ποτέ πραγματικά υποχρεωτική, ούτε αυτοτελής, ούτε εξάχρονη και δωρεάν (Σχέδιο..., 1944, σ.σ. 13-14).

Σκοπός του πρώτου βαθμού παιδείας είναι να δώσει στο παιδί στοιχειώδη γενική παιδεία, στηριγμένη στην αρχή της εργασίας, της άμεσης πραγματικότητας και της αυτοδιοίκησης.

Το οκτάχρονο σχολείο διαιρείται σε δύο κύκλους. Στον πρώτο φοιτούν τα παιδιά ηλικίας 7-10 ετών και στον δεύτερο 11 – 14 ετών.

Μέχρι τα δεκατέσσερά τους τα παιδιά θα πάρουν: α) Γενική ιδέα για τη φύση και τις ανθρώπινες κοινωνίες, με βάση την οργανωμένη ομαδική ζωή και τη σημερινή πραγματικότητα. Το αναλυτικό πρόγραμμα θα συνδέσει την επιστημονική γνώση με την τεχνική εργασία και θα προάγει τα ιδανικά της ειρήνης, της δημοκρατίας, της λευτεριάς και της ανεξαρτησίας της πατρίδας, της αλληλοβοήθειας, της συνεργασίας ανάμεσα στους λαούς της γης. β) Η εργασία του σχολείου θα στηρίζεται στις αρχές της εργασίας και της άμεσης πραγματικότητας και αυτοδιοίκησης. Στις αρχές αυτές εδράζεται η σχολική και εξωσχολική ζωή του παιδιού. Το παιδί θα οργανώσει τη ζωή του στο σχολείο, τις σχέσεις του με τον συμμαθητή του, τις σχέσεις του με την κοινωνία των ενηλίκων. Η εσωτερική πειθαρχία θα είναι η μόνη πειθαρχία και θα λείψουν ο εξωτερικός καταναγκασμός, οι βάνουσες τιμωρίες και οι ατομιστικές αμοιβές. γ) Η παιδεία πρέπει να θεμελιώσει το έργο της στη σωματική υγεία του μαθητή. Γι' αυτό χρειάζονται ριζική αναδιοργάνωση της σχολιατρικής υπηρεσίας, ευρύχωρα και υγιεινά διδακτήρια, πλούσια μέσα για παιχνίδια και σωματικές ασκήσεις, παιδικά νοσοκομεία, ιατρεία, και συσσίτια. δ) Στο σχολείο, τα παιδιά θα συνηθίσουν στις σωστές μεθόδους, που συνδυάζουν την επιστημονική γνώση με την τεχνική εργασία, και θα ριζώσει στις καρδιές τους το αίσθημα της ανθρώπινης αλληλεγγύης και δικαιοσύνης, ώστε να γίνουν «δημιουργικοί φορείς των θεσμών της Λαϊκής Δημοκρατίας» (Σχέδιο..., 1944, σ.σ. 14-15).

Στην πρωτοβάθμια παιδεία εφαρμόζεται η ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία. Όλη η εργασία βασίζεται σε διδακτικές ενότητες που παίρνονται από το στενότερο καταρχήν και το ευρύτερο έπειτα φυσικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, ιστορικό περιβάλλον του παιδιού. Στο «Σχέδιο...» παρατίθενται οι διδακτικές ενότητες και για τις οκτώ τάξεις της πρωτοβάθμιας παιδείας, που ξεκινούν από το εσωτερικό του σπιτιού στην Α' τάξη και, αφού διατρέχουν πολλά θέματα και πολλά φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα, φτάνουν μέχρι τη μελέτη της αστικής δημοκρατίας και του φασισμού στον 20ό αιώνα, στο τέλος της Η' τάξης (Σχέδιο..., 1944, σ.σ. 15-24)..

## γ) Δεύτερος βαθμός παιδείας

Στο κεφάλαιο για τον δεύτερο βαθμό της παιδείας εμφανίζεται έντονα το διεκδικητικό και αποφασιστικό πνεύμα της ΕΠΟΝ, ενώ από την πρώτη παράγραφο γίνονται φανερές οι απόψεις της σύνδεσης του σχολικής γνώσης με την εργασία στην κατεύθυνση της πολυτεχνικής εκπαίδευσης: «*Θέλουμε ν' αποτυπώσουμε απάνω της το δικό μας πνεύμα και την οντότητά μας. Θέλουμε να την ενώσουμε με τη ζωή μας και τις ανάγκες της, να τη συμφιλιώσουμε με τον αγρό, το εργοστάσιο, το εμπόριο, το εργαστήριο, γενικά με την υλική και πνευματική παραγωγή μας. Ζητούμε μέσα στον 2ο βαθμό της παιδείας να βρούμε την τεχνική δεξιότητα, την πολιτική ικανότητα και το δικαίωμα να επιβάλουμε τη συνείδησή μας στην ιστορία*» (Σχέδιο..., 1944, σ. 25).

Κατά τους συγγραφείς, η μέση παιδεία ήταν αριστοκρατική και βερμπαλιστική, κυριευμένη από τον ιστορισμό, στραμμένη στο παρελθόν, έχανε το παρόν και τις προοπτικές για το μέλλον. Η ειδολογική μόρφωση ήταν καταναγκασμός σε ορισμένο τρόπο σκέψης και έκφρασης και απέκλειε την προσωπική λευτεριά και την προσωπική δημιουργική κρίση.

Η μέση παιδεία, ως τμήμα του ενιαίου διαφοροποιημένου σχολείου, θα γίνει το σχολείο του λαού. Θα αποβάλει τον αριστοκρατικό του χαρακτήρα, θα είναι ανοικτό σε όλους και θα δίνει γενική και επαγγελματική μόρφωση. Θα διακλαδίζεται σε τύπους ανάλογα με τις ανάγκες του λαού και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. «*Μόνο οι ανάγκες της χώρας για την επιστημονική ανάπτυξη της βιομηχανίας, της τέχνης, της γεωργίας, της ναυτιλίας, του εμπορίου, όπως και η διατήρηση και η εξέλιξη του πνευματικού πολιτισμού, θα καθορίζουν τη διαφοροποίησή του*» (Σχέδιο..., 1944, σ. 25).

Η μέση παιδεία θα διαποτιστεί με το πνεύμα της επιστημονικά οργανωμένης εργασίας. Η πνευματική και η χειρωνακτική εργασία θα βρίσκονται ενωμένες οργανικά μέσα στην παραγωγή.

Στο Σχέδιο δεν αποσιωπάται ο πολιτικός ρόλος της παιδείας. Το σχολείο έχει σκοπό να ετοιμάσει τους νέους για να θεμελιώσουν τη λαϊκή δημοκρατία. «*Μιλούν συχνά για σχολείο έξω πολιτικής. Εμείς το βλέπουμε καθαρά πως δεν υπάρχει σχολείο έξω από τη ζωή και έξω από την πολιτική. Όποιος υποστηρίζει το αντίθετο, υποκρίνεται, γιατί απλούστατα είναι αδύνατο ολόκληρη η εργασία, η μορφωτική και η κοινωνική, να μείνει έξω από την πολιτική*» (Σχέδιο..., 1944, σ. 26).

Τα παιδιά του λαού, σύμφωνα με το «Σχέδιο...», δεν θέλουν μια μόρφωση διακοσμική έξω από την παρα-

γωγή, αλλά μια μόρφωση επιστημονική και τεχνική. Η λαϊκή δημοκρατία πρέπει να δημιουργήσει νέα τεχνική, πνευματική, οικονομική και ηθική οργάνωση της εργασίας.

Ο δεύτερος βαθμός παιδείας θα δίνεται σε τετράχρονα σχολεία και θα προικίσει τα παιδιά: Με επιστημονική γνώση των φυσικών και των κοινωνικών νόμων, όπως και με πρακτική γνώση των τεχνικών μεθόδων, ώστε να είναι ικανά να αναλάβουν στα χέρια τους ολόκληρη την παραγωγή, υλική και πνευματική, καθώς και να τα κάνει δημιουργικούς πολίτες, φορείς και φρουρούς των ιδανικών και των θεσμών της Λαϊκής Δημοκρατίας.

Αυτό θα επιτευχθεί με τη μόρφωση μέσα στην παραγωγή και για την παραγωγή, την τεχνική και την πνευματική. Τα παιδιά του λαού πρέπει να γίνουν όχι μόνο δημιουργικοί παραγωγοί, αλλά και άξιοι διοικητές και διευθυντές της παραγωγής.

Η αρχή της εργασίας δεν βάζει ποτέ προβλήματα ξένα προς τη ζωή και την άμεση πραγματικότητα. Η ύλη δεν θα καθορίζεται μόνο από την παιδαγωγική ανάγκη, αλλά και από την άμεση κοινωνική ανάγκη.

Ο κύκλος θεμάτων θα έχει βαθιές ρίζες μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα και θα καθορίζεται από τους διδάσκοντες και τους μαθητές. Χωρίς να αποκλείονται τα συστηματικά μαθήματα, αποκλείεται η πλήρης διάλυση της ενότητας των γνώσεων σε μαθήματα τελείως χωριστά και ανεξάρτητα<sup>4</sup>.

Τα παιδιά δεν θα ακούνε μέσα σε τέσσερις τοίχους παθητικά τον δάσκαλο, δεν θα αποστηθίζουν τον ανθρώπινο μόχθο με λόγια, παρά δημιουργικά θα εργάζονται μέσα και πλάι στην παραγωγή, σύμφωνα με ορισμένο σχέδιο. Μέσα στην παραγωγική δουλειά θα βάζουν μόνο τους σκοπούς και θα βρίσκουν τα μέσα να τους πετύχουν.

Η αίθουσα θα είναι σωστό επιστημονικό εργαστήριο, με βιβλιοθήκες, όργανα και εργαλεία, κινηματογράφο, κάρτες, οδηγούς, θα είναι χώρος συγκέντρωσης όλης της πείρας για λύση των προβλημάτων που γεννήθηκαν πάνω στην εργασία. Πολλά μαθήματα θα γίνονται στη φύση και στους χώρους της παραγωγής.

Στην ατμόσφαιρα αυτή κυριαρχούν ο ενθουσιασμός και η χαρά στις καρδιές των παιδιών και μαθαίνουν να εκτιμούν τον κόπο του άλλου και να περιορίζουν το εγώ τους για το καλό του συνόλου.

## Η ύλη και οι τύποι του 2ου βαθμού παιδείας

Στα σχολεία μέσης παιδείας θα δίνεται «*μία γερή γενική μόρφωση που θα έχει σκοπό να κατατοπίσει στο χώρο, στο χρόνο και στο σημερινό δικό μας και παγκόσμιο πνευματικό πολιτισμό (μητρική γλώσσα, ξένες γλώσσες, φιλολογία δική μας και ξένη, ιστορία, γεωγραφία, μουσική θέατρο, φυσική αγωγή)*» (Σχέδιο..., 1944, σ. 37).

Εκτός από τη γενική, θα δίνεται επιστημονικο-επαγγελματική μόρφωση. Τα σχολεία θα διαφοροποιούνται ανάλογα με την παραγωγή της περιοχής και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

**Στις αγροτικές περιοχές**, τα αγροτικά σχολεία θα προσφέρουν θεωρητική γνώση και πρακτική άσκηση για όλα τα επαγγέλματα που σχετίζονται, άμεσα ή έμμεσα, με την αγροτική και την κτηνοτροφική παραγωγή

Ο αγρός και η αγροτική βιομηχανία θα αποτελούν εργαστήρια πρακτικής άσκησης των μαθητών και μελλοντικών παραγωγών. Τα παιδιά θα μάθουν να καλλιεργούν τη γη, τη σωστή λίπανση με τη χημεία, την ποιότητα του εδάφους με την εφαρμοσμένη εδαφολογία, τη βοτανική και τη δενδροκομική επιστήμη, τη διατήρηση των προϊόντων με τη βιομηχανική χημεία και τη ζυμοχημεία, τις αρχές λειτουργίας και τη χρήση των ποικίλων γεωργικών μηχανών, την επεξεργασία και τη συντήρηση των προϊόντων, και όλες τις σχετικές με αυτήν βιομηχανίες και βιοτεχνίες, την εμπορία των προϊόντων, την υγιεινή των ζώων με κτηνιατρικές γνώσεις, τα λογιστικά μιας αγροτικής ή κτηνοτροφικής επιχείρησης.

Ανάλογα, **στις βιομηχανικές περιοχές**, η θεωρητική γνώση των σχετικών επιστημών θα συσχετίζεται με την πρακτική άσκηση στα τοπικά εργοστάσια. Θα γνωρίσουν τις πρώτες ύλες, τις μηχανές, την επεξεργασία, τα παραγόμενα είδη.

Το ίδιο θα γίνει **με τα εμπορικά σχολεία**. Η εμπορική μόρφωση θα συμπληρώνεται με τη μαθητεία στο εμπορικό γραφείο, με τη θεωρία και την πράξη της οικονομικής γεωγραφίας, για να γνωρίσει ο μαθητής τις αγορές και τα προϊόντα κάθε τύπου, την ψυχολογία και τις ξένες γλώσσες.

4. Δίνεται ένα παράδειγμα: Το διδακτικό προσωπικό θα καθορίσει τους αντικειμενικούς σκοπούς που πρέπει να πετύχει μια ορισμένη τάξη. Αφού καθοριστούν οι σκοποί, θα διαλεχτούν τα κεντρικά θέματα που πρέπει να διδαχτούν, ώστε να επιτευχθούν οι σκοποί. Καθένας από τους ειδικούς [καθηγητές] κατόπιν θα ορίσει τις σχετικές ενότητες που πρέπει να διδάξει για να συμβάλει στην κατανόηση των κεντρικών θεμάτων... Μ' αυτό τον τρόπο καταρτίζεται συνθετικά το πρόγραμμα των μαθημάτων για όλο το χρόνο κι απάνω σ' αυτό γίνεται ολόκληρη η εργασία. Είναι μερικά μαθήματα που για την ώρα φαίνονται πως ξεφεύγουν από το γενικό πλαίσιο, όπως π.χ. η γυμναστική, η μουσική, και κάπως οι ξένες γλώσσες. Όμως όλα τα μαθήματα συγκεντρωμένα γύρω από τους βασικούς κύκλους στα ιστορικοφιλολογικά και φυσικομαθηματικά, μπορούν να συγχωνευτούν σε γενικά θέματα (Σχέδιο..., 1944, σ. 31).

Η ναυτική μόρφωση θα συμπληρωθεί με την εργασία στο ναυπηγείο, στο βαπόρι και στο λιμάνι. Θα διδαχθούν ωκεανογραφία, κοσμογραφία, μετεωρολογία, θα χειριστούν τις μηχανές κ.λπ.

Τέλος, θα υπάρχουν και τα κλασικά σχολεία. Σε όλα τα σχολεία θα διδάσκονται ευρέως οι αρχαίοι συγγραφείς από μετάφραση, ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν τις αξίες του αρχαίου πολιτισμού. Στα κλασικά σχολεία «θα μάθουν αρχαία ελληνικά και λατινικά εκείνοι που έχουν πραγματικά κλίση για να επιδοθούν στη βαθιά μελέτη και κατανόηση των κλασικών σπουδών. Θα προσπαθήσουν να γνωρίσουν πραγματικά σ' όλο το βάθος και πλάτος τον αρχαίο βίο και πνεύμα και θ' αντλήσουν απ' αυτόν όλα τα βιώσιμα στοιχεία για το σημερινό πολιτισμό» (ό. π., σ. 37).

Και η μόρφωση στο κλασικό σχολείο δεν θα μείνει στους τέσσερις τοίχους του. Τα μουσεία, τα καλλιτεχνικά μνημεία, οι αρχαιολογικοί και οι ιστορικοί τόποι, το αρχαίο θέατρο, σε σύγκριση με το σημερινό, θα είναι τόποι σπουδής.

Η τέχνη. Ο λαός πρέπει να ανανεώνει τον πολιτισμό και να εκφράζει καλλιτεχνικά τις συνθήκες της ζωής. Γι' αυτό, η τέχνη θα είναι βασικό στοιχείο μόρφωσής του. Το θέατρο, η ποίηση, η μουσική, ο χορός, ο καραγκιόζης, η ζωγραφική, η απαγγελία θα πλαισιώνουν το πρόγραμμα και θα ολοκληρώνουν την ημερήσια σχολική εργασία.

## δ) Το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας» και οι Ιστορικοί της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης

Με βάση το προηγούμενο γίνεται φανερό ότι το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας», μέσα από την οργάνωσή του, τα προγράμματα σπουδών και τις μεθόδους διδασκαλίας, και κυρίως μέσα από τη σύνδεση της χειρωνακτικής με την πνευματική εργασία και τη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την παραγωγή, σκοπεύει να διαμορφώσει νέους, ικανούς να μετασχηματίσουν την καπιταλιστική κοινωνία σε μια κοινωνία ισότητας και δικαιοσύνης, δηλαδή σε λαϊκή, σοσιαλιστική δημοκρατία.

Είναι αυτό ακριβώς, η κοινωνική απόληξη του «Σχεδίου...», που δεν αναδεικνύουν και δεν σχολιάζουν οι ιστορικοί της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης.

Στον επιστημονικό αυτό κλάδο συναντάμε εργασία που αναφέρει μόνο τον τίτλο του «Σχεδίου...» και τηλεγραφικά το συνολικό εκπαιδευτικό έργο της ΠΕΕΑ (Κυπριανός, 2004, σ. 238). Άλλοι παραθέτουν τα βασικά σημεία του «Σχεδίου...», χωρίς σχολιασμό (Ευαγγελόπουλος, 1998, σ.σ. 73-78, Μπουζάκης, 2002, σ.σ. 109-110).

Άλλες εργασίες παραθέτουν σχεδόν ολόκληρο το κείμενο του «Σχεδίου...», σχολιάζουν θετικά τις περισσότερες προβλέψεις του, αλλά τα σχόλιά τους εκφράζονται από αστική σκοπιά και είναι εξαιρετικά γενικόλογα<sup>5</sup>, ενώ αφήνουν «στον αναγνώστη να κάνει τη δική του κριτική θεώρηση» (Χατζηστεφανίδης, 1986, σ. 290).

Συχνά το «Σχέδιο...» αντιμετωπίζεται ως να ήταν ένα από τα πολλά σχέδια αλλαγών στην ελληνική εκπαίδευση. Μέσα από τα παραθέματα, φαίνεται πως θεωρείται «σημαντική προσπάθεια για βελτίωση της ελληνικής εκπαίδευσης», χωρίς να διακρίνεται η ρηξικέλευθη εκπαιδευτικά και κοινωνικά προοπτική του, χωρίς να σχολιάζονται οι κοινωνικές προϋποθέσεις και οι κοινωνικές συνέπειες εφαρμογής ενός τέτοιου συστήματος. Αντιμετωπίζοντάς το ως προοδευτικό νομοσχέδιο, θεωρείται ότι ορισμένα στοιχεία του μόλις τώρα βρίσκουν εφαρμογή (όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση), ενώ άλλα αναμένουν. Γι' αυτό, μιλώντας ιστορικά για το «Σχέδιο...», συμπεραίνεται: «Δυστυχώς, για άλλη μια φορά, τα σχέδια για την αναδιοργάνωση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης θα παραπεμφθούν στις ελληνικές καλένδες. Είχε και αυτό την τύχη που είχαν παρόμοιες προσπάθειες στα προηγούμενα χρόνια» (Καραφύλλης, 2002, σ.σ. 120 -123).

Ορισμένοι παρουσιάζουν αδρά τις προβλέψεις του με μοναδικό σχόλιο «Το κείμενο αυτό διαπνεόταν από μια ριζοσπαστική αντίληψη για την παιδεία και τους στόχους της» (Κάτσικα – Θεριανός, 2007, σ. 182). Απουσιάζουν, δηλαδή, ο εντοπισμός και η ανάδειξη του πολιτικού και του κοινωνικού προτάγματος που αναδύεται μέσα από τις σελίδες του «Σχεδίου...».

Δύο μόνον εργασίες αναφέρονται στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο θα μπορούσε να εφαρμοστεί ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην πρώτη διαβάζουμε: «Προτείνονται λύσεις, οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν μέσα σε ένα άλλο κοινωνικό – πολιτικό πλαίσιο (λαϊκή δημοκρατία, "Ελληνική Πολιτεία")» (Τζάνη – Παμουκτσόγλου, 1998, σ. 141). Στη δεύτερη εργασία διαβάζουμε: «Το "Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας" θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε μια κοινωνία βασισμένη σε νέες οικονομικές και κοινωνικές δομές, ή σε μια κοινωνία σε διαδικασία μετάβασης προς αυτή την κατεύθυνση» (Τζήκα, 2011, 212).

Ο Α. Δημαράς αναγνωρίζει τη διαφορετική σκοποθεσία του «Σχεδίου...», αλλά, κατά τη γνώμη του, εκτός από

5. Σχόλια του τύπου «εδώ γίνεται λόγος για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση για όλο τον λαό και πιστεύω πως κανένας δεν διαφωνεί σήμερα με μια τέτοια πρόταση», ή «Οι παραπάνω προτάσεις για την προσχολική ηλικία οπωσδήποτε είναι πολύ ορθές» ή, τέλος, «προτείνεται μια εσωτερική αλλαγή στη μέση παιδεία», δεν συνιστούν αξιολόγηση ή ερμηνεία των προτάσεων του «Σχεδίου...» (Χατζηστεφανίδης, 1986, σ.σ. 282, 286 και 288, αντίστοιχα).

την κοινωνική πρόνοια για το παιδί, «που είναι προφανώς ουτοπική», και ορισμένες ακόμη «θεσμικές ρυθμίσεις ριζικά διαφορετικές από τα προπολεμικά<sup>6</sup>, οι λειτουργικές παραλλαγές είναι περιορισμένες, και ως προς τη σύνθεση των προγραμμάτων και ως προς τις σχέσεις των εκπαιδευτικών βαθμίδων μεταξύ τους» (Δημαράς, 2013, σ. 213). Ως προς τα κλασικά γράμματα, σημειώνει πως η σχέση με τις αρχές του αστικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, καθώς δεν θα προσφέρονται σε όλους, αλλά όσοι έχουν κλίση και πνευματικά χαρίσματα θα επιδοθούν στη βαθιά μελέτη και την κατανόηση των κλασικών σπουδών (Δημαράς, 2013, σ. 213, υποσημείωση). Με λίγα λόγια, ασκεί έμμεση κριτική ότι το «Σχέδιο...» χρησιμοποιεί αρχές και μοντέλα των αστικών παιδαγωγικών συστημάτων, και άρα βαδίζει σχεδόν στα χνάρια μιας προοδευτικής αστικής παιδαγωγικής.

Απέναντι στη θέση αυτή πρέπει να σημειώσουμε ότι ένα σοσιαλιστικό κοινωνικό σύστημα και μια σοσιαλιστικού τύπου παραγωγή, άρα και η οργάνωση και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης, δεν πετούν στον καλάθι των αχρήστων ό,τι πέτυχε το αστικό σύστημα. Η σοσιαλιστική κοινωνία δεν θα πετάξει τις επιστημονικές ανακαλύψεις και τα επιτεύγματα της αστικής κοινωνίας στην τεχνολογία, στην ιατρική, στην παιδαγωγική. Αντίθετα, θα τις χρησιμοποιήσει διαφορετικά, για τη συνολική ωφέλεια της κοινωνίας.

Επομένως το σοσιαλιστικό εκπαιδευτικό σύστημα θα χρησιμοποιήσει τη συγκεντρωτική διδασκαλία επεκτείνοντάς την σε όλη τη δημοτική και τη μέση παιδεία. Θα χρησιμοποιήσει το σχολείο εργασίας, αλλά θα ωθήσει σε απελευθερωτικά επίπεδα την αυτονομία στην εργασία των μαθητών, και θα επεκτείνει τη σύνδεση της πνευματικής με τη χειρωνακτική εργασία στην παραγωγή, θα κάνει το σχολείο εργασίας πραγματικό και όχι χειροτεχνικό σχολείο εργασίας, θα το κάνει σχολείο παραγωγής.

Ως προς τα αρχαία ελληνικά, πρέπει να σημειώσουμε ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώχθηκε να οσμωθούν όλοι οι μαθητές, ακόμη από το δημοτικό, με τα αρχαία ελληνικά, ότι η δημοτική γλώσσα θεωρούνταν ράκος της δουλείας..., αλλά οι Νεοέλληνες δεν έμαθαν και δεν μίλησαν ποτέ αρχαία. Όσοι φοιτούσαν στο σχολείο, δεν γνώριζαν παρά λίγες λέξεις από την αρχαία γλώσσα και σχεδόν τίποτε από τον κλασικό πολιτισμό.

Οι κριτικές στον αρχαιογνωστικό προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, και μάλιστα στην ατελέσφορη επιμονή στη γραμματική και στο συντακτικό, που οδηγούσε μόνο στην «επιβολή» της καθαρεύουσας, ήταν πολύ αυστηρές από το τρίτο τέταρτο του 19ου αιώνα και γνώρισαν ιδιαίτερη σφοδρότητα στις αρχές του 20ού αιώνα, με τη διάδοση των απόψεων του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού.

Η χώρα, που θα έπρεπε να αποτελεί παγκόσμιο κέντρο μελέτης των κλασικών κειμένων και της αρχαιολογίας, παρά την επιμονή του σχολείου στα αρχαία ελληνικά, έστειλε τους κλασικούς φιλόλογους να μορφωθούν στη Γερμανία.

Με το σύστημα που πρότεινε το «Σχέδιο...», όλοι οι Νεοέλληνες θα γνώριζαν και θα κατανοούσαν την ουσία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, και λίγοι θα γίνονταν εξειδικευμένοι ερευνητές της κλασικής φιλολογίας και της αρχαιολογίας.

Επομένως, δεν επρόκειτο για διακοσμητική μόρφωση των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, αλλά για μια μορφή επαγγελματικής -μαζί με τη γενική- μόρφωσης.

Σημειώνουμε, επίσης, ότι όσα εφαρμόστηκαν από την ΠΕΕΑ, σε εκείνες τις συνθήκες (εκτός από την περιορισμένη εφαρμογή στους παιδικούς σταθμούς, στα νηπιαγωγεία, τον ιματισμό, τα συσσίτια και τη συγκρότηση των εκπαιδευτικών συμβουλίων), δεν μπορούμε να πούμε ότι αποτελούν υλοποίηση του «Σχεδίου...», όπως αφήνεται να εννοηθεί από ορισμένους ιστορικούς της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, ούτε οι γεωργικές σχολές, ούτε τα παιδαγωγικά φροντιστήρια με τη δίμηνη φοίτηση ανταποκρίνονταν στην τετραετή πανεπιστημιακή μόρφωση που προέβλεπε το «Σχέδιο...», ούτε, βέβαια, τα δύο αναγνωστικά, που τόσο κατηγορήθηκαν την περίοδο του Εμφυλίου για το ιδεολογικό τους περιεχόμενο, θα ανταποκρίνονταν αργότερα, αν θεμελιωνόταν η κοινωνία στην αρχές της Λαϊκής Δημοκρατίας.

## ε) Σχέδιο ριζικού κοινωνικού μετασχηματισμού

Το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας» κινείται σε κατεύθυνση ανατρεπτική της αστικής εκπαίδευσης και της αστικής κοινωνίας. Επιχειρεί, όπως και η Κριτική Εκπαίδευση, να διαμορφώσει ανθρώπους ικανούς να δομήσουν μια άλλη, μη εκμεταλλευτική και καταπιεστική, κοινωνία.

**1.** Οι όροι «Λαϊκή Πολιτεία», «Λαϊκή Δημοκρατία», «Λαοκρατική Παιδεία», «Λαϊκή Παιδεία μέσα στη λαϊκή δημοκρατία», επανέρχονται συχνά στο κείμενο.

6. Όπως το 8χρονο δημοτικό, η αποκέντρωση, η αποκλειστική χρήση της δημοτικής, το μονοτονικό και η κατάργηση της ιστορικής ορθογραφίας, (Δημαράς, 2013, σ. 213).



2. Ο σκοπός της Λαϊκής Παιδείας είναι να «προετοιμάσει πολίτες ελεύθερους, αυτοπειθάρχητους και φτωχικούς φορείς της κυρίαρχης λαϊκής θέλησης» (Σχέδιο..., 1944, σ. 3). Οι νέοι θα γίνουν δημιουργικοί παραγωγοί του υλικού και πνευματικού πολιτισμού, με επιστημονική γνώση, κατανόηση της τέχνης, με τεχνικές εργασιακές δεξιότητες και «δημιουργικοί φορείς των θεσμών της Λαϊκής Δημοκρατίας» (Σχέδιο..., 1944, σ. 26).

*«Η παιδεία είναι εθνική γιατί θα εμπνέει σε όλα τα παιδιά, αγόρια και κορίτσια, ως υπέρτατο χρέος τους να εργάζονται πάντα για την υπεράσπιση των λαϊκών κατακτήσεων, για την εδαφική ακεραιότητα, την οικονομική ανεξαρτησία και την Εθνική Ελευθερία της Ελλάδας» (Σχέδιο..., 1944, σ. 3). Το έθνος, δηλαδή, δεν είναι έθνος των λίγων, των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, ούτε μια υπερβατική έννοια, είναι το έθνος των εργαζομένων.*

Η έννοια του έθνους του λαού δεν είναι αντίθετη με τη λαϊκή δημοκρατία: «*περιμένουμε να πάρουμε τα εφόδια για να γίνουμε άξιοι του ιστορικού μας ρόλου, να θεμελιώσουμε δηλαδή τη λαϊκή δημοκρατία και πιο πέρα να εργαστούμε δημιουργικά για να κάμουμε τη χώρα μας πρωτοπόρα στον πολιτισμό» (Σχέδιο..., 1944, σ. 26). Και παρακάτω: «Εμείς οι νέοι, τα παιδιά του εργαζόμενου λαού (...) χρειαζόμαστε μια γερή πνευματική μόρφωση, όμως όχι «διακοσμητική» παρά μεθοδική, επαγγελματική, που δεν θα είναι στενά τεχνική παρά επιστημονική. (...) η λαϊκή δημοκρατία πρέπει να δημιουργήσει νέα τεχνική, πνευματική, οικονομική και ηθική οργάνωση της εργασίας» (Σχέδιο..., 1944, σ. 26).*

3. Η διοίκηση της Εκπαίδευσης σε κεντρικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο περνά σε αιρετά λαϊκά όργανα, δηλαδή λειτουργεί και υλοποιείται από τα κάτω. Επιπλέον, ενώ στο αστικό κράτος οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν ένα έτοιμο αναλυτικό πρόγραμμα, στο «Σχέδιο...» η επιλογή και η οργάνωση των ενοτήτων γίνονται από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τοπικούς παραγωγικούς φορείς, καθώς και τους ίδιους τους μαθητές.
4. Το πιο σημαντικό είναι ότι επαναλαμβάνεται συχνά η ανάγκη υπέρβασης της διαίρεσης της πνευματικής από τη χειρωνακτική εργασία και των παραγωγών από τους διευθυντές. «*Ως τώρα η μέση παιδεία διαχώριζε την πνευματική από τη χειρωνακτική εργασία. Ήταν μια διαίρεση κακή και απατηλή, που δημιουργούσε επίτηδες η πλουτοκρατική ολιγαρχία, για να κρατήσει αυτή τη διεύθυνση και διοίκηση της παραγωγής. Για μας, αυτά τα δύο βρίσκονται ενωμένα οργανικά μέσα στην παραγωγή» (Σχέδιο..., 1944, σ. 25). Ή «Πρέπει να μας κάμετε, εμάς τα παιδιά του δουλευτή λαού, όχι μόνο δημιουργικούς παραγωγούς, αλλά και άξιους διοικητές και διευθυντές της παραγωγής» (Σχέδιο..., 1944, σ. 26). Ή, τέλος, «πρέπει ν' αναλάβουμε την ευθύνη της οργάνωσης της παραγωγής για το καλό και σε όφελος του συνόλου» (Σχέδιο..., 1944, σ. 26).*

Όλα τα παιδιά στη μέση εκπαίδευση θα παίρνουν επιστημονική, καλλιτεχνική, φιλολογική και παράλληλα επαγγελματική εκπαίδευση, μέσα από την πραγματική εργασία. Μια μόρφωση «*μέσα στην παραγωγή για την παραγωγή*».

## Επίλογος

Είναι φανερό ότι στο «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας» βρίσκουμε μαρξιστικές αρχές της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, που, αν εφαρμοστούν, συμβάλλουν στην ανατροπή του κρατούντος εκμεταλλευτικού κοινωνικού συστήματος και στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας ισότητας και δικαιοσύνης, μιας κοινωνίας λαϊκής και σοσιαλιστικής.

Γιατί μόνο στην Κατοχή μπορούσε να εκπονηθεί και να ψηφιστεί ένα τέτοιο Σχέδιο; Επειδή για πρώτη φορά η αστική τάξη και οι αστικές πολιτικές δυνάμεις δεν μπορούσαν να ελέγξουν και να ποδηγετήσουν τις λαϊκές μάζες, είτε επειδή εγκατέλειψαν τη χώρα, είτε επειδή λούφαζαν, είτε επειδή συνεργάστηκαν με τον κατακτητή.

Ο λαός, που υπέστη όλο το βάρος της λεηλασίας, της βίας και του αίματος, που οργάνωσε την αντίσταση για να υπερασπιστεί την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, να σώσει τα παιδιά από την πείνα<sup>7</sup> και την αγραμματοσύνη, πήρε για πρώτη φορά στα χέρια του και επιχείρησε να οργανώσει, μαζί με τις πολιτικές δυνάμεις που πρωτοστάτησαν, ένα διαφορετικό μέλλον. Στο πλαίσιο αυτό, ήταν αναγκαίο να προγραμματίσει την παιδεία που θα ανταποκρινόταν σε μια ομόλογη κοινωνική προοπτική.

7. Η ανθρωπιστική καταστροφή την περίοδο της Κατοχής ήταν τεράστια. Τα παιδιά, μάλιστα, ήταν τα πρώτα θύματα. Τον Χειμώνα του 1941-1942, 60.000 παιδιά πέθαναν από την πείνα, άλλα 130.000 έπαθαν ανήκεστες βλάβες στην υγεία τους, 450 βρέθηκαν με συμπτώματα τρέλας και κλείστηκαν στο Δημόσιο Ψυχιατρείο, και 400.000 έχασαν τον έναν ή και τους δύο γονείς (Σακελλαρίου, 2003, σ. 38).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αλεξίου Έλλη (1980) *Βασιλική δρυς*, (Αθήνα: Καστανιώτης), том. Α΄.
- Δημαράς, Α., (2013) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, «Το ανακοπτόμενο άλμα», Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000* (επιμ. Βασιλού- Παπαγεωργίου, Β.), (Αθήνα: Μεταίχμιο).
- (1988) Επίδαυρος 1821- Κορυσσάδες 1944 (1988) *Εθνικό Συμβούλιο, Περιληπτικά Πρακτικά εργασιών της πρώτης συνόδου του (Κορυσσάδες, 14-27 Μάη 1944)*, (Κορυσσάδες: Κοινότητα Κορυσσάδων).
- Ευαγγελόπουλος, Σπ. (1998) *Νεοελληνική Εκπαίδευση*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα), том. Β΄.
- Κυπριανός, Π. (2004) *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, (Αθήνα: Βιβλιόραμα).
- Μπουζάκης, Σ., (2002) *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1921-1998)*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Καραφύλλης, Α., (2020) *Νεοελληνική Εκπαίδευση, Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, (Αθήνα: Κριτική).
- Κάτσικας, Χ. – Θεριανός, Κ. (2007) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*, (Αθήνα: Σαββάλας).
- Σακελλαρίου Χάρης (2003), *Η παιδεία στην Αντίσταση*, (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή).
- Σχέδιο μιας λαϊκής Παιδείας*, Εισήγηση του Ε.Α.Μ. και της Ε.Π.Ο.Ν. στη Γραμματεία Παιδείας της Π.Ε.Ε.Α., 1944.
- Σωτηρίου Κ., (1962) «Το εθνικό Συμβούλιο και η Παιδεία», *Επιθεώρηση Τέχνης*, τ. 87-88, Μαρτ. - Απρ.
- Τέντα- Λατίφη, Κ., (2011) *Πέτρος Κόκκαλης (1896- 1962) Βιοματική βιογραφία*, (Αθήνα: Εστία).
- Τζάνη, Μ – Παμουκτσόγλου Τ. (1998) *Το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα «Ταυτόν και αλλοτριμορφοδίατον»*, (Αθήνα).
- Τζήκα Δ., (2011) «Η εκπαίδευση στην περίοδο της Κατοχής» στο: Μπουζάκης, Σ. (επιμ) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Όψεις και Απόψεις*, (Αθήνα: Gutenberg), том. Β΄.
- Χατζηστεφανίδης, Θεοφάνης, Δ., (1986) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, (Αθήνα: Παπαδήμας).

# Κριτική ανάλυση της έννοιας «Κοινωνία της Γνώσης» στα προγραμματικά έγγραφα της UNESCO

Τσιμπούλου Σταματίνα

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΕ70. ΕΑΕ, Med στις «Επιστήμες της Αγωγής»  
tsimopf4@gmail.com

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ανάλυση προσεγγίζει θεωρητικά τους κυρίαρχους κοινωνικο-πολιτικούς μετασχηματισμούς υπό το πρίσμα της κοινωνικής θεωρίας, σε μια εποχή που ο σύγχρονος κόσμος έρχεται αντιμέτωπος με μία ιστορική καμπή, η οποία αφορά τη μετάβαση σε έναν νέο τύπο ιστορικής εξέλιξης της κοινωνίας, τη μετάβαση στην «Κοινωνία της Γνώσης». Ως αντικείμενα μελέτης τίθενται τα σχετικά προγραμματικά έγγραφα της Unesco που επιλέχθηκαν διότι εκπροσωπούν την αντίληψη περί κοινωνικο-πολιτικού γίνεσθαι ενός διεθνούς οργανισμού, και δη γνωμοδοτικού οργάνου παγκόσμιας εμβέλειας. Ειδικότερα, αυτή η διερεύνηση, εν πρώτοις, εστιάζει στον τρόπο που νοηματοδοτείται και ερμηνεύεται κατά τους υπό εξέταση θεσμικούς οργανισμούς, η «Κοινωνία της Γνώσης». Μάλιστα, κατά την παρούσα μελέτη υπόκεινται σε κριτική ανάλυση τα δομικά συστατικά, οι προεξάρχουσες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές σχέσεις, τα αντικειμενικά όρια και οι νομοτέλειες που διέπουν τον νέο διαμορφούμενο κοινωνικό σχηματισμό, όπως αυτός ανιχνεύεται και στοιχειοθετείται σύμφωνα με τα προγραμματικά έγγραφα, αποσκοπώντας στην εξακρίβωση του προσανατολισμού της μετάβασης και του είδους της Κοινωνίας της Γνώσης, καθώς και των συνεπαγόμενων κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνεπειών.

## Επισκόπηση της έννοιας «Κοινωνία της Γνώσης»

Η έννοια «Κοινωνία της Γνώσης» αναφέρθηκε για πρώτη φορά στην παγκόσμια βιβλιογραφία ήδη από το 1959, οπότε και ο διακεκριμένος οικονομολόγος Peter Drucker άρχισε να κάνει λόγο για τον «εργάτη της γνώσης»<sup>1</sup>, παρατηρώντας κατ' αυτόν τον τρόπο έναν κόσμο που αλλάζει, μια κοινωνική «μεταμόρφωση»<sup>2</sup>. Μάλιστα, σημειώνει ότι η μεταμόρφωση προκλήθηκε από μια ριζική μεταβολή στη σημασία της γνώσης, με τη γνώση σήμερα να εφαρμόζεται στην ίδια την γνώση για τη συστηματική παραγωγή καινοτομίας<sup>3</sup>. Το γεγονός αυτό μεταβάλλει – ουσιαστικά- τη δομή της κοινωνίας μας, η οποία χαρακτηρίζεται πλέον ως «γνωσιογενής»<sup>4</sup>. Σε αντίθεση με την καπιταλιστική και τη σοσιαλιστική κοινωνία που είχαν «κρυσταλλικές» δομές, η μετα-καπιταλιστική κοινωνία θα μοιάζει μάλλον με ρευστό, με κύριες πλουτοπαραγωγικές πηγές την πληροφορία και τη γνώση<sup>5</sup>.

Την ίδια περίοδο, δημοσιεύεται η Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και την κατάρτιση, που συντάσσει η Ευρωπαϊκή Ένωση, όπου επισημαίνεται και πάλι μια σημαντική κοινωνική εξέλιξη: η μετάβαση προς την κοινωνία της γνώσης, που χαρακτηρίζεται από την τεχνολογική έκρηξη, την παγκοσμιοποιημένη ή παγκοσμιοποιούμενη οικονομία και τη διόγκωση του όγκου της πληροφορίας, και επηρεάζει και μεταβάλλει ριζικά τις μορφές εργασίας και τις εργασιακές σχέσεις<sup>6</sup>. Οι ίδιες ενδείξεις κοινωνικού μετασχηματισμού ώθησαν και τον κοινωνιολόγο Daniel Bell, θιασώτη της ιδιαίτερα διαδεδομένης θεωρίας περί «μετα-βιομηχανικής κοινωνίας», να επισημάνει τη μετατόπιση των θεμελίων της κοινωνικής ζωής από την ιδιωτική ιδιοκτησία στη συγκεντροποίηση θεωρητικής γνώσης<sup>7</sup>.

1. Ντράκερ, Φ. Π. *Μετακαπιταλιστική Κοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα, 1996, σ. 15.

2. Ντράκερ, Φ. Π. *Μετακαπιταλιστική Κοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα, 2000, σ. 9.

3. ό.π., σ. 31-32/62.

4. ό.π., σ. 84.

5. ό.π., σ. 129/236.

6. Commission of the European Communities, *White paper on education and training - TEACHING AND LEARNING - TOWARDS THE LEARNING SOCIETY*, Office for Official Publications of the European Commission, Brussels, 1995 p. 2-3.

7. Bell, D. *The Coming of the Post-Industrial Society. A venture in Social forecasting*, Basic Books, New York, 1973, p. 115 όπως

Αργότερα, ο Bell θα ορίσει τη νέα πραγματικότητα που παρατηρεί να αναδύεται ως «κοινωνία της πληροφορίας», δηλώνοντας ότι πρόκειται για έναν τρόπο παραγωγής όπου η εργασία και το κεφάλαιο αντικαθίστανται από την πληροφορία και τη γνώση<sup>8</sup>. Μάλιστα, ο ίδιος εισηγείται τη «γνωσιακή θεωρία της αξίας» και αναφέρει ότι βασική πηγή αξίας στη νέα κοινωνία θα είναι η γνώση και όχι η εργασία<sup>9</sup>.

Με τη σειρά τους, τα σημεία των καιρών οδήγησαν και τον γνωστό συγγραφέα Alvin Toffler στη διατύπωση της θεωρίας της τριών βαθμίδων –κυμάτων εξέλιξης της κοινωνίας, με το «τρίτο κύμα» να αποδίδεται ως η «κοινωνία της πληροφορίας», στην οποία εξέχοντα ρόλο διαδραματίζει η γνώση και μέλλεται να επιφέρει και τις πλέον ριζικές αλλαγές στην παραγωγική δραστηριότητα των ανθρώπων<sup>10</sup>. Εν συνεχεία, ο Manuel Castells συναρτά τον ρόλο της γνώσης στον σύγχρονο κόσμο με την ανάδυση της πληροφορικής τεχνολογίας και υπογραμμίζει το ενδεχόμενο διαμόρφωσης ενός νέου τεχνο-οικονομικού συστήματος, του πληροφοριακού καπιταλισμού, ως απότοκο της ευρείας διάδοσης των τεχνολογιών πληροφορικής και της επιδίωξης των επιχειρήσεων να αναβαθμίσουν την ανταγωνιστικότητα, την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα τους<sup>11</sup>. Με ιδιαίτερη οξυδέρκεια, ο εν λόγω στοχαστής επισημαίνει ότι τα πληροφοριακά δίκτυα μετατρέπουν την παγκόσμια οικονομία σε ενιαίο σύστημα, εντός του οποίου η παραγωγική δραστηριότητα καταμερίζεται με εξαιρετικά ευέλικτο τρόπο, επηρεάζοντας έτσι, άμεσα ή έμμεσα, τη ζωή ολόκληρης της ανθρωπότητας<sup>12</sup>.

Τέλος, οι Hardt και Negri είναι υποστηρικτές μιας άποψης βάσει της οποίας ο καπιταλισμός έχει υπερβεί το ιμπεριαλιστικό του στάδιο και βρίσκεται σε μια νέα, διαφορετική κατάσταση, την οποία και αποδίδουν με την έννοια της Αυτοκρατορίας. Το σύγχρονο αυτό στάδιο της Αυτοκρατορίας, σύμφωνα με τους δύο συγγραφείς, έχει ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά τα οποία το διαφοροποιούν από τον πάλαι ποτέ κλασικό ιμπεριαλισμό, μεταξύ των οποίων είναι εξής: α) ότι «η οικονομική και κοινωνική μας πραγματικότητα καθορίζεται λιγότερο από τα υλικά αντικείμενα που κατασκευάζονται και καταναλώνονται και περισσότερο από συν-παραγόμενες υπηρεσίες και σχέσεις», ότι «η παραγωγή ολοένα και περισσότερο σημαίνει την οικοδόμηση συνεργασίας και επικοινωνιακών μορφών κοινότητας»<sup>13</sup>, β) ότι εξαιτίας του γεγονότος ότι κυριαρχούν πλέον άυλα αγαθά, τα οποία παράγονται μέσα από κοινότητες συνεργατικές, «η έννοια της ατομικής ιδιοκτησίας ολοένα στερείται νοήματος μέσα στη νέα κατάσταση»<sup>14</sup>, γ) η επικράτηση της άυλης εργασίας<sup>15</sup>, δ) η εμφάνιση του πλήθους ως υποκειμένου της άυλης εργασίας<sup>16</sup>.

Συνοψίζοντας, η έννοια «Κοινωνία της Γνώσης» αποτελεί νεόδμητο όρο, ο οποίος αναδύθηκε από τις νέες κοινωνικο-πολιτικο-οικονομικές εξελίξεις της σύγχρονης εποχής, με στόχο να περιγράψει τους στρατηγικούς μετασχηματισμούς που βιώνει ο τομέας της εργασίας, καθόσον η γνώση αναρριχάται και παρεισφρύνει καταλυτικά σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας. Είναι λοιπόν, επιτακτικό να διασαφηνιστεί ο τρόπος κατά τον οποίο νοηματοδοτούνται από φορείς διεθνούς πολιτικής εμβέλειας, όπως η Unesco, αυτή η ενδεχόμενη «Κοινωνία της Γνώσης», το υπόβαθρό της και ο προσανατολισμός της. Διότι κάθε ιστορική εξέλιξη αποτελεί προϊόν της ανθρώπινης δράσης, η οποία όμως δεν είναι ούτε ανεξέλεγκτη, ούτε και εντελώς αυθόρμητη, γιατί σε κάθε συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία επηρεάζεται και διαμορφώνεται -ως επί το πλείστον- από τα όρια, τους κανόνες και τους περιορισμούς που θέτει το υπάρχον κοινωνικό πλαίσιο στην κοινωνική συνείδηση των ατόμων, δηλαδή από τις υπάρχουσες παραγωγικές σχέσεις που αντιστοιχούν σε ένα εκάστοτε δεδομένο επίπεδο ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων<sup>17</sup>.

αναφέρεται στο Παυλίδης, Π. *Η γνώση στην διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*, Επίκεντρο Θεσσαλονίκη, 2012, σ.13.

8. Bell, D. *The social network of information society*, Στο: T. Forester (επιμ.), *The Microelectronics Revolution*, Basil Blackwell, Oxford, 1980, p. 506.

9. Όπ.π.

10. Τόφλερ, Α. *Το τρίτο κύμα*, Κάκτος, Αθήνα, 1982, σ. 207-218.

11. Παυλίδης, Π. *Η γνώση στην διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*, Επίκεντρο Θεσσαλονίκη, 2012, σ.15.

12. Castells, M. *The Rise of the Network Society*. Blackwell Publishers Cambridge, MA; Oxford, UK, 1996, p. 2,96,102,204.

13. Hardt, M.- Negri, A. *Αυτοκρατορία*, Scripta, Αθήνα, 2002, σ. 406.

14. Όπ.π.

15. Hardt, M.- Negri, A. *Αυτοκρατορία*, Scripta, Αθήνα, 2002, σ.389

16. Hardt, M.- Negri, A. *ΠΛΗΘΟΣ, πόλεμος και δημοκρατία στην εποχή της Αυτοκρατορίας*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2011, σ. 132

17. Μανιάτης, Θ. «Σημειώσεις Μαρξιστικής Πολιτικής Οικονομίας Ι, σ. 19-21 [http://www.econ.uoa.gr/fileadmin/econ.uoa.gr/uploads/useful\\_docs/8-10\\_Simeioseis\\_Marxistikis\\_Politikis\\_Oikonomias\\_I-Maniatis.pdf](http://www.econ.uoa.gr/fileadmin/econ.uoa.gr/uploads/useful_docs/8-10_Simeioseis_Marxistikis_Politikis_Oikonomias_I-Maniatis.pdf)

## Προτάσεις και περιεχόμενα του προγραμματικού κειμένου της Unesco με θέμα τη μετάβαση σε «Κοινωνίες της Γνώσης»

Αρχικά, η αρμόδια επιτροπή της Unesco επιλέγει - ήδη από τα προλογικά μέρη- να επισημάνει την άρρηκτη σχέση μεταξύ του αγώνα περί άσκησης ελέγχου επί της γνώσης και της διαιώνισης φαινομένων αποκλεισμού, ανισοτήτων και κοινωνικών συγκρούσεων<sup>18</sup>, καθώς - ως γνωστόν - η ισότιμη πρόσβαση και έκθεση στη γνώση δεν συνεπάγεται και την ισότιμη κατάκτηση από όλους-ες του μεγαλύτερου δυνατού βαθμού επιδεξιότητας<sup>19</sup>. Αυτό που παρουσιάζεται να ενδιαφέρει την εν λόγω επιτροπή δεν είναι παρά η διάχυση της γνώσης και η διεύρυνση του φάσματος διάθεσης των εκπαιδευτικών αγαθών πέρα από τις κλασικές βαθμίδες, με απώτερο σκοπό το ιδεώδες της δημιουργίας ενός δημόσιου forum (χώρου διαλόγου) για τη γνώση, που αποτελεί και τον βασικό καταστατικό στόχο της ίδρυσης της Unesco<sup>20</sup>. Μάλιστα, η προκρινόμενη «Κοινωνία της γνώσης» προβάλλεται ως το λίκνο της ανθρωπίνης και βιώσιμης ανάπτυξης<sup>21</sup>, ενσωματώνοντας όλα τα μέλη της και προωθώντας νέες μορφές αλληλεγγύης, με τη γνώση να αποτελεί δημόσιο αγαθό, διαθέσιμο σε κάθε ανθρώπινο υποκείμενο<sup>22</sup>. Αναφορικά με τον τομέα της εκπαίδευσης, υπογραμμίζεται η παρατηρούμενη επέκταση των χωροχρονικών ορίων εντός των οποίων συντελείται πλέον η οργανωμένη εκπαίδευση, με τη διά βίου μάθηση να καθίσταται αναγκαία, σηματοδοτώντας τη μετάβαση στις «κοινωνίες της μάθησης»<sup>23 24</sup>. Εξαγγέλλεται το τέλος των δύο μονοπωλίων της γνώσης, δηλαδή του εκπαιδευτικού συστήματος και των βιβλίων, με την ψηφιακή επανάσταση να μετασχηματίζει τη σχέση των υποκειμένων με τη γνώση, και χαρίζει νέα δυναμική στην κυκλοφορία της γνώσης<sup>25</sup>. Εν ολίγοις, παρατηρούνται δομικές αλλαγές, με την καλπάζουσα εξέλιξη των τεχνολογιών της πληροφορίας να επιτάσσει τη συνεχή αναβάθμιση των προσωπικών και επαγγελματικών ικανοτήτων των υποκειμένων<sup>26</sup>. Αναγνωρίζεται, βέβαια, ότι αυτή η ολοένα αυξανόμενη απαίτηση για διά βίου εκπαίδευση και επέκταση της βιομηχανίας που σχετίζεται με την επαγγελματική πρακτική άσκηση μπορεί να αποβεί μοιραία, θέτοντας επί μονίμου βάσεως τους ανθρώπους στο κρεβάτι του Προκρούστη, για τις ανάγκες της οικονομίας και τις προσδοκίες των εργοδοτών<sup>27</sup>. Για την αποφυγή του εν λόγω σκοπέλου, συστήνεται να διασφαλίζεται και να καλλιεργείται η ικανότητα των πολιτών να εκφράζουν τις δικές τους εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και επιλογές, διότι η ανάπτυξη του ανθρώπου θα πρέπει να συνοδεύεται από ελευθερία έκφρασης, και είναι ακριβώς ο ρόλος της εκπαίδευσης να βοηθήσει τα άτομα να κατακτήσουν αυτή την ελευθερία<sup>28</sup>.

Σε αυτό το πλαίσιο ανακατατάξεων, αναβαθμίζονται η σημασία της εμπειρικής μάθησης, και η ενθάρρυνση της καινοτομίας, η οποία αποτελεί και τη γνωστική δυναμική αυτής της κοινωνίας<sup>29</sup>, διότι επιπροσθέτει αξία στην παραγόμενη γνώση,<sup>30</sup> ανάγεται σε μείζον ζήτημα. Επί της ουσίας, το «μαθησιακό» μοντέλο διεισδύει ολοένα και εντονότερα στους χώρους της οικονομικής και κοινωνικής ζωής<sup>31</sup> και παράλληλα αναδεικνύεται η ανάγκη αναγνώρισης ολόκληρης της σφαίρας της μη τυπικής μάθησης, ακόμα και της αυτομόρφωσης<sup>32</sup>, ώστε να καταπολεμηθούν οι ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>33</sup>. Εφόσον, λοιπόν, η διαμορφούμενη «κοινωνία της μάθησης» θα αποτελέσει και τον θύλακα ανάπτυξης της καινοτομίας, προτείνονται η επισταμένη ενασχόληση με την ποικιλομορφία της γνώσης<sup>34</sup> και ο αναστοχασμός επί των κοινωνικών δράσεων που εμπλέκονται στην παραγωγή, τη μετάδοση και τη δημόσια διάδοση της γνώσης<sup>35</sup>. Συστήνονται, συνεπώς, ευέλικτες μορφές μάθησης και διασαφηνίζεται ο

18. Unesco, *Towards Knowledge Societies*, Unesco Publishing, Paris 2005, p. 17

19. Όπ. π., p. 22.

20. Όπ. π., p. 17.

21. Όπ. π.

22. Όπ. π., p. 18.

23. Τον όρο «κοινωνίες της μάθησης» (learning societies) εισηγήθηκαν οι Robert Hutchins και Torsten Husén, προκειμένου να περιγράψουν τις νεωτερικές κοινωνίες στις οποίες και μεταλαμβάνει σημαντική βαρύτητα η διά βίου μάθηση (Unesco, *Towards Knowledge Societies*, Unesco Publishing, Paris 2005, p. 57).

24. Unesco, *Towards Knowledge Societies*, Unesco Publishing, Paris 2005, p. 18.

25. Όπ. π., p. 63.

26. Όπ. π., p. 18.

27. Όπ. π., p. 79-80.

28. Όπ. π., p. 80.

29. Όπ. π., p. 18.

30. Όπ. π., p. 58.

31. Όπ. π.

32. Όπ. π., p. 79.

33. Όπ. π.

34. Όπ. π., p. 60.

35. Όπ. π., p. 61.

κομβικός ρόλος της ανάπτυξης της μεταγνωστικής ικανότητας, η οποία σημαίνει την ικανότητα να σκέφτεται κανείς/καμία, να αμφισβητεί, να προσαρμόζεται άμεσα και να εγείρει ερωτήματα, σεβόμενος/-η τις ευρύτερες κοινωνικο-πολιτικές συναινέσεις<sup>36</sup>.

Συνεχίζοντας με μια πολυλειτουργική προσέγγιση για την εκπαίδευση, προτείνονται κάποια μέτρα για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσω της αξιολόγησης της γνώσης, με επικρατέστερο τη διάκριση του ρόλου του δασκάλου από αυτόν του αξιολογητή, διότι οι αξιολογητές θα διαθέτουν τις απαιτούμενες βάσεις για συγκρίσεις και θα αποφεύγονται τα προβλήματα που ανακύπτουν από τη σχεσιακή εμπλοκή του δασκάλου με τους/τις μαθητές/-τριες<sup>37</sup>.

Επίσης, διατυπώνεται μία συνολική παιδαγωγική προσέγγιση, κατά την οποία η γνώση κατακτάται όταν κατασκευάζεται ενεργητικά από τα υποκείμενα εντός ενός δικτύου αλληλεπίδρασης<sup>38</sup>. Ο/Η εκπαιδευτικός, στο σημείο αυτό, νοείται ως καθοδηγητής, ως ένα πρόσωπο που συνοδεύει τη μαθησιακή διαδικασία<sup>39</sup> και θα πρέπει να είναι ικανός/-ή να μπαίνει στη θέση του/της μαθητευομένου/-μένης και να εξετάζει την παραγωγή ερεθισμάτων που αυτός/-ή δέχεται από τη διδασκαλία, προκειμένου να βοηθήσει καταλυτικά τα παιδιά να μάθουν<sup>40</sup>. Μάλιστα, σε κάθε επιστημονικό πεδίο μελέτης είναι ζωτικής σημασίας οι μαθητές/-τριες να γνωρίζουν από πού προήλθε και πώς αναπτύχθηκε η γνώση<sup>41</sup>. Επίσης, τονίζεται ότι ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι όλο και πιο ενήμερος/-η για τα στερεότυπα φύλου, διότι τα κίνητρα των μαθητών/-τριών να μελετήσουν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο συχνά εξαρτώνται από την προσωπική ταυτότητα, συμπεριλαμβανομένης της ταυτότητας φύλου<sup>42</sup>. Μάλιστα, για την περαιτέρω επαγγελματική εξέλιξη και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, συστήνεται η δικτύωσή τους σε επαγγελματικές διαδικτυακές κοινότητες στις οποίες θα συμμετέχουν ανταλλάσσοντας ιδέες και εμπειρίες<sup>43</sup>. Βέβαια, το τελικό αποτέλεσμα καθορίζεται σημαντικά και από παράγοντες όπως οι δαπάνες που διοχετεύονται στην εκπαίδευση, η αναλογία δασκάλων/μαθητών, η εκπαίδευση των δασκάλων, η ποιότητα των διαθέσιμων υποδομών, ο διαθέσιμος, τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και μαθητές/-τριες, εξοπλισμός<sup>44</sup>, το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, οι εργασιακές συνθήκες των δασκάλων και οι μισθοί τους<sup>45</sup>. Παράλληλα, ακόμα μία διάσταση της εκπαίδευσης, αυτή της εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής εκπαίδευσης (e-learning), εξυπηρετείται σημαντικά από την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και θα μπορούσε πλέον να ευδοκιμήσει, ιδίως στις χώρες του Νότου<sup>46</sup>, προσφέροντας ευρεία γκάμα εφαρμογών και δυνατοτήτων, όπως εικονικές τάξεις, εξατομικευμένη παρακολούθηση, ευελιξία στη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας και μεγάλη αυτονομία στην απόκτηση γνώσεων<sup>47</sup>. Μάλιστα, μακροπρόθεσμα, το e-learning προσδοκάται να επιφέρει ριζικές αλλαγές στον ρυθμό της μάθησης<sup>48</sup>. Βέβαια, υπογραμμίζεται ότι η εξ επαφής διδασκαλία εξακολουθεί να είναι, παρ' όλα αυτά, απαραίτητη στη βασική εκπαίδευση<sup>49</sup>.

Σχετικά με το μέλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, προμηνύεται ότι στις «κοινωνίες της γνώσης» τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα θα διαδραματίσουν κομβικό ρόλο και θα αποκτήσουν μεγάλη οικονομική σημασία<sup>50</sup>, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι διαλανθάνουν του κινδύνου εμπορευματοποίησής<sup>51</sup> τους και της υπερίσχυσης της εφαρμοσμένης έρευνας σε βάρος της παραγωγής νέας γνώσης<sup>52</sup>. Μάλιστα, αυτή η τάση για ιδιωτικοποίηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δύναται να εξυπηρετήσει εξίσου την ενθάρρυνση ή την καθυστέρηση στην εμφάνιση μιας παγκόσμιας οικονομίας της γνώσης<sup>53</sup>. Επισημαίνεται, λοιπόν, ότι για να ανταποκριθούν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα στις προκλήσεις που θέτει η ανάπτυξη των «κοινωνιών της γνώσης», είναι απαραίτητη η ισχυρή οικονομική υποστήριξή τους, τόσο προς αντικατάσταση των απαρχαιωμένων υποδομών όσο και για την ανανέωση διδακτικών

36. Όπ. π., p. 62.

37. Όπ. π.

38. Όπ. π., p. 82.

39. Όπ. π.

40. Όπ. π., p. 63.

41. Όπ. π.

42. Όπ. π., p. 83.

43. Όπ. π.

44. Όπ. π., p. 81.

45. Όπ. π., p. 83-84.

46. Όπ. π.

47. Όπ. π., p. 84.

48. Όπ. π., p. 85.

49. Όπ. π., p. 84.

50. Όπ. π., p. 88.

51. Όπ. π., p. 87.

52. Όπ. π., p. 89.

53. Όπ. π., p. 89-90.

και ερευνητικών πρακτικών<sup>54</sup>. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να αντιμετωπιστεί και το ζήτημα της υποεκπροσώπησης των γυναικών στον χώρο της έρευνας και των επιστημών, καθώς και ζητήματα κύρους και αποδοχών των ερευνητών/-τριών για την απογείωση της επιστήμης και της τεχνολογίας<sup>55</sup>.

Προμηνύεται, ακόμα, ότι θα ενισχυθεί η τάση δημιουργίας δικτύων μεταξύ των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, τα οποία και θα αρχίσουν σταδιακά να χάνουν τον εθνικό τους χαρακτήρα και να αφομοιώνονται από διεθνείς ή πολυεθνικούς οργανισμούς, καθώς και να λαμβάνουν επιχορηγήσεις από εξω-ακαδημαϊκά ιδρύματα<sup>56</sup>. Απώτερος σκοπός είναι να ενθαρρυνθεί η κυκλοφορία του γνωστικού κεφαλαίου μέσα από τη συμμετοχή ακαδημαϊκών και ερευνητών στην κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη των εθνών τους<sup>57</sup>. Κάπως έτσι, αλλάζει ριζικά η έννοια του εργαστηρίου, του κατεχόμενου κομβικού χώρου κάθε ερευνητικής διαδικασίας<sup>58</sup>, και προκύπτει ο όρος «collaborator», από το laboratory που σημαίνει εργαστήριο, για να δηλώσει τη νέα συνεργατική φύση του διαδικτυακού εργαστηρίου<sup>59</sup>.

Η Unesco, στη συνέχεια, θίγει το ζήτημα της οικουμενικής φύσης της επιστήμης, παρατηρώντας με δεικτικό ύφος ότι η επιστημονική πρόοδος φαίνεται να περιορίζεται σε ένα μέρος της υφής, πράγμα που υποσκάπτει τα ίδια τα θεμέλια της επιστήμης<sup>60</sup> και το ίδιο το κοινωνικό όραμα της μετάβασης σε μια «κοινωνία της γνώσης»<sup>61</sup>. Ειδικότερα, όπως σημειώνεται, οι δύο κόσμοι που διαμορφώνονται από την ανισομερή κατανομή της επιστημονικής γνώσης οφείλονται, επίσης, σε συγκεκριμένους θεσμικούς παράγοντες<sup>62</sup> και στις διαφορετικές πολιτικές αντιλήψεις του οικονομικού και κοινωνικού ρόλου της επιστήμης, και ιδίως όταν αυτοί/-ές που καθορίζουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν την επιστήμη ως προεξάρχουσα, τόσο οικονομική όσο και ανθρωπιστική επένδυση<sup>63</sup>. Όμως, ένα σύστημα καινοτομίας συνεπάγεται την πολυπλοκότητα της βασικής έρευνας και της τεχνολογικής πρωτοπορίας<sup>64</sup>. Μάλιστα, αναφέρεται ότι η παραγωγή και η διάδοση της γνώσης εξαρτώνται από τα εθνικά συστήματα έρευνας και καινοτομίας<sup>65</sup>, τα οποία με τη σειρά τους προκύπτουν κυρίως από τον βαθμό ενσωμάτωσης της χώρας στην παγκόσμια οικονομία, τις δυναμικές του ανταγωνισμού σε διεθνή κλίμακα και το διεθνές νομικό πλαίσιο<sup>66</sup>. Συστήνεται, λοιπόν, η ίδρυση και επιτήρηση ενός διεθνούς νομικού, οικονομικού και ηθικού πλαισίου που να υπαγορεύει ασφαλή πρωτόκολλα πρόσβασης στη γνώση και τις πληροφορίες για τις μειονεκτούσες χώρες, με απώτερο στόχο τη δημιουργία ελεύθερων ψηφιακών αρχειακών ροών<sup>67</sup>.

Μεταβαίνοντας σε ζητήματα ιδιοκτησιακού καθεστώτος των τυχόν καινοτομιών, κρίσιμη αναδεικνύεται και η κυβερνητική συνδρομή σε ζητήματα νομικής καθοδήγησης και γνωμοδότησης σε επιχειρήσεις και πάσης φύσεως ενδιαφερόμενους, διότι το δίκαιο περί πνευματικών δικαιωμάτων κατά καιρούς τροποποιείται σημαντικά<sup>68</sup>. Με τη σειρά τους οι κυβερνήσεις θα πρέπει να διασφαλίζουν ότι οι στρατηγικές σημασίας πληροφορίες θα είναι τάχιιστα και εύκολα προσβάσιμες μέσω ενός δικτύου φορέων, επιτροπών, υπουργικών μονάδων και κυβερνητικών σωμάτων<sup>69</sup>. Τέλος, υπενθυμίζεται ότι είναι εξέχουσας σημασίας, όποια επιστημονική ή βιομηχανική πολιτική πρόκειται να εφαρμοστεί, σε όποια χώρα, να σταθμίζει τις εθνικές, τοπικές αλλά και διεθνείς ιδιαιτερότητες<sup>70</sup>.

Ακόμα, ένα θέμα που χρήζει πραγμάτευσης είναι ο τρόπος κατά τον οποίο οργανώνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ επιστήμης, λήψης αποφάσεων και κοινωνίας<sup>71</sup>. Οι κοινωνίες κινούνται προς περισσότερο πολύπλοκες μορφές διακυβέρνησης, που απαιτούν τη συγκατάθεση της κοινής γνώμης ως νέας πολιτικής δεοντολογίας<sup>72</sup>. Χρειάζεται λοιπόν, αρχικά να διασφαλιστεί ότι οι όποιες αντιπαραθέσεις επί της επιστήμης και της τεχνολογίας λαμβάνουν την απαραίτητη δημόσια έκθεση, καθώς και ότι η κοινή γνώμη σχετικά με το εκάστοτε επίδικο έχει δώσει τη συγκατά-

54. Όπ. π., p. 89.

55. Όπ. π., p. 125.

56. Όπ. π., p. 92-93.

57. Όπ. π., p. 107.

58. Όπ. π., p. 108.

59. Όπ. π., p. 108-109.

60. Όπ. π., p. 99.

61. Όπ. π., p. 66.

62. Όπ. π., p. 99.

63. Όπ. π., p. 99-100.

64. Όπ. π., p. 103.

65. Όπ. π., p. 99.

66. Όπ. π., p. 102.

67. Όπ. π., p. 66/103.

68. Όπ. π., p. 106.

69. Όπ. π.

70. Όπ. π.

71. Όπ. π., p. 120.

72. Όπ. π.

θεσή της, συμμετέχοντας ενεργά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων<sup>73</sup>. Ως η πιο κατάλληλη διευθέτηση παρουσιάζεται η κατάρτιση διεπιστημονικών ηθικών επιτροπών που να καταστούν φόρουμ, ενθαρρύνοντας την ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών επί των εκάστοτε επίμαχων τεχνοεπιστημονικών ζητημάτων<sup>74</sup>.

Ανάλογα με το κάθε πεδίο τεχνοεπιστήμης θα πρέπει να εγκαθιδρυθεί ένα ηθικό πλαίσιο που να υποδεικνύει την εκάστοτε κατάλληλη συμπεριφορά των ερευνητών/-τριών, κάτι σαν ρήτρα συνείδησης που να θέτει το ηθικό κανονιστικό πλαίσιο το οποίο θα διέπει την ερευνητική δραστηριότητα<sup>75</sup>. Υπογραμμίζεται, μάλιστα, ότι η ηθική συνείδηση κάθε επιστημονικού υποκειμένου είναι υψίστης σημασίας, καθώς και ότι η αντίστοιχη διαπαιδαγώγηση είναι απαραίτητο να διατρέχει την εκπαιδευτική διαδικασία και ως συστηματικό μέρος των επιστημονικών αναλυτικών προγραμμάτων, προκειμένου να εσωτερικεύεται όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα<sup>76</sup>. Η δημόσια επιχειρηματολογία είναι ένας τρόπος επικοινωνίας των τυχόν προσωπικών απόψεων και κρίσεων προκειμένου να οικοδομηθούν ορισμένες από κοινού αποδεκτές θέσεις, γεγονός που συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την ηθική μιας κοινωνίας της γνώσης<sup>77</sup>. Κάπως έτσι, προλείπεται το έδαφος ώστε να αποτιμάται η κάθε επικείμενη καινοτομία ως βιώσιμη όχι αποκλειστικά με τεχνολογικούς όρους αλλά και με όρους ηθικών, πολιτισμικών και πολιτικών αξιών<sup>78</sup>.

Συμπερασματικά, στο πλαίσιο των αναδυόμενων κοινωνιών της γνώσης καθίσταται επιτακτική –σύμφωνα με την έκθεση της Unesco- η διάδοση της επιστημονικής κουλτούρας<sup>79</sup>, με τον σχολικό θεσμό να διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο σε αυτήν τη στοχοθεσία. Τόσο η κοινή γνώμη όσο και οι κυβερνητικοί εκπρόσωποι θα πρέπει να ασκούνται στην καλλιέργεια επιστημονικής κουλτούρας, προκειμένου να συμμετέχουν ενδυναμωμένοι και με επικαιροποιημένη γνώση στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, να καταστούν ικανοί να συμμετέχουν καθοριστικά στη διακυβέρνηση<sup>80</sup>. Προτείνεται λοιπόν, η διαμεσολάβηση της επιστημονικής γνώσης, ή ορθότερα, η διαδικασία μέσω της οποίας τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ελέγχουν και επηρεάζουν τη διάδοση της επιστημονικής γνώσης, την ανάδειξη της γενικής σημασίας ενός επιστημονικού ζητήματος, ώστε να καταστεί το δημόσιο κοινό περισσότερο ενήμερο σχετικά με τις διάφορες πτυχές της επιστήμης και της τεχνολογίας<sup>81</sup>. Μόνο έτσι παρέχεται η πιο ασφαλής προστασία ενάντια στη διάδοση της ψευδο-επιστήμης, μέσω της εξακρίβωσης των ευρημάτων εκείνων που η επιστημονική κοινότητα θεωρεί έγκυρα<sup>82</sup>.

Γίνεται, λοιπόν, λόγος για την ανάγκη διαμόρφωσης μιας επιστημονικής βιβλιογραφίας γραμμένης για το ευρύ κοινό, που να εξυπηρετεί την εξάπλωση της ήδη εγκαθιδρυμένης γνώσης και των νέων επιστημονικών ανακαλύψεων<sup>83</sup>. Ως εκ τούτου, η επιτυχία της εν λόγω διαμεσολάβησης εξαρτάται από το γεγονός της επέκτασης της επιστήμης πέραν των ορίων της, και ακόμα περισσότερο από τη διάθεση των επιστημόνων να υιοθετήσουν τις νέες μεθόδους που αναδύονται από τις τρέχουσες ριζικές κοινωνικές αλλαγές<sup>84</sup>.

## Κριτική αποτίμηση της διακηρυσσόμενης από την Unesco «Κοινωνίας της Γνώσης»

Καταληκτικά και συγκεφαλαιωτικά, η Unesco στα υπό διερεύνηση προγραμματικά της κείμενα σχετικά με την ενδεχόμενη ιστορική μετάβαση σε «Κοινωνίες της Γνώσης» παρουσιάζεται με μια πρώτη, επιφανειακή ματιά να αντιτίθεται στην προοπτική της μετάβασης σε «Οικονομίες της Γνώσης», δίνοντας μεγάλη έμφαση στον αδιαμφισβήτητο δημόσιο χαρακτήρα της γνώσης<sup>85</sup>. Ανιχνεύει ορθώς τη ραγδαία μεγέθυνση της σημασίας της γνώσης σε όλο το φάσμα της ζωής και προβαίνει σε μια εμπειριστατωμένη ανάλυση των τρεχουσών εξελίξεων στον τομέα της τεχνοεπιστήμης και των νέων δυνατοτήτων που χάρη σε αυτές διανοίγονται. Ακόμα, οι θέσεις που καταγράφονται στα εν λόγω κείμενα διακρίνονται για τη διορατικότητά τους ως προς επιμέρους πτυχές του ιδιόμορφου καθεστώτος της ανάδειξης και επικράτησης της διανοητικής εργασίας επί της χειρωνακτικής στη νέα κοινωνική προοπτική. Ακόμα,

73. Όπ. π., p. 122.

74. Όπ. π., p. 122-123.

75. Όπ. π.

76. Όπ. π., p. 124.

77. Όπ. π., p. 125.

78. Όπ. π.

79. Όπ. π., p. 129.

80. Όπ. π.

81. Όπ. π., p. 130.

82. Όπ. π.

83. Όπ. π.

84. Όπ. π.

85. Unesco, *Towards Knowledge Societies*, Unesco Publishing, Paris 2005, p. 170.



παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι η Unesco επιλέγει να θίξει το ζήτημα της ύπαρξης δύο κόσμων διαφορετικών ταχυτήτων ανάπτυξης, επισημαίνοντας το ισχυρό ενδεχόμενο διαιώνισής τους σε περίπτωση που εξακολουθήσει ο Βορράς να διατηρεί τη θέση του παραγωγού της γνώσης και ο Νότος αυτή του καταναλωτή<sup>86</sup>. Τοιουτοτρόπως, τίθενται σε πρώτο πλάνο οι αναπτυξιακές ασυμμετρίες που μαστίζουν τον πλανήτη και εδράζονται σε αντίρροπα συμφέροντα και σκοπιμότητες στη βάση της κεφαλαιοκρατικής αγοράς.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα της σταδιακής μετάβασης από «κοινωνίες της μάθησης» σε «Κοινωνίες της Γνώσης», μέσω της θεσμοθέτησης της «διά βίου μάθησης», της επικύρωσης της εμπειρικής γνώσης (“learning by doing”) και της επέκτασης του μαθησιακού μοντέλου στους κόλπους της οικονομίας και της εργασίας<sup>87</sup>.

Είναι σημαντικό, λοιπόν, το ότι η Unesco φαίνεται να επενδύει στον τομέα της εκπαίδευσης -καθώς θα αποτελέσει τον πυλώνα της νέας κοινωνικής δομής- και εξαίρει τη στρατηγική σημασία της διασφάλισης της ποιότητάς της και της ισότιμης πρόσβασης σε αυτή από όλους, της διεπιστημονικότητας, της αύξησης του κύρους, των αμοιβών και των συνθηκών εργασίας των λειτουργών της εκπαίδευσης, της δικτύωσης των εν λόγω επαγγελματιών και την ανάπτυξη μιας κουλτούρας καινοτομίας<sup>88</sup>. Επίσης, επικροτείται η θέση της Επιτροπής επί της αδιαμφισβήτητης σημασίας της εξ επαφής και διαπροσωπικής διδασκαλίας ως βασική και θεμελιώδης μέθοδος διδασκαλίας στο επίπεδο της βασικής εκπαίδευσης, καθώς και ο καθοδηγητικός και συντονιστικός ρόλος, η μεγαλύτερη ευελιξία και αυτονομία –χάρη στην εξέλιξη των Τ.Π.Ε.- που επιφυλάσσεται για τους/τις εκπαιδευτικούς. Τέλος, δεν θα μπορούσε να παραλειφθεί η αξιοσημείωτη ευαισθητοποίηση του εν λόγω διεθνούς οργανισμού σχετικά με ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας και διακρίσεων φύλου, ενώ είναι σίγουρα παραδεκτή η διαπίστωση ότι υπό τη νέα προοπτική παύουν πλέον η εκπαίδευση κι η εργασία να θεωρούνται ξεχωριστές σφαίρες<sup>89</sup>.

Βέβαια, μολοντί η έκθεση της Unesco εμπεριέχει οξυδερκείς παρατηρήσεις – διαπιστώσεις σχετικά με επιμέρους πτυχές του υποβάθρου του ενδεχόμενου κοινωνικού μετασχηματισμού και εκφράζει έντιμους και δόκιμους προβληματισμούς επί των πιθανοτήτων εκπλήρωσης της «Κοινωνίας της Γνώσης» ή των πιθανών κινδύνων εκτροπής από την εισηγούμενη ως επιθυμητή κατεύθυνση της μεταλλαγής, η περιγραφή της ενδεχόμενης «Κοινωνίας της Γνώσης» που επιχειρείται αποβαίνει σε μεγάλο βαθμό ανεργμάτιστη και ανεδαφική, κυρίως λόγω της απουσίας επαρκούς σύνδεσης και συσχετισμού των εξαγγελόμενων μεταβολών με τις κυρίαρχες υλικές σχέσεις σε ένα ολιστικό, συστηματοποιημένο επίπεδο. Ως αποτέλεσμα, η έλλειψη πλαισιοθετημένης εισήγησης οδηγεί σε ανακρίβειες, ασάφειες, στρεβλώσεις και αντιφάσεις που αποδυναμώνουν περισσότερο την εγκυρότητα των κειμένων.

Ειδικότερα, ενώ διατυπώνεται ως καταστατική αρχή η προάσπιση του δημοσίου και καθολικού χαρακτήρα της γνώσης στην «Κοινωνία της Γνώσης», ανεξαρτήτως των επιταγών της αγοράς<sup>90</sup>, σε επόμενα χωρία γίνεται αναφορά τους τρόπους κεφαλαιοποίησής της, εγκυμονώντας τον κίνδυνο της ιδιωτικοποίησης και εμπορευματοποίησής της<sup>91</sup>.

Εν συνεχεία, παρόλο που η Επιτροπή αποδέχεται την ιδιόζουσα φύση της διανοητικής εργασίας - η οποία μέλλει να επικρατήσει εν τέλει σε βάρος της χειρωνακτικής-, η οποία δεν μπορεί να υπαχθεί πλήρως στους νόμους της αγοράς, καλείται από την Unesco να τους υπηρετήσει, προκειμένου να προσδοθεί με την εμπλοκή των επιχειρηματιών, επιπρόσθετη αξία στην παραγόμενη γνώση<sup>92</sup>. Ακόμα, και πάλι για την ικανοποίηση των αναγκών της αγοράς, χαιρετίζονται οι ιδιωτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση και την έρευνα, αντί να προτείνονται κατ’ αποκλειστικότητα η δημόσια χρηματοδότηση σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και της έρευνας, η ενίσχυση της βασικής έρευνας και η στροφή της ερευνητικής δραστηριότητας από τα συμφέροντα των ιδιωτών σε ζητήματα σχετικά με την αύξηση του βιοτικού επιπέδου, των εργασιακών συνθηκών, την καταπολέμηση της φτώχειας και των επικίνδυνων ασθενειών.

Ακολούθως, ο εύλογος προβληματισμός της Επιτροπής για το μέλλον και τη θέση του λεγόμενου Τρίτου Κόσμου ή Νότου, και η κατάδειξη της ανισοκατανομής του πλούτου, των αγαθών και των υπηρεσιών στον κόσμο, εξαντλείται στην πρόταση αποκατάστασης της σημασίας της γνώσης και της ανύψωσής της σε απαραίτητο επενδυτικό αγαθό για την αντιμετώπιση της φτώχειας στις περιοχές αυτές. Αυτό αποβλέπει στο να ελκυστεί να επαναπατριστεί και να ανασυσταθεί το πνευματικό κεφάλαιο αυτών των χωρών, μέσω ερευνητικών επιδοτήσεων και των νέων δυνατοτήτων που θα προκύψουν από την ανάπτυξη του διαδικτύου και των δικτυώσεων<sup>93</sup>. Όμως, η ουσία

86. Όπ.π., π. 163.

87. Όπ.π., π. 57.

88. Όπ.π., π. 61-65.

89. Όπ.π., π. 73.

90. Όπ.π., π. 170.

91. Όπ.π., π. 172.

92. Όπ.π., π. 170.

93. Όπ.π. π. 169.

της υπόθεσης έγκειται στο γεγονός ότι για μεγάλο μέρος του πληθυσμού, τα στοιχειώδη ζητήματα της ύπαρξης και του βιοπορισμού παραμένουν ανοιχτά, ενώ την ίδια στιγμή ο καπιταλιστικός κόσμος της Δύσης επωφελείται των πλουτοπαραγωγικών πηγών τους και αντλεί υπεραξία από την ιδιαίτερα χαμηλόμισθη χειρωνακτική εργασία που καταβάλλουν οι εκεί πληθυσμοί. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αποσιωπούνται τα πολιτικά συμφέροντα που συντηρούν αυτά τα φαινόμενα και μετατίθεται το ενδιαφέρον της συζήτησης σε φενακιστικά μέτρα που απαντούν στις προκλήσεις των απάνθρωπων υλικών συνθηκών που επικρατούν στις επίμαχες περιοχές.

Αναφορικά με τις αστοχίες στις εκπαιδευτικού περιεχομένου διακηρύξεις της Unesco, θα πρέπει αρχικά να αναφέρουμε την ασάφεια γύρω από τον ρόλο και τη δράση της ανάπτυξης «κουλτούρας καινοτομίας» ως βασικό εκπαιδευτικό στόχο, καθώς και το γεγονός ότι η εξύμνηση της καινοτομίας ως επιπρόσθετης αξίας στην παραγόμενη ή ήδη υπάρχουσα επ' ουδενί διασφαλίζει την ορθολογικότητα και την ποιότητα της γνώσης, καθώς ο στόχος μετακινείται στην υλοποίηση επικερδών επενδύσεων<sup>94</sup>. Επιπλέον, σύμφωνα με την παραδοχή ότι η επιστημονική γνώση δεν είναι ουδέτερη και είναι ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης και της έρευνας που θα καθορίσει τα αποτελέσματα, κρίνεται αδόκιμο να γίνεται λόγος περί συλλογικών συμφερόντων και κοινού καλού σε ταξικά διαστρωματοποιημένες κοινωνίες που εσωκλείουν οξείες αντιθέσεις και αντικρουόμενα συμφέροντα σε αέναη διαπάλη. Μάλιστα, ακόμα κι η Unesco υπογραμμίζει ότι η καινοτομία συνοδεύεται και από υψηλή κοινωνική αξία, πράγμα που υποδηλώνει τα προνόμια που επιφυλάσσονται σε όσους/-ες καταφέρουν να καινοτομήσουν.

Επιπροσθέτως, σε επίπεδο διδακτικής διαδικασίας εγγίζονται τεχνοκρατικές ιδέες από την Unesco, η οποία κάνει λόγο για ανάγκη ενός εξωτερικού αξιολογητή, ειδικά καταρτισμένου εκτιμητή και εξωσχολικού, προκειμένου να διασφαλιστεί η αμερόληπτη και αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών/-τριών και να δίδεται μια περισσότερο έγκριτη εικόνα εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων<sup>95</sup>. Αυτή η θέση αντιβαίνει τις αρχές της παιδαγωγικής αξιολόγησης, κατά τις οποίες η εκάστοτε αξιολογική κρίση επί των επιδόσεων του μαθητικού πληθυσμού είναι προϊόν διαδικασιών και πρακτικών αξιολόγησης που «συνδέονται με το σύνολο των μαθησιακών και ευρύτερα παιδαγωγικών ενεργειών και στόχων του σχολείου»<sup>96</sup>. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί είναι οι μόνοι που έχουν την ευχέρεια να λαμβάνουν υπόψη συστηματικά «τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, τα οικογενειακά του γνωρίσματα, τον κοινωνικό του περίγυρο και τα χαρακτηριστικά της σχολικής πραγματικότητας»<sup>97</sup> και να σχηματίζουν ολοκληρωμένη εικόνα για το παιδαγωγικό αποτέλεσμα<sup>98</sup>.

Τέλος, σχετικά με τον εργασιακό τομέα, η Επιτροπή επισημαίνει την αναγκαιότητα για αλληπάλληλες αναβαθμίσεις των ικανοτήτων των υποκειμένων της εργασίας, χωρίς όμως να διευκρινίζονται οι όροι υπό τους οποίους θα τελείται αυτή η συνεχής επανακατάρτιση, ούτε και οι φορείς αυτής της ευθύνης. Αυτή η μη διευθέτηση των δομικών αλλαγών που θα υπάρξουν στο σύστημα της εργασίας αφήνει ανοιχτό το πεδίο για ενδεχόμενη εργασιακή ευελιξία και για νεοφανείς φορείς - βιομηχανίες πιστοποίησης τυπικών και μη τυπικών προσόντων δεξιοτήτων- σενάρια που ανταποκρίνονται σε καθεστώς εργασιακής ρευστότητας και εργασιακής επισφάλειας με υψηλό κοινωνικό κόστος.

Κατά δεύτερον, η κατίσχυση της διανοητικής εργασίας στη μέγιστη δυνατή κλίμακα κατά τη μετάβαση προς την «Κοινωνία της Γνώσης» επιτάσσει την αλλαγή της τρέχουσας εργασιακής ηθικής και τη διαμόρφωση ενός εργασιακού έθους συνεργασίας και διαμοιρασμού γνώσεων και πληροφοριών. Όμως, αν δεν ξεκαθαρίζεται ποιο θα είναι το πολιτικο-οικονομικό έδαφος της κοινωνικής αυτής μετάβασης, τόσο η διανοητική εργασία όσο και η ανάπτυξη καινοτομίας δεν δύνανται να διαφύγουν της κυρίαρχης ανταγωνιστικής νόρμας, και αυτό που απομένει δεν είναι παρά μία αλλοτριωμένη διανοητική εργασία, αμφιταλαντευόμενη ανάμεσα στα ειδοποιά χαρακτηριστικά της στην αυθεντική της έκφραση και στις επιταγές του πεδίου της αγοράς. Ακόμα, όλες οι ηθικολογικές διατυπώσεις περί ευσυνειδησίας των ερευνητών/ερευνητριών, ηθικής της επιστήμης, αντικειμενικής και αδέσμευτης δημόσιας ενημέρωσης, καθώς και η αμεσοδημοκρατικού τύπου εμπλοκή του συνόλου των πολιτών στην πολιτειακή διακυβέρνηση, δεν συνάδουν ούτε με τη διαμορφωμένη κοινωνικο-πολιτική πραγματικότητα, όπου η κοινωνία συνιστά ένα απέραντο πεδίο κοινωνικών ανταγωνισμών, πολλώ δε μάλλον ούτε σε μία ενδεχόμενη «Κοινωνία της Γνώσης». Κι αυτό επισημαίνεται διότι συνιστά νοητικό σφάλμα το να εννοείται ότι από μία καπιταλιστική οργάνωση της κοινωνίας μπορούμε να μεταβούμε σε εναλλακτικές κοινωνίες θεμελιωμένες σε εγγενώς αντίθετες αξίες και αρχές, όπως η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η ισότιμη πρόσβαση στην παραγωγή, διάδοση και απόκτηση των κοινωνικών

94. Όπ.π., p. 60.

95. Όπ.π.

96. Ντολιοπούλου, Ε. - Γουργιώτου, Ε., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Με έμφαση στην προσχολική*. Gutenberg, Αθήνα, 2008, σ. 21.

97. Κωνσταντίνου, Χ. - Κωνσταντίνου, Ι., *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Gutenberg, Αθήνα, 2017, σ. 171-175.

98. Κασσωτάκης, Μ., *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Γρηγόρης, Αθήνα, 1992, σ. 80.

αγαθών, καθώς και η σύζευξη δημοσίου και ιδιωτικού συμφέροντος, που θα σηματοδοτούσαν μια ιστορική τομή στην εξέλιξη των κοινωνιών.

Όπως συνάγεται από όλα τα παραπάνω, η Unesco καταθέτει στα προγραμματικά της κείμενα μία κατά βάση αποϊδεολογικοποιημένη προσέγγιση των ζητημάτων που επιχειρεί να αντιμετωπίσει, παραθέτοντας εντυπώσεις από κρίσιμα κοινωνιολογικά φαινόμενα δίχως να θίγει τα δομικά τους αίτια, και σε αυτή την παράλειψη έγκειται και η αποδυνάμωση των ισχυρισμών της.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Κασσωτάκης, Μ., *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1992.
- Κωνσταντίνου, Χ. - Κωνσταντίνου, Ι., *Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*, Gutenberg, Αθήνα, 2017.
- Μανιάτης, Θ. «Σημειώσεις Μαρξιστικής Πολιτικής Οικονομίας Ι», [http://www.econ.uoa.gr/fileadmin/econ.uoa.gr/uploads/useful\\_docs/810\\_Simeioseis\\_Marxistikis\\_Politikis\\_Oikonomias\\_I-Maniatis.pdf](http://www.econ.uoa.gr/fileadmin/econ.uoa.gr/uploads/useful_docs/810_Simeioseis_Marxistikis_Politikis_Oikonomias_I-Maniatis.pdf) (ημ. πρόσβασης 10/12/2020).
- Ντολιοπούλου, Ε. - Γουργιώτου, Ε., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Με έμφαση στην προσχολική.*, Gutenberg, Αθήνα, 2008.
- Ντράκερ, Φ. Π. *Μετακαπιταλιστική Κοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα, 1996.
- Παυλίδης, Π. *Η γνώση στην διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2012.
- Τόφλερ, Α. *Το τρίτο κύμα*, Κάκτος, Αθήνα, 1982.
- Bell, D. *The Coming of the Post-Industrial Society. A venture in Social forecasting*, Basic Books, New York, 1973.
- Bell, D. *The social network of information society*, Στο: T. Forester (επιμ.), *The Microelectronics Revolution*, Basil Blackwell, Oxford, 1980.
- Castells, M. *The Rise of the Network Society*. Blackwell Publishers Cambridge, MA; Oxford, UK, 1996.
- Commission of the European Communities, *White paper on education and training - TEACHING AND LEARNING - TOWARDS THE LEARNING SOCIETY*, Office for Official Publications of the European Commission, Brussels, 1995.
- Hardt, M.- Negri, A. *Αυτοκρατορία*, Scripta, Αθήνα, 2002.
- Hardt, M.- Negri, A. *ΠΛΗΘΟΣ, πόλεμος και δημοκρατία στην εποχή της Αυτοκρατορίας*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2011.
- Unesco, *Towards Knowledge Societies*, Unesco Publishing, Paris 2005.

# Διδασκαλία και μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής

Ιωσήφ Φραγκούλης

Αναπλ. Καθηγητής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ, Καθηγητής- Σύμβουλος ΕΑΠ  
sfaka@otenet.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αποστολή των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν περιορίζεται στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης, αλλά συνίσταται και στην παροχή διδασκαλίας υψηλού επιπέδου (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014). Σε έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τον ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης (European Commission, 2011), επισημαίνεται πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ευέλικτες και καινοτόμες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να βελτιωθούν η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το θέμα της διδακτικής κατάρτισης των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης άρχισε τα τελευταία χρόνια να έρχεται στο προσκήνιο, καθώς ο άνεμος της διεθνοποίησης, του ανταγωνισμού, της συγκρισιμότητας των προγραμμάτων σπουδών, και του ελέγχου της ποιότητας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων της ανώτατης εκπαίδευσης πνέει πλέον και στη χώρα μας, μοχλεύοντας τη συζήτηση για τις παιδαγωγικές μεθόδους και τις διδακτικές τεχνικές που αξιοποιούνται στη διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης για τους διδάσκοντες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την αναβάθμιση της παιδαγωγικής και διδακτικής τους ικανότητας. Στον σχεδιασμό του προγράμματος αξιοποιήθηκαν, τόσο το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής όσο και αυτό της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στόχος του προγράμματος είναι η υποβοήθηση του έργου των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

## Εισαγωγή

Η αποστολή των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν περιορίζεται στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης, αλλά συνίσταται και στην παροχή διδασκαλίας υψηλού επιπέδου (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014). Σε έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τον ανασχεδιασμό της εκπαίδευσης (European Commission, 2011), σημειώνεται πως υπάρχει μεγάλη ανάγκη για ευέλικτες και καινοτόμες προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας, ώστε να βελτιωθούν η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Ένωση σημειώνει ότι η ποιότητα της διδασκαλίας αποτελεί κρίσιμο ζήτημα και στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τονίζεται ότι, τόσο η έρευνα όσο και η διδασκαλία θα πρέπει να υποστηρίζονται, προκειμένου να εξασφαλιστεί η υψηλή ποιότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (European Commission, 2011· Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2016).

Ως απόρροια των προαναφερόμενων με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται συστηματικά στον διεθνή χώρο, ως κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης, η πανεπιστημιακή παιδαγωγική (Σταμέλος, 2016).

Σημαντική σε αυτό το σημείο είναι η συμβολή της κριτικής παιδαγωγικής, η οποία, ως θεωρία και πρακτική, βοηθά εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση, μέσα από την κατανόηση των αιτιών, του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές τους (Γούναρν & Γρόλλιος, 2010).

Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, ο διδάσκων δεν θεωρεί τους εκπαιδευόμενους «άδεια δοχεία», που πρέπει να «γεμίσουν» με γνώση. Αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους ως φορείς δράσης (agents), που έχουν συγκεκριμένες απόψεις για τον κόσμο ζώντας σε συγκεκριμένες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες (Shor, 1992). Ρόλος του διδάσκοντα είναι να ανιχνεύσει, μαζί με τους εκπαιδευόμενους, αυτές τις απόψεις και να προχωρήσει στην ανάπτυξη διαδικασίας κριτικού διαλόγου, μέσα από την οποία οι εκπαιδευόμενοι θα αναπτυχθούν περαιτέρω, συ-

νειδοποιώντας παράλληλα τις οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τη ζωή τους (Γρόλλιος, 2005· McLaren, 2000· Shor, 1992).

Η κριτική παιδαγωγική προσεγγίζει τις δομές εκπαίδευσης εντός του οικονομικού και κοινωνικού πλαισίου στο οποίο λειτουργούν. Η κριτική παιδαγωγική εξετάζει τις ποιοτικές πτυχές της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς θεωρεί πως στις δομές εκπαίδευσης γίνεται διαπάλη ιδεών (Giroux, 2010). Έμφαση δίνεται: α) στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (διδασκτέα ύλη, εκπαιδευτικές μέθοδοι, ανάπτυξη κριτικής σκέψης), β) στην υποκίνηση των φοιτητών στη διεργασία της μάθησης, γ) στις ισότιμες σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ διδασκόντων- διδασκόμενων, δ) στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού οργανισμού και κοινωνικού πλαισίου (Κόκκος, 2016).

## Κριτική παιδαγωγική

Η κριτική παιδαγωγική, ως ριζοσπαστική εκπαιδευτική θεωρία μελετά τις εκπαιδευτικές δομές, τόσο εντός του ιστορικού τους πλαισίου όσο και ως τμήμα του υπάρχοντος κοινωνικού και πολιτικού ιστού που χαρακτηρίζει την κυρίαρχη κοινωνία (Γούναρν & Γρόλλιος, 2010:280). Στο πλαίσιο της προαναφερόμενης αντίληψης, η κριτική παιδαγωγική ως θεωρία έφερε στο προσκήνιο την αμφισβήτηση των κοινωνικών δομών εξουσίας και δημιούργησε ένα ολόκληρο κίνημα, τόσο στις κοινωνικές επιστήμες όσο και στον χώρο της παιδαγωγικής (Κρίβας, 2002).

Η κριτική παιδαγωγική σκοπεύει στην απελευθέρωση του ατόμου από κοινωνικές συνθήκες, που το θέλουν προσαρμοσμένο και καθοδηγούμενο και που περιορίζουν την κριτική του δράση, την αυτοπραγμάτωση και την αυτοδιάθεσή του. (Κρίβας, 2002). Θέτει έναν ξεκάθαρο σκοπό, που είναι η κριτική στάση απέναντι στην κοινωνία, με απώτερο σκοπό την αλλαγή των δομών που εμποδίζουν την ανθρώπινη χειραφέτηση. Αυτό, δε, δεν το αντιμετωπίζει σαν κάτι διαφορετικό από τη γνώση, αλλά ως συστατικό στοιχείο της γνωστικής διαδικασίας, ώστε αυτή να έχει πραγματικά αποτελέσματα (Γούναρν & Γρόλλιος, 2010).

Ο χειραφετικός χαρακτήρας της κριτικής παιδαγωγικής αποτελεί το βασικό της στοιχείο, το οποίο της δίνει την αξία που έχει ως θεωρία, στον μετασχηματισμό της παιδαγωγικής πρακτικής (Κρίβας, 2002). Σύμφωνα με την κριτική παιδαγωγική, η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργεί, είτε με στόχο την υποταγή του ανθρώπου, είτε με στόχο την απελευθέρωσή του (Φραγκούλης, 2004).

Η κριτική θεωρία υπογραμμίζει τις συνέχειες και τις ασυνέχειες ανάμεσα στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον, καθώς και την πιθανότητα για εποικοδομητική πολιτική και για ατομική και ομαδική άσκηση. (Best, 1995:18). Αυτό εξασφαλίζει στην κριτική παιδαγωγική νέες προκλήσεις, τόσο για την κατανόηση όσο και για τον μετασχηματισμό του κόσμου (Kellner, 1999: 187-188).

Η κριτική παιδαγωγική ως διεπιστημονική θεωρία, αναλύει τις πολιτιστικές και κοινωνικές βάσεις των γνωστικών τομέων και ως στόχο της έχει να κάνει την κοινωνία πιο δημοκρατική. Ταυτόχρονα, προσπαθεί να είναι θεωρητική και πρακτική (Bertrand, 1999:148). Οι αξίες προς τις οποίες στοχεύει η κριτική παιδαγωγική είναι η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η ελευθερία, η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη. Η κριτική παιδαγωγική είναι μια παιδεία της αμφισβήτησης που στηρίζεται σε αρχές όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, η ισότητα και ο σεβασμός των διαφορών. Η ανάλυση και αντιμετώπιση των παιδαγωγικών φαινομένων δεν είναι ατομική αλλά συλλογική υπόθεση. Επιχειρεί να εμπλέξει στην κριτική ανάλυση των προσωπικών και παιδαγωγικών τους πεποιθήσεων όλους όσοι συμμετέχουν στην παιδευτική διαδικασία. Μόνο τότε θα μπορέσει η εκπαίδευση να συνδράμει στη χειραφέτηση του ατόμου και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας (Carr & Kemmis, 1997:208).

Στο πεδίο της κριτικής παιδαγωγικής αναδεικνύεται ως σημαντική παράμετρος η έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης, η οποία προωθεί μια κριτική αντίληψη για την παιδεία. Σημαντικό εργαλείο στην όλη διαδικασία αναδεικνύεται ο διάλογος, ο οποίος γίνεται κατανοητός ως μία οριζόντια σχέση ανάμεσα στους ανθρώπους. Ο διάλογος δημιουργεί μια σχέση στην οποία κυριαρχούν η αγάπη, η προσμονή, η εμπιστοσύνη και η κριτική γνώμη (Bertrand, 1999:142). Στο πλαίσιο του διαλόγου που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων προσφέρονται ευκαιρίες για ουσιαστική επικοινωνία, συνεργασία και εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών δομών (Κρίβας, 2002).

Η κριτική παιδαγωγική προσπαθεί να ενδυναμώσει τα άτομα, ώστε να είναι σε θέση να ελέγξουν δημοκρατικά, τόσο τις ίδιες τις ζωές τους όσο και την κοινωνία. Στις νέες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες θα πρέπει να επανεξεταστεί (Hirst & Thompson, 1996:115). Αυτό έχει ως συνέπεια η κριτική παιδαγωγική να χρειάζεται να αναπτύξει νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές και να ενδυναμώσει τα άτομα, ώστε να κατανοήσουν και να δράσουν αποτελεσματικά σ' έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Αυτό προϋποθέτει τη διδασκαλία νέων γνωστικών αντικειμένων, καθώς και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Kellner, 1999, 316).

Οι διδάσκοντες σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης πρέπει να κατανοήσουν τον ιδιαίτερο ρόλο της εκπαίδευσης στη σύνδεση της γνώσης με την εξουσία, ώστε να χρησιμοποιήσουν τον ρόλο αυτό με στόχο τη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών (Γούναρν & Γρόλλιος, 2010). Οι κριτικοί ερευνητές απορρίπτουν την άποψη σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση συνιστά μια απολιτική και αξιολογικά ουδέτερη διαδικασία (Γούναρν & Γρόλλιος, 2010). Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον P. Freire, συνιστά μια βαθιά πολιτική πράξη (Φραγκούλης, 2004).

Στόχος των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων δεν είναι μόνο η μεταφορά γνώσεων προς τους φοιτητές τους, αλλά και η δημιουργία του κατάλληλου πλαισίου και των ανάλογων προϋποθέσεων προκειμένου οι φοιτητές να οδηγηθούν στην κατάκτηση της νέας γνώσης. Οι γνώσεις που αποκτούν οι φοιτητές και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν έχουν απελευθερωτικό και όχι προσαρμοστικό χαρακτήρα. Η εκπαίδευση στον χώρο των πανεπιστημίων θα πρέπει να προβληματίζει και να οδηγεί στην ελευθερία των φοιτητών. Η ελευθερία κατακτάται μέσω του διαλόγου και της κριτικής συνειδητοποίησης (Κρίβας, 2002). Ο διάλογος που αναπτύσσεται ανάμεσα στους φοιτητές και τους δασκάλους τους αποτελεί μια διανθρώπινη διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας η διαλογική ενότητα «εγώ - εσύ» μεταβάλλει τους συμμετέχοντες σε συνυπεύθυνους συνδιαμορφωτές μιας εξέλιξης, στο πλαίσιο της οποίας και οι δύο αναπτύσσονται.

## Διδασκαλία και η μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Από τη μελέτη των θεσμικών κειμένων (Νόμοι 4485/2017 & 4610/2019) που αφορούν τη λειτουργία των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων, διαπιστώνουμε πως, μεταξύ άλλων, στο έργο των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνονται και τα ακόλουθα καθήκοντα: α) η παροχή επιστημονικά τεκμηριωμένης γνώσης, β) η παραγωγή ποιοτικής γνώσης μέσω βασικής και εφαρμοσμένης έρευνας, γ) η συμβολή στην ανάπτυξη της κοινωνίας, δ) η διαμόρφωση ολοκληρωμένων και ελεύθερων προσωπικοτήτων που εμφορούνται από επιστημονικό ήθος, κοινωνική ευαισθησία και δημοκρατική συνείδηση (Γουγουλάκης, 2016:56).

Σύμφωνα με τον Illeris (2016), η μάθηση προσδιορίζεται από δύο σημαντικές παραμέτρους. Η πρώτη παράμετρος σχετίζεται με τη διαλεκτική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του, από το οποίο δέχεται ερεθίσματα (πληροφορίες) και στο οποίο επιδρά. Η δεύτερη παράμετρος σχετίζεται με μια εσωτερική ψυχοβιολογική διεργασία μάθησης, μέσω της οποίας το άτομο επεξεργάζεται τα νέα ερεθίσματα που λαμβάνει και, είτε τα απορρίπτει ως μη κατανοητά και χρήσιμα, είτε τα ενσωματώνει στις ήδη υπάρχοντα νοητικά σχήματά του, είτε, τέλος, χρησιμοποιεί τις νέες πληροφορίες για να μετασχηματίσει τις υπάρχουσες γνώσεις και συμπεριφορές του (Γουγουλάκης, 2016).

Όπως αναφέρει ο Illeris (2016), η διάσταση του περιεχομένου αποτελεί μία από τις δυο βασικές προϋποθέσεις για να μάθει κανείς κάτι που μαθαίνεται, όπως γνώσεις, δεξιότητες, απόψεις, συμπεριφορές κ.λπ. Χωρίς τα στοιχεία της θέλησης, των συναισθημάτων και των κινήτρων, τα οποία σε μεγάλο βαθμό εξαρτώνται από τη διάσταση της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον, δεν είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί καμιά διεργασία μάθησης. Κάθε διεργασία μάθησης εμπεριέχει τις τρεις αυτές διαστάσεις, οι οποίες θα πρέπει πάντα να λαμβάνονται υπόψη προκειμένου η κατανόηση ή η ανάλυση μιας μαθησιακής διεργασίας να θεωρείται επαρκής (Illeris, 2016: 46).

Αν και η εκπαιδευτική διαδικασία και η παιδαγωγική έρευνα επικεντρώνονται συνήθως στη διάσταση του περιεχομένου, το μοντέλο του Illeris αναδεικνύει άλλες δύο, εξίσου σημαντικές διαστάσεις: α) τη διάσταση της δράσης, της επικοινωνίας και της συνεργασίας, ως σημαντικά στοιχεία στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του, απαραίτητα για την κοινωνικότητά του και ομαλή του ενσωμάτωση, β) τη διάσταση της υποκίνησης, στην οποία εμπεριέχονται οι «κινητοποιητικοί» παράγοντες της «γνωστικής» ενέργειας, όπως τα κίνητρα, τα συναισθήματα και η βούληση (Γουγουλάκης, 2016). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η μάθηση αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, όπου ο πανεπιστημιακός δάσκαλος δεν πρέπει μόνο να μεταβιβάσει γνώσεις, αλλά και να υποκινήσει το ενδιαφέρον των φοιτητών του, να τους εμπλέξει συναισθηματικά και να τους διαμορφώσει συμπεριφορές και στάσεις που θα τους διευκολύνουν να γίνουν ενεργοί πολίτες.

Η διδασκαλία και η μάθηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τόσο στη χώρα μας όσο και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, μεταβάλλονται με ταχύτερους ρυθμούς εξαιτίας του «αποπροσανατολιστικού διλήμματος», που ενεργοποιούν οι σημαντικές αλλαγές στα συστήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Mezirow, 2009). Στο πλαίσιο των συντελούμενων αλλαγών, αναγκαία είναι η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ειλικρινούς διαλόγου γύρω από ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης, μεταξύ των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Για να υλοποιηθούν τα προαναφερόμενα, απαραίτητη θεωρείται η επιμόρφωση των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης, με αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων και προηγμένων

τεχνολογικών εργαλείων. Η επιμόρφωση θα αφορά ζητήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο της διδασκαλίας τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, καθώς και με τη διαμόρφωση κατάλληλου μαθησιακού κλίματος (Φραγκούλης & Αρμακόλας, 2019).

## Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Οι σημαντικές αλλαγές που συντελούνται σε όλους τους τομείς της κοινωνίας επιβάλλουν αναπροσαρμογές, τόσο στα περιεχόμενα, τις μεθόδους όσο και στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Η επιλογή και συγκρότηση ενός ελαχίστου κορμού πολύ απαραίτητων γνώσεων, και κυρίως η εκμάθηση μεθόδων προσέγγισης της φυσικής, κοινωνικής και ιστορικής πραγματικότητας, αλλά και η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η δημιουργία κινήτρων συνεχούς μάθησης (συνεχιζόμενη εκπαίδευση), είναι σήμερα αναγκαίες περισσότερο από ποτέ (Παπαδάκης, Βελισσάριος & Φραγκούλης, 2003).

Στις νέες αυτές συνθήκες απαιτείται αλλαγή στον ρόλο των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με κύριο άξονα τη μετατόπιση του κέντρου βάρους από τη διδακτική διαδικασία παροχής γνώσεων, στην οργάνωση κατάλληλων περιβαλλόντων και διαδικασιών μάθησης, καθώς και στην καλλιέργεια της αυτενέργειας και των ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων για την αντιμετώπιση των νέων συνθηκών (Παπαδάκης, Βελισσάριος & Φραγκούλης, 2003).

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων βασίζεται στην αποτελεσματικότητα των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και των εκπαιδευτικών που τις υλοποιούν.

Η αρχική εκπαίδευση των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι εφικτό να καλύψει σε όλη την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, όλο το φάσμα των ενδιαφερόντων, των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χρειάζονται για την άσκηση του έργου τους. Πολύ συχνά έχουμε αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα αναλυτικά προγράμματα, τα συγγράμματα και την ύλη που οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν. Νέες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθοδολογίες, νέες τεχνολογίες, αποτελούν αντικείμενα και νέους θεσμούς που οι διδάσκοντες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να αποδεχθούν και να προωθήσουν στο έργο τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Παπαδάκης, Βελισσάριος & Φραγκούλης, 2003).

Οι εξελίξεις στην επιστήμη και στην τεχνολογία, η μεγάλη αύξηση αλλά και η γρήγορη παλαιώση των γνώσεων, επηρεάζουν άμεσα τα αναλυτικά προγράμματα, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις παιδαγωγικές σχέσεις και το γενικότερο κλίμα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ανάγκη για ανάπτυξη και προώθηση επαγγελματικής νοοτροπίας και ήθους θέτει ως στόχους την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εργασίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Κοινή πεποίθηση είναι ότι η επιμόρφωση των διδασκόντων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης: α) προσφέρει ανανέωση των γνώσεων σε εκείνους τους διδάσκοντες οι οποίοι μέχρι τώρα είχαν περιορισμένης έκτασης ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουν ή να γνωρίζουν σε περιορισμένο βαθμό τις νέες εξελίξεις στον χώρο της παιδαγωγικής και της διδακτικής, β) με δεδομένο το γεγονός πως η ημιζωή των γνώσεων σε αρκετούς επιστημονικούς χώρους δεν ξεπερνά, κατά μέσο όρο, τα 2-3 έτη, καθίσταται απαραίτητη περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη εποχή, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, γ) η διδασκαλία αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλευρη δραστηριότητα για την οποία υπάρχουν πιο πολλά να μάθουν από αυτά που ήδη γνωρίζουν, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και να το επιτελούν με λιγότερο άγχος και μεγαλύτερη σιγουριά, δ) τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών χρειάζεται να προσαρμόζονται στις συντελούμενες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές. Αυτό προϋποθέτει ανάλογη προσαρμογή και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτά. Η τελευταία θα επιτευχθεί μέσα από διαδικασίες συστηματικής επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, ε) τα ποικίλα προβλήματα που καλούνται καθημερινά να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προϋποθέτουν την ύπαρξη των εκπαιδευτικών με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης, όχι μόνο στο γνωστικό τους αντικείμενο αλλά και σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικού, διδακτικού, οργανωτικού και διοικητικού ενδιαφέροντος.

Οι διεθνείς επιστημονικές συζητήσεις και έρευνες (Hargreaves, 1995, Zeichner & Liston, 1987) φαίνεται να συγκλίνουν σε κάποια κοινά χαρακτηριστικά για τον θεσμό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν. Έτσι, πρέπει να:

- Ανταποκρίνεται σε διαπιστωμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών.
- Είναι σε στενή επαφή με την εκπαιδευτική έρευνα και σε άμεση επαφή με την εκπαιδευτική πράξη.
- Έχει πολλές μορφές και να ενσωματώνει ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες.
- Είναι μικρής διάρκειας και επαναλαμβανόμενη.

- Είναι ευρείας κλίμακας, απευθυνόμενη σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών.
- Είναι αποκεντρωμένη και να παρέχεται από διάφορους φορείς.
- Χρησιμοποιεί μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών.
- Συνδέεται με την επικαιρότητα και τις νέες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες.
- Αξιολογείται συνεχώς, για βελτίωση των μεθόδων και κάλυψη των νέων αναγκών.
- Είναι προσανατολισμένη προς το μέλλον.
- Είναι ποιοτική.

Για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επιμόρφωση των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρειάζεται διαρκής αποτίμηση των παρακάτω παραγόντων: α) του περιεχομένου της διδασκαλίας (διδασκείας ύλης, εκπαιδευτικών μεθόδων, ανάπτυξης ικανοτήτων, και ιδιαίτερα της κριτικής σκέψης), β) της υποκίνησης και του συναισθηματικού κλίματος που διαμορφώνεται μεταξύ διδασκόντων- διδασκομένων, γ) της σχέσης του εκπαιδευτικού οργανισμού με το κοινωνικό πλαίσιο (Κόκκος, 2016). Σημαντική σε αυτό το σημείο είναι η συμβολή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να συντελέσει αποφασιστικά στην επιμόρφωση και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και να υποστηρίξει αποτελεσματικά το έργο τους, διασφαλίζοντας ποιότητα και αποτελεσματικότητα στον τρόπο υλοποίησής της επιμόρφωσής τους.

## Η συμβολή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Η εξ Αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση μεταξύ των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Προβλήματα όπως ο χώρος και ο χρόνος, που συνιστούν εμπόδια στη συμβατική μάθηση, μπορούν να αντιμετωπιστούν στην εξ Αποστάσεως επιμόρφωση. Η αναγκαιότητα της φυσικής παρουσίας δεν υφίσταται (Egan & Gibb, 1997). Τα πλεονεκτήματα της διά ζώσης εκπαίδευσης εξακολουθούν να ισχύουν και στην εξ Αποστάσεως επιμόρφωση, καθώς προσφέρει κοινωνική αλληλεπίδραση και εξοικείωση ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Η έννοια της επικοινωνίας και της ανταλλαγής εμπειριών ενισχύεται και αποκτά μία νέα δυναμική, από την αξιοποίηση της τεχνολογίας, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και τη σύνδεση των ατόμων με αυτά (Παναγιωτακόπουλος, 2018).

Σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση είναι η συμβολή των διαδικτυακών μαθημάτων. Τα διαδικτυακά μαθήματα επιτρέπουν σε μεγάλο αριθμό πανεπιστημιακών δασκάλων να τα παρακολουθούν από απόσταση. Η εξ Αποστάσεως επιμόρφωση παρέχει αξιόπιστα και ευέλικτα προγράμματα σπουδών, αφού οι συμμετέχοντες σε αυτά μπορούν να συμμετέχουν στο μάθημα με τον δικό τους ρυθμό και πρόγραμμα (Carnevale, 2005). Αυτή η ευελιξία διευκολύνει τους πανεπιστημιακούς δασκάλους στην παρακολούθηση μαθημάτων αυτής της μορφής, καθώς έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόσουν τη συμμετοχή τους σε αυτά σύμφωνα με τις επαγγελματικές, ακαδημαϊκές και προσωπικές τους υποχρεώσεις (Αρμακόλας, 2018).

Οι διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναπτύσσουν τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους δεξιότητες και αναπτύσσονται επαγγελματικά, επιλέγοντας οι ίδιοι τον τόπο, τον χρόνο και τον ρυθμό επιμόρφωσής τους. Για παράδειγμα, μπορούν να ξαναδούν τις καταγεγραμμένες διδασκαλίες τους, να εντοπίσουν θετικά και αρνητικά στοιχεία σε αυτές, να αναστοχαστούν και να υιοθετήσουν καλές πρακτικές (Arbaugh, 2000).

Τα πλεονεκτήματα από την αξιοποίηση αυτής της μορφής επιμόρφωσης είναι πολλά, αφού η μάθηση σε περιβάλλον εξ Αποστάσεως επιμόρφωσης αμβλύνει τις υφιστάμενες διαφορές και προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα προσωπικά και κοινωνικά τους χαρακτηριστικά (Λιοναράκης, 2006 Αρμακόλας, 2018). Τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα θα πρέπει να είναι τέτοια ώστε να ανταποκρίνονται στις μαθησιακές ανάγκες της σημερινής «γενιάς του διαδικτύου» και να αξιοποιούν τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του ανθρώπου (Λιγούτσικου κ. συν., 2015· Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2017).

Για να είναι αποτελεσματική η συνεισφορά της εξ Αποστάσεως επιμόρφωσης θα πρέπει οι νέες τεχνολογίες να χρησιμοποιούνται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο, ώστε να διασφαλίζεται η ενίσχυση της ανοικτής και διά βίου μάθησης στο πλαίσιο μιας συλλογικής και υποβοηθούμενης αυτομόρφωσης (Scanlon et al., 2015).

Σημαντική στο πεδίο της εξ Αποστάσεως επιμόρφωσης θεωρείται η αξιοποίηση της τηλεδιάσκεψης. Σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό, η χρήση της τηλεδιάσκεψης έχει εξελιχθεί από μια περιθωριακή δραστηριότητα σε ένα σημαντικό εργαλείο για την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης (Lawson & Comber, 2014). Η τηλεδιάσκεψη μπορεί να θεωρηθεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο όταν συνδυάζεται με ισχυρή, καλοσχεδιασμένη, μαθητοκεντρική



διδασκαλία (Greenberg & Colbert, 2004). Με την τηλεδιάσκεψη στη διδασκαλία, διευκολύνεται η συνεργασία, ενώ επισημαίνεται ότι εμπλουτίζει την εμπειρία στην εξ Αποστάσεως επιμόρφωση, με τη μείωση του συναισθήματος της απομόνωσης, την τόνωση της ενθάρρυνσης για αλληλεπίδραση και ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση και επικοινωνία.

Η εξ Αποστάσεως επιμόρφωση, με τη χρήση της τηλεδιάσκεψης μπορεί να δημιουργήσει ευρεία κλίμακα αλληλεπίδρασης που μπορεί να λάβει χώρα μεταξύ των συμμετεχόντων (Panagiotakopoulos, Lionarakis & Xenos, 2003). Συνεπώς, η υποστήριξη, τόσο της διδακτικής όσο και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων, είναι απαραίτητη για τη δημιουργία ενός καλύτερου και αποτελεσματικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Κασσελίδης & Πολίτης, 2006· Panagiotakopoulos, Tsiatsos, Lionarakis, Tzanakos, 2013).

Για να είναι αποτελεσματική η τηλεδιάσκεψη ως σύγχρονο τεχνολογικό εργαλείο, απαραίτητη κρίνεται η ανάπτυξη αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευόμενων -εκπαιδευτικού υλικού, εκπαιδευτικού - εκπαιδευόμενων, μεταξύ εκπαιδευόμενων (Armakolas, 2019).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζεται η άποψη πως η τηλεδιάσκεψη ως τεχνολογικό εργαλείο έχει αρκετά πλεονεκτήματα, τα σημαντικότερα εκ των οποίων συνοψίζονται στα ακόλουθα: α) εμφανίζει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση από πολλές ασύγχρονες τεχνολογίες, β) είναι ένα οικονομικά αποτελεσματικό εργαλείο για να παρέχουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες σε έναν μεγάλο πληθυσμό διδασκομένων, γ) αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση, δ) παρέχει τη δυνατότητα εξάσκησης και βελτίωσης δεξιοτήτων επικοινωνίας και παρουσίασης, ε) ενισχύει την ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων, καθώς διευκολύνει τη συνεργασία, στ) επιτρέπει την πρόσβαση σε πρωτογενείς πηγές υλικού (Μηλιωρίτσας & Γεωργιάδη, 2009), στ) παρέχει ψυχολογική στήριξη και ενθάρρυνση στους χρήστες της (Αρμακόλας, 2018).

Επιπλέον, με τη χρήση και αξιοποίηση της πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης, οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με ένα νέο περιβάλλον μάθησης και αναπτύσσουν τεχνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

Πιο αναλυτικά, επιτυγχάνονται οι ακόλουθοι στόχοι:

- Η εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες και τη χρήση τους για την απόκτηση νέας γνώσης.
- Η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας.
- Η ανάπτυξη χρήσιμων κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της ενεργητικής ακρόασης και του ομαδικού πνεύματος.
- Η προώθηση της αυτενέργειας (Αρμακόλας, 2018).

## Παρουσίαση προγράμματος επιμόρφωσης διδασκόντων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια, έμφαση δίνεται όχι μόνο στο περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά στις μεθόδους και στις τεχνικές εκπαίδευσης των φοιτητών. Σημαντική συνιστώσα της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής είναι η κριτική διδασκτική, η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον σχεδιασμό, στην οργάνωση, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο τη διασφάλιση ποιότητας και αποτελεσματικότητας.

Στο πλαίσιο της προαναφερόμενης αντίληψης και με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των Καθηγητών – Συμβούλων της ΘΕ ΕΚΠ 64 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, από το Ακαδημαϊκό Έτος 2019-2020 θα προχωρήσουμε στην υλοποίηση ενός ταχύρρυθμου επιμορφωτικού προγράμματος μεικτής μάθησης, διάρκειας 150 διδακτικών ωρών. Το πρόγραμμα θα έχει εθελοντικό χαρακτήρα και το περιεχόμενό του θα αναφέρεται στην επιμόρφωση των Καθηγητών της συγκεκριμένης Ενότητας σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής προσέγγισης ενηλίκων.

Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο αντικείμενο επιμόρφωσης καθώς, τόσο οι φοιτητές της ΘΕ ΕΚΠ 64 των προηγούμενων Ακαδημαϊκών Ετών όσο και αρκετοί από τους διδάσκοντες στη συγκεκριμένη Θεματική Ενότητα, είχαν διατυπώσει στις εκθέσεις αξιολόγησης, την ανάγκη για συστηματική επιμόρφωσή τους σε θέματα παιδαγωγικής-διδακτικής μεθοδολογίας και εξ αποστάσεως επικοινωνίας με τους ενήλικες φοιτητές τους.

Ειδικότερα, οι 125 ώρες του προγράμματος θα λάβουν χώρα με χρήση πλατφόρμας σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, στο πλαίσιο είκοσι πέντε πεντάωρων τηλεδιασκέψεων, και θα περιλαμβάνουν την επεξεργασία θεματικών αντικειμένων σχετικών με την παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, και ειδικότερα σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι 25 ώρες του προγράμματος θα πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο πέντε πεντάωρων διά ζώσης συναντήσεων και θα περιλαμβάνουν την επεξεργασία ενοτήτων του εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και την πραγματοποίηση ομαδικών αναστοχαστικών δραστηριοτήτων.

Αναλυτικότερα, το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων του προγράμματος θα περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
1η Ενότητα	Αλληλογνωριμία, Παρουσίαση στόχων προγράμματος, Διαμόρφωση εκπαιδευτικού συμβολαίου Μεθοδολογία εναρκτήριας συνάντησης: διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών, προσδοκιών εκπαιδευόμενων
2η Ενότητα	Θεωρίες μάθησης ενηλίκων, Χαρακτηριστικά ενηλίκων εκπαιδευόμενων, Προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης, Αρχές μάθησης ενηλίκων, Ρόλος εκπαιδευτή
3η Ενότητα	Δυναμική της εκπαιδευόμενης ομάδας (διαμόρφωση συνεργατικού μαθησιακού κλίματος, ρόλοι στην ομάδα, επικοινωνία στην ομάδα)
4η Ενότητα	Εκπαίδευση ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο ιδιαίτερος ρόλος του εκπαιδευτή στην ΕξΑε, Το εκπαιδευτικό υλικό στην ΕξΑε
5η Ενότητα	Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες
6η Ενότητα	Σύγχρονες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας ενηλίκων (π.χ., εργασία σε ομάδες, καταϊγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων, debate)
7η Ενότητα	Διαμόρφωση εκπαιδευτικού χώρου, Χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας
8η Ενότητα	Αξιολόγηση διδακτικού έργου (Μοντέλα, τύποι, τεχνικές)
9η Ενότητα	Μεθοδολογία σχεδιασμού Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων & μικροδιδασκαλιών
10η Ενότητα	Παρουσίαση εικοσάλεπτων μικροδιδασκαλιών από τους εκπαιδευόμενους, σχολιασμός, ανατροφοδότηση

## Συμπεράσματα

Η κριτική παιδαγωγική ως προσέγγιση της παιδαγωγικής επιστήμης μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο παροχής εξειδικευμένων παιδαγωγικών-διδακτικών γνώσεων και ανάπτυξης ανάλογων δεξιοτήτων- ικανοτήτων (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2016). Ως παιδευτική διαδικασία, μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να κατανοήσουν την πραγματικότητα που τους περιβάλλει, μέσω του προβληματισμού και της αμφισβήτησης της υφιστάμενης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Η κριτική παιδαγωγική θα πρέπει να βοηθήσει τους διδάσκοντες να αντιληφθούν τον εαυτό τους μέσα σε μια πραγματικότητα, στην οποία, με βάση τις γνώσεις τους, μπορούν να επιφέρουν αλλαγές και μετασχηματισμούς (Κρίβας, 2002).

Οι διδάσκοντες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, για να πετύχουν στο έργο τους χρειάζονται συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα ακαδημαϊκής και επαγγελματικής ανάπτυξης κι εξειδίκευσης. Τα προγράμματα αυτά θα τους προσφέρουν γνώσεις όχι μόνο στο πεδίο της διδακτικής, αλλά και στο πεδίο διαχείρισης της καθημερινότητας στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα ακαδημαϊκής ανάπτυξης θα μετασχηματιστεί ο ρόλος τους στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο ρόλος τους, από μεταφορέα γνώσεων θα γίνει εμπυχωτικός-καθοδηγητικός και διευκολυντικός στη διεργασία μάθησης των φοιτητών τους (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2016).

Για την επίτευξη των προαναφερόμενων, τα τριτοβάθμια ιδρύματα πρέπει να επενδύσουν σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, προσαρμοσμένα στα νέα δεδομένα, καθώς και στην αξιοποίηση σύγχρονων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, έτσι ώστε οι συνεχείς εξελίξεις στο πεδίο της διδακτικής, της παιδαγωγικής και της επικοινωνίας να θέτουν σε συνεχή εγρήγορση τους διδάσκοντες και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Χρίστου, 2014). Σημαντική προς αυτή την κατεύθυνση είναι η συμβολή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, καθώς και των σύγχρονων εργαλείων μάθησης, όπως της τηλεεκπαίδευσης.

Η αξιοποίηση προηγμένων τεχνολογικών εργαλείων και συστημάτων εξ Αποστάσεως Επιμόρφωσης μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση κουλτούρας διαρκούς εκπαίδευσης και κατάρτισης, η οποία θα προσεγγίζει τη μά-

θηση ως μια συνεχή διαδικασία απόκτησης γνώσεων και καλλιέργειας δεξιοτήτων (Φραγκούλης & Αρμακόλας, 2019). Οι γνώσεις που θα αποκτούν οι διδάσκοντες, σε συνδυασμό με τις δεξιότητες που θα αναπτύξουν, θα αποτελούν εργαλεία για μετασχηματισμό των υφιστάμενων καταπιεστικών κοινωνικών δομών και για τη βελτίωση της κοινωνίας (Κρίβας, 2002).

Η συστηματική επιμόρφωση των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα παίζει σημαντικό ρόλο στην εσωτερική μεταρρύθμιση των δομών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς θα μεταβληθούν αισθητά ο τρόπος μάθησης, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι μέθοδοι διδασκαλίας, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων (Φραγκούλης & Αρμακόλας, 2019).

Σε αυτό το πλαίσιο, η τριτοβάθμια εκπαίδευση θα αποκτήσει ουσιαστική αξία και πραγματικό περιεχόμενο, καθώς θα μεταβληθεί ο χαρακτήρας της και θα αποκτήσει μετασχηματιστικό, απελευθερωτικό - χειραφετικό και «προβληματίζοντα» ρόλο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Arbaugh, J. B. An exploratory study of the effects of gender on student learning and class participation in an internet-based MBA course. *Management Learning*, 31(4), p.503–519, 2000.
- Αρμακόλας, Σ. *Διερεύνηση, ανάλυση και μελέτη των παραγόντων που επιδρούν σε περιβάλλον σύγχρονης τηλεκπαίδευσης με αξιοποίηση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 2018.
- Best, S. *The politics of Historical Vision*. New York: Guilford Press, 1995.
- Bertrand, Y. *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*, (μτφρ. Α. Σιπιτάνου & Ελ. Λινάρδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999.
- Carr, W, & Kemmis. *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*, Αθήνα: εκδ. Κώδικας, 1997.
- Carnevale, D. Run a class like a game show: "Clickers" keep students involved. *Chronicle of Higher Education*, 51(42), B3, 2005.
- Γουγουλάκης, Π. Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική στην πράξη. Οργάνωση, στήριξη και ανάπτυξη της διδακτικής κατάρτισης των Πανεπιστημιακών δασκάλων. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.) *Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita*, Αλεξανδρούπολη 1, σ.55-73, 2016.
- Γουγουλάκης, Π, & Οικονόμου, Α. Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, τ.2, σ.9-282, 2014.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 2010.
- Γρόλλιος, Γ. *Ο Paulo Freire και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 2005.
- Egan, M. W., & Gibb, G. S. Student centered instruction for the design of telecourses. *New directions for teaching and learning*, 1997(71), p.33-39, 1997.
- European Commission, Directorate General For Research & Innovation, Directorate B-European Research Area Skills.(2011). Retrieved May 26, 2019, from [http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research\\_policies](http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies).
- Giroux, H. Θεωρίες της Αναπαραγωγή και της Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Προς μια Κριτική Θεωρία του Σχολείου και μια Αντίπαλη Παιδαγωγική (μτφρ. Κ. Θεριανός). Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια Συλλογή Κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 2010.
- Greenberg, A., & Colbert, R. Navigating the sea of research on video conferencing-based distance education. *Wainhouse Research, LLC*, 2004. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2019 από: [http://educationforministry.org/pdfs/Best\\_Practice\\_Papers\\_in\\_Polyco.pdf](http://educationforministry.org/pdfs/Best_Practice_Papers_in_Polyco.pdf)
- Hargreaves, A. & Fullan, M. *Η εξέλιξη του Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: εκδ. Πατάκη, 1995.
- Hirst, P, & Thompson, G. *Globalization in Question*. Cambridge England: Polity Press, 1996.
- Illeris, K. *Ο τρόπος που μαθαίνουμε: Οι πολλαπλές διαστάσεις της Μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. (Μετάφραση: Ευφροσύνη Κωσταρά). Αθήνα: Μεταίχμιο, 2016.
- Κανελλόπουλος, Α. & Κουτσούμπα, Μ. Συνδέοντας την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, τις Νέες Τεχνολογίες και τις Μορφές Μάθησης. Η περίπτωση των MOOCs. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(4A), σ.123-135, 2017.
- Κασσελίδης, Α. & Πολίτης, Δ. Συνδυασμός των εργαλείων της σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεδιάσκεψης στα μαθησιακά δίκτυα. *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Θεσσαλονίκη*, 2006. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου 2018 από: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1205.pdf>
- Kellner, D. *Social Theory Education & Cultural Change*. New York – London: Routledge, 1999.
- Κόκκος, Α. Προς έναν πολυδιάστατο τρόπο μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.) *Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita*, 4 Αλεξανδρούπολη 1, σ.40-54, 2016.
- Κρίβας, Σ. *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- Λιγούτσικου, Ε., Κουτσούμπα, Μ., Κουσουράκης, Γ., & Λιοναράκης Α. Η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης ως κινητήριος δύναμη ενεργοποίησης και μαθησιακής εξέλιξης στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την αξιοποίηση των

- ΤΠΕ. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *8ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Καινοτομία και Έρευνα*. 7-8 Νοεμβρίου 2015 (σ. 43-57). Ανακτήθηκε από <http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/16>.
- Λιοναράκης, Α. *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση. Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης*. Αθήνα: Προπομπός, 2006.
- McLaren, P. *Che Guevara, Paulo Freire, and the Pedagogy of Revolution*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- Mezirow, J. An Overview on Transformative Learning. In: K. Illeris, (Ed.), *Contemporary Theories of Learning*. London and New York: Routledge, 90-105, 2009.
- Μηλιωρίτσας, Ε. & Γεωργιάδη, Ε. Επίδραση της τηλεδιάσκεψης στη μαθησιακή διαδικασία του Ε.Α.Π. Απόψεις φοιτητών και ΣΕΠ των ΘΕ ΕΚΠ 65 –ΕΚΕ 50. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5, 2<sup>α</sup>, σ. 111-126, 2009. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.470>
- Παναγιωτακόπουλος, Χ. *Η ηθική στο διαδίκτυο και το ηλεκτρονικό έγκλημα*. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση, 2018.
- Panagiotakopoulos, C., Tsiatsos, T., Lionarakis A., Tzanakos N. Teleconference in support of distance learning: Views of educators. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 9, 1, p.5-18, 2013.
- Panagiotakopoulos, C., Lionarakis, A., & Xenos, M. Open and Distance Learning: Tools of Information and Communication Technologies for Effective Learning. In *Proceedings of the Sixth Hellenic-European Conference on Computer Mathematics and its Applications, HERCMA 2003*, p.25-27, 2003. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου 2019 από: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.414.2825&rep=rep1&type=pdf>
- Παπαδάκης, Σ, Βελισσάριος, Α, & Φραγκούλης, Ι. Η Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στην Κοινωνία της Πληροφορίας με αξιοποίηση των μεθόδων της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ). *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. σ.558-571, 2003.
- Scanlon, E., McAndrew, P. & O'Shea, T. Designing for Educational Technology to Enhance the Experience of Learners in Distance Education: How Open Educational Resources, Learning Design and Moocs Are Influencing Learning. *Journal of Interactive Media in Education*, Vol 1,p.1-9, 2015.
- Shor, I. *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- Σταμέλος, Γ. *Η αξιολόγηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Μελέτη 18*. Πάτρα: Hep Net, 2016.
- Φραγκούλης, Ι. Προσωπογραφία Paulo Freire, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 3, σ.29-30, 2004.
- Φραγκούλης, Ι., & Αρμακόλας, Σ. Η συμβολή της εξΑΕ στο πεδίο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ). *Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (υπό έκδοση).
- Φραγκούλης, Ι., & Βαλκάνος, Ε. Η συνεχιζόμενη επιμόρφωση των Καθηγητών της ΑΣΠΑΙΤΕ Ηρακλείου Κρήτης στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Στο Κ. Κεδράκα (επιμ.) *Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita*, Αλεξανδρούπολη 1, σ.163-169, 2016.

## NOMOI

Νόμος 4485/2017

Νόμος 4610/2019

# Κι αν η Σταχτοπούτα ήταν άντρας; Κριτικές διδακτικές προσεγγίσεις της απεικόνισης των φύλων στα λαϊκά παραμύθια στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

**Ιωάννα Φώκου**

Δασκάλα, ΚΠΕ Δραπετσώνας, Μ.Δ.Ε. Λαογραφία και Εκπαίδευση  
jofokou@otenet.gr

**Ρέα Κακάμπουρα**

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Λαογραφίας ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ  
rkakamp@primedu.uoa.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση των ιδεών των μαθητών/τριών της Στ' Δημοτικού όσον αφορά την απεικόνιση των φύλων στα λαϊκά παραμύθια, μέσα από μία κριτική προσέγγιση. Στο πλαίσιο της κριτικής παιδαγωγικής, το παραμύθι αποτελεί αφετηρία γόνιμων συζητήσεων, αντιπαραθέσεων με επιχειρήματα και εποικοδομητικό διάλογο, ακόμη και σε ζητήματα όπως η ισότητα των δύο φύλων και οι έμφυλοι ρόλοι. Μέσα από τη συγκριτική κριτική μελέτη του ευρέως διαδεδομένου παραμυθιακού τύπου της *Σταχτοπούτας* και του ξεχασμένου και σχεδόν άγνωστου παραμυθιακού τύπου του *Σταχτοπούτη*, οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με λαϊκά παραμύθια που αίρουν σύγχρονα στερεότυπα για τη συντηρητικότητα της λαϊκής παράδοσης σε σχέση με τους έμφυλους ρόλους.

Με αφετηρία τη διδακτική αξιοποίηση των συγκεκριμένων λαϊκών παραμυθιών, που πραγματεύονται το ευαίσθητο ζήτημα των έμφυλων ρόλων, και μέσα από τη σκοπιά της κριτικής παιδαγωγικής, οι μαθητές/τριες αναθεωρούν τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων και συνειδητοποιούν τις πιθανές κοινωνικές κατασκευές που κρύβονται πίσω από κυρίαρχες απόψεις. Επιπλέον, αντιλαμβάνονται ότι το λαϊκό παραμύθι, ως πολύ παλιό είδος, κουβαλά τις αξίες και αντιλήψεις των προβιομηχανικών παραδοσιακών κοινωνιών και αποτυπώνει την πολυδιάστατη ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα μίας άλλης εποχής, προβαίνουν σε συμπεράσματα σχετικά με την έμφυλη ανισότητα/ισότητα μετά από κριτική ανάλυση των παραμυθιών, και κατανοούν, μέσα από αυτήν τη διαδικασία, πώς τα στερεότυπα μπορούν να επηρεάσουν και να θέσουν περιορισμούς στις απόψεις, τα ενδιαφέροντα και τις επιλογές των ανθρώπων.

## Το λαϊκό παραμύθι

Πολλά έχουν ειπωθεί και γραφτεί για τα λαϊκά παραμύθια ανά τους αιώνες. Το παραμύθι είναι ανθρωπολογικό είδος. Παρουσιάζει μια καθολικότητα, η οποία εκδηλώνεται ως κοινότητα θεμάτων και τρόπων εκφράσεων ανάμεσα σε διάφορους και διαφορετικούς λαούς<sup>1</sup>. Το παραμύθι έχει έναν αρχετυπικό χαρακτήρα και μια συμβολική μορφή, που επιτρέπει να γίνεται κατανοητό σε άτομα διαφορετικών ηλικιών, εποχών και πολιτισμών. «Στο παραμύθι υπάρχει κάτι απέραντα ανοιχτό, καθώς τα σχεδόν αμέτρητα σύμβολά του προσφέρονται σε σχεδόν αμέτρητες ερμηνείες, ώστε όλοι να δρέπουν καρπούς απ' αυτό το παραδείσιο περιβόλι: από τον ποιητή και τον φιλόσοφο ως το νήπιο και το παιδί<sup>2</sup>» (Μερακλής, 2012: 12).

Τα παραμύθια, πίσω από τον συμβολικό και γοητευτικό λόγο τους καλύπτουν όλες τις πλευρές της ζωής και ασχολούνται με ζητήματα και καταστάσεις διαχρονικά επίκαιρες και πανανθρώπινης σημασίας, υπερβαίνοντας τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Άλλωστε, ανέκαθεν αποτελούσαν μια ενστικτώδη διέξοδο από τους φόβους και τις

1. Μερακλής, Μ. Γ., *Ελληνική Λαογραφία*, Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2011, σ. 319.

2. Μερακλής, Μ. Γ., *Για το λαϊκό παραμύθι (Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους)*, Διάδραση, Αθήνα 2012, σ. 12.

δοκιμασίες. Επειδή ακριβώς ασχολούνται με πανανθρώπινα προβλήματα<sup>3</sup>, δημιουργούν έναν κρίκο που ενώνει τους λαούς<sup>4</sup>. Γι' αυτό, ακόμη και σήμερα, αξιοποιούνται για ψυχαγωγικούς, παιδαγωγικούς, παρηγορητικούς και θεραπευτικούς σκοπούς. Μέσω της ταύτισης με τον/την ήρωα/ίδα του παραμυθιού, οι φτωχοί και άσημοι άνθρωποι μπορούσαν να κάνουν τα όνειρά τους πραγματικότητα, να γκρεμίσουν τα ταξικά τείχη, να αποκτήσουν ό,τι επιθυμούσαν. Αυτό ίσχυε και για τους άντρες και για τις γυναίκες, γεγονός που καταδεικνύει ότι υπάρχει μια ισοτιμία των φύλων στον κόσμο του παραμυθιού<sup>5</sup>.

Αυτή η ισοτιμία των φύλων στο λαϊκό παραμύθι δέχτηκε αυστηρή κριτική από το δεύτερο κύμα του φεμινιστικού κινήματος. Τα παραμύθια κατηγορήθηκαν ότι προάγουν έμφυλα και σεξιστικά στερεότυπα και γι' αυτό δεν θα έπρεπε να έρχονται σε επαφή τα παιδιά με αυτά, για να μην αποκτήσουν στρεβλωμένες αντιλήψεις και συμπεριφορές για το φύλο τους. Ωστόσο, η κριτική που ασκήθηκε αφορούσε όχι αυτά καθαυτά τα λαϊκά παραμύθια αλλά τις καταγραφές και αναπλάσεις τους από τους αδελφούς Grimm ή τον Perrault. Παρά την κριτική, όλοι/ες αποδέχονται και παραδέχονται το γεγονός ότι οι συλλογείς των λαϊκών παραμυθιών επενέβησαν στις αρχικές, αυθεντικότερες μορφές και τις προσαρμοσαν έτσι ώστε να εκφράζουν τα πρότυπα που επέβαλλαν οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές συνθήκες της δικής τους εποχής<sup>[6][7]</sup>.

Οι μεταγενέστερες κινηματογραφικές παραλλαγές, εκδοχές τους, πρωτίστως, και σε μεγαλύτερο βαθμό από τον Walt Disney, συνέτειναν στην άποψη ότι τα λαϊκά παραμύθια δικαίως δέχονταν και άξιζαν αυτή την κριτική.

Οι γυναίκες υπήρξαν πάντα φορείς του λαϊκού πολιτισμού και η παρουσία τους στο λαϊκό παραμύθι είναι ιδιαίτερα έντονη, γιατί ένα μεγάλο μέρος της παγκόσμιας παραμυθολογίας είναι γυναικοκεντρικό<sup>[8][9]</sup>. Οι γυναίκες, είτε ως χαρακτηριστές παραμυθιών, είτε ως αφηγήτριες και συνεχίστριές του, παίζουν σημαντικό ρόλο. Ναι, υπάρχουν οι γυναίκες στα παραμύθια που, σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές, είναι είτε υπάκουες, προκομμένες, σιωπηλές και άβουλες, που η μοίρα τους ορίζεται από τον πατέρα, τον αδερφό ή τον σύζυγο, είτε πονηρές, κακές, ζηλιάρες και ακαμάτες.

Υπάρχουν, όμως, και παραμύθια, πολύ περισσότερα από όσα νομίζουμε, που μιλούν για γυναίκες έξυπνες, θαρραλέες, αντρειωμένες, πολεμίστριες, που εκφράζουν τη γνώμη τους και αγωνίζονται γι' αυτά που πιστεύουν. Άλλωστε, η ανδρεία ως γυναικείο χαρακτηριστικό δεν εμφανίζεται μόνο στο παραμύθι, αλλά και στο βυζαντινό έπος, στα τραγούδια του ακριτικού κύκλου και τα κλέφτικα δημοτικά<sup>10</sup>.

Αυτά τα παραμύθια της προφορικής παράδοσης δεν έχουν βρει γόνιμο έδαφος για να γίνουν γνωστά στο ευρύ κοινό, κι αυτό είναι απότοκο των κοινωνικών προτύπων που επιθυμούσαν να περάσουν στους άντρες και τις γυναίκες τα προηγούμενα χρόνια. Δεν είναι τυχαίο το ότι τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν διαρκώς οι συλλογές με παραμύθια, τόσο από την Ελλάδα όσο και από τον υπόλοιπο κόσμο, που παρουσιάζουν διαφορετικά τον ρόλο της γυναίκας.

## Θεωρητικό πλαίσιο του Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Με αυτά τα δεδομένα και μετά από ενδελεχή μελέτη πολλών παραμυθιών που αποδομούν τα στερεότυπα, γεννήθηκε η ιδέα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που στόχο έχει την αποδόμηση των έμφυλων στερεότυπων στο λαϊκό παραμύθι στο δημοτικό σχολείο, που είναι η βαθμίδα στην οποία τα παιδιά έρχονται σε μεγάλη επαφή με παραμύθια, λαϊκά ή λόγια. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε δύο σχολεία, ένα δημόσιο στην περιοχή της Πετρούπολης και ένα ξενόγλωσσο ιδιωτικό των νοτίων προαστίων. Επιλέχθηκε η Στ' τάξη, επειδή τα παιδιά εκείνης της ηλικίας είναι μεταξύ δημοτικού και γυμνασίου, το λεξιλόγιό τους είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένο και βρίσκονται στη διαδικασία καλλιέργειας δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

Το πρόγραμμα χωρίστηκε σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος μελέτησαν τα λεγόμενα πλέον *κλασικά παραμύθια*,

3. Μαλαφάντης, Κ., *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*, Διάδραση, Αθήνα 2011, σ. 192.

4. Μερακλής, Μ. Γ., *Τα παραμύθια μας*. Εντός, Αθήνα 2001, σ. 33 & 46.

5. Μερακλής, Μ. Γ., 2012, ό.π., σ. 30-32.

6. Parsons, L., "Ella Evolving: Cinderella Stories and the Construction of Gender-Appropriate Behavior", *Children's Literature in Education*, i. 35 (2), 2004, p. 135-154.

7. Zipes, J., *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*, Routledge, N. Y. 2006, p. 29-57 & 59-79.

8. Γκασούκα, Μ., *Κοινωνικές-Λαογραφικές Παράμετροι*, Φιλιππούνη, Αθήνα 1999, σ. 161-168.

9. Γκασούκα, Μ., *Κοινωνιολογία του λαϊκού πολιτισμού-Το φύλο κάτω από το πέπλο: Γυναικεία πραγματικότητα και αναπαραστάσεις του Φύλου στα λαϊκά παραμύθια*, Ψηφίδα, Αθήνα 2008, σ. 69 & 110.

10. Καπλάνογλου, Μ., *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή. Το παράδειγμα των αφηγητών από τη νησιά του Αιγαίου και από τις προσφυγικές κοινότητες των Μικρασιατών Ελλήνων*, Πατάκη, Αθήνα 2002, σ. 383-385.

σε παραλλαγές των Perrault, αδελφών Grimm, τα οποία έχουν στοχοποιηθεί ότι προάγουν τα έμφυλα στερεότυπα, όπως η *Ραπουνζέλ*, ο *Χάνσελ και η Γκρέτελ*, η *Πεντάμορφη και το τέρας*, η *Κοκκινοσκουφίτσα*, η *Χιονάτη* κ.ά., και μεταξύ αυτών και η *Σταχτοπούτα*, για την οποία γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην παρούσα εργασία. Στο δεύτερο μέρος, οι μαθητές/τριες άκουσαν, διάβασαν, μελέτησαν επιλεγμένα παραμύθια από την Ελλάδα και τον κόσμο, όχι μόνο για να καταδειχθεί, για ακόμη μία φορά, η οικουμενικότητα του λόγου των παραμυθιών<sup>[11][12]</sup> καθώς το παραμύθι είναι η λογοτεχνία των λαών<sup>13</sup>, αλλά και για την ίση μεταχείριση των μαθητών/τριών που είναι αλλοδαποί/ές, αλλά και την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης, για να αναπτύξουν όλες τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους στη βάση των δικών τους κοινωνικο-πολιτισμικών προσλαμβάνουσών και του δικού τους μορφωτικού κεφαλαίου<sup>14</sup> στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης<sup>15</sup>.

Σε αυτά τα παραμύθια απαντώνται μη στερεοτυπικές γυναικείες συμπεριφορές: Οι ηρωίδες έχουν έναν ενεργό ρόλο στην εξέλιξη της ιστορίας, είναι έξυπνες, θαρρετές, έχουν γνώμη και την εκφράζουν, ορίζουν τη ζωή τους. Δεν περιμένουν κάποιον να τις σώσει. Κι όταν παντρεύονται, παραμένουν δυναμικές. Ταυτόχρονα, σε αυτά τα παραμύθια συναντάμε, επίσης, μη στερεοτυπικές συμπεριφορές αντρών. Πατεράδες που εμπιστεύονται τις κόρες τους και τις θεωρούν ικανές. Σύζυγοι που εμπιστεύονται και συμβουλευονται τις γυναίκες τους. Άντρες που κάνουν λάθη ή είναι άβουλοι, ή οι πρωτοβουλίες τους δεν είναι πάντα σωστές.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι, όσον αφορά τα παραμύθια που παρουσιάζουν τις γυναίκες να έχουν έναν δυναμικό και ενεργητικό ρόλο, και αυτά καταλήγουν στον γάμο. Αυτό δεν σημαίνει αυτόματα και υποταγή στον ιδιωτικό, κλειστό χώρο του σπιτιού, γιατί είναι απαραίτητη σύμβαση και για τα δύο φύλα. Δεν αναζητά μόνο η ηρωίδα γαμπρό, αναζητά και ο ήρωας νύφη. Μετά τον γάμο, η γυναίκα δεν χρειάζεται να απολέσει ούτε τη βούληση, ούτε τη γνώμη, ούτε τον δυναμισμό της. Το παραμύθι δομείται πάνω στη βάση του γάμου και είναι σχεδόν πάντα η ιστορία ενός γάμου ύστερα από λιγότερες ή περισσότερες περιπέτειες. Η γυναίκα θέτει όρους και δοκιμασίες στον υποψήφιο γαμπρό προτού τον δεχτεί για σύζυγο, και ο άντρας δοκιμάζεται για να αποδείξει ότι αξίζει να είναι στο πλάι της και στη ζωή της<sup>16</sup>. Ο γάμος και η αναπαραγωγή του είδους ήταν ο προορισμός των ανθρώπων τις εποχές που ανθούσε η προφορική λογοτεχνία, αλλά ακόμη και σήμερα θεωρείται σημαντική η δημιουργία οικογένειας, απλώς τα άτομα έχουν και άλλες επιλογές και δημιουργούνται και άλλες μορφές οικογένειας στις σύγχρονες κοινωνίες.

«Έχει πραγματικά ενδιαφέρον το γεγονός ότι ένα παραμύθι μπορεί, ακόμη και όταν πρόκειται για το ίδιο θέμα, όπως είναι οι έμφυλες ταυτότητες, να εκφράζεται με τόσο αντικρουόμενες φωνές, κατασκευάζοντας πολλές διαφορετικές ιστορίες που μπορούν, άλλοτε να μιλούν για τη γυναικεία παθητικότητα, και άλλοτε για τη δύναμη της γυναίκας»<sup>17</sup> (Γιαννικοπούλου, 2017: 590).

Το πρόγραμμα, έχοντας ως στόχο μια κριτική θέαση των λαϊκών παραμυθιών πάνω σε αυτό το δύσκολο θέμα της απεικόνισης των φύλων στο λαϊκό παραμύθι, θέλοντας να εξασκήσει τους/τις μαθητές/τριες στην κριτική σκέψη χρησιμοποιεί διάφορα διδακτικά εργαλεία. Γι' αυτό και το πρόγραμμα δεν περιορίζεται στην αφήγηση, αλλά ασχολείται και με την κριτική αφήγηση, που στοχεύει στον εντοπισμό και την καταπολέμηση διακρίσεων και προσατολισμών<sup>18</sup>.

Σύμφωνα με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές/τριες, διατυπώνοντας αλλά και ακούγοντας τις δικές τους αυθεντικές φωνές και μέσω συμπεριληπτικών πρακτικών<sup>19</sup>, μπορούν να συνειδητοποιήσουν ευκολότερα τις πιθανές κοινωνικές κατασκευές που κρύβονται πίσω από τις κυρίαρχες απόψεις, αμφισβητώντας την αρχή ότι η γνώση είναι μοναδική και αμετάβλητη. Αντιθέτως, είναι το αποτέλεσμα «μιας ανοιχτής

11. Μερakλής, Μ. Γ., *Τα παραμύθια μας*, Εντός, Αθήνα 2001, σ. 33 & 46.

12. Γκασούκα, Μ., *Κοινωνιολογία του λαϊκού πολιτισμού-Το φύλο κάτω από το πέπλο: Γυναικεία πραγματικότητα και αναπαραστάσεις του Φύλου στα λαϊκά παραμύθια*, Ψηφίδα, Αθήνα 2008, σ. 69 & 110.

13. Καπλάνογλου, 2002, ό.π., σ. 181.

14. Άνδρης, Ευ. «Διαπολιτισμική Ηθική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», *Ερκυνα*, τ.10, 2016, σ. 146-154.

15. Μπαμπάλης, Θ., & Μανιάτης, Π., «Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση», (Αγγελίδης Π. και Χατζησωτηρίου Χρ. (επιμ.)), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*, Διάδραση, Αθήνα 2013, σ. 63-103.

16. Μερakλής, Μ. Γ., *Ελληνική Λαογραφία*, Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2011, σ. 181-185.

17. Γιαννικοπούλου, Α, «Έμφυλες διαστάσεις στη Σταχτοπούτα των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων», (Μερakλής, Μ., Παπατωνάκης, Γ., Ζαφειρόπουλος, Χ., Καπλάνογλου, Μ. & Κατσαδώρας, Γ. (επιμ.)), *Το παραμύθι από τους αδερφούς Grimm στην εποχή μας*, Gutenberg, Αθήνα 2017, σ. 577-592, εδώ 590.

18. Aveling, N, «Where do you come from?»: Critical storytelling as a teaching strategy within the context of teacher education, *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 22 (1), 2001, p. 35-48.

19. Brookfield, S. D, *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, Open University Press, New York 2005, p. 324.

διαδικασίας διαπραγμάτευσης και αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών»<sup>20</sup> (McClure, 2000: 53), και αυτό βοηθάει στην πραγματοποίηση των στόχων του προγράμματος. Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες ασκούνται στον Κριτικό Γραμματισμό ή Εγγραμματισμό, την ικανότητα του/της αναγνώστη/τριας – πολίτη να αναλύει και να αποδομεί κριτικά ένα κείμενο σε όλα τα επίπεδα και τις λειτουργίες του, ώστε να αναδειχθούν οι αξίες, ιδεολογίες και κοινωνικές πρακτικές που προβάλλονται, αυτές που διαβάλλονται, καθώς και όσες παραθεωρούνται. Επίσης, ο αναγνώστης/στρια μαθαίνει να ανακαλύπτει τους τρόπους με τους οποίους η εξουσία και η ιδεολογία κατασκευάζονται και αναπαράγονται μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές, να τις αναλύει και να τις θέτει υπό αμφισβήτηση<sup>21</sup>. Άλλωστε, στο πλαίσιο μιας κριτικής αγωγής, το παραμύθι αποτελεί αφετηρία γόνιμων συζητήσεων, αντιπαραθέσεων με επιχειρήματα και εποικοδομητικού διαλόγου, ακόμη και σε ζητήματα όπως η ισοτιμία των δύο φύλων και οι έμφυλοι ρόλοι<sup>22</sup>.

## Η δομή του προγράμματος

Με λίγα λόγια, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δομήθηκε ως εξής: Αρχικά οι μαθήτριες/ές συμπλήρωσαν ένα αρχικό ερωτηματολόγιο, για να διερευνηθούν οι γνώσεις τους για το λαϊκό παραμύθι. Γίνεται ιδεοκαταιγισμός<sup>23</sup> για να αναδειχθούν αγαπημένα παραμύθια των μαθητών/τριών και να διαπιστωθεί αν αναγνωρίζουν τη διαφορά μεταξύ λαϊκού και σύγχρονου παραμυθιού. Στη συνέχεια, δίνεται στην οικογένεια ένα δελτίο πολιτισμικής ταυτότητας προς συμπλήρωση<sup>[24][25]</sup>. Ο στόχος του δελτίου είναι να αναδειχθούν, τόσο ο πολιτιστικός πλούτος από τις διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας όσο και οι πολιτιστικές καταβολές των αλλοδαπών μαθητριών/ών. Όπως έχει ήδη αναφερθεί παραπάνω, το πρόγραμμα χωρίστηκε σε δύο μέρη. Σε κάθε μέρος οι μαθήτριες/ές λειτουργούσαν και εργάζονταν ομαδοσυνεργατικά, και μάλιστα σε μεικτές ομάδες<sup>26</sup>. Συμπληρώνουν φύλλα εργασίας και φύλλα δραστηριοτήτων ομαδικά και παρουσιάζουν τα αποτελέσματα στην ολομέλεια. Οι μαθητές/τριες ακούν, μελετούν, αφηγούνται παραμύθια με δυνατές γυναίκες. Συζητούν, συμφωνούν, διαφωνούν πάνω στα γνωστά στοχοποιημένα παραμύθια και τα άγνωστα με τα οποία ασχολούνται. Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος υπήρξε συμπερίληψη της οικογένειας, και ιδιαίτερος των παππούδων και των γιαγιάδων. Η διαγενεακή προσέγγιση με τη συμπερίληψη της οικογένειας και των παλαιότερων γενεών λειτούργησε ως γέφυρα που έφερε κοντά γενιές<sup>[27][28][29][30][31]</sup> και μαζεύτηκε ένας πλούτος πολιτισμικής μνήμης από τον οποίο ωφελήθηκαν όλα τα παιδιά της τάξης, γιατί διαβάζονταν φωναχτά, ώστε να ακουστούν όλες οι μαρτυρίες. Με την ολοκλήρωση του προγράμματος δόθηκε ερωτηματολόγιο, που συμπεριλάμβανε και την οικογένεια, όχι μόνο τους/τις μαθητές/τριες. Στο πλαίσιο διάχυσης της δράσης, εκτός των

20. McClure, L, "Feminist pedagogy and classics", *The classical world*, 94 (1), p. 53-55.

21. Τσιπλάκου, Σ., «Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις», (Ματσαγγούρας, Η., (επιμ.) *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*, Γρηγόρη, Αθήνα 2007, σ. 465-511.

22. Μαλαφάντης, Κ. & Μουλά, Ε., *Παραμύθι και Κριτική Παιδαγωγική. Μια διδακτική παρέμβαση*, Διάδραση, Αθήνα 2015, σ. 54-57.

23. Ματσαγγούρας, Η., *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Γρηγόρη, Αθήνα 2009, σ. 236-237.

24. Κακάμπουρα-Τίλη, Ρ, «Πρόγραμμα Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρουσίαση και Αξιολόγηση». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ. 14, 2000, σ. 16-24, εδών 21-22.

25. Κακάμπουρα-Τίλη, Ρ, «Σχέδια διδασκαλίας, στο: Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη. Α΄- Β΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Αισθητική Αγωγή- Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας – Ενδυμασία- Λαϊκός Πολιτισμός», Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 57-76, και στο *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη. Γ΄- Δ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Λαϊκός Πολιτισμός- Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των Γλωσσών και των Πολιτισμών*, τ. Α΄, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2001, σ. 5-38, εδών 21-22.

26. Ματσαγγούρας, Η., *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Γρηγόρη, Αθήνα 2012, σ. 237-252.

27. Κακάμπουρα, Ρ., «Πολιτισμική ταυτότητα και Οικογένεια: Διαγενεακές προσεγγίσεις στη σχολική πράξη», τ. 2(5), 2005, σ. 29-42, εδών 31-34.

28. Κακάμπουρα-Τίλη, «Από τη συλλογή λαογραφικού υλικού στη διαθεματική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού. Η καθοδήγηση των πανεπιστημιακών λαογράφων και η ανταπόκριση των δασκάλων», *Λαογραφία*, τ. 40, 2006, σ. 175-191.

29. Κακάμπουρα, Ρ., «Διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2010, Ε.Κ.Π.Α, Αθήνα 2010, σ. 215-223, εδών 219-220.

30. Κακάμπουρα, Ρ. & Κέζα, Μ, «Όταν οι γονείς μου ήταν παιδιά»: Η ανταπόκριση των μαθητών σε ένα πρόγραμμα βιογραφικής διερεύνησης της οικογενειακής τους ιστορίας», (Αυδίκος, Ευ. & Κοζιού, Σ. (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, Καρδίτσα 2012, σ. 351-360.

31. Γκασούκα, Μ. & Φουλίδη, Ξ., *Σύγχρονοι ορίζοντες των λαογραφικών σπουδών. Εννοιολογικό πλαίσιο, Έρευνα, Φύλο, Διαδικτυο, Σχολείο*, Σιδεράς, Αθήνα 2014, σ. 183-223.



άλλων, οι μαθητές/τριες αφηγήθηκαν στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου παραμύθια με δυνατές γυναίκες από αυτά που μελέτησαν, ώστε να μεταφερθούν οι ιστορίες αυτές και να γίνουν ευρύτερα γνωστές.

## Κι αν η Σταχτοπούτα ήταν άντρας;

Μεταξύ των παραμυθιών που μελετήθηκαν ήταν και το γνωστό παραμύθι της *Σταχτοπούτας*. Η ιστορία της *Σταχτοπούτας* ανήκει στον παραμυθιακό τύπο 510A σύμφωνα με τον διεθνή κατάλογο ταξινόμησης παραμυθιών των Aarne – Thompson και Uther (ATU), όπως αυτός λέγεται από τα ονόματα των βασικών συντακτών της, και αποτελεί μέχρι σήμερα τη μόνη κοινή γλώσσα σε διεθνές επίπεδο μεταξύ των ειδικών του παραμυθιού<sup>32</sup>. Η *Σταχτοπούτα* συγκαταλέγεται στα πιο αγαπημένα και πιο διαδεδομένα παραμύθια σε ολόκληρο τον κόσμο. Με την ιστορία της *Σταχτοπούτας* έχουν ασχοληθεί πολλές/οί ερευνήτριες/ές, λαογράφοι, παραμυθολόγοι, σεναριογράφοι, κινηματογραφίστριες/ές, αφηγήτριες/ές, συγγραφείς από διάφορες πλευρές. Έχουν μελετηθεί και αναλυθεί τόσο η ιστορία, η προέλευση και η γεωγραφική της πορεία όσο και η ερμηνεία της από διαφορετικές μεθοδολογικές σκοπιές, και έχουν διατυπωθεί ποικίλες θεωρίες όσον αφορά το περιεχόμενο και την πλοκή της<sup>33</sup>.

Η *Σταχτοπούτα* είναι ένα από εκείνα τα παραμύθια που έχουν δεχτεί μεγάλη κριτική, βάσει της οποίας μεταφέρει τις αρχές της πατριαρχικής κοινωνίας, με τον ρόλο της γυναίκας άβουλο, βουβό και παθητικό. Αυτό το παραμύθι, όμως, το οποίο θεωρείται ένα από τα κατεξοχήν παραμύθια που απεικονίζουν τη γυναικεία παθητικότητα, δεν ήταν πάντα έτσι. Στην αρχή ήταν μια δυναμική ηρωίδα, η οποία στην πορεία των αναπαραγωγών και μεταγραφών εξελίχθηκε σε μια υποτακτική, άβουλη κοπέλα, που καρτερικά υπομένει δυσκολίες μέχρι να εμφανιστεί ο πρίγκιπας και να τη σώσει<sup>34</sup>. Όσο πιο παλιά η παραλλαγή της ιστορίας, τόσο πιο δραστήρια, δυναμική και ενεργητική είναι. Είναι η εποχή που οι αρχαϊκές κοινωνίες είναι κατά βάση μητρογραμμαμικές και η δύναμη των γυναικών δίνει το στίγμα στην εξέλιξη της ιστορίας. Με το πέρασμα του χρόνου και τις αλλαγές που σημειώνονται, αποδυναμώνεται η γυναικεία παρουσία και οι κοινωνίες γίνονται πατριαρχικές<sup>35</sup>.

Η *Σταχτοπούτα*, ως ιστορία, είναι πολύ παλιά και υπάρχει σχεδόν σε όλες τις γωνιές του κόσμου. Στην Ελλάδα έχει τις ρίζες της στον αρχαιοελληνικό μύθο της ροδομάγουλης εταίρας Ροδόπης από τη Θράκη, που της έκλεψε το σανδάλι ένας αϊτός και το πήγε στην Αίγυπτο, στον βασιλιά της Μέμφιδας, Ψαμμήτιχο Αμάση, όπως αναφέρει ο Στράβωνας τον 1ο αιώνα<sup>36</sup>. Πρόκειται για ιστορία που απαντάται και σε αιγυπτιακή παράδοση. Το ταξίδι της ιστορίας εκτείνεται εκτός ελλαδικού χώρου με την ύπαρξη μύθων από τη ρωμαϊκή εποχή μέχρι την Κίνα του 9ου μ.Χ. αιώνα. Υπάρχουν Σταχτοπούτες από όλο τον κόσμο, από Ινδία, Κίνα, Αραβία, Παλαιστίνη, Ινδονησία, Σκανδιναβία, Γερμανία, Γαλλία κ.ά.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η προφορική παράδοση του παραμυθιού είναι εξαιρετικά πλούσια. Παρ' όλα αυτά, η εικόνα που έχει το ευρύ κοινό για τη Σταχτοπούτα είναι η εικόνα που έχει περάσει με τα χρόνια από τις πολυάριθμες εκδόσεις, συνήθως εικονογραφημένες για το παιδικό κοινό, και από τις κινηματογραφικές της μεταφορές, ιδιαιτέρως των Disney studios. Κατά συνέπεια, τα παραμύθια που ανά τα χρόνια έχουν διασκευαστεί, μεταγραφεί, μεταμορφωθεί, δεν είναι απαραίτητα αντιπροσωπευτικά του είδους, παρά ένα καθοδηγημένο αποτέλεσμα «της στρεβλωμένης επιλογής και σιωπηλής επανάληψης υπονομευτικών κειμένων»<sup>37</sup> (Lurie, 1990: 20). Οι ταινίες του Disney έχουν δεχτεί και φεμινιστική κριτική, γιατί σχεδόν σε όλες τις ταινίες των Disney studios, όπως η *Χιονάτη και οι επτά νάνοι* (1937), η *Σταχτοπούτα* (1950), η *Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* (1951), η *Ωραία κοιμωμένη* (1959), η *Μικρή γοργόνα* (1989), η *Πεντάμορφη και το τέρας* (1991), ο *Αλαντίν* (1992), η *Μουλάν* (1998), η *Πριγκίπισσα και ο βάτραχος* (2009), και σε πολλές ακόμη, ενισχύεται η πατριαρχική συμβολική τάξη που βασίζεται σε άκαμπτες αντιλήψεις φύλου και σεξουαλικότητας. Στις ταινίες αυτές, οι ηρωίδες, όπως η *Σταχτοπούτα*, η *Χιονάτη*, η *Ωραία κοιμωμένη* και άλλες, είναι όμορφες, καλλίγραμμες, αλλά ταυτόχρονα άβουλες και παθητικές, ενώ οι

32. Καπλάνογλου, Μ., «Η λαογραφική έρευνα για το Παραμύθι και ο Κατάλογος των Ελληνικών Μαγικών Παραμυθιών», πλ. Περιοδικό *Κείμενα*, 2014, [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=292:18-kaplanoglou&catid=62:tefchos18&Itemid=98](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=292:18-kaplanoglou&catid=62:tefchos18&Itemid=98), 7/9/2019.

33. Αγγελιοπούλου, Α., Καπλάνογλου, Μ. & Κατρινάκη, Εμ. *Επεξεργασία Παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών AT 500- 559*, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε, Αθήνα 2004, σ. 103-151.

34. Γιαννικοπούλου, Α., «Εμφυλες διαστάσεις στη Σταχτοπούτα των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων». (Μερακλής, Μ., Παπαντωνάκης, Γ., Ζαφειρόπουλος, Χ., Καπλάνογλου, Μ. & Κατσαδώρας, Γ. (επιμ.)), *Το παραμύθι από τους αδερφούς Grimm στην εποχή μας*, Gutenberg, Αθήνα 2017, σ. 577-592, εδώ 585.

35. Ντούλια, Α., *Το παραμύθι της Σταχτοπούτας στις ελληνικές και ξένες παραλλαγές*, ΕΚΠΑ, Αθήνα 2008, σ. 197-198.

36. Λουκάτος, Δ., «Το παραμύθι της Σταχτοπούτας στις ξένες και ελληνικές παραλλαγές», *Παρνασσός*, τ.1, 1959, σ. 467.

37. Lurie, A, *Don't Tell the Grown Ups: Subversive Children's Literature*, Little, Brown and Company, Boston 1990, p. 20.

άντρες ενεργητικοί και δυναμικοί<sup>38</sup>. Οι προφορικές παραλλαγές είναι πολύ πιο πλούσιες και πολύ διαφορετικές από αυτή των ταινιών. Στις ελληνικές παραλλαγές, για παράδειγμα, υπάρχει παρουσία μητέρας και όχι μητριάς, υπάρχει κανιβαλισμός της μητέρας από τις δύο μεγαλύτερες αδερφές, στον οποίο δε συμμετέχει η Σταχτοπούτα, η οποία φροντίζει τα οστά της νεκρής μητέρας, δεν υπάρχει κακομεταχείριση από τις αδερφές, γνωρίζεται στην εκκλησία με Βασιλόπουλο και παντρεύονται<sup>39</sup>.

*Zezzolla* ονομαζόταν η ηρωίδα στην πρώτη καταγραμμένη ευρωπαϊκή εκδοχή του Giambattista Basile, με τίτλο *La gata Cenerentola*, που περιλαμβάνεται στο βιβλίο του, *Il pentamerone Lo cunto de li cunte (The tale of tales) (1634-1636)*. Ο τίτλος του παραμυθιού σημαίνει «η γάτα η σταχτιάρω» και αντιστοιχεί στο κρητικό όνομα της ηρωίδας *Αθοκάτσουλο*. Η ηρωίδα, η *Zezzolla*, δεν διστάζει να σκοτώσει τη μητριά της για να γλιτώσει από αυτή και να ζήσει καλύτερα<sup>40</sup>. Η επόμενη καταγεγραμμένη παραλλαγή είναι αυτή του Charles Perrault το 1697, στη συλλογή παραμυθιών *Tales and Stories of the Past with Morals (Histoires ou Contes du Temps passé)*, subtitled *Tales of Mother Goose (Les Contes de ma Mère l'Oye)*, *Ιστορίες της μαμάς χήνας*. Η ιστορία της Σταχτοπούτας με το όνομα *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre (Cinderella or the little glass slipper)* είναι αρκετά διαφορετική από τις ελληνικές παραλλαγές, ή τη *Zezzolla* του Basile. Στην παραλλαγή του Perrault, η Σταχτοπούτα είναι εντελώς πειθήνια, παθητική, άβουλη, δρα και πράττει κατόπιν υποδείξεων ή εντολής άλλου προσώπου, μιας ετεροκατευθυνόμενης προτροπής (μητριά, αδερφές, νεραϊδονονά)<sup>41</sup>.

Στη συνέχεια, οι αδελφοί Jacob και Wilhelm Grimm, στη δίτομη συλλογή παραμυθιών με τίτλο *Kinder- und Hausmärchen (Children's and Household Tales) Παραμύθια για τα παιδιά και την οικογένεια*, που πρωτοεκδόθηκε το 1812 και 1814, δίνουν τη δική τους παραλλαγή της Σταχτοπούτας στο παραμύθι με τίτλο *Aschenputtel*. Η παραλλαγή των Grimm, παρόλο που παρουσιάζει τη Σταχτοπούτα πειθήνια, παθητική, σεμνή, καρτερική, είναι πιο κοντά στην καταγωγή του παραμυθιού, λόγω της σχέσης του κοριτσιού με τη νεκρή μητέρα, τη βοήθεια που της προσφέρεται, το κόψιμο του δαχτύλου και το κόψιμο της φτέρνας των δύο κακών αδερφών, καθώς και την τιμωρία τους την ώρα του γάμου. Τα βιβλία των αδελφών Grimm γνώρισαν τέτοια αποδοχή, που μέχρι το 1857 είχαν εκδοθεί επτά εκδόσεις των παραμυθιών και περιείχαν συνολικά 211 παραμύθια.

Με την πάροδο των χρόνων, οι προφορικές παραλλαγές που είναι πιο κοντά στον αρχικό πυρήνα της ιστορίας λησμονούνται, η ιστορία της δυναμικής *Zezzolla* του Basile, ακόμη και οι ελληνικές παραλλαγές, ατονούν, ενώ κερδίζουν έδαφος οι πιο παθητικές απεικονίσεις της Σταχτοπούτας, σύμφωνα με τους Perrault και Grimm. Το 1950 κυκλοφορεί στις κινηματογραφικές αίθουσες η ταινία των Disney studios. Βασίζεται στο ομώνυμο παραμύθι του Charles Perrault, *Cendrillon*. Έγινε πολύ μεγάλη εμπορική επιτυχία, η μεγαλύτερη των Disney studios από το 1937 που είχε κυκλοφορήσει η ταινία *Χιονάτη και οι 7 νάνοι*.

Από τότε παγιώνεται και η εικόνα της Σταχτοπούτας ως μια ξανθιά, καλλίγραμμη κοπέλα, με αναλογίες μοντέλου και μέση δαχτυλίδι, παθητική, άβουλη, που περιμένει τον πρίγκιπα να τη σώσει από τα δεινά της.

Κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, ανακάλυψαν τα προαναφερθέντα οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν και έβγαλαν συμπεράσματα σχετικά με το περιεχόμενο της ιστορίας της Σταχτοπούτας, αλλά και πώς αλλοιώθηκε και μεταλλάχθηκε η εικόνα της με το πέρασμα των χρόνων. Ταυτόχρονα, ερεύνησαν και έμαθαν ότι το λαϊκό παραμύθι δεν αρέσκεται στις περιγραφές, τόσο μερών και υλικών αντικειμένων όσο και των ηρώων/ ηρωίδων<sup>42</sup>. Σπάνια περιγράφονται ήρωες, με λίγες εξαιρέσεις, όπως στην περίπτωση της Χιονάτης, που το δέρμα της ήταν άσπρο σαν το χιόνι, τα χείλη της κόκκινα σαν το αίμα και τα μαλλιά της μαύρα σαν τον έβено, ή τη Χρυσομαλλούσα/ Ραπουνζέλ, όπου περιγράφεται το πολύ μακρύ μαλλί που έχει, ή τα τρία φορέματα της Σταχτοπούτας, που το ένα είχε πάνω κεντημένο τον ουρανό με τ' άστρα, το άλλο τη γη με τα λουλούδια, και το άλλο τη θάλασσα με τα ψάρια.

Οι μαθητές/τριες, μέσα από τη διαδικασία μελέτης και ανάλυσης των παραμέτρων που αφορούν την ιστορία της Σταχτοπούτας, κατόπιν γνωστικής σύγκρουσης σταδιακά οδηγήθηκαν σε εννοιολογική αλλαγή<sup>43</sup>. Πιο συγκεκριμένα, η αρχική κατανόηση<sup>44</sup>, που είχαν για τη Σταχτοπούτα πριν ασχοληθούν με το πρόγραμμα, άλλαξε. Ειδικότερα, η εικό-

38. Zipes, J., *The Enchanted Screen: The Unknown History of Fairy Tale Films*, Taylor & Francis, London 2011, p. 23-24.

39. Αγγελοπούλου, Α., Καπλάνογλου, Μ. & Κατρινάκη, Εμ. *Επεξεργασία Παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών AT 500- 559*, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε, Αθήνα 2004, σ. 103-151.

40. Zipes, J., *The Brothers Grimm. From Enchanted Forests to the Modern World*, Palgrave macmillan, New York 1988, p. 187-206.

41. Ντούλια, Α, *Το παραμύθι της Σταχτοπούτας στις ελληνικές και ξένες παραλλαγές*, ΕΚΠΑ, Αθήνα 2008, σ. 198.

42. Μερακλής, Μ. Γ., *Ελληνική Λαογραφία*, Ινστιτούτο του βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα 2011, σ. 181-185.

43. Duit, R, "Conceptual change approaches in sciences education", (Schnotz, W., Vosniadou, S. & Carretero, M (Eds.)), *New perspectives on conceptual change*, Pergamon Press, Amsterdam 1999, p. 263-282.

44. Κουλαϊδής, Β. (επιμ.) (2007), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης*, ΟΕΠΕΚ, Αθήνα 2007, σ. 144-146.

να που είχαν στον νου τους για το παραμύθι ήταν εκείνη από την ταινία. Ακόμη και η ζωγραφική απεικόνιση, τόσο της ηρώδας όσο και των υπόλοιπων ηρώων, ήταν επηρεασμένη από την ταινία. Η Σταχτοπούτα, σύμφωνα με τους μαθητές/τριες, ήταν όμορφη, γλυκιά, υπομονετική και περίμενε το βασιλόπουλο να τη σώσει. Η μητριά και οι αδερφές ήταν κακές. Ο πρίγκιπας, ερωτευμένος, δυναμικός και αποφασιστικός, φτάνει στην αλήθεια και στην αγαπημένη του.

Οι μαθητές/τριες δεν γνώριζαν τις ελληνικές παραλλαγές της ιστορίας, παρόλο που η *Σταχτοπούτα* απαντάται σε όλα τα μέρη της Ελλάδας και είναι καταγεγραμμένες 254 παραλλαγές, ενώ υπάρχουν και άλλες που δεν έχουν καταγραφεί ακόμη. Δεν γνώριζαν την καταγωγή και το μακρύ ταξίδι της ιστορίας στον χώρο και τον χρόνο, παρά μόνο τις κινηματογραφικές μεταφορές.

## Σταχτοπούτης... κι όμως, υπάρχει!

Στη συνέχεια, η δασκάλα αφηγείται το παραμύθι με τίτλο: *Σταχτοπούτης*. Είναι η ιστορία ενός αγοριού που είναι συνέχεια μέσα στο σπίτι και κάθετα στις στάχτες και μετά από δοκιμασίες κι αυτό σαν τη Σταχτοπούτα, τα καταφέρνει και παντρεύεται. Είναι ο αφανής ήρωας που κάθετα πλάι στις στάχτες, δεν βγαίνει από το σπίτι, δεν τολμά, ο οποίος πίσω από την αδυναμία του (ασχήμια, αναπηρία, φόβος, τεμπελιά) κρύβει μοναδικά χαρίσματα. Δεν είναι ακριβώς ίδια ιστορία με αυτή της Σταχτοπούτας, είναι όμως ένα αγόρι που παρουσιάζει, στην αρχή τουλάχιστον του παραμυθιού, παθητική συμπεριφορά και είναι κλεισμένο στο σπίτι, απομονωμένο, κάτι που στερεοτυπικά αποδίδεται σε γυναικείους ρόλους. Πρόκειται για τον παραμυθιακό τύπο AT 530 και είναι ένα αγαπητό μοτίβο στην Ελλάδα. Συναντάται σε πολλές περιοχές, όπως νησιά του Αιγαίου, Μ. Ασία, Ήπειρο, Θράκη, Μακεδονία, Εύβοια, Κρήτη, Πελοπόννησο, Στερεά Ελλάδα, Κύπρο, και απαντάται με πολλά ονόματα, όπως *Σταχτοπιταράς*, *Σταχτιάρης*, *Σταχτομπιμιλιάρης*, *Αχιλοπουτούρης*, *Σταχτογιάννης*, *Σταχτομάρης*, *Σταχτομούρας*, *Σταχτομπουμπαλιάρης*... κ.ά<sup>45</sup>. Σε αυτό το σημείο αξίζει να σημειωθεί ότι, όταν η δασκάλα ρώτησε την ολομέλεια της τάξης «Κι αν η Σταχτοπούτα ήταν άντρας;», υπήρξαν γέλια κοροϊδευτικά και διαμαρτυρίες, τόσο από τα αγόρια όσο και από τα κορίτσια, γιατί είχαν μία παγιωμένη εικόνα στο μυαλό τους όσον αφορά το συγκεκριμένο παραμύθι. Ακολούθως, τα παιδιά διαβάζουν κάποιες από τις παραλλαγές που τους μοιράζει η δασκάλα και καλούνται να προβληματιστούν πάνω στο ερώτημα, γιατί δεν είναι διάσημο το παραμύθι του *Σταχτοπούτη* και είναι της Σταχτοπούτας.

Μέχρι και τον 18ο αι., η ιστορία του *Σταχτοπούτη* ήταν πολύ αγαπημένη και διαδεδομένη, τόσο στη Γερμανία όσο και την Ελλάδα και την Τουρκία. Μετά χάνεται και παραμένει μόνο η θηλυκή εκδοχή του παραμυθιού, υπακούοντας στα κυρίαρχα ιδεολογήματα της πατριαρχικής κοινωνίας<sup>46</sup>. Γίνεται μια αναδρομή στο πότε αποτυπώθηκαν τα λαϊκά παραμύθια της προφορικής παράδοσης στο χαρτί, και η δασκάλα ενημερώνει τους/τις μαθητές/τριες για τις πατριαρχικές κοινωνίες τού τότε και την κατώτερη θέση της γυναίκας έναντι του άντρα.

## Αξιολόγηση του προγράμματος

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος:

Οι μαθητές και οι μαθήτριες, στη συντριπτική τους πλειοψηφία συνειδητοποίησαν ότι οι γυναίκες και οι άντρες στα λαϊκά παραμύθια μπορούν να έχουν άλλους ρόλους και άλλα χαρακτηριστικά, από τα γνωστά στερεοτυπικά της Σταχτοπούτας και του Πρίγκιπα.

Η διαδικασία τούς/τίς έκανε πιο έτοιμους/ες να αναγνωρίζουν σεξιστικά στοιχεία και στερεοτυπικές εικόνες που συναντούν στα βιβλία, στα παραμύθια, στα σχολικά εγχειρίδια, στις διαφημίσεις, στις τηλεοπτικές σειρές, και να μπου σε σκέψεις για τους δικούς τους ρόλους.

Επιπροσθέτως, ήρθαν πιο κοντά με στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού που δεν γνώριζαν, και με παραμύθια που ούτε ήξεραν ότι υπήρχαν.

Μέσω της συμπερίληψης των οικείων τους, επικοινωνήσαν σε διαφορετικό επίπεδο με τους γονείς και τους/τις

45. Αγγελοπούλου, Α., Καπλάνογλου, Μ. & Κατρινάκη, Εμ. *Επεξεργασία Παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών AT 500- 559*, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε, Αθήνα 2004, σ. 313-325.

46. Γιαννικοπούλου, Α, «Εμφύλες διαστάσεις στη Σταχτοπούτα των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων». (Μερακλής, Μ., Παπαντωνάκης, Γ., Ζαφειρόπουλος, Χ., Καπλάνογλου, Μ. & Κατσαδώρας, Γ. (επιμ.)), *Το παραμύθι από τους αδερφούς Grimm στην εποχή μας*, Gutenberg, Αθήνα 2017, σ. 577-592, εδώ 578.

παπούδες/γιαγιάδες τους, διότι άντλησαν από αυτούς/ές πληροφορίες που αφορούσαν τα παιδικά τους χρόνια και τις πολιτισμικές τους θύμψεις.

Πλούτος όψεων λαϊκού πολιτισμού συγκεντρώθηκε μέσα από το Δελτίο Πολιτισμικής Ταυτότητας, που δόθηκε στην οικογένεια, ωφέλησε πολύ τα παιδιά και φάνηκε από τις αντιδράσεις τους στην ολομέλεια. Έμαθαν πράγματα που ούτε καν περνούσαν από το μυαλό τους για τις συνθήκες ζωής μιας άλλης εποχής.

Η προστιθέμενη αξία έγκειται στο γεγονός ότι οι πληροφορίες αυτές δεν προήλθαν στείρα, μέσα από την ανάγνωση ενός βιβλίου ή μίας εγκυκλοπαίδειας, αλλά ήταν βιωμένες εμπειρίες των δικών τους ανθρώπων.

Τέλος, η συνεργασία τους σε μεικτές ομάδες (αγόρια-κορίτσια), μελετώντας παραμύθια με ρόλους αντρών/γυναικών όχι στερεοτυπικούς, έφερε μαθητές και μαθήτριες πιο κοντά, άμβλυσε τυχόν διαφορές, σύμφωνα με τις δασκάλες τους που γνωρίζουν το κλίμα των τάξεών τους, και μείωσε σχόλια προσβλητικά που έχουν να κάνουν με προσβολές για το φύλο ή με προσβολές που αφορούν χαρακτηριστικά και συμπεριφορές που δεν συνάδουν με τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για το φύλο. Αυτές οι τελευταίες προσβολές αφορούσαν περισσότερο αγόρια.

Από τη συνεργασία τους προέκυψαν και πολύ όμορφες, δημιουργικές και πρωτότυπες εργασίες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελοπούλου, Ά, Καπλάνογλου, Μ. & Κατρινάκη, Εμ. *Επεξεργασία Παραμυθιακών τύπων και παραλλαγών AT 500- 559*, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε, Αθήνα 2004, σ. 103-151 & 313-325.
- Άνδρης, Ευ. «Διαπολιτισμική Ηθική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». *Έρκυνα*, τ.10, 2016, σ. 146-154.
- Aveling, N, «Where do you come from?»: Critical storytelling as a teaching strategy within the context of teacher education, *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 22 (1), 2001, p. 35-48.
- Brookfield, S. D, *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, Open University Press, New York 2005, p. 324.
- Γιαννικοπούλου, Α, «Εμφυλές διαστάσεις στη Σταχτοπούτα των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων», (Μερακλής, Μ., Παπαντωνάκης, Γ., Ζαφειρόπουλος, Χ., Καπλάνογλου, Μ. & Κατσαδώρος, Γ. (επιμ.)), *Το παραμύθι από τους αδερφούς Grimm στην εποχή μας*, Gutenberg, Αθήνα 2017, σ. 577-592.
- Γκασούκα, *Κοινωνικές-Λαογραφικές Παράμετροι*, Φιλιππούλη Αθήνα, 1999, σ. 161-168.
- Γκασούκα, Μ, *Κοινωνιολογία του λαϊκού πολιτισμού- Το φύλο κάτω από το πέπλο: Γυναικεία πραγματικότητα και αναπαραστάσεις του Φύλου στα λαϊκά παραμύθια*, Ψηφίδα, Αθήνα 2008, σ. 69 & 110.
- Γκασούκα, Μ. & Φουλίδη, Ξ., *Σύγχρονοι ορίζοντες των λαογραφικών σπουδών, Εννοιολογικό πλαίσιο, Έρευνα, Φύλο, Διαδίκτυο, Σχολείο*, Σιδεράς, Αθήνα 2014, σ. 183-223.
- Duit, R, "Conceptual change approaches in sciences education", (Schnotz, W., Vosniadou, S. & Carretero, M (Eds.)), *New perspectives on conceptual change*, Pergamon Press, Amsterdam 1999, p. 263-282.
- Κακάμπουρα-Τίλη, Ρ., «Πρόγραμμα Διδασκαλίας του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρουσίαση και Αξιολόγηση», *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ. 14, 2000, σ. 16-24, εδώ 21-22.
- Κακάμπουρα-Τίλη, Ρ., «Σχέδια διδασκαλίας, στο: Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη. Α΄- Β΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Αισθητική Αγωγή- Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας – Ενδυμασία- Λαϊκός Πολιτισμός», Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 57-76, και στο *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη. Γ΄- Δ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Λαϊκός Πολιτισμός- Αφύπνιση στη διαφορετικότητα των Γλωσσών και των Πολιτισμών*, τ. Α΄, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2001, σ. 5-38, εδώ 21-22.
- Κακάμπουρα, Ρ., «Πολιτισμική ταυτότητα και Οικογένεια: Διαγενεακές προσεγγίσεις στη σχολική πράξη», τ. 2(5), 2005, σ. 29-42, εδώ 31-34.
- Κακάμπουρα-Τίλη, «Από τη συλλογή λαογραφικού υλικού στη διαθεματική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού. Η καθοδήγηση των πανεπιστημιακών λαογράφων και η ανταπόκριση των δασκάλων», *Λαογραφία*, τ. 40, 2006, σ. 175-191.
- Κακάμπουρα, Ρ., «Διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2010, Ε.Κ.Π.Α, Αθήνα 2010, σ. 215-223, εδώ 219-220.
- Κακάμπουρα, Ρ. & Κέζα, Μ., «Όταν οι γονείς μου ήταν παιδιά»: Η ανταπόκριση των μαθητών σε ένα πρόγραμμα βιογραφικής διερεύνησης της οικογενειακής τους ιστορίας», (Αυδίκος, Ευ. & Κοζιού, Σ. (επιμ.)), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, Καρδίτσα 2012, σ. 351-360.
- Καπλάνογλου, Μ., *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή. Το παράδειγμα των αφηγητών από τα νησιά του Αιγαίου και από τις προσφυγικές κοινότητες των Μικρασιατών Ελλήνων*, Πατάκη, Αθήνα 2002, σ. 181 & 383-385.
- Καπλάνογλου, Μ., «Η λαογραφική έρευνα για το Παραμύθι και ο Κατάλογος των Ελληνικών Μαγικών Παραμυθιών», *ηλ. Περιοδικό Κείμενα*, 2014, [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=292:18-kaplanoglou&catid=62:tefchos18&Itemid=98](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=292:18-kaplanoglou&catid=62:tefchos18&Itemid=98), 7/9/2019.

- Κουλαϊδής, Β. (επιμ.) (2007), Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης, ΟΕΠΕΚ, Αθήνα 2007, σ. 144-146.
- Λαμπρέλλη, Λ., *Λόγος εύθραυστος και αθάνατος. Προσέγγιση στην τέχνη της αφήγησης και στην αθέατη πλευρά των μαγικών παραμυθιών*, Πατάκη, Αθήνα 2010, σ. 32-34.
- Λουκάτος, Δ., «Το παραμύθι της Σταχτοπούτας στις ξένες και ελληνικές παραλλαγές», *Παρνασσός*, τ.1, 1959, σ. 467.
- Lurie, A, *Don't Tell the Grown Ups: Subversive Children's Literature*, Little, Brown and Company, Boston 1990, p. 20.
- Μαλαφάντης, Κ., *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*, Διάδραση, Αθήνα 2011, σ. 192.
- Μαλαφάντης, Κ., & Μουλά, Ε., *Παραμύθι και Κριτική Παιδαγωγική. Μια διδακτική παρέμβαση*, Διάδραση, Αθήνα 2015, σ. 54-57.
- Ματσαγγούρας, Η., *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Γρηγόρη, Αθήνα 2012, σ. 237-252.
- Ματσαγγούρας, Η., *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Γρηγόρη, Αθήνα 2009, σ. 236-237.
- McClure, L, "Feminist pedagogy and classics", *The classical world*, 94 (1), p. 53-55.
- Μερακλής, Μ. Γ., *Τα παραμύθια μας*, Εντός, Αθήνα 2001, σ. 33 & 46.
- Μερακλής, Μ. Γ., *Ελληνική Λαογραφία*, Ινστιτούτο του βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα, 2011, σ. 181-185 & 319.
- Μερακλής, Μ., Γ., *Για το λαϊκό παραμύθι (Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους)*, Διάδραση, Αθήνα 2012, 12 & 30-32.
- Μπαμπάλης, Θ., & Μανιάτης, Π., «Ενδυναμώνοντας τις ταυτότητες στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη: Επικοινωνία, κοινωνική αλληλεπίδραση και διαπολιτισμική εκπαίδευση», (Αγγελίδης, Π. και Χατζησωτηρίου, Χρ. (επιμ.)), *Διαπολιτισμικός διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*, Διάδραση, Αθήνα 2013, σ. 63-103.
- Ντούλια, Α., *Το παραμύθι της Σταχτοπούτας στις ελληνικές και ξένες παραλλαγές*, ΕΚΠΑ, Αθήνα 2008, σ. 197-198.
- Parsons, L., "Ella Evolving: Cinderella Stories and the Construction of Gender-Appropriate Behavior", *Children's Literature in Education*, i. 35 (2), 2004, p. 135-154.
- Τσιπλάκου, Σ., «Γλωσσική ποικιλία και κριτικός εγγραμματισμός: Συσχετισμοί και παιδαγωγικές προεκτάσεις», (Ματσαγγούρας, Η., επιμ)), *Σχολικός εγγραμματισμός: Λειτουργικός, Κριτικός και Επιστημονικός*, Γρηγόρη, Αθήνα 2007, σ. 465-511.
- Zipes, J., *The Brothers Grimm. From Enchanted Forests to the Modern World*, Palgrave macmillan, New York 1988, p. 187-206.
- Zipes, J., *Fairy Tales and the Art of Subversion. The Classical Genre for Children and the Process of Civilization*, Routledge, N. Y. 2006, p. 29-57 & 59-79.
- Zipes, J., *The Enchanted Screen: The Unknown History of Fairy Tale Films*, Taylor & Francis, London 2011, p. 23-24.

