

ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

- **Βασιλείου Ποτούλα-Σπυριδούλα**, *Πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού.....*
- **Δανηλίδου Νταΐζη Μαργαρίτα**, *Το “αποτελεσματικό” σχολείο και η λογική των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων*
- **Κακουλίδου Άννα, Σιδηροπούλου Ουρανία**, *.Ο ρόλος Jean-Jacques Rousseau στην σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα*
- **Κοκογιάννης Κωνσταντίνος**, *Σκοποί και σκοπιμότητες της εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης: ένα εγχείρημα αποφενάκτισμού*
- **Κοντόση Κωνσταντίνα**, *Η σχολική αποτυχία στο σύγχρονο σχολείο. Ερευνητική προσέγγιση των αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών Τ.Ε.Ε. σχετικά με τους παράγοντες που την ενισχύουν*
- **Λιάμπας Αναστάσιος, Κάσκαρης Ιωάννης**, *Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική και τα ιδεολογικά σχήματα του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση*
- **Μαρνέλη Βασιλική**, *Δημιουργικός ή καταστροφικός χρόνος: η περίπτωση των φοιτητών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
- **Παυλογιάννης Ονούφριος**, *Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων-Πολιτιστικά Προγράμματα: Προοπτική και Δυσκολίες*
- **Ρες Γιάννης**, *Προϋποθέσεις συμμετοχής της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής*
- **Τοσουνίδης Αντώνης**, *Δείκτες ποιότητας του αθλητικού εκπαιδευτικού έργου στην σχολική μονάδα*

Πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου του εκφοβισμού»

Βασιλείου Ποτούλα - Σπυριδούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Msc, Υπ.Δρ Πάντειου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Εισαγωγή

Η σχολική βία μπορεί να γίνει κατανοητή ως ένα πεδίο «αντικοινωνικών» συμπεριφορών στην περιοχή του σχολείου, κυμαινόμενων από την αντίθεση και τον εκφοβισμό μέχρι τις επιθέσεις.

Η επιθετικότητα των παιδιών είναι ένα από τα θέματα που έχουν διερευνηθεί εκτενώς στις κοινωνικές επιστήμες. Η αναζήτηση για αποτελεσματικές έγκαιρες παρεμβάσεις σε επιθετικά παιδιά βασίζεται στη στενή σχέση μεταξύ πρόωρης επιθετικότητας και επακόλουθης ψυχοπαθολογίας, συμπεριλαμβανομένης της σχολικής αποτυχίας, παραβατικότητας, και εγκληματικότητας (Hughes et al., 1999).

Ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση των μαθητών στο σχολείο, όμως, είναι μια σχετικά νέα περιοχή έρευνας, παρόλο το μεγάλο αριθμό των μελετών που είναι σήμερα διαθέσιμες. Ακόμα και στη Νορβηγία, όπου υπήρξε πρωτοποριακό έργο, ήταν το 1982 με την αυτοκτονία τριών θυμάτων που ο εκφοβισμός αναγνωρίστηκε ως κοινωνικό ζήτημα. Στο Ηνωμένο Βασίλειο ο εκφοβισμός καθιερώθηκε ως ένα ανεξάρτητο πεδίο κοινωνικής και επιστημονικής έρευνας το 1988 με τη δημοσίευση του πρώτου βιβλίου πάνω στο πρόβλημα. Παρομοίως, στην Ιαπωνία ο εκφοβισμός αναγνωρίστηκε πρωταρχικά ως ένα σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα το 1984 και 1985, όταν 16 μαθητές αυτοκτόνησαν κάτω από συνθήκες ύποπτες για θυματοποίηση, γεγονός το οποίο οδήγησε στη δημοσίευση της πρώτης επιστημονικής εργασίας πάνω στο θέμα το 1986 (βλ. Yoneyama & Naito, 2003).

Μετά τις αρχικές μελέτες, ερευνητές σε πολλές άλλες χώρες, περιλαμβάνοντας την Αγγλία, την Αυστραλία, τις Η.Π.Α., την Ιταλία, το Βέλγιο, την Πορτογαλία και την Ελλάδα, έχουν επίσης αναφέρει ότι ο εκφοβισμός είναι ένα μεγάλο σχολικό πρόβλημα (βλ. Houndoumadi & Pateraki, 2001). Στη διεθνή έρευνα του ΕΠΙΨΥ, HBSC-WHO (2000), για τη γενική κατάσταση της σωματικής και ψυχικής υγείας των Ελλήνων μαθητών φαίνεται ότι ανάμεσα στους εντεκάχρονους και δεκατριάχρονους μαθητές τα ποσοστά θυματοποίησης είναι αρκετά υψηλά (34% και 39% αντιστοίχως).

Πολυάριθμες μελέτες έχουν συνταχθεί σε όλο τον κόσμο για να προμηθεύσουν αξιόπιστες και λεπτομερείς περιγραφές του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών του σχολείου. Ως συνέπεια, πλήθος στοιχείων έχει συσσωρευτεί για πλευρές όπως, η κυριαρχία του φαινομένου, η συχνότητα, η ένταση, η διάρκεια, οι τόποι της εμφάνισης, οι διαφορές φύλου, οι διάφορες μορφές και οι μέθοδοι του εκφοβισμού, τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των θυτών, των θυμάτων και των θυτών/θυμάτων. Όσον αφορά όμως στην αιτία του εκφοβισμού, αυτή χρειάζεται περαιτέρω έρευνα. Η εξήγηση τού γιατί κάποιοι μαθητές εκφοβίζουν κάποιους άλλους έχει αναζητηθεί αρχικά εξετάζοντας τα προσωπικά χαρακτηριστικά του θύτη και του θύματος, τις οικογένειές τους και το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Έτσι, σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση του φαινομένου δεν έχουν εξεταστεί επαρκώς. Επιπλέον, υπάρχουν λίγες μελέτες που εστιάζουν καθαρά σε θεμελιώδεις πλευρές του σχολείου, όπως οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή, η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης και οι μέθοδοι της πειθαρχίας που συμβάλλουν στον εκφοβισμό (βλ. Yoneyama & Naito, 2003).

Εννοιολογική οριοθέτηση

Ο Olweus (1996), πρωτοπόρος στη έρευνα για τη διερεύνηση του φαινομένου του εκφοβισμού, το ορίζει ως εξής: Ένας μαθητής είναι θύμα εκφοβισμού όταν εκτίθεται επαναληπτικά για ένα χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες, που εκτελούνται από έναν ή περισσότερους μαθητές. Μία ενέργεια θεωρείται αρνητική όταν κάποιος σκόπιμα βλάπτει ή επιχειρεί να βλάψει ή να ταλαιπωρήσει κάποιον άλλον.

Σύμφωνα με τον Olweus, το φαινόμενο του εκφοβισμού χαρακτηρίζεται από τα τρία επόμενα κριτήρια: α) Είναι μια επιθετική συμπεριφορά, β) η οποία πραγματοποιείται κατ'επανάληψη και στη διάρκεια του χρόνου, γ) μέσα σε μια διαπροσωπική σχέση που χαρακτηρίζεται από δυσαναλογία εξουσίας.

Ο όρος αυτός περιλαμβάνει και μορφές μαθητικής δραστηριότητας που παραδοσιακά θεωρούνται συνυφασμένες με την εκπαιδευτική διαδικασία και την καθημερινότητα της σχολικής ζωής, όπως είναι το πείραγμα και ο αστεϊσμός. Το υποκειμενικό στοιχείο του βιώματος της θυματοποίησης, από την πλευρά του «θύματος», αποτελεί το (συχνά επισφαλές) όριο της διάκρισης μεταξύ της αποδοχής ή της απαξίας της συμπεριφοράς που ορίζεται ως κακομεταχείριση (Αρτινοπούλου, 2001, σ. 17).

Ο εκφοβισμός είναι μια υποκατηγορία επιθετικής συμπεριφοράς και είναι χρήσιμο να διακρίνουμε μεταξύ του άμεσου εκφοβισμού-με σχετικά ανοιχτές επιθέσεις απέναντι στο θύμα-και έμμεσου εκφοβισμού, με τη μορφή της κοινωνικής απομόνωσης και του σκόπιμου αποκλεισμού από την ομάδα.

Οι θεωρίες της επιθετικότητας

Ο θεωρητικός προσανατολισμός της παρούσας μελέτης επηρεάστηκε κυρίως από βασικές θέσεις των κοινωνιολογικών θεωριών:

Κατά την κοινωνιολογική θεώρηση η ελεύθερη επιθετικότητα και η βία αντιμετωπίζονται ως δυνατότητες και μορφές έκφρασης του ανθρώπου ανάμεσα σε πολλές άλλες, οι οποίες καταβάλλεται προσπάθεια από την κοινωνία - με τους διάφορους κοινωνικούς θεσμούς, όπως η οικογένεια και η παιδεία - να ρυθμιστούν και να μετατραπούν από ελεύθερες σε ελεγχόμενες (Παπαδημητρίου, 1995, σ. 19).

α) Η θεωρία του κοινωνικού ελέγχου (Hirschi, 1969): Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού ελέγχου οι δεσμοί με τους κοινωνικούς θεσμούς είναι αποτελεσματικοί τρόποι για να εμποδίσουν την παραβατικότητα και το έγκλημα. Η θεωρία εστιάζει στις ποικίλες, ανάλογα με το χρόνο, διαπροσωπικές σχέσεις και στους κανονιστικούς περιορισμούς. Οι κοινωνικοί δεσμοί με τις μορφές της προσκόλλησης, της δέσμευσης και της εμπλοκής προβάλλονται ως αποτελεσματικοί μηχανισμοί ελέγχου, που εμποδίζουν την αντικοινωνική συμπεριφορά. Πρόσφατες μελέτες έχουν προβάλει αυτή τη θεωρία καταδεικνύοντας ότι οι κοινωνικοί δεσμοί επηρεάζουν όχι μόνο τη νεανική παραβατικότητα αλλά και τις εγκληματικές δραστηριότητες των ενηλίκων και ότι λειτουργούν ως σημαντικά γεγονότα, που αλλάζουν την πορεία της παραβατικότητας και την εγκληματικότητα (βλ. De Li, 2004).

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς του κοινωνικού ελέγχου, η αίσθηση «του ανήκειν» και της σύνδεσης μέσα στο πλαίσιο του σχολείου αυξάνει την εμπλοκή του ατόμου με προκοινωνικές ομάδες και παρέχει τις ευκαιρίες για την απόκτηση προκοινωνικών ικανοτήτων και συμπεριφορών¹. Επιπροσθέτως, όταν οι μαθητές νιώθουν συνδεδεμένοι με το σχολείο είναι λιγότερο πιθανόν να επιδείξουν «αντικοινωνικές» συμπεριφορές, διότι αυτές οι συμπεριφορές μπορεί να διακινδυνεύσουν τη συνέχεια της συμμετοχής μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Murray & Greenberg, 2000).

¹ Ο όρος «προκοινωνική συμπεριφορά» περιλαμβάνει μορφές συνεργασίας μεταξύ δύο ή περισσότερων πλευρών (άτομα, ομάδες, κοινωνικά συστήματα) που έχουν τους ίδιους ή συμπληρωματικούς στόχους και προσπαθούν να τους επιτύχουν με αρμονία (Αρτινοπούλου, 2001, σ. 16).

β) Η θεωρία της ανομίας: Σύμφωνα με τον Merton, όπως αναφέρει ο Μυλωνάς (1995, σσ. 48-50), όταν μια κοινωνία προβάλλει και καλλιεργεί στα μέλη της αξίες, την επίτευξη των οποίων θα πρέπει να επιδιώκουν, χωρίς ταυτόχρονα να τους παρέχει και τα μέσα, «ωθεί τα μέλη της στην παραθεώρηση των ισχυόντων κανόνων και στην παραβατική συμπεριφορά». Τα μέλη καταφεύγουν και σε μέσα μη θεμιτά. Μεταξύ άλλων μπορεί να καταφεύγουν και στη βία, αν αυτό είναι το καταλληλότερο διαθέσιμο μέσο. Η διάσταση μεταξύ αξιών-στόχων και μέσων οδηγεί σε καταστάσεις ανομικές. Ανομία υπάρχει όπου στο επίπεδο της κοινωνίας παρατηρείται αποδιοργάνωση, αποθεσμοποίηση, αντιφατικότητα κανονιστική και διάσταση μεταξύ αξιών και μέσων επιδίωξης της επίτευξής τους. Σ' αυτή την περίπτωση το άτομο εισέρχεται σε (ανομική) φάση προσωπικής σύγχυσης, αβεβαιότητας και αποπροσανατολισμού (αποδιοργάνωσης). Οι πράξεις του δε ρυθμίζονται πλέον από κανόνες σαφείς και ισχυρούς αλλά από «απορρυθμισμένες παρορμήσεις». Το θεωρητικό αυτό σχήμα θεωρείται ότι δε χάνει την ερμηνευτική του ισχύ και ως προς τα φαινόμενα βίας μέσα στο σχολείο. Τα κοινωνικά περιβάλλοντα που καλλιεργούν υψηλές φιλοδοξίες στα παιδιά χωρίς να τους διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα για την πραγμάτωσή τους έχουν μεγάλες πιθανότητες να τα οδηγήσουν σε ανομικές καταστάσεις.

Οι Cloward και Ohlin, όπως αναφέρουν οι Lynch et al. (2000), αναγνώρισαν ότι η ανομία παράγει μια ποικιλία συναισθημάτων, όπως δυσαρέσκεια και ματαίωση, αγανάκτηση και προβλήματα προσαρμογής, αποξένωση και αισθήματα άδικης στέρησης, που υπονομεύουν τη νομιμότητα της κοινωνικής τάξης.

Το κοινωνικό πλαίσιο της ανάπτυξης των παιδιών

Η ικανότητα των παιδιών να συμμετέχουν σημαντικά στη ζωή της κοινότητας του σχολείου προκύπτει από τις κοινωνικές/συναισθηματικές τους δυνατότητες. Η κοινωνική/συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών βασίζεται στις προηγούμενες αλληλεπιδράσεις με τους σημαντικούς άλλους. Το έργο των θεωρητικών της προσκόλλησης παρέχει σημαντική απόδειξη να υποστηρίξουμε την ιδέα ότι τα παιδιά αναπτύσσουν μοναδικά μοντέλα εργασίας του κοινωνικού κόσμου, βασισμένα στις προηγούμενες εμπειρίες των σχέσεών τους με τους ενήλικες (Bowlby, 1982), που με τη σειρά τους βοηθούν να διαμορφωθεί η πρώιμη ανάπτυξη και επηρεάζουν τις σχολικές εμπειρίες των παιδιών. Υπάρχει άφθονη εμπειρική απόδειξη ότι οι ιστορίες προσκόλλησης των παιδιών επηρεάζουν την κοινωνική τους συμπεριφορά, περιλαμβάνοντας τις σχέσεις τους με τους δασκάλους και τους συνομηλίκους στο σχολείο και την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (βλ. Pianta & Steinberg, 1992).

Η σπουδαιότητα του κοινωνικού πλαισίου της ανάπτυξης τονίζεται και από θεωρητικούς της γνωστικής ψυχολογίας. Ο Vygotsky τονίζει ότι η ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις βιολογικές βάσεις της συμπεριφοράς και τις κοινωνικές συνθήκες μέσα και διαμέσου των οποίων παρουσιάζεται η ανθρώπινη δραστηριότητα. Μέσα στις απόψεις του Vygotsky για τη μάθηση, η ανταπόκριση του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι κρίσιμη για την απόκτηση σύνθετων ικανοτήτων σκέψης από τα παιδιά. «Οι πραγματικές σχέσεις ανάμεσα στα ανθρώπινα όντα βρίσκονται στη βάση όλων των ανώτερων λειτουργιών» (Vygotsky, 2000, σ. 211).

Τα παιδιά με ασφαλείς προσκολλήσεις με τους σημαντικούς άλλους εμπλέκονται περισσότερο ενεργά στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους και στην εξερεύνηση του σχολικού περιβάλλοντος, έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, επιδεικνύουν μια μεγαλύτερη ικανότητα να δημιουργήσουν φίλιες, είναι περισσότερο δημοφιλή στους συνομηλίκους και επιδεικνύουν λιγότερο αρνητικό συναίσθημα και εχθρική επιθετικότητα, σε σχέση με τους συμμαθητές με ανασφαλείς προσκολλήσεις (Hamre & Pianta, 2001).

Τα επιρρεπή στη βία παιδιά αναπτύσσουν διαφορετικά μοντέλα εργασίας ή προσωπικά σχήματα σε σχέση με τον εαυτό και τις σχέσεις. Σκληρές και ασυνεπείς/αντιφατικές

πρακτικές κοινωνικοποίησης επηρεάζουν την προσωπικότητα και την ανάπτυξη των ικανοτήτων, οδηγώντας στην έλλειψη κοινωνικής ικανότητας και σε ανεπαρκή δεσμό με προκοινωνικά μοντέλα. Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς προσλαμβάνουν τα γεγονότα του περιβάλλοντος ως περισσότερο απειλητικά και στερούνται κοινωνιογνωστικών ικανοτήτων και ικανοτήτων συμπεριφοράς για να μεσολαβήσουν στη σύγκρουση. Εξαιτίας των ιστοριών ανασφαλούς προσκόλλησης, τα παιδιά προσεγγίζουν τις κοινωνικές καταστάσεις με περισσότερο άγχος και προσδοκίες για απόρριψη, έχουν λιγότερες ικανότητες να διαπραγματευτούν τις κοινωνικές σχέσεις και τα πλαίσια και έχουν λιγότερες απόψεις ικανότητας του εαυτού (Baker, 1998). Από αυτή την άποψη, οι επιρρεπείς στη βία μαθητές μειονεκτούν στην ικανότητά τους να συμμετέχουν σημαντικά στην κοινότητα του σχολείου. Δε σφυρηλατούν κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να προσλάβουν μια ηθική ενδιαφέροντος και την αίσθηση «του ανήκειν» στη σχολική κοινότητα.

Τα παιδιά φέρνουν τις ιστορίες κοινωνικής ανάπτυξης μαζί τους στο σχολείο (Pianta & Steinberg, 1992). Το κοινωνικό περιβάλλον στο σχολείο θα καθορίσει σε ποιο βαθμό η βία θα εκτεθεί σε αυτό το πλαίσιο.

Πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στον εκφοβισμό

Σήμερα, αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων και των περιβαλλόντων τους για την κατανόηση και την παρέμβαση στα προβλήματα βίας. Σύμφωνα με την αναπτυξιακή-οικολογική άποψη, η ανάπτυξη του παιδιού λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα σύνολο πλαισίων που περιλαμβάνουν και τα δύο: μακρο- και μικρο-επίπεδα συστήματα και την αλληλεπίδρασή τους. Το κοινωνικό πλαίσιο των ατομικών αλληλεπιδράσεων και εμπειριών καθορίζει το βαθμό στον οποίο τα άτομα μπορούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και αντιλαμβάνονται το δυναμικό τους (Bronfenbrenner 1979). Η υγιής ανάπτυξη του παιδιού απαιτεί ότι το κοινωνικό πλαίσιο παρέχει ευκαιρίες να ικανοποιήσει τις φυσικές, διανοητικές, ψυχολογικές και κοινωνικές αναπτυξιακές του ανάγκες (Kingston et al., 2002).

Η θεωρία των οικολογικών συστημάτων προτείνει ότι τα σχολεία μπορεί να λειτουργήσουν είτε ως «παράγοντες επικινδυνότητας» για ενδεχόμενα προβλήματα βίας μεταξύ των παιδιών είτε ως «προστατευτικοί παράγοντες»², προάγοντας την προσαρμογή των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» (Morrison, Furlong & Morrison, 1994).

Το γεγονός ότι τα σχολικά περιβάλλοντα ασκούν σημαντικό έλεγχο πάνω στη συμπεριφορά του μαθητή έχει αποδειχθεί από ερευνητικές μελέτες που αφορούν στα αποτελεσματικά σχολεία και στα ειδικά προγράμματα για παιδιά «σε κίνδυνο» να αναπτύξουν «αντικοινωνική» συμπεριφορά. (Edmonds, 1986. Woods, 1992. Toles, Schulz & Rice, 1986).

² Ως παράγοντες επικινδυνότητας ορίζονται οι μεταβλητές, οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων σε διάφορους τομείς ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών που ανήκουν σε ομάδες «υψηλού κινδύνου» (όπως αυτά που προέρχονται από φτωχό σε ερεθίσματα οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον ή από μειονότητες), ενώ ως προστατευτικοί ορίζονται οι παράγοντες, οι οποίοι μειώνουν αυτή την πιθανότητα ή συσχετίζονται με αυξημένη πιθανότητα εμφάνισης θετικών αποτελεσμάτων και βελτίωσης της ψυχικής υγείας (Durlak, 1995, όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης (2004), Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Δεξιότητες Επικοινωνίας, επιμ. Χ. Γ. Χατζηχρήστου, σ. 5). Οι παράγοντες επικινδυνότητας εντοπίζονται σε πολλά επίπεδα: στην κοινότητα, στο σχολείο, στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, στην οικογένεια, στο άτομο. Η εμφάνιση περισσότερων του ενός παραγόντων «κινδύνου», σε περισσότερα από τα παραπάνω επίπεδα είναι, συνήθως, εκείνη που επιφέρει ένα αρνητικό αποτέλεσμα (π.χ. συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα στη συμπεριφορά και στις διαπροσωπικές σχέσεις κ.ά.) και η επίδρασή τους είναι μάλλον πολλαπλασιαστική παρά αθροιστική. Ομοίως κάθε προστατευτικός παράγοντας συμβάλλει στην πρόληψη περισσότερων του ενός αρνητικών αποτελεσμάτων (Durlak, 1998, όπ. παραπ., σ. 6).

Παίρνοντας στοιχεία από την αναπτυξιακή ψυχολογία, την κοινωνική ψυχολογία και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, η Baker (1998) διατύπωσε την άποψη ότι η σχολική βία αντανακλά την αποτυχία «της κοινότητας» μέσα στα σχολεία. Η κοινότητα μπορεί να οριστεί ως οι συναφείς δεσμοί μεταξύ των ατόμων που τους επιτρέπουν να σφυρηλατήσουν κοινές αξίες και ιδέες, στην επιδίωξη ενός σημαντικού κοινού σκοπού (Sergiovanni, 1994).

Οι βασικές θέσεις αυτής της προσέγγισης είναι ότι: α) Τα επιρρεπή στη βία παιδιά έχουν θεμελιωδώς διαφορετικούς προσανατολισμούς προς τις κοινωνικές εμπειρίες και ικανότητες να διαπραγματευτούν, β) Η εκπαίδευση είναι μια κοινωνική προσπάθεια και ασκεί ειδικές κοινωνικές αξιώσεις στα παιδιά και γ) Η βία στα σχολεία είναι μια εκδήλωση της ανεπάρκειας της καταλληλότητας μεταξύ των αναπτυξιακών δυνατοτήτων των παιδιών και του κοινωνικού πλαισίου του σχολείου.

α) Τα σχολεία ως τυπικοί οργανισμοί

Ο Sergiovanni (1994) χρησιμοποιεί τη θεωρία της κοινωνικής οργάνωσης του Γερμανού κοινωνιολόγου Ferdinand Toennies για να διαφοροποιήσει τα δύο μοντέλα της εκπαίδευσης, τα σχολεία ως τυπικούς οργανισμούς και τα σχολεία ως κοινότητες που νοιάζονται. Όταν τα σχολεία λειτουργούν ως τυπικοί οργανισμοί αναλαμβάνουν τα οργανωτικά καθήκοντα της εκπαίδευσης και την κοινωνικοποίηση επινοώντας δομές και σχέσεις ρόλων για να εκπληρώσουν αυτή την αποστολή. Καθιερώνουν διαχειριστικές δομές, τυποποιούν τις σχέσεις και τις προσδοκίες των ρόλων και αντλούν μια κουλτούρα που βασίζεται σε συμβατικές συμφωνίες για να φέρουν εις πέρας το έργο της οργάνωσης. Υπάρχει εστίαση στην οργανωμένη συλλογή των ατόμων μέσα στο ίδρυμα και το άτομο έχει αξία διότι συμβάλλει στην επιτυχία της οργάνωσης (Baker et al., 1997).

Τα σχολεία, ως κοινωνικά ιδρύματα, έχουν φανερούς και σιωπηρούς κανόνες και αξίες, καθορίζοντας συμπεριφορές και τύπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Sarason, 1982). Αυτή η κουλτούρα του σχολείου διαμορφώνει και περιορίζει την έκφραση των ατομικών διαφορών μεταξύ των μελών του (Bronfenbrenner, 1979. Smey-Richman, 1991). Μη κανονιστική, «προβληματική» συμπεριφορά αναδύεται όταν υπάρχει ελλιπής σύνδεσμος μεταξύ των απαιτούμενων χαρακτηριστικών από το σχολείο και των αναπτυξιακών δυνατοτήτων των παιδιών.

Η δομή και η οργάνωση των σχολείων παρουσιάζουν προκλήσεις για τα επιρρεπή στη βία παιδιά. Τα σχολεία θεωρούν ότι τα παιδιά έμφυτα εκτιμούν τις ακαδημαϊκές προσπάθειες και είναι γι' αυτό κινητοποιημένα να συμμετέχουν σε μαθησιακά καθήκοντα. Τα παιδιά «σε κίνδυνο» μπορεί να μην έχουν τις ικανότητες να διαπραγματευτούν ή να αντλήσουν νόημα από αυτά τα ενεργητικά περιβάλλοντα, δημιουργώντας έτσι ψυχολογική αντίσταση από την κουλτούρα του σχολείου (Baker, 1998).

Οι έννοιες της «κοινότητας» και της «φροντίδας» στηρίζουν τη σύγχρονη προσέγγιση, όσον αφορά στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η οποία δεν εστιάζεται πλέον μόνο στη μορφή της εκπαίδευσης αλλά και στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου και συγκεκριμένα στο ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι ανθρώπινες σχέσεις - μέσα στο σχολείο - στην προσαρμογή των μαθητών (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου & Λυκισάκου, 2004).

Τα προσανατολισμένα στην κοινότητα σχολεία τονίζουν την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στο περιβάλλον και την ισχυρή δέσμευση στο σκοπό παρά στον τύπο της εκπαίδευσης. Οι σκοποί της εκπαιδευτικής επίτευξης και της κοινωνικοποίησης παραμένουν. Όμως, αυτά τα σχολεία πραγματώνουν την αποστολή με το να δεσμεύουν τους στόχους σε ένα υποστηρικτικό, σκοπίμως δομημένο δίκτυο σχέσης, την κοινότητα. Αντί να βασίζονται σε τυπικά σχεδιασμένους ρόλους και δομές, τα σχολεία αυτά εκτιμούν τις προσωπικές σχέσεις και είναι προσανατολισμένα γύρω από ένα κοινό σύνολο αξιών. Η κοινότητα είναι ουσιαστικά ένα κοινό κοινωνικό συμβόλαιο που επιτρέπει στα άτομα να αντλήσουν την αίσθηση του σκοπού και του νοήματος μέσα σε ένα πλαίσιο συμπεριφοράς. Στα σχολεία που είναι προσανατολισμένα προς την κοινότητα τα παιδιά

αντιλαμβάνονται την αίσθηση «του ανήκειν», της δέσμευσης και την αίσθηση του κοινού εγχειρήματος γύρω από την ακαδημαϊκή πραγμάτωση (Woods, 1992). Ένα κοινωνικό συμβόλαιο που εμπλέκει ενδιαφέρον και υποστήριξη επιτρέπει στα παιδιά να εκτιμήσουν το σχολείο ως ένα σημαντικό κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο θα λειτουργήσουν (Noddings, 1988) Η βία στα σχολεία μπορεί να απεικονίζει μια διακοπή αυτής της αίσθησης ταυτότητας, «του ανήκειν» και της χαρακτηριστικότητας του χώρου της κοινότητας.

β) Σχολική επίδοση-Αξιολόγηση-Σχολική αποτυχία

Αρκετές έρευνες θεωρούν τη σχολική επίδοση και τη σχολική αποτυχία ως αιτία της «προβληματικής» συμπεριφοράς των μαθητών (βλ. Καλογρίδη, 1995, σ. 157). Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες η σχολική αποτυχία και η χαμηλή σχολική επίδοση οδηγούν τους μαθητές σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, οι οποίοι για να ισορροπήσουν στρέφονται εναντίον του πλαισίου μέσα στο οποίο συνέβη η αποτυχία, αναπτύσσοντας επιθετική συμπεριφορά με ποικίλες μορφές.

Στα συμπεράσματα αυτών των ερευνών υπάρχει και ο αντίλογος. Για παράδειγμα, τα ευρήματα της έρευνας των Woods και Wolke (2004) σε μαθητές δημοτικών σχολείων της Αγγλίας, απορρίπτουν τη θεωρία ότι η χαμηλή επίδοση και η ματαίωση στο σχολείο οδηγεί σε άμεσο, φυσικό εκφοβισμό.

Έχει προταθεί ότι ο ακαδημαϊκός ανταγωνισμός θα μπορούσε να είναι μια πιθανή αιτία του εκφοβισμού. Η αίσθηση του να είναι κάποιος «ο χαμένος» θα μπορούσε να παρέχει τη δικαιολογία για να ξεσπάσει η ματαίωση πάνω στους άλλους μαθητές ή η αίσθηση της αποτυχίας και της μειωμένης αυτοεκτίμησης θα μπορούσε επίσης να κάνει κάποιον εύκολο στόχο εκφοβισμού. Οι «νικητές» του συναγωνισμού, από την άλλη πλευρά, μπορεί να γίνουν εγωιστές και να εκφοβίζουν τους αδύναμους (Rigby, 1996). Ο Olweus (1993) ερεύνησε την υπόθεση ότι η επιθετικότητα στα αγόρια είναι μια συνέπεια των χαμηλών βαθμών ή της αποτυχίας στο σχολείο: Η υπόθεση δεν υποστηρίχτηκε από τα ευρήματα.

Η πίεση για ακαδημαϊκή επίτευξη γενικά θεωρείται ότι είναι ένας παράγοντας που σχετίζεται στενά με το φαινόμενο του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών του σχολείου. Έχει υπάρξει, όμως, λίγη εξήγηση σχετικά με το πώς ακριβώς λειτουργεί. Υπάρχει μόνο μια ασαφής πρόβλεψη ότι η πίεση για μελέτη αυξάνει τα επίπεδα του στρες, το οποίο οδηγεί κάποιους μαθητές σε επιθετική συμπεριφορά. Εναλλακτικά, κάποιιοι μαθητές για να απαλλαγούν από το άγχος που σχετίζεται με τις εξετάσεις, μπορεί να εμπλέκονται σε παιχνίδια δύναμης με τους αδύναμους (Yoneyama & Naito, 2003).

Στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει τίποτα έμφυτο επιζήμιο ή που να προκαλεί στρες στην ακαδημαϊκή πίεση *per se*. Η κατάσταση γίνεται προβληματική όταν υπάρχει δυσαναλογία μεταξύ (1) της ακαδημαϊκής πίεσης που νιώθει ένας μαθητής (μέσω των απαιτήσεων και των προσδοκιών από τους άλλους) και (2) των αναγκών, ικανοτήτων, αξιών και των πόρων που ο μαθητής μπορεί να κινητοποιήσει για να ανταπεξέλθει στην πίεση (Yoneyama & Naito, 2003, σ. 321). Αυτό που θα έπρεπε να προστεθεί σε αυτή την εξίσωση είναι η ποιότητα της μάθησης που σχετίζεται με την ακαδημαϊκή πίεση, αφενός, και το κοινωνικό κλίμα της τάξης και το ήθος του σχολείου, αφετέρου, που ενδέχεται να συμβάλλουν στην καλλιέργεια του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών.

Από την πλευρά των δασκάλων η έρευνα έχει δείξει, πως η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή οδηγεί σε αξιολόγηση της προσωπικότητάς του, αφού για το χαρακτηρισμό και την ταξινόμηση των μαθητών σε κατηγορίες «καλών», «άτακτων» κοκ. λαμβάνεται ως κριτήριο η επίδοση αλλά και η προσαρμοστικότητά του (Νόβα-Καλτσούνη, 2002, σσ. 126-130).

Στο βαθμό που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε μεγαλύτερο βαθμό προσανατολισμένο στην αρχή της επίδοσης, οι «προβληματικοί» μαθητές βρίσκονται κατά μείζονα λόγο στους αποτυχημένους μαθητές (Γκότοβος, 2002, σ. 119).

Η αποτυχία του μαθητή στο σχολείο δεν εξαρτάται τόσο από την αποτυχία του στις εξετάσεις και στα διαγωνίσματα, όσο από την κατάταξή του σε ομάδες επιτυχίας που κάνει ο

δάσκαλος στους μαθητές, από τις ετικέτες και τους χαρακτηρισμούς που τους απευθύνει και από τις ειρωνείες. Όσο οι γνώσεις, τα συναισθήματα, οι δραστηριότητες, οι ικανότητες και τα ταλέντα ανάγονται στην αρχή της μετρήσιμης επίδοσης, η αξιολόγηση γίνεται απάνθρωπη χωρίς παιδαγωγικό και κοινωνικό νόημα (Ράπτη, 1995, σ. 133).

Συμπερασματικά, από τη στιγμή που η επίδοση του μαθητή γίνεται το μέτρο της «αξίας» του ως άτομο και διαμορφώνει σε μεγάλο βαθμό την πορεία της μαθητικής του σταδιοδρομίας, αλλά και την ποιότητα των σχέσεών του με τους δασκάλους και τους συμμαθητές του, τότε θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού στο πλαίσιο του θέματος που μελετάμε.

γ) Πειθαρχικές πρακτικές

Οι σχολικές πειθαρχικές πρακτικές είναι μια μεταβλητή που ενδέχεται να επιδεινώνουν τα προβλήματα της βίας (Gorski & Pilotto, 1993). Αυτό που συναντάμε στα σχολεία είναι μια μεγάλη σειρά κανόνων, τελετουργιών και διαδικασιών που σχετίζονται με τη διοίκηση, την οργάνωση και τον έλεγχο. Η συμμόρφωση στους κανόνες αναδεικνύεται ως μια από τις βασικές προϋποθέσεις της εκπαίδευσης. Το σύστημα των σχολικών κανόνων και οι πρακτικές εφαρμογής τους δεν απορρέουν αναγκαστικά από τη φυσική εσωτερική λειτουργία του σχολείου αλλά από την ίδια την πολιτική λειτουργία του σχολείου και την ειδική μορφή με την οποία η κρατική εξουσία μεταφράζεται σε σχολική εξουσία (Μαυρογιώργος, 1995, σσ. 17-18).

Ο Foucault (2004, σσ. 227-247) αναφέρει για την πειθαρχία: Η πειθαρχία «κατασκευάζει» άτομα. Στην πειθαρχία, η τιμωρία δεν είναι παρά ένα στοιχείο του διττού συστήματος: ανταμοιβή-κύρωση. Ο μηχανισμός αυτός με τα δύο στοιχεία επιτρέπει την εκτίμηση των συμπεριφορών και των επιδόσεων, με βάση δύο αντίθετες αξίες του καλού και του κακού. Χάρη στον διαρκή υπολογισμό της βαθμολογίας σε «συν» και «πλην», οι πειθαρχικοί μηχανισμοί τοποθετούν σε ιεραρχική κλίμακα τους «καλούς» και τους «κακούς» μαθητές, τον έναν σε σχέση με τον άλλον. Διαμέσου της μικροοικονομίας αυτής ενός διηνεκούς ποινικού συστήματος, πραγματοποιείται μια διαφοροποίηση όχι των πράξεων, αλλά των ίδιων των ατόμων, της φύσης τους, των δυνατοτήτων τους, του επιπέδου τους ή της αξίας τους.

Θα παραθέσουμε στοιχεία από την έρευνά μας, η οποία είναι σε εξέλιξη και πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του έτους 2005 σε μαθητές της Β΄ και Ε΄ τάξης δημόσιων δημοτικών σχολείων της Αθήνας. Διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ της «αντικοινωνικής» συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και της κοινωνικής και συναισθηματικής προσαρμογής τους στο σχολείο, αναλυμένη στις παρακάτω διαστάσεις: αίσθηση της κοινότητας και δέσμευση με το σχολείο. Ως μέθοδος άντλησης του πρωτογενούς υλικού επιλέχθηκε η συνέντευξη. Μια παράμετρος που αναδύθηκε από τις συνεντεύξεις ήταν και αυτή που αφορούσε στις πειθαρχικές πρακτικές τις οποίες εφαρμόζαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι χρησιμοποιείται ευρέως η σωματική ποινή, όπως το να γράφουν οι μαθητές τιμωρίες, να κάθονται όρθιοι στον τοίχο ή να μη βγαίνουν έξω στο διάλειμμα.

Η σωματική ποινή ορίζεται γενικά ως η σκόπιμη επιβολή πόνου ή περιορισμού ως ποινή για ένα παράπτωμα. Μπορεί ευρέως να προσδιοριστεί ότι περικλείει αδικαιολόγητο περιορισμό σε ένα περιορισμένο χώρο, μη σωστή χρήση διαλειμμάτων, εξαναγκασμό των παιδιών να πάρουν συγκεκριμένες θέσεις για κάποιο χρονικό διάστημα, υπερβολική άσκηση και τιμωρίες (Hyman & Pegone, 1998, σ. 17).

Οι παραπάνω πειθαρχικές προσεγγίσεις μπορεί να προσλαμβάνονται ως αυθαίρετες και εχθρικές, διότι είναι αποκομμένες από ένα σημαντικό κοινωνικό σκοπό. Ο δάσκαλος με αυταρχικό τρόπο θέτει κανόνες, επιτηρεί και τιμωρεί τους μαθητές, αφήνοντας ελάχιστο χώρο να εκφράσουν τις απόψεις τους και να διαπραγματευτούν μαζί του. Ένα σημαντικό στοιχείο των αυταρχικών σχέσεων είναι το γεγονός ότι οι δάσκαλοι προσλαμβάνονται να

έχουν το δικαίωμα να τιμωρούν, δικαίωμα έμφυτο στην ανάγκη να διατηρήσουν τον έλεγχο και την τάξη μέσα στο παραδοσιακό σχολικό πλαίσιο. Οι διαδικασίες αυτές συχνά ενσωματώνονται στη συνείδηση των παιδιών σαν να είναι ουσιαστικό και αναπόσπαστο μέρος της σχολικής καθημερινής πρακτικής.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας του Κωνσταντίνου (2001), οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην οργάνωση της επικοινωνίας τους με τους μαθητές στο σχολείο, στη συντριπτική τους πλειοψηφία (πάνω από 86%), έχουν αυταρχικό χαρακτήρα. Με άλλα λόγια, η εκπαιδευτική επικοινωνία έχει ως «γνώμονά» της την αυταρχική αγωγή και τα χαρακτηριστικά της.

Η θυματοποίηση των μαθητών από το προσωπικό του σχολείου, τις περισσότερες φορές στο όνομα της πειθαρχίας, σπάνια αναγνωρίζεται σαν πρόβλημα που μπορεί να συμβάλλει στην αποξένωση των μαθητών και στην επιθετικότητα. Βασιζόμενοι στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και του προτύπου, υπάρχει λόγος να πιστεύουμε ότι η επιβολή πόνου από τους ενήλικες πιθανό να προκαλεί επιθετικότητα στους αποδέκτες, αλλά και σε αρκετούς μάρτυρες απλώς (Hyman & Perone, 1998). Έχει αναφερθεί η πιθανότητα να γίνεται η συμπεριφορά του δασκάλου πρότυπο για τους μαθητές: οι μαθητές μπορεί να θαυμάζουν τον αποτελεσματικό, αυταρχικό δάσκαλο και να τον χρησιμοποιούν ως πρότυπο για να θυματοποιήσουν τους συμμαθητές τους. Η αρνητική στάση του δασκάλου απέναντι σε ένα μαθητή μπορεί να παρέχει τη δικαιολογία στους άλλους για επακόλουθη θυματοποίηση. Η χρήση ακόμα του σαρκασμού και συγκαλυμμένων μορφών γελοιοποίησης από μέρους των δασκάλων μπορεί επίσης να συμβάλλει στην εμφάνιση του φαινομένου. Άλλοι ισχυρίζονται ότι οι δάσκαλοι μερικές φορές παρέχουν μια αιτία για θυματοποίηση λόγω ευνοιοκρατίας ή στιγματισμού κάποιου μαθητή, γενικά λόγω αρνητικών ή θετικών διακρίσεων απέναντι στους μαθητές (βλ. Yoneyama & Naito, 2003).

Έχει τονιστεί ότι όσο περισσότερο πιέζουν οι δάσκαλοι τους μαθητές να είναι ίδιοι και την τάξη να δρα συνεκτικά ως ομάδα, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να παρουσιαστούν φαινόμενα εκφοβισμού στην τάξη. Ο Takekawa, όπως αναφέρουν οι Yoneyama & Naito (2003), βρήκε ότι ο εκφοβισμός τείνει να συμβαίνει σε μια τάξη όπου οι μαθητές είναι απογοητευμένοι από τον αυταρχικό τρόπο που οι δάσκαλοι θέτουν τους κανόνες και επιτηρούν τους μαθητές, παρέχοντας λίγο χώρο στους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους, να διαπραγματευτούν μαζί τους ή να διαχειριστούν τον εαυτό τους.

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο που αναδύθηκε από την έρευνά μας είναι η έννοια της «ομαδικής ενοχής», όπου όλη η τάξη θεωρείται υπεύθυνη από το δάσκαλο για κάτι που έγινε από ένα άτομο ή περισσότερα. Ο Takekawa, όπως αναφέρουν οι Yoneyama & Naito (2003), βρήκε ότι υπάρχει μια καθαρή διασύνδεση μεταξύ του φαινομένου του εκφοβισμού και της υιοθέτησης της παραπάνω πειθαρχικής μεθόδου. Όταν οι μαθητές αισθάνονται καταπιεσμένοι και απογοητευμένοι, τείνουν να χάνουν τη θετική δέσμευση και ότι αυτό δημιουργεί επιθετικό κλίμα στην τάξη και συχνά οδηγεί σε φαινόμενα εκφοβισμού. Ο Hata, όπως αναφέρουν οι Yoneyama & Naito (2003), σημειώνει ότι οι μαθητές που έχουν τιμωρηθεί με τέτοιο τρόπο έτειναν να εμπλέκονται σε πράξεις εκφοβισμού περισσότερο συχνά από αυτούς που δεν είχαν.

Οι απλουστευτικές λύσεις, ειδικά αυτές που βασίζονται στην τιμωρητικότητα, σπάνια έχουν δηλωθεί να είναι αποτελεσματικές. Μερικές υποτιθέμενες προληπτικές και απαγορευτικές τεχνικές, ειδικά αυτές που βασίζονται στη χρήση αρνητικών παρακινητικών τεχνικών, όπως η σωματική τιμωρία και η ψυχολογική επίθεση, μπορούν μόνο να έχουν αποτέλεσμα την αύξηση της αποξένωσης του μαθητή, την κακή συμπεριφορά και την επιθυμία να «ανταποδώσουν στα ίσα» (Hyman & Perone, 1998). Οι πρακτικές διαχείρισης της τάξης που εστιάζουν στην ανάπτυξη του χαρακτήρα περισσότερο παρά στη διαχείριση της συμπεριφοράς, είναι πιθανόν να προάγουν την προσχώρηση στο σχολείο. Οι προσεγγίσεις που τονίζουν την προσωπική υπευθυνότητα, την ανάπτυξη των ηθικών λήψεων αποφάσεων

και τη σημαντικότητα της αμοιβαιότητας και της δέσμευσης μέσα στην κοινότητα μπορούν να ωφελήσουν την αίσθηση «του ανήκειν» μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Kohlberg, 1981. Sergiovanni, 1994. Smey-Richman, 1991).

Το πρόβλημα φαίνεται ότι εντοπίζεται στο ότι οι ανθρώπινες σχέσεις στο σχολείο λειτουργούν στην αρχή της καθαρής εξουσίας: Οι πειθαρχικές πρακτικές - από τη σωματική βία ως την ψυχολογική κακομεταχείριση - που έχουν σκοπό να ελέγξουν τους μαθητές και η «αντικοινωνική» συμπεριφορά των μαθητών που εμπλέκονται στον εκφοβισμό και οι δύο λειτουργούν στην ίδια αρχή της κυριαρχίας πάνω στους άλλους με τη χρήση της εξουσίας.

δ) Οι σχέσεις δασκάλου - μαθητή

Για τους μαθητές της στοιχειώδους εκπαίδευσης, οι σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών έχουν συνδεθεί με τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο (Pianta, Steinberg & Rollins, 1995), με την πραγμάτωση και τη σχολική προσαρμογή (Birch & Ladd, 1997) και με τα επακόλουθα επίπεδα επιθετικότητας (Hughes, Cavell & Jackson, 1999). Υπάρχει επίσης ένδειξη ότι οι σχέσεις μεταξύ συγκεκριμένων μαθητών και δασκάλων επηρεάζουν τις αντιλήψεις των συνομηλίκων και την κοινωνική προτίμηση για αυτούς τους μαθητές (Hughes, Cavell & Willson, 2001).

Οι υποστηρικτικές σχέσεις με τους δασκάλους και η αίσθηση της ασφάλειας και της σύνδεσης με το σχολείο μπορεί να παρέχουν στα παιδιά τα περιβαλλοντικά και κοινωνικά στηρίγματα που χρειάζονται για να αναπτυχθούν. Αντίθετα, όταν τα παιδιά νιώθουν αποξενωμένα ή «ξεκομμένα» από τα σχολεία, βρίσκονται σε κίνδυνο να αναπτύξουν «αντικοινωνικές» συμπεριφορές και φτωχές ακαδημαϊκές προσαρμογές (Murray & Greenberg, 2000).

Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη θεωρία της προσκόλλησης, καθώς επίσης και τη γνωστική θεωρία και τη θεωρία των κινήτρων και τις κοινωνικο-οικολογικές θεωρίες (βλ. Hughes et al., 1999) ως πλαίσια για την εξήγηση της επίδρασης της σχέσης δασκάλου - μαθητή στην αναπτυξιακή κατάσταση του παιδιού. Η καθεμιά άποψη τονίζει ένα διαφορετικό, αλλά όχι αμοιβαία αποκλειόμενο μηχανισμό, με τον οποίο η ποιότητα της σχέσης δασκάλου - μαθητή μπορεί να επηρεάσει τη σχολική προσαρμογή του παιδιού.

Για τα παιδιά με ιστορικό ανασφάλειας στη βασική τους σχέση με τους σημαντικούς άλλους, οι σχέσεις με τους δασκάλους θεωρούνται ευκαιρίες για την ανάδυση μια ασφαλούς εναλλακτικής σχέσης. Ιδανικά, εμπειρίες μέσα σε αυτές τις εναλλακτικές σχέσεις θα προκαλέσουν τα υπάρχοντα σχεσιακά μοντέλα και, τελικά, θα προωθήσουν την αναδιοργάνωσή τους ή την επανεξέτασή τους. Σύμφωνα με την προστατευτική επίδραση των εναλλακτικών σχέσεων προσκόλλησης, τα άτομα με ανασφαλείς μητρικές σχέσεις που αναπτύσσουν, όμως, ασφαλείς προσκολλήσεις με άλλους ενήλικες, είναι περισσότερο πιθανόν να επιδείξουν μεγαλύτερη ικανότητα από εκείνα που δεν έχουν τέτοιες υποστηρικτικές σχέσεις (Hughes et al., 1999). Βασισμένοι πάνω σε αυτή τη γραμμή της έρευνας, διάφοροι θεωρητικοί της προσκόλλησης έχουν τοποθετηθεί ότι η σχέση με το δάσκαλο μπορεί να προφυλάξει τα παιδιά με δυσμενείς εμπειρίες με τους σημαντικούς άλλους από αρνητικά αναπτυξιακά αποτελέσματα (βλ. Birch & Ladd, 1997).

Οι προσδοκίες του δασκάλου και η διαφοροποιημένη συμπεριφορά είναι μια άλλη οδός διαμέσου της οποίας τα σχολεία μη σκόπιμα συμβάλλουν στα προβλήματα για τους μαθητές «σε κίνδυνο» (Kagan, 1990). Οι Thomas, Lemert, Becker κ. λπ., όπως αναφέρει ο Λάμνιαν (2002, σσ. 224-225), επιδιώκοντας να ερμηνεύσουν με κοινωνιολογικούς όρους την αποκλίνουσα συμπεριφορά, αξιοποίησαν θέσεις της θεωρίας της «συμβολικής αλληλεπίδρασης³». Έτσι, προέκυψε η θεωρία της κοινωνικής ετικέτας, η οποία επιχειρεί να

³ Μια από τις κεντρικές ιδέες της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης περιλαμβάνει στην άποψη του Mead, όπως αναφέρει ο Δήμου (2003, σσ. 105-106), ότι το «το άτομο αποκτά με την εμπειρία του μια αντίληψη για τον εαυτό του, η οποία επηρεάζεται από τις αντιδράσεις και τις αξιολογήσεις των άλλων». Η εικόνα – αντίληψη – που σχηματίζει ένα άτομο για τον εαυτό του κατά κύριο λόγο διαμορφώνεται από έξω, με την αντίληψη που

ερμηνεύσει τις συνέπειες που προκαλούν οι κρίσεις και οι χαρακτηρισμοί που διατυπώνονται και αποδίδονται σε πρόσωπα κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης. Η θεωρία της κοινωνικής ετικέτας βρίσκει ευρύτατο πεδίο εφαρμογής στην εκπαίδευση, αφού οι χαρακτηρισμοί που διατυπώνονται και αποδίδονται στους μαθητές δημιουργούν σημαντικές συνέπειες, τόσο στην επίδοσή τους, όσο και στη γενικότερη συμπεριφορά τους.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι απόψεις που διατυπώνουν την έννοια της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Η έννοια αυτή προσδιορίζεται από την εξαιρετικά περιεκτική φράση του W. Thomas, όπως αναφέρει ο Λάμνιαν (2002, σ. 225), ο οποίος υποστηρίζει ότι: Αν οι άνθρωποι ορίσουν μια κατάσταση ως πραγματική, αυτή θα είναι πραγματική ως προς τις συνέπειές της. Η θέση αυτή επαναδιατυπώνεται από τον Merton. Η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» είναι μια πρόβλεψη αναφορικά με ένα μελλοντικό γεγονός, η οποία, με τη σειρά της, αυξάνει την πιθανότητα να συμβεί αυτό το γεγονός (Hurley, 1997, όπως αναφέρεται στο Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης (2004), Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο: Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης, επιμ. Χ. Γ. Χατζηχρήστου, σ. 26). Ένας τομέας, στον οποίο βρίσκει συχνά εφαρμογή η αυτοεκπληρούμενη προφητεία, είναι ο χώρος της εκπαίδευσης. Στο σχολείο, ο εκπαιδευτικός έχει τη «δυνατότητα» να προβλέψει συνειδητά την εξέλιξη ή την επίδοση ενός παιδιού και ασυνείδητα, πλέον, να κάνει τις προβλέψεις του αυτές πραγματικότητα.

Υπάρχει, δηλαδή, το ενδεχόμενο η ετικέτα που προσάπτει ο δάσκαλος στο μαθητή να προσδιορίσει τη στάση του πρώτου απέναντι στο δεύτερο για ένα χρονικό διάστημα, αρκετό ώστε να δημιουργηθούν συστηματικές προσδοκίες αναφορικά με το μαθητή (τι πρέπει ή τι μπορεί να περιμένει από το συγκεκριμένο μαθητή). Αν δεχτούμε, σύμφωνα με τους Rosenthal/Jacobson, όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2002, σ. 121), ότι οι προσδοκίες του δασκάλου ως ένα σημείο είναι υπεύθυνες για τη συμπεριφορά του μαθητή, η ετικέτα του δασκάλου μπορεί να λειτουργήσει ως πλαίσιο οργάνωσης της δράσης του μαθητή, εφόσον η διαδικασία της «απονομής» είναι αποτελεσματική.

Είναι πολύ πιθανό ο ευκαιριακός χαρακτηρισμός να καθιερωθεί ως μόνιμη επικοινωνιακή κατάσταση και να δρομολογηθεί έτσι μια εξέλιξη, που μπορεί να αναγκάσει το μαθητή στην αποδοχή και άσκηση συγκεκριμένου αρνητικού ρόλου. Οι ετεροπροσδιορισμοί κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις και διαδικασίες, μετατρέπονται σε αυτοπροσδιορισμούς, σε τρόπο που ο μαθητής ασκεί πλέον ένα συγκεκριμένο αρνητικό ρόλο (Δήμου, 2003, σ. 198).

Οι δάσκαλοι είναι περισσότερο πιθανόν να αποδώσουν την αιτία των προβλημάτων στα παιδιά που έχουν την ετικέτα ότι είναι «δύσκολα στο χειρισμό». Τα παιδιά προσλαμβάνουν τις πειθαρχικές πρακτικές και τις αλληλεπιδράσεις ως απειλητικές και αντιδρούν με περισσότερη πρόκληση. Έτσι καθιερώνεται ένας φαύλος κύκλος με τον οποίον οι δάσκαλοι ακούσια αποξενώνουν τους μαθητές και οι μαθητές αντιδρούν με τρόπους που ενθαρρύνουν την περαιτέρω αποξένωσή τους (Kagan, 1990).

Σύμφωνα με τις κοινωνικο-οικολογικές θεωρίες, οι αλληλεπιδράσεις των δασκάλων με τους μαθητές μπορεί να διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των συμμαθητών για το παιδί με τρόπους που επηρεάζουν τις αλληλεπιδράσεις των συνομηλίκων, οι οποίες, με τη σειρά τους, επηρεάζουν την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Η υπόθεση για το status των παιδιών είναι ότι οι κοινωνιομετρικές εκτιμήσεις των συνομηλίκων αντανακλούν κάποιο συνδυασμό των άμεσων εμπειριών των συνομηλίκων με το παιδί - στόχο και της κοινωνικής φήμης αυτού του παιδιού. Θεωρείται ότι η πληροφόρηση γύρω από τη σχέση δασκάλου - μαθητή είναι μια σημαντική τρίτη πηγή πληροφόρησης που χρησιμοποιούν τα παιδιά στις κρίσεις

έχουν σχηματίσει οι άλλοι για το συγκεκριμένο άτομο. Συνεπώς η ταυτότητα του κάθε ατόμου σχηματίζεται και χαρακτηρίζεται από δύο βασικούς παράγοντες: το απολύτως προσωπικό «I» και το «me», στο οποίο κυριαρχούν οι επιρροές των ορισμών, ερμηνειών και προσδοκιών των άλλων. Με τις επιδράσεις του ασκούμενου κοινωνικού ελέγχου μεταβιβάζονται στο άτομο ερμηνείες, εκτιμήσεις και αντιλήψεις για τον εαυτό του και για τη γενική κοινωνική κατάσταση που κατευθύνουν συστηματικά τη συμπεριφορά του.

τους γύρω από τα χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους και την ικανότητα να είναι αρεστοί (Hughes et al., 2001).

Οι συνομήλικοι παίζουν έναν σπουδαίο ρόλο σε πολλές πλευρές της σχολικής προσαρμογής, ακαδημαϊκής και κοινωνικο-συναισθηματικής (Asher et al., 1990. Ladd & Price, 1987). Επιπροσθέτως, υπάρχει ένα σεβαστό μέγεθος απόδειξης (βλ. Birch & Ladd, 1997) που δείχνει ότι οι πρόωρες δυσκολίες με τους συμμαθητές σχετίζονται στη συνέχεια με προβλήματα σχολικής προσαρμογής.

Συμπερασματικά, τα σχολεία εμπλέκονται στην εμφάνιση των προβλημάτων της βίας, όταν αποτυγχάνουν να εξασφαλίσουν στους μαθητές σημαντικά κοινωνικά πλαίσια για να λειτουργήσουν. Εάν τα σχολικά πλαίσια προσλαμβάνονται ως ξένα, εχθρικά ή απειλητικά, οι μαθητές μπορεί να αντιδράσουν με μια ποικιλία επιθετικών και βίαιων συμπεριφορών.

Η ανάλυση αυτή δεν αποσκοπεί στο να αποδώσει ευθύνες στους εκπαιδευτικούς, αλλά στο να διερευνήσει παραμέτρους σχετικές με την εκπαίδευση ως σύστημα, που μπορεί να έχει σχέση με μια ερμηνεία βίας, προσδοκώντας ότι η κατανόηση αυτού που είναι «κακό» στην κοινωνική κατασκευή της εκπαίδευσης θα βοηθήσει στη δημιουργία και στην επέκταση αυτού που είναι «καλό». Στόχος είναι να εντοπιστούν τα στοιχεία της σχολικής καθημερινότητας που ξεφεύγουν από τη συνείδηση και συγχρόνως από τη θέληση.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο Σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α.,Ε. (2002). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο.*, Αθήνα: Gutenberg.
- Δήμου, Γ. (2003). *Απόκλιση-Στιγματισμός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών-Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης-Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο-Δεξιότητες Επικοινωνίας και Διαστάσεις της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση*, επιμ. Χ. Γ. Χατζηχρήστου. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός,
- ΕΠΙΨΥ, HBSC-WHO (2000). *Παγκόσμια έρευνα για την υγεία στο μαθητικό πληθυσμό – Έλληνες μαθητές: Υγεία – Σχολείο – Οικογένεια* (υπεύθ. Α. Κοκκέβη). Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Foucault, M. (2004). *Επιτήρηση και Τιμωρία-Η γέννηση της φυλακής*, Αθήνα: Ράππα.
- Καλογρίδη, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία-χαμηλή αυτοεκτίμηση. Νεανική παραβατικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 157-161.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1995). Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, 15-18.
- Μυλωνάς, Θ. (1995). Η βία των μαθητών είναι ανομικό φαινόμενο ή ταξική αντίδραση; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 47-52.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2002). *Κοινωνικοποίηση-Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδημητρίου, Ε. (1995). Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για την σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, 15-20.
- Ράπτη, Μ. (1995). Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 131-136.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. και Λυκιστάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. *Ψυχολογία*, 11(1), 1-19.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην Κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, επιμ. Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg,

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253-273). New York: Cambridge University Press.
- Baker, J. A., Terry, T., Bridger, R., Winsor, A. (1997). Schools as Caring Communities: A Relational Approach to School Reform. *The School Psychology Review*, 26(4), 586-602.
- Baker, J. A. (1998). Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 29-44.
- Birch S. H., & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Childrens' Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61-79.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Volume 1, Attachment*. New York: Basic Books.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- De Li, S. (2004). The impacts of self-control and social bonds on juvenile delinquency in a national sample of midadolescents. *Deviant Behavior*, 25, 351-373.
- Edmonds, R. (1986). Characteristics of effective schools. In U. Neisser (Ed). *The school achievement of minority children* (pp. 93-104). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gorski, J. D.,Pilotto, L. (1993). Interpersonal violence among youth: A challenge for school personnel. *EducationalPsychology Review*, 5, 35-61.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Childrens' School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hirchi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkley, CA: University of California Press.
- Houndoumadi, A., Pateraki, L. (2001). Bulling and Bullies in Greek Elementary Schools: pupils' attitudes and teachers' parents' awareness. *Educational Review*, 53(1), 19-26.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., Jackson, T. (1999). Influence of the Teacher-Student Relationship on Childhood Cohduct Problems: A Prospective Study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173-184.
- Hughes, J. N., Cavell & Willson, V. (2001). Further support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- Hyman, I. A., & Perone, D. C. (1998). The Other Side of School Violence: Educator Policies and Practicies that May Contribute to Stydent Misbehavior. *Journal of School Psychology*, 36(1), 7-27.

- Kagan, D. M. (1990). How schools alienate students at risk: A model for examining proximal classroom variables. *Educational Psychologist, 25*, 105-125.
- Kingston, B., Regoli, B., & Hewitt, J. (2002). The Theory of Differential Oppression: A Developmental-Ecological Explanation of Adolescent Problem Behavior. *Critical Criminology, 11*, 237-260.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Volume I: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting childrens' social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development, 58*, 1168-1189.
- Lynch, M. J., Michalowski, R. J., Groves, W. B. (2000). *The New Primer in Radical Criminology: Critical Perspectives on Crime, Power and Identity*. New York: Criminal Justice Press.
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., & Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: Reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review, 23*, 236-256.
- Murray, C., Greenberg, M. T. (2000). Children's Relationship with Teachers and Bonds with School: An Investigation of Patterns and Correlates in Middle Childhood. *Journal of School Psychology, 38*(5), 423-445.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education, 96*, 215-230.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at schools. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1996). Bully/Victim Problem in School. *Prospects, XXVI*(2), 331-359.
- Pianta, R. C., & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child Development, 57*, 61-79.
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rolins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in childrens' classroom adjustment. *Development and Psychopathology, 7*, 295-312.
- Pianta R. C. & Walsh, D. (1998). Applying the Construct of Resilience in Schools: Cautions from a Developmental Systems Perspective. *The School Psychology Review, 27*(3), 407-417.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Philadelphia, PA: J. Kinsley Publishers.
- Sarason, S. B. (1982). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smey-Richman, B. (1991). *School climate and restructuring for low-achieving students*. Philadelphia: Research for Better Schools. Inc.
- Toles, R., Schulz, E., & Rice, W. K. (1986). A study of variation in dropout rates attributable to effect of high schools. *Metropolitan Education, 2*, 30-38.
- Woods, G. H. (1992). *Schools that work*. New York: Dutton.
- Woods, S., Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology, 42*, 135-155.
- Yoneyama, S., Naito, A. (2003). Problems with the Paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education, 24*(3), 315-330.

Το «αποτελεσματικό» σχολείο και η λογική των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

Νταϊζή Δανηλίδου, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε., Δρ Επιστημών Αγωγής

«Εκεί όπου υπάρχει μια κριτική δύναμη, η ιστορία δεν είναι –τότε- ένα βιβλίο με αφηγήσεις, ούτε η βιογραφία ένα μυθιστόρημα οι ρήτορες και τα έντυπα της ημέρας χάνουν το αλάνθαστό τους». Αντόνιο Γκράμισι

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που σχεδιάζονται και υλοποιούνται με στόχο τη βελτίωση του σχολείου, αποτελούν το βασικότερο όχημα της πολιτικής εξουσίας στο χώρο της εκπαίδευσης και συγχρόνως μπορεί να αποτελέσει ένα πεδίο σύγκρουσης των διαφορετικών κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων.

Από τη μια μεριά η εκάστοτε πολιτική εξουσία επιδιώκει να «βελτιώσει» ή να «επιλύσει» τα προβλήματα της εκπαίδευσης μέσα από τροποποιήσεις ή μετασχηματισμούς του εκπαιδευτικού θεσμικού πλαισίου που ανταποκρίνονται σ' ένα συγκεκριμένο ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο κι από την άλλη οι αλλαγές που θεσμοθετούνται στην εκπαίδευση μπορεί να είναι το αποτέλεσμα συναίνεσης ή συγκρούσεων διαφορετικών κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων.

Δε θα μπορούσαμε λοιπόν να χρησιμοποιούμε τον όρο μεταρρύθμιση στην εισήγησή μας, ως έναν απλό εννοιολογικό όρο που σημαίνει «μεταβολή του ρυθμού, του τρόπου λειτουργίας και οργάνωσης ενός συστήματος για την επίτευξη καλύτερου αποτελέσματος (Μπαμπινιώτης Γ, 2002:121,1086), γιατί οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις όταν φτάνουν στο σημείο να θεσμοθετηθούν, έχουν συνήθως πίσω τους μια μακρόχρονη ιστορία.

Μια ιστορία στην οποία αποτυπώνονται θεωρητικές αναζητήσεις, εκπαιδευτικές ανάγκες, πιέσεις κάποιων ισχυρών ομάδων, κοινωνικές και πολιτικές συγκρούσεις ή συναινέσεις.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, όποιο περιεχόμενο κι αν έχει, διαμορφώνεται μέσα από μια πολύπλοκη διάδραση η οποία αναπτύσσεται σε ένα οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο που διαμορφώνουν εθνικοί αλλά και διεθνείς παράγοντες μια ιστορική στιγμή.

Η ρητορική για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση συνδέεται συνήθως με στόχους όπως «η ανάπτυξη, η αλλαγή λειτουργίας και οργάνωσης του σχολείου», «η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών», «ο εκδημοκρατισμός και η ισότητα ευκαιριών», «η ανάπτυξη της τεχνολογίας και της εθνικής οικονομίας».

Στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα συνδέθηκαν κυρίως με τους πολιτικούς αγώνες ανάμεσα στις συντηρητικές και τις προοδευτικές δυνάμεις του τόπου. Αυτό οδήγησε στην παγίωση κάποιων σταθερών χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που επηρέασαν τη λειτουργία του σχολείου όπως: α) ο ασφυκτικός συγκεντρωτισμός στην εκπαίδευση, β) η επιβολή της καθαρεύουσας (μέχρι το 1976), γ) το συντηρητικό ιδεολογικό περιεχόμενο της γνώσης και ο φορμαλισμός, δ) η υπερβολική έμφαση στο μονόδρομο της γενικής εκπαίδευσης.

Τα στοιχεία αυτά ενίσχυσαν τις ιδιαιτερότητες της χώρας μας όπως η αργοπορημένη εκβιομηχάνισή της (σε σύγκριση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες), οι έντονες ιδεολογικές και πολιτικές συγκρούσεις, η ανάπτυξη μιας διογκωμένης κρατικής γραφειοκρατίας, «οι πελατειακές» σχέσεις.

Όπως αναφέρει και η Λαμπίρη- Δημάκη (1997), «κατά παράδοση στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό της σύστημα έπαιξε τον οικονομικό του ρόλο, με περισσότερο περιορισμένο και με λιγότερο αποτελεσματικό τρόπο, όχι μόνο με το να μη συνεισφέρει ικανοποιητικά στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας, αλλά, όπως προκύπτει από τις σχετικές έρευνες και με το να ικανοποιεί στο ελάχιστο ακόμη τις στοιχειώδεις ανάγκες της οικονομίας της».

Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη στοχεύουν στο να βρουν τρόπους με τους οποίους οι μεταβολές στην οικονομία θα μεταδίδονται όσο το δυνατόν γρηγορότερα στην εκπαίδευση και θα αφομοιώνονται απ' αυτήν. Η επένδυση στην εκπαίδευση θεωρήθηκε ως μέσο επιτάχυνσης της οικονομικής ανάπτυξης και αύξησης της παραγωγικότητας της βιομηχανίας.

Οι αλλαγές αυτές που συντελούνται όχι μόνο στην Ευρώπη αλλά και στο παγκόσμιο σκηνικό επηρεάζουν και τη χώρα μας .

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στοχεύει πλέον: α) στον εκσυγχρονισμό και την προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας με την ενίσχυση της «υποτιμημένης» τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης , β) στην άμβλυνση των κοινωνικών αντιθέσεων, με την αύξηση της κοινωνικής κινητικότητας μέσα από ένα πλαίσιο «ισότητας ευκαιριών» στην εκπαίδευση, αξιοκρατίας και «δωρεάν Παιδείας», γ) στην ενίσχυση του κρατικού παρεμβατισμού στην εκπαίδευση, δ) στην προώθηση και διάχυση της ιδεολογίας και του τρόπου ζωής που αντιστοιχούσε στις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Βεργίδης Δ, 1986:254).

Στο σημείο αυτό θα συμφωνήσουμε με τις θέσεις του Ernest House (2000), ο οποίος διατυπώνει την άποψη ότι οι κυβερνητικοί ιθύνοντες διαμορφώνουν πολλές φορές εκπαιδευτικές πολιτικές με στόχο τα εθνικά οικονομικά συμφέροντα , χωρίς να επιδιώκουν να κατανοήσουν την πραγματική λειτουργία του σχολείου.

Στην Ελλάδα ο έντονα μονογραμμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης (δημοτικό-μέση εκπαίδευση- Πανεπιστήμιο), η υποβάθμιση της σημασίας της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελληνική κοινωνία και η θεαματική και συνεχής κοινωνική κινητικότητα των γόνων χαμηλών στρωμάτων στην ανώτατη εκπαίδευση με στόχο την απορρόφησή τους στον μη παραγωγικό δημόσιο τομέα (Τσουκαλάς Κ,1996:40-41) φαίνεται να μη δίνει τη δυνατότητα και την πολιτική βούληση για τη δρομολόγηση ουσιαστικών αλλαγών στην ελληνική εκπαίδευση.

Η σημαντική ζήτηση για εκπαίδευση του συνόλου του ελληνικού πληθυσμού αντανακλά κυρίως αιτήματα, για απαίτηση προσόντων, τα οποία είναι απαραίτητα για μια θέση στο δημόσιο.

Είναι εύκολο δε να αντιληφθούμε πως αν η απόκτηση κάποιας θέσης στο δημόσιο τομέα στηρίζεται στα συνηθισμένα δίκτυα «πελατειακής υποστήριξης», τότε δύσκολα μπορούμε να αναφερόμαστε για παραγωγική πρόοδο στον τομέα αυτό.

Η λογική αυτή οδηγεί στο να θεωρείται η εκπαιδευτική διαδικασία ένας απλός μίαντας μεταβίβασης κάποιων γνώσεων που θα οδηγήσουν στα πολυπόθητα προσόντα και που συμβολικά τελειώνει με την απόκτησή τους.

«Η πρόσβαση στη γνώση περιορίζεται στην παθητική εσωτερίκευση προκωδικοποιημένων, τυποποιημένων πληροφοριών. Προκαταλαμβάνοντας τα λειτουργικά προαπαιτούμενα της κοινωνικής ένταξης , το εκπαιδευτικό σύστημα δε «χρειάζεται» να επιλέγει ή να ενθαρρύνει εκείνους οι οποίοι μπορεί να κληθούν να σκεφτούν και να αποφασίσουν. Οι μελλοντικοί υπάλληλοι και γραφειοκράτες εκπαιδεύονται στην αδράνεια. Στο βαθμό που η κριτική αποστασιοποίηση και η γνωσιακή πρωτοβουλία μοιάζουν περισπές περιφρονούνται ή ακόμα περιγελούνται».(Τσουκαλάς Κ,1996:42)

Το «αποτελεσματικό» σχολείο στη σημερινή κοινωνία

Το ερώτημα που θα μπορούσαμε να θέσουμε είναι πώς το σημερινό σχολείο προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα σε μια παραδοσιακή πολιτική λογική και μια εδραιωμένη κοινωνική πεποίθηση για το ρόλο του καθώς και στο αίτημα για ανανέωσή του σ' ένα σύγχρονο κόσμο;

Το σχολείο σήμερα είναι εκτεθειμένο στις κοινωνικές και συνάμα οικονομικές αντιφάσεις, ανοικτό απέναντι σε νέα προβλήματα κι αντιμετώπιση με αντιφατικά και ασυμβίβαστα αιτήματα.

Στόχος του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού είναι α) να γίνει το σχολείο πιο αποτελεσματικό στις εσωτερικές του λειτουργίες (πρόσκτηση της απαιτούμενης γνώσης, ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων, καλλιέργεια νέων στάσεων κι αξιών) και β) στις εξωτερικές του δηλαδή να βοηθήσει το άτομο για ομαλή μετάβαση στο χώρο της εργασίας, για μια κοινωνία που θα είναι περισσότερο παραγωγική και ανταγωνιστική.

Το σχολείο καλείται να παίξει ολοένα και πιο σημαντικό και πολυδιάστατο ρόλο σε όλα τα επίπεδα. Δεν είναι πλέον ο θεσμός που μεταδίδει κάποιες στοιχειώδεις γνώσεις λειτουργώντας ως θεματοφύλακας κοινωνικά νεκρών αξιών ή ως όργανο ιδεολογικής χειραγώγησης των μαθητών.

Το σχολείο σήμερα αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα της, οικονομικής, τεχνολογικής και πολιτισμικής ανάπτυξης μιας χώρας, μια και ο ρόλος της παιδείας γίνεται σήμερα όλο και περισσότερο ωφελμιστικός. Απαιτεί τις ανάγκες, τις προσδοκίες, τις αντιφάσεις της κοινωνίας, ενώ ταυτόχρονα ακολουθεί τη λογική ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος ενταγμένου σ' ένα καθορισμένο εθνικό πεδίο.

Δεν περιορίζεται μόνο στη γνωστική του λειτουργία αλλά φροντίζει επιπλέον την κοινωνικοποίηση των νέων σε κοινωνίες όπου τα πρότυπα των νέων αλλάζουν παράλληλα με την εξέλιξη των ηθικών και κοινωνικών αξιών.

Προετοιμάζει τους νέους για ένα επάγγελμα, αλλά παράλληλα επιδιώκεται να τους εξοπλίσει με τέτοιες ικανότητες ώστε να προσαρμόζονται στις κυμαινόμενες συνθήκες της οικονομικής και κοινωνικής ζωής.

Η Ελλάδα με την ένταξη της στην Ευρωπαϊκή Ένωση καθώς και με την άφιξη μεταναστών στο χώρο της αναγκάζεται να περιορίσει την εθνική περιχαράκωση του εκπαιδευτικού της συστήματος, με την ανάπτυξη μιας αίσθησης συμμετοχής σε μια ευρύτερη διαδικασία.

Άλλωστε η κοινή γραμμή πλεύσης των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είναι κάτι που το επιδιώκουν και οι ίδιοι οι εκπρόσωποι της πολιτικής εξουσίας στις διαφορετικές χώρες ανεξάρτητα από τις όποιες διαφοροποιήσεις.

Από τη μια η διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στο εσωτερικό της χώρας κι από την άλλη η διασφάλιση της πολιτισμικής της οντότητας φαίνεται να προκαλούν αμηχανία σε μια κοινωνία που δεν ήταν εξοικειωμένη μ' αυτά.

Ποιο λοιπόν είναι το «αποτελεσματικό» σχολείο σήμερα και τι ιδεολογικές προεκτάσεις μπορεί να ενέχει ο χαρακτηρισμός αυτός;

«Αποτελεσματικό» σχολείο συνήθως θεωρείται αυτό που ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα κριτήρια όπως για παράδειγμα της αξιολόγησης, της επίδοσης των μαθητών, της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, των υλικοτεχνικών δομών κ.ά.

Είναι το μοντέλο του νέου Ευρωπαϊκού Σχολείου εκείνο που καλλιεργεί την «αυτογνωσία» και έχει τα εφόδια για να βελτιωθεί και να προσαρμόζεται με επιτυχία στην Κοινωνία της Γνώσης (Αλλαχιώτης Στ, Εφ. Καθημερινή 18/5/2002).

Αν ανατρέξουμε τα τρία τελευταία έτη (2003-2004) σε εγκυκλίους του ΥΠ.Ε.Π.Θ. (Φ.Ε.Κ 91696,85333,89125) που αναφέρονται στη λειτουργία του σχολείου διαβάζουμε ότι «πάρθηκαν τα μέτρα εκείνα που συμβάλλουν στην επίτευξη του σκοπού της εκπαίδευσης και εξασφαλίζουν σε όλα τα παιδιά σχολικής ηλικίας, ανεξάρτητα από φύλο καταγωγή και τόπο διαμονής, ισότητα ευκαιριών και υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικά αγαθά, αφού η επένδυση στη γνώση και τη νέα γενιά είναι από τις πρώτες και βασικές προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση μιας συνολικής εθνικής πολιτικής για την παιδεία.

Το σχολείο για να είναι «αποτελεσματικό» στοχεύει πάντα σύμφωνα με τις εγκυκλίους: α) στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, β) στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, γ) στην ανάγκη αναπροσαρμογής των προγραμμάτων σπουδών

σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, δ) την κάλυψη όλων των κενών στην υλικοτεχνική υποδομή του εκπαιδευτικού συστήματος, ε) στην ανάπτυξη της Κοινωνίας της Πληροφορίας και στ) στον εκσυγχρονισμό της διοικητικής δομής της εκπαίδευσης με γνώμονα τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το «αποτελεσματικό» σχολείο αντιμετωπίζεται όπως μια επιχείρηση με μια λογική «επένδυσης» χρημάτων, χρόνου και θέλησης.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως εκπαιδευτικός φορέας αναφέρεται σε έναν εκπαιδευτικό σχεδιασμό που πρέπει να ανταποκρίνεται στη δυναμική των καιρών και να απαντά στις προκλήσεις της εποχής μας στοχεύοντας α) στο να μπορεί ο μαθητής να αναπτύξει ισχυρή αυτοαντίληψη, κριτική και διαλεκτική ικανότητα, αυτενέργεια, β) στη δια βίου ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων, γ) στην ικανότητα των ατόμων για κριτική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας, δ) στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινωνικών στάσεων και αξιών, ε) στην καλλιέργεια της συνείδησης του Ευρωπαίου πολίτη, με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας και στ) στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας.(Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ.,2002).

Στους παραπάνω στόχους διακρίνουμε την επίδραση μιας ενιαίας ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής όπως αυτή εκφράζεται: α) με την ύπαρξη μιας ευρωπαϊκής διάστασης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, β) την προετοιμασία για την ένταξη των μελλοντικών εργαζομένων σε μια ευρωπαϊκή αγορά εργασίας όπου θα μπορούν να συνεργάζονται, γ) το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί σε μια πολυεπίπεδη εκπαιδευτική δομή με την έννοια της «δια βίου μάθησης» όπου η λογική της εκπαίδευσης με καταληκτικό χρονικό ορίζοντα αλλάζει.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα τελευταία χρόνια φαίνεται να εκσυγχρονίζεται με την ταχεία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών στα σχολεία, τα διάφορα προγράμματα (Αγωγή Υγείας, Περιβαλλοντική Εκπ/ση), την εισαγωγή (πilotικά) και δεύτερης ξένης γλώσσας στο Δημοτικό, το Ολοήμερο σχολείο, την Ευέλικτη Ζώνη, την αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων, μέσω του Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Η Ελλάδα με την παρουσία ενός συγκεντρωτικού και ισχυρού εθνικού Υπουργείου Παιδείας και μιας παράδοσης ελέγχου της εκπαίδευσης από την πολιτεία, προσπαθεί να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό της σύστημα σε ένα κόσμο που χαρακτηρίζεται από έντονο οικονομικό ανταγωνισμό όπου οι μαθητές – ως μελλοντικοί εργαζόμενοι – πρέπει να αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες και νοοτροπίες ώστε να είναι επαρκείς και αποτελεσματικοί σ' αυτόν τον ανταγωνισμό.

Οι παραπάνω στοχεύσεις αντανakλούν τη νεοφιλελεύθερη άποψη για την παιδεία, όπου η δημοκρατία μετατρέπεται σε καταναλωτική πρακτική.

Οι ιδεολογικές συνέπειες αυτής της τοποθέτησης είναι τεράστιες αφού «η δημοκρατία από πολιτική έννοια μετατρέπεται σε οικονομική έννοια» (Apple W. M., 2001:52).

Η παραδοσιακή σχέση με την εκπαίδευση και τη γνώση ανατρέπεται εξ' ολοκλήρου. Η κοινωνία δεν παράγει πλέον τους εκπαιδευτικούς της στόχους με τη μορφή χαρακτήρων που παίζουν το ρόλο των σημείων αναφοράς και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως στηρίγματα για ταύτιση στη διαδικασία εξατομίκευσης και κοινωνικοποίησης των νέων.

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σχήμα δε λειτουργεί πλέον με τη λογική των ταυτοτήτων (κοινωνική καταγωγή) αλλά με τη λογική των δεξιοτήτων και θέτει ως σημαντικότερη την ατομική και καθαρά διανοητική σχέση με τη γνώση, κυριαρχεί η ιδεολογία της ατομικής επιτυχίας που επικεντρώνεται σε μια παιδαγωγική επικεντρωμένη στις ατομικές ικανότητες σε βάρος του νοήματος (αποπολιτικοποίηση).

Αντιφάσεις και Προοπτικές.

Ωστόσο δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τις κοινωνικές και ιδεολογικές αντιφάσεις που διαπερνούν το Ελληνικό σχολείο.

Ο «εκσυγχρονισμός» του σχολείου που οδήγησε στην παράταση της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης και στο άνοιγμα της μέσης εκπαίδευσης από τη μια μεριά ανέβασε το επίπεδο της γενικής μόρφωσης, ενώ παράλληλα οδήγησε σε μια υποβάθμιση των απολυτηρίων. Η κοινωνική υποβάθμιση των τίτλων βιώνεται έντονα από τις οικογένειες ως υποβάθμιση του ίδιου του σχολείου που οδηγεί στην ψευδή μεν αλλά βαθιά ριζωμένη πεποίθησή τους ότι «το επίπεδο πέφτει».

Από την άλλη μεριά υπάρχει μια βαθιά αντίφαση πίσω από τον ορισμό της «αποτελεσματικότητας» του σχολείου με βάση την επίδοση των μαθητών και την ανεργία των νέων, δημιουργώντας την εντύπωση ότι η επίδοση των σχολείων αντί να βελτιώνεται, μάλλον μειώνεται.

Διατυπώνονται επίσης ισχυρισμοί και από τον κλάδο των εκπαιδευτικών και από γονείς, οι οποίοι παλινδρομούν ανάμεσα στην άποψη ότι οι νέοι πρέπει να εφοδιάζονται με τις νέες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να προοδεύουν σε μια κοινωνία και συγχρόνως ότι πρέπει να συντηρείται η παράδοση της σχολικής εκπαίδευσης μέσα από ένα πειθαρχημένο κι αυστηρά οριοθετημένο πλαίσιο.

Συγχρόνως όμως τίθεται και το ζήτημα της εφαρμογής κάποιων ενιαίων κριτηρίων λειτουργίας του σχολείου σύμφωνα με τις επιταγές της ευρωπαϊκής αγοράς εργασίας, τα οποία θα οδηγήσουν στην τελική αμοιβαία αναγνώριση των παρεχόμενων τίτλων σπουδών γεγονός που οδηγεί στη θεσμοθέτηση μηχανισμών αξιολόγησης. Οι αντιδράσεις από τον εκπαιδευτικό κόσμο για το υπό θεσμοθέτηση σύστημα αξιολόγησης οδήγησαν στη μη εφαρμογή του.

Ως κυρίαρχο ιδεολογικό στοιχείο αυτών των αντιφάσεων προβάλλεται από τη μια μεριά η αναγκαιότητα να ακολουθεί η εκπαίδευση τις ανάγκες και την εξέλιξη της οικονομίας μέσα από διαδικασίες ατομικής αξιολόγησης, αυστηρής ιεραρχικής οργάνωσης και ελέγχου κι από την άλλη το δικαίωμα όλων στη μόρφωση, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η δημιουργικότητα και η συνεργασία.

Στη σημερινή συγκυρία το σίγουρο είναι ότι οι αντιφάσεις στην εκπαίδευση δεν μπορούν να εξαφανιστούν ή ακόμη και να ξεπεραστούν .

Συμπέρασμα

Το σχολείο θα πρέπει να είναι ανοιχτό σε αλλαγές προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργητικά και κριτικά σε μια πολύπλοκη και δυναμική κοινωνία. Το οικοδόμημα του «αποτελεσματικού» σχολείου δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς να δίνει περιθώρια πρωτοβουλιών στους μαθητές, στους εκπαιδευτικούς και στην τοπική κοινωνία.

Η αντιμετώπιση των μαθητών ως ανθρώπινο κεφάλαιο οι οποίοι θα πρέπει να ενεργούν με τρόπους που θα μεγιστοποιήσουν τα προσωπικά τους οφέλη ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στον ανταγωνισμό της αγοράς , δύσκολα μπορεί να οδηγήσει σε δημιουργικά, κριτικά και χειραφετημένα υποκείμενα.

Κάποια ερωτήματα που μπορούμε να θέσουμε είναι : Πόσο ουσιαστικές είναι οι επιχειρούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές στην εκπαίδευση σήμερα ώστε να μπορέσουν να οδηγήσουν στη βελτίωση ή στην αλλαγή των δομικών συνθηκών της κοινωνίας ;

Ως ποιο βαθμό μπορούν να προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα για αυτενέργεια, κριτική σκέψη και συνεργασία;

Πως επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των γονέων και της τοπικής κοινωνίας;

Σίγουρα οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα δεν είναι εύκολες.

Βιβλιογραφία

- M.N.Apple , *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*, Μτφ. Μαρία Δεληγιάννη, Εκδ. Μεταίχμιο, 2001.
- Δ.Βεργίδης, «*Από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στον αυτοδιαχειριστικό πειραματισμό*», (σελ.253-264) στο *Οι Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*.Επιμ.Α.Καζαμιάς-Μ.Κασσωτάκης,Ρέθυμνο,1986.
- Α. Γκράμσι, *Η οργάνωση της κουλτούρας*, Τομ. Β΄ Εκδ. Στοχαστής, 1973.
- Ι.Λαμπίρη-Δημάκη «*Τάσεις και Προοπτική στην Ελληνική Εκπαίδευση με Έμφαση στην Τριτοβάθμια (1960-2000)*», (σελ. 99-90) στο *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. Απολογισμός, νέες έρευνες, προοπτικές. Επιμέλεια Θ. Μυλωνάς, Αχαϊκές Εκδόσεις, Πάτρα 1997.
- Γ.Μπαμπινιώτης, *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Β΄ εκδ., Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ,2002.
- Γ.Νικολάου, *Διαπολιτισμική Διδακτική*,Ελληνικά Γράμματα,Αθήνα 2005.
- Γ. Σταμέλος – Αν. Βασιλόπουλος, *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, εκδ. Μεταίχμιο, 2004.
- Κ. Τσουκαλάς, *Ταξίδι στο Λόγο και την Ιστορία. Κείμενα 1969-1996* Τομ. Β΄, Επιμ. Παναγ. Καφετζής, Εκδ. Πλέθρον, 1996.
- E.House, «*Economic change, educational policy formation and the role of the state*», in : Altrichter, H. and Elliot, J. (eds) *Imagew of Educational Changes*. Buchingham : The Open University Press,2000, pp 13-19.
- J. Rawls,*Political Liberalism*,New York,Columbia University Press,1993.

Ο Jean – Jacques Rousseu στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα

Κακουλίδου Άννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.

Σιδηροπούλου Ουρανία, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Διδάκτωρ Φιλοσοφίας του Τομέα Λογοτεχνίας του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Θέμα δελεαστικό το οποίο έχει ή θα 'πρεπε να έχει απασχολήσει καθέναν από εμάς. Μήπως αντί να καταναλώνουμε όλες τις δυνάμεις και προσπάθειες στη διδασκαλία των μαθημάτων της ειδικότητάς μας με τρόπο σχεδόν ψυχρό και αυτοματοποιημένο έχοντας μοναδικό στόχο την «στεγνή» αναπαραγωγή γνώσεων, θα έπρεπε να δώσουμε προτεραιότητα στον κυρίαρχο ρόλο μας, αυτόν του παιδαγωγού. Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι δεν ασκούμε επάγγελμα αλλά λειτούργημα, πως καλούμαστε να καθοδηγήσουμε τον σημερινό μαθητή έτσι ώστε αυτός, αφού περάσει απ' όλα τα στάδια διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του, να ενταχθεί ως πολίτης στην κοινωνία – την τώρα πλέον ευρύτερη – της Ευρώπης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη πρέπει να παραμένει αυτός του καθοδηγητή και όχι του πρωταγωνιστή.

Ο JEAN-JACQUES ROUSSEAU ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ο Γάλλος συγγραφέας Ζαν-Ζακ Ρουσσώ ανέπτυξε πριν τρεις περίπου αιώνες τις παιδαγωγικές του απόψεις μέσα από το έργο του Εμίλιος και απέδειξε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο προτείνει είναι διαχρονικό και μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες κάθε λαού, έτσι ώστε να αποτελεί οδηγό σε κάθε προσπάθεια εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης.

Ο σημερινός μαθητής και αυριανός πολίτης της Ευρώπης, όταν εισάγεται στον σχολικό χώρο, καλείται να εγκαταλείψει τον απόλυτα ατομικό του χρόνο για να ακολουθήσει τον συλλογικό χρόνο, ο οποίος του δίνει δικαιώματα και του επιβάλλει υποχρεώσεις. Μέσα στο σχολείο ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει την εμπειρία του ως μέλος του κοινωνικού συνόλου. Ο ρόλος λοιπόν του εκπαιδευτικού στο σημερινό σχολείο είναι να καθοδηγήσει την προσαρμογή του αυριανού πολίτη στα Ευρωπαϊκά δεδομένα, να εντάξει τον μαθητή στην Ευρωπαϊκή κοινωνία.

Η πρόσφατη εξέγερση των Γάλλων φοιτητών οδήγησε πολλούς στο να διακρίνουν έναν Γαλλικό «αέρα» στο μεγάλο εκπαιδευτικό συλλαλητήριο στη Αθήνα. Το Υπουργείο Παιδείας υπενθύμισε ότι 'αναφορικά με τις θεσμικές αλλαγές στα πανεπιστήμια, εναρμονίστηκε ως όφειλε και υποχρεούτο προς τις κοινοτικές δεσμεύσεις'⁴. Ο Ρουσσώ, αιώνες πριν, υποστήριξε ότι κάθε λαός έχει ιδιαιτερότητες οι οποίες είναι αδύνατον να «ξεριζωθούν», συνεπώς το να μιμείται ένας λαός το παιδαγωγικό σύστημα κάποιου άλλου είναι χάσιμο χρόνου διότι ένα διεθνές παιδαγωγικό σύστημα καθιστά τον εθνικό συλλογικό χρόνο πλασματικό. Αντίθετα, προτείνει την ενδοσκόπηση σε συλλογικό επίπεδο, τον σεβασμό στο παρελθόν και στις ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας και την αργή προσαρμογή στους νέους κοινωνικούς και παιδαγωγικούς θεσμούς. Οι απότομες αλλαγές μέσα από διάφορα εναλλακτικά εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία εφαρμόστηκαν στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, αποτέλεσαν μία θυσία του παρόντος των μαθητών σ' ένα αβέβαιο μέλλον.

⁴ Εφημερίδα *Le Monde* (23/3/2006), Ηλεκτρονική σελίδα www.in.gr

Οι εξελίξεις υπήρξαν ραγδαίες, και έτσι μικροί μαθητές και νέοι δεν μπόρεσαν να τις ακολουθήσουν σε όλα τα επίπεδα : συναισθηματικό, κοινωνικό, ηθικό, νοητικό, θρησκευτικό, σεξουαλικό. Σ' αυτό το σημείο έρχεται ο εκπαιδευτικός να παίξει έναν ρόλο καταλυτικό.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Κατά τον Ρουσσώ η εκπαίδευση θα πρέπει να ακολουθεί την βιολογική ανάπτυξη του νέου, να προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής καθώς και στην εξέλιξη των επιστημών και των τεχνών. Πιστεύει ότι πρέπει να υπάρχει συντονισμός ανάμεσα στο επίπεδο ωριμότητας και τις εκπαιδευτικές εμπειρίες του μαθητή και γι' αυτό προτείνει την 'αρνητική' εκπαίδευση στο πρωτοβάθμιο στάδιο. Το σύστημα αυτό στηρίζεται στη λογική του «χάνω χρόνο για να κερδίσω αργότερα».

Η επιρροή του δασκάλου πάνω στον μαθητή κυρίως στο δημοτικό σχολείο είναι σημαντικότερη. Ο δάσκαλος πρέπει λοιπόν να ακολουθεί ένα σύστημα καλώς ελεγχόμενης ελευθερίας, ώστε να δίνει στον μαθητή την δυνατότητα να αποκτήσει την δική του εμπειρία. Ο μαθητής πρέπει να οδηγηθεί σε γνώσεις ευχάριστες και χρήσιμες για την ηλικία του. Η επιβολή άχρηστων και δύσκολων γνώσεων αποτελεί χάσιμο χρόνου.

Βλέπουμε σ' αυτό το σημείο την επιρροή που άσκησε ο Πλάτωνας στον Γάλλο συγγραφέα και τον οδήγησε στο να πιστεύει σαν αρχή ότι η εκπαίδευση πρέπει να απαλλάσσει το άτομο από τον κόπο που του επιβάλλουν οι φυσικές του ατέλειες. Ο αρχαίος Έλληνας φιλόσοφος γράφει στο έργο του Φίληβος :

‘ΣΩ. Ωστόσο εμείς τώρα, ευλογημένε, αναπτύσσουμε αυτά που παθαίνουμε εκ φύσεως και όχι με τη σκέψη.

ΠΡΩ. Είναι λοιπόν αλήθεια αυτό που λες, ότι ξεχνάμε τις γνώσεις μας κάθε φορά χωρίς να λυπόμαστε.

ΣΩ. Πρέπει επομένως να πούμε ότι αυτές οι απολαύσεις από τις μαθήσεις είναι απαλλαγμένες από στεναχώριες και δεν ανήκουν καθόλου στους πολλούς ανθρώπους αλλά στους πολύ λίγους.⁵

Ο μαθητής θα πρέπει λοιπόν να μην έχει την αίσθηση ότι περνάει το χρόνο του μαθαίνοντας πράγματα τα οποία δεν του προκαλούν ευχαρίστηση.

Όταν ο Ρουσσώ υπογραμμίζει ότι η φυσική εκπαίδευση επιβάλλει την εξάσκηση των φυσικών δεξιοτήτων και κλίσεων, φαίνεται να έχει επηρεαστεί από τον Δημόκριτο, για τον οποίο φύση και εκπαίδευση βρίσκονταν πολύ κοντά, καθώς η εκπαίδευση διαμορφώνει τον άνθρωπο σε φυσικό όν⁶. Οι γνώσεις λοιπόν στο δημοτικό θα πρέπει να δίνονται από τον δάσκαλο με τρόπο ώστε να γίνονται αντιληπτές αυθόρμητα και ασυνείδητα από την πλευρά του μαθητή, ο οποίος πρέπει να μάθει να συγκρίνει και να κρίνει, να συγκρατεί αυτά που αφορούν το επίκαιρο και άμεσο ενδιαφέρον του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι τώρα πλέον αυτός του ανθρώπου – πηγή, του καθοδηγητή, του βοηθού και συντρόφου.⁷

Ο Ρουσσώ προτείνει την σταδιακή σύγκριση των αισθήσεων η οποία θα οδηγήσει μέσα από την άμεση επαφή με το φυσικό περιβάλλον σε μία φυσική απομνημόνευση. Ο μαθητής θα συγκρίνει την όραση με την αφή, την ακοή και την όσφρηση, στη συνέχεια με την κίνηση θα κρίνει τις αποστάσεις, το χώρο, το χρόνο και θα φθάσει ασυνείδητα στην αίσθηση της έκτασης. Ο μαθητής πριν το στάδιο ωρίμανσης της κρίσης του, έχει μία ευκολία στο να μαθαίνει, εντούτοις δεν είναι ικανός να συγκρατήσει παρά εικόνες και αντικείμενα που του κάνουν αίσθηση όπως ήχους, σχήματα, συναισθήματα, διότι η μνήμη του είναι

⁵ Πλάτων, Φίληβος, Ο.Χατζόπουλος 'κ Σια ΟΕ, Αθήνα, Εκδ.Κάκτος, 1993, 52b7-9

⁶ Δημόκριτος *in* H.Diels – W.Kranz, Τόμος II, 68B33

⁷ Resweber, J.-P., Les pédagogies nouvelles, Paris, P.U.F., 1986

παθητική, δεν μπορεί άρα να αντιληφθεί αφηρημένες έννοιες. Πρόκειται σ' αυτό το σημείο για την μνήμη στην οποία αναφέρεται ο Πλάτωνας μέσα στο έργο του Τίμαιος.

‘Πόσον θαυμάσια εντυπώνονται εις την μνήμην. Καθώς λέγουν, όσα
μανθάνει κανείς κατά την παιδική του ηλικίαν!’⁸

Αντίθετα ο Αριστοτέλης. Πιστεύει ότι :

‘οι νέοι και οι γέροι είναι χωρίς μνήμη...οι μεν νέοι επειδή αναπτύσσονται
οι δε γέροι επειδή φθίνουν’⁹

Εντούτοις ο Αριστοτέλης γίνεται πιο συγκεκριμένος, όταν διαχωρίζει τις έννοιες μνήμης και απομνημόνευσης. Όταν ο Ρουσσώ μιλάει για απομνημόνευση, αναφέρεται κυρίως στην ανικανότητα του μικρού μαθητή να συγκρατήσει εντυπώσεις που δεν αγγίζουν την ευαισθησία του, η ευκολία του λοιπόν ν' απομνημονεύσει είναι επιφανειακή και αποτελεί χάσιμο χρόνου.

Αντίθετα, καθώς ο μαθητής του δημοτικού μιμείται τον δάσκαλο, αυτός αντί να του επιβάλλει γνώσεις τις οποίες θα πρέπει να επαναλαμβάνει χωρίς ν' αντιλαμβάνεται, θα πρέπει να μπορεί να του τις μεταδώσει με τρόπο επικοινωνιακό. Η κίνηση, η έκφραση, ο σωστός τονισμός, η προφορά των λέξεων, η καθαρότητα των ιδεών, εντυπώνονται στη μνήμη του μαθητή ο οποίος σταδιακά αντιλαμβάνεται τις πιο σύνθετες έννοιες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Μετά τα δώδεκά του χρόνια, όταν ο μαθητής έχει αποκτήσει κρίση και βιολογικά είναι πλέον ώριμος, ακολουθεί η δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία θα πρέπει να στηρίζεται στη λογική της αρχής της καλώς ελεγχόμενης προνοητικότητας – σε επίπεδο γνώσης- ώστε να μην θυσιάζεται η τωρινή ευτυχία σ' ένα απρόβλεπτο επαγγελματικά μέλλον. Σ' αυτό το στάδιο της κατά τον Ρουσσώ «δεύτερης γέννησης» στη ζωή, η κρίση του μαθητή πρέπει να στηρίζεται επίσης στη προσωπική του εμπειρία και η επιλογή ενός επαγγέλματος να μην εξαρτάται από τις κοινωνικές προκαταλήψεις. Ο καθηγητής, αφού μάθει στον μαθητή να εκτιμά όλα τα επαγγέλματα, θα πρέπει να τον οδηγήσει να διαλέξει μόνος του μια εργασία χρήσιμη στην κοινωνία που να ταιριάζει στις φυσικές του κλίσεις, τις προτιμήσεις, με μία λέξη το επάγγελμα που θα διαλέξει πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στον βαθμό φυσικής και ηθικής ωριμότητας του νέου. Αυτή η διαδικασία θα επιτρέψει ένα πέρασμα αργό, φυσικό, σε αυτή την ‘ανταλλαγή’ που ονομάζεται κοινωνία. Ο χρόνος που θα αφιερωθεί στην επιλογή επαγγέλματος, πρέπει να αποτελεί προσωπική επένδυση του μαθητή, καθοδηγημένη από τον καθηγητή.

Σ' αυτό το σημείο θα 'πρεπε να επισημάνουμε τον θεωρητικό τρόπο με τον οποίο διδάσκεται ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός στα σχολεία, ενώ θα έπρεπε – όπως προτείνει ο Ρουσσώ- ο νέος να μαθητεύσει κάνοντας πρακτική δίπλα σε εργαζόμενους ή επαγγελματίες, να ζήσει τον τρόπο ζωής τους, ώστε συνειδητά να κάνει τις επιλογές του. Το σύστημα αυτό εφαρμόζεται με επιτυχία σε άλλες χώρες μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να αποτελεί ηθικό πρότυπο για τον μαθητή. Μέσα από το ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό, ο μαθητής πρέπει να γνωρίσει την πραγματική φύση του ανθρώπινου χαρακτήρα, μέσα από διάφορα γεγονότα εξωτερικά, κοινωνικά ή ιστορικά. Ο νεαρός έφηβος, θεατής της ζωής των ανθρώπων δεν πρέπει να αισθάνεται το απόλυτο όν' αν μιμείται την συμπεριφορά των ηρώων του και επιθυμεί να τους φθάσει, γίνεται ξένος ως προς

⁸ Πλάτων, Τίμαιος, Αθήναι, Εκδοτικός οίκος Ι. 'κ Π. Ζαχαροπούλου, 1939, Β2-3

⁹ Αριστοτέλους, Μικρά Φυσικά, Αθήναι, Εκδόσεις Ι.Ν.Ζαχαροπούλου, 1954, 450b5-7

το φυσικό του είναι, χάνει συνεπώς το χρόνο του. Αντίθετα, αυτός ο οποίος παραμένει ο εαυτός του και δεν ζηλεύει την θέση των άλλων και δεν ενδιαφέρεται για την κοινή γνώμη, θα ζήσει ευτυχισμένος.

Πρέπει να επισημανθεί ότι η αξιολόγηση του μαθητή από τον καθηγητή θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα απόλυτα και αυστηρά κριτήρια της απόδοσής του, θα πρέπει να είναι ένα προμήνυμα της μελλοντικής «βαθμολογίας» σε επίπεδο εργασίας από την κοινωνία και όχι ένα μέσο σύγκρισης των μαθητών μέσα στο τμήμα. Κάθε «ισοπέδωση» της βαθμολογίας, κάθε κριτήριο βοήθειας για τις πανελλαδικές εξετάσεις οδηγεί στη διαιώνιση της έλλειψης αξιοκρατίας η οποία δυστυχώς επικρατεί στη χώρα μας.

Ας μην ξεχνάμε ότι οι μαθητές πιστεύουν στον εαυτό τους ή όχι ανάλογα με τους βαθμούς που τους παρουσιάζουμε και συμβαίνει συχνά αυτή και μόνον η βαθμολογία να τους οδηγεί στο άφταστο όνειρο ή στο κενό.

Καθώς ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να οδηγήσει τον Έλληνα έφηβο στο να μπορεί να προσαρμοστεί, να επικοινωνήσει αλλά και να λειτουργήσει ως πολίτης στην Κοινωνία της Ευρώπης, θα πρέπει να λάβει υπόψιν του τους πολλαπλούς παράγοντες όπως αυτούς της πολυπολιτισμικής, κοινωνικοσυναισθηματικής καθώς και της γνωστικής του κατάστασης και των άμεσων μελλοντικών προοπτικών. Ας μην ξεχνάμε ότι η θετική ή αρνητική σχέση με τη σχολική γνώση εξαρτάται κυρίως από της σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Σταδιακές αλλαγές σε εθνικό επίπεδο και προσαρμογές του συστήματος σύμφωνα με τα Ευρωπαϊκά πρότυπα θα οδηγήσουν τον νέο Έλληνα στο να βρει την ταυτότητά του μέσα στη συλλογική οργάνωση της κοινωνίας της οποίας θα γίνει ενεργό μέλος. Μηχανισμός του θα είναι η συμμετοχή του στα κοινά, θυσιάζοντας τον ατομικό του χρόνο υπέρ του συλλογικού.

Μόνο έτσι θα επιτραπεί στον σύγχρονο Έλληνα μαθητή να αποκτήσει νέες συνήθειες και να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες. Κάθε απότομη αλλαγή διασπά τον συλλογικό χρόνο και οδηγεί στην αναρχία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΟΥΣ, *Μικρά Φυσικά*, Αθήναι, Εκδόσεις Ιωάννου Ν.Ζαχαροπούλου, 1954

ΚΑΚΟΥΛΙΔΟΥ Ι.ΑΝΝΑ, *Le rapport des élèves des écoles publiques grecques à l'école*, Σχολή Ψυχολογίας και Επιστημών Εκπαίδευσης, Université Libre de Bruxelles – Université de Mons-Hainaut, Βρυξέλλες 2004

ΠΛΑΤΩΝ, *Τίμαιος*, Αθήναι, Εκδοτικός οίκος Ι. ΄κ Π. Ζαχαροπούλου, 1939

ΠΛΑΤΩΝ, *Φίληβος (ή περί ηδονής)*, Αθήνα, Εκδόσεις Κάκτος, Οδυσσέας Χατζόπουλος ΄κ Σία Ο.Ε., Ιούλιος, 1993

ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ Δ.ΟΥΡΑΝΙΑ, *Le temps chez Jean-Jacques Rousseau*, Διδακτορική διατριβή, Τομέας Γαλλικής Λογοτεχνίας, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας της Φιλοσοφικής σχολής του Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 2006

DIELS H. – KRANZ W. , *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Zweiter band, Weidmannsche Verlagsbuchhhandlung; 1960

RESWEBER J. – P., *Les pédagogies nouvelles*, Paris, Presses Universitaires de France (1^{ère} édition), 1986

www.lemonde.fr, article publié le 23.3.2006

www.in.gr, άρθρο δημοσιευμένο 23.3.2006

Σκοποί και σκοπιμότητες της εκπαιδευτικής οργάνωσης και διοίκησης: Ένα εγχείρημα αποφενάκισμού

Κων|νος Κοκογιάννης, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Δρ Επιστημών Αγωγής

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΚΡΑΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ

Στην προσπάθειά μας να αποσαφηνίσουμε το ρόλο του κράτους ως οικονομικο-πολιτική οντότητα θα τονίζαμε ότι πρωτεύον έργο του και επιδίωξη τελικά είναι να νομιμοποιήσει, να διασφαλίσει, να προάγει και να διατηρήσει τις συνθήκες ή σχέσεις παραγωγής, οι οποίες επιτρέπουν, διατηρούν και διασφαλίζουν τη συσσώρευση κεφαλαίου (Harris, 2002). Μάλιστα, είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι το κράτος κατορθώνει να εμφανίζεται πάντα σαν ένα «σύνολο ουδέτερων θεσμών» που εξυπηρετούν το κοινό συμφέρον (Holloway, Picciotto, 1978). Σύμφωνα με το Jessop (1978: 45), η αποτελεσματικότερη μέθοδος για την επίτευξη του παραπάνω από το κράτος είναι: «η χρήση δημοκρατικών και συλλογικών στοιχείων σε ένα πρόγραμμα που ευνοεί την κρατική παρέμβαση υπέρ της συσσώρευσης κεφαλαίου». Η «λογική», κατόπιν, και το διοικητικό μοντέλο του κεφαλαίου μεταβιβάζονται και στο σχολείο (σε έναν από τους «ουδέτερους» θεσμούς για την εξυπηρέτηση του κοινού συμφέροντος), εφόσον ταυτόχρονα το κράτος το συναντάμε ως το βασικότερο πρωταγωνιστή σε όλες τις περιπτώσεις χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής (Dale, 1992).

Παράλληλα, αυτή η μεταβίβαση της «λογικής» του κεφαλαίου επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα κυρίως μέσα από τη μορφή (οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο) του σχολικού προγράμματος και όχι μόνο από το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης (Apple, 1993). Ειδικότερα, ο έλεγχος της συμπεριφοράς, η επίλυση διενέξεων και η καταστολή που πραγματοποιείται στα σχολεία, γίνονται μέσα από τις κυρίαρχες διαδικασίες του σχολικού προγράμματος και όχι τόσο από το περιεχόμενο των γνώσεων που μεταδίδει το σχολείο (1993: 59). Η εκπαίδευση, με άλλα λόγια, αποτελεί έναν κρατικό μηχανισμό για τη διάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας και την παραγωγή οργάνων (ανθρώπων) με τις κατάλληλες γνώσεις και αξίες για την κάλυψη των αναγκών του τρέχοντος μοντέλου παραγωγής (Erben and Cleesen, 1977). Παράλληλα, όμως, τα σχολεία βοηθούν στη νομιμοποίηση νέων γνώσεων και νέων αξιών και συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ιδεολογίας νέων ανερχόμενων τάξεων (Williams, 1977). Πάντως, το θέμα είναι ότι «κάθε πτυχή της εκπαίδευσης είναι στενά δεμένη τόσο με την οικονομική όσο και την πολιτιστική πλευρά του χαρακτήρα της. Τα σχολεία παράγουν εργατικό δυναμικό και νομιμοποιούν γνώσεις, αλλά ταυτόχρονα παράγουν γνώσεις και νομιμοποιούν τις ικανότητες που μεταβιβάζουν στους μαθητές» (Apple, 1993: 71). Κατανοούμε, λοιπόν, ότι το κράτος (ένας από τους μηχανισμούς του οποίου είναι η εκπαίδευση) εμφανίζεται ως σημαντικότερος παράγοντας για την κατανόηση του ρόλου των σχολείων.

Από την άλλη όμως πλευρά, οφείλουμε να προβούμε σε κάποιες επισημάνσεις, οι οποίες είναι απαραίτητες για την κατανόηση του κράτους και της σχέσης του με την εκπαιδευτική πολιτική. Σύμφωνα με την πρόσφατη κοινωνιολογία της πολιτικής είναι λάθος να θεωρούμε πως η κοινωνική πολιτική και πρακτική είναι λειτουργίες με μοναδική κατεύθυνση από την κορυφή προς τη βάση. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική πρακτική δεν ενσωματώνει και ακολουθεί απλώς τους σκοπούς και τις κατευθύνσεις πολιτικής που υπαγορεύουν ο πολιτικός και εκτελεστικός κλάδος τους κράτους. Εφόσον η φύση της πολιτικής περιέχει ως ουσιώδες στοιχείο τη διαμάχη (Bowe and Ball, 1992), η πολιτική πάντα εκφράζεται ως ένα κείμενο το οποίο είναι ανοικτό σε μια πληθώρα αναγνωστών και αναγνώσεων και συνεπώς σε μια πληθώρα πρακτικών (Codd, 1988). Από τη στιγμή, λοιπόν,

που η εκπαιδευτική πρακτική δεν μπορεί να νοηθεί αποκλειστικά ως γραμμικό επακόλουθο εξουσίας που επιβάλλει ο πολιτικός και εκτελεστικός κλάδος του κράτους θα πρέπει να αναρωτηθούμε τελικά αν μια αφαιρετική προσέγγιση της κρατικής εξουσίας, η οποία θα εκκινεί από το κέντρο και θα εκτείνεται προς την εκπαιδευτική βάση μπορεί να ερμηνεύσει με πειστικότητα και επάρκεια όλα εκείνα τα πολυποίκιλα φαινόμενα, τις πολλαπλές τεχνικές και διαδικασίες της εξουσίας που λαμβάνουν χώρα σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών. Σε αυτό το σημείο, θεωρώ πως η συμβολή του Foucault είναι σημαντική.

Πιο συγκεκριμένα, ο Foucault (2002: 46) τόνισε εμφαντικά ότι η εξουσία δε θα πρέπει να θεωρείται ως μαζικό και ομοιογενές φαινόμενο επιβολής. Δεν είναι κάτι που άλλοι το κατέχουν και το νέμονται κατά αποκλειστικότητα και άλλοι δεν το κατέχουν και το υφίστανται. Αναλύεται ως κάτι που *κυκλοφορεί* και *λειτουργεί* αλυσιδωτά. Ασκείται σε δίκτυο και στο δίκτυο αυτό, τα άτομα δεν κυκλοφορούν απλώς, αλλά μονίμως υφίστανται και την ίδια στιγμή ασκούν την εξουσία. Αν, επομένως, θεωρήσουμε ως συμπαγές και περίπλοκο δίκτυο τη γραφειοκρατική οργάνωση της εκπαίδευσης τότε εύκολα κατανοούμε ότι οι πολυποίκιλες εκφάνσεις των σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται στη σχολική πρακτική μπορούν να ερμηνευθούν μέσα από τη δυναμική του ίδιου του γραφειοκρατικού μοντέλου και όχι μέσα από μια κρατική εξουσία (εκ των άνω και του μακρόθεν). Ο Michael Pusey (1976) αναλύοντας το εκπαιδευτικό σύστημα από τη σκοπιά της κοινωνιολογίας των οργανώσεων έθεσε ως αφετηρία της έρευνάς του την παρατήρηση ότι οι γραφειοκρατικές οργανώσεις, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών οργανώσεων, τείνουν να αυτοενισχύονται, να αντιστέκονται στις αλλαγές και, έτσι να αντιτίθενται στους ίδιους τους στόχους της.

Βέβαια, το θέμα της εξουσίας που απορρέει από τη διοικητική οργάνωση καθαυτή της εκπαίδευσης δεν μπορεί να νοηθεί αν δεν ενταχθεί στο όλο πλαίσιο της κρατικής διοίκησης. Όπως, επίσης, δεν μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι την οργανωμένη εκπαίδευση την ανέλαβε και την επέβαλε η ίδια η κρατική εξουσία με την καθιέρωση του σχολείου ως δημόσιου (μαζική εκπαίδευση), στα πλαίσια μιας εκβιομηχανοποιημένης κοινωνίας με νέες ανάγκες της αγοράς εργασίας στο προσκήνιο και με μια συνεχή «δημοκρατικοποίηση» των κοινωνιών (Κοκογιάννης, 2005). Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε επιπλέον ότι οι νομικές ρυθμίσεις που καθορίζουν τη δομή και λειτουργία της εκπαίδευσης ως οργανισμού είναι αποτέλεσμα πολιτικών αποφάσεων της εκάστοτε κρατικής εξουσίας, γι' αυτό και το σχολείο ως κάποιο βαθμό είναι ένας σημαντικός πολιτικός θεσμός, παρότι γνωρίζουμε ότι με τη στενή έννοια του όρου δεν ασκεί πολιτική (Κωνσταντίνου, 1994: 19). Σαφώς, λοιπόν, το σχολείο είναι ένας μηχανισμός αναπαραγωγής της κρατικής εξουσίας, όχι όμως με υπεραπλουστευτικούς και μονοδιάστατους ερμηνευτικούς όρους. Το σχολείο δεν είναι απλώς μία επιφάνεια γραμμικής αντανάκλασης της εκάστοτε κρατικής εξουσίας, αλλά είναι και ένας γραφειοκρατικός («ορθολογικός») οργανισμός που αυτοενισχύεται μέσω της παραγωγής εξουσίας.

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΤΕΛΕΣΤΙΚΗΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ –ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

Το σχολείο ως κρατικός οργανισμός έχει κάποια συγκεκριμένα γνωρίσματα μέσα από τα οποία απεικονίζεται η σχολική πραγματικότητα: *καθορισμένοι σκοποί, καθορισμένοι ρόλοι* στα μέλη του οργανισμού, *έλεγχος* για την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού, *συγκρούσεις* από τη διαφορετικότητα των απόψεων των μελών (Κωνσταντίνου, 1994: 18-19). Από τη στιγμή μάλιστα που το σχολείο είναι επιφορτισμένο με τις διαδικασίες της αγωγής

και μάθησης χαρακτηρίζεται και ως «παιδαγωγικός» οργανισμός. Ο χαρακτηρισμός «παιδαγωγικός» βέβαια εν τύποις, αν αναλογιστούμε ότι το σχολείο ως αναπόσπαστο τμήμα της κρατικής διοίκησης με έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά (χαρακτηριστικό παράδειγμα η περίπτωση της Ελλάδας), όπως το ειδικευμένο και επιλεγμένο με ειδικά προσόντα προσωπικό, το ιεραρχικό και συγκεντρωτικό σύστημα εξουσίας, η ομοιομορφία (Banks, 1987:327) και, επιπλέον, για το δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα η προβολή μιας ουδέτερης αντικειμενικότητας (πανελλήνιες εξετάσεις) και η καθιέρωση ενός γλωσσικού κώδικα (Ανθογαλίδου, 1979) ανακόπτουν κάθε ίχνος πρωτοβουλίας προερχόμενης εκ των κάτω και παρεμποδίζουν την ανάπτυξη του αισθήματος ευθύνης (Γκότοβος, 1985). Η ισχύς μάλιστα της διοικητικής οργάνωσης είναι τόσο μεγάλη ώστε ο Ν. Πουλιαντζάς (1984² : 323) να θεωρεί ότι το κέντρο βάρους στα σύγχρονα κράτη έχει μετατοπιστεί από τη νομοθετική εξουσία στην εκτελεστική και κατ' επέκταση στη διοίκηση. Οι νόμοι που ψηφίζονται από τη Βουλή είναι συνήθως νόμοι – πλαίσια και δεν εφαρμόζονται παρά μόνο μετά από έκδοση σχετικών διαταγμάτων, αποφάσεων και εγκυκλίων που εκδίδει η διοίκηση (1984² : 314-315).

Ερχόμαστε, λοιπόν, αντιμέτωποι με έναν «τεχνοκρατικό διοικητισμό» στην εκπαίδευση και ανάλογα με την επικράτηση των «τεχνοκρατών» ή των «γραφειοκρατών» στον κρατικό μηχανισμό και την αντίσταση των εκπαιδευτικών (Dale, 1982) δίνεται κάθε φορά βαρύτητα στον τεχνικό ή γραφειοκρατικό έλεγχο αντίστοιχα των εκπαιδευτικών, ενώ επιπρόσθετα οι σκοποί, το περιεχόμενο, η μέθοδος, η αξιολόγηση και ο προγραμματισμός της διδασκαλίας γίνονται από «ειδικούς» στο στάδιο της «σύλληψης», ώστε τελικά για τον εκπαιδευτικό να μένει η εφαρμογή και η εκτέλεση αυτών που έχουν προγραμματιστεί από τους άλλους (Μαυρογιώργος, 1985). Παράλληλα, στα πλαίσια της γραφειοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης, η επιβολή της «εκλογίκευσης ότι ο κρατικά ανώτερος γνωρίζει τι είναι ορθό και επιθυμητό να σκέφτονται και να κάνουν οι κατώτεροι στην ιεραρχία» (Γκότοβος κ. ά. 1983) έχει ως αποτέλεσμα εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που δε συμμορφώνονται να μην είναι υπόλογοι μόνο απέναντι στο νόμο αλλά και στους ιεραρχικά ανώτερους τους στη διοίκηση. Σε αυτό, βέβαια, συμβάλλει κατά πολύ η νομική και λειτουργική ισχύς της εγκυκλίου, καθώς η τελευταία εμπλέκει και το διοικητικό μηχανισμό στη διαδικασία συμμόρφωσης (1983: 51).

Η διαδικασία, επομένως, συμμόρφωσης στην εκπαίδευση ευνοείται από αυτόν τον ορθολογικά διοικητικό σχεδιασμό, ο οποίος είναι άμεσα επηρεασμένος από κάποιο είδος επιστημονισμού ή «τεχνικισμού». Αρχικά, ο επιστημονισμός (να θεωρούνται δηλαδή όλα τα πράγματα ως αντικείμενα κατάλληλα για εμπειρική και συστηματική έρευνα) οδήγησε με τη σειρά του στην αισιόδοξη ιδέα ότι ο σχεδιασμός λ.χ. του αναλυτικού προγράμματος μπορεί να γίνει επιστήμη ή ότι η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου συνδέεται άρρηκτα με τις επιδόσεις (Standish, 2002) – εφόσον, βέβαια, διασφαλίζεται ελεγκτικά η ομαλή συμμόρφωση του εκπαιδευτικού με βάση το προαναφερόμενο διοικητικό μοντέλο. Αντίστοιχα ο «τεχνικισμός» - η κοινή υπόθεση ότι όλες οι δυσχέρειες που αφορούν την απόκτηση δεξιοτήτων, προσόντων, καθώς και την επίτευξη της μάθησης μπορούν να ξεπεραστούν με μια τεχνική λύση (2002: 64) – φανερώνει παράλληλα και το μειονέκτημα των εκπαιδευτικών σκοπών που προβάλλονται από έξω και άνωθεν: τον περιορισμό στην «απελευθερωτική δραστηριότητα» των μαθητών, μια δραστηριότητα που οφείλει να ενσωματώνει, φυσικά, η εκπαίδευση (Dewey, 1916: 108).

Κι εδώ ακριβώς είναι που προκύπτει ένα ουσιώδες ερώτημα: κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί σκοποί, που δομούνται αυστηρά σε αφηρημένη ορθολογική βάση και ανταποκρίνονται στον τεχνοκρατικό διοικητισμό του σχολείου, έχουν εν τέλει νόημα στη διαδικασία της αγωγής για τη ζωή αλλά και στην ανάπτυξη του προσωπικού χαρακτήρα του μαθητή τόσο με βάση τα ενδιαφέροντα συγκεκριμένων πρακτικών όσο και τα επιτεύγματα των πρακτικών αυτών.

Στο προκείμενο ερώτημα, θεωρώ ότι ικανοποιητική απάντηση δίνει ο Hirst (2002: 200-202) ο οποίος καταδικάζει εμφαντικά κάθε γνώση (καθώς και την εξουσιαστική επιβολή της

ως ορθής μέσω συγκεκριμένων ορθολογικών σκοπών) που κατακτάται αποκλειστικά και μόνο από νοητική αφαίρεση. Σε αυτή την περίπτωση, η γνώση καθίσταται περιορισμένη σε πεδίο εφαρμογής και σημασίας με μειωμένη την αξία της στον καθορισμό των πολύπλοκων αποφάσεων, σε τεράστιους τομείς της ανθρώπινης εμπειρίας. Η κατανόηση των εκπαιδευτικών σκοπών και η παρεπόμενη πραγματοποίηση επιλογών πάνω σε αφηρημένες ορθολογικές βάσεις αφορούν ουσιαστικά την αναζήτηση οικουμενικών προτεινόμενων αληθειών, αφηρημένων και απριοριστών. Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε πως οι έννοιες, οι προτάσεις, οι κανόνες και οι αρχές που δομούμε, πέρα από το γνωστικό, έχουν ταυτόχρονα *θυμικό* και *βουλητικό* νόημα (2002: 204-205). Το πολυδιάστατο λοιπόν νόημα των παραπάνω αρχών και κανόνων (όπως θα πρέπει αυτό το νόημα να εκφράζεται από τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς σκοπούς) δε φαίνεται να εφαρμόζεται στα πλαίσια του σημερινού τεχνοκρατικού διοικητισμού του σχολείου με την επιβολή προκαθορισμένης ιεράρχησης και οριοθέτησης της διδακτικής ύλης, με την επιβολή του ενός και αποκλειστικού σχολικού εγχειριδίου (όπως συμβαίνει κυρίως στην ελληνική πραγματικότητα) και με τη λειτουργία των εξετάσεων όχι ως μέσου διάγνωσης αλλά ως μέσου κατάταξης και επιλογής των μαθητών στο όνομα της ισότητας των ευκαιριών (Ηλιού, 1982). Σε αυτό, επομένως, το νομικο-κανονιστικό πλαίσιο και οι εκπαιδευτικοί (των δύο πρώτων βαθμίδων) από την άλλη πλευρά, ως κρατικοί υπάλληλοι, υπόκεινται σε σαφείς δεσμεύσεις στον παιδαγωγικό τους ρόλο, τις οποίες όμως «ιδεολογικοποιούν» σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνοντας έτσι μια υπαλληλική γραφειοκρατική συνείδηση, στην οποία εγγράφονται η ιδεολογία της ουδετερότητας και αντικειμενικότητας, του καθήκοντος και της πιστής εκτέλεσης των προδιαγεγραμμένων ρόλων (Ανθογαλίδου, 1990: 66).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση «γραφειοκρατικοποίησης» συνειδήσεων και ρόλων συμβάλλουν κατά πολύ από πλευράς κατανόησης του φαινομένου και οι επισημάνσεις του Foucault (καίρια εύστοχες και διεισδυτικά ακριβείς, θα συμπλήρωνα), ο οποίος προχωρά ακόμη περισσότερο αναφερόμενος, βέβαια, στο πλέγμα σχέσεων εξουσίας και ειδικότερα στους πειθαρχικούς καταναγκασμούς, στη λεγόμενη *μηχανική της πειθαρχίας* (όπως αυτή εκφράζεται από το διοικητικό μοντέλο – αν επιχειρούσαμε να μεταφέρουμε τις θέσεις αυτές στο δικό μας θέμα διαπραγματεύσεως) και αντιπαραθέτει τελικά αυτή την *πειθαρχική τεχνική* με το *δίκαιο της κυριαρχίας* (όπως αυτό εκφράζεται από το νομικο-κανονιστικό πλαίσιο που τονίσαμε προηγουμένως). Για το Foucault (2002: 57) δεν έχουμε από τη μια μεριά «το φλύαρο και σαφές νομικό σύστημα της κυριαρχίας και από την άλλη κάποιους βουβούς πειθαρχικούς καταναγκασμούς, που εργάζονται υπόγεια, κρυφά και συνιστούν το σιωπηλό υπόβαθρο της μείζονος μηχανικής της εξουσίας». Οι πειθαρχικοί καταναγκασμοί «έχουν το δικό τους ιδιαίτερο λόγο και δημιουργούν ίδια συστήματα γνώσης και ποικίλα γνωστικά πεδία». Το γεγονός, λοιπόν, ότι σήμερα η εξουσία στον εκπαιδευτικό χώρο ασκείται διαμέσου τόσο του δικαίου (νομικό πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής) όσο και των τεχνικών της πειθαρχίας («τυποποιητικοί» κώδικες συμπεριφοράς που παράγουν και αναπαράγουν εξουσία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού διοικητικού μοντέλου), καθώς και το ότι οι διεργασίες τυποποίησης κυριαρχούν όλο και περισσότερο επί των νομικών διαδικασιών, ερμηνεύουν τελικά την έλλειψη πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας όλων όσων εργάζονται και ζουν μέσα στο σχολείο, την αποστέωση του δικαιώματος στη διαφορά, την εκμηδένιση κάθε αυτοδιαχειριστικής εμπειρίας μέσα από τον ελεύθερο πειραματισμό (Βεργίδης, 1983). Ερμηνεύουν, επιπλέον, τους «μηχανισμούς θωράκισης» της διοικητικής, διδακτικής και ιδεολογικής παράδοσης και αναπαραγωγής της (Γκότοβος, Μαυρογιώργος 1986), αλλά και την επιδίωξη της *πειθαρχικής εξουσίας* σήμερα να κατασκευάζει χρήσιμα γι' αυτήν άτομα, καθώς και υπάκουα όργανα για την άσκησή της. Άλλωστε, η επισήμανση του Foucault (1991: 177-178) ότι το όραμα της πειθαρχικής κοινωνίας στις μέρες μας είναι: «η αυτοματοποίηση της εξατομίκευσης» και το ότι επιτυγχάνεται το συγκεκριμένο όραμα «όταν το άτομο εσωτερικεύσει όλες τις πειθαναγκαστικές τεχνικές της εξουσίας, πράγμα που θα

καταστήσει περιττούς τους εξωτερικούς καταναγκασμούς και θα το οδηγήσει στο να παράγει από μόνο του την απαιτούμενη υπακοή και συμμόρφωση» είναι, θεωρώ, εύστοχα προσαρμόσιμη και λειτουργικά αξιοποιήσιμη στο δικό μας θέμα διαπραγμάτευσης, αν συνυπολογίσουμε δύο σημαντικά πειθαρχικά μέσα επιβολής στα πλαίσια του εκπαιδευτικού διοικητικού μοντέλου: α) την ιεραρχική επιτήρηση και β) την επιβολή μιας νόρμας, η οποία διαφοροποιεί τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές με βάση τα διπολικά αντίθετα του καλού και του κακού.

ΣΚΟΠΙΜΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΟΥ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Αρχικά, μέσα από το υπάρχον διοικητικό μοντέλο και με βάση τα προαναφερθέντα πειθαρχικά μέσα επιβολής ευνοείται κατά πολύ εκείνη η *διχοτομημένη θέαση* των εμπλεκόμενων στο σχολικό χώρο που τους επιμερίζει σε δύο γενικές, εντελώς ξεχωρες, κατηγορίες: «σε εκείνους που ποιούν και σε εκείνους που ποιούνται, σε εκείνους που πλάθουν και σε εκείνους που πλάθονται, σε δασκάλους και μαθητές, σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, σε καθοδηγητές και καθοδηγούμενους» (Bauman, 2002: 242). Αυτομάτως, δημιουργείται ένα πλέγμα σχέσεων εξουσίας που προκαλεί ένα αποτέλεσμα κυριαρχίας (Foucault, 1987: 128-129) στο πυραμιδικό διοικητικό πλαίσιο των υπαγωγικών σχέσεων αλληλεξάρτησης. Βέβαια, σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονίσουμε ότι η εξουσία δεν είναι πειθαρχία, «είναι κυρίως ένας πιθανός τρόπος ενέργειας της εξουσίας» και σίγουρα «υπάρχουν και συναινετικές πειθαρχίες» όπως συμβαίνει τις περισσότερες φορές στην παιδαγωγική σχέση, τη σχέση διδασκαλίας, με άλλα λόγια στο πέρασμα από εκείνον που ξέρει τα περισσότερα σε εκείνον που ξέρει τα λιγότερα (1987: 130). Το θέμα όμως που προκύπτει στη συγκεκριμένη περίπτωση του διοικητικού μοντέλου της εκπαίδευσης (που εξετάζουμε και που χρησιμοποιεί την πειθαρχία ως βασικό τρόπο ενέργειας της εξουσίας) είναι κατά πόσο επιβάλλει ένα προ-αποφασισμένο μοντέλο συναίνεσης, κατά πόσο αφήνει τα περιθώρια να αναρωτιούνται εκπαιδευτικοί και μαθητές για το ενδεχόμενο ποσοστό μη συναίνεσης που εμπεριέχεται στις σχέσεις τους και κυρίως να αναρωτιούνται για το αν είναι αναγκαίος ή όχι αυτός ο βαθμός μη συναίνεσης.

Η υπάρχουσα λοιπόν διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης δεν αφήνει τέτοιου είδους περιθώρια στους εκπαιδευτικούς και μαθητές, το αντίθετο μάλιστα: επιτυγχάνει μια προ-αποφασισμένη συναίνεση, μια συναίνεση που μόνο ένας «εργαλειοποιημένος» πληροφοριακός λόγος στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής (καμωμένης στα μέτρα αυτού του λόγου) μπορεί να προεξοφλήσει. Όπως αναφέρει ο Mills (1997: 183-185), η ακραία εργαλειακή αντίληψη για τη γλώσσα (η οποία ενισχύεται στα πλαίσια της «τυποποιητικής» διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης) υποβαθμίζει την ολιστική, αναλογική της διάσταση – το συμφραστικό της χαρακτήρα, που τη διασυνδέει με τον πολιτισμό, τη μνήμη, το άρρητο αίσθημα, με ό,τι εν τέλει την κάνει γλώσσα «λέξεων και πραγμάτων» και όχι ένα συρρικνωμένο σύστημα σημείων, αποκομμένο από την πολυμορφία της ανθρώπινης εμπειρίας. Η γλώσσα, σε ένα ομοιογενές γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό μοντέλο λειτουργεί ως λόγος απολογητικός της ομοιογένειας, καθώς υπερτονίζεται η νοηματική της διάσταση και υποβαθμίζεται η διαδραστική-επικοινωνιακή της (Χρηστίδης, 1999:155).

Με άλλα λόγια, η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης προσπαθεί να επιβάλλει αυτό που ο Hilary Putnam (1983) θεωρεί ανέφικτο να επιτευχθεί με ανθρώπινα μέσα: «έναν οφθαλμό ος τα πάντα ορά» μέσω του οποίου να μπορούμε να ατενίζουμε ένα και μοναδικό νόημα στα φαινόμενα – τα εκπαιδευτικά φαινόμενα στην προκειμένη περίπτωση, τα οποία θα πρέπει να λειτουργούν ως ένα «εύτακτο εργοστάσιο» προβλέψιμων και συνεπώς ελέγξιμων καταστάσεων. Αυτό το «εύτακτο εργοστάσιο» συνεπικουρούμενο από τη γλώσσα της

ομοιογένειας στηρίζεται στα δύο βασικά δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος: α) στο *κέντρο ελέγχου* (τα πάντα ρυθμίζονται και εκπορεύονται από το υπουργείο παιδείας, όπως συμβαίνει κυρίως στην Ελλάδα) και β) στους *σκοπούς της οργάνωσης*, οι οποίοι με τη σειρά τους στηρίζονται σε ένα κεντρικό σύστημα αξιών που βρίσκεται στην κορυφή του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ όλα τα άλλα εντός του συστήματος θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως εξειδίκευση και εφαρμογή αυτών των αξιών (*Bauman, 2002*). Επομένως, κάθε προσπάθεια «αυτοδιαχειριστικής» εμπειρίας και «ανοικτής» υποκειμενικότητας θα αφομοιώνεται σταδιακά από το σύστημα λειτουργώντας ταυτόχρονα η ίδια η προσπάθεια σαν άλλοθι μιας καταπιεστικής κοινωνίας που θέλει να φαίνεται πλουραλιστική, μιας εξουσίας που αναζητά ένα ανθρώπινο πρόσωπο. Άλλωστε, η θέση του εκπαιδευτικού στα τελευταία σημεία της ιεραρχικής κλίμακας και ο έλεγχος (νομοθετικός, γραφειοκρατικός κ.τ.λ.) στον οποίο υπόκειται οδήγησαν στην αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι παρά ένα απλό εκτελεστικό όργανο (ιδιαίτερα στην Ελλάδα), γεγονός που επέδρασε και επιδρά αρνητικά στην αυτοαντίληψη και στο κοινωνικό γόητρό του (*Αθανασίου, 1990*).

Συμπέρασμα:

Τελικά, η υπάρχουσα διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης ευνοεί τη σύλληψη και επιβάλλει τη διοχέτευση εκείνης της μόρφωσης που δεν ξεφεύγει από συγκεκριμένες πολιτιστικές σταθερές και πολιτισμικά πρότυπα με έναν όσο το δυνατόν καλύτερα ανταποκρινόμενο τρόπο στις δεδομένες και κατανομασμένες ανάγκες. Επιδιώκεται, με αυτόν τον τρόπο, η συνεχής *βελτίωση* ενός απριοδικά επιδιωκόμενου στόχου, μια βελτίωση που νοείται μόνο ως μια γραμμική πορεία σε έναν «καλύτερο» στόχο, σύμφωνα με τις προβλεπόμενες πολιτιστικές σταθερές και πρότυπα. Επιπλέον, η εν λόγω γραμμική πορεία παραπέμπει με κυκλωτερικό τρόπο και στη *βελτίωση* των υπαρχόντων διοικητικών κανόνων με δεδομένη την παράλληλη *βελτίωση* εκείνων των γνώσεων των διδασκόντων που σε καμία περίπτωση βέβαια δε θίγουν την αναπαραγωγή του διοικητικού μοντέλου εξουσίας. Το θέμα, επίσης, είναι ότι αυτοί οι διοικητικοί κανόνες (πέρα από το γεγονός ότι αντανακλούν αναπαραγωγικά την εξουσία εκ των άνω) δημιουργούν ταυτόχρονα και ένα σύνθετο πλέγμα πρακτικών που υποβοηθούν την παραγωγή νέων μορφών εξουσίας στις παιδαγωγικές σχέσεις. Εκείνο όμως, τελικά, που δεν μπορούμε να παραβλέψουμε είναι ότι η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σήμερα εξυπηρετεί και επιφέρει τη διάλυση οποιασδήποτε μορφής *συναπόφασης* ανάμεσα στους μαθητές και τους δασκάλους, αποδυναμώνοντας κατά συνέπεια την αυτονομία των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική πράξη και διαχωρίζοντας πλήρως τους στόχους της εκπαίδευσης από τα μέσα που η ίδια χρησιμοποιεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ, Λ. (1990). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο*. Επιστ. Επετ. τ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σελ. 9-61.
- APPLE, M. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ, Θ. (1979). «Η γραφειοκρατία στην εκπαίδευση». *Αντί*. 127: 22-25.
- ΑΝΘΟΓΑΛΙΔΟΥ, Θ. (1990). *Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- BANKS, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφρ. Τ. Δαρβέρης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- BAUMAN, Z. (2002). *Η Μετανεωτερικότητα και τα δεινά της* (Μτφρ. Γ. Μπαμπασάκης). Αθήνα: Ψυχογιός.
- ΒΕΡΓΙΔΗΣ, Δ. (1983). *Από την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στον Αυτοδιαχειριστικό Πειραματισμό*. Αθήνα: Ανδρομέδα.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Θ. – ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. – ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Π. (1983). «Κρατική διδακτική και εκπαιδευτική πράξη. Ο ρόλος των εγκυκλίων στην οργάνωση της διδασκαλίας». *Επιστημονική σκέψη*. 12: 51-63.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α. (1985). «Παιδαγωγικές τελετουργίες». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. 21: 42-43.
- ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α./ ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (1986). «Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα » στο Α. Γκότοβος κ.ά. *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα , σελ. 105-116.
- DALE, R. (1982). “Education and the Capitalistic State: contributions and contradictions” in Apple M. (ed) *Cultural and Economic Reproduction in Education*. London: R. K. P.
- DALE, R. (1992). “Whither the state and educational policy: recent work in Australia and New Zealand” in *British Journal of Sociology of Education* 13(3): 387-395.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- FOUCAULT, M. (1987). *Εξουσία, Γνώση και Ηθική*. (Μτφρ. Ζ. Σαρίκας) Αθήνα: Ύψιλον.
- FOUCAULT, M. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας*. Αθήνα: Ύψιλον (Μετφρ. και σχόλια Λ. Τρουλινού).
- FOUCAULT, M. (2002). *Για την Υπεράσπιση της Κοινωνίας*. Αθήνα: Ψυχογιός (Σειρά: *Επιστήμες του Ανθρώπου*).
- HARRIS, K. (2003). «Σκοποί! Τίνος σκοποί;» στο R. Marples (επ. έκδ.) *Οι Σκοποί της Εκπαίδευσης* (μετ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Μεταίχμιο.

HIRST, P. (2002). «Η φύση των σκοπών της εκπαίδευσης» στο R. Marples (επ. έκδ.) *Οι Σκοποί της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΗΛΙΟΥ, Μ. (1982). «Η έννοια της ισότητας των ευκαιριών και η πολλαπλή πολιτική τους χρήση» *Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης* 3: 103-105.

HOLLOWAY, J. and PICCIOTTO, S. (1978). "Introduction: Towards a Materialist Theory of the State" in John Holloway and Sol Picciotto (eds) *State and Capital*. London: Edward Arnold.

JESSOP, B. (1978). "Capitalism and Democracy" in Gary Littlejohn et al. (eds) *Power and State*. New York: St. Martin's Press.

ΚΟΚΟΓΙΑΝΝΗΣ, Κ. (2005). *Ανθρωπιστική Παιδεία και Τεχνική Εκπαίδευση – Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη (Σειρά: Παιδαγωγική και Εκπαίδευση αρ. 51).

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (1994). *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

ΜΑΥΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Γ. (1985). «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος». *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 21: 16-35.

MILLS, S. (1997). *Turning away from technology: a new vision for the 21th century*. (Επιμ.). San Francisco: Sierra Club books.

WILLIAMS, R. (1977). *Marxism and Literature*. New York: Oxford University Press.

ΠΟΥΛΑΝΤΖΑΣ, Ν. (1984²). *Το Κράτος, η Εξουσία, ο Σοσιαλισμός*. Αθήνα: Θεμέλιο.

PUSEY, M. (1976). *Dynamics of Bureaucracy: A Case Analysis in Education*. New York and Sydney: Wiley.

PUTNAM, H. (1983). *Realism and Reason*. Cambridge: Cambridge University Press.

STANDISH, P. (2002). «Εκπαίδευση χωρίς σκοπούς;» στο R. Marples (επ. έκδ.) *Οι Σκοποί της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ, Α. (1999). *Γλώσσα, Πολιτική, Πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.

Η σχολική αποτυχία στο σύγχρονο σχολείο. Ερευνητική προσέγγιση των αναπαραστάσεων εκπαιδευτικών Τ.Ε.Ε. σχετικά με τους παράγοντες που την ενισχύουν.

Κωνσταντίνα Κοντόση, Καθηγήτρια Δ.Ε., Master στην Εκπαίδευση.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι θεωρίες που διατυπώθηκαν κατά καιρούς σχετικά με τη σχολική αποτυχία και επηρέασαν την παιδαγωγική σκέψη και τους επιστήμονες περιστρέφονται γύρω από δύο βασικούς άξονες. Εκείνες που έχουν ως επίκεντρο το ίδιο το άτομο (ψυχολογικές) και εκείνες που το συσχετίζουν με τους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες (κοινωνιολογικές). Στην επιστημονική σκέψη εμφανίζεται η γνωστή αντίθεση, άτομο-κοινωνία, σε σχέση με το ερώτημα ποιο από τα δύο αποτελεί την αφετηρία της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος. Από την τοποθέτηση υπέρ της μιας ή της άλλης άποψης εξαρτώνται και οι προτάσεις παρέμβασης οι οποίες μπορεί να αναφέρονται είτε στη βελτίωση της ατομικής επίδοσης είτε στη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών.

Η πίστη στη φυσική ευφυΐα που διαφοροποιεί τα άτομα μέσα στην κοινωνία είναι πολύ παλιά αλλά και ευρέως διαδεδομένη. Από την περίοδο της γαλλικής επανάστασης οι εγκυκλοπαιδιστές υποστήριζαν ότι οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται από δύο ειδών ανισότητες, τις κοινωνικές και τις φυσικές. Άρα κοινωνική δικαιοσύνη θα μπορούσε να επιτευχθεί με την αξιοκρατία, δηλ. την κατάργηση όλων των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων, ώστε οι φυσικές ανισότητες και μόνο να αποφασίζουν για την κοινωνική επιτυχία των ανθρώπων. Δηλ. οι νοητικά ικανότεροι να ανεβαίνουν στα ψηλά σκαλοπάτια της κοινωνικής ιεραρχίας. Οι παλιότεροι ερευνητές πίστευαν ακράδαντα ότι η νοημοσύνη ήταν κληρονομική ιδιότητα. Ο βαθμός ανάπτυξης της θεωρούσαν ότι μπορεί να ποικίλλει από άτομο σε άτομο αλλά ότι η φύση της είναι σταθερή, ικανή να μετρηθεί με ακρίβεια ακόμη και στην παιδική ηλικία και ότι αποτελεί αξιόπιστο δείκτη της μελλοντικής ακαδημαϊκής και επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Υποστήριζαν επίσης ότι, αν το άτομο δεν έχει γεννηθεί έξυπνο, δεν μπορεί να γίνει έξυπνο στη συνέχεια, πράγμα που ταιριάζει με την ιεραρχική άποψη ότι ο καθένας είναι γεννημένος για μια συγκεκριμένη θέση στη ζωή. Κύριος εκφραστής της, ήταν ο Άρθουρ Τζένσεν, καθηγητής της εκπαιδευτικής ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο του Μπέρκλεϋ της Καλιφόρνιας Η απόπειρα όμως εντοπισμού του ποσοστού ευφυΐας που διαθέτουν τα άτομα και η κατασκευή εργαλείων για τη μέτρησή του, είναι γεγονός αρκετά πρόσφατο. Τα εργαλεία αυτά, ονομάστηκαν τεστ νοημοσύνης και εφευρέθηκαν στη Γαλλία το 1905 από το γάλλο ψυχολόγο Αλφρέντ Μπινέ και το συνεργάτη του Τεοντόρ Σιμόν (Φραγκουδάκη Α., 1985, Fontana D., 1996, Cole M. & Cole S., 2001).

Σε όλες τις εποχές και σε όλες τις χώρες τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη χρήση αυτών των τεστ συγκλίνουν στην άποψη ότι η ευφυΐα, όπως τη θεωρούν οι δοκιμασίες, εμφανίζεται παντού και πάντα μοιρασμένη ανάλογα με τις κοινωνικές κατηγορίες. Έτσι τα παιδιά των χειρωνακτών εμφανίζονται στις δοκιμασίες λιγότερο «έξυπνα», με μικρότερη αφαιρετική ικανότητα, με δυνατότητα αφομοίωσης της περιγραφικής αλλά όχι της αναλυτικής γνώσης (Henderson D., 1973), με χαμηλότερη δημιουργικότητα, λιγότερη περιέργεια, φτωχότερη φαντασία (Robinson W.P. & Creed C.D., 1973), με πολύ μικρότερη έφεση για μάθηση, μικρότερη αφομοιωτική ικανότητα και χαμηλότερη αντιληπτική ικανότητα (Rackstraw S.J. & Robinson W.P., 1967). Αντίθετα, όσο ψηλότερα στην κοινωνική κλίμακα βρίσκεται η οικογένεια απ' όπου προέρχεται το παιδί, τόσο περισσότερο ευφύεστερο αποδεικνύεται στις δοκιμασίες νοημοσύνης (Migliorino G., 1971, Reuchlin M., 1972, Brunet O., 1974). Η αντίληψη για το φυσικό χωρισμό των ανθρώπων σε έξυπνους και κουτούς

κρύβει μέσα της την ανομολόγητη αξιολόγηση των ικανοτήτων σε χειρωνακτικές και διανοητικές (Φραγκουδάκη Α., 1985).

Ο Ανρί Σαλβά αμφισβήτησε επίσης τις δοκιμασίες υποστηρίζοντας ότι δεν είναι καθόλου «ουδέτερες» κοινωνικά και δείχνει πως η καθαρή ευφυΐα δεν μπορεί να μετρηθεί ποσοτικά. Αποδεικνύει ότι οι δοκιμασίες δεν έχουν ακρίβεια ούτε αντικειμενικότητα, δεν έχουν επιστημονική αξία ως εργαλεία μέτρησης της νοητικής ικανότητας και τα αποτελέσματά τους δεν είναι έγκυρα. Υποστηρίζει ακόμη ότι οι διαφορές που πιστοποιούνται από τις δοκιμασίες είναι καθαρά κοινωνικές (Salvat H., 1972). Έχει αποδειχθεί ότι ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί κοινωνική «σφραγίδα κατωτερότητας» για τα άτομα με κακή βαθμολογία, και επιδρά αρνητικά στην υπόλοιπη ζωή τους, μειώνοντας την αυτοεκτίμηση και περιορίζοντας τα κίνητρά τους (Anastassi A., 1966). Σύμφωνα με τον (Cernovsky Z., 2003), η χρήση ψυχολογικών δοκιμασιών γίνεται για την ερμηνεία -στην πραγματικότητα δικαιολόγηση- της κοινωνικής ανισότητας. Και επειδή αποκαλούνται ερευνητικά εργαλεία, το κοινό υποθέτει ότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν καθώς και οι αντίστοιχες ερμηνείες είναι αλάνθαστες. Κυρίως επικεντρώνονται σε δεξιότητες και έργα που κατακτώνται και επαναλαμβάνονται κατά τη διαδικασία της άμεσης και έμμεσης εκπαίδευσης. Αδυνατούν να ανιχνεύσουν άλλα καίρια συστατικά της νοημοσύνης, όπως η δημιουργικότητα και η κοινωνική ευφυΐα. Σήμερα τα θέματα των δοκιμασιών νοημοσύνης για ενήλικες παραμένουν πεισματικά καθηλωμένα σε δεξιότητες που σχετίζονται με το σχολείο όπου το άτομο που χορηγεί τη δοκιμασία παίζει το ρόλο του δασκάλου, ενώ το άτομο που τη συμπληρώνει έχει το ρόλο του μαθητή σε ώρα διαγωνίσματος. Τέτοιοι ρόλοι είναι χαρακτηριστικοί του δυτικού πολιτισμού.

Η βιολογική ανισότητα σύμφωνα με τον Φίλιπ Γκριν δεν είναι απλώς επιστημονικό «λάθος», αλλά «πολιτική στρατηγική». Η εγγενής κατωτερότητα ορισμένων ανθρώπινων ομάδων προϋπάρχει ως προκατάληψη στην κοινωνία και στη συνέχεια εφευρίσκονται χαρακτηριστικά τους που αποδεικνύονται εγγενή και κληρονομικά, για να δικαιολογήσουν τα λιγότερα προνόμια και τη χειρότερη θέση στην οποία βρίσκονται (Φραγκουδάκη Α., 1985). Άρα κάθε θεωρία που ερμηνεύει με τη φύση τις κοινωνικές διαφορές διαδίδεται πολύ εύκολα, κυρίως γιατί απενοχοποιεί τους προνομιούχους και προστατεύει τα προνόμιά τους, επιρρίπτοντας την ευθύνη της ανισότητας στα θύματα (Ryan W., 1971).

Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης που μελέτησαν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας το συσχέτισαν με το οικογενειακό και το ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το άτομο. Ο Durkheim E. (1858-1917), πατέρας της επιστήμης της κοινωνιολογίας, που μελέτησε διεξοδικά την εκπαίδευση, επειδή τη θεωρούσε βασικό θεσμό για τη διατήρηση και την αναπαραγωγή της κοινωνίας θεωρούσε ότι ο σκοπός της ορίζεται από την κοινωνία και όχι από τα άτομα που εκπαιδεύονται ούτε από τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση. Άρα πρωταρχική λειτουργία της εκπαίδευσης δεν είναι να αναπτύξει τις ικανότητες και τις δυνατότητες των ατόμων για δικό τους όφελος, αλλά εκείνες τις δυνατότητες και δεξιότητες που χρειάζεται η κοινωνία. Με την έννοια αυτή η λειτουργία της είναι η συντήρηση και η εξέλιξη της κοινωνίας, ενώ ο άνθρωπος που θα βγει μέσα από αυτή δεν θα είναι όπως τον έφτιαξε η φύση, αλλά όπως τον θέλει η κοινωνία και η εσωτερική της οικονομία.

Αργότερα ο Talcott Parsons (1902-1979) με βάση τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας (1959) θα υποστηρίξει ότι η διαφοροποίηση στην επιτυχία οφείλεται:

- 1) Στην ικανότητα του ίδιου του μαθητή.
- 2) Στις αντιλήψεις και τις προσδοκίες της κάθε οικογένειας, οι οποίες μεταδίδονται στα παιδιά και συνδέονται με τις γενικότερες προϋποθέσεις της (κυρίως οικονομικές). Αρκετές μελέτες έχουν δείξει την ύπαρξη διαφορετικών σε κάποιο βαθμό αξιολογικών συστημάτων και προσανατολισμών μεταξύ κοινωνικών τάξεων που συνδέονται με διαφορές στις διαδικασίες κοινωνικοποίησης που ακολουθούν οι γονείς (Kohn M.L., 1959α, 1959β, Riessman F., 1962).

3) Στα «ατομικά κίνητρα» για σκληρή δουλειά και επιτυχία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Αυτές οι διαφοροποιήσεις στη σχολική επίδοση, σύμφωνα με τον Parsons, εισάγουν μια νέα μορφή κοινωνικής ανισότητας η οποία όμως νομιμοποιείται και αποφεύγονται οι συγκρούσεις μέσα από την εξασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών και την αποδοχή των προϋποθέσεων και προοπτικών που αυτή δημιουργεί (Blackledge D. & Hunt B., 2000). Οι Durkheim και Parsons, μολονότι δίνουν μεγαλύτερη σημασία στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου, δεν παραγνωρίζουν και τη συμβολή του επιλεκτικού ρόλου της εκπαίδευσης στη διατήρηση της τάξης και της σταθερότητας στην κοινωνία.

Θέτοντας ως κύριο παράγοντα τη γλώσσα, ο Bernstein, μελέτησε τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γλώσσα που κατέχει το άτομο από την προέλευσή του και στη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο. Ορίζει δύο γλώσσες, «την κοινή γλώσσα» που μιλούν τα στρώματα των εργαζομένων και την «επίσημη γλώσσα» των μεσαίων στρωμάτων και των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων. Από το 1962 η ορολογία αυτή αντικαταστάθηκε και χρησιμοποιούνται οι όροι «περιορισμένος» και «επεξεργασμένος» λόγος. Σύμφωνα με το μελετητή οι δύο αυτοί κώδικες εκφράζουν διαφορετικές κοινωνικές σχέσεις στο εσωτερικό της οικογένειας, διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, που αποτυπώνουν διαφορετική ιεραρχία και καταμερισμό εξουσίας στο εσωτερικό της (Bernstein B., 1958).

Τα δύο αυτά γλωσσικά συστήματα επιδρούν στα παιδιά διαμορφώνοντας δύο διαφορετικές σχέσεις με τη γλώσσα. Το παιδί των μεσοστρωμάτων μαθαίνει την επίσημη γλώσσα του σχολείου από το οικογενειακό του περιβάλλον. Έτσι, όταν φτάνει στο σχολείο, γνωρίζει τόσο την επίσημη γλώσσα όσο και την κοινή και το σημαντικότερο, γνωρίζει πού και πώς να χρησιμοποιεί την κάθε μορφή της γλώσσας. Το παιδί λοιπόν αυτό, έρχεται στο σχολείο εξοικειωμένο με το γλωσσικό περιβάλλον που θα συναντήσει εκεί, έτοιμο να αποδεχθεί το ρόλο του δασκάλου και την οργάνωση του σχολείου. Αντίθετα το παιδί που προέρχεται από τα λαϊκά στρώματα γνωρίζει μόνο την κοινή γλώσσα. Για να μπορέσει να κατανοήσει αυτά που λέει ο δάσκαλος και αυτά που αποτυπώνονται στα βιβλία, πρέπει να τα μεταφράσει στο δικό του γλωσσικό σύστημα, που έχει άλλη δομή. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην μπορεί να απαντήσει αμέσως στις ερωτήσεις του δασκάλου ή να απαντά χρησιμοποιώντας μορφές τέτοιες οι οποίες θα παρερμηνευτούν από το δάσκαλο ή θα προκαλέσουν την παρατήρησή του και θα αξιολογηθούν αρνητικά. Αυτό θα κάνει το μαθητή να νιώσει δυστυχισμένος, με έλλειψη άνεσης στην επικοινωνία και θα τον οδηγήσει σε αποτυχία (Φραγκουδάκη Α., 1985).

Οι έρευνες του Bernstein αποδεικνύουν επίσης ότι τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων έχουν χαμηλότερη επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα και ότι αυτό παίζει σημαντικό ρόλο στη γενικότερη σχολική τους επίδοση και μπορεί να τα οδηγήσει ευκολότερα σε σχολική αποτυχία (Bernstein B., 1973).

Οι μαθητές επίσης διαφοροποιούνται κατά τον άξονα της επιτυχίας ανάλογα με το κατά πόσο ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του δασκάλου που είναι ο φορέας αξιών της κοινότητας (Blackledge D. & Hunt B., 2000). Μια παλιά αμερικάνικη μελέτη των Rosenthal R. και Jacobson L. (1968, στο Μιχαλακόπουλος Γ., 2000, Queiroz J-M., 2000), υπογράμμισε την καθοριστική επίδραση των προσδοκιών του δασκάλου στις επιδόσεις του μαθητή.

Τη δεκαετία του 1960 στην αμερικανική κοινωνική επιστήμη εμφανίζονται κοινωνιολογικές προσεγγίσεις που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα στοιχεία της άνισης κατά κοινωνική προέλευση σχολικής επίδοσης των μαθητών, προβάλλοντας τις έννοιες της σύγκρουσης των ταξικών συμφερόντων. Αποδίδουν την άνιση σχολική επίδοση και την εκπαιδευτική ανισότητα στην κεφαλαιοκρατική δομή της αμερικάνικης κοινωνίας (Φραγκουδάκη Α., 1985). Έχοντας ως υπόβαθρο τις θεωρίες των Καρλ Μαρξ και Μαξ Βέμπερ η Μαρξιστική ανάλυση της εκπαίδευσης περιλαμβάνει:

➤ Τις θεωρίες της «άμεσης αναπαραγωγής», σύμφωνα με τις οποίες η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή και διατήρηση του καπιταλιστικού οικονομικού συστήματος.

Μια παραλλαγή του θέματος της αναπαραγωγής είναι το έργο του Pierre Bourdieu ο οποίος στην ίδια γραμμή με τους προηγούμενους αναλυτές των μαρξιστικών προσεγγίσεων, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών και σχέσεων. Επιχειρεί να παρουσιάσει μια άλλη όψη του αναπαραγωγικού χαρακτήρα της, η οποία δίνει έμφαση στο ρόλο που παίζει το «μορφωτικό κεφάλαιο» στη διαδικασία διατήρησης και αναπαραγωγής των οικονομικών και κοινωνικών δομών.

Σύμφωνα με τον Bourdieu P. (1966), τα αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών επιβεβαιώνουν ότι ο σχολικός μηχανισμός νομιμοποιεί τις εκπαιδευτικές ανισότητες, οι οποίες με τη σειρά τους αναπαράγουν τις κοινωνικές ανισότητες. Συγκεκριμένα το παιδί ενός ανώτερου στελέχους της γαλλικής κοινωνίας έχει 80 φορές περισσότερες πιθανότητες να μπει στο πανεπιστήμιο από αυτές που έχει το παιδί ενός αγρότη, 40 φορές περισσότερες πιθανότητες από αυτές που έχει το παιδί ενός εργάτη και 2 φορές περισσότερες πιθανότητες από αυτές που έχει το παιδί ενός μεσαίου στελέχους. Μια πρώτη ανάγνωση των αποτελεσμάτων αυτών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η σχολική επιτυχία φαίνεται να έχει περισσότερη σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα ή της μητέρας, παρά με την οικονομική τους κατάσταση. Σύμφωνα με τον ίδιο, στο εσωτερικό των ταξικών κοινωνιών διαμορφώνονται διαφορετικοί τύποι κουλτούρας. Παράλληλα υποστηρίζει ότι τον κάθε διαφοροποιημένο τύπο κουλτούρας τα άτομα τον αποκτούν αβίαστα (ωσμωτικά) στο πλαίσιο της οικογένειας και του περιβάλλοντός τους, μέσα από τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης. Αποκτούν μέσα από αυτές τους κανόνες, τις αξίες, τις γνώσεις, τις αντιλήψεις καθώς και τα «κυρίαρχα πρότυπα» των τρόπων σκέψης που επικρατούν στο οικογενειακό κυρίως περιβάλλον τους (Bourdieu P., 1971, στο Μιχαλακόπουλος Γ., 2000, Λάμνιαν Κ., 2002,).

➤ Τις θεωρίες της «σχετικής αυτονομίας», της «αντίστασης» και του «βολονταρισμού», οι οποίες θεωρούν την εκπαίδευση ως ένα στοιχείο του κρατικού μηχανισμού που η βασική του λειτουργία είναι να διαγωνίζει τις καπιταλιστικές παραγωγικές σχέσεις.

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. ΣΚΕΠΤΙΚΟ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Γνωρίζοντας από τη θεωρία τους σκοπούς της εκπαίδευσης, το ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών καθώς και το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και των αιτιών που την προκαλούν, θελήσαμε να μελετήσουμε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, να δούμε πώς οι ίδιοι την κατανοούν, αφού αποτελούν και τους κύριους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικότερα οι επιμέρους στόχοι της έρευνας έχουν να κάνουν με το γεγονός της αποδοχής ή όχι της επίδρασης των παρακάτω παραγόντων στη διαμόρφωση της σχολικής αποτυχίας:

A) Ατομικοί παράγοντες.

- ◆ Γενετικά καθορισμένη ευφυΐα-φυσικό χάρισμα.
- ◆ Βαθμός ενσωμάτωσης στο σχολείο και προσαρμογή στους κανόνες του.

B) Περιβαλλοντικοί παράγοντες.

- ◆ Χειρισμός της πρότυπης γλώσσας του σχολείου ως αποτέλεσμα του περιβάλλοντος στο οποίο μεγάλωσε ο μαθητής.
- ◆ Συνθήκες κατοικίας
- ◆ Σύνθεση οικογενειών.
- ◆ Προσωπικότητα γονέων.
- ◆ Μορφωτικό επίπεδο οικογένειας.
- ◆ Κοινωνικό - οικονομικό επίπεδο οικογένειας.
- ◆ Σχέσεις γονέων μεταξύ τους.

- ◆ Σχέσεις γονέων – μαθητών.
 - ◆ Συμπεριφορά γονέων απέναντι στο σχολικό μέλλον των παιδιών (φιλοδοξίες, προσδοκίες, ενδιαφέρον-αδιαφορία).
- Γ) Σχολείο - Εκπαιδευτικός Θεσμός.
- ◆ Κτιριακές υποδομές, υλικοτεχνικές υποδομές.
 - ◆ Αναλυτικό πρόγραμμα, περιεχόμενο μαθημάτων, βιβλία.
 - ◆ Μέθοδοι διδασκαλίας – παιδαγωγικές πρακτικές.
 - ◆ Ευθύνες εκπαιδευτικών.
 - ◆ Προσδοκίες εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες και τις προοπτικές των μαθητών και από τι επηρεάζονται αυτές.
- Δ) Κοινωνία.
- ◆ Σχέση μεταξύ κοινωνικής τάξης και σχολικής αποτυχίας.
 - ◆ Κατηγορία σχολείου και σχολική αποτυχία.
 - ◆ Ταξική συνείδηση και σχολική αποτυχία.
 - ◆ Κοινωνική προκατάληψη και γλώσσα

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΔΕΙΓΜΑ

Για την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της συνέντευξης και μάλιστα της ημιδομημένης (Mishler G.E., 1996). Βασικός λόγος αυτής της επιλογής ήταν το πλεονέκτημα της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας που φαίνεται να διαθέτει αυτός ο τύπος συνέντευξης, αφού έχει τη μορφή συζήτησης, όπου μας ενδιαφέρουν περισσότερο τα βιώματα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα ζητήματα που σχετίζονται με τη σχολική αποτυχία. Δίνει τη δυνατότητα στους ερωτώμενους να αναπτύξουν τις απόψεις τους ελεύθερα χωρίς περιορισμούς στην έκφραση ή στις απαντήσεις τους, ενώ μέσα από αυτή τη δυναμική της ανταλλαγής μεταξύ ερωτώμενου και συνεντευκτή προωθούνται οι ερευνητικοί άξονες της μελέτης. Έτσι μπορεί να παραχθεί ένας λόγος προσωπικός, που θα δίνει πλούσια περιγραφικά στοιχεία για τις αντιλήψεις, οπτικές και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το υπό εξέταση θέμα της σχολικής αποτυχίας (Καΐλα Μ. & Θεοδωροπούλου Ε., 1999).

Για την επιλογή του δείγματος λήφθηκαν υπόψη τα παρακάτω κριτήρια: α) ηλικία, β) φύλο, γ) συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, δ) χρόνια υπηρεσίας στα Τ.Ε.Ε και ε) ειδικότητα. Σύμφωνα με τα παραπάνω το δείγμα των εκπαιδευτικών που επιλέχθηκε αφορούσε 20 εκπαιδευτικούς Τ.Ε.Ε., της περιοχής του Αγρινίου Ν.Αιτ/νίας, ηλικίας από 29-50 ετών, 7 άνδρες και 13 γυναίκες, διαφόρων ειδικοτήτων (Φιλολόγους, Μαθηματικούς, Φυσικούς, Αγγλικής Φιλολογίας, Πληροφορικής, Νοσηλευτικής, Φυσικοθεραπείας, Βρεφονηπιοκόμους Μηχανολόγους και Πολιτικούς Μηχανικούς) με εκπαιδευτική προϋπηρεσία από 3-26 χρόνια (Μ.Ο. υπηρεσίας: 13 χρόνια). Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς οι περισσότεροι είχαν διδάξει σε αυτού του τύπου τα σχολεία –Τ.Ε.Ε.- για πάνω από 6 χρόνια, τόσο μαθήματα γενικής παιδείας (Μαθηματικά, Νέα Ελληνικά, Φυσική, Χημεία, Αγγλικά, Ιστορία) όσο και μαθήματα ειδικότητας, καθώς τα παραπάνω σχολεία έχουν ειδικότητες Πληροφορικής, Μηχανολόγων, Ηλεκτρολόγων, Φυσιοθεραπευτών, Νοσηλευτών και Σχεδιασμού Εσωτερικού Χώρου. Το ότι ο αριθμός των γυναικών είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο των ανδρών εξηγείται από το γεγονός ότι έγινε προσπάθεια να συγκεντρωθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων· ορισμένες όμως από αυτές (Βρεφονηπιοκόμων, Νοσηλευτικής, Φιλολόγων, Αγγλικής Φιλολογίας) για τα συγκεκριμένα σχολεία αντιπροσωπεύονταν εξ ολοκλήρου από γυναίκες.

Αν και δόθηκαν 20 συνεντεύξεις ο «πληροφοριακός κορεσμός» άρχισε να γίνεται αισθητός από τη 16^η συνέντευξη και μετά.

Οι συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς έγιναν στο χώρο του σχολείου σε μέρα και ώρα που καθορίζονταν από τους ίδιους μετά το πέρας της ημερήσιας διδασκαλίας τους. Η διάρκεια της

κάθε μιας ήταν 60 λεπτά. Το γεγονός ότι η ερευνήτρια ήταν μέλος της ομάδας των εκπαιδευτικών, καθότι η ίδια υπηρετεί στα Τ.Ε.Ε. δεν αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα, αλλά αντίθετα λειτούργησε θετικά καθώς οι εκπαιδευτικοί διατύπωναν ευκολότερα τις απόψεις τους. Στην αρχή κάθε συνάντησης δίνονταν διευκρινήσεις για τα παρακάτω θέματα:

α. Την επιλογή του αντικειμένου της παρούσας έρευνας, το στόχο στον οποίο απέβλεπε καθώς και την αξία που είχε η συμβολή τους.

β. Τον τρόπο διεξαγωγής της συνέντευξης που παρουσιάστηκε σαν μια συζήτηση γύρω από τις απόψεις τους σχετικά με το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας και τους παράγοντες που θεωρούν ότι την ενισχύουν.

γ. Τη διασφάλιση της τήρησης της ανωνυμίας.

δ. Την αναγκαιότητα της χρήσης του μαγνητοφώνου προκειμένου να καταγραφούν πιστά τα λεγόμενά τους και να μπορέσει στη συνέχεια να γίνει η ανάλυσή τους.

Η συζήτηση άρχιζε με ερωτήσεις σχετικές με την ειδικότητά τους, τα χρόνια υπηρεσίας τους, τα χρόνια υπηρεσίας στα Τ.Ε.Ε. και τις εμπειρίες που είχαν με μαθητές που βρίσκονταν σε κατάσταση σχολικής αποτυχίας. Για τη διασφάλιση των στόχων της έρευνας και τη διατήρηση του πλαισίου της συζήτησης γύρω από το εξεταζόμενο θέμα δημιουργήθηκε ένα σχέδιο συνέντευξης, στο οποίο επιλέχθηκαν οι σημαντικότεροι από τους παράγοντες σχολικής αποτυχίας που έχουν προταθεί στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, πάνω στην επίδραση των οποίων ζητήθηκε να επιχειρηματολογήσουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σ' αυτήν.

Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονταν με τους ίδιους τους μαθητές, την οικογένειά τους, τον εκπαιδευτικό θεσμό αλλά και την κοινωνία γενικότερα. Στο τέλος της συνέντευξης προτρέπαμε τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν τρόπους για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών που αποτυγχάνουν στο σχολείο, ώστε να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας.

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνούνταν σχεδόν αμέσως μετά τη διεξαγωγή τους και, επειδή γνωρίζαμε ότι το έργο της μεταγραφής είναι καθοριστικής σημασίας για την ανάλυση και την ερμηνεία των πληροφοριών που προέκυπταν από κάθε συνέντευξη, μετά από προσεκτική ακρόαση καταγράφονταν αυτολεξεί το περιεχόμενό τους. Η επανακρόαση των κασετών ήταν συχνή και κατά το στάδιο της ανάλυσης και ερμηνείας.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Μετά τη συλλογή των δεδομένων έγινε ποιοτική ανάλυσή τους, αφού οργανώθηκαν έτσι ώστε να αποκαλυφθούν οι σημασίες και οι κατηγορίες τους. Αυτό έγινε με τη μέθοδο της συνεχούς σύγκρισης, όπου σύμφωνα με την Hutchinson S. (1988, στο Faulkner D., κ.ά., 1999), «κατά την κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων πρέπει να αναζητηθούν επαναλαμβανόμενα σχήματα, ώστε να ξεχωρίσουν οι ομοιότητες και οι διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των περιστατικών, με αποτέλεσμα να απλοποιηθούν τα δεδομένα και να εξηγηθούν συμπεριφορές, πράξεις και γεγονότα».

Τα θέματα της ανάλυσης είχαν βέβαια προεπιλεγεί και η ανάλυση στόχευε να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο τα πραγματεύονται οι εκπαιδευτικοί. Καθώς σύμφωνα με τους Potter και Wetherell (1987, στο Κωνσταντινίδου Ε., 2000), «η γλώσσα δεν αποτελεί ένα ουδέτερο και διαφανές μέσο για τη διερεύνηση των γνωστικών μηχανισμών που υπάρχουν 'κάτω από τα κρανία' των ατόμων και οι οποίοι συσχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά», αλλά αντίθετα «συμβάλλει στην κατασκευή εκδοχών της πραγματικότητας με τις οποίες πετυχαίνουν στόχους στο πλαίσιο της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης», η ανάλυση εστιάστηκε στους τρόπους με τους οποίους οι φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος (εκπαιδευτικοί), εξηγούν τη σχολική αποτυχία και αποδίδουν ευθύνες γι' αυτήν, με βάση τα

ιδεολογικά, κοινωνικά και πολιτικά σχήματα ή συμφέροντα από τα οποία επηρεάζονται ή εξυπηρετούν.

Η ανάλυση που έγινε στα ποιοτικά δεδομένα είχε τρεις άξονες:

α) Διερευνήθηκε το αν οι παράγοντες που έχει προτείνει η ακαδημαϊκή βιβλιογραφία για ενίσχυση της σχολικής αποτυχίας γίνονται ξεκάθαρα αποδεκτοί στο λόγο των εκπαιδευτικών ή αν εμφανίζονται «ιδεολογικά διλήμματα» σύμφωνα με τον Billing M., κ.ά. (1988, στο Κωνσταντινίδου Ε., 2000). Τα διλήμματα αυτά που χρησιμοποιούνται έτσι ώστε να δικαιολογήσουν τις επιλογές των ατόμων, εμφανίζονται στον καθημερινό λόγο τους ως αντικρουόμενα θέματα τα οποία άλλες φορές είναι εμφανή και άλλες φορές λανθάνοντα, ενώ κάποια από αυτά κυριαρχούν απέναντι σε άλλα για συγκεκριμένους λόγους (Billing M., κ.ά., 1988, στο Κωνσταντινίδου Ε., 2000).

β) Ο δεύτερος άξονας της ανάλυσης είχε ως στόχο να περιγράψουμε με ποιο τρόπο και σε ποιους, οι εκπαιδευτικοί μέσα από την επιχειρηματολογία τους, αποδίδουν τις ευθύνες. Καθώς οι ίδιοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία η εξήγηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας δεν έχει μόνο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον, αλλά αποτελεί ηθικό ζήτημα που προσδιορίζει το εκπαιδευτικό τους έργο μέσα στο σχολείο. Σύμφωνα με τους Edwards D. & Potter J., (1992^a, στο Κωνσταντινίδου Ε., 2000), τόσο η μνήμη όσο και η απόδοση ευθυνών θεωρούνται ως γλωσσικές πράξεις που εμφανίζονται με ποικίλες μορφές (εκθέσεις συμβάντων, επεξηγήσεις, περιγραφές, διατυπώσεις, εκδοχές κ.ά.), τις οποίες χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες, προκειμένου να πετύχουν κάποιο σκοπό. Εμπλέκονται δηλαδή σε διλήμματα διακυβεύματος ή συμφέροντος παρουσιάζοντας περιγραφές γεγονότων ως πραγματικές, δημιουργώντας εξηγήσεις που εξυπηρετούν τα συμφέροντά τους και προσπαθώντας να πείσουν ότι αυτές δεν είναι συμφεροντολογικές (Κωνσταντινίδου Ε., 2000).

γ) Ο τρίτος άξονας της ανάλυσης είχε σαν στόχο την αναγνώριση της ταυτότητας που παρουσιάζουν οι ομιλητές ως εκπαιδευτικοί, μέσα από την επιχειρηματολογία που χρησιμοποιούν, προκειμένου να τοποθετηθούν στο ζήτημα της σχολικής αποτυχίας, αναγνωρίζοντας τους παράγοντες ενίσχυσης του φαινομένου και αποδίδοντας ευθύνες γι' αυτό.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, θα λέγαμε ότι σε αντίθεση με τις καλά τακτοποιημένες απόψεις των επιστημονικών θεωριών, οι απόψεις που εκφράζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα, ρευστότητα και αντιφάσεις. Λαμβάνοντας υπόψη τις τρεις διαστάσεις της ανάλυσης θα λέγαμε ότι:

Α) Όσον αφορά τις απόψεις που εκφράζουν σχετικά με το αν η σχολική αποτυχία οφείλεται σε έλλειψη χαρισμάτων, οι απαντήσεις τους δεν περιλαμβάνουν μόνο μια εξήγηση, καθώς σε άλλες εμφανίζονται ξεκάθαρα επιδράσεις από τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, ενώ σε άλλες επιδράσεις από τις ψυχολογικές. Εντοπίστηκαν όμως και απαντήσεις οι οποίες εμφάνιζαν και ιδεολογικά διλήμματα σχετικά με το αν ευθύνεται το άτομο ή το περιβάλλον καθώς και το ποσοστό επίδρασης του καθενός.

Σε σχέση με την προσαρμογή των μαθητών που αποτυγχάνουν στους κανόνες του σχολείου, σε άλλες απαντήσεις εμφανίστηκε η άποψη ότι οι μαθητές εξαιτίας της αντιμετώπισής τους από τον εκπαιδευτικό θεσμό -και κατ' επέκταση από την ίδια την κοινωνία- δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και αντιδρούν παρουσιάζοντας παραβατική συμπεριφορά, ενώ σε άλλες εμφανίστηκε η εξάρτηση της συμπεριφοράς του μαθητή κυρίως από τα ατομικά χαρακτηριστικά του και ίσως και λίγο από το οικογενειακό του υπόβαθρο, απενοχοποιώντας έτσι όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ως προς την επίδραση που έχει ο μη επαρκής χειρισμός της γλώσσας του σχολείου στη διαμόρφωση της αποτυχίας, από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι αναγνωρίζουν την επίδραση που έχει το περιβάλλον, τόσο το οικογενειακό από άποψη μορφωτικού κυρίως επιπέδου, όσο και ο εκπαιδευτικός θεσμός με την άنيση αντιμετώπιση των παιδιών που παρουσιάζουν μορφωτικά ελλείμματα.

Στη συνέχεια αναφέροντας ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών που αποτυχαίνουν ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (αγρότες, εργάτες), έδειξαν με τις απαντήσεις τους συσχέτιση του υπό μελέτη φαινομένου με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει ο μαθητής, καθώς και με το οικογενειακό περιβάλλον και συγκεκριμένα με το χαμηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τις άσχημες ενδοοικογενειακές σχέσεις, τόσο σε επίπεδο μεταξύ γονέων όσο και μεταξύ γονιών και παιδιών, τις μη ικανοποιητικές συνθήκες κατοικίας, τις πολυμελείς οικογένειες και τέλος την αδιαφορία των γονέων για την πρόοδο του παιδιού στο σχολείο και τις χαμηλές τους προσδοκίες σε σχέση με τη σχολική τους πορεία. Παρουσιάστηκαν όμως και απόψεις που αναγνώρισαν στον ίδιο το μαθητή την ικανότητα ανάλογα με το χαρακτήρα του να αντεπεξέρχεται στις δυσκολίες που εμφανίζονται στο οικογενειακό του περιβάλλον και να προοδεύει. Οι απόψεις τους δίστανται στην ερώτηση που τους έγινε, προκειμένου να ιεραρχήσουν τα δύο επίπεδα (μορφωτικό και οικονομικό) σε σχέση με το ποσοστό της επίδρασης του καθενός στη σχολική αποτυχία. Επίσης αναφέρθηκε η σπουδαιότητα του ρόλου της μητέρας και η δημιουργία θετικού αυτοσυναισθήματος ως ενισχυτικού παράγοντα της θετικής επίδοσης, σε αντίθεση με την έλλειψη αξιών που χαρακτηρίζει την κοινωνία και η οποία αντικατοπτρίζεται στην οικογένεια, αποπροσανατολίζοντας το παιδί και οδηγώντας το σε «προσωπική και σχολική αποτυχία».

Αναφορικά με τις απόψεις τους για το ρόλο που διαδραματίζει η ανεπάρκεια του σχολείου ως χώρου και υλικοτεχνικών υποδομών, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι επηρεάζει τους μαθητές, άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο ποσοστό. Ως προς τα αναλυτικά προγράμματα, το περιεχόμενο των μαθημάτων και τη γλώσσα των βιβλίων, μίλησαν για κακογραμμένα βιβλία και πληθώρα ύλης η οποία ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, αλλά όχι και στο επίπεδο των παιδιών. Ανέφεραν μεθόδους διδασκαλίας που κουράζουν τους μαθητές, αλλά εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται, είτε λόγω της ευκολίας που παρουσιάζει η χρήση τους για τον εκπαιδευτικό είτε λόγω της έλλειψης κατάλληλων υποδομών και επιμόρφωσης τους. Σε σχέση με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν (π.χ. τιμωρία), εμφανίστηκαν απόψεις που υποστηρίζουν τέτοιου είδους πρακτικές, προκειμένου ο μαθητής «να καταλάβει ότι υπάρχουν όρια» και απόψεις που υιοθετούν άλλους τρόπους προσέγγισης, πιο φιλικούς, ώστε να μη δημιουργηθεί πρόβλημα στο παιδί. Υπήρξε συσχέτιση του τύπου του σχολείου (Τ.Ε.Ε.) με το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, καθώς ειπώθηκε ότι οι μαθητές που το επιλέγουν το βλέπουν σαν την «τελευταία διέξοδο για αναζήτηση δουλειάς». Όσον αφορά τις προτάσεις που κάνουν, προκειμένου να βελτιωθεί η επίδοση των παιδιών που βρίσκονται σε αποτυχία, και εκεί διαπιστώθηκαν αντιφάσεις. Παρόλο που ανέφεραν την επίδραση τόσο των ατομικών όσο και των περιβαλλοντικών παραγόντων στη διαμόρφωση της σχολικής αποτυχίας, εντούτοις οι προτάσεις τους αφορούσαν αλλαγές που πρέπει να γίνουν κυρίως στον εκπαιδευτικό θεσμό και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μέσα από συνεχείς επιμορφώσεις.

Ολοκληρώνοντας θα λέγαμε ότι στις απαντήσεις τους παρατηρήθηκαν αντιφάσεις και 'ιδεολογικά διλήμματα' όχι μόνο μεταξύ διαφορετικών ομιλητών, αλλά και μέσα στο λόγο του ίδιου του συμμετέχοντα. Οι αντιφάσεις αυτές δείχνουν σύμφωνα με τον Billings M. (1988, στο Κωνσταντινίδου Ε., 2000) τις αξίες και πεποιθήσεις του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο κινούνται και από το οποίο επηρεάζονται οι εκπαιδευτικοί, ενώ έχουν ως σκοπό να δικαιολογήσουν τις εκπαιδευτικές επιλογές τους καθώς και τον εντοπισμό και την απόδοση ευθυνών.

Β) Σχετικά με την απόδοση ευθυνών, σε άλλες περιπτώσεις αυτές εμφανίζονται να βαρύνουν αποκλειστικά το ίδιο το άτομο, το οποίο λόγω της έλλειψης φυσικών χαρισμάτων μπορεί να υποστεί το φαινόμενο αυτό της αποτυχίας ή να το ξεπεράσει λόγω του δυναμικού του χαρακτήρα. Σε άλλες όμως απαντήσεις η ευθύνη αποδίδεται στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή, είτε εξ' ολοκλήρου λόγω του χαμηλού μορφωτικού και οικονομικού του επιπέδου, χωρίς προσπάθεια να δικαιολογηθεί, προκειμένου να απενοχοποιηθεί ο εκπαιδευτικός θεσμός, είτε γίνεται προσπάθεια να επιμεριστούν οι ευθύνες και να αποδοθούν τόσο στον εκπαιδευτικό θεσμό όσο και στην κοινωνία. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους υπόλογους, όσον αφορά τις χαμηλές προσδοκίες που έχουν, τα κριτήρια που χρησιμοποιούν κάθε φορά, προκειμένου να καθορίσουν την πορεία των μαθητών τους στο χώρο του σχολείου, αλλά και τις μεθόδους διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν.

Γ) Ως προς την τρίτη και τελευταία διάσταση της ανάλυσης, σχετικά με τις ταυτότητες εκπαιδευτικών που ανιχνεύτηκαν μέσα από την επιχειρηματολογία τους, εμφανίστηκε το γνωστό από τη βιβλιογραφία ζευγάρι «συντηρητικός» και «προοδευτικός» εκπαιδευτικός (Ξωχέλλης Π., 2000). Ο πρώτος θεωρεί ως βασικό παράγοντα σχολικής επίδοσης τις έμφυτες ικανότητες, ενώ ο δεύτερος τους παράγοντες που οφείλονται στο περιβάλλον του μαθητή (οικογένεια, σχολείο, κοινωνία), καθώς και στην επίδραση που έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, με τις αντίστοιχες μορφές συμπεριφοράς στην αξιολόγηση της επίδοσης και στους τρόπους αντιμετώπισης των αμελών και αδύνατων μαθητών. Σε ό,τι αφορά τις προϋποθέσεις του «καλού» εκπαιδευτικού, ο συντηρητικός τύπος τονίζει το έμφυτο ταλέντο, ενώ ο προοδευτικός την παιδαγωγική-ψυχολογική κατάρτιση.

Επίσης εμφανίστηκε το γνωστό από τη βιβλιογραφία ζευγάρι «αυταρχικός» και «κοινωνικοσυντονιστικός» τύπος εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης Π., 2000). Ο πρώτος θεωρεί ως αναγκαία μέσα επιβολής της πειθαρχίας στην τάξη, τις τιμωρίες και τις απειλές, ενώ δε θεωρεί απαραίτητη τη συνεργασία με τους μαθητές· αντίθετα ο δεύτερος τονίζει τη φιλική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, με αποτέλεσμα να βλέπει την πειθαρχία μέσα στην τάξη ως αυτοπειθαρχία εκ μέρους του μαθητή.

Το τρίτο ζευγάρι, το οποίο αφορά την αποστολή του εκπαιδευτικού, είναι το ζευγάρι «επιστήμονας» ή «παιδαγωγός». Ο πρώτος τονίζει την απόκτηση γνώσεων ως στόχο του σχολείου, δίνει έμφαση στην ειδικότητα ως τομέα σπουδών και βαρύτητα στη μονολογική μορφή διδασκαλίας (διάλεξη), ενώ ο δεύτερος θεωρεί ότι στόχος του σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση, θεωρεί σημαντική την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και προτιμά τη διαλογική μορφή διδασκαλίας. Επίσης ως βασικό λόγο μεταρρύθμισης ο πρώτος τονίζει την διεύρυνση των επιστημονικών γνώσεων, ενώ ο δεύτερος τις αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Blackledge, D. & Hunt, B. (2000) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1999) *Οι κληρονόμοι*, Εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Cernovsky, Z. (2003) Μια κριτική ματιά στην έρευνα για τη νοημοσύνη. Στο D. Fox & I. Prilleltensky. *Κριτική Ψυχολογία*, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Cole, M. & Cole, S. (2001) *Η ανάπτυξη των παιδιών – Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, Μετάφραση Σόλμαν Μαρία, Τόμος Β', Εκδ. Τυποθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J.(1999) *Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*, Μετάφραση Ραυτοπούλου, Α, Εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Fontana, D. (1996) *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς*, Μετάφραση Λώμη, Μ., Εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.
- Καΐλα, Μ. & Θεοδωροπούλου, Ε. (1999) *Ο εκπαιδευτικός*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κωνσταντινίδου, Ε. (2000) *Η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας στα ελληνικά σχολικά βιβλία ιστορίας: Μια κριτική κοινωνικοψυχολογική προσέγγιση*, Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Λάμνιαν, Κ. (2002) *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση, Διακριτές Προσεγγίσεις*. Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Μιχαλακόπουλος, Γ.(2000) *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*. Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη.
- Mishler, G.E. (1996) *Συνέντευξη Έρευνας*, Β' έκδοση. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (2000) *Το Εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος*, Εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Queiroz, J-M. (2000) *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α.(1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anastassi, A. (1966) Testing problems in perspective, *American Council of Education*, 18-20, Washington D.C.
- Bernstein, B. (1958) Social class and linguistic development: a theory of social learning. *British Journal of Sociology*, IX, 159-174.
- Bernstein, B. (ed) (1973) *Class, Codes and control*, τμ. 2. Routledge & Kegan Paul, London.
- Billing, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. & Radley, A. (1988) *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*, Sage, London.
- Bourdieu, P. (1966) L' école conservatrice: les inegalites devant l' école et devant la culture. *Revue Francaise de Sociologie*, VII-3.
- Bourdieu, P. (1971) Systems of Education and Systems of Thought. Young, M.F.D.,(ed.) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Collier Macmillan, London.
- Brunet, O. (1974) L' acquisition du langage et la naissance de l' intelligence. Etude comparative entre milieux sociaux. *Les Sciences de l' Education*, 3, 39-63.
- Edwards, D. & Potter, J. (1992) *Discursive psychology*, Sage, London.
- Durkheim, E. (1956) *Education and Sociology*, Free Press, New York.
- Durkheim, E. (1964) *The Division of Labour in Society*, Free Press, New York.
- Henderson, D. (1973) Contextual specificity, discretion and cognitive socialization... In B. Bernstein (ed) *Class, codes and control*, τμ 2, 48-78, Routledge and Kegan Paul, London.
- Hutchinson, S. (1988) Education and grounded theory. In Sherman R. R. & Webb R.B. (eds) *Qualitative Research in Education: focus and methods*, Falmer Press, Lewes, London.
- Kohn, M.L. (1959^α) Social and parental authority. *American Sociological Review*, 24.
- Kohn, M.L. (1959^β) Social class and parental values. *American Sociological Review*, 64.
- Migliorino, G. (1971) Relation entre l' intelligence des enfants, les conditions socio-economiques des parents et les dimensions de la famille. *Bulletin de psychologie*, 25, 986-994.
- Parsons, T. (1959) The school-class as a social system: some of its functions in American society, *Harvard Educational Review*, 4, 297-318.
- Rackstraw, S.J. & Robinson, W.P. (1967) Social and psychological Factors related to variability of answering behaviour in five-year-old children, *Language and Speech*, 10, 88.
- Reuchlin, M. (1972) Les facteurs socio-economiques du developpement cognitif. Στο Duyckaerts et al. *Milieu et developpement*, 69-136, PUF, Paris.
- Riessman, F. (1962) *The Culturally Deprived Child.*, Harper, New York.
- Robinson, W.P. & Creed, C.D. (1973) Perceptual and verbal discrimination of elaborated and restricted code users. In B. Bernstein (ed) *Class, codes and control*, τμ 2, 120-123, Routledge and Kegan Paul, London.

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968) *Pygmalion in the Classroom*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
Ryan, W. (1971) *Blaming the victim*, Pantheon Books, New York.
Salvat, H. (1972) L' intelligence, mythes et realites. *Editions Sociales*, 44, 111-153.

Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική και τα ιδεολογικά σχήματα του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση.

*Λιάμπας Αναστάσιος, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. –Α.Π.Θ.
Κάσκαρης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.*

Στην εργασία μας διερευνούμε την αποδοχή του μεταμοντέρνου στην εκπαίδευση¹⁰ σε συνάρτηση με τη δυνατότητα ανάδειξης μιας κριτικής παιδαγωγικής ικανής να αποτελέσει εργαλείο ανάλυσης και στοχασμού για τις προοπτικές του ελληνικού σχολείου.

Στη θεωρητική ανάλυση και εμβάνθυση της συζήτησης για τα ζητήματα της εκπαίδευσης, δεσπόζει η υιοθέτηση στοιχείων της μετανεωτερικής αντίληψης για τους θεσμούς στις ανεπτυγμένες βιομηχανικές κοινωνίες, με σκοπό να διερευνηθεί «η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, για παράδειγμα οι επιπτώσεις που προκύπτουν από το μετανεωτερικό σχολείο» (Κοσσυβάκη Φ., 2003, σ. 13).

Είναι μια υποκειμενοκεντρική αντίληψη που απευθύνεται στον εκπαιδευτικό ως ατομική οντότητα εντός των ορίων της σχολικής αίθουσας, με σκοπό να “δεσμεύσει” την παιδαγωγική του παρέμβαση σ’ ένα αμάγαμα θεωρητικών θέσεων. Θέσεις που δε συγκροτούν μια ενιαία θεωρητική εξήγηση (exegesis) για το σχολικό θεσμό και την παιδαγωγική παρά συναρθρώνουν στοιχεία θεωρίας από τα πεδία των φυσικών, ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών.

Βέβαια, το συμπλήμα θεωρητικών δανείων δεν καταλήγει απαραίτητα στον εκσυγχρονισμό των εργαλείων ανάλυσης που μπορούν να ερμηνεύσουν και να αναπροσανατολίσουν την παιδαγωγική πρακτική. Καθώς, ο επιστημονικός συγκρητισμός δεν αποτελεί από μόνος του επιστημονικό παράδειγμα. Παράλληλα, η σχετικοποίηση των εννοιών και μεθόδων πρόσληψης της κοινωνικής πραγματικότητας αποσυνδέει το άτομο και τις εμπειρίες του από το κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο, περιορίζοντας τη δυνατότητά του για συλλογική επεξεργασία (Αλεξίου Θ., 2002, σ. 220).

Η παράθεση εννοιών, όρων, μοντέλων και προσεγγίσεων όπως: η ετερότητα, η «ανοχή στη διαφορετικότητα» (Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β., 1998, σ. 110), ο «πολυπολιτισμός πλουραλισμός» (Γκόβαρης Χ, 2001, σ. 34), η συγκρότηση ταυτότητας, το κοινωνικό φύλο, η αναγωγή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο σχολείο στην έκφραση των δρώντων υποκειμένων, η εμμονή στην χρήση νέων τεχνολογιών συνυφασμένων με την εκ των προτέρων αποθέωση της καινοτομίας, η έμφαση στο επικοινωνιακό αποτύπωμα της γλώσσας-σκέψης, η “κειμενική ανάλυση” και η πληθώρα πληροφοριακού υλικού στην υποστήριξη της προσφερόμενης κάθε φορά διδακτικής ενότητας, καθώς και η “πολιτισμική ερμηνεία”, συνυφαίνει τον καμβά που προβάλλονται οι τρέχουσες “διαπολιτισμικές” αναδιαρθρώσεις (Γκότοβος Α., 2003) του εκπαιδευτικού τοπίου και στη χώρα μας, σηματοδοτώντας «το πέρασμα από ένα είδος εποχής σε κάποιο άλλο» (Νικολάου, 2005, σ. 69).

Μέσω αυτοματοποιημένων μετατάξεων εκδηλώνεται ένας καταγιγισμός εννοιολογικών εργαλείων, συμβάλλοντας τόσο στη συγκρότηση παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο, που εφαρμόζονται ανεξάρτητα από τις ιδεολογικές και πολιτικές αναφορές, όσο και στην

¹⁰ Δηλαδή, της εκδήλωσης στο επίπεδο της θεωρίας και της ιδεολογίας των ευρύτερων πολιτικών, κοινωνικών, οικονομικών αλλαγών στις σύγχρονες μετα-βιομηχανικές κοινωνίες (Jameson F., 1991, Sarup M. 1993).

απρόσκοπτη μεταβίβαση ορολογίας που παραθεωρεί την αναγκαιότητα ενός γόνιμου και κοινωνικά αφομοιούμενου διαλόγου επιστημονικών κλάδων.

Η συστηματική παρουσία του μεταμοντέρνου στην παιδαγωγική πρακτική συντελείτε με τα κάθε είδους “διδασκτικά πακέτα”. Είναι προκατασκευασμένα περιεχόμενα σχολικής γνώσης (που επιλέγεται και παρουσιάζεται με συγκεκριμένη μορφή) που ανάγουν τις ενδεχόμενες αναζητήσεις, οι οποίες προκύπτουν από τη σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών με την προσφερόμενη γνώση, καθώς και από τη σχέση προσφερόμενης γνώσης με την κοινωνία και τη φύση, σε μια τυπική φορμαλιστική διαδικασία¹¹. Με τον τρόπο αυτό απομακρύνεται η δυνατότητα εκπαιδευτικών και μαθητών για συστηματικές συσχετίσεις και μεταθεωρητικές αποτιμήσεις, που ενδεχομένως θα προέκυπταν αν η σύγκλιση των γνωστικών περιοχών συνέβαινε στα πλαίσια μιας κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας που θα τα ενσωμάτωνε στην προοπτική μιας νέας σχέσης εκπαίδευσης – κοινωνίας¹².

Βέβαια, η υποδοχή του μεταμοντέρνου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα συνοδεύεται και από μια σειρά επιφάσεων για το έργο του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Η μεταμοντέρνα εκδοχή είναι ευπρόσληπτη και άμεσα υλοποιήσιμη από τον καθένα εκπαιδευτικό σε σημείο που να θεωρείται ότι μπορεί ο ίδιος όχι απλά να κατανοεί το βάθος των θεωρητικών συσχετισμών, αλλά να υπερβαίνει “διαδραστικά” τη διαλεκτική σχέση θεωρίας και πράξης. Προτάσσει ένα πολυδύναμο πλουραλιστικό μοτίβο εκσυγχρονισμού, που προωθεί την ανάδειξη της παντοδυναμίας και της «αυτονομίας» του δασκάλου στη σχολική αίθουσα, δίχως όμως, να γεννάει στον ίδιο μια σειρά ερωτημάτων και στοχασμών για τις επιπτώσεις της πρακτικής που εφαρμόζεται, όπως και για την ουσία της θεωρίας καθ αυτής.

Ο μεταμοντερνισμός στην εκπαίδευση δεν επιδρά μόνο στο έργο του εκπαιδευτικού στο σχολείο αλλά επιπλέον διαμορφώνει την ίδια την οργάνωση της σχολικής γνώσης, τους τρόπους μάθησης, δηλαδή επηρεάζει την κοσμοεικόνα που οικοδομούν οι μαθητές, καθώς στοχεύει «στην εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Μακρή-Μπότσαρη Ε., 2005, σ. 10).

Σήμερα, προωθείται η «διαθεματικότητα» στην προσέγγιση της παρεχόμενης σχολικής γνώσης, ωστόσο, στην πραγματικότητα πρόκειται για «διεπιστημονικότητα», αφού, με βάση το κάθε γνωστικό αντικείμενο καθορίζεται/ονται θέμα/τα που θα ασχοληθούν οι μαθητές. Προδιαγράφονται, έτσι εκ των προτέρων, οι διασυνδέσεις μεταξύ τους, προκαθορίζονται τα μέσα και οι σχετικές δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις που απαιτούνται από τους μαθητές για να αφομοιώσουν το γνωστικό αντικείμενο. Η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης στοχεύει μονόπλευρα στην κατανόηση της σχολικής γνώσης. Επομένως, το σχολείο «ψευδεπίγραφα» μαθητοκεντρικό, βιωματικό, δημιουργικό, δεν μετατρέπεται σε χώρο «αυθεντικής» μάθησης, χαράς και ζωής με τους δασκάλους και τους μαθητές πραγματικά συμμετοχούς στη μαθησιακή διαδικασία (Γρόλλιος Γ., 2003).

Η μάθηση δεν εκκινεί από τη μελέτη του ιδιαίτερου κόσμου του μαθητή με σκοπό την κριτική, συστηματική και ακριβή κατανόηση της πραγματικότητας, ώστε ο ίδιος να μπορέσει να επιδράσει μετασχηματιστικά πάνω της. Αντίθετα, έχει αφετηρία τη μεταβίβαση της «έγκυρης» σχολικής γνώσης: με συγκεκριμένο περιεχόμενο και μορφή, ιεραρχημένη και κατακερματισμένη σε διακριτά αντικείμενα, που διδάσκει στο μαθητή ορισμένες βασικές

¹¹ Ο μεταμοντερνισμός στην εκπαίδευση, όπως επισημαίνουν οι Glenn Rikowski και Peter McLaren, εκλαμβάνει τις μορφές παρεχόμενης εκπαίδευσης ως τεκμηριωμένη εκπαιδευτική θεωρία (Rikowski G. & McLaren P., 2002, σ. 3).

¹² Οι μεταμοντέρνες θεωρήσεις για την κοινωνία απορρίπτουν τον προσδιοριστικό ρόλο των κοινωνικών δομών στην ανάδειξη προβλημάτων, αναζητούν τη λύση τους όχι στην αλλαγή των δομών που τα δημιουργούν, αλλά στο ίδιο το άτομο καταλήγοντας στο «μεθοδολογικό ατομισμό» (Αλεξίου Θ., 2002, σσ. 210 - 228).

δομές οργάνωσης του αντιληπτού¹³, ώστε «η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας και της δημιουργικής σκέψης να αναπτύσσει τις δεξιότητες για την προσαρμογή των νέων στα διαρκώς εξελισσόμενα εργασιακά περιβάλλοντα και τις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες» (Μακρή-Μπότσαρη Ε., 2005, σ. 8).

Οι συχνές αναφορές στα κείμενα για την εκπαίδευση τότε στις «πολλαπλές απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης¹⁴ και της τεχνολογίας», τότε στο διαρκώς «μεταβαλλόμενο κόσμο», όπου οι πιέσεις και οι ανταγωνισμοί είναι διαρκείς σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, τότε στην «παγκοσμιοποίηση των πάντων» παρουσιάζονται σε κενό κοινωνικοπολιτικών αντιπαραθέσεων. Η γενικότητα και καθολικότητα με την οποία παρουσιάζονται δε δημιουργούν συνθήκες για περαιτέρω ανάλυση. Παραμένουν στον ορίζοντα ως αδιευκρίνιστες ορίζουσες, επιδρώντας μεν καθοριστικά στην καθημερινότητα του σχολείου και της μάθησης, χωρίς ωστόσο οι συντελεστές του (εκπαιδευτικοί και μαθητές) να τις διερευνούν και να τις ασκούν αμφίδρομη κριτική, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η παθητικότητα και η συναινετική από μέρους τους διάθεση. Η επίκληση στη δημιουργικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών, στην εργαλειοποίηση της μεθόδου “μαθαίνω πώς να μαθαίνω” μετασηματίζεται στη γνώριμη τακτική της μεταφοράς στο σχολείο γνώσεων και τεχνικών κατάρτισης, προετοιμασίας και επίλυσης προβλημάτων, ώστε το “αχρονικό”, “ανιστορικό” τοπίο, πέραν των “πραγματικών συνθηκών διαβίωσης των ανθρώπων” να ορίζει μια «παιδαγωγική και σχολική πρακτική που απαιτεί από μαθητές και εκπαιδευτικούς να αναζητούν την ουδετερότητα της σχέσης τους με το σχολείο, καθώς και την απουσία ηθικής στάσης» (Freire P., 1999, σ. 77).

Βέβαια, η αρχική διείσδυση του μεταμοντερνισμού στις επιστήμες δεν ήταν παρά μια απόπειρα ριζικής αναδιάταξης των σχέσεων υποκειμένου – γνώσης στις ανεπτυγμένες βιομηχανικά χώρες, που θα προσέφερε στα υποκείμενα τη δυνατότητα να ξεπεράσουν τις συμπληγάδες του ολοκληρωτικού καπιταλιστικού τρόπου οργάνωσης αλλά και του δόγματος στην κριτική του καπιταλισμού, με στόχο την αλλαγή νοοτροπίας σε παγκόσμια κλίμακα για τη εξασφάλιση της ατομικής ευδαιμονίας.

Ειδικότερα, η εκδοχή του κριτικού μεταμοντερνισμού ή των “μεταμοντερνιστών της αντίστασης” δίνοντας έμφαση στο δίπολο υποκειμένου – κοινωνικής οργάνωσης, εστιάζει στις πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνιστώσες που πλαισιώνουν τη δράση του υποκειμένου.

Ο κριτικός μεταμοντερνισμός κάτω από το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής δεν αποκρίνεται απλά σε μια κριτική πολιτισμική ερμηνεία και ορισμού των αλληλεπιδράσεων, αλλά ευαισθητοποιεί, εκπαιδευτικούς και μαθητές, μέσω ενός πολιτικού εγχειρήματος (through a political project) που κρίνει την αυθεντία τους στο μέτρο που κατανοούν κριτικά τους ρόλους των υποκειμένων μέσα στην ιστορία. Με άλλα λόγια, ο κριτικός μεταμοντερνισμός ενσκήπτει, διαμέσου μιας ηθικο-πολιτικής πρακτικής, στις αλληλεκαλυπτόμενες (overlapping) εκφάνσεις και αναπαραστάσεις της εξουσίας (Giroux H., 2000, σσ. 190-191).

¹³ Του μαθαίνει έναν ορισμένο τρόπο θέασης του κόσμου (της κοινωνίας και της φύσης) με βάση τον οποίον, όχι μόνο κάνει τις επιλογές του, αλλά και κατασκευάζει την κατανόησή του (Bourdieu P., 1998).

¹⁴ Ο Αλεξίου αναφέρει σχετικά ότι «η “κοινωνία της γνώσης” συνιστά μια κεντρική εκδοχή της θεωρίας της “μεταβιομηχανικής κοινωνίας” και αποφαίνεται πως ο συντελεστής παραγωγής σήμερα είναι οι εκπληροφορημένες γνώσεις». Έτσι, αναδεικνύεται η γνώση σε βασική παραγωγική δύναμη, απωθώντας και συρρικνώνοντας άλλους παραγωγικούς συντελεστές (εργασία, κεφάλαιο). Επικαλύπτεται η επιβολή της ανταγωνιστικής σχέσης στη ζωντανή εργασία και τη βασισμένη στην επιστήμη, στην πληροφορία και στη γνώση εργασία, ώστε το κεφάλαιο να διαμορφώσει μέσω των τεχνολογικών καινοτομιών τους όρους για την αέναη (επανα)σύλληψη της ανθρώπινης εργασίας (Αλεξίου, 2005). Επομένως, η επίκληση των συνηγώνων της μεταμοντέρνας αντίληψης στην εκπαίδευση για τις «ανάγκες της “κοινωνίας της γνώσης” και της τεχνολογίας», σκιαάζει τις πραγματικές συνθήκες όπου εντάσσονται και σηματοδοτούνται η γνώση και τα «ποικίλα κοινωνικοοικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα» (Μακρή-Μπότσαρη Ε., 2005, σ. 11).

Ωστόσο, η στροφή της κριτικής παιδαγωγικής προς το μεταμοντερνισμό (έστω και με την ετικέτα του “μεταμοντερνισμού της αντίστασης”) αλλοιώνει το περιεχόμενό της, αφού ο κριτικός μεταμοντερνισμός υπολείπεται σε θέσεις κριτικής όσο δεν «υποστηρίζει μια δομική», ανάλυση του κεφαλαίου, του κράτους, και των εκπαιδευτικών θεσμών», όσο δεν εμπλέκεται μέσα στις «συγκεκριμένες κοινωνικές, οικονομικές ή κοινωνικές πρακτικές», με «ορίζοντα αναφοράς την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη» (McLaren P. & Frahmampur R., 2005, σσ. 30, 86, 87). Συνεπώς, όσο παραμένει θολό το πολιτικό πλαίσιο αναφοράς του τόσο ο κριτικός μεταμοντερνισμός θα απομακρύνεται από μια ριζοσπαστική κριτική προοπτική για την εκπαίδευση, ιδιαίτερα στην εποχή όπου προβάλλεται η πολυδιάσπαση της γνώσης και του υποκειμένου ως μετανεωτερικό δεδομένο για μια εκπαιδευτική θεωρία όπου, η “χειραφέτηση” του υποκειμένου δεν εγγράφεται ως αντίσταση στις δομές, (...), αλλά ως “ενεργοποίηση” του “ευέλικτου εργαζόμενου” μέσα σε αυτές (Θεριανός, Κ., 2005)¹⁵.

Μπορεί η μεταμοντέρνα αντίληψη για την εκπαίδευση να “συλλάβει” την ευρύτερη κοινωνική, πολιτική, οικονομική θέση της εκπαίδευσης στη σύγχρονη εποχή; Ιδιαίτερα όταν απουσιάζει κάθε ίχνος συστηματικής δομικής ανάλυσης στη μετανεωτερική θεωρία από τη στιγμή που πολιτογραφήθηκε ως ρεύμα σκέψης στη θεωρητική αποκρυπτογράφηση του κόσμου; Εγγενής ανεπάρκεια, όπως επισημαίνει και ο Fredric Jameson του μεταμοντερνισμού, καθώς διαγράφοντας τη διάκριση βάσης – εποικοδομήματος δίνεται η εντύπωση ότι οι όροι “πολιτισμός” και “οικονομία” συγχωνεύονται σε μια αδιευκρίνιστη ενότητα (Jameson F., 1991, σ. xxι), μειώνοντας με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα να φωτιστούν οι δομικές αλληλεξαρτήσεις, πόσο μάλλον οι αναζητήσεις επίλυσης κοινωνικών ζητημάτων με όρους συλλογικότητας (Jameson F., 1991, σ. 333). Η θεωρητική δυναμική του μεταμοντερνισμού στην εκπαίδευση συσκοτίζει τις συναρτήσεις εκπαίδευσης, παιδαγωγικής, πολιτισμού, πολιτικής και οικονομίας.

Στην ίδια σκόπελο απουσίας κριτικών ερωτημάτων και στην ανάγκη μελέτης «με σκοπό την κατανόηση του συνολικού ιδεολογικού και παιδαγωγικού αμαλάγματος που συγκροτείται με το νέο Δ.Ε.Π.Π.», προσκρούει και ο Γιώργος Γρόλλιος.¹⁶ Ιδιαίτερα, όταν το τελευταίο αποτελεί «ένα εγχείρημα μερικής αναπροσαρμογής των λειτουργιών της εκπαίδευσης που δεν έρχεται σε άμεση αντίθεση με την κρατική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία κυριαρχείται τα τελευταία χρόνια από τα νεοφιλελεύθερα – νεοσυντηρητικά ιδεολογήματα», ενώ ταυτόχρονα επαγγέλλεται ένα σχολείο που οικοδομείται εντός κενού κοινωνικοπολιτικών αντιπαραθέσεων, στα πλαίσια των παραδοχών του τεχνολογικού ντετερμινισμού που υιοθετούνται στο ίδιο πρόγραμμα (Γρόλλιος Γ., 2003, σσ. 35-37).

Το συμπέρασμα είναι κοινό με τις αντιλήψεις του Stanley Aronowitz, όταν ο τελευταίος γράφει ότι οι δυνάμεις του μεταμοντερνισμού και του μεταδομισμού, οι οποίες με ριζοσπαστικό τρόπο μετουσίωσαν την ανάλυση της κοινωνικής δομής σε ανάλυση του κοινωνικού πλουραλισμού και αντικατέστησαν την έννοια της κοινωνικής τάξης με εκείνη της κοινωνικής ή πολιτισμικής ταυτότητας, όπως και την έννοια των σχέσεων εργασίας με την έννοια της διαχείρισης των παραγωγικών δυνάμεων, αποσύρουν πλέον τα προοδευτικά τους χαρακτηριστικά σε όφελος των κυρίαρχων ηγεμονικών αντιλήψεων του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού (Aronowitz S., 2003, σσ. 164-165).

¹⁵ Επακόλουθο αποπολιτικοποίησης της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι η αξιοποίηση της από δραστήριους εκπαιδευτικούς, χωρίς να αμφισβητούν το περιεχόμενο αλλά μόνο τις διδακτικές πρακτικές του παραδοσιακού σχολείου (Θεριανός Κ., 2005).

¹⁶ Θεωρεί μάλιστα ότι για την κριτική τόσο του Δ.Ε.Π.Π. όσο και των Α.Π.Σ., «η επιστημονική έρευνα δεν πρέπει να περιοριστεί στο πλαίσιο της συζήτησης για τη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα του νέου προγράμματος χωρίς να ασχοληθεί με ερωτήματα που αναδεικνύουν το είδος της γενικής παιδείας που εμπεριέχει το πρόγραμμα ή τη συνοχή και την ομαλή ροή της γνώσης στο εσωτερικό και μεταξύ των δύο βαθμίδων της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης» (Γρόλλιος Γ., 2003, σ. 36).

Επομένως, γίνεται φανερή, στα όρια που επιτρέπει η οικονομία μιας εισήγησης, η θέση ότι όσο τα παραδείγματα του μεταμοντερνισμού στην εκπαίδευση¹⁷ αποκλείουν την κοινωνική και πολιτική κριτική ανάλυση του περιεχομένου της, σε μια κοινωνία που αναπαράγει την ανισότητα, την αδικία και την ανέχεια (Hill D., 2002, McLaren P., 2000,), όσο συγκαλύπτεται στο μανδύα της ουδετερότητας το πλέγμα εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου που ορίζει την εκπαίδευση (Apple, 1993)¹⁸, τόσο ο μεταμοντερνισμός μετουσιώνεται από στοχαστική κριτική στις συνθήκες του ύστερου καπιταλισμού (Callinicos A., 1989, Jameson F., 1990, Cole M., Hill D., McLaren P. & Rikowski G., 2001) σε ιδανικό υποδοχέα του νεοσυντηρητισμού και του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση (Arnonowitz S. & Giroux H., 1993, Giroux H. 2004, McLaren, 2005).

Δύο ενδεικτικές επισημάνσεις, μεθοδολογικού χαρακτήρα στην ανάλυση της εκπαιδευτικής πρακτικής και θεωρίας, είναι δηλωτικές της αντίληψης μιας κριτικά αντίπαλης ανάγνωσης της τρέχουσας ιδεολογικής και πολιτικής συγκυρίας, που αναγορεύει το μεταμοντέρνο ως το θεωρητικό υπόστρωμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην ελληνική εκπαίδευση.

Η πρώτη αναφορά σχετίζεται με την έμφαση στη διαφορετικότητα, στην ετερότητα του Άλλου όπως την αποδέχονται οι μετανεωτερικές θεωρήσεις για την νεοελληνική εκπαίδευση και το σχολείο σήμερα. Τη νοηματοδοτούν σαν ένα δίπολο του “εδώ” και του “εκεί”, του “οικείου” σε αντιδιαστολή με εκείνο του “ανοίκειου”, του “ξένου”. Η συγκεκριμένη θέση αποσιωπά τον δεσμό που υπερπληρώνει στη σύγχρονη βιομηχανική εποχή τις έννοιες της ανάλυσης, δηλαδή την αντίθεση εργασίας – κεφαλαίου, την αντιδιαστολή πλούτου και φτώχειας/εξαθλίωσης (McLaren P. & Scatamburlo V., 2005, σ. 307).

Χαρακτηριστικό για τη μεταμοντέρνα αντίληψη είναι ότι η κριτική σε θέματα που σχετίζονται με την ενδημική φτώχεια, το ρατσισμό στα μητροπολιτικά αστικά κέντρα, την αυξανόμενη ανισότητα, το δημοκρατικό έλλειμμα και την απουσία δημόσιων χώρων έχει εξοβελιστεί από το σκεπτικό της (Giroux H., 2001b, σσ. 56-57). Εξοβελίζοντας όμως σύνθετα ζητήματα που αφορούν την κοινωνική οργάνωση εγκαταλείπουν κάθε προοπτική ανάλυσης με βάση μια ενιαία κοινωνική θεωρία που εξετάζει κριτικά τα συμφραζόμενα της θεωρίας και της πρακτικής.

Οι Raymond Morrow και Carlos Alberto Torres, υπενθυμίζουν ότι όσο εκλείπει η προοπτική μιας ενιαίας συστηματικής κοινωνικής θεωρίας στην εκπαίδευση, που εξετάζει τα θέματα: των κοινωνικών τάξεων, της σχέσης εξουσίας - σχολικής γνώσης, των ιδεολογικών μορφωμάτων που διαπερνούν την εκπαίδευση και των αιτημάτων για ισότητα και δημοκρατία, το άνοιγμα της εκπαιδευτικής θεωρίας στην κριτική των σχέσεων εκπαίδευσης-κοινωνίας θα παραμένει ανενεργό και ευπροσήγορο σε κάθε είδους θεωρητική αφέλεια και ιστορική αμνησία (Morrow R., & Torres C., 1995, σσ. 5, 444-445).

Είναι όμως οι κοινωνικές και οι πολιτικές αλληλεξαρτήσεις γύρω από τις αντιθέσεις εργασίας – κεφαλαίου, φτώχειας - πλούτου στις οποίες εμβαπτίζονται οι κοινωνικές και οι πολιτικές σχέσεις, καθώς και οι παρελκόμενες ιδεολογικές συναρμογές τους, εκείνες που

¹⁷ Ο Apple σε μια κριτική του για τον μεταμοντερνισμό στην εκπαίδευση, τον οποίο ακολούθησε για κάποια περίοδο μερίδα των κριτικών παιδαγωγών, αναφέρει ότι υιοθετήθηκε μια «θεώρηση του πολιτισμικού εις βάρος εξίσου ισχυρών παραδόσεων ανάλυσης που βασίζονται στην πολιτική οικονομία και στο κράτος». Δόθηκε έμφαση στο “μετά-”, ώστε λησμονήθηκαν οι «δομικές πραγματικότητες που περιορίζουν τους πραγματικούς ανθρώπους που δρουν στα πλαίσια πραγματικών θεσμών στην καθημερινή ζωή» (Apple M., 2002, σ. 137).

¹⁸ «Ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της κοινωνίας μας είναι η συσσώρευση και η χρήση αυτής της γνώσης από τους κατόχους της εξουσίας» (Apple M., 1993, σ. 61). Ο Freire ρητά επισημαίνει ότι τα όρια κάθε πολιτιστικής και εκπαιδευτικής δράσης δεν τίθενται από την ίδια την καταπιεστική πραγματικότητα, αλλά και από τη σιωπή που επιβάλλεται από την ελίτ της εξουσίας (Freire P., 1977β, σ. 97).

μπορούν να δράσουν καταλυτικά στην κριτική της μεταμοντέρνας αντίληψης για την εκπαίδευση.

Η δεύτερη αναφορά σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα. Με δεδομένα: α). την ποικιλομορφία και διασπορά των μορφών επιμόρφωσης και κατάρτισής του, β). την αποτίμηση των μορφωτικών αγαθών πέρα από κάθε έννοια ενός ανθρωπισμού που προσβλέπει στην ολόπλευρη μόρφωση, καθώς διδάσκει στη σκιά του τεχνοκρατικού θετικισμού (που κυριαρχεί με τη μορφή μοντέλων αξιολόγησης αποδοτικότητας, αποτελεσματικότητας και τεχνικοποίησης ποιοτικών χαρακτηριστικών της μάθησης), μεταδίδοντας ιεραρχημένες γνώσεις που νομιμοποιούν κοινωνικού χαρακτήρα διακρίσεις, γ) τον συγκεντρωτικό διοικητισμό και τον αποσπασματικό χαρακτήρα παροχής της εκπαίδευσης (γενικό λύκειο, Τ.Ε.Ε., Ι.Ε.Κ.), ο ίδιος βρίσκεται μπροστά σε μια επιλογή: Να υπαγάγει τις θεωρητικές του αναζητήσεις για την εκπαίδευση προς μια χειραφετητική, αναστοχαστική και κριτική παιδαγωγική, που τον ενδυναμώνει μαζί με τους μαθητές του ή να διαμορφώσει ένας έθος αποδοχής και συμμόρφωσης, που καταλήγει σε θλιβερές απολογητικές της δεσπόζουσας πραγματικότητας (McLaren P. & Farahmandpur R. 2005b, σ. 22).

Ο Paulo Freire πάνω σ' αυτό το ζήτημα προσφέρει ένα ενδεικτικό παράδειγμα, όταν διευκρινίζει το λάθος που κάνουν όσοι δεν κατανοούν τις πολιτικές διαστάσεις και συνέπειες των παιδαγωγικών πρακτικών τους, αναφερόμενοι συχνά στην έννοια της συνειδητοποίησης ως μιας έννοιας αυστηρά παιδαγωγικής παρά πολιτικής (Freire P., 1985). Εξηγεί, ότι αυτό συμβαίνει, επειδή στοχάζονται για την εκπαίδευση ανεξάρτητα και πέρα από τους παράγοντες που τη συνιστούν. Τα θεωρητικά εργαλεία της εκπαιδευτικής τους θεωρίας διαχωρίζουν τις διεργασίες μέσα στην εκπαίδευση από τις διεργασίες μέσα στις "συγκεκριμένες κοινωνίες", ανάγοντας τα εκπαιδευτικά ζητήματα είτε σε αφηρημένες αξίες και ιδανικά (που οικοδομούνται μέσα στη συνείδηση των παιδαγωγών, δίχως να έχουν επίγνωση των συντελεστών που διαμορφώνουν τη συνείδησή τους) είτε σε πρακτικές στη διδασκαλία που εμφανίζονται σαν ένα ρεπερτόριο μπιχεβιοριστικών τεχνικών είτε αναγορεύουν την εκπαίδευση σε εφελτήριο αλλαγής της πραγματικότητας (Freire P., 1985, σσ. 169-170). Το τελευταίο μπορεί να συμβεί μόνο στην περίπτωση που η θεωρία για την εκπαίδευση ορίζεται από μια θεωρία για την κοινωνία και τον άνθρωπο, λαμβάνοντας υπόψη ότι «δεν είναι η εκπαίδευση η οποία δίνει μορφή στην κοινωνία αλλά είναι η κοινωνία που προδιαγράφει την εκπαίδευση, ώστε να προσαρμόζεται στις αξίες που στηρίζεται η κοινωνία» (Freire P., 1985, σ. 170). Το γνωσιολογικό αίτημα μιας εκπαιδευτικής θεωρίας στην/για την εκπαίδευση είναι απαραίτητο να συνοδεύεται από τη δυνατότητα της θεωρίας να θέτει μια σειρά ερωτημάτων (Freire P., 1999, σσ. 134-135) από τα "έξω", αλλά και να συνδέεται από τα "μέσα" με διαφορετικούς τόπους γνώσης, ισχύος, πολιτικής, κοινωνικής συγκρότησης, ώστε η εκπαιδευτική θεωρία να αποκτήσει τα γνωρίσματα μιας κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας της Πράξης.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διακρίνεται ο ιστός που συνδέει άρρηκτα τις δομές με τον ανθρώπινο παράγοντα, δηλαδή το υποκείμενο-πρόσωπο που δρα/πράττει, αλλά και στοχάζεται. Πρόκειται για έναν ιστό, όπου από τη μια συντηρούνται οι πρακτικές και οι μηχανισμοί κοινωνικού ελέγχου και διανομής της εξουσίας, ώστε να συνεισφέρουν στην επικρατούσα ηγεμονική κυριαρχία και από την άλλη "είναι εφικτές" οι δυνατότητες κριτικής αποτύπωσης των εσωτερικών αντιφάσεων, ώστε να αποκαλυφτούν οι αναπαραγωγικές λογικές και να αναπτυχθεί η δυνατότητα για πολιτική και πολιτισμική δράση (Giroux, 2001, 164-166). Όσο και αν οι μεταμοντέρνες αντιλήψεις εκλαμβάνουν την εκπαίδευση σαν ένα κλειστό αυτοαναφορικό σύστημα, τα αναλυτικά εργαλεία της κριτικής

παιδαγωγικής μπορούν να τις ξεπεράσουν, ανατρέποντας, τα σύνορα ερμηνείας που ορίζει η λογική της μετανεωτερικότητας στην εκπαίδευση (McLaren P., 2005, σσ. 35-36).

Η ειδοποιός διαφορά της χειραφετητικής κριτικής παιδαγωγικής είναι η δυνατότητα που η ίδια η θεωρία αναδύει. Η δυνατότητα διατύπωσης αναστοχαστικών ερωτημάτων και διερεύνησης των συνθηκών, των όρων και των ορίων των εννοιών που νοηματοδοτεί μέσα της, αλλά και σε συνάρτηση με τις υπόλοιπες θεωρητικές συστοιχίες. Η κριτική επιστήμη ορίζει, από τα θεμέλια της, το διάλογο, τη διαλεκτική σχέση, τα μέσα της ανακατασκευής και της ανασύνθεσής της μέσα σε δεδομένο αξιακό σύστημα, αλλά και σε αντιδιαστολή με αντίπαλες κοσμοθεωρίες.

Οι απόστολοι των “μεταμοντέρνων καιρών” δεν αρκεί να στοχεύουν σε ένα άτομο-μαθητή γνωστικά ώριμο ή διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένο που γνωρίζει να επιλέγει καλύτερα μεταξύ προκαθορισμένων δεδομένων, αλλά στον σκεπτόμενο άνθρωπο που αναγνωρίζει το πρόσωπο του σε ένα κοινωνικό ωκεανό που πραγματώνεται σε μια δημοκρατική πορεία, διασφαλίζοντας τις δυνατότητες μια παγκόσμιας κοινωνικής μεταμόρφωσης (Callinicos A., 1989, σσ. 170-171, 174).

Στο βαθμό που οι μετανεωτερικές αντιλήψεις για την εκπαίδευση συγκλίνουν στην αντίληψη ότι οι μεταρρυθμίσεις στα σχολεία χρειάζεται να ανταποκρίνονται: στη μεταβιομηχανική αγορά εργασίας και στις αναδιαρθρώσεις της νέας παγκόσμιας οικονομίας εν μέσω εθνικού και διεθνούς ανταγωνισμού, στη σύνδεση οικονομίας και γνώσης, στη σύνθεση κοσμοπολιτικών θέσεων με δόσεις φιλελεύθερων πολυπολιτισμικών πρακτικών (“η ενότητα των διαφορών”), στην πολιτική/κοινωνική πίεση για αλλαγές πολιτικών σε ζητήματα που αφορούν διακρίσεις φυλών και εθνοτήτων, ουσιαστικά συγκλίνουν σε πρακτικές όμορες της νεοφιλελεύθερης αντίληψης για την εκπαίδευση (McLaren, 2003, σσ. 158-159).

Σήμερα που ο «νεοφιλελευθερισμός κυριαρχεί τόσο σαν οικονομική θεωρία όσο και σαν μια ισχυρή δημόσια παιδαγωγική και πολιτική για τον πολιτισμό, διασφαλίζοντας συναίνεση και συντηρώντας της σχέσεις του κεφαλαίου» (Giroux, 2004, σ. xxv), οι μεταμοντέρνες αντιλήψεις για την εκπαίδευση συντελούν στην ανανέωση και τη στήριξη του συγκεκριμένου μοντέλου ανάπτυξης των κοινωνιών, δίνοντας στον νεοφιλελευθερισμό «τον αέρα της ιστορικής αναγκαιότητάς του στη σημερινή ιστορική περίοδο» (Giroux H., 2003, σ. 54).

Συνεπώς, είναι ανάγκη να διερευνάται η έκταση στην οποία οι παραπάνω αντιλήψεις για τη θεωρία και πράξη στην εκπαίδευση συμβάλλουν στην κριτική συνειδητοποίηση των εκπαιδευτικών. Και, ειδικότερα, να εξετάζονται συστηματικά οι δυνατότητες που έχει ο κριτικός μεταμοντερνισμός να γεφυρώνεται με τη χειραφετητική κριτική παιδαγωγική, η οποία προτάσσει «την απελευθέρωση του ανθρώπου», τον «εξανθρωπισμό των καταπιεστικών κοινωνικών δομών» στη «μεταλλαγή του κόσμου και της ιστορίας» (Freire P., 1977α, σσ. 34, 42), τη «συνειδητοποίηση του ανθρώπου, που στοχάζεται κριτικά» (Freire P., 1977β)¹⁹, την προσέγγιση της υπαρξιακής στιγμής, όπου “συμμετέχεις” (participate) επικοινωνώντας και συναισθανόμενος τους συνανθρώπους σου (Freire P., 2003, σσ. 162-164), την ενίσχυση του «δημοκρατικού προοδευτικού σχολείου για μαθητές και εκπαιδευτικούς» (Freire P., 1998, σσ. 65, 74).

Κάποτε ο Antonio Gramsci έγραφε ότι «κάθε σχέση “ηγemonίας” είναι αναγκαστικά μια παιδαγωγική σχέση», και ότι «η παιδαγωγική σχέση υπάρχει σ’ όλη την κοινωνία στο σύνολό της και σε κάθε άτομο σε σχέση με τα άλλα, ανάμεσα σε διανοούμενους και μη διανοούμενους, ανάμεσα σε κυβερνώντες και κυβερνώμενους, ανάμεσα σε ελίτ και απλούς

¹⁹ «Η “συνειδητοποίηση” είναι κάτι περισσότερο από μια απλή “prise de conscience”. Ενώ προϋποθέτει το ξεπέρασμα της “ψευδούς συνείδησης”, (...), συνεπάγεται επιπλέον την κριτική εισαγωγή του συνειδητοποιημένου ανθρώπου σε μια απομυθοποιημένη πραγματικότητα, (...), που καταγγέλει τις απανθρωποποιητικές δομές» (Freire P., 1977, σ. 89).

οπαδούς, ανάμεσα σε διευθύνοντες και διευθυνόμενους, ανάμεσα σε πρωτοπορίες και απλούς αγωνιστές» (Gramsci A., 1973, σ. 55). Με βάση ετούτη την ενότητα επιστήμης και ζωής, και με το πάθος όσων αγωνίζονται, υπάρχουν ακόμα ανοικτά τα ερωτήματα της ενδυνάμωσης της κριτικής προοπτικής «χωρίς να αποτελούν απλώς ρητορικές δεσμεύσεις» (Γρόλλιος Γ., 2005, σ. 288).

Βιβλιογραφία:

- Αλεξίου Θανάσης (2002), *Εργασία, εκπαίδευση και κοινωνικές τάξεις. Το ιστορικο-θεσμικό πλαίσιο*, Παπαζήση: Αθήνα.
- Αλεξίου Θανάσης (2005), «Ιδεολογικές συνιστώσες της “κοινωνίας της γνώσης”», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τεύχος 76-77, σσ. 32-39.
- Apple Michael (1993), *Εκπαίδευση και εξουσία*, μετάφραση: Φώτης Κοκαβέσης, Παρατηρητής: Θεσσαλονίκη.
- Apple Michael (2002), *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση*, μετάφραση: Μαρία Δελγιάννη, Μεταίχμιο: Αθήνα.
- Γκόβαρης Χρήστος (2001), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Ατραπός: Αθήνα.
- Γκότοβος Ε. Αθανάσιος (2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*, Μεταίχμιο Επιστήμες: Αθήνα.
- Gramsci Antonio (1973), *Ιστορικός υλισμός*, μετάφραση: Τ. Μυλωνόπουλος, Οδυσσέας: Αθήνα.
- Γρόλλιος Γιώργος (2003), «Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 67, σσ. 30-37.
- Θεριανός Κώστας (2005), «Η κριτική παιδαγωγική στην “εποχή του τρόμου” και η αναγκαία οριοθέτηση της», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τεύχος 76.
- Κανακίδου Ελένη & Παπαγιάννη Βούλα (1998), *Διαπολιτισμική αγωγή*, Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Κοσσυβάκη Φωτεινή (2003), *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια*, Παιδαγωγική Σειρά – Gutenberg: Αθήνα.
- Μακρή-Μπότσαρη Έυη (2005), «Δ.Ε.Π.Σ. και αναλυτικά προγράμματα σπουδών», στο *Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Δ.Ε.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ.*, σσ. 8-13, ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι.: Αθήνα.
- Bourdieu Pierre (1998), *Για την τηλεόραση*, μετάφραση: Κ. Διαμαντάκου & Α. Σωτηρίου, Πατάκης: Αθήνα.
- Νικολάου Γιώργος (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον*. Βασικές αρχές, Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Freire Paulo (1977α), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μετάφραση: Θ. Γέρου, Κέδρος: Αθήνα.
- Freire Paulo (1977β), *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, μετάφραση: Σ. Τσάμης, Καστανιώτης: Αθήνα.
- Aronowitz Stanley (2003), *How class works*, Yale University Press: New Haven.
- Aronowitz Stanley & Giroux Henry (1993), *Education still under siege*, Bergin & Garvey: Westport.
- Callinicos Alex (1989), *Against postmodernism. A Marxist critique*, Polity Press: Cambridge.
- Cole Mike, Hill Dave, McLaren Peter & Rikowski Glenn (2001), *Red Chalk: On schooling, Capitalism and politics*, The Institute of Educational Policy Studies: Brighton.
- Freire Paulo (1985), *The politics of liberation. Culture, power, and liberation*, Macmillan: London.
- Freire Paulo (1998), *Teachers as cultural workers. Letters to those who dare teach*, Westview Press: Boulder.
- Freire Paulo (1999), *Pedagogy of hope*, Continuum: New York.
- Freire Paulo (2003/1973), *Education for critical consciousness*, Continuum: New York.
- Giroux Henry (2000), «Postmodern education and disposable youth», στο Trifonas P. Peter (ed.), *Revolutionary pedagogies*, RoutledgeFalmer: New York, σσ. 174-195.
- Giroux Henry (2001), *Theory and resistance in education. Towards a pedagogy for the opposition*, Bergin & Garvey: Westport.
- Giroux Henry (2001b), *Public spaces, private lives. Beyond the culture of cynicism*, Rowman & Littlefield: Lanham.
- Giroux Henry (2003), *The abandon generation. Democracy beyond the culture of fear*, Palgrave-Macmillan: New York.
- Giroux Henry (2004), *The terror of neoliberalism. Authoritarianism and the eclipse of democracy*, Paradigm Publishers: Boulder.
- Hill Dave et al (eds.) (2002), *Marxism against postmodernism in educational theory*, Lexington Books: Lanham.
- Jameson Fredric (1991), *Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism*, Verso: London.
- McLaren Peter (2003), «Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education», στο Derder Antonia, Baltodano Marta & Torres D. Rodolfo (eds.), *The critical pedagogy reader*, RoutledgeFalmer: New York, σσ. 151-184.

- McLaren Peter (2005), *Capitalists & conquerors. A critical pedagogy against empire*, Rowan & Littlefield Publishers: Lanham, Maryland.
- McLaren Peter & Farahmandpur Ramin (2005a), *Teaching against global capitalism and the new imperialism. A critical pedagogy*, Rowman & Littlefield Publishers: Lanham, Maryland.
- McLaren Peter & Farahmandpur Ramin (2005b), «Marx after post-marxism. Reclaiming critical pedagogy for the left», στο McLaren Peter et al, *Red seminars*, Hampton Press: Cresskill, New Jersey, σσ. 3-24.
- McLaren & Scatamburlo—D' Annisale Valerie (2005), «The revolutionary legacy of Paulo Freire», στο McLaren Peter et al, *Red seminars*, Hampton Press: Cresskill, New Jersey, σσ. 305-308.
- Morrow Allen Raymond & Torres Carlos Alberto (1995), *Social theory and education. A critique of theories of social and cultural reproduction*, State University of New York Press: New York.
- Rikowski Glenn & McLaren Peter (2002), «Postmodernism and educational theory», στο Hill Dave et al (eds.), *Marxism against postmodernism in educational theory*, Lexington Books: Lanham, σσ. 3 – 13.
- Sarup Madan (1993), *An introductory guide to post-structuralism and postmodernism*, Harvester Wheatsheaf: London.

Λιάμπας Τάσος & Κάσκαρης Γιάννης – Απρίλιος, 2006._

Δημιουργικός ή καταστροφικός χρόνος: η περίπτωση των φοιτητών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βασιλική Μαρνέλη, Δρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Διοικητικός Υπάλληλος Δ.Ε.

Εισαγωγή

Οι λόγοι μελέτης του συγκεκριμένου θέματος ήταν κυρίως δύο: Από τη μια το προσωπικό μου ενδιαφέρον με θέματα χρόνου και μάλιστα σε μια ομάδα νέων ατόμων, με πολλά και διάφορα ενδιαφέροντα, όπως είναι οι φοιτητές και από την άλλη η αντίληψη που επικρατούσε παλαιότερα, ίσως σήμερα κάπως λιγότερο, ότι γενικά οι φοιτητές «χαζεύουν, δεν κάνουν τίποτε, χάνουν το χρόνο τους, «καλοπερνούν», διασκεδάζουν κ.λ.π.». Το πολύ ενδιαφέρον είναι πως και οι συνομήλικοι με τους φοιτητές, εργαζόμενοι ή μη, έχουν την ίδια αντίληψη για τους φοιτητές, θωρώντας τους τυχερούς, που έχουν την πολυτέλεια της άνεσης χρόνου, αφού δεν δουλεύουν, δεν κουράζονται κ.λ.π.

Αυτό, λοιπόν, που μας ενδιέφερε να δούμε είναι, μήπως και οι ίδιοι οι φοιτητές θεωρούν το χρόνο σπουδών τους, χρόνο ανάπαυλας από οποιαδήποτε εργασία, χρόνος που πρέπει να σπαταληθεί σε όσο το δυνατόν περισσότερες διασκεδάσεις και απερισκεψίες. Και χρησιμοποιώ τη λέξη «πρέπει», γιατί πολλές φορές η ένταξή μας σε μια κοινωνική ομάδα, μας καλεί να ακολουθήσουμε τα «κατεστημένα» ή τα «δεδομένα» της ομάδας αυτής, για να θεωρούμαστε ότι ακολουθούμε το σύνολο.

Πολύ ενδιαφέρουσα έβρισκα και τη συσχέτιση χώρου και χρόνου, διαπιστώνοντας έτσι κάποιες διαφοροποιήσεις ίσως, ανάμεσα σε άλλους φοιτητές και στους φοιτητές στην πόλη των Ιωαννίνων, με τους οποίους αποφάσισα να ασχοληθώ.¹

Για να βοηθηθούμε περισσότερο στην αναζήτηση του χρόνου των φοιτητών κάναμε έναν διαχωρισμό στον χρόνο τους σε «ελεύθερο» και «μη ελεύθερο» χρόνο.

Σαν ελεύθερο χρόνο εννοούμε το χρόνο που μένει πέρα από την καθημερινή – επαγγελματική απασχόληση – που στην περίπτωση των φοιτητών θεωρούμε σαν επαγγελματική ενασχόληση, την καθημερινή παρακολούθηση των μαθημάτων τους και το καθημερινό διάβασμα για τη Σχολή τους.

Το ενδιαφέρον μας λοιπόν επικεντρώνεται, από τη άποψη της κατανομής του χρόνου των φοιτητών σε δύο παραμέτρους. Από τη μια μεριά θέλουμε να διερευνήσουμε τις δραστηριότητες των φοιτητών κατά το «χρόνο εργασίας» τους, όπως ορίσαμε πιο πάνω τι εννοούμε και από την άλλη τις δραστηριότητες των φοιτητών κατά τον «ελεύθερο χρόνο».

Άλλωστε, ο διαχωρισμός των δραστηριοτήτων κατά τον «ελεύθερο χρόνο» και των αντίστοιχων «κοινωνικών χρόνων», σύμφωνα με τον J. Dumazedier², διαχωρισμό τον οποίο υιοθετούμε και στην εργασία μας και στην ανάλυση του ερωτηματολογίου μας είναι ο εξής: πνευματικός χρόνος (διάβασμα γενικώς), καλλιτεχνικός χρόνος (τηλεόραση, μουσική, κινηματογράφος), πρακτικός χρόνος (μαγείρεμα, ψώνια κ.λ.π.) κοινωνικός χρόνος (βραδινές έξοδοι, συναντήσεις γενικώς) και φυσικός χρόνος (σπορ, εκδρομές, παιχνίδια κ.λ.π.). Ο J. Dumazedier επίσης τονίζει ότι σε αυτούς τους κοινωνικούς χρόνους γεννιούνται καινούργιες αξίες χωρίς να το αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα.

Χρήσιμο λοιπόν είναι, να δούμε πού γεννιούνται αυτές οι καινούργιες αξίες στην κοινωνική κατηγορία των φοιτητών στους «υποχρεωτικούς χρόνους» (temps d engagement) ή «χρόνους ευχαρίστησης ή διασκέδασης» (temps d epanouissement, de divertissement).

1. Anderson L. B., 1980, Αθήνα, Προσωπικότητα και στάσεις των φοιτητών των Ελληνικών Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.

2. Dumazedier J. 1962, Paris, Vers une civilization du loisir

3. Κοινωνικός χρόνος

Οι διαστάσεις που υπάρχουν στις σύγχρονες σημασίες του κοινωνικού χρόνου είναι τρεις::

1. Αρχικά, στις σύγχρονες κοινωνίες υπάρχει μια πολύ γνωστή διάσταση, αυτή της αξίας του χρόνου.
2. Η δεύτερη διάσταση έχει να κάνει με τις χρονικές στρατηγικές, δηλαδή με το σχεδιασμό και την τακτοποίηση του χρόνου (π.χ. σχεδιάζει κάποιος τις διακοπές του, τα ταξίδια του κ.λ.π.)
3. Εδώ μιλούμε για την επανεμφάνιση ενός χρονικού ορίζοντα, στον οποίο κυρίως στις σύγχρονες κοινωνίες το μέλλον είναι εκείνο που διαμορφώνει το χρονικό ορίζοντα, και τελικά «ο χρόνος ορίζεται λιγότερο από τη χρήση του και κυρίως από την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες εγγράφονται μέσα σ' αυτόν». ³

Και γενικά πολλοί είναι αυτοί, που ισχυρίζονται πως η μελέτη των κοινωνικών χρόνων οδηγεί σε μια κοινωνιολογία των κοινωνικών τάξεων και των κοινωνικών ομάδων, έτσι π.χ. η ηλικία κάποιου και ο κύκλος ζωής του, η κοινωνική του τάξη και τα αρσενικά και θηλυκά στερεότυπα, που κυκλοφορούν, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη βίωση και ακόμα την αντίληψη των κοινωνικών χρόνων.

Η τακτοποίηση του χρόνου είναι η αναδιανομή του συνόλου ή ενός μέρους των κοινωνικών και ανθρώπινων χρόνων, με τρόπο που να επιτρέπει στα άτομα και στις ομάδες «μια χρήση του χρόνου που ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους και στις προσδοκίες τους». ⁴ Και βέβαια στην τακτοποίηση του χρόνου, μπορεί κανείς

να διαπιστώσει κοινωνικές και μορφωτικές ανισότητες σε σχέση με το χρόνο, για να μη μιλήσουμε ακόμη και για τις οικονομικές ανισότητες. Οπότε, ο «κοινωνικός χρόνος και η οικειοποίησή του από τον άνθρωπο είναι συνδεδεμένη με την παραγωγή και την αναπαραγωγή της ζωής». ⁵ Οι άνθρωποι έχουν μια ιστορία γιατί πρέπει να παράγουν τη ζωή τους. Στη σύγχρονη οικονομικο-τεχνική ανάπτυξη, οι δυνατότητες μιας προσωπικής επιλογής χρησιμοποίησης του χρόνου είναι αρκετά οριοθετημένες ⁶

Γιατί ο χρόνος είναι πάντα διπλός: τρέχει και ξαναρχίζει. Και πάντα διαφορούμενος; Διάφοροι χρόνοι διάφορων ιστοριών και ανθρώπων, αλλά επίσης ένας χρόνος μοναδικός σε όλες τις κοινωνίες.

3. Pronovost G., Temps et societe 107, 1986, σ. 8 Revue International des Sciences Sociales , Introduction : le temps dans une perspective sociologie et historique.

4. Pronovost G., ό. π. σ. 16

5. Filipcova B. et F. Jindrich Temps et societe 107, 1986, σ. 8 Revue International des Sciences Sociales, La societe et les conceptions du temps.

6. Filipcova B. et F. Jindrich ό. π σ. 30

Μετά την οικονομική κατάρπωση από τον πόλεμο, η ιδέα του προγράμματος (πρόβλεψη κ.λ.π.) παρέμεινε μια από τις κυρίαρχες ιδεολογίες του δυτικού πολιτισμού. Ειδικά γύρω στη δεκαετία του '60 και μετά από την παρακμή κάποιων εργοστασίων (ανεργίες κ.λ.π.), άρχισε να έρχεται η απαισιοδοξία με αποτέλεσμα να αλλάξει η αντίληψη του χρόνου.

Πολλοί συγγραφείς μιλούν για αλλαγές στην κουλτούρα, στα χρόνια του '60. Αβεβαιότητα, ανασφάλεια, όχι πια πρόβλεψη, απαισιοδοξία μπροστά στο μέλλον (π.χ. ναρκωτικά κ.λ.π.) είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά εκείνης της εποχής.⁷

Έτσι, αυξάνουν οι «αραλίκιδες» σε βάρος των «προγραμματιστών», ενώ από σχετική τελευταία έρευνα, που έγινε το 1980 στους Γαλλόφωνους Βέλγους, πως στην πλειοψηφία κυριαρχεί η επένδυση στο παρόν σε σχέση με πρακτικές για το μέλλον.⁸

Βέβαια, ο καθένας ίσως βιώνει διαφορετικά το χρόνο. Καμιά κουλτούρα δεν παριστάνει το χρόνο ακριβώς με τον ίδιο τρόπο, αν και βέβαια υπάρχουν σε πολλές χώρες αρκετές αναλογίες, όπως φαίνεται και από έρευνες της Unesco.

Στην αρχή, υπήρχε ο κυκλικός χρόνος (στην αρχαιότητα). Στη συνέχεια έχουμε το χρόνο που τον ρυθμίζει η εκκλησία (αργίες, γιορτές κ.λ.π.) και τέλος έρχεται ο χρόνος του εμπορίου, αυτός της «τιμής του χρήματος». Αυτός είναι ένας χρόνος υπολογίσιμος και μετρήσιμος κυρίως με τα ωρολόγια, «ειδωμένος» σε εμπορικές εμπειρίες, που κατευθύνεται προς μια διάσταση, που δεν ήταν ακόμα παρούσα στο μυαλό μέχρι τώρα: τη διάσταση του μέλλοντος (δηλαδή μέριμνα και φροντίδα για το μέλλον). Έτσι, ο χρόνος δε συναντά πια ένα παρελθόν που επαναλαμβάνεται, αλλά ένα μέλλον γεμάτο απροσδόκητα.⁹

Συστηματική ανάλυση της κοινωνιολογίας του loisir

Η έννοια του loisir μπορεί να υπήρχε στις μελέτες των κοινωνιολόγων από πολύ παλιά, αλλά η σημασία του μέσα από το πέρασμα των χρόνων και των αντίστοιχων εξελίξεων έχει διαφοροποιηθεί. Έτσι, εκτός από κοινωνική κατηγορία καθορίζεται επίσης από την κοινωνική πραγματικότητα, που διατείνεται να υποδείξει. Η παρουσίαση και η κοινωνική του αντίληψη αναπτύσσονται και διαφοροποιούνται σε σχέση με τα ιστορικά, κοινωνικά και ιδεολογικά δεδομένα. Η λέξη loisir είναι το ουσιαστικό από ένα απαρέμφατο από το αρχαίο ρήμα loisir, που σημαίνει επιτρέπεται, από το λατινικό licere. (Lexique des sciences sociales Cread 1988 gravit). Άλλοι λένε πως βγαίνει από το loin. Η ετυμολογική της καταγωγή δεν είναι καθαρή.¹⁰ Πάντως στο λεξικό η λέξη loisir εξηγείται σαν ευκαιρία, σχολή, απραξία, άνεση. Συνοπτικά και συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε πως στη μεταβιομηχανική εποχή, το loisir τείνει να γίνει ένας από τους κυρίαρχους οργανωτές και ένα από τα καθοριστικά στοιχεία των καινούργιων τάξεων που εμφανίζονται.¹¹

7. Filipcova B. et Jindrich F. ό. π. σ. 38.

8. Filipcova B. et Jindrich F ό. π. σ. 40.

9. Grossin W., 1987, Paris, Des representations temporelle et l; emetgence de l; histoire, CNRS, Temps sociaux, ages et modeles culturelles . σ. 6

Το loisir κατά τον Joffre Dumazedier

Βέβαια, μερικοί θεωρούν ότι το loisir υπήρχε σε όλες τις περιόδους, σε όλους τους πολιτισμούς. Αλλά, σύμφωνα με τους σύγχρονους θεωρητικούς της κοινωνιολογίας το loisir, π.χ. Dumazedier, ο χρόνος ο εκτός εργασίας είναι βέβαια εξίσου παλιός όσο και η ίδια η εργασία, αλλά το loisir έχει ειδικές έλξεις, χαρακτηριστικές του πολιτισμού που γεννήθηκε από τη βιομηχανική επανάσταση. Το loisir δεν είναι αργία, δεν καταργεί την εργασία, την προϋποθέτει. Ανταποκρίνεται σε μια περιοδική απελευθέρωση της εργασίας, στο τέλος της ημέρας, της εβδομάδας, του χρόνου ή του κύκλου εργασίας.¹² Άσχετα αν η κοινωνία κατανάλωσης είναι παρούσα ή απύουσα, αν η κουλτούρα είναι κοντά στην παράδοση ή ακολουθεί τα μόδα, αν οι εκκλησίες είναι δυνατές ή αδύναμες, αν το επίπεδο του εθνικού προϊόντος είναι υψηλό ή χαμηλό, αν το κοινωνικο-οικονομικό πολιτεύμα κυριαρχείται από συλλογική ή ιδιωτική επιχείρηση, παντού αυτό που κυριαρχεί σε περισσότερο από 90% του χρόνου που απελευθερώνεται από το επάγγελμα ή την οικογένεια, είναι ένα σύνολο προσωπικών ή κοινωνικών δραστηριοτήτων που διαλέγονται από τον καθένα για να εκφράσουν αρχικά την ατομικότητά του έξω από αναγκαιότητες, σε θεσμοποιημένους θεσμούς. Βέβαια, αυτή η επιλογή μπορεί να είναι καταστροφική ή δημιουργική, Δεν είναι η ίδια στις διάφορες κοινωνικές τάξεις. Αλλά ένα είναι το κοινό: είναι ένα γεγονός του πολιτισμού. Είναι αυτό που αποκαλούμε loisir. Είναι ένα δηλαδή ανθρώπινο δικαίωμα.¹³ Σύμφωνα με τον Dumazedier, το σύνολο των δραστηριοτήτων διαχωρίζεται ως εξής:

α. η επαγγελματική εργασία (και η επιπλέον εργασία ή εργασία σαν συμπλήρωμα του μισθού).

β. οι οικογενειακές υποχρεώσεις (σπιτικές δουλειές: μαγείρεμα, συμμαζέμα κ.λ.π.) και δραστηριότητες συντήρησης-διατήρησης (φαγητό, τουαλέτα, ύπνος).

γ. οι κοινωνικο-πνευματικές και κοινωνικο-πολιτικές υποχρεώσεις (τυπικές-τελετουργικές-θρησκευτικές κ.λ.π. που προκύπτουν από μια οικογενειακή υποχρέωση, κοινωνική ή πνευματική κ.λ.π.)

δ. οι δραστηριότητες των σπουδών που μας ενδιαφέρουν (κύκλοι και μαθήματα προπαρασκευαστικά σ'ένα διαγώνισμα σχολικό ή επαγγελματικό).

ε. οι δραστηριότητες που είναι έξω από θεσμοθετημένες υποχρεώσεις και προσανατολίζονται κατ'εξοχήν προς την προσωπική πραγματοποίηση (αυτοπραγμάτωση).

10. Lanfant M. F., 1972, Paris, Les Theories du loisir

11. Lalive d Epinay Ch., 1988, Paris, Classes sociales et loisir, σ. 11

12. Dumazedier J., 1974, Paris, Critique et contre critique de la civilisation du loisir

13. Dumazedier J., 1983, Paris, Temps sociaux, Temps libre, Lois ir et societe, 5 , σ. 353-354

Στηριζόμενος σ' αυτόν τον διαχωρισμό των δραστηριοτήτων, ο Dumazedier συνεχίζει υποστηρίζοντας πως το loisir μπορούμε να το χωρίσουμε σε πέντε μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με τις ανάγκες πραγματοποίησης του σώματος ή του μυαλού του υποκειμένου, οι οποίες φυσικά αφορούν τους ενήλικες.

Οι πέντε λοιπόν μεγάλες κατηγορίες του loisir είναι οι εξής:

1. «Φυσικά loisirs»: σ' αυτή την κατηγορία εντάσσεται οποιαδήποτε δραστηριότητα έχει να κάνει με τη σωματική άσκηση του κάθε ατόμου (π.χ. σπορ).
2. «Καλλιτεχνικά loisirs» : σ' αυτή την κατηγορία εντάσσεται οποιαδήποτε δραστηριότητα έχει να κάνει με την καλλιτεχνική απασχόληση του ατόμου (π.χ. εκδρομές σε μουσεία, θέατρο, κινηματογράφο, μουσική, τηλεόραση κ.λ.π.)
3. « Πρακτικά loisirs» : εδώ εντάσσεται οποιαδήποτε δραστηριότητα έχει να κάνει με την απασχόληση του ατόμου με θέματα του σπιτιού (π.χ. κηπουρική, μαγειρική κ.λ.π).
4. « Πνευματικές (διανοητικές) loisirs» : σ' αυτή την κατηγορία εντάσσεται οποιαδήποτε δραστηριότητα έχει να κάνει με την «πνευματική άσκηση» του κάθε ατόμου (π.χ. διάβασμα βιβλίου, εφημερίδας κ.λ.π)
5. « Κοινωνικές loisirs» : σ' αυτή την κατηγορία εντάσσεται οποιαδήποτε δραστηριότητα έχει να κάνει με την ανθρώπινη επαφή σε οποιαδήποτε μορφή (π.χ. επισκέψεις, πάρτυ, δεξιώσεις, καφέ κ.λ.π.)

Μετά απ' όλα αυτά μπορούμε να θεωρήσουμε πως το loisir διαφοροποιείται από τον ελεύθερο χρόνο και αυτό γιατί, ο ελεύθερος χρόνος ανακτά ταυτόχρονα τις δραστηριότητες της κοινωνικο-πνευματικής υποχρέωσης, της κοινωνικοπολιτικής υποχρέωσης και τις δραστηριότητες που απευθύνονται κατά προτεραιότητα προς την ικανοποίηση του προσώπου. Ενώ, το loisir αφορούν μονάχα οι δραστηριότητες που απευθύνονται κατά προτεραιότητα προς την έκφραση του προσώπου, όποιες και αν είναι οι κοινωνικές του συνθήκες και έτσι επηρεάζουν να ιδρυθεί ένας ειδικός κλάδος της κοινωνιολογίας : η κοινωνιολογία του loisir. Και συνεχίζοντας ο Dumazedier τονίζει πως το loisir στο χρόνο της καινούργιας κοινωνικής νόρμας, δηλαδή στη βιομηχανική και τη μεταβιομηχανική εποχή δεν είναι ούτε η τεχνική απόδοση ούτε η κοινωνική χρησιμότητα ούτε η πνευματική ή πολιτική υποχρέωση (engagement) , αλλά η πραγματοποίηση και η έκφραση του ίδιου του εαυτού του (epanouissement) . Και θέτοντας αυτή την κεντρική υπόθεση ο Dumazedier θεωρεί πως οι υπηρεσίες – τα έργα του loisir είναι τα εξής:

1. Έργα αναψυχής (ανάπαυσης, ανακούφισης)
2. Έργα διασκέδασης (τέρψης)
3. Έργα ανάπτυξης της προσωπικότητας.

Τελικά, λοιπόν το loisir μπορούμε να πούμε σύντομα πως είναι ένας από τους πολλούς κοινωνικούς χρόνους, αυτός που έρχεται σε αντίθεση με το σύνολο των αναγκών και των υποχρεώσεων της καθημερινής ζωής, μιας και είναι ένας χρόνος κοινωνικής έκφρασης του εαυτού μας, του καθενός προσωπικά ή μέσα από κάποιες ομάδες. Είναι ο τόπος ανάδυσης ενός πλήθους κοινωνικών πρακτικών. Και τελικά, το πιο ενδιαφέρον είναι πως δια μέσου αυτής της αφθονίας των κοινωνικών πρακτικών ή ενεργειών, αλλάζουν οι αξίες σε όλες τις τάξεις και όλες τις ομάδες, στην ίδια την καρδιά της καθημερινής ζωής.

Αλλά, οι καινούργιες αξίες που γεννιούνται από τη μείωση του χρόνου εργασίας και από την αντίστοιχη εξάπλωση του χρόνου του loisir, αλλάζουν στο βάθος την αυτόνομη έκφραση της ατομικότητας και τις σχέσεις του ατόμου με την ίδια την κοινωνία. Έτσι αλλάζει:

- η σχέση του καθενός μας με τον ίδιο μας τον εαυτό, δηλαδή ενώ κάποτε ήταν περισσότερο ντροπαλός και καταπιεσμένος, τώρα εκφράζεται με μεγαλύτερη ελευθερία.

- Ακόμη, δια μέσου αυτής της αλλαγής της σχέσης με τον εαυτό μας, αλλάζει και εξελίσσεται και η σχέση μας με τον άλλο, δηλαδή γίνονται περισσότερο απελευθερωμένες οι σχέσεις μας και
- Τέλος, αλλάζει η σχέση μας με την ίδια τη φύση (π.χ. κάνουμε περισσότερα ταξίδια, εξόδους κ.λ.π)

Δίνεται έτσι η δυνατότητα να εκφραστεί η ατομικότητα γι' αυτήν την ίδια στις σωματικές της ή διανοητικές της ροπές, ή ακόμη στις κοινωνικές μέσα σ' έναν κοινωνικό χρόνο, αυτό του loisir. Η καθημιά λοιπόν ατομικότητα βρίσκει «μια χρονική αξία μιας προσωπικότητας περισσότερο ελεύθερης».¹⁴

Και τελικά, η πιο ελεύθερη έκφραση του σώματος, των χεριών, της τέχνης της έκφρασης ή της ατομικής ή της συλλογικής κοινωνικότητας, είναι αυτό που αποκαλούμε loisir.

Και βέβαια, στη σημερινή μας εποχή η μεγάλη αύξηση της ανεργίας και της γενικότερης κρίσης που περνούμε, ίσως είναι ένας σημαντικός λόγος για να αρχίσουμε να μελετάμε και να διεκδικούμε περισσότερο την προσαύξηση του ελεύθερου χρόνου. Ο χρόνος λοιπόν που απελευθερώνεται από την παραγωγική εργασία (μείωση ωρών εργασίας, αυτοματοποίηση των πάντων κ.λ.π.) αρχικά θεωρημένος σαν απλός αναπληρωτής των παραγωγικών δυνάμεων, τείνει να γίνει όλο και περισσότερο ένας χρόνος αποφασιστικός και προνομιούχος, όπου αφομοιώνονται νέες συλλογικές αξίες. Αυτές αυξάνουν την ύπαρξη της έκφρασης της ατομικότητας και τείνουν να μειώσουν τους καταναγκασμούς της εργασίας.

Έτσι, ο ελεύθερος χρόνος καλεί τώρα πια περισσότερο την ατομικότητα να απελευθερωθεί από τις ανάγκες, τους καταναγκασμούς, τα ταμπού, όλο και περισσότερο μη αποδεχόμενα. Το σώμα δεν είναι πια ένα παραγωγικό εργαλείο για την εργασία. Αξίζει αυτό το ίδιο.

Μετά από αυτή την μικρή ανάλυση της έννοιας του loisir., μπορούμε να δώσουμε σαν μετάφραση σ' αυτή την λέξη, που εσκεμμένα την αφήσαμε μέχρι τώρα ως έχει, τη λέξη «σχόλη», ακολουθώντας και στη συνέχεια στην εμπειρική μας προσέγγιση, τις δομές και πρακτικές του Dumazedier, που αποτελεί το κατεξοχήν θεωρητικό μας υπόβαθρο.

14. Dumazedier J., Revolution culturelle du temps libre 1968-1988, Paris Meridiens. Klincksieck, Hedoux, 1988 Critique par Jacques , No 87, Ap-Mai-June 1989, σς. 114-118

Αντικείμενο και υποθέσεις έρευνας -Δείγμα

Με την έρευνά μας θελήσαμε να μελετήσουμε την κατανομή του χρόνου των φοιτητών καθώς και την κατανομή των διαφόρων δραστηριοτήτων τους μέσα στο χρόνο. Τέλος, θελήσαμε να μελετήσουμε πώς, κυρίως, οι φοιτητές αξιολογούν το χρόνο τους.

Σύντομα λοιπόν θα λέγαμε πως στόχος μας ήταν να μελετήσουμε το πώς οι φοιτητές αντιλαμβάνονται, διαχειρίζονται και τέλος αξιολογούν το χρόνο τους. Και βέβαια αφού οι φοιτητές αποτελούν μια ξεχωριστή ομάδα σε σχέση με το χρόνο, η μελέτη του χρόνου τους αποβαίνει εξαιρετικά ενδιαφέρονσα.

Έτσι λοιπόν πιστεύουμε πως η κατανομή του χρόνου των φοιτητών επηρεάζεται και σχετίζεται με μια σειρά παράγοντες και κυρίως με το φύλο, εξάμηνο σπουδών, Σχολή, Τμήμα, κοινωνικο-επαγγελματική-οικονομική κατάσταση του πατέρα και της μητέρας, τον τόπο κατοικίας των γονέων, τον τόπο διαμονής των φοιτητών, καθώς και με τα προσωπικά μηνιαία έξοδα του κάθε φοιτητή.

Με τη στατιστική λοιπόν επεξεργασία του ερωτηματολογίου μας, θελήσαμε να δούμε:

- Το «προφίλ των φοιτητών», που έλαβαν μέρος σ' αυτή την μελέτη (οι 12 δηλαδή πρώτες μεταβλητές του ερωτηματολογίου, που αποτελούν και τις κύριες μεταβλητές της έρευνας σε σχέση με το προφίλ των φοιτητών.
- Ποσοστά στις ερωτήσεις, που αφορούν την κατανομή του χρόνου των φοιτητών, δηλ ερωτήσεις 13-28.
- Ποσοστά στις ερωτήσεις, που αφορούν τις αντιλήψεις των φοιτητών για το χρόνο τους και τη βίωσή τους σαν φοιτητές, δηλαδή ερωτήσεις 29-39.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 39ερωτήσεις, κλειστές, ανοιχτές και ερωτήσεις προτεραιοτήτων.

Όπως έγινε λοιπόν ήδη φανερό το εργαλείο έρευνάς μας ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο χωρίστηκε σε τρία μέρη:

Το πρώτο μέρος αφορά ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με τα κοινωνικά δεδομένα του φοιτητή. Είναι τα λεγόμενα κοινωνικο-δημογραφικά δεδομένα και έχουν να κάνουν με την ταυτότητα του φοιτητή (ερωτ. 1-12)

Το δεύτερο μέρος αφορά ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με τις διάφορες δραστηριότητες των φοιτητών μέσα στο χρόνο τους και την κατανομή αυτών των δραστηριοτήτων (ερωτ, 13-28)

Και τέλος το τρίτο μέρος, που είναι καθαρά αξιολογικό, αφορά ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με τις αντιλήψεις- εκτιμήσεις των ίδιων των φοιτητών για την κατανομή και διαχείριση του χρόνου τους και με μια έννοια για την αξιολόγηση του χρόνου από τους ίδιους σε σχέση με την έννοια του φοιτητή (ερωτ. 29-39).Εδώ, με διάφορες ανοιχτές ερωτήσεις προσπαθούμε να πάρουμε απαντήσεις για την εικόνα του φοιτητή και τελικά την αυτοεικόνα του. Είναι γνωστή η μέθοδος του να δίνονται απαντήσεις για την εικόνα κάποιου άλλου και έτσι έμμεσα να δίνεται η εικόνα του εαυτού μας (Mead).

Ακόμη, με τη στατιστική επεξεργασία, θελήσαμε να κάνουμε διασταύρωση διαφόρων ερωτήσεων ανά δύο ή ανά τρεις, για να δούμε τη συμμεταβλητότητα ή μη κάποιων παραμέτρων.

Το δείγμα μας αποτελούν φοιτητές που παρακολουθούν από όλες τις Σχολές και όλα τα Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και που επιλέχτηκαν με τυχαία δειγματοληψία.

Το δείγμα αποτελείται από 1037 φοιτητές (η αναλογία αγοριών και κοριτσιών είναι περίπου 1 προς 2 και αυτό οφείλεται στο ότι υπάρχουν στο δείγμα πολλοί φοιτητές από τη Φιλοσοφική Σχολή, όπου κατά πλειοψηφία είναι κορίτσια).

Η περίοδος που έγινε ή έρευνα ήταν από 20 Φεβρουαρίου μέχρι 4 Μαρτίου. Προσπαθήσαμε το χρονικό διάστημα της διανομής των ερωτηματολογίων να είναι πολύ σύντομο για να υπάρχει κάποια ομοιογένεια στη συμπεριφορά των φοιτητών προς την παρακολούθηση,

επισημαίνοντας εξ αρχής ότι το ποσοστό των φοιτητών που παρακολουθεί είναι μεγάλο, αφού η έρευνα έγινε στις αρχές εξαμήνου, όπου γενικά παρατηρείται μεγαλύτερη προσέλευση των φοιτητών για παρακολούθηση.

Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

A. μέρος ερωτηματολογίου: Κοινωνικο-δημογραφικά δεδομένα του πληθυσμού της έρευνάς μας: Συμπληρώθηκαν λοιπόν 1037 ερωτηματολόγια σε σύνολο 6000 φοιτητών από όλες τις Σχολές και όλα τα Τμήματα. Στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 650 κορίτσια και 387 αγόρια. Στον πληθυσμό μας είχαμε φοιτητές από όλα τα εξάμηνα, ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών του δείγματός μας είναι ηλικίας 19-23 ετών. Γνωρίζοντας ότι απευθυνόμαστε σε ένα επαρχιακό Πανεπιστήμιο, υποθέσαμε ότι η πλειοψηφία των φοιτητών μας θα προέρχονταν από οικογένειες «μεσαίες», στοιχείο το οποίο επαληθεύτηκε. Οι πατεράδες φαίνεται να είναι περισσότερο μορφωμένες από τις μητέρες, οι οποίες σε ποσοστό 64,7% δηλώνουν σαν επάγγελμα τα οικιακά. Η πλειοψηφία των φοιτητών προέρχεται από επαρχιακές πόλεις, ενώ η συντριπτική πλειοψηφία από αυτούς είναι ανύπαντροι και μη εργαζόμενοι ή έστω εργαζόμενοι περιστασιακά. Επίσης, η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών μένει σε φοιτητικό διαμέρισμα ή φοιτητική εστία, ενώ οι περισσότεροι φοιτητές ξοδεύουν λίγα σχετικά χρήματα για τα προσωπικά τους έξοδα πλην των βασικών τους εξόδων (ενοίκιο, διατροφή κ.λ.π.)

B. μέρος ερωτηματολογίου: Δραστηριότητες των φοιτητών: Οι περισσότεροι φοιτητές στο σύνολό τους και ανεξαρτήτως άλλης παραμέτρου, παρακολουθούν πολύ συχνά τα μαθήματά τους, θέτοντας σαν πρώτη προτεραιότητα το ότι τους ενδιαφέρει η επιστήμη που σπουδάζουν ή το ότι αλλιώς δεν βγαίνει η ύλη, ενώ η πλειοψηφία αυτών που δηλώνουν ότι δεν διαβάζουν καθημερινά για τη Σχολή τους, το κάνουν γιατί έχουν και άλλα ενδιαφέροντα. Οι περισσότεροι, που διαβάζουν άλλα βιβλία εκτός της Σχολής τους, είναι κυρίως λογοτεχνία και το κάνουν κυρίως διότι τους αρέσει το διάβασμα. Η πλειοψηφία των φοιτητών διαβάζει εφημερίδα, βλέπει καθημερινά τηλεόραση, γιατί όπως υποστηρίζουν έχει ενδιαφέρουσες εκπομπές. Επίσης η πλειοψηφία των φοιτητών ακούει καθημερινά μουσική, γιατί με αυτή εκφράζονται και επικοινωνούν και πηγαίνει συχνά κινηματογράφο γιατί τους αρέσει. Οι περισσότεροι φοιτητές πίνουν τον καφέ τους με παρέα, θεωρώντας τον σαν ώρα συνάντησης με τους φίλους, πηγαίνουν σε ουζερί – ταβέρνες επίσης σαν πρώτη προτεραιότητα για να βρεθούν με την παρέα τους και πηγαίνουν ακόμη σε μπαρ- ντίσκο, γιατί είναι ο κατεξοχήν τρόπος συνάντησης των νέων. Η συντριπτική πλειοψηφία φοράει καθημερινά ωρολόι, δεν αθλείται, δεν ασχολείται με την πολιτική, γιατί το θεωρούν χάσιμο χρόνου και σε ποσοστό 80,3% παίζουν διάφορα παιχνίδια και οι περισσότεροι πηγαίνουν εκδρομές – ταξίδια, θεωρώντας τα σαν τρόπο φυγής από την καθημερινή ρουτίνα.

Γ. μέρος ερωτηματολογίου: Αντιλήψεις των φοιτητών για την κατανομή του χρόνου τους: Οι περισσότεροι φοιτητές απαντούν ότι ά πάει κάποιος φίλος τους αργά το βράδυ και τους ξυπνήσει, θα τον διώξουν, ενώ όσοι κοιμούνται αργά το βράδυ, το κάνουν κυρίως γιατί διαβάζουν. Οι περισσότεροι πιστεύουν πως όπως διαθέτουν το χρόνο τους, τον διαθέτουν και οι περισσότεροι συμφοιτητές τους. Τους αρέσει περισσότερο η ενασχόληση με τα καλλιτεχνικά δρώμενα , ενώ κάνουν από υποχρέωση, συνήθεια ή ανάγκη, όσα έχουν να κάνουν με τον πρακτικό χρόνο τους (ψώνια, καθαριότητα κ.λ.π) Υποστηρίζουν πως η φοιτητική περίοδος είναι η καλύτερη, κατά κύριο λόγο κατά κύριο λόγο λόγω της ανεξαρτησίας σε σχέση με το γονεϊκό έλεγχο. Θεωρούν ότι το κύριο χαρακτηριστικό, που τον

κάνει να ξεχωρίζει είναι η ξεγνοιασιά, η ελευθερία, η ανεμελιά, θεωρώντας ότι μετά τη φοιτητική περίοδο όλα αυτά θα τελειώσουν. Χαρακτηρίζουν θετικά το φοιτητή, που ξυπνά πρωί για να πάει να παρακολουθήσει τα μαθήματά του, ενώ κρίνουν απόλυτα αρνητικά κάποιον που δηλώνει ότι δεν πίνει και δεν ξενυχτά.

Ερμηνεία Δεδομένων

Οι παρακολουθήσεις των μαθημάτων της Σχολής έχουν σχέση με τη Σχολή και το Τμήμα που φοιτά ο κάθε φοιτητής και δευτερευόντως με το φύλο, το εξάμηνο, τα προσωπικά μηνιαία έξοδα του κάθε φοιτητή. Επίσης, το καθημερινό διάβασμα για τη Σχολή έχει σχέση με τη Σχολή και το Τμήμα φοίτησης και το φύλο, όπως και το διάβασμα άλλων βιβλίων εκτός των υποχρεωτικών της Σχολής. Το διάβασμα ή όχι εφημερίδας έχει σχέση με το φύλο του φοιτητή, ενώ η συχνότητα παρακολούθησης της τηλεόρασης έχει μεγαλύτερη σχέση με τον τόπο κατοικίας των γονέων. Τα κορίτσια πηγαίνουν λίγο περισσότερο κινηματογράφο, καθώς και οι φοιτητές που μένουν μόνοι τους, παρά με τους γονείς τους, ενώ η παρακολούθηση των μαθημάτων στο Πανεπιστήμιο συνδυάζεται πλήρως με την προσέλευση στον κινηματογράφο. Η ώρα του καφέ σημαίνει «ώρα συνάντησης με τους φίλους» για όσους παρακολουθούν συχνά και κυρίως για όσους ξοδεύουν τα περισσότερα για τα προσωπικά τους έξοδα. Οι προτεραιότητες διαφοροποιούνται σε όλες τις απαντήσεις, ανάλογα με το φύλο, τη συχνή ή όχι παρακολούθηση, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και ειδικά της μητέρας, τα προσωπικά μηνιαία έξοδα του κάθε φοιτητή, τον τόπο διαμονής των γονέων και με το αν ο φοιτητής μένει μόνος του ή με την οικογένειά του.

Συμπεράσματα

Οι φοιτητές αποτελούν μια ξεχωριστή κοινωνική κατηγορία ή κοινωνικό στρώμα, που την ορίζουμε σαν ένα σύνολο ανθρώπων με κοινωνικώς σημαντικά κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα.¹⁵ Τέτοια είναι το ντύσιμο, ο τρόπος συμπεριφοράς, η αισθητική του σώματος και η γλώσσα.¹⁶ Παράλληλα όμως αυτό το κοινωνικό στρώμα έχει κάποιες ταξικές διαφορές ή και ανομοιογένειες, αφού η κοινωνικο-μορφωτική τους προέλευση είναι ανομοιογενής. Συνάμα όμως αποτελούν ένα βασικό τμήμα του πλατιού στις μέρες μας κοινωνικού στρώματος των διανοουμένων.¹⁷ Αυτές οι κοινωνικές ανομοιογένειες ή ανισότητες αναγκάζουν τους φοιτητές να ψάχνουν τη φοιτητική τους ενότητα στην πανεπιστημιακή και όχι στην κοινωνική τους ταυτότητα.¹⁸ Ωστόσο, μια ομάδα που ανανεώνεται αδιάκοπα, της οποίας τα μέλη διαφέρουν τόσο ως προς το κοινωνικό παρελθόν όσο και ως προς το επαγγελματικό μέλλον και τα οποία δεν ζουν ως επάγγελμα την προετοιμασία για το επάγγελμα, μια τέτοια ομάδα έχει πολλές πιθανότητες να ορίζεται κυρίως σύμφωνα με τη συμβολική σημασία και το ρόλο, που η ίδια δίνει σχεδόν ομόφωνα στην πρακτική της και όχι σύμφωνα με την πρακτική της.

15. Τσαούσης Δ..Γ. , Αθήνα, 1979, Στοιχεία Κοινωνιολογίας,, σσ. 430-431

16. Φραγκουδάκη Α. Αθήνα, 1987, Γλώσσα και Ιδεολογία, σ. 72

17. Βεργής Δ. Αθήνα, 1975, Τι είναι Πανεπιστήμιο, τι είναι πτυχιούχος, σσ. 26-27

18. Bourdieu P. –Passeron J.C., Αθήνα, 1983, Οι κληρονόμοι, οι φοιτητές και η κουλτούρα

Οι φοιτητές ζουν και διαλέγουν να ζουν σε ένα πρωτότυπο χώρο και χρόνο. Η φοιτητική ιδιότητα επιτρέπει στα άτομα να καταργούν τα χρονικά πλαίσια ή να τα ανατρέπουν.

Οι φοιτητές ενός περιφερειακού Πανεπιστημίου, όπως είναι οι φοιτητές του δείγματός μας, είναι περισσότερο δέσμιοι των σχολικών καταναγκασμών και έχουν πολύ λιγότερο την τάση να ζουν τις σπουδές τους σαν διανοητική περιπέτεια. Άλλωστε και η κοινωνική προέλευση του κάθε φοιτητή, διαφοροποιεί και τον τρόπο με τον οποίο ζει τη φοιτητική ιδιότητα. Ο πρώτος τρόπος χαρακτηρίζει κυρίως τους φοιτητές της αστικής προέλευσης που ζουν τις σπουδές τους σαν εμπειρία, όπου δεν παρεμβαίνουν προβλήματα πιο σοβαρά από αυτά που οι ίδιοι επιλέγουν. Ο δεύτερος τρόπος εκφράζει την ανησυχία για το μέλλον που χαρακτηρίζει τους φοιτητές από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και τα πιο απομακρυσμένα από τη σχολική παιδεία.

Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως φοιτητής είναι αυτός που προετοιμάζεται με τις σπουδές του για το επαγγελματικό μέλλον, ενώ η πράξη των σπουδών του είναι μέσον στην υπηρεσία ενός σκοπού, αφού η κατάσταση που ζει τώρα είναι προσωρινή και μεταβατική, αφού η κοινωνική κατηγορία στην οποία ανήκει δε σχετίζεται με την «παραγωγική διαδικασία», αλλά με την «μαθησιακή διαδικασία».

Η εκπαίδευση και μάλιστα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θεωρείται μια «επένδυση» ή σαν μελλοντική κατανάλωση ή και σαν μελλοντική παραγωγική ικανότητα.¹⁹ Άλλωστε η έλλειψη επαγγελματικού προσανατολισμού καθιστούν σαν αιτιολογία επιλογής των σπουδών τους την οικονομική εξασφάλιση και τις συνθήκες εργασίας.²⁰

Η συνεχιζόμενη κλιμάκωση του κοινωνικού ανοίγματος των σπουδών και της υπερπαραγωγής πτυχιούχων συνεπιφέρει αναπόφευκτα τάσεις ετεροαπασχόλησης, υποαπασχόλησης και ανεργίας των πτυχιούχων.²¹ Είναι πια γνωστό και φανερό πως η κατοχή κάποιου πτυχίου δε λύνει το πρόβλημα καμιάς ζωής. Το πολύ- πολύ δίνει τη δυνατότητα (σπάνιο και αυτό στις μέρες μας) και τη δημιουργία της υλικής βάσης για μεγαλύτερη «άνεση» από ποσοτική άποψη. Δεν έχουμε καμιά αλλαγή στην ποιότητα της ζωής. Η ανεργία που αναφέραμε και πιο πάνω, έχει σαν αποτέλεσμα τη χαρακτηριστική μετατόπιση της μέσης ηλικίας ενεργοποίησης των νέων.²²

Πάντως, τελικά η γενικευμένη συναίνεση της οικογένειας συμβαδίζει με τη δεδηλωμένη α-εργία που φαίνεται πολύ πιο αποδεκτή ή και επιθυμητή από την υποτιμητική εργασία.²³

19. Schultz Th. W. Αθήνα, 1972, Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης, σ. 25

20. Ψαχαρόπουλος Γ.- Καζαμιάς Α .Αθήνα, 1985, Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα- Κοινωνική και Οικονομική μελέτη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σσ230-231

21. ΧιωτάκηςΣ. Αθήνα, 1987, Ιστορική διαμόρφωση της δομής της εκπαίδευσης και κοινωνικό άνοιγμα των σπουδών.

22. Βεργής Δ. Αθήνα, 1975, Τι είναι Πανεπιστήμιο, τι είναι πτυχιούχος, σσ. 26-27

23. Κελπερής Χ. κά., Αθήνα, 1986, Νέοι: διάθεση χρόνου, διαπροσωπικές σχέσεις, σ. 8

Αντίθετα, από ότι συμβαίνει στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες, οι ελληνικές οικογένειες δεν ελπίζουν απλώς στην κοινωνική άνοδο των γόνων τους, αλλά πιστεύουν σ' αυτήν και συνεπώς κάνουν ό,τι τους είναι δυνατόν να την «προγραμματίσουν». Έτσι, μπορεί να ερμηνευτεί και η αδιάλειπτα συνεχιζόμενη «υπερζήτηση» για ανώτατη εκπαίδευση, που ανέκαθεν υπήρξε το ασφαλέστερο εφελτήριο για κοινωνική άνοδο.²⁴

Επικρατούν στην Ελλάδα δύο φαινόμενα αντίθετα με όλες τις άλλες χώρες:

- 1) Γενικευμένη πρακτική οικογενειακής εκπαιδευτικής επένδυσης και
- 2) Καθυστέρηση ενεργοποίησης των νέων, «ζώντας τη μικροαστική φαντασίωση», σύμφωνα με την οποία η «δεδηλωμένη α-εργία» φαίνεται πολύ πιο αποδεκτή από την υποτιμητική εργασία.²⁵ Το μήνυμα που δίνεται σωστό ή εσφαλμένο είναι το

εξής: Οι επιστήμονες στις μέρες μας αργούν περισσότερο να βρουν δουλειά, αλλά στο τέλος βρίσκουν σε ποσοστά μεγαλύτερα από τους άλλους.

Σε σχέση τώρα με όλα αυτά, μπορούμε να έρθουμε στα πιο συγκεκριμένα συμπεράσματα σε σχέση με την έρευνά μας. Η έρευνα έγινε σε ένα Περιφερειακό Πανεπιστήμιο και σε φοιτητές που βρήκαμε μέσα στις τάξεις.

Άρα, η μεγάλη πλειοψηφία των φοιτητών μας γνωρίζοντας τη χαμηλή κοινωνικομορφωτική τους προέλευση, δεν ζει τις σπουδές της σαν «διανοητική περιπέτεια», αλλά παρακολουθεί και διαβάσει για τις σπουδές της. Όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνικομορφωτική προέλευση της οικογένειας, τόσο περισσότερο παρακολουθούν τα παιδιά και διαβάζουν για τη Σχολή τους. Γνωρίζοντας όμως, πολύ καλά πως η «φοιτητική περίοδος» είναι μια παροδική και ξεχωριστή περίοδος, κυρίως από άποψη ανεμελιάς, απελευθέρωσης κ.λ.π., προσπαθεί να εκμεταλλευτεί το χρόνο του έτσι, που και να ανταποκρίνεται στο ρόλο του φοιτητή, στη «μαθησιακή δηλαδή διαδικασία», αλλά ταυτόχρονα και να απολαμβάνει τα αγαθά του «ελεύθερου χρόνου» του, που του ανοίγεται διάπλατα μπροστά του για πρώτη και ίσως για τελευταία φορά στη ζωή του. Το πολύ ευχάριστο όμως είναι πως αυτός ο τύπος του φοιτητή δεν αναλώνεται μονάχα σε μπαρ και σε ξενύχτια, σπαταλώντας άσκοπα το χρόνο του, αλλά αντίθετα «δημιουργεί» μέσα σε αυτόν τον χρόνο νέες αξίες και ανοίγει καινούργιους ορίζοντες και προοπτικές για το επαγγελματικό και το προσωπικό του μέλλον.

Από την άλλη μεριά υπάρχει ο τύπος του «σπασίικλα φοιτητή», που ενδιαφέρεται μονάχα για τα μαθήματά του και τις σπουδές του. Μην έχοντας αρκετά εφόδια σαν «μορφωτικό κεφάλαιο», διαβάζει πολύ και παρακολουθεί ανελλιπώς για να αναπληρώσει τα κενά του, μην εξασκώντας τις άλλες «φοιτητικές δραστηριότητες». Αυτός, ο τύπος «μονόχρωτου φοιτητή» κρίνεται από όλους αρνητικά.

Υπάρχει, ακόμη ο τύπος του «αδιάφορου φοιτητή», αυτού δηλαδή που θεωρεί τη φοιτητική περίοδο μονάχα «σαν περιπέτεια». Αρνούμενος παντελώς να ενταχθεί σε ωράρια, τυποποιήσεις κ.λ.π., ακολουθεί τους δικούς του ρυθμούς, πιστεύοντας απόλυτα στην ιδιαιτερότητα και παροδικότητα της φοιτητικής περιόδου.

Αυτοί οι φοιτητές πολύ λόγοι στο δείγμα μας είναι από τα ανώτερα ή από τα χαμηλότερα μορφωτικο-οικονομικο-κοινωνικά στρώματα, για διαφορετικούς φυσικά λόγους.

24. Τσουκαλάς Κ. κά. Αθήνα, 1986, Η Ελλάδα σε εξέλιξη, σσ. 202-203

25. Μουστάκα – Κασιμάτη, Αθήνα, 1984, Φιλοδοξίες και επιθυμίες γονέων για την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους, σ. 29

Το πολύ ενδιαφέρον είναι πως από τη μια μεριά η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρεί τον εαυτό της «ξεχωριστή προσωπικότητα», ενώ από την άλλη γνωρίζει πως οι δραστηριότητες, που κάνει ο καθένας μέσα στο χρόνο του είναι λίγο-πολύ ίδιες με αυτές των συμφοιτητών του. Βέβαια, παράλληλα ο κάθε φοιτητής γνωρίζει πως η φοιτητική περίοδος είναι ξεχωριστή και γρήγορα περνά.

Μέσα όμως σε αυτή την φοιτητική περίοδο, που το κύριο γνώρισμά της είναι η χαλαρή οργάνωση του χρόνου, κρίνεται αρνητικά από την πλειοψηφία των φοιτητών η μη ενασχόληση με τα καθήκοντα του φοιτητή, που δεν είναι άλλα από τις παρακολουθήσεις των μαθημάτων του και το διάβασμα για να ανταποκριθεί σε αυτά τα μαθήματά του- ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ πως η πλειοψηφία των φοιτητών χαρακτηρίζει θετικά «τον φοιτητή που ξυπνά πρωί για να πάει να παρακολουθήσει τα μαθήματά του».

Εκ παραλλήλου όμως, «θαυμάζεται» και ο φοιτητής που είναι καλός, αλλά και που γυρνά, διασκεδάζει κ.λ.π., άρα τα καταφέρνει παντού. Ενδεικτικά και εδώ αναφέρουμε πως η πλειοψηφία των φοιτητών κρίνει αρνητικά το φοιτητή, που δηλώνει κατηγορηματικά, πως «δεν πίνει, δεν ξενυχτά, δεν παρασύρεται».

Πάντως, αυτό που έχουμε να κάνουμε σαν τελική διαπίστωση είναι πως οι φοιτητές μας και παρακολουθούν και διαβάζουν και γενικά η πλειοψηφία τους ή καλύτερα η μεγάλη τους πλειοψηφία, δεν «σπαταλά άσκοπα το χρόνο της», καταναλώνοντάς τον εδώ κι εκεί. Είτε βλέποντας τη φοιτητική περίοδο σαν «περιπέτεια» (Garboua), είτε σαν «εφαλτήριο για κοινωνική καταξίωση», ανταποκρίνονται πολύ καλά στις υποχρεώσεις τους, ενώ στον ελεύθερο χρόνο τους, εξασκούν «δημιουργικές» κυρίως δραστηριότητες, όπως μουσική, κινηματογράφο, σπορ, ταξίδια κ.λ.π., ενώ πολύ λίγοι είναι αυτοί που ακολουθούν αποκλειστικά «καταστροφικές» δραστηριότητες, π.χ. ποτά, ναρκωτικά κ.λ.π. για να δανειστούμε τους όρους από τον Joffre Dumazedier. Μπορούμε λοιπόν, να πούμε πως στον «ελεύθερο χρόνο» των φοιτητών γεννιούνται «καινούργιες αξίες». Αξίες που έχουν να κάνουν με την αυτοπραγμάτωσή τους. Κι αυτές οι αξίες φαίνεται πως ακολουθούνται κυρίως από τον τύπο του φοιτητή, που μπορεί να τα συνδυάσει όλα.

Ο φοιτητής, και που είναι καλός και που ξέρει να «εκμεταλλεύεται και να ζει» τη φοιτητική του περίοδο, ζώντας εμπειρίες θετικές και δημιουργικές μέσα στον ελεύθερο χρόνο του, εμπειρίες που θα του αφήσουν πολύ όμορφες αναμνήσεις από τα φοιτητικά του χρόνια και θα στιγματίσουν τις γενικότερες πρακτικές και επιλογές του.

«Συνεπής» λοιπόν, θεωρείται κάποιος φοιτητής και που ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις του και που βιώνει το “loisir” του σαν αυτοπραγμάτωση και αυτοέκφραση (Dumazedier). Οι αξίες λοιπόν που γεννιούνται μέσα στο loisir των συγκεκριμένων φοιτητών μας πρέπει να είναι θετικές και δημιουργικές, διαπίστωση που κάνουμε από τις απαντήσεις που μας δίνουν οι φοιτητές για τις δραστηριότητες μέσα στο χρόνο και από τη αξιολόγηση και τους χαρακτηρισμούς που δίνουν για τους συμφοιτητές τους, γιατί μαζί με τη εικόνα «του είναι με τους άλλους» ξεπροβάλλει «η εικόνα του είναι για τον εαυτό μας», μιας και πρέπει να δώσουμε την εικόνα του κοινωνικού εαυτού μας, σύμφωνα με τον Mead.

Η έρευνα αυτή για τους φοιτητές μάς κάνει να πιστεύουμε ότι οι μαθητές των Γυμνασίων και ειδικά των Λυκείων, έχοντας ελάχιστο χρόνο, λόγω του φόρτου εργασίας τους, αξιοποιούν τον ελάχιστο ελεύθερο χρόνο τους λιγότερο δημιουργικά, (πίνουν, δε διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία, δεν πηγαίνουν εκδρομές – ταξίδια, πηγαίνουν ελάχιστα στον κινηματογράφο και γενικά ακολουθώντας τη λαϊκή ρήση – αν μπεις στο Πανεπιστήμιο, θα βγεις – διαβάζουν όσο μπορούν, εφόσον ενδιαφέρονται, για να μπουν στο Πανεπιστήμιο και μετά ίσως να απολαύσουν τις δυνατότητες που θα τους δοθούν από τον πολύ περισσότερο ελεύθερο χρόνο τους) , ενώ η πολύ σφιχτή δομή της καθημερινότητάς τους, κάνει τους μελλοντικούς φοιτητές να θεωρούν το χρόνο τους διαφοροποιημένο και ανέμελο σε σχέση με τα προηγούμενα μαθητικά χρόνια και τα χρόνια που έρχονται.

Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων – Πολιτιστικά Προγράμματα Προοπτική και Δυσκολίες

Ονούφριος Πανλογιάννης, Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Δρ. Ιστορίας, Υπεύθυνος Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων Δ.Δ.Ε. Κέρκυρας

A. Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων περιλαμβάνει από το σχολικό έτος 2003-04 Γραφεία Πολιτιστικών Θεμάτων και Καλλιτεχνικών Αγώνων και κατ' επέκταση θέτει προϋποθέσεις για την υλοποίηση αντίστοιχων δράσεων στο περιβάλλον των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Αυτή η διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης των προγραμμάτων καθώς και το πλαίσιο ανάπτυξης τους καθορίζονται από την προκήρυξη του ΥΠΕΠΘ και επομένως δεν χρήζουν στη συγκεκριμένη στιγμή περαιτέρω συζήτησης.

Ωστόσο τα «πράγματα» δεν είναι απολύτως σαφή, με αποτέλεσμα να προκαλούνται παρερμηνείες και δυσκολίες στην εφαρμογή των μεθόδων και στην υλοποίηση των στόχων. Ενδεικτικά σημειώνονται δύο προβλήματα που συνδέονται με τις συνισταμένες του θεσμικού πλαισίου των πολιτιστικών προγραμμάτων.

1. Η αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί κυρίως τη βελτίωση τεσσάρων παραγόντων: του νομικού πλαισίου που καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας, της υλικοτεχνικής υποδομής, της εκπαίδευσης και μετεκπαίδευσης του προσωπικού και του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών δραστηριοτήτων που εντάσσονται σε αυτό. Είναι εμφανείς και κατανοητές στον καθένα, ειδικά στους εκπαιδευτικούς, οι δυσκολίες που προκύπτουν, όταν η παρέμβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα αγγίζει μόνο έναν ή κάποιους από τους παραπάνω παράγοντες και κατά συνέπεια δεν γίνεται στη βάση μιας σταδιακής και σχεδιασμένης πολιτικής.
2. Στην περίπτωση δε των «πολιτιστικών προγραμμάτων» σοβαρό πρόβλημα αποτελεί η μη επαρκής αποσαφήνιση του όρου «πολιτισμός». Αν δεχτούμε, κατά τη συλλογιστική και του Broudel, ότι οι πολιτισμοί είναι τα πάντα, είναι γεωγραφικές περιοχές, είναι κοινωνίες, είναι οικονομίες, είναι συλλογικές νοοτροπίες, είναι συνέχειες, τότε πώς μπορεί να γίνει με ασφάλεια η διάκριση με τις άλλες κατηγορίες σχολικών δραστηριοτήτων. Αν πάλι δεχτούμε ότι ο «πολιτισμός» νοείται σε σχέση με το περιεχόμενο και τις αξίες μόνο της πνευματικής και καλλιτεχνικής ζωής («καλλιτεχνικοί αγώνες»), τότε ερχόμαστε αντιμέτωποι με μια ξεπερασμένη αντίληψη που στο παρελθόν δημιούργησε αρκετά προβλήματα, αυτή που κατέγραφε τις υλικές υποδομές και αξίες ως ταπεινές δραστηριότητες που στερούνταν κοινωνικής, ιστορικής και πολιτισμικής σημασίας.

Εκείνο πάντως που αναμφισβήτητα είναι κατ' αρχάς αναγκαίο να αποτελέσει θέμα διαλόγου είναι αν οι συγκεκριμένες σχολικές δραστηριότητες αποτελούν εκπαιδευτική καινοτομία για ποιοτικές αλλαγές στο χώρο του σχολείου ή αν ακόμη παραμένουν εγκλωβισμένες στις αγκυλώσεις του παραδοσιακού σχολείου.

B. Προοπτική

Η φιλοσοφία που διέπει τη λειτουργία αυτών των δράσεων είναι συγγενής με αυτήν που επικρατεί στα διδακτικά μοντέλα των Διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών και της Ευέλικτης Ζώνης, συνοψίζεται επομένως στην προσέγγιση θεμάτων υπό το πρίσμα διαφορετικών επιστημών και επιστημονικών ειδικοτήτων και πιθανόν διαφορετικών ερευνητικών και παιδαγωγικών μεθόδων. Η εφαρμογή, συνεπώς, αυτών των δράσεων

επιτυγχάνεται με τη χρήση στοιχείων που δεν ανήκουν αποκλειστικά σε κάποιο διακριτό επιστημονικό πεδίο, αλλά αναπτύσσονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοούν τις συνδέσεις μεταξύ και δια μέσου επιμέρους επιστημών. Η πρόταση φαίνεται ελκυστική για εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, ειδικά στο βαθμό που μπορεί να ενεργοποιήσει επιπλέον μορφές βιωματικής μάθησης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να σηματοδοτήσει μια γόνιμη κριτική στο υπάρχον σύστημα των χωριστών μαθημάτων και των κατακερματισμένων γνωστικών αντικειμένων. Φαίνεται, επίσης, χρήσιμη, γιατί συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των νέων που το σχολείο δύσκολα καλλιεργεί και που όμως θεωρούνται απαραίτητες για την προσαρμογή τους στις διαρκώς εξελισσόμενες κοινωνικές συνθήκες.

Ειδικότερα, η εφαρμογή ενός πολιτιστικού προγράμματος με τη μορφή της «ελεύθερης» διεπιστημονικής εξέτασης θεμάτων είναι δυνατόν να επιφέρει μια σειρά θετικών ενεργειών, οι οποίες στην παρούσα εργασία απλώς θα αναφερθούν. Ας σημειωθεί, βέβαια, πρωτίστως ότι καλύπτει και ένα μεγάλο έλλειμμα του παραδοσιακού σχολείου. Παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές που συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες να γνωρίσουν ένα μεγάλο μέρος γνώσεων και πληροφοριών που εκ των πραγμάτων είναι αδύνατο να συμπεριληφθούν στο πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και εντός των συμβατών ορίων των γνωστικών αντικειμένων.

Η επιλογή του θέματος μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, όπως σαφώς και το θεσμικό πλαίσιο σχεδιασμού των προγραμμάτων ορίζει, προάγει αφενός την έννοια της συνεργατικότητας σε όλα τα επίπεδα στο χώρο του σχολείου και αφετέρου παρέχει τη δυνατότητα να καθορίζεται ελεύθερα, με κριτήριο τα κατά περίπτωση ενδιαφέροντα και σε συνθήκες πέραν από την υποχρεωτική κανονικότητα του αναλυτικού προγράμματος, η θεματολογία και οι μορφές ερευνητικής και παιδαγωγικής διαχείρισης του προγράμματος. Σε αυτή τη βάση τίθενται στην πράξη ζητήματα ερευνητικής μεθοδολογίας και δεοντολογίας, επιδιώκεται η βιβλιογραφική ενημέρωση και παρουσιάζονται μορφές βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης, διαμορφώνονται εν ολίγοις στο σχολείο μικρά ερευνητικά κέντρα.

Σε όλη αυτήν την κατάσταση πρωταγωνιστές είναι οι μαθητές που μέσα από τη συμμετοχή τους στα πολιτιστικά προγράμματα συνηθίζουν να ζουν και έξω από τη σχολική αίθουσα, να καταφεύγουν και σε άλλα βιβλία εκτός από τα σχολικά, να κατανοούν και να εκτιμούν το ρόλο και την αξία των εσφαλμένα αποκαλούμενων δευτερευόντων μαθημάτων. Μαθαίνουν, επίσης, ότι η πραγμάτευση θεμάτων δεν είναι αναγκαίο να τίθεται στη βάση μιας «εξεταστικής πρακτικής», επομένως αντιλαμβάνονται ότι κανένας μαθητής δεν αποκλείεται από αυτές τις ομάδες. Αντιθέτως, μάλιστα, κάποιοι από αυτούς θα ενεργοποιήσουν ξεχασμένες δεξιότητες και κλίσεις, θα στραφούν σε εναλλακτικές μορφές γνώσης, θα κοινωνικοποιηθούν. Η λειτουργία των πολιτιστικών προγραμμάτων αλλά και των καλλιτεχνικών και των επιστημονικών εργαστηρίων, που αποτελούν κατηγορία αυτών των προγραμμάτων, καθιστούν το σχολείο πεδίο συνάντησης, έρευνας, παιχνιδιού και διασκέδασης, προάγουν με ευχάριστο τρόπο τη διαδικασία της μάθησης, ενώ παράλληλα προεκτείνουν με έναν ποιοτικό και αβίαστο τρόπο τη συνεργασία μαθητών, εκπαιδευτικών και κοινωνίας με κέντρο το χώρο του σχολείου. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον η συνεργασία μεταξύ ατόμων και ομάδων γίνεται με κριτήρια το σεβασμό, την αναγνώριση και την κοινωνική αλληλεπίδραση ενώ παράλληλα τίθενται ζητήματα ορθολογικών επιλογών για το περιβάλλον, διαχείρισης πόρων, αξιοποίησης γνώσεων και στάσεων για την προστασία της υγείας, αντίληψης – αποδοχής και δημιουργίας τέχνης. Το πιο ουσιαστικό ίσως είναι ότι αρχίζει και γίνεται συνείδηση πως το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, ακόμη κι αν είναι προοδευτικό, δύσκολα υλοποιεί τους επιδιωκόμενους στόχους, αν δεν συντονιστεί με άλλες παιδαγωγικές παραμέτρους.

Όλη αυτή η παιδαγωγική διαδικασία ενδυναμώνει, άμεσα ή έμμεσα, στην ουσία το αιτούμενο της βιωματικής μάθησης. Αφενός ο ρόλος του εκπαιδευτικού έγκειται περισσότερο στην καθοδήγηση της δόμησης της γνώσης παρά στην άμεση παροχή γνώσης και πληροφορίας, αφετέρου οι μαθητές αντιμετωπίζονται και γίνονται ενεργοί συντελεστές με την άσκηση συγκεκριμένων ικανοτήτων σε αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού. Έτσι οι μαθητές δεν αποκτούν μόνο εμπειρίες και βιώματα αλλά κυρίως τη δυνατότητα αξιοποίησης τους σε πραγματικές κοινωνικές συνθήκες. Όπως υποστηρίζει, άλλωστε, κι ο Αριστοτέλης τη στιγμή της κάθε επιμέρους δράσης εκείνος που δρα είναι αυτός που πρέπει να αποφασίζει τι ταιριάζει περισσότερο σε κάθε συγκεκριμένη περίπτωση, χωρίς να περιορίζεται στη μηχανική εφαρμογή συνταγών ή κανόνων.

Επιπλέον η παιδαγωγική διαδικασία των σχολικών προγραμμάτων πληροί ποιοτικότερα κριτήρια από τα αντίστοιχα των Διαθεματικών Προγραμμάτων Σπουδών και της Ευέλικτης Ζώνης. Κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, άρα και των πολιτιστικών προγραμμάτων, η επιλογή του θέματος είναι ελεύθερη ή σωστότερα εντάσσεται σε ευρύτετους θεματικούς άξονες που καλύπτουν τις κυριότερες εκφάνσεις του πολιτισμού μας. Συνεπώς η θεματολογία των πολιτιστικών προγραμμάτων δεν υπόκειται αναγκαία στο στόχο μιας διαθεματικής παρουσίασης προσανατολισμένη στη σχολική γνώση, όπως κυρίως ίσχυσε στην Ευέλικτη Ζώνη και στα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών («...οριζόντια διασύνδεση στο επίπεδο των Α.Π.Σ. σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικείμενου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες...», ΦΕΚ, τεύχος Β' αρ. φύλλου 304/13-3-2003, σ. 4367-8). Στην τελευταία περίπτωση ο εκπαιδευτικός δεν έχει δικαίωμα να «ξεφύγει» από την ύλη και να διδάξει πράγματα που θεωρεί ως περισσότερο ενδιαφέροντα ή αναγκαία για την εξέλιξη της επικοινωνίας.

Ειδικότερα, η εφαρμογή των πολιτιστικών δράσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον ενισχύει επιπλέον την εκπαιδευτική καινοτομία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή την ενδυνάμωση των μορφών επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης εφήβων και νέων που συνυπάρχουν με τις εθνοπολιτισμικές, θρησκευτικές, γλωσσικές και άλλες ιδιαιτερότητες τους. Με αυτόν τον τρόπο όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα, απελευθερωμένοι από τα χαρακτηριστικά της «ειδικής ομάδας». Διαμορφώνονται έτσι οι συνθήκες για να υλοποιηθεί αυτό που ο καθηγητής Γ. Μαυρογιώργος θεωρεί σημαντικό: «ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχει περισσότερες πιθανότητες αποτελεσματικής παρέμβασης, όταν δεν απευθύνεται κατ' αποκλειστικότητα στους «άλλους» και στις υποτιθέμενες διαφορές τους, γιατί μια τέτοια επιλογή είναι ανοιχτή σε διολίσθηση προς παιδαγωγικές αποθέωσης της διαφοράς και της απομόνωσης». Η συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα πολιτισμού ωθεί τους μαθητές να «βιώσουν» αυτό που ονομάζουμε ετεροκαθορισμό των αξιών, κάτι που αναδύεται από την αποδοχή της αντίληψης που θέλει τα αντικείμενα της γνώσης να διαφέρουν από κοινωνία σε κοινωνία, από πολιτισμό σε πολιτισμό, να εμφανίζονται επομένως «διαφορετικά», αλλά σε καμιά περίπτωση να μην υπόκεινται σε ποιοτικές κι άλλου είδους αξιολογήσεις. Η συνύπαρξη νέων μέσα στο «ελεύθερο» περιβάλλον μιας σχολικής δραστηριότητας δε διδάσκει την ανοχή για το διαφορετικό, αλλά δημιουργεί το πνευματικό υπόβαθρο που επιτρέπει την εκτίμηση για το διαφορετικό. Αυτή είναι και η ουσιώδης διαφορά που διακρίνει την ενεργητική συμμετοχή από την αναγκαία παθητική αποδοχή πληροφοριών. Είναι ακριβώς το σημείο που ορίζει τη μετάβαση από την πολυτισμικότητα που αποτελεί δεδομένο της κοινωνίας μας στη διαπολιτισμικότητα που παραμένει αιτούμενο.

Η εφαρμογή του θεσμού των πολιτιστικών προγραμμάτων αποτελεί εκ των πραγμάτων μια άσκηση και μια πράξη πολιτισμού για τους μαθητές, γιατί με την

πραγμάτευση θεμάτων πνευματικού και υλικού πολιτισμού τους παρέχεται η δυνατότητα αφενός να επαναπροσδιορίσουν την έννοια «πολιτισμός», που συχνά και εσφαλμένα στη σκέψη τους είναι συνώνυμος με καλές τέχνες ή με ευγενείς πράξεις και αφετέρου να προσεγγίσουν το παρόν μέσω του παρελθόντος, να κατανοήσουν μορφές της πραγματικότητας ως αποτέλεσμα της ιστορικής εξέλιξης που έχει ζήσει η ανθρωπότητα έως σήμερα.

Οδηγεί τους μαθητές σε μια διαφορετική θέαση των γεγονότων μακριά από την πιστή αφηγηματική μέθοδο της εξαντλητικής αναφοράς πολέμων, μαχών, προσώπων, ημερομηνιών και άλλων που χρησιμοποιεί κατά κόρον η σχολική πρακτική. Εν τούτοις δεν απομακρύνει τους μαθητές από τα απλά γεγονότα και τα αντίστοιχα επεισόδια, ούτε από τις καθημερινές στιγμές και τη ζωή των ανθρώπων, αντιθέτως τους ωθεί να τα «δουν» με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορέσουν να διακρίνουν τους ιστορικούς χρόνους, να εστιάσουν στις μεγάλες χρονικές διάρκειες, να φθάσουν στην καρδιά των πολιτισμών, να γνωρίσουν τους μεγάλους πολιτισμούς. Τους επιτρέπει να διαπιστώσουν ότι μέσα στη διαδοχή των γεγονότων υπάρχουν κι άλλες κύριες πραγματικότητες που έχουν μακρά αμετάβλητη διάρκεια και που συνήθως παρασιωπούνται, όπως ο γεωγραφικός χώρος, τα κοινωνικά σχήματα, οι ηθικές επιταγές, οι θρησκευτικές – φιλοσοφικές – ιδεολογικές πεποιθήσεις. Μαθαίνουν, εν ολίγοις, ότι με τη συμμετοχή τους σε πολιτιστικές δράσεις ταξιδεύουν στον πολιτισμό ή σε πολιτισμούς προσεγγίζοντας γεωγραφικές περιοχές, κοινωνίες, οικονομίες και νοοτροπίες. Αρχίζουν να μαθαίνουν, επίσης, το νόημα διατυπώσεων, όπως «κάθε πολιτισμός αποτυπώνεται στο χαρτί», «η κοινωνία δεν μπορεί να νοηθεί χωριστά από τον πολιτισμό», «κάθε πολιτισμός είναι δέσμιος υλικών και βιολογικών συνθηκών», «η νοοτροπία είναι ένα πολιτισμικό γεγονός». Βιώνουν στην πράξη τη διάσταση της διεπιστημονικής πραγμάτευσης θεμάτων, εφόσον βλέπουν πως «συνεργάζονται» επιστήμες όπως η ιστορία, η κοινωνιολογία, η αρχαιολογία, η γεωγραφία, η λαογραφία, η ψυχολογία, η δημογραφία, η εθνολογία, τα οικονομικά και αρκετές άλλες για να προσεγγίσουν τον κόσμο και τον τρόπο μεταβολής του, για να αναγνωρίσουν τις βασικές έννοιες της κοινωνίας, του κράτους, του πολιτισμού. Δοκιμάζουν σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις, όπως η χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και στην προσέγγιση του πολιτισμού. Ζητούμενο παραμένει πάντα αν αυτή η προσέγγιση της έννοιας και των διαστάσεων του πολιτισμού με νέους όρους μειώσει την απροθυμία των μαθητών να επισκέπτονται χώρους αρχαίων μνημείων, μουσειακών εκθεμάτων και έργων τέχνης και κατά συνέπεια κάνει αυτή τη διαδικασία πιο ευχάριστη.

Τελικά, η συμμετοχή στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων αποτελεί μια πρόταση και μια πρόκληση για τους μαθητές, για να αρχίσουν να κάνουν το χρόνο και το χώρο περισσότερο αναγνωρίσιμους, να τοποθετούν γεγονότα και πρόσωπα στο χρόνο και στο χώρο, να διακρίνουν το ουσιώδες από το επουσιώδες και να κατανοούν το περίγραμμα της πολυσύνθετης πραγματικότητας. Πρόκειται γι αυτό που καλύτερα και πιο απλά από τον καθένα το περιέγραψε ο Braudel, λέγοντας ότι θα ήταν εξαιρετικά σημαντικό για τους μαθητές να φθάσουν στο σημείο να κατανοούν τις ειδήσεις και τα αφιερώματα σε μια εφημερίδα. Αυτή η κοινωνικοποίηση και η πολιτικοποίηση των νέων μέσα από εναλλακτικές μορφές γνώσης και δράσης είναι μια σημαντική προοπτική που κινείται πέρα από την τυπική γνώση του σχολείου και γι αυτό ίσως να προκαλεί αντιδράσεις.

Γ. Δυσκολίες

Από την άλλη πλευρά, βέβαια, όλα αυτά φαίνονται πάρα πολύ όμορφα για να είναι τόσο πολύ και τόσο γρήγορα αληθινά. Η αναφορά, μάλιστα, στις δυσχέρειες που εμφανίζονται κατά την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων θα είναι σύντομη, σχεδόν επιγραμματική, όχι βέβαια γιατί υπάρχει η παραμικρή σκοπιμότητα απόκρυψης, αλλά γιατί για τον καθένα μας είναι προφανείς και βιωματικές οι δυσκολίες που προκύπτουν. Θέλει, δηλαδή, πολύ κόπο και αρκετή τόλμη για να αναπτυχθεί αυτή η διαφορετική αντίληψη των

θεμάτων στο χώρο ενός παραδοσιακού σχολείου που οι δομές του παραμένουν αμετάβλητες, οι αγκυλώσεις του εμφανείς και οι προσδοκίες του κοινωνικού περιβάλλοντος από αυτό αυστηρώς καθορισμένες.

Η χρησιμότητα και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων θα τίθενται εύκολα υπό αμφισβήτηση σε ένα σχολείο που επικρατούν πάντοτε παγιωμένες συνθήκες που καθορίζονται από το κυρίαρχο αναλυτικό πρόγραμμα, από την αυθεντία του δασκάλου και τη μοναδικότητα του σχολικού βιβλίου, από την «παγωμένη» σχολική αίθουσα και τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, από την προσαρμογή της εκπαιδευτικής επικοινωνίας στους βαθμούς της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας. Υπηρετούμε σε μεγάλο βαθμό ένα σχολείο που αξιολογεί ως σημαντικό ότι εξετάζεται. Κι αυτή η αντίφαση πρέπει να επισημανθεί και να αναδειχθεί. Επειδή, μάλιστα, οι αναφορές στην καινοτομία αυτών των δραστηριοτήτων και στη συνεισφορά τους στη διαμόρφωση ενός νέου και σύγχρονου σχολείου αποτελούν τα τελευταία χρόνια – τουλάχιστον την τελευταία δεκαετία - κοινό τόπο στις δηλώσεις και στις εξαγγελίες όλων των ηγεσιών του ΥΠΕΠΘ, κι όχι μόνο, και σε όλα τα επίπεδα, είναι αναγκαίο να διευκρινισθεί άμεσα αν υπάρχει πράγματι η βούληση για την υποστήριξη αυτών των [πολιτιστικών] προγραμμάτων και για την ανάδειξη και αποδοχή τους ως απαραίτητο και ζωντανό πυρήνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γιατί διαφορετικά αυτή η «αντίφαση» αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα, στο βαθμό που προσφέρεται ως ισχυρό αλλά επίπλαστο «άλλοθι» για ένα δήθεν νέο σχολείο που έχει ως προτεραιότητα την έξοδο στην κοινωνία και την ανάδειξη της εναλλακτική γνώσης, το οποίο, όμως, στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα σχολείο – φάντασμα που παραμένει στη βιτρίνα και συνεχίζει να χάνει την ουσία.

Από την τελευταία θέση, άλλωστε, πηγάζει και το κυριότερο ζήτημα που συνδέεται με την τάση να αντιμετωπιστούν αυτές οι σχολικές δραστηριότητες στο πλαίσιο μιας υπέρμετρης διοικητικής και υπηρεσιακής πρακτικής. Όσο μάλιστα πυκνώνουν οι μαθητικές και οι παιδαγωγικές ομάδες των προγραμμάτων στο χώρο του σχολείου τόσο, παραδόξως, εντείνεται η συζήτηση για τη χρησιμότητα αυτών των δράσεων. Ωστόσο, το πιο σοβαρό απόπημα για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα θα ήταν αν δεν έθετε παιδαγωγικούς και επιστημονικούς όρους συζήτησης, αλλά εστίαζε το «διάλογο» γι αυτά τα προγράμματα μόνο σε θέματα συμπλήρωσης ωραρίου ή υπερωριών, αν δηλαδή αντιμετώπιζε μια καινοτομία που θα μπορούσε να περιέχει στοιχεία εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με όρους σχολαστικότητας, εκπαιδευτικού τύπου και γραφειοκρατικού έλεγχου. Θα αποτελούσε επιτυχία όλων αυτών που αντιμετωπίζουν με καχυποψία ένα νέο σχολείο της αυτενέργειας, της άποψης, της κρίσης, της συμμετοχής και της συνύπαρξης, αν επικρατούσε η κριτική των προγραμμάτων μόνο στη βάση υπηρεσιακών κριτηρίων.

Ας μη σπεύσουν κάποιοι να διαφωνήσουν. Είναι ευνόητο ότι κανείς δεν μπορεί να ισχυρίζεται πως κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων δεν πρέπει να ισχύει το προβλεπόμενο θεσμικό πλαίσιο. Αυτό είναι το προφανές. Όλοι άλλωστε γνωρίζουμε ότι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, κι όχι μόνο, διαθέτουν συνήθως υπερδιπλάσιο χρόνο από εκείνον που ο νόμος προβλέπει, κυρίως όμως καταθέτουν την ψυχή τους. Απλώς σε αυτό το σχολείο της πίεσης και της εντατικοποίησης οι μορφές της εναλλακτικής γνώσης και διδασκαλίας, όπως είναι τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, είναι αναγκαίο να αντιμετωπίζονται με ευελιξία, ώστε να διασφαλίζεται με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ελευθερία η επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών και η δυνατότητα παρέμβασης τους. Σε αυτήν την κατεύθυνση είναι χρήσιμο να στραφεί το ενδιαφέρον και ασφαλώς η κριτική της εκπαιδευτικής κοινότητας, ώστε να εγγυηθεί την απρόσκοπτη υλοποίηση των προγραμμάτων.

Τα [πολιτιστικά] προγράμματα, ως μέρος των σχολικών δραστηριοτήτων, αποτελούν μια ουσιώδη πρόταση, για να μπορέσουν οι μαθητές να πληροφορηθούν, να γνωρίσουν, να ψυχαγωγηθούν, να κοινωνικοποιηθούν. Προτείνουν, επίσης, μια «άλλη γνώση», στην

ολιστική της διάσταση, μέσω της οποίας είναι πιθανόν ο μαθητής να αισθανθεί ότι μετέχει του πολιτισμού, ότι δηλαδή ζει και εκτός του σχολείου. Αποτελούν, τέλος, μια καλή απάντηση στη «γνώση του σχολείου». Η αποτελεσματικότητά τους είναι προς το παρόν αμφίβολη και ο κίνδυνος να απαξιωθούν ποικιλοτρόπως υπαρκτός. Εν τούτοις συνεχίζουν να ορίζουν μια εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου στο κέντρο βρίσκεται ο μαθητής κι όχι η διδακτέα ύλη. Επομένως μήπως είναι χρήσιμο να σκεφτούμε αν έχουμε και για πόσο ακόμη την πολυτέλεια να ακυρώνουμε τέτοιες δυνατότητες;

Βιβλιογραφία

- Auge M., *Για μια ανθρωπολογία των σύγχρονων κόσμων*, Αθήνα 1999.
- Bauman Z., *Ο πολιτισμός ως πράξη*, Αθήνα 1992.
- Braudel F., *Γραμματική των πολιτισμών*, μτφρ Α. Αλεξιάκης, Αθήνα [ΜΙΕΤ] 1999.
- Braudel F., *Η Μεσόγειος: άνθρωποι και πολιτισμική κληρονομιά*, Αθήνα 1991.
- Elias N., *Η εξέλιξη του πολιτισμού. Κοινωνιογενετικές και ψυχογενετικές έρευνες*, μτφρ Ε. Βαϊκούση, τ. Α'-Β', Αθήνα 1997.
- Elias N., *Η διαδικασία του πολιτισμού: μια ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση*, Αθήνα 1997.
- Levi-Strauss C., *Φυλή και Ιστορία. Φυλή και πολιτισμός*, Αθήνα 1991.
- Laburthe -Tolra Ph., Warnier J.P., *Εθνολογία - Ανθρωπολογία*, Αθήνα.
- Wittgenstein L., *Πολιτισμός και αξίες*, Αθήνα 1989
- Α. Γκότοβος, *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Αθήνα 1990.
- Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων, Τόμος Β' - *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση / Εκφάνσεις της Τέχνης*, Αθήνα [ΥΠΕΠΘ] 2001.
- Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ομάδες με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες*, Οι Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη -Μέρες Έκφρασης και Δημιουργίας, Θεσσαλονίκη 2001.
- Επιμόρφωση Στελεχών της Β/θμιας Εκπ/σης και Εκπαιδευτών στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., τα Α.Π.Σ., και το Νέο Διδακτικό Υλικό του Γυμνασίου*, Αθήνα 2006.
- Κ. Θεριανός, Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών και Ευέλικτη Ζώνη: Διδακτικά μοντέλα διεργασίας στο σχολείο της μετρήσιμης αποτελεσματικότητας και των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τεύχος 67 (2004), 24-33.
- Κ. Ντίνας, Β. Αλεξίου, Α. Γαλάνη, Α. Ξανθόπουλος, Πόσο πιο διαθεματικό και ανανεωμένο είναι τελικώς το Δ.Ε.Π.Π.Σ.; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 131.
- Χ. Κάτσικας, Γ. Καββαδίας, *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική των εκπαιδευτικών αλλαγών*, Αθήνα 1998.
- Γ. Μαυρογιώργος, Από τη μονοπολιτισμική εκπαίδευση στο άνοιγμα του σχολείου για όλους: ρητορική, κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, www.xkatsikas.gr.
- Σ. Παπαδόπουλος, *Ανθρωπολογικά - Μουσειολογικά: Μικρά Μελετήματα*, Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, Αθήνα 2003.
- Γ.Ν. Μαραγκός, *Προλεγόμενα σε μια θεωρία του πολιτισμού*, Αθήνα 1989.
- Θ. Παππάς, *Η Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*, Αθήνα 2002.
- Κ. Τσουκαλάς, *Είδωλα πολιτισμού*, Αθήνα 1998.

Προϋποθέσεις συμμετοχής της εκπαιδευτικής μονάδας στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής

Ρες Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Msc «Σπουδές στην Εκπαίδευση», ΕΑΠ

1. Εισαγωγή

Η διαμόρφωση και η άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι μια άσκηση εξουσίας και ελέγχου που έχει ως πεδίο αναφοράς την επιδίωξη ή τη διαιώνιση συγκεκριμένων διευθετήσεων στη σχέση σχολείου και κοινωνίας. Συχνά η ρητορική της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφέρεται στην εκπαιδευτική αλλαγή και τη βελτίωση της σχολικής πρακτικής ή στα αποτελέσματα. Σχεδόν πάντοτε, όμως, η πραγματικότητα απέχει πάρα πολύ από τις διακηρυγμένες προθέσεις. Στη διαδικασία διαμόρφωσης και άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύονται συνήθως δύο ομάδες: από τη μια οι φορείς που διαμορφώνουν και αποφασίζουν την εκπαιδευτική πολιτική και από την άλλη οι φορείς που καλούνται να την εφαρμόσουν. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σε όλες τις εκπαιδευτικές αλλαγές αυτοί που αποφασίζουν δεν έχουν ουσιαστικά σχέση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής γίνεται, λίγο ως πολύ, ερήμην της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία απλά καλείται να συμμορφώνεται με τις επιταγές και τις αποφάσεις της κάθε κυβέρνησης.

Η θέση που έχει σήμερα η εκπαιδευτική μονάδα στο πλέγμα της εκπαιδευτικής ιεραρχίας έχει διαμορφώσει ένα σύνολο λειτουργιών και στάσεων οι οποίες αποτελούν στοιχεία της κουλτούρας της (Fullan & Hargreaves, 1992· Hargreaves, 1994): ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας και απομόνωση του εκπαιδευτικού στην αίθουσά του, «τυπική διεκπεραίωση» της ύλης και μη ενασχόληση με την παραγωγή διδακτικού υλικού σε θέματα αναλυτικού προγράμματος, μετάθεση ευθυνών προς τα «πάνω» και απουσία ανάληψης ευθυνών, κλειστός χαρακτήρας του σχολείου και απουσία σχέσεων με τους γονείς, συγκέντρωση εξουσίας στο διευθυντή και περιορισμένος ρόλος του συλλόγου διδασκόντων και αποσπασματικότητα στην αντιμετώπιση προβλημάτων καθώς και απουσία μιας συνολικής προσέγγισης.

Σ' ένα κατεξοχήν συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το ελληνικό, η εκπαιδευτική μονάδα περιορίζεται συνήθως σε ρόλο εκτελεστή-εφαρμοστή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο σοβαρό ζήτημα της συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής από την εκπαιδευτική μονάδα, προτάσσεται ως αξιόπιστη και εφαρμόσιμη λύση η δημιουργία ενός δημοκρατικού συστήματος λειτουργίας και οργάνωσής της που θα στηρίζεται στις αρχές:

- Αποκέντρωσης, με την έννοια όχι του πού αλλά του ποιοι φορείς συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων και ποια ζητήματα
- Συλλογικότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και
- Αντιπροσωπευτικότητας των φορέων που συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων (Μαυρογιώργος, 1999).

Σημειώνεται ότι, η επιτυχία ενός τέτοιου εγχειρήματος προϋποθέτει την επιστημονική και επαγγελματική υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού και την ανάπτυξη συνεργασίας με γονείς και άλλους φορείς.

Αναδεικνύεται λοιπόν η ανάγκη, περισσότερο από ποτέ, η εκπαιδευτική μονάδα να αποκτήσει τις ουσιαστικές εκείνες προϋποθέσεις για συμμετοχή στη διαμόρφωση και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

2. Εκπαιδευτική πολιτική και σχολική μονάδα: μύθος και πραγματικότητα

Η εκπαιδευτική μονάδα, κάτω από ποιους όρους μπορεί να καθορίζει τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής; Μπορεί να είναι εντελώς αυτόνομη ή θα πρέπει να ακολουθεί τις αρχές της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής; Αν ισχύει το δεύτερο μέχρι ποιο σημείο θα φτάνουν οι αρχές αυτές; Θα αποτελούν ένα γενικό πλαίσιο λειτουργίας ή θα καθορίζουν λεπτομερώς την οργάνωση και διοίκηση της εκπαιδευτικής μονάδας; Στις σχετικές αναλύσεις που γίνονται, προτείνονται δύο εκδοχές (Ανδρέου, 1996):

- Η αποσυγκέντρωση, σύμφωνα με την οποία μεταφέρονται στα περιφερειακά όργανα αρμοδιότητες, η άσκηση των οποίων, ωστόσο παραμένει στο πλαίσιο της διοικητικής ιεραρχίας του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η αποκέντρωση, σύμφωνα με την οποία μεταφέρονται αρμοδιότητες σε τοπικά-περιφερειακά όργανα. Η άσκηση αυτών των αρμοδιοτήτων δεν προϋποθέτει την έγκριση των κεντρικών διοικητικών αρχών.

Είναι σαφές ότι η καθιέρωση της μιας ή της άλλης εκδοχής είναι συνάρτηση των ευρύτερων κοινωνικών διεργασιών και εξελίξεων, των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα σε κεντρικές και τοπικές εξουσίες, την κοινωνική δυναμική, την υφιστάμενη κρατική δομή. Σε κάθε περίπτωση, όμως, δεν μπορεί παρά να υπάρχει ένα πλαίσιο κεντρικής οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με βάση το οποίο να οριοθετούνται οι κατευθυντήριες αρχές εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, είναι δυνατό να αναπτυχθούν οι παρακάτω άξονες εκπαιδευτικής πολιτικής για κάθε σχολική μονάδα (Μαυρογιώργος, 1998):

- (α) Η συμβολή στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται κεντρικά, με τη συμμετοχή στις διαπραγματεύσεις και το διάλογο που διεξάγεται πριν την οριστική διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέδια νόμων, προεδρικών διαταγμάτων ή υπουργικών αποφάσεων.
- (β) Η πρόσληψη και η κριτική υποδοχή της εκπαιδευτικής πολιτικής που σχεδιάζεται, προγραμματίζεται και οριοθετείται κεντρικά για όλα τα σχολεία της χώρας.
- (γ) Η διαμόρφωση 'εσωτερικής' εκπαιδευτικής πολιτικής σχολικής μονάδας. Στην περίπτωση αυτή, στο πλαίσιο της σχετικής της αυτονομίας μπορεί να σχεδιάζει, να προγραμματίζει, να κατανέμει πόρους, να αποφασίζει, να αξιολογεί τα διάφορα ζητήματα που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική της λειτουργία.

Η προώθηση μιας τέτοιας πολιτικής για ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, προϋποθέτει ανάμεσα στα άλλα (Μαυρογιώργος, 1999):

- Ενιαίο όραμα και στόχους για την εκπαίδευση.
- Μια αποκεντρωμένη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος
- Ένα συνεκτικό σύστημα συμβουλευτικής καθοδήγησης και υποστήριξης της εκπαιδευτικής μονάδας σε θέματα όπως:
 - Σχεδιασμός, προγραμματισμός και κατανομή εκπαιδευτικού έργου.
 - Ανάπτυξη και εμπλουτισμός αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας.
 - Επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών
 - Σύνδεση της εκπαιδευτικής μονάδας με την τοπική κοινωνία.

Ασφαλώς, μια τέτοια στροφή στη σχολική μονάδα, προϋποθέτει μια πολιτική που θα σέβεται τις γνώσεις και την εμπειρία του εκπαιδευτικού και του δίνει τα περιθώρια για λήψη αποφάσεων, συμβάλλει στη συνειδητή επιλογή των μεθόδων που εφαρμόζονται σταδιακά χωρίς τη βίαιη εγκατάλειψη των παλιών και συμβάλλει στην ανάπτυξη αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα από την οποία αξιοποιείται με τον καλύτερο τρόπο η εμπειρία τους (Hargreaves, 1994).

Εξάλλου, στην περίπτωση εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τις κατανοήσουν είτε με τη μελέτη οδηγιών και αναλύσεων είτε

με παρακολούθηση σεμιναρίων επιμόρφωσης. Έτσι, παρατηρείται μια σειρά από αρνητικές συνέπειες στη λειτουργία τόσο της εκπαιδευτικής μονάδας όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Μαυρογιώργος, 1992):

- Διαμορφώνεται η αντίληψη ότι η εκπαιδευτική μονάδα έχει περιορισμένη ευθύνη στην αποτυχία των αλλαγών, για τις οποίες ούτε αποφάσισε ούτε και είναι σίγουρο ότι θα τις χρειαζόταν. Για παράδειγμα, σε περίπτωση σχολικής αποτυχίας, η ευθύνη χρεώνεται αποκλειστικά στα βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα. Αυτή η εκδοχή απαλλάσσει από τις σχετικές ευθύνες την εκπαιδευτική μονάδα και τις μεταθέτει στο επίπεδο όπου διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική. Η μετάθεση αυτή όμως, αν και μπορεί να ανταποκρίνεται εν μέρει στην πραγματικότητα, δεν επιτρέπει στην εκπαιδευτική μονάδα να εξετάζει κριτικά και δημιουργικά το δικό της ρόλο στην αποτυχία ή επιτυχία της αλλαγής και έτσι δεν της δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιεί την εμπειρία της.
- Μια άλλη συνέπεια του περιορισμού της εκπαιδευτικής μονάδας σε θέματα εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η παρεμπόδιση ανάπτυξης καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς για ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και διδακτικών μεθόδων. Όταν η εκπαιδευτική πολιτική, που διαμορφώνεται και ασκείται κεντρικά, ορίζει με κάθε λεπτομέρεια στο «βιβλίο του δασκάλου» το συνολικό παιδαγωγικό και διδακτικό προγραμματισμό του σχολικού έτους με τις επιμέρους διδακτικές ενότητες, οι εκπαιδευτικοί δεν παροτρύνονται για καινοτόμους πειραματισμούς και αναζητήσεις σε θέματα διδακτικής και αυτό συντελεί σε διαδικασίες από-ειδίκευσης και υποβάθμισης των εκπαιδευτικών.
- Μια εξίσου σημαντική αρνητική επίπτωση που προκύπτει από τον κεντρικό σχεδιασμό και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η γενικότερη αδυναμία στην αντιμετώπιση των τοπικών αναγκών και ιδιαιτεροτήτων. Ζητήματα, δηλαδή που αντιμετωπίζει η εκπαιδευτική μονάδα τοπικά είναι δυνατό να παραμελούνται. Για παράδειγμα, η εκπαιδευτική μονάδα φαίνεται να αδυνατεί να αντιμετωπίζει μέσα στο δικό της πλαίσιο παιδιά με ειδικές ανάγκες ή παιδιά που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Συνήθως παραπέμπονται σε ειδικούς ή ζητείται να εφαρμοστεί μια διαφορετική πολιτική, ειδικά για τα θέματα αυτά.

Καταδεικνύεται λοιπόν ότι, για να μπορέσει η εκπαιδευτική μονάδα να αναλάβει έναν πιο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα πρέπει ένα διαμορφώσει ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας. Ένα πλαίσιο που θα στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας και της ανάδειξης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων όλων των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας. Για να πραγματοποιηθούν αυτά, απαιτείται επίπονη και συστηματική στόχευση στην αλλαγή των δομών της εκπαιδευτικής μονάδας, αλλά και στην αλλαγή της κουλτούρας που έχει διαμορφωθεί μέχρι σήμερα. Άλλωστε, η βιβλιογραφική έρευνα (Timar, 1989) μαρτυρά την αποτυχία πολλών μεταρρυθμίσεων επειδή, αν και κοινωνικά αναγκαίες, υποτίμησαν το ρόλο της εκπαιδευτικής μονάδας.

3. Περιθώρια αυτονομίας του εκπαιδευτικού στην άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου

Το περιβάλλον του κυρίως χώρου εργασίας των εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης και η κανονιστική επιρροή της σχολικής κουλτούρας περιορίζουν την επαγγελματική προσέγγισή τους στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν πλαίσια δεδομένων παραδοχών, τα οποία προσφέρουν τάξη και συνέχεια στο έργο τους και τους επιτρέπουν ν' ανταποκρίνονται στις καθημερινές απαιτήσεις που τους πιάζουν και να επιβιώνουν. Παρ' όλα αυτά, οι απαιτήσεις αυτές ικανοποιούνται όλο και πιο δύσκολα, έτσι που η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιορίζεται σ' αυτό που ο Schon (1983, όπ. αναφ. στο Day, 2003) αποκάλεσε 'μονομερή εκπαίδευση', η οποία επιχειρεί ν' ανταποκριθεί στις νέες καταστάσεις και να

βελτιώσει την ποιότητα, χωρίς ν' αλλάξει το πλαίσιο των δεδομένων παραδοχών των εκπαιδευτικών.

Όπως παρατηρεί ο Μαυρογιώργος (1986), θα πρέπει να εξετάζεται και να προβληματίζεται το είδος και η μορφή των θεσμικών δεσμεύσεων και κοινωνικού ελέγχου που ασκούν οι αυστηρά προσδιορισμένες πολιτικές και πρακτικές της *κεντρικής διοίκησης* στο έργο των εκπαιδευτικών. Έτσι, η εμπειρία από την έως τώρα ακολουθούμενη πρακτική, οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι περιορισμοί και οι αντιφάσεις των πολιτικών για την επιμορφωτική πολιτική δεν αφήνουν περιθώρια για διαμόρφωση άποψης διαφορετικής από το ότι, οι εκάστοτε κυρίαρχες κοινωνικές δυνάμεις δημιουργούν ασφυκτικό κλοιό γύρω από τον οποίο επιχειρούν να συγκροτηθεί η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών

Από τα παραπάνω, προκύπτει μια βασική αντίφαση: Ενώ ζητάμε από τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάζουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους πρακτικές για να είναι ανοιχτοί στις αλλαγές, δεν τους αναγνωρίζονται αξιολογικές εμπειρίες και ιδέες που έχουν ή αποξενώνονται από αυτά που οι ίδιοι κάνουν. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές επιβάλλονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο πάνω στους εκπαιδευτικούς, δεν γίνονται με τους εκπαιδευτικούς ή από τους εκπαιδευτικούς, κάτι που κάθε άλλο παρά ευνοεί την επαγγελματική και προσωπική τους ανέλιξη.

Διαπιστώνει κανείς ότι, παρά τη ρητορική για *επαγγελματικό status*, για αναβάθμιση των εκπαιδευτικών και αύξηση της επιστημονικής τους ισχύος, η πραγματικότητα είναι πολύ διαφορετική. Η καθημερινή ζωή των εκπαιδευτικών στην αίθουσα, αντί να κινείται στην κατεύθυνση της αυξημένης αυτονομίας, γίνεται όλο και πιο ελεγχόμενη. Ταυτόχρονα, υπόκειται με διαρκώς αυξανόμενο βαθμό, στη διοικητική λογική που επιδιώκει τον πλήρη έλεγχο της εξελικτικής πορείας της διδασκαλίας και της διδακτέας ύλης. Μπορεί να γίνεται λόγος για εξέλιξη των εκπαιδευτικών, για συνεργασία και 'ενίσχυση', οι τάσεις όμως που παρατηρούνται είναι προς τον συγκεντρωτισμό, την τυποποίηση και τον ορθολογισμό. Η καθημερινή διδακτική πράξη των εκπαιδευτικών βρίθεται παραδειγμάτων που μαρτυρεί τη διπλή και αντιφατική εξέλιξη που αντιμετωπίζουν: '...τη στιγμή που καλούνται να υιοθετήσουν την παραδοχή ότι το επαγγελματικό τους status αναβαθμίζεται λόγω της βασικής τους εκπαίδευσης, καλούνται ταυτόχρονα να εργαστούν σε αίθουσες διδασκαλίας που όλο και πιο πολύ υποβάλλονται σε νέες μορφές ελέγχου'.. (Μαυρογιώργος, 1998, σ. 85).

Αναπτύσσονται στρατηγικές που τους καθιστούν λιγότερο ικανούς αφού αφήνεται σ' αυτούς ελάχιστος χώρος για να κρίνουν, ν' αποφασίσουν, να συνδιαμορφώσουν, να ελέγξουν. Επιχειρείται απροκάλυπτα η υποβάθμιση της διδασκαλίας, η εντατικοποίηση της εργασίας τους, η διάκριση σύλληψης και εκτέλεσης, η αποειδίκευση ο καταμερισμός, η μηχανοποίηση και η τυποποίηση. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χάσουν όχι μόνο τον έλεγχο στην υπόθεση σχεδιασμού των διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, αλλά και να αξιολογούνται και να συγκρίνονται με βάση κριτήρια που διαμορφώνονται από τη διοικητική ιεραρχία (Apple, 2001). Οι εκπαιδευτικοί δεν ευνοούνται αλλά αποκλείονται από μορφές δράσης που έχουν σκοπό την κριτική αμφισβήτηση του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου της εκπαίδευσης, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης.

Ασφαλώς, ο αυστηρός συγκεντρωτικός έλεγχος που επιδιώκουν οι αρχές, οδηγεί σε αποτελέσματα διαμετρικά αντίθετα από τα προσδοκώμενα τους σύμφωνα με τη διεθνή εμπειρία: Αντί για επαγγελματίες που δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για το αντικείμενο και το σκοπό τους, δημιουργεί αλλοτριωμένους εκτελεστές σχεδίων που άλλοι έχουν χαράξει. Σύμφωνα με τον Γρόλλιο (1999), τα αυστηρά συστήματα διοίκησης και ελέγχου 'εγγυώνται' την απώλεια των δεξιοτήτων, της αυτονομίας, της ικανότητας και της περηφάνιας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και μια ισοπεδωτική ομοιομορφία υποταγής.

4. Εκπαιδευτική μονάδα και εκπαιδευτικοί

Ο νέος ρόλος της εκπαιδευτικής μονάδας δημιουργεί νέες συνθήκες για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός μπαίνει στο κέντρο αυτών των αλλαγών και θεωρείται ο επαγγελματίας, ο οποίος καθημερινά και γρήγορα παίρνει πολλές και κρίσιμες αποφάσεις τόσο για τους μαθητές του όσο και για τους συναδέλφους του (Ανδρέου, 1999). Τα τελευταία χρόνια, μέσα από τις συνεχείς προσπάθειες για μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση, υπάρχει μια πίεση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Όλες αυτές οι αλλαγές είχαν σημαντικές επιπτώσεις στις μεθόδους διδασκαλίας, στις συνθήκες εργασίας (ωράριο, αναλογία εκπαιδευτικών/μαθητών), στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης (νέα αντικείμενα κοινωνικού χαρακτήρα, όπως αγωγή υγείας), στις σχέσεις με τους μαθητές και βέβαια, αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι, αλλά και οι ίδιοι βλέπουν το επάγγελμά τους. Έτσι, η δουλειά του εκπαιδευτικού φαίνεται να χαρακτηρίζεται από ρήξεις παρά από συνέχειες, μια και οι προσπάθειες αυτές για αλλαγή δεν έδιναν καμία σημασία στη συσσωρευμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Η ανάδειξη της εκπαιδευτικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής διευρύνει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος δεν περιορίζεται στενά πλέον στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά καλείται να έχει συμμετοχή σε θέματα που εκδηλώνονται πριν από τη διδασκαλία (σχεδιασμός, διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων) αλλά και σε θέματα που αναδεικνύονται μετά τη διδασκαλία και ανεξάρτητα απ' αυτή (συνεργασία με φορείς, γονείς). Ο εκπαιδευτικός όλο και πιο πολύ καλείται να αντιμετωπίζει ζητήματα των οποίων η ρίζα βρίσκεται έξω από την εκπαιδευτική μονάδα, όπως παραβατικότητα, ανεργία, υπο-επίδοση, αποκλεισμός και εγκατάλειψη του σχολείου.

Από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται πια να έχουν μια συνολική άποψη τόσο για το επάγγελμά τους, όσο και για το σχολείο του, τη δομή και την κουλτούρα του (Μαυρογιώργος, 1999). Ζητείται απ' αυτούς να κατανοούν αυτό που κάνουν καθημερινά, να το αξιολογούν και να πειραματίζονται για την αλλαγή του. Δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση της εκπαίδευσης χωρίς τους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό στόχος ο είναι να αναπτυχθεί ένας επαγγελματισμός αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ο οποίος να περιλαμβάνει (Fullan & Hargreaves, 1992):

- Τη λήψη αποφάσεων με όρους και κριτήρια επαγγελματικού ήθους και πολιτικής παιδαγωγικής παρέμβασης
- Την ανάπτυξη κουλτούρας υποστήριξης, αλληλεγγύης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης
- Κανόνες συνεχούς βελτίωσης, όπου νέες ιδέες αναζητούνται μέσα και έξω από το πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας
- Τη σύνδεση της προσωπικής και ατομικής ανάπτυξης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Με κέντρο τον εκπαιδευτικό, ευαίσθητο αποδέκτη των μηνυμάτων της μικροκοινωνίας στην οποία βρίσκεται το σχολείο και με μία κουλτούρα μέσα στο σχολείο που ευνοεί τη συνεργατικότητα και την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η εκπαιδευτική μονάδα θα αποτελέσει σημαντικό φορέα στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η επιβολή των εκπαιδευτικών αλλαγών πάνω στους εκπαιδευτικούς οδηγεί στην αποτυχία τους. Αντίθετα, η εμπλοκή των εκπαιδευτικών, η υποστήριξή τους και η ενθάρρυνση αυτών που κάνουν, συνιστά μια πολιτική παιδαγωγική με ουσιαστικές επιπτώσεις στην ποιότητα της διδασκαλίας, της μάθησης, της εργασίας, της ανάπτυξης. Όταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα σέβεται, εκτιμά, υποστηρίζει την κρίση και την εμπειρία των εκπαιδευτικών, το σύστημα είναι ανοιχτό στην υπόθεση της διαρκούς μεταλλαγής δομών και περιεχομένου.

Χρειάζεται συστηματική και συνολική παρέμβαση στην εκπαιδευτική μονάδα για να μπορέσει να κατακτήσει τις νέες προκλήσεις. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εγκαταλείψουν τη μοναξιά της τάξης τους και να ανοίξουν την πόρτα συνεργασίας με τους συναδέλφους

τους. Επιπλέον, να εκτιμήσουν και να αξιοποιήσουν την εμπειρία τους. Καλούνται να ασχοληθούν με νέα ζητήματα που ξεφεύγουν από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας. Αυτό απαιτεί νέες διεργασίες μάθησης για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπου καλούνται να μαθαίνουν, να αξιολογούν την εμπειρία τους και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες πειραματισμών με νέες δραστηριότητες. Όλα αυτά προϋποθέτουν ιδιαίτερη προσοχή στη διαδικασία εφαρμογής τους, γιατί κινδυνεύουν ή να αποκτήσουν μηχανιστικό χαρακτήρα (τεχνητή συνεργατικότητα) ή να δημιουργήσουν υπερβολικό φόρτο εργασίας στους εκπαιδευτικούς με νέα καθήκοντα, που δεν αποκλείεται να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα (Ανδρέου, 2001).

5. Για μια «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική

Με το επιχείρημα της εξασφάλισης ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και της εξασφάλισης πόρων για δημόσια και δωρεάν παιδεία, η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής έχει γενικό χαρακτήρα και απαιτεί γενικευμένη εφαρμογή σε εθνικό επίπεδο. Μια πρώτη αρνητική επίπτωση είναι η γενικότερη αδυναμία στην αντιμετώπιση των τοπικών ιδιαιτεροτήτων. Ζητήματα δηλαδή, όπως αναλογία διδασκόντων-διδασκομένων, πολυπολιτισμική σύνθεση των τμημάτων, κοινωνική σύνθεση, σχολική διαρροή, υπο-επίδοση, σχολική παραβατικότητα που απασχολούν με διαφορετικό τρόπο τις διάφορες σχολικές μονάδες, δεν αντιμετωπίζονται με 'επιτόπιες' παρεμβάσεις και λύσεις (Μαυρογιώργος, 2005). Ακόμη όμως και όταν η σχολική μονάδα εξετάζει τέτοια θέματα, το κάνει χωρίς συγκεκριμένο πλαίσιο και χωρίς τις απαραίτητες διαπραγματεύσεις με όλα τα μέλη της. Έτσι, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, είναι προδιαγραμμένη και δεν απευθύνεται ουσιαστικά σ' όλους, δεν αντιμετωπίζεται ως πραγματικός παράγοντας που συμβάλλει στο να κάνει τον εκπαιδευτικό πιο έμπειρο και αποδοτικό μέσα στην τάξη (Watts & Castle, 1993:308).

Παρ' όλα αυτά, η εκπαιδευτική μονάδα έχει περιθώρια να αυτενεργήσει χωρίς να 'αυθαιρετήσει' να δημιουργήσει οικοδομήσει μια καλύτερη πραγματικότητα για την ίδια και την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού της. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί στα πλαίσια επαναδιαπραγμάτευσης της κουλτούρας της που έχει δημιουργηθεί και επικρατήσει. Είναι το πλαίσιο που δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ξεδιπλώσει τις δυνατότητές του, να εκφράσει τις ανησυχίες-αναζητήσεις του ισότιμα, ανεξάρτητα από την επαγγελματική του εμπειρία, τις βασικές του σπουδές και την ειδικότητά του. Ειδικότερα, στα πλαίσια της διαμόρφωσης 'εσωτερικής' εκπαιδευτικής πολιτικής η σχολική μονάδα μπορεί να παρέμβει, όχι βέβαια στη βασική εκπαίδευση αλλά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είτε αυτή είναι εισαγωγική και αναφέρεται στους νεοδιόριστους, είτε απευθύνεται στους πιο έμπειρους με την οργάνωση ημερίδων και διαλέξεων από ειδικούς, με τη συμμετοχή σε διάφορα προγράμματα, με σχήματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Ασφαλώς και σ' αυτή την περίπτωση η επιμόρφωση και επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών εξελίσσεται με την ενεργό συμμετοχή τους (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Βασική προϋπόθεση για ουσιαστική συμβολή της στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, είναι η αναγνώριση ότι η υπάρχουσα κατάσταση με τα παραπάνω προσδιοριστικά χαρακτηριστικά είναι παρωχημένη και ότι χρειάζεται άμεσα αλλαγή (Παρασκευόπουλος, 2004). Έτσι, απαιτείται η κριτική συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος, στη διαμόρφωση του τρόπου διδασκαλίας και η σύνταξη ομάδων εργασίας για τη διαπραγμάτευση τόσο πρακτικών θεμάτων όσο, και επιστημονικών-παιδαγωγικών θεμάτων.

Ακόμη, η αλλαγή της επικρατούσας σχολικής κουλτούρας που θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια παραμονής του στο σχολείο οφείλει να δραστηριοποιείται στην τάξη, απομονώνοντάς τον έτσι από τους συναδέλφους του και αποθαρρύνοντάς τον από

τη συνεργατική μάθηση και επιπλέον, δεν θεωρεί πρωταρχικής σημασίας τη συνεχή μάθηση και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (Ανθοπούλου, 1999).

Η εκπαιδευτική μονάδα είναι δυνατό να αναδειχθεί σε σημαντικό φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής αν γίνουν αλλαγές στους ακόλουθους τομείς (Timar, 1989):

- Στην εκχώρηση αρμοδιοτήτων για λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα.
- Στην πολιτική και τεχνική στήριξη της σχολικής μονάδας στο νέο της ρόλο.
- Στην προώθηση ευέλικτων διαδικασιών για πειραματισμούς με αποτελεσματικά οργανωτικά σχήματα σε επίπεδο σχολικής μονάδας.
- Στην αλλαγή της ιεραρχικής γραφειοκρατικής δομής της σημερινής διοίκησης της σχολικής μονάδας και της εκπαίδευσης γενικότερα, ώστε να μπορεί να αποδέχεται αποφάσεις που λαμβάνονται αποκεντρωμένα, με έμφαση σε μια ηγεσία που εμψυχώνει, συντονίζει και κινητοποιεί.

Επιπλέον, τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης μπορούν να συμβάλλουν στον επαγγελματισμό και την προσωπική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών καθώς και στην ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε αξιόπιστο φορέα εκπαιδευτικής πολιτικής. Για να είναι όμως αποτελεσματικά, θα πρέπει να πληρούν τις παρακάτω προϋποθέσεις (Παπαπροκοπίου, 2005):

- Να αφορούν και να εμπλέκουν όλο το προσωπικό του σχολείου.
- Να δημιουργούν αμφίδρομη και συνεχή πληροφόρηση μεταξύ των διοικητικών παραγόντων του σχολείου και των διδασκόντων.
- Να εξασφαλίζουν τη συνοχή με προηγούμενες εμπειρίες.
- Να δρουν υποστηρικτικά.
- Να αξιολογούνται και να εξελίσσονται
- Να σέβονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευομένων
- Να αναγνωρίζουν τη σημασία των γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών και να κατανοούν τις αδυναμίες τους, βοηθώντας τους να αναθεωρούν τυχόν παρερμηνείες και να αντιλαμβάνονται τους ρυθμούς και τις δυνατότητές τους.
- Τέλος, να υιοθετούν τεχνικές και στρατηγικές πλαισίωσης, οι οποίες θα ενισχύουν την αυτενέργεια, τον αναστοχασμό και την ερευνητική στάση και να έχουν διάρκεια.

Επιπρόσθετα, η άσκηση πίεσης από την κοινωνία για θεσμικές αλλαγές συμμετοχής στη διεύθυνση των εκπαιδευτικών υποθέσεων και η αμφισβήτηση των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων και του ρόλου του κράτους ως απόλυτου κυρίαρχου, διαμορφωτή και μεσολαβητή στην εκπαίδευση, είναι δυνατό να φέρει στο προσκήνιο τη σχολική μονάδα ως ισότιμου πόλου διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής εσωτερικής πολιτικής. Έχει αποδειχτεί ότι, 'η ιδεολογία της συμμετοχής' περιορίζει την αυθαιρεσία του κοινωνικο-πολιτικού κατεστημένου και το υποχρεώνει να ανακύψει με μεγαλύτερη προσοχή και ευαισθησία πάνω από χρονίζοντα προβλήματα (Νούτσος, 1986).

Το κλειδί της επιτυχίας είναι οι ανθρώπινες σχέσεις. Απαντήσεις σε ερωτήματα όπως, ποιοι είναι οι διδάσκοντες του οργανισμού και ποιες οι φιλοδοξίες και οι προσδοκίες τους, πώς δικαιολογούνται κάποιες στάσεις και απόψεις τους που για τον ίδιο είναι ξένες ή λανθασμένες, τι μπορεί να κάνει για να τους κατανοήσει καλύτερα και αν υπάρχουν κάποια στεγανά που δεν πρέπει να θίξει, είναι απαραίτητη προϋπόθεση πριν προβεί σε παρεμβάσεις ή αλλαγές. Έτσι, προστατεύεται από λανθασμένες ενέργειες. Είναι δυνατόν, δηλαδή, ο διευθυντής να μην έχει την ίδια νοοτροπία, την ίδια «κουλτούρα» με τον πληθυσμό του περιβάλλοντος που βρέθηκε. Τότε υπάρχει ο κίνδυνος να επιχειρήσει να αλλοιώσει την ταυτότητα του εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού δυναμικού, γεγονός που θα στραφεί σε βάρος του ίδιου, αλλά και του οργανισμού με αρνητικότερες συνέπειες (Κανελλόπουλος, 1991).

Η ορθότερη προσέγγιση είναι να περιφέρεται στην εκπαιδευτική μονάδα, να συναναστρέφεται τους πάντες και να επιδεικνύει εκείνες τις στάσεις και συμπεριφορές που θα ήθελε να υιοθετήσουν και οι υπόλοιποι. Ένας τρόπος να υιοθετήσουν οι υπόλοιποι τη στάση και συμπεριφορά του διευθυντή είναι το να έχουν συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων και στον καθορισμό των στόχων, οι οποίοι, κατά συνέπεια, θα είναι κοινοί και όχι 'οι στόχοι του διευθυντή». Οι ευκαιρίες για ενεργό ανάμειξη των διδασκόντων στα δρώμενα του οργανισμού, η ενίσχυση της ανάληψης πρωτοβουλιών και η επιβράβευσή τους, καθώς και η ισχυροποίηση της θέσης τους, οδηγούν στην αφύπνισή τους και την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία του (Σαΐτης, 1992).

Αφού μέσα στην ομάδα αναπτύσσεται μια δυναμική, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος στη διαδικασία λήψης μιας απόφασης να υπάρξουν αντιθέσεις και συγκρούσεις, λόγω των διαφορετικών συμφερόντων, του συστήματος αξιών και των διαφορετικών στόχων που κάθε ομάδα ή ομάδες θέτουν. Οι συγκρούσεις αυτές, άλλοτε διαπροσωπικές, άλλοτε διομαδικές και άλλοτε μεταξύ ατόμων και ομάδων, είναι πιθανό να προέρχονται από (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999): (α) το σύστημα της επικοινωνίας (β) την οργανωτική δομή της εκπαιδευτικής μονάδας, (γ) τις αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων και (δ) τους ανθρώπινους παράγοντες. Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει την ικανότητα και τις δεξιότητες να αναγνωρίζει τις συγκρούσεις σε όλες τις περιπτώσεις λήψης αποφάσεων και να είναι σε θέση να διαβλέπει αν αυτές θα συμβάλουν στην πρόοδο ή θα δημιουργήσουν προβλήματα στη λειτουργία του οργανισμού, ώστε να τις διευθετεί καλύτερα. Κατά τους (Koontz & O' Donnel, 1984) «η ηγεσία είναι η αύξηση της επίδρασης και η υποταγή των υφισταμένων στα πρόσωπα που ασκούν την εξουσία». Αν τα άτομα που ασκούν εξουσία δεν εμπνέουν εμπιστοσύνη και ασκούν αυξημένη επίδραση στους υφισταμένους ή την ομάδα που διοικούν, αλλά απλά εφαρμόζουν τους κανόνες της ιεραρχικής οργάνωσης, τότε αμφισβητείται το φαινόμενο της ηγεσίας, ή για τα αντίστοιχα άτομα, ο χαρακτηρισμός του ηγέτη.

Σύμφωνα με τους Everard & Morris (όπ. αναφ. στο: Neave, 1998:49), είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τον διευθυντή να γνωρίζει πώς θα διαχειρίζεται τον εαυτό του, πώς θα καταπολεμάει το άγχος του και πώς θα αναπτύξει την αυτοπεποίθησή του ώστε να αναπτύξει την επάρκειά του. Έτσι, φτάνει υπό πολύ καλές προϋποθέσεις στη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων.

Τα παραπάνω στοιχεία προδιαγράφουν τη δυναμική εξέλιξη ή τη στασιμότητα και το «μαρασμό» της εκπαιδευτικής μονάδας.

6. Αντί επιλόγου

Το μέλλον φαίνεται ν' ανήκει σε εκπαιδευτικές μονάδες που θα προσλαμβάνουν και θα υποδέχονται κριτικά την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται κεντρικά και που στο πλαίσιο αυτής της κριτικής πρόσληψης και κριτικής υποδοχής θα διαμορφώνουν την «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική της μονάδας. Έτσι, προωθείται η εκπαιδευτική μονάδα της καινοτομίας, της σχετικής αυτονομίας, της συλλογικής ευθύνης και του δημόσιου απολογισμού. Προς την κατεύθυνση αυτή απαιτείται επανεξέταση του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης με στόχο την αποκέντρωση και υψηλότερο βαθμό σχετικής αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2000).

Η ανάδειξη της σχολικής μονάδας σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής διευρύνει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο ίδιος δεν περιορίζεται στενά πλέον στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά καλείται να έχει συμμετοχή σε θέματα που εκδηλώνονται πριν από τη διδασκαλία όπως σχεδιασμός και διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και σε θέματα μετά απ' αυτήν όπως συνεργασία με γονείς και φορείς. Από τους εκπαιδευτικούς απαιτείται πλέον να έχουν μια συνολική άποψη για το επάγγελμά τους, όσο και για το σχολείο του, τη δομή και την κουλτούρα τους (Corrie, 1995· Neave, 1998). Ζητείται απ'

αυτούς να κατανοούν αυτό που κάνουν καθημερινά, να αξιολογούν και να πειραματίζονται για την αλλαγή του. Κάτω απ' αυτές τις προϋποθέσεις κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη πνεύματος και θεσμικού πλαισίου επικοινωνίας, συνεργασίας, συλλογικής ευθύνης και απολογισμού που να ορίζεται 'από τα κάτω' και 'από μέσα'.

Αλλαγές που αναφέρονται στους εκπαιδευτικούς, δεν είναι δυνατό παρά να συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο της διδασκαλίας (Γκότοβος, 1984). Οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία υιοθετούν κοινωνικά και πολιτικά προστάγματα κάποιας μορφής, ανεξάρτητα αν τα συνειδητοποιούν ή όχι. Για να ικανοποιηθεί μια δομική απαίτηση, η αναπαραγωγή δηλαδή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων, η εκπαιδευτική ιεραρχία παρεμβαίνει για να ορίσει το συγκεκριμένο είδος γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων που πρέπει να έχουν οι εργαζόμενοι. Κάτω από τις συνθήκες αυτές, οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς που δρουν σε μια αναπαραγωγική διαδικασία, άλλοτε με συμμορφωτικό τρόπο προς τις υφιστάμενες δομές και άλλοτε με τρόπους που διαμορφώνουν όρους αντίστασης.

Αντίθετα, χρειαζόμαστε ένα σύστημα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που να στηρίζεται στην ανάλυση του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου της εκπαίδευσης. Κεντρικός άξονας πρέπει να είναι η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη σπουδή της ακαδημαϊκής κουλτούρας της διδασκαλίας και των συνθηκών της εργασίας τους με αιτήματα περισσότερη δημοκρατία στην άσκηση ελέγχου, συλλογικές μορφές παρέμβασης και κοινωνικής δικαιοσύνης, προϋποθέσεις και δυνατότητες διαμόρφωσης και άσκησης 'εσωτερικής' εκπαιδευτικής πολιτικής από τη σχολική μονάδα (Ξωχέλλης, 1989).

Βιβλιογραφία

Α. Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Αθανασούλα- Ρέππα, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιάτης, Δ. (Επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σελ. 67-107). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ.(1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου, Α. (1996). *Η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος: Ζητήματα θεωρίας και ένα πλαίσιο συζήτησης*. Χανιά: Δημοτική Πολιτιστική επιχείρηση Χανίων.
- Ανδρέου, Α.(1999). *Θέματα διοίκησης και πολιτικής της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Π.Τ.Δ.Ε.
- Ανδρέου, Α. (2001). *Δοκίμια για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκη, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Apple, M. (2001). *Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Θ. (1984). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γρόλλιος, Γ.(1999). *Ιδεολογία Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα:Gutenberg.
- Neave, G. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί: προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Έκφραση.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Δαρδανός.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα:Πατάκης.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1991). Διοίκηση προσωπικού. Τα ανθρώπινα προβλήματα του μάντζμεντ, Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Λιβάνης.
- Koontz, H. & O' Donnell, C. (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση. Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών* (β' έκδοση). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986).Κρατικός έλεγχος, υπουργική εκπαιδευτική πολιτική και λαϊκή συμμετοχή: το παράδειγμα των σχολικών βιβλιοθηκών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 27, 10-16.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1998) Τους εκπαιδευτικούς και τα μάτια σας.. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100, 41-45.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Εκπαιδευτική πολιτική: Θεωρητικές οριοθετήσεις. Στο: Αθανασούλα- Ρέππα, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιάτης, Δ. (Επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σελ. 115-155). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σελ. 123-131). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ξωχέλλης, Π. (1989). Εκπαίδευση και Εκπαιδευτικός σήμερα: Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2000). Η βελτίωση του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: πειραματικά δεδομένα από την ελληνική εκπαίδευση. Στο: Γεωργίου, Σ. (επιμ.). *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής* (σελ. 153-161). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σ. 187-195). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2004). *Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Λιβάνης.

Β. Ξενόγλωσση

- Corrie, L. (1995). The structure and culture of Staff Collaboration: Managing meaning and opening doors. *Educational Review*, 47, (1), 89-99.
- Hargreaves, A. (1994). Restructuring: post modernity and the prospects for educational change. *Journal of Education Policy*, 9 (1), 47-65.
- Timar, T. (1989). The politics of school restructuring. *Journal of Education Policy*, 4 (5), 55-74.
- Watts, G.D. & Castle, S. (1993). The time dilemma in school restructuring. *Phi Delta Kappa* 75, (4), 306-310.

Δείκτες Ποιότητας του Αθλητικού Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα

*Τοσουνίδης Αντώνης, Δρ Επιστήμης του Ελεύθερου χρόνου, Ε.Ε.ΔΙ.Π. – Φυσικής Αγωγής
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής της Ε.Α.Τ.Ε. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.*

Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει τους δείκτες ποιότητας του αθλητικού εκπαιδευτικού έργου στην σχολική μονάδα μέσα από το πρίσμα της παιδαγωγική διαχείριση. Η εργασία αυτή κάνει μια καταγραφή από των βασικών μοντέλων των θεματικών περιοχών και των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και επιχειρεί την εφαρμογή τους στη αξιολόγηση του αθλητικού εκπαιδευτικού έργου, τόσο στις προσχολικές και σχολικές εκπαιδευτικές μονάδες (Παιδικό σταθμό, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο), μεταλυκειακές μονάδες (ΙΕΚ), όσο και στις ακαδημαϊκές εκπαιδευτικές μονάδες (ΑΕΙ και ΤΕΙ). Είναι σημαντικό η θέσπιση ενιαίων συστηματικών εθνικών ποιοτικών δεικτών αθλητικού εκπαιδευτικού έργου, αλλά και συμβατότητα τους με τους εξωσχολικούς κερδοσκοπικού ή μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα αθλητικούς φορείς και οργανισμούς. Το πρόβλημα της ποιότητας του αθλητικού εκπαιδευτικού έργου τόσο σε σχολικούς φορείς και οργανισμούς συνδέεται έμμεσα ή έμμεσα με το πρόβλημα της ποιότητας του αθλητικού εκπαιδευτικού έργου των χιλιάδων φορέων και οργανισμών ελεύθερου χρόνου, που είναι κερδοσκοπικοί, είτε μη κερδοσκοπικοί, εθελοντικοί, δημοτικοί, και άλλης νομικής μορφής.

Ένα λοιπόν στόχος αυτής της εργασίας είναι να συνεισφέρει στο κομμάτι του αθλητικού εκπαιδευτικού έργου στην συστηματική ανάπτυξη και δοκιμή σε πειραματικό επίπεδο ενός τρόπου και ενός πλαισίου για την εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση των σχολικών και ακαδημαϊκών μονάδων, αλλά και των οργανισμών και φορέων του ελεύθερου χρόνου και ενός συστήματος άντλησης και αξιολόγησης σημαντικών εκπαιδευτικών πληροφοριών.

Η ποιότητα του σχολείου, του πανεπιστημίου και των εκπαιδευτικών πρακτικών γενικότερα παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση και στην ευρύτερη ανάπτυξη των μαθητών και φοιτητών, παρά το γεγονός ότι η οικογένεια και γενικότερα οι κοινωνικές και πολιτισμικές παράμετροι δρουν συχνά καθοριστικά (Σολωμών Ι. 1999, 25). Είναι σημαντική η βασική διαπίστωση ότι η σχολική και ακαδημαϊκή πραγματικότητα είναι σύνθετη και περίπλοκη, χαρακτηρίζεται από μια σειρά συγκυριακών συναρτήσεων, προσδιορίζεται και αλλάζει διαρκώς από μια πληθώρα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Ball S., 1997). Οι προτεινόμενοι δείκτες ποιότητας δεν είναι απολύτως περιεκτικοί των θεμάτων που περιγράφουν και επομένως δεν εννοείται με αυτήν της κατηγοριοποίηση ότι ένα θέμα εξαντλείται με την εξέταση ενός Δείκτη Ποιότητας. Επίσης υπάρχει το πρόβλημα της εννοιολογικής ανάλυσης των διαφόρων όρων που χάρη συντομίας χρησιμοποιούνται. Οι βασικές θεματικές περιοχές σύμφωνα με την συστηματική μελέτη, που είχε εκπονηθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και παρουσιάζεται παρακάτω, κατατάσσονται σε δείκτες του σχολικού εκπαιδευτικού έργου λαμβάνοντας υπόψη το μαθητικό δυναμικό και τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού και πολιτιστικού πλαισίου σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

	ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ: ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ (ΤΟΠΙΚΟ – ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΟ – ΕΘΝΙΚΟ)
	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ	ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
Δ Ε	1. ΔΙΑΘΕΣΙΜΑ ΜΕΣΑ – ΠΟΡΟΙ	1.1 ΚΤΙΡΙΟ, ΧΩΡΟΙ & ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ 1.2 ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΟΡΟΙ
Δ Ο	2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ – ΒΙΒΛΙΑ	2.1 ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ 2.2 ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ – ΟΔΗΓΙΕΣ
Μ Ε Ν Α	3. ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	3.1 ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ 3.2 ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ – ΕΙΔΙΚΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ – ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ
Δ Ι Α	4. ΔΙΟΙΚΗΣΗ	4.1 ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ 4.2 ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΜΕΣΩΝ – ΠΟΡΩΝ
Δ Ι Κ Α Σ	5. ΚΛΙΜΑ – ΣΧΕΣΕΙΣ – ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΕΣ	5.1 ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΜΕ ΤΟ ΥΠΟΛΟΙΠΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ 5.2 ΣΧΕΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ 5.3 ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΓΟΝΕΩΝ / ΚΗΔΕΜΟΝΩΝ 5.4 ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΕΚΠ/ΚΟΥΣ ΘΕΣΜΟΥΣ, ΤΟΠΙΚΗ ΚΑΙ ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ
Ι Ε Σ	6. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ – ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	6.1 ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ 6.2 ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ 6.3 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΑΠΟ- ΤΕΛΕ- ΣΜΑ- ΤΑ	7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ	7.1 ΦΟΙΤΗΣΗ – ΡΟΗ – ΔΙΑΡΡΟΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ 7.2 ΕΠΙΔΟΣΗ – ΠΡΟΟΔΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ 7.3 ΑΤΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ 7.4 ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Πίνακας 1: Θεματικές Περιοχές και Δείκτες Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου (Σολωμών Ι. 1999, 30).

Με παρόμοια θεματική διάρθρωση καταγράφεται και ένα πρακτικό μοντέλο αυτοαξιολόγησης των σχολικών εκπαιδευτικών μονάδων στο Αγγλοσαξονικό εκπαιδευτικό σύστημα.

1. Curriculum
2. Attainment
3. Learning and teaching
4. Support for pupils
5. Ethos
6. Resources
7. Management, leadership and quality assurance

Πίνακας 2: Οι Θεματικές Περιοχές του Εκπαιδευτικού Έργου από το πρακτικό Πρόγραμμα «Πρωτοβουλίες Ποιότητας στα σχολεία της Σκωτίας» (*the Quality Initiative in Scottish Schools*) (How Good is Our School. 2002 Edition CDROM).

Το αθλητικό εκπαιδευτικό έργο μπορεί να χωριστεί σε σχολικό – ακαδημαϊκό και σε εξωσχολικό ή ελεύθερου χρόνου έργο. Έτσι να απευθύνεται στις σχολικές και στις ακαδημαϊκές μονάδες, αλλά και τους φορείς, οργανισμούς και επιχειρήσεις ελεύθερου χρόνου που σχετίζονται με την παροχή αθλητικού ή κινητικού ή αναψυχικού εκπαιδευτικού έργου. Οι δε μορφές της αθλητικής εκπαιδευτικής Αξιολόγησης μπορούν να χωριστούν στην Εξωτερική Αξιολόγηση, που μπορεί να γίνει με:

1. Επιθεώρηση.
2. Η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος (monitoring) (Ε.Σ.Υ.Ε., Ο.Ο.Σ.Α.),
3. Εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης (Επίδοση σε διάφορα μαθήματα ή ομάδες μαθημάτων, Ο.Ο.Σ.Α., Ένωση Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (CRE), Διεθνή ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (I.E.A.) και στην

Εσωτερική αξιολόγηση, που χωρίζεται σε:

1. ιεράρχηση εσωτερικής αξιολόγησης και
2. συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση.

Μεθοδολογία

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η βιβλιογραφική καταγραφή των δεικτών ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Παράλληλα έγινε η καταγραφή της εμπειρίας από την εφαρμογή των Δεικτών Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου, μέσω των προϊσταμένων, σχολικών συμβούλων, Διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών από χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στα πλαίσια του σεμιναρίου με θέμα «Ποιότητα στην Εκπαίδευση», που πραγματοποιήθηκε από τις 7 έως 11/4/2003 στην Γερμανία στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος ARION.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Τα γενικά πορίσματα που προέκυψαν από τις επαφές και τις συζητήσεις αλλά και την βιβλιογραφική έρευνα είναι:

- Κοινή διαπίστωση είναι η συναισθηματική κυριαρχία στα πλαίσια του εκπαιδευτικού έργου στο δημοτικό και ο τελείως εξορθολογισμός στο Γυμνάσιο και Λύκειο με κατεύθυνση πλέον προς την σχολική επίδοση και την βαθμιαία μείωση των ωρών της αθλητικής διδασκαλίας διαδικασίας.
- Επίσης διαπιστώθηκε, ότι ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να ενδιαφέρεται μόνο για το περιεχόμενο του εκάστοτε μαθήματος και την «ξερή» μεταφορά της γνώσης, αλλά να

ενδιαφέρεται για την γενικότερη παιδαγωγική μετάδοση της γνώσης μέσω της χρήσης αποτελεσματικής και αποδοτικής διδακτικής μεθόδου ή μεθόδων και την ανάπτυξη των σχέσεων με τους μαθητές και γενικότερα την βελτίωση της κοινωνικής νοημοσύνης, όπως επιτυχημένα γίνεται στο Σκανδιναβικό μοντέλο.

- Βασική παράμετρος του Σκανδιναβικού μοντέλου είναι ότι μέσα στην τάξη σε ένα ευνοϊκό κοινωνικό παιδαγωγικό κλίμα οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν όλες τις ικανότητές τους και αυτό βοηθάει στην επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου με την στενή έννοια, την ανάπτυξη δηλαδή της γενικής λογικής νοημοσύνης και την μεταφορά της γνώσης, αλλά και στην επίτευξη ενός άλλου στόχου του εκπαιδευτικού έργου: να «μάθουν οι μαθητές το πώς να μαθαίνουν» στα πλαίσια μιας κοινωνίας δια βίου μάθησης ή δια βίου άσκησης, άθλησης στα πλαίσια του αθλητικού εκπαιδευτικού έργου.

- το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να συνεχίσει να πορεύεται στις γενικές συντεταγμένες του παραδοσιακού γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα του σχολείου, της αποσπασματικότητας και της παθητικής απόκτησης των γνώσεων, καθώς οι κατακερματισμένες γνώσεις δεν συνιστούν γνώση. Το σχολείο, αντίθετα, πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό, με όλους τους συντελεστές του συμμετόχους, χώρος ελκυστικός, χώρος καλλιέργειας της δημιουργικότητας του μαθητή και όχι μόνο χώρος στερεότυπης μμετωπικής διδασκαλίας (Θεοφιλίδης, Χ. 1997, Χρυσοφιλίδης, Κ. 1994).

- Βασικά Ποιοτικά στοιχεία της εκπαίδευσης είναι ότι, η μάθηση δεν πρέπει να θεωρείται μόνο προϊόν, αλλά και ως διαδικασία αυτενέργειας και ανακάλυψης. Παράδειγμα είναι λειτουργία της Ευέλικτης ζώνης, η διδασκαλία των μαθημάτων της Ολυμπιακής Παιδείας, της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, της Αγωγής της υγείας κ.α.. που περιλαμβάνουν μια Διεπιστημονική - Διαθεματική προσέγγιση γνώσεων, αλλά και την χρήση πολλών στοιχείων της Παιδαγωγικής του Ελεύθερου Χρόνου. Γεφυρώνοντας έτσι την σχολική με την κοινωνική Παιδαγωγική ώστε το σύγχρονο σχολείο να είναι ανοικτό στην κοινωνία και να εμφανίζεται ότι μπορεί να προσφέρει μια συνολική συστηματική γνώση - διδασκαλία για αποδοτική συμπεριφορά στον ελεύθερο χρόνο. Η αύξηση της σημασίας της Παιδαγωγικής του χρόνου που μένει ελεύθερος δεν είναι τυχαία, αλλά αντιστοιχεί σε μια επείγουσα ανάγκη της σύγχρονης κοινωνίας για παιδαγωγική, μέσα στην οποία το παιχνίδι, η διασκέδαση και η κοινωνικότητα βρίσκονται σε μία απολαυστική, δημιουργική και αποδοτική σύνθεση με την παροχή γνώσεων, την κοινωνική ενασχόληση, την πολιτιστική ανάπτυξη, την κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας και την ανάπτυξη της εμπειρίας (Opaschowski W., 1996, 14). Η παιδαγωγική του ελεύθερου χρόνου καλείται λοιπόν να λειτουργήσει ως υποστηρικτής δημιουργίας επικοινωνιακών, αθλητικών, κοινωνικών, αντικαταναλωτικών και πολιτιστικών γνώσεων (Τοσουνίδης Α., 2003), με βασική αρχή αυτή του «αυτοπροσδιορισμού» ώστε οι μαθητές:

- να μπορούν να μάθουν, ότι κάποιος μπορεί σχετικά άφοβα και χωρίς το αίσθημα του ανταγωνισμού να επικοινωνήσει και να παίξει,
- να αισθάνονται ελεύθεροι από τη πίεση για απόδοση και μπορούν να παράγουν,
- να γνωρίζουν την μαθητική και την προσωπική τους κατάσταση και οργανώνουν τα δικά τους ενδιαφέροντα (Opaschowski W. 1977, 64).

- Επίσης ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης είναι το ότι πραγματοποιήθηκαν «διαθεματικά» βιωματικά κινητικά προγράμματα όπως οι πράσινες και λευκές εβδομάδες στο γυμνάσιο (σχεδιάζεται από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. η επαναλειτουργία τους με έντονο το οικολογικό - περιβαλλοντικό χαρακτήρα αλλά και την διατήρηση της κινητική αθλητική αναψυχικής διάστασή τους).

- Επίσης άλλο ένα Ποιοτικό εκπαιδευτικό στοιχείο είναι ότι η γνώση πρέπει να παρουσιάζεται ενιαία και πολυπρισματική ταυτόχρονα. Σε αυτό συμβάλει η υιοθέτηση της Διεπιστημονικής - Διαθεματικής προσέγγισης, που αφορά στην μεν Διεπιστημονική

προσέγγιση την περίπτωση κατά την οποία το υπό εξέταση θέμα απαιτεί τη συμβολή διαφόρων επιστημών, στην δε Διαθεματική προσέγγιση αφορά την οριζόντια, διασύνδεση στο επίπεδο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, που σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδασκτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, ώστε να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η σχέση τους με την πραγματικότητα. Στο πλαίσιο αυτό αναζητούνται οι προεκτάσεις που έχουν τα εξεταζόμενα θέματα των αυτοτελών μαθημάτων στο επίπεδο των επιστημών, της τέχνης και της τεχνολογίας αλλά και στη διαμόρφωση δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών με στόχο τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινή ζωή. Σ' αυτή την περίπτωση ο όρος διαθεματικότη-τα υπερβαίνει σαφώς τη διεπιστημονικότητα και την υπερκαλύπτει. Για αυτό η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στα νέα διδακτικά βιβλία προσδιορίστηκε ως Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (ΦΕΚ 303 & 304 (13-3-03), ΦΕΚ 1196 (26-8-03)) και όχι ως Διεπιστημονικό, παρόλο που η προωθημένη διαθεματικότητα ισχύει κυρίως στη λεγόμενη Ευέλικτη Ζώνη, στην οποία καταργείται η αυτονομία των μαθημάτων και τη θέση τους παίρνουν θέματα, ζητήματα ή προβλήματα (Αλαχιώτης, Ι. 2002, 19). Η Διαθεματική Προσέγγιση, δηλαδή, η ολιστική κατάκτηση της γνώσης δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέπει να αναπτύσσει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, με ζητήματα της καθημερινής ζωής και να διαμορφώσει το δικό του κοσμοεπίδωλο, τη δική του κοσμοθεωρία και κοσμοαντίληψη (Αλαχιώτης Ι, 2002, 20, Lawton et al, 2000). Η διαθεματική προσέγγιση δεν μπορεί παρά να υποστηρίζεται από μεθόδους ενεργητικής απόκτησης της γνώσης, οι οποίες εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου και εξειδικεύονται στις διαθεματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας, στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ως αναγκαιότητα, υπαγορεύεται από πολλές παραμέτρους, ενώ απασχόλησε την ανθρώπινη σκέψη ακόμα και από την εποχή του Πλάτωνα «Τα χύδην μαθήματα συναπτεόν εις σύνονιν αλλήλων των μαθημάτων και της του όντος φύσεως» (= τα κοινά μαθήματα πρέπει να σχετίζονται μεταξύ τους καθώς και με τη φύση της πραγματικότητας). Εξάλλου στη κοινωνία της γνώσης που βιώνουμε, το «cogito ergo sum» του Καρτέσιου, (= σκέπτομαι άρα υπάρχω), πρέπει να μεταλλαχθεί σε «scio ergo sum», (= γνωρίζω άρα υπάρχω) (Αλαχιώτης Ι, 2002, 12).

- Σημαντικό στοιχείο του σχολικού αθλητικού εκπαιδευτικού έργου είναι ότι κεντρικός άξονας της αξιολόγησης στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο εντάσσεται οργανικά η παράμετρος της διαθεματικότητας, αποτελεί η προσπάθεια καλλιέργειας ερευνητικού πνεύματος, απόκτησης μεταγνωστικών ικανοτήτων και ανάπτυξης της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων που συνδέονται άμεσα και με καταστάσεις της καθημερινής ζωής και στοχεύουν στον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους, αλλά και της σωματικής, πνευματικής ευεξίας στη σημερινή εποχή της γνώσης και της πολυπλοκότητας. Θα πρέπει λοιπόν να γίνει η υιοθέτηση πολλών στοιχείων του σύγχρονου «μάνατζμεντ ολικής ποιότητας» και στην εκπαιδευτική (Χυτήρης Λ. 1997, 56-60), αλλά και αθλητική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό προωθείται η υπευθυνότητα των μαθητών μέσα από διαδικασίες συλλογικής εργασίας και αυτοαξιολόγησης καθώς και με την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών με στόχο τη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους. Επίσης εντάσσονται οργανικά και οι τρεις μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, δηλαδή η αρχική ή διαγνωστική, η διαμορφωτική ή σταδιακή και η τελική ή συνολική, η αποτελεσματική εφαρμογή των οποίων θα υποστηρίξει την ποιοτική αναβάθμιση της διαδικασίας διδασκαλίας / μάθησης. Στις τεχνικές αξιολόγησης περιλαμβάνονται οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού ή ανοικτού τύπου, η δυναμική συζήτηση, τα σχέδια εργασίας, η συστηματική παρατήρηση, ο φάκελος εργασιών/ δελτίο/ καρτέλα μαθητή,

η αυτοαξιολόγηση του μαθητή και η αξιολόγηση από τους συμμαθητές του ή και ο συνδυασμός αυτών και άλλων τεχνικών (Π.Ι., 2002).

- Προβλήματα σχετικά με θέματα ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου καταγράφονται σε όλες τις χώρες και χρησιμοποιούνται διαφορετικές εννοιολογικές θεματικές περιοχές και δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο η ποιότητα είναι το ζητούμενο και στο εκπαιδευτικό έργο όπως και σε άλλους τομείς της κοινωνίας (π.χ. υγεία, άλλες δημόσιες και ιδιωτικές υπηρεσίες). **Η αξιολόγηση της ποιότητας είναι τελικά η έναρξη και όχι η λήξη των παρεμβατικών δράσεων που πάντα στοχεύουν στην ποιότητα.**

- Κοινή διαπίστωση επίσης ήταν, ότι τα αποτελέσματα της έρευνας PISA συζητήθηκαν σε χώρες όπως η Γερμανία και η Αυστρία έντονα, ενώ στην Ελλάδα, Πολωνία και Βουλγαρία συζητήθηκαν πολύ λίγο. Ωστόσο ως εξωτερική μέθοδος «εντοπισμένης μελέτης αξιολόγησης», που αξιολογεί κυρίως η γενική λογική νοημοσύνη με την μορφή της επίδοσης των μαθητών σε διάφορα μαθήματα ή ομάδες μαθημάτων (π.χ. στα Μαθηματικά, Φυσική, Γλώσσα), διαπιστώνεται, ότι δεν αξιολογείται η συναισθηματική, κινητική και κοινωνική νοημοσύνη, που τόσο ανάγκη έχουν οι μαθητές και κατά επέκταση η κοινωνία της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

- Βασικό ποιοτικό σημείο που επηρεάζει και το αθλητικό εκπαιδευτικό έργο είναι ότι το ανώτατο όριο των 25 μαθητών ανά τάξη είναι αυτό που ισχύει σε όλες τις χώρες.

Σχετικά με την σύγκριση της εκπαιδευτικής δομής των Κρατών – Μελών διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα:

Ως προς την διαδικασία αξιολόγησης της ποιότητας σε όλες τις χώρες εκτός της Ελλάδας εφαρμόζεται επίσημα ένα μικτό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Με τις μορφές της ιεραρχικής εσωτερικής αξιολόγησης και της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης - αυτοαξιολόγησης και για την εξωτερική αξιολόγηση (με την χρήση της επιθεώρησης, της παρακολούθησης του εκπαιδευτικού συστήματος από κεντρικούς κυβερνητικούς εκπαιδευτικούς αλλά και από διεθνείς φορείς). Και τέλος από εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης, όπως η PISA ή η πρόσφατη IGLU για την απόδοση των μαθητών δημοτικών σχολείων στο Διάβασμα. ανάμεσα σε 35 χώρες στον κόσμο. Στην Ελλάδα βέβαια η ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση εν μέρει λειτουργεί και ακολουθεί η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος από κεντρικούς κυβερνητικούς εκπαιδευτικούς φορείς και άλλους διεθνείς οργανισμούς, Πανεπιστήμια, καθώς και από εντοπισμένες μελέτες αξιολόγησης (π.χ. PISA, IGLU κ.ά.).

Αναλυτικά διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα στοιχεία Ποιότητας του Εκπαιδευτικού Έργου ανά χώρα:

Γερμανία:

Οι εκπαιδευτικοί χωρίς παιδαγωγικό επάρκεια θα πρέπει να μεριμνήσουν και να φοιτήσουν στα αντίστοιχα τμήματα των Πανεπιστημίων κυρίως την Παρασκευή, η οποία θεωρείται ελεύθερη από εργασία. Επίσης μπορούν να πάρουν 24 Μήνες εκπαιδευτική άδεια.

Η σχολική συνδιάσκεψη (Schulkonferenz) με 5 εκπροσώπους από κάθε Διάσκεψη Εκπαιδευτικών, Γονέων και μαθητών, αποτελεί το ανώτατο όργανο σε θέματα εκπαιδευτικού έργου. Επίσης αν στις εκάστοτε διασκέψεις των εκπαιδευτικών, Γονέων και μαθητών δεν υπάρχει ένας εκπρόσωπος από κάθε τάξη τότε τα ψηφίσματα των αντίστοιχων οργάνων δεν έχουν ισχύ. Το όργανο αυτό σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο αποτελεί το μη κυβερνητικό φορέα που αντιπροτείνει στο υπουργείο Παιδείας καθώς επίσης και τον

συνεκτικό κρίκο όλων των άμεσα ενδιαφερόμενων φορέων για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων.

Σχετικά με τους βασικούς συνδικαλιστικούς φορείς δεν υπάρχει μια ενιαία ομοσπονδία, αλλά πολλές (π.χ. GEV κ.ά.). Επίσης δεν υπάρχει Σύλλογος Διευθυντών σχολικών μονάδων και δεν υπάρχει ενδιαφέρον σχετικά με μία συνεχή κατάρτιση των διευθυντών στις βασικές λειτουργίες του Μάνατζμεντ σχολικών μονάδων. Η επιλογή των Διευθυντών δε γίνεται ισόβια.. Επίσης τουλάχιστον 6-8 ώρες την εβδομάδα πρέπει ο διευθυντής να μπαίνει και στην τάξη.

Σχετικά με τα τρία είδη των σχολικών μονάδων που επισκεφτήκαμε διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα: Σε αρκετά **δημοτικά σχολεία** του κρατιδίου του Μπράνδεμπούργκ βρίσκεται σε εξέλιξη ένα πρόγραμμα για την παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας μέσω ηλιακών συσσωρευτών, που είναι τοποθετημένοι στην πρόσοψη των σχολείων και έχουν εγκατασταθεί σε συνεργασία με διάφορους φορείς, μέσω και συνχρηματοδότησης από προγράμματα της Ε.Ε. Επίσης συμμετείχαν οι μαθητές της Ε' και Στ' σε διάφορα προγράμματα όπως Europasportfest, Unesco, Europaschuler, προγράμματα ανταλλαγών με Πολωνία, Ελλάδα, Ιαπωνία κ.ά.. Τα περισσότερα δημοτικά σχολεία είναι ολοήμερα ως τις 16:00 και διαθέτουν μαγειρεμένο φαγητό, που τρώνε οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, στην τραπεζαρία του σχολείου.

Στις διάφορες δε σχολικές μονάδες διεξάγονται διάφορα προγράμματα δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου, όπως Μπαλέτου, ρυθμικής Γυμναστικής, Χορού και Μουσικής στον Ελεύθερο χρόνο των μαθητών. Το βασικό σκεπτικό είναι, ότι οι διάφορες δυνατότητες – υπηρεσίες, που προσφέρονται από τους ιδιώτες, είναι ακριβές για τα μεσαία και κατώτερα οικονομικά οικογενειακά στρώματα, ενώ με αυτές τις προσφερόμενες υπηρεσίες στο ολοήμερο σχολείο μειώνεται το κόστος και γίνονται προσιτές σε όλους. Υπάρχει επίσης η δυνατότητα επιλογής του σχολείου από τον Γονέα ή τον Κηδεμόνα χωρίς περιορισμούς. Στον δείκτη ποιότητας «σχέσης Σχολείου με Γονείς – Κηδεμόνες» διαπιστώθηκε, ότι οι βιβλιοθήκες βελτιώνονται κυρίως σε συνεργασία των Γονέων.

Στην **επίσκεψη μελέτης σε ένα Λύκειο** διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα: Ο αριθμός των μαθητών ήταν 300 και των εκπαιδευτικών 67, απασχολούνταν επίσης 4 νέοι κοινωνικής θητείας (με αποζημίωση 400 ευρώ τον μήνα, στην διάρκεια της 10-μηνής θητείας τους). Σχετικά με τον δείκτη ποιότητας «χώροι, εξοπλισμός» για την ποιοτική πραγματοποίηση – διδασκαλία των μαθημάτων Πληροφορική, Χημεία και Φυσική Αγωγή ιεραρχικά απαιτούνται τα περισσότερα χρηματικά κονδύλια. Στον ίδιο δείκτη ποιότητας χαρακτηριστική ήταν η χρήση ενισχυμένων πλαστικών στα θρανία και καρέκλες, ώστε να μειώνεται τελείως ο θόρυβος από τυχών μετακινήσεις τους από τους μαθητές. Στον δείκτη ποιότητας «διδασκαλία» το βασικό διάβασμα γινόταν μέσα στην τάξη. Επίσης σχετικά με τα «σχολικά βιβλία» τα βιβλία (π.χ. την Τέχνης) ανήκαν στο σχολείο ήταν πρόσφατα και πολύ animativ (ενθαρρυντικά, εμπνευστικά για μάθηση). Καλύπτανε όλο το φάσμα της τέχνης, αλλά έδιναν βαρύτητα στην αρχιτεκτονική λόγω του ότι ένας πολίτης ή ένας τουρίστας συνήθως βλέπει κτίρια, άρα θα πρέπει να είναι ενημερωμένος περισσότερο για αυτά.. Ως προς τη χρονική κατανομή τα μαθήματα όπως Χημεία, Τέχνη μετά την θεωρητική διδασκαλία ακολουθούσε και πρακτική στο εργαστήριο ή στην ίδια την τάξη. Σχετικά με την διδασκαλία των ξένων γλωσσών στην 11 και 12 τάξη γίνονταν 5 ώρες την εβδομάδα και 3 ώρες την εβδομάδα για Λατινικά και για Ιαπωνικά (από την 5^η Τάξη) με την συνεργασία του Ιαπωνικού προξενείου λόγω της ανάπτυξης προγράμματος ανταλλαγής μαθητών με σχολεία της Ιαπωνίας.

Σε θέματα που σχετίζονται με την υγεία των μαθητών υπολογίζεται, ότι το 20% των μαθητών στο Λύκειο κάνει χρήση ναρκωτικών, ενώ σε σχέση με το κάπνισμα από την ηλικία των 16 χρόνων σύμφωνα με τον νόμο επιτρέπεται το κάπνισμα σε αυτούς τους μαθητές. Το 80% των μαθητών επίσης παίρνουν ταμπλέτες για τυχών προβλήματα που έχουν λόγω του άγχους. Σε θέματα που σχετίζονται με τον δείκτη ποιότητας «Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών» όταν

υπάρχει κάποια διένεξη ο Διευθυντής καλεί τις δύο πλευρές σε γραπτή έκθεση συμβάντων και μετά τους καλεί κατ' ιδίαν.

Στην **επαγγελματική εκπαίδευση** οι εκπαιδευτικοί κάνουν 26 ώρες την εβδομάδα και οι μέσες αποδοχές τους ανέρχονται στα 2600 Ευρώ. Το σχολείο ξεκινάει στις 7:30 ως 16:25 και κάθε τάξη κάνει 7 ως 8 ώρες την ημέρα. Η ενημέρωση έγινε αρχικά από τον Διευθυντή και αργότερα με παρουσία και των εκπαιδευτικών, των οποίων στην διάρκεια της ώρας διδασκαλίας τους έγινε η επίσκεψη μελέτη, ανταλλάξαμε απόψεις και σχολιάστηκαν πρακτικές σχετικά με τον δείκτη ποιότητας «ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης». Οι μισοί μαθητές περίπου επιλέγουν Οικονομικές κατευθύνσεις και είναι πιο συνειδητοποιημένοι σε σχέση με το Λύκειο για το τι ακριβώς θέλουν. Εφαρμόζονται διδακτικές όπου ο διδάσκων ασκεί μόνο τον έλεγχο και ενθαρρύνει μέσα από μια ανιματίβ διδακτική μεθοδολογία, ενώ οι καλύτεροι μαθητές ενθαρρύνονται και βοηθάνε τους άλλους. Το απολυτήριο έχει τον τίτλο κρατικά ελεγχόμενοι επαγγελματίες και δίνονται πολλές γνώσεις παράλληλα για το πώς θα «σταθούν» και ως ελεύθεροι επαγγελματίες με μια συνεχή συνεργασία με το κατά τόπους γραφείο ευρέσεως εργασίας. Σαφώς διατίθενται μειωμένα κονδύλια αλλά γίνεται προσπάθεια να υλοποιηθούν περισσότερα με αυτά τα λίγα χρήματα.. Αναπτύσσεται σιγά σιγά και μια ανταγωνιστική κατάσταση από τα ιδιωτικά σχολεία στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης (π.χ. σχετικά με το Κόσμημα) η οποία λειτουργεί θετικά για να γίνουν τα δημόσια σχολεία πιο ανταγωνιστικά. Ωστόσο στον μέσο Γερμανό κυρίως στα νέα κρατίδια υπάρχει η νοοτροπία ότι «αν πληρώσω, τότε θα έχω καλύτερη εργασία, άρα και αργότερα καλύτερη εξέλιξη». Βέβαια στην ελεύθερη αγορά εργασίας στην Γερμανία αυξάνεται το ποσοστό όπως και στην Φιλανδία του χρονικά ορισμένου συμβολαίου της ευέλικτης εργασίας του αμερικάνικο μοντέλο και όχι του συλλογικού συμβολαίου.

Βουλγαρία:

Οι βασικές θεματικές περιοχές των δεικτών ποιότητας είναι :

- Erziehung (=Αγωγή)
- Bildung (= Εκπαίδευση)
- Führung und Organisation (= Διοίκηση και Οργάνωση)
- Berufsentwicklung der Lehrer/innen (= Επαγγελματική εξέλιξη των Εκπαιδευτικών)

Σημαντικό στην αποκεντρωμένη διαδικασία είναι ότι κάθε Νομός έχει την δικιά του διαδικασία (Standards) και ελέγχεται και η σχολική επίδοση αλλά και η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητριών / -των. Τα αποτελέσματα αυτής της Αξιολόγησης συζητούνται, αναζητούνται δυνατότητες βελτίωσης και σχεδιάζονται μέτρα για την βελτίωση της απόδοσης του προσωπικού. Υπάρχει επίσης συνεργασία των σχολικών μονάδων με το κράτος, τους δήμους και τους συλλόγους Γονέων και κηδεμόνων. Εφαρμόζεται δε το σύστημα της εξωτερική αξιολόγησης με την επιθεώρηση. Επίσης ενδεικτικό του συστήματος σε πρακτική μορφή είναι ότι ως την τέταρτη τάξη δεν υπάρχει βαθμολογία στους μαθητές του δημοτικού.

Αυστρία:

Υπάρχει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ένα μέτρο που εφαρμόζει είναι μέσα από την ιστοσελίδα www.vhs-burgenland.at ενδιαφέρεται και ζητάει την γνώμη για το πώς βλέπουν οι βασικοί άμεσα ενδιαφερόμενοι την Ποιότητα στην Εκπαίδευση δηλαδή οι γονείς και οι μαθητές. Διοργανώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα ημερίδες με θέματα κυρίως για το πώς βελτιώνεται περισσότερο η ποιότητα και σχετικά με Διοίκηση Προσωπικού σύμφωνα με παιδαγωγικές αρχές.

Η εκπόνηση ενός προγράμματος από στελέχη της εκπαίδευσης είναι υποχρεωτική. Εφαρμόζονται δε η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στις ακόλουθες θεματικές περιοχές:

- Lehren und Lernen (= Διδασκαλία και Μάθηση).
- Schul- und Klassenklima (= Σχολικό Κλίμα και κλίμα της τάξης).

- Gestaltung der Außenbeziehungen (= Διαμόρφωση των Δημοσίων Σχέσεων).
- Management.
- Personalentwicklung (= Ανάπτυξη Προσωπικού).

Κάθε σχολική μονάδα είναι υπεύθυνη να βελτιώσει τις παραπάνω θεματικές περιοχές και τους αντίστοιχους δείκτες ποιότητας. Αυτή η διαδικασία πρέπει να απεικονίζεται στο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας. Για αυτή την διαδικασία λαμβάνει την υποστήριξη εξωτερικών Συμβούλων (= Berater/ -innen).

Μερικά ενδεικτικά σημεία σχετικά με τα στελέχη που εφαρμόζουν το μάνατζμεντ των σχολικών μονάδων είναι ότι οι εβδομαδιαίες ώρες των Διευθυντικών στελεχών είναι 28 ώρες την εβδομάδα και έχουν και διδακτικά καθήκοντα.

Γίνονται επίσης σκέψεις να εφαρμοστεί η μέθοδος ISO9001 και στην αξιολόγηση της ποιότητας στην εκπαίδευση όπως γίνεται και στο χώρο της υγείας. Οι σημαντικές ιστοσελίδες σχετικά με την ποιότητα στην εκπαίδευση είναι www.gis.at, www.schuele.at, www.gemeinsam-lernen.at και www.Scotland.gov.uk/hmie στην Αγγλική γλώσσα.

Η επιλογή των Διευθυντών γίνεται κάθε 4 χρόνια. Κύριο όργανο ρύθμισης εκπαιδευτικής πολιτικής και θεμάτων ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου είναι το σχολικό Συμβούλιο, τόσο σε εθνικό όσο και σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, που αποτελείται από 5 μέλη των αντίστοιχων συλλόγων των γονέων, των μαθητών και των δασκάλων / καθηγητών.

Στην Αυστρία λειτουργεί ένα αποκεντρωμένο σύστημα αξιολόγησης. Ο Επιθεωρητής (Inspektor) αναπτύχει ένα πρόγραμμα για κάθε περιφέρεια ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές της. Ενώ ο Διευθυντής ελέγχει τον εκπαιδευτικό. Λειτουργεί λοιπόν ένα μικτό σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου διοικητικά από πάνω προς τα κάτω και αντίθετα αλλά και τόσο εξωτερικά (με αυξημένο βαθμό αντικειμενικότητας) από τον Επιθεωρητή, αλλά και από τα εσωτερικά της σχολικής μονάδας με τον Διευθυντή και την αυτοαξιολόγηση (με αυξημένο βαθμό υποκειμενικότητας). Η βασική διαδικασία αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου ξεκίνησε δίνοντας απαντήσεις στο Πώς και στο Γιατί μέσα από μια ανάλυση αιτιών σε δύο σχολικές περιόδους με μετρίσιμα στοιχεία που σχετίζονται με την ποιότητα. Κεντρικά θέματα αυτή την εποχή είναι η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, η διάθεση του 1/3 του σχολικού χρόνου για την διαθεματική διδασκαλία και η διδασκαλία μέσω Projekt μαθημάτων π.χ. για την τοπική ιστορία με σκοπό πάντα να ξυπνήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να αυξήσει την συμμετοχή τους.

Ως προς τα βασικά εκπαιδευτικά προβλήματα, που είναι συναφή με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και τις στρατηγικές για την πιθανή λύση τους διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα:

- η δραστική μείωση του αριθμού των μαθητών κυρίως σε μικρά δημοτικά διαμερίσματα δημιουργεί τα γνωστά κλεισίματα και τις γνωστές συνενώσεις κυρίως δημοτικών σχολείων, αλλά δίνεται η δυνατότητα επιλογής στους γονείς του σχολείου, που θα φοιτήσει το παιδί τους, επίσης προγραμματίζονται για τον επόμενο χρόνο οι συνενώσεις, ώστε να είναι ενήμεροι έγκαιρα οι γονείς.
- Στις μεγάλες πόλεις κυρίως σε Λύκεια ή στην επαγγελματική εκπαίδευση ο χρόνος μετάβασης από και προς το σχολείο είναι πολύ μεγάλος και θεωρείται χαμένος, ωστόσο το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης γίνεται στο σχολείο έτσι δεν επηρεάζεται πάρα πολύ η απόδοση του μαθητή για την επόμενη μέρα.

Χρήσιμες πρακτικές

Χαρακτηριστική καινοτομία στο βασικό δείκτη ποιότητας «**Κτίριο, χώροι και εξοπλισμοί**» διαπιστώνεται η άνεση σε σχέση με τους εξειδικευμένους χώρους και τον εξοπλισμό (π.χ. εργαστήριο Χημείας στο Λύκειο, κλειστού Γυμναστηρίου με διπλή χρήση στον ελεύθερο

χρόνο και ποικιλία εξοπλισμού), η χρονική συνέχεια της θεωρίας και της πράξης ως ώρες μαθήματος ώστε να λειτουργήσει η βιωματική μάθηση (Lernen by doing) (π.χ. μάθημα Χημείας, Τέχνης, Φυσικής Αγωγής), η χρήση και η εφαρμογή της δύναμης του παραδείγματος από το ίδιο το σχολείο για την χρήση της ηλιακής ενέργειας και την εξοικονόμηση ενέργειας, ή την ανακύκλωση του χαρτιού, γυαλιού κ.ά., δράσεις που σχετίζονται και με τον δείκτη ποιότητας **«σχέσεις σχολείου με άλλους φορείς της κοινωνίας, Πανεπιστήμια κ.ά.»**. Στον δείκτη ποιότητας **«χώροι – εξοπλισμός»** χαρακτηριστικό ήταν η εκτενή χρήση των ενισχυμένων πλαστικών στις καρέκλες, θρανία ώστε να μειώνεται τελείως ο θόρυβος από τυχόν κινήσεις των αντικειμένων αυτών. Στο δείκτη **«βοηθητικό προσωπικό»** διαπιστώθηκε η χρήση νέων που έκαναν την κοινωνική τους θητεία και βοηθούσαν την σχολική μονάδα. Στον δείκτη ποιότητας **«σχολικά βιβλία»** τα βιβλία δυστυχώς δεν δίνονται στους μαθητές αλλά παρέμεναν στην τάξη και μοιράζονται στους μαθητές για το μάθημα. (π.χ. Αγγλικά στο δημοτικό, βιβλίο της Τέχνης στο Λύκειο). Στον δείκτη ποιότητας **«Διδασκαλία»** στο δημοτικό τα βασικά μαθήματα γίνονται στο σχολείο και επίσης στην Γλώσσα ή στα Μαθηματικά υπάρχει και δεύτερος δάσκαλος ταυτόχρονα, που βοηθάει του αδύνατους μαθητές στην διάρκεια του μαθήματος. Στον δείκτη **«Αξιοποίηση μέσων – Πόρων»** στις διάφορες τάξεις υπάρχουν ζωγραφισμένα διάφορα θέματα από μαθητές, καθηγητές, βοηθητικό προσωπικό, ώστε οι αίθουσες και το σχολείο να είναι οικείο και ευχάριστο στους μαθητές.

Στο δείκτη **«ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών»** οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί είχαν την δυνατότητα να τρώνε μαγειρεμένο φαγητό, ενώ τα γνωστά στην Ελλάδα κυλικεία με τα σχετικά ζαχαρωτά και τα ανθυγιεινά είδη είναι αποκλεισμένα από τον χώρο της σχολικής μονάδας. Στον δείκτη **«Διδακτικό προσωπικό - επιμόρφωση»** υπάρχει το πρόβλημα της παιδαγωγικής κατάρτισης των καθηγητών κυρίως και της επιμόρφωσης των δασκάλων. Ως χρονική αποδοτική λύση χρησιμοποιείται η Παρασκευή, που είναι ελεύθερη από διδασκαλία για τους συγκεκριμένους καθηγητές και οι οποίοι πηγαίνουν στα αντίστοιχα Πανεπιστημιακά Τμήματα. Για την δε επιμόρφωση χρησιμοποιούνται οι αργίες και τα Σαββατοκύριακα.

- Έντονο ενδιαφέρον έχει η σύνδεση θεωρητική και πρακτική των ζητημάτων που σχετίζονται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου με το γνωστικό αντικείμενο του Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

- Προβλήματα ποιότητας του αθλητικού εκπαιδευτικού έργου υπάρχουν σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και σχετίζονται με τα κοινωνικά και αθλητικά - πολιτιστικά χαρακτηριστικά σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο.

- Οι δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου έχουν άμεση εφαρμογή και για το αθλητικό εκπαιδευτικό έργο των σχολικών και ακαδημαϊκών μονάδων, αλλά και για αθλητικό εκπαιδευτικό έργο του ελεύθερου χρόνου (π.χ. αναψυχικό έργο).

- Η διαχείριση της ποιότητας του αθλητικού εκπαιδευτικού έργου είναι πάντα δυναμική διαδικασία και απαιτεί κυρίως παιδαγωγική διαχείριση.

- Οι θεματικές περιοχές και οι αντίστοιχοι δείκτες ποιότητας που επίσημα τίθενται διαφέρουν από χώρα σε χώρα, ωστόσο οι βασικές περιοχές και για την αξιολόγηση της ποιότητας του αθλητικού εκπαιδευτικού έργου στην σχολική μονάδα είναι: τα Διαθέσιμα Μέσα – οι Πόροι, το Πρόγραμμα Σπουδών, το Προσωπικό – Ανάπτυξη Προσωπικού, η Διοίκηση – το Μάνατζμεντ, το Κλίμα – οι Σχέσεις – οι Συνεργασίες, η Διδακτική – Μαθησιακή Διαδικασία και τα Εκπαιδευτικά επιτεύγματα.

- Ο τρόπος αξιολόγησης της ποιότητας του αθλητικού εκπαιδευτικού έργου μπορεί να γίνει είτε με εσωτερική, είτε με εξωτερική, είτε με τον συνδυασμό της εσωτερικής και εξωτερικής διαδικασίας, πάντα όμως θα αποτελεί όχι το τέλος, αλλά την αρχή για βελτιωτικές

διαδικασίες στους επιμέρους δείκτες ποιότητας σύμφωνα με τις βασικές αρχές του μάνατζμεντ ολικής ποιότητας για την εκπαίδευση.

- Η ποιότητα του αθλητικού εκπαιδευτικού έργου περνάει και αυτή μέσα από την διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση αλλά και την σύνδεση της σχολικής Παιδαγωγικής με την κοινωνικής Παιδαγωγική μέσω της υιοθέτησης βασικών στοιχείων της Παιδαγωγικής του Ελεύθερου Χρόνου.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2002), Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, Νο 7, 7-18, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ball, S. (1997), Good School / Bad School: Paradox and Fabrication, *British Journal of Education*. Vol 18, 3, σ. 317-316.
- HM Inspectorate of Education (2002) The Quality Initiative in Scottish Schools» (How Good is Our School. Edition CDROM. <http://www.scotland.gov.uk/hmie/>.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997), Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Lawton, D., Cairns, J. and R. Gardner eds (2000) Education for citizenship. Great Britain: Cromwell Press.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002), Οδηγός σχεδίων εργασίας. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ιστοσελίδα Π.Ι. www.pi-school.gr.
- Opaschowski, W (1977), Freizeitpädagogik in der Schule, Aktives Lernen durch animative Didaktik Klinkhardt, Heilbrunn.
- Opaschowski, W. (1996), Pädagogik der freien Lebenszeit. Oplanden: Leske und Budrich,
- Σολομών, Ι. (1999), Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στην Σχολική Μονάδα. Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Tosunidis, A. (2003) Analysis of the Factor's Influence on the Participation in Sport Activities of the Leisure Time of Student in North Greece, *Proceedings of 7o IOC Olympic world Congress on Sport Sciences*, Athens.
- ΦΕΚ 303 & 304 (13-3-03), ΦΕΚ 1196 (26-8-03), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
- Χρυσafiδης, Κ. (1994,) Βιωματική - επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Χυτήρης Λ. (1997), Ο Ανθρώπινος Παράγοντας στην Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Διοικητική Ενημέρωση*. Τ. 8, σ. 56-60.