

Κριτική Εκπαίδευση

Τεύχος 6
Απρίλιος 2025



Paulo Freire (19 September 1921 – 2 May 1997)

Κριτική Εκπαίδευση

Συντονιστές έκδοσης

Κώστας Σκορδούλης, *καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ*

Γιώργος Γρόλλιος, *καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Συντακτική Επιτροπή

Αλεξίου Βασίλης, *αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Γιώτη Λαμπρίνα, *επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Γούναρη Παναγιώτα, *καθηγήτρια, Τμήμα Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας του University of Massachusetts, Boston*

Δαφέρμος Μανώλης, *αναπληρωτής καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καραγιάννη Παναγιώτα, *αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Κατσιαμπούρα Γιάννα, *επίκουρη καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ*

Λιάμπας Αναστάσιος, *αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Νούτσος Χαράλαμπος (Μπάμπης), *αφυπηρετήσας καθηγητής, ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ντρενογιάννη Ελένη, *αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Παυλίδης Περικλής, *αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Πολίτης Παναγιώτης, *καθηγητής, ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Τζήκας Χρήστος, *αφυπηρετήσας αναπληρωτής καθηγητής, ΠΤΔΕ του ΑΠΘ*

Επιμελητές έκδοσης

Ηλίας Μπόικος, Χριστίνα Νομικού, Γιάννα Κατσιαμπούρα



Τα πνευματικά δικαιώματα των άρθρων ανήκουν στους συγγραφείς.

Το περιοδικό *Κριτική Εκπαίδευση* είναι περιοδικό ανοικτής πρόσβασης που διανέμεται σύμφωνα με τους όρους και τις προϋποθέσεις της **Creative Commons Attribution license (CC BY)** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγικό Σημείωμα _____	4
Ματθαίος Αναστασιάδης	
Μια κριτική αποτίμηση των πρώτων Εθνικών Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα για τη ΣΤ΄ Δημοτικού _____	6
Γιώργος Γρόλλιος	
Διαδικασία και οπτική σχεδιασμού, τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης _____	56
Βασίλης Καθάριος, Γιάννα Κατσιαμπούρα	
Η Γενικευμένη Νόηση στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης. Μια κριτική προσέγγιση _____	72
Μιχάλης Κατσιγιάννης	
Η θέση της αφήγησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην προσχολική εκπαίδευση _____	90
Αιμιλία Σαλβάνου	
Εκπαίδευση και εθνική ιδεολογία στις ελληνορθόδοξες κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στην καμπή του 20ου αιώνα _____	108
Όχι στις διώξεις απεργών εκπαιδευτικών	
Κείμενο αλληλεγγύης πανεπιστημιακών στις/στους απεργούς εκπαιδευτικούς που διώκονται _____	124

Εισαγωγικό Σημείωμα

Η έκδοση του 6ου τεύχους της *Κριτικής Εκπαίδευσης* (Απρίλιος 2025) γίνεται σε μια συγκυρία που σφραγίζεται από το τεράστιο κίνημα απαίτησης απονομής δικαιοσύνης για το θάνατο 57 ανθρώπων στα Τέμπη δύο χρόνια πριν, κίνημα καταδίκης της νεοφιλελεύθερης καπιταλιστικής αναδιάρθρωσης η οποία ευθύνεται πρωταρχικά για το τραγικό σιδηροδρομικό δυστύχημα. Πρόκειται για ένα κίνημα το οποίο δίνει νέες προοπτικές και ελπίδες στις κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις που συνεχίζουν να αντιστέκονται στην αναδιάρθρωση. Το περιοδικό μας, έχοντας ήδη συμβάλει στην ενίσχυση αυτών των δυνάμεων, δυναμώνει τη συμβολή του ως οργανικό στοιχείο του κινήματος της Κριτικής Εκπαίδευσης που, αξίζει να σημειωθεί, θα πραγματοποιήσει το επόμενο Διεθνές και το επόμενο Πανελλήνιο Συνέδριό του στη Θεσσαλονίκη, στις αρχές του Ιούλη.

Στο 6ο τεύχος της *Κριτικής Εκπαίδευσης* δημοσιεύονται πέντε κείμενα, κατά αλφαβητική σειρά των επωνύμων των συγγραφέων τους.

Ο Ματθαίος Αναστασιάδης μελετά την εισαγωγή εθνικών εξετάσεων στην τελευταία τάξη του Δημοτικού Σχολείου και του Γυμνασίου, γνωστές ως Ελληνική PISA, εστιάζοντας στην πρώτη εφαρμογή των εξετάσεων στο επίπεδο του Δημοτικού. Συγκεκριμένα, μελετά το δημοσιοποιημένο υλικό που αφορά τις εξετάσεις, το θεσμικό πλαίσιο, τη διεθνή εμπειρία, την αντίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας, το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εξετάσεων και καταλήγει σε συμπεράσματα σχετικά με τις ίδιες τις εξετάσεις και την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική.

Ο Γιώργος Γρόλλιος εξετάζει τη διαδικασία και την οπτική σχεδιασμού, τους τρόπους διδασκαλίας και την αξιολόγηση είκοσι ενός Προγραμμάτων Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δημοσιεύτηκαν το 2023. Επίσης, συγκρίνει αυτά τα Προγράμματα με οκτώ Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου τα οποία αρχικά δημοσιεύτηκαν το 2021 και αναθεωρήθηκαν το 2023.

Ο Βασίλης Καθάρειος και η Γιάννα Κατσιαμπούρα βασίζονται στην ερευνητική εργασία του Matteo Pasquinelli *The Eye of the Master* ως βασική πηγή προκειμένου να προσδιορίσουν τους πυλώνες μιας κριτικής υλιστικής ανάλυσης της ιστορίας της Τεχνητής Νοημοσύνης. Σκοπεύουν στην αξιοποίηση αυτών των πυλώνων σε προτάσεις

για τη σύγχρονη εκπαίδευση και στην επανοικειοποίηση της φαινομενικά «εξωγήινης» Τεχνητής Νοημοσύνης.

Ο Μιχάλης Κατσιγιάννης αναλύει συνοπτικά τη θέση της αφήγησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην προσχολική εκπαίδευση. Ειδικότερα, εξετάζει κατά πόσο η αφήγηση μπορεί να αποτελέσει πεδίο αμφισβήτησης και διαπραγμάτευσης των αντιλήψεων και των κοινωνικών δομών συσχέτισης παιδιού-ενηλίκου, όπως αυτές τείνουν να δεσμεύονται στις νόρμες και τους ρόλους εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας, αλλά και αφηγητή/τριας-ακροατή/τριας.

Η Αιμιλία Σαλβάνου εξετάζει το πώς δίκτυα οθωμανικών κοινοτήτων, οθωμανικών αρχών και ελληνικών συλλόγων επηρέασαν την εκπαιδευτική πολιτική και καλλιέργησαν εθνικές ταυτότητες στον 19ο και στις αρχές του 20ού αιώνα. Με βάση αυτή την εξέταση, η εκπαίδευση αναδεικνύεται σε κεντρικό μηχανισμό για τη συγκρότηση εθνικών ταυτοτήτων, σε μια εποχή μετάβασης από μια πολυεθνική αυτοκρατορία σε έναν κόσμο εθνών-κρατών.

Το τεύχος ολοκληρώνεται με το Κείμενο αλληλεγγύης πανεπιστημιακών στις/στους απεργούς εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν συνεχείς διώξεις το τελευταίο διάστημα. Το κείμενο δηλώνει την αντίθεση των μελών της πανεπιστημιακής κοινότητας που το υπογράφουν στον εντεινόμενο αυταρχισμό της πολιτικής εξουσίας απέναντι στους/ις εκπαιδευτικούς και δηλώνει την υποστήριξη και την αλληλεγγύη στον αγώνα για δημόσια δωρεάν παιδεία για όλες/όλους, όπως και την αλληλεγγύη στις/στους απεργούς εκπαιδευτικούς που διώκονται.

Μια κριτική αποτίμηση των πρώτων Εθνικών Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα για τη ΣΤ' Δημοτικού

Ματθαίος Αναστασιάδης

Εκπαιδευτικός

mat.anastasiadis@gmail.com

Εισαγωγή

Μια από τις εκπαιδευτικές αλλαγές των τελευταίων ετών είναι η εισαγωγή εθνικών εξετάσεων στην τελευταία τάξη του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Μέχρι τώρα, οι εξετάσεις αυτές, γνωστές ως *Ελληνική PISA*, δεν αποτέλεσαν αντικείμενο συστηματικής μελέτης από ανεξάρτητους ερευνητές. Το άρθρο αυτό εστιάζει στην πρώτη εφαρμογή των εξετάσεων στο επίπεδο του δημοτικού. Σε αυτό το πλαίσιο, μελετήθηκε το δημοσιοποιημένο υλικό που αφορά τις εξετάσεις και η βιβλιογραφία στην οποία παραπέμπουν οι αρμόδιοι, ώστε να εντοπιστούν τυχόν εσωτερικές αντιφάσεις. Εισαγωγικά, γίνεται αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο, στη διεθνή εμπειρία και στην αντίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας στην Ελλάδα. Ακολούθως, διερευνάται πολύπλευρα ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των εξετάσεων, από το επίπεδο της δειγματοληψίας μέχρι την τελική έκθεση της αρμόδιας Επιτροπής, και εξάγονται συμπεράσματα για τις ίδιες τις εξετάσεις και για την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική.

Θέσπιση των διαγνωστικών εξετάσεων

Οι εθνικές διαγνωστικές εξετάσεις θεσμοθετήθηκαν στην Ελλάδα με τον Ν. 4823/2021. Ειδικότερα, το άρθρο 104, με τίτλο «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος», προβλέπει την ετήσια και σε εθνικό επίπεδο διενέργεια των εξετάσεων για τους

μαθητές¹ της ΣΤ' Δημοτικού και της Γ' Γυμνασίου, στα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών. Ως σκοπός αναφέρεται η εξαγωγή συμπερασμάτων για την επίτευξη των στόχων των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) «σε εθνικό επίπεδο, περιφερειακό επίπεδο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας» (παρ. 1). Ορίζεται, επιπλέον, ότι τα αποτελέσματα είναι ανώνυμα και δεν συνεκτιμώνται κατά την αξιολόγηση των μαθητών, ενώ προβλέπεται η δυνατότητα επέκτασης των εξετάσεων και σε άλλες τάξεις και μαθήματα.

Ο ίδιος νόμος περιλαμβάνει, επίσης, διατάξεις για την ατομική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τη δημιουργία μιας πυραμίδας στελεχών, την αύξηση των αρμοδιοτήτων των διευθυντών των σχολείων εις βάρος των συλλόγων διδασκόντων, αλλά και για την εν εξελίξει πανδημία του κορονοϊού.

Ανάλογες εξετάσεις είχαν θεσπιστεί και με το Π.Δ. 8/1995, αλλά δεν είχαν πραγματοποιηθεί ποτέ. Οι νέες διατάξεις για τις διαγνωστικές εξετάσεις δεν βασίστηκαν στην πρόβλεψη του Π.Δ. 8/1995, ούτε από νομική άποψη ούτε στο επίπεδο του πολιτικού λόγου, αλλά παρουσιάστηκαν με το όνομα *Ελληνική PISA*,² ως καινοτομία που ευθυγράμμιζε τη χώρα με τις πολιτικές των χωρών του ΟΟΣΑ, λειτουργώντας ως εργαλείο λογοδοσίας των σχολείων, στο πλαίσιο της ενίσχυσης της αυτονομίας τους (ΥΠΑΙΘ 2021). Έτσι, οι δείκτες του ΟΟΣΑ αποτέλεσαν βασικό επιχείρημα για τη θεμελίωση των εισαγόμενων αλλαγών. Εξάλλου, ο ίδιος ο πρωθυπουργός στη συζήτηση του νομοσχεδίου έθεσε ρητά ως επιπλέον στόχο των εξετάσεων τη βελτίωση της θέσης της χώρας στη διεθνή εξέταση PISA και στους δείκτες του ΟΟΣΑ (Βουλή 2021γ).

Μερικούς μήνες αργότερα, προκηρύχθηκε έργο ΕΣΠΑ με δικαιούχο το ΙΕΠ και αντικείμενο την οργάνωση και την υλοποίηση των εξετάσεων για τα δύο πρώτα χρόνια, με δαπάνη 251.816 ευρώ (Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων 2021). Το έργο αφορούσε την προγραμματική περίοδο 2014-2020, στο πλαίσιο της παράτασης που είχε δοθεί για την απορρόφηση των πόρων, και ως επενδυτική προτεραιότητα αναφερόταν η πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και η προώθηση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση. Ο σκοπός αυτός μπορεί να θεωρηθεί ψευδεπίγραφος, καθώς διαφέρει σημαντικά από το σκοπό που έθεσε ο νόμος.

¹ Για την καλύτερη αναγνωσιμότητα του κειμένου, αποφεύγεται στο παρόν άρθρο η παράθεση και των δύο γραμματικών γενών (π.χ. τις/τους μαθήτριες/μαθητές, τις/τους εκπαιδευτικούς).

² Δεδομένου ότι το αρκτικόλεξο *PISA* σημαίνει, στα ελληνικά, *Πρόγραμμα για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών*, το όνομα *Ελληνική PISA* εμπεριέχει το παράδοξο της χρήσης ενός θηλυκού επιθέτου (ελληνική) για ένα ουδέτερο ουσιαστικό (πρόγραμμα) και την αντίφαση ανάμεσα στα δύο επίθετα (ελληνική-διεθνή). Ο Μαυρογιώργος (2022) έχει σχολιάσει σκωπτικά τις αντιθέσεις αυτές, γράφοντας: «Εν τέλει, οι σχεδιαστές του εγχειρήματος δεν τα καταφέρνουν στον “εγγραμματισμό” και στην κατανόηση των κειμένων!» (παρ. 7).

Ακολούθως, στο διάστημα Φεβρουαρίου-Απριλίου 2022, υπογράφηκαν τρεις Υπουργικές Αποφάσεις, με τις οποίες καθορίστηκε ότι οι πρώτες εξετάσεις θα γίνονταν σε επιλεγμένο δείγμα (Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022), συγκροτήθηκε Επιστημονική Επιτροπή αποτελούμενη από στελέχη της ΑΔΙΠΠΔΕ και του ΙΕΠ (Υ.Α. 29328/ΓΔ4/2022) και επιλέχθηκαν τα σχολεία που υποχρεώνονταν να συμμετάσχουν στις εξετάσεις (Υ.Α. 46075/ΓΔ4/2022). Την ίδια περίοδο, δημοσιεύτηκε πρόσκληση για την επιλογή θεματοδοτών και εποπτών των θεματοδοτών (ΙΕΠ 2022), με την Επιστημονική Επιτροπή να έχει αφ' ενός την ευθύνη καθοδήγησής τους, μέσω της σύνταξης Θεωρητικού πλαισίου και Οδηγού εκπόνησης θεμάτων, αφ' ετέρου τη γενικότερη εποπτεία της διαμόρφωσης των θεμάτων για τις εξετάσεις (Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022). Επιπλέον, η Επιτροπή ανέλαβε την ειδικότερη ευθύνη θετικής γνωμοδότησης για τα θέματα, πριν από την παραλαβή τους (ΙΕΠ 2022).

Αν και οι πρώτες εξετάσεις αναφέρονται στην ειδησεογραφία ως πιλοτικές (π.χ. Βαϊνανίδη 2022), ο Ν. 4823/2021 δεν προέβλεπε πιλοτική εφαρμογή και ο χαρακτηρισμός αυτός δεν υπάρχει ούτε στις προαναφερθείσες Υ.Α., αλλά έγινε γνωστός από μια φράση σε δελτίο Τύπου του ΥΠΑΙΘ (2022α). Ακολούθως, η Επιστημονική Επιτροπή (2022α) έγραψε πως η πρώτη διενέργεια των εξετάσεων «εκ των πραγμάτων, προσλαμβάνει χαρακτηριστικά πιλοτικής εφαρμογής» (σ. 9), αλλά στην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων (2022β) και την τελική έκθεση (2022γ) δεν χαρακτήρισε τις εξετάσεις πιλοτικές. Τελικά, ο χαρακτηρισμός αυτός επιστρατεύτηκε ξανά σε μια έκθεση της ΑΔΙΠΠΔΕ (Ματσαγγούρας κ.ά. 2022), ως δικαιολογία για τη μορφή των ερωτήσεων. Τα προαναφερθέντα δείχνουν την πολυγλωσσία που επικράτησε σχετικά με το χαρακτήρα των εν λόγω εξετάσεων.

Το διεθνές πλαίσιο

Σύμφωνα με έκθεση του δικτύου Eurydice (2009), η χρήση εθνικών εξετάσεων στην Ευρώπη αυξάνεται από τη δεκαετία του 1990, λόγω των τάσεων για ενίσχυση της αυτονομίας των σχολείων και για μέτρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και, σε κάποιες περιπτώσεις, εξαιτίας των πολιτικών επιλογής σχολείου. Οι εξετάσεις αυτές αποσκοπούν στην αξιολόγηση είτε των μαθητών είτε των σχολείων είτε του εκπαιδευτικού συστήματος συνολικά, αλλά αρκετές φορές η ίδια εξέταση εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς, παρότι κάτι τέτοιο έχει επικριθεί. Η έκθεση τονίζει ότι στις εξετάσεις όπου αξιολογούνται τα σχολεία συνήθως συμμετέχουν υποχρεωτικά όλοι οι μαθητές, ενώ σε αυτές που αξιολογούν όλο το εκπαιδευτικό σύστημα προτιμάται,

γενικά, η επιλογή ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος, που μπορεί να παράσχει αξιόπιστα αποτελέσματα, χωρίς να αυξάνει την πίεση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Παρομοίως, πρόσφατη έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD 2023α) αναφέρει ότι 15 κράτη/μέλη χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα τέτοιων εξετάσεων στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για την αξιολόγηση των σχολείων, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται και για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η έκθεση επισημαίνει ότι τα γνωστικά αντικείμενα που εξετάζονται και η συχνότητα εξέτασής τους υποδηλώνουν την προτεραιότητα που αποδίδουν σε αυτά οι εκπαιδευτικές αρχές. Συνακόλουθα, η συχνότερη αρνητική επίπτωση των εθνικών εξετάσεων είναι η υπέρμετρη έμφαση που δίνουν έπειτα οι διδάσκοντες σε αυτά τα γνωστικά αντικείμενα και στον τρόπο που εξετάζονται (Eurydice 2009). Έτσι, τα τελευταία χρόνια, ενώ κάποια μέλη του ΟΟΣΑ θέσπισαν και πρωτοεφάρμοσαν κεντρικές αξιολογήσεις και εξετάσεις, υπήρξαν και μέλη που τις εγκατέλειψαν, τις περιόρισαν ή προσπάθησαν να τις αναμορφώσουν κατόπιν ανησυχιών για την εγκυρότητα ή για αρνητικές επιπτώσεις στη διδασκαλία και στο εκπαιδευτικό σύστημα συνολικά (π.χ. κατηγοριοποίηση των σχολείων από το κοινό) (OECD 2023α, 2023β).

Η εξέταση των στοιχείων για κάθε χώρα δείχνει ότι υπάρχουν ποικίλες πρακτικές και στοχεύσεις. Έτσι, στην Ολλανδία, σύμφωνα με την έκθεση του δικτύου Eurydice (2009), οι ίδιες εξετάσεις λαμβάνονταν υπόψη και για τους μαθητές και για τα σχολεία, αλλά γι' αυτόν το λόγο κάποιοι διευθυντές εξαιρούσαν από την εξέταση τους πιο αδύναμους μαθητές, ώστε να βελτιωθεί η μέση επίδοση του σχολείου και να προστατευτεί η εικόνα του. Στην Αγγλία τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται σε συγκριτικές λίστες επίδοσης των σχολείων και παίζουν ρόλο σε αποφάσεις για το μέλλον του κάθε σχολείου· αντίθετα, στη Φιλανδία, που συχνά προβαλλόταν ως καλό εκπαιδευτικό παράδειγμα, οι εξετάσεις λαμβάνονται υπόψη για το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά, γι' αυτό βασίζονται σε επιλεγμένο δείγμα και γίνονται κάθε 4 χρόνια ή και πιο σπάνια, ανάλογα με το εξεταζόμενο μάθημα (OECD 2023β).

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι επηρεασμένη μόνο από τις συγκριτικές εκθέσεις των υπερεθνικών οργανισμών, αλλά και από εκθέσεις που συντάχτηκαν ειδικά για την Ελλάδα στο πλαίσιο των Μνημονίων. Μια προκαταρκτική έκθεση του ΟΟΣΑ (OECD 2017), που συντάχτηκε μετά από αίτημα της ελληνικής κυβέρνησης στο πλαίσιο του 3^{ου} Μνημονίου, αναφέρει ότι στην Ελλάδα υπάρχουν λίγες αξιολογήσεις της σχολικής μάθησης σε εθνικό επίπεδο. Ακολουθώντας, σημειώνει ότι κάποια μέλη του ΟΟΣΑ διενεργούν δειγματοληπτικές εξετάσεις, κάτι που επιτρέπει τη σύγκριση αποτελεσμάτων από διαφορετικές περιοχές της χώρας, αλλά δεν οδηγεί στον εντοπισμό σχολείων που δεν έχουν καλές επιδόσεις. Στον αντίποδα, κάποια μέλη

έχουν εξετάσεις όπου συμμετέχουν όλοι οι μαθητές μιας ηλικίας, κάτι που επιτρέπει τη σύγκριση των επιδόσεων των σχολείων και τη λογοδοσία: ωστόσο, αυτή η πρακτική «μπορεί να οδηγήσει σε άδικη κατάταξη των σχολείων και να δημιουργήσει κίνητρα για εξαπάτηση και παραποίηση των τεστ» (OECD 2017, 60). Εντέλει, η έκθεση προτείνει για την Ελλάδα τη διενέργεια δειγματοληπτικών εξετάσεων.

Η τελική έκθεση (OECD 2018) πηγαίνει ένα βήμα πιο πέρα προτείνοντας εξετάσεις είτε δειγματοληπτικές είτε με το σύνολο των μαθητών μιας ηλικίας. Η ίδια έκθεση προκάλεσε αντιδράσεις εισηγούμενη, μεταξύ άλλων, να αξιοποιηθεί η οικονομική κρίση για την παράκαμψη της μονιμότητας των υπαλλήλων, με τη δημιουργία ποικίλων κατηγοριών υπαλληλικής σχέσης, και προτείνοντας, επίσης, αρμοδιότητα στους διευθυντές σχολείων για την εξεύρεση οικονομικών πόρων αλλά και για την επιλογή, πρόσληψη, αξιολόγηση ή ακόμα και απόλυση του προσωπικού. Η έκθεση σημειώνει, επίσης, ότι η ΑΔΙΠΠΔΕ και το ΙΕΠ προωθούν μια βήμα προς βήμα πολιτική για να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών, πριν εφαρμόσουν ένα πιο εξελιγμένο σύστημα αξιολόγησης.

Η άποψη του ΟΟΣΑ για τη μορφή ενός τέτοιου συστήματος περιλαμβάνεται σε μια προγενέστερη έκθεση (OECD 2011). Σε αυτήν, η αξιολόγηση συνδέεται με τις έννοιες της λογοδοσίας, της αποκέντρωσης και της αυτονομίας των σχολείων και σημειώνεται ότι στην Ελλάδα δεν υφίσταται «τυποποιημένη εθνική αξιολόγηση που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να συγκριθεί η επίδοση μαθητών, δασκάλων, σχολείων ή περιοχών» (σ. 51) ούτε και «εμφανής σύνδεση μεταξύ της αξιολόγησης των μαθητών, των σχολείων και των δασκάλων και συνέπειες γι' αυτούς που έχουν αξιολογηθεί» (σ. 45). Η έκθεση εισηγείται την ενιαία αντιμετώπιση αυτών των τριών πεδίων αξιολόγησης και την εφαρμογή μιας εθνικής αξιολόγησης της μάθησης των μαθητών που να χρησιμοποιείται «σε πολλαπλά επίπεδα: για τον μεμονωμένο μαθητή, την τάξη, το σχολείο, την περιοχή και το σύστημα» (σ. 47).

Ο ρόλος του ΟΟΣΑ στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο σφοδρής κριτικής. Πρόκειται για υπερεθνικό οργανισμό που έχει σαφή οικονομική-πολιτική ατζέντα και ασκεί ισχυρή επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών, δημιουργώντας έναν παγκόσμιο εκπαιδευτικό χώρο (Ydesen & Andreassen 2020). Κατά τους Ball και Youdell (2008), ο ΟΟΣΑ είναι ένας από τους οργανισμούς που προωθούν ποικίλες μορφές εμφανούς και αφανούς ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης, προβάλλοντας τις έννοιες της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας, της παραγωγικότητας και της λογοδοσίας και προκρίνοντας πολιτικές όπως η επιλογή σχολείου από τους γονείς και ο κατακερματισμός του δημόσιου τομέα σε αυτόνομες μονάδες, ανταγωνιζόμενες τόσο

μεταξύ τους όσο και με τον ιδιωτικό τομέα για μια καλύτερη θέση στους δείκτες επίδοσης και για την προσέλκυση μαθητών και οικονομικών πόρων.

Σε αυτό το πλαίσιο, όπως σημειώνει ο Rizvi (2016), οι εξετάσεις που προωθούνται από προγράμματα όπως το *PISA* διεθνώς και το *No Child Left Behind* στις ΗΠΑ υποτίθεται ότι θα εξυπηρετούσαν την καλή λειτουργία των εκπαιδευτικών αγορών, τη λογοδοσία και την ισότητα ευκαιριών, παρέχοντας δεδομένα για τη βελτίωση σχολείων και μαθητών στην πράξη, όμως, ενίσχυσαν την ανισότητα εξυπηρετώντας τα συμφέροντα των αγορών. Γενικότερα, αυτού του είδους οι εθνικές και διεθνείς αξιολογήσεις, που αποτελούν τον πυρήνα ενός παραδείγματος εκπαιδευτικής πολιτικής επί τη βάση στατιστικών δεδομένων και αποδείξεων, έχουν αποκτήσει κανονιστικό χαρακτήρα, διαμορφώνοντας τους σκοπούς της εκπαίδευσης και θέτοντας στο περιθώριο την παιδαγωγική, τη διδακτική και τα εκπαιδευτικά ιδεώδη (Ydesen & Andreassen 2020). Περαιτέρω, παρατηρείται το παράδοξο της επιβολής αυτών των αξιολογήσεων διά της επίκλησης της ανάγκης για λογοδοσία, ενώ τα στελέχη του ΟΟΣΑ δεν λογοδοτούν δημοκρατικά, κάτι που, τελικά, αναιρεί κάθε είδους δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων.

Τα πιο γνωστά παραδείγματα εκτεταμένης εφαρμογής αυτών των πολιτικών είναι η Αγγλία και οι ΗΠΑ. Στην Αγγλία, σύμφωνα με τον Ball (2018), οι εθνικές αξιολογήσεις, ως έκφραση ενός εργοστασιακού μοντέλου για την απόδοση, συνδυασμένες με τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές και την υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης, έχουν δημιουργήσει μια απογοητευτική κατάσταση. Η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει ταυτιστεί με την επίδοση και οι αξίες έχουν αντικατασταθεί από ό,τι φέρνει αποτελέσματα. Οι εξετάσεις οδήγησαν στο χαρακτηρισμό σχολείων ως αποτυχημένων και τη μετατροπή τους σε ακαδημίες, αν και οι σπόνσορες δεν ήταν πάντα διατεθειμένοι να επενδύσουν σε τέτοια σχολεία. Εντέλει, επισημαίνει ο Ball, η εκπαιδευτική πολιτική ακολουθεί λαθεμένη πορεία και αποτυγχάνει, αφού η επίδοση σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από το κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον των μαθητών, στο οποίο δεν επιχειρείται κάποια σημαντική παρέμβαση.

Στις ΗΠΑ, σύμφωνα με τον Au (2011), οι εθνικές αξιολογήσεις οδήγησαν στον περιορισμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, στην τυποποίηση της διδασκαλίας, στη συνεχή προπόνηση σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, στην εγκατάλειψη δημιουργικών διδακτικών προσεγγίσεων, στην περιθωριοποίηση της επιστημονικής γνώσης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών και στην ευρεία χρήση λεπτομερειακά σχεδιασμένων εμπορικών διδακτικών πακέτων που υπόσχονται την επιτυχία στις εξετάσεις. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί χάνουν τον έλεγχο επί της διδασκαλίας, η οποία πλέον προσομοιάζει με εργασία σε γραμμή παραγωγής, σε τέτοιο βαθμό που ο Au

κάνει λόγο για νέο τεϊλορισμό. Ο ίδιος σημειώνει πως τα φαινόμενα αυτά συνοδεύονται από επιχειρήματα περί ανάγκης λογοδοσίας και από επιθέσεις ενάντια στα σωματεία των εκπαιδευτικών, με σκοπό τόσο την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης όσο και τον καθορισμό της σχολικής γνώσης από ποικίλες ομάδες πίεσης.

Η αντίδραση των εκπαιδευτικών

Η θέσπιση των εξετάσεων έγινε σε μια περίοδο κατά την οποία η κυβέρνηση προωθούσε ριζικές αλλαγές, προερχόμενες από την ατζέντα των διεθνών οργανισμών, ενώ οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών προσπαθούσαν να αμυνθούν, θεωρώντας ότι απειλείται ο δημόσιος και δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου, καταγγέλλοντας συγχρόνως ότι υπήρχε αυταρχισμός εκ μέρους του υπουργείου και επιθέσεις εναντίον των συνδικαλιστικών οργανώσεων, αλλά και εκμετάλλευση της πανδημίας για την επιβολή των αλλαγών χωρίς αντιδράσεις (Τραϊανου 2023).

Η διασύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την ατζέντα του ΟΟΣΑ καταδεικνύεται τόσο από το περιεχόμενο του Ν. 4823/2021 όσο και από τον πολιτικό λόγο που τον πλαισίωσε: αναφορές στις έννοιες της ποιότητας, της αποκέντρωσης, της αυτονομίας και της λογοδοσίας, αξιοποίηση δεικτών του ΟΟΣΑ, χρήση του ονόματος *Ελληνική PISA* (Βουλή 2021α, 2021γ, ΥΠΑΙΘ 2021). Το γεγονός αυτό αποτέλεσε βασική πηγή ανησυχίας για τους εκπαιδευτικούς, επαναφέροντας στη μνήμη τους τα μέτρα που είχε προτείνει ο ΟΟΣΑ στις εκθέσεις του αλλά και το ρόλο του οργανισμού στην προώθηση της ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης διεθνώς (βλ. π.χ. ΣΕΠΕ Αμαρουσίου 2022).

Εξάλλου, η διάταξη για τις διαγνωστικές εξετάσεις απέκλειε τη χρήση τους για την αξιολόγηση των μαθητών, αλλά δεν έκανε το ίδιο για την αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών· τουναντίον, προέβλεπε αποτελέσματα στο επίπεδο του σχολείου, καθιστώντας σαφές ότι επρόκειτο για τεστ πολλαπλής χρήσης, παρότι αυτή η πρακτική έχει επικριθεί (Eurydice 2009). Επιπλέον, αν ο σκοπός ήταν η αξιολόγηση μόνο του εκπαιδευτικού συστήματος, θα ήταν λογικό να προβλεφθεί στο νόμο και η δειγματοληπτική μορφή της εξέτασης, που είναι καταλληλότερη γι' αυτόν το σκοπό (Eurydice 2009), με παράδειγμα τις περιοδικές και δειγματοληπτικές εξετάσεις στη Φιλανδία (OECD 2023β). Ωστόσο, όχι μόνο δεν υπήρχε τέτοια πρόβλεψη στο νόμο, αλλά διέρρευε το σχέδιο ότι τη δεύτερη χρονιά θα συμμετείχαν στις εξετάσεις όλα τα σχολεία, κάτι που επιβεβαιώθηκε και από τις δηλώσεις του Γ.Γ. του υπουργείου, αμέσως μετά τις πρώτες εξετάσεις (Βαϊνανίδη 2022).

Έτσι, ούτε η απόφαση για διενέργεια των πρώτων εξετάσεων με δειγματοληπτικό τρόπο (Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022) ούτε οι καθησυχαστικές ερωταπαντήσεις του υπουργείου (ΥΠΑΙΘ 2022β) διασκέδασαν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, ήταν καταγεγραμμένη η πρακτική των ελληνικών αρχών για μια βήμα προς βήμα προσέγγιση στην υιοθέτηση των διεθνών συστάσεων, με στόχο τα μέτρα να γίνουν αποδεκτά από τους εκπαιδευτικούς (OECD 2018).

Στη συζήτηση του νομοσχεδίου, που έγινε με τηλεδιάσκεψη (Βουλή 2021β), ο εκπρόσωπος της ΔΟΕ (όπως και αυτός της ΟΛΜΕ) κατήγγειλε την απουσία θεσμικού διαλόγου, τη νομοθέτηση εν μέσω πανδημίας και το πλήγμα στη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου από τις νέες αρμοδιότητες των διευθυντών. Επιπλέον, υποστήριξε ότι το υπουργείο δεν νομοθετεί με βάση την παιδαγωγική επιστήμη, αλλά συμβουλευεται μόνο τα κείμενα οικονομικών οργανισμών. Σε αυτό το πλαίσιο, οι οργανώσεις των εκπαιδευτικών προκήρυξαν για τη μέρα των εξετάσεων στάσεις εργασίας, καλώντας συγχρόνως γονείς και μαθητές να τις μποϊκοτάρουν (ΔΟΕ 2022, ΟΛΜΕ 2022, ΣΕΠΕ Αριστοτέλης κ.ά. 2022). Ειδικότερα, η ΔΟΕ έκανε λόγο για εξετάσεις που αποτελούν εργαλείο του ΟΟΣΑ, αποσκοπούν στην κατηγοριοποίηση των σχολείων και ανοίγουν το δρόμο για την ελεύθερη επιλογή σχολείου, τονίζοντας ότι την επόμενη χρονιά θα υπήρχε καθολική εφαρμογή τους. Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη συμπαράσταση ορισμένων πανεπιστημιακών, όπως ο Μαυρογιώργος (2022), που έκανε λόγο για «έκτρωμα μηχανιστικής απομίμησης προϊόντος ΟΟΣΑ» (παρ. 4) και για «παραπλανητικό δαπανηρό εγχείρημα με στόχο να ανοίξει το δημόσιο σχολείο στην αγορά» (παρ. 10), αλλά και οργανώσεων των γονέων, που εξέφρασαν ανησυχία για «τελική κατηγοριοποίηση των σχολείων, συγχωνεύσεις και πιθανό κλείσιμό τους» (ΑΣΓΜΕ 2022, παρ. 2).

Τελικά, οι πρώτες εξετάσεις έγιναν σε κλίμα έντασης: παρότι, γενικά, η στάση εργασίας από μόνη της δεν ήταν πρακτικά εύκολο να ακυρώσει τη συμμετοχή ενός σχολείου στις εξετάσεις, καθώς προϋπέθετε την αποχή όλων των εκπαιδευτικών, το υπουργείο προσέφυγε στα δικαστήρια με στόχο τον περιορισμό των αντιδράσεων, ενώ η απεργιακή κινητοποίηση καλύφθηκε από την ΑΔΕΔΥ (Βαϊνανίδη 2022).

Δειγματοληψία για τις εξετάσεις

Σύμφωνα με την Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022, «Κατά το σχολικό έτος 2021-2022, οι εξετάσεις σε εθνικό επίπεδο υλοποιούνται σε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών/τριών, το οποίο ορίζεται σε έως 6.000 μαθητές/τριες για τη ΣΤ' Δημοτικού και έως 6.000 μαθητές/τριες για τη Γ' Γυμνασίου» (άρθρ. 3, παρ. 1). Βάσει τούτων, η Επιστημονική

Επιτροπή (2022α), η οποία αποδίδει μεγάλη σημασία στην «εγκυρότητα της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος» (σ. 31), επέλεξε 300 Δημοτικά και 300 Γυμνάσια, με στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία, η οποία λάμβανε υπόψη τη γεωγραφική περιφέρεια κάθε σχολείου, τον τύπο σχολείου (δημόσιο/ιδιωτικό) και το μέγεθός του (στα δημοτικά βάσει οργανικότητας) (Ματσαγγούρας κ.ά. 2022).³ Η λίστα με τα σχολεία δημοσιεύτηκε στην Υ.Α. 46075/ΓΔ4/2022, όπου αναφέρεται πως «Τα σχολεία που επελέγησαν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα από το σύνολο των σχολείων της χώρας» (άρθ. 1β).

Ως προς τη γεωγραφική περιφέρεια, συγκρίνοντας με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για το σχολικό έτος 2021-22,⁴ συνάγεται ότι τα επιλεγέντα σχολεία ήταν αντιπροσωπευτικά, καθώς εντοπίζονται μικρές μόνο διαφορές στις αναλογίες. Κάπως μεγαλύτερη απόκλιση προκύπτει ως προς τον τύπο σχολείου (αριθμός ιδιωτικών σχολείων). Ωστόσο, λόγω της αντίδρασης της εκπαιδευτικής κοινότητας, τελικά έλαβαν μέρος στις εξετάσεις 261 Δημοτικά αντί για 300 (Επιστημονική Επιτροπή 2022β) και, δεδομένου ότι δεν δημοσιεύτηκαν στοιχεία για τη γεωγραφική τους κατανομή, τον τύπο και το μέγεθός τους, δεν μπορεί να ελεγχθεί αν αυτά τα 261 σχολεία είναι αντιπροσωπευτικά των σχολείων της χώρας.

Αναφορικά με τους μαθητές, στις εξετάσεις συμμετείχαν, τελικά, 4.830 μαθητές Δημοτικού (Επιστημονική Επιτροπή 2022β), αριθμός πολύ μικρότερος από το όριο των 6.000 που έθετε η Υ.Α., αλλά και από τον αριθμό των 6.581 μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου που, τελικά, συμμετείχαν. Επιπλέον, ενώ στην Ήπειρο είχαν επιλεγεί 12 Δημοτικά, στις εξετάσεις πήραν μέρος μόνο 85 μαθητές.⁵ Αντίθετα, στη γειτονική και με παρόμοια χαρακτηριστικά Δυτική Μακεδονία, ενώ είχαν επιλεγεί 11 Δημοτικά (ένα λιγότερο από την Ήπειρο), στις εξετάσεις πήραν μέρος 167 μαθητές, αριθμός σχεδόν διπλάσιος από αυτόν της Ηπείρου. Τα προηγούμενα αποτελούν τις πρώτες ενδείξεις ότι η Επιτροπή

³ Η παράμετρος της γεωγραφικής περιφέρειας αναφέρεται ακόμα και στο Ν. 4823/2021 και ίσως να συνδέεται με ευρωπαϊκές χρηματοδοτήσεις, αλλά είναι αμφίβολης παιδαγωγικής χρησιμότητας, καθώς ομαδοποιεί (στον γεωγραφικό-οριζόντιο άξονα) πολύ διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης: δεν δέχονται τον ίδιο τύπο ερεθισμάτων και δεν σχηματίζουν το ίδιο μορφωτικό κεφάλαιο τα παιδιά που μεγαλώνουν π.χ. στην πόλη των Ιωαννίνων με αυτά που μεγαλώνουν σε ένα απομονωμένο χωριό της ίδιας περιφέρειας ούτε αυτά που μεγαλώνουν στην πόλη της Ρόδου με αυτά που μεγαλώνουν σε ένα απομονωμένο νησί της ίδιας περιφέρειας (η παράμετρος αστική/ημιαστική/αγροτική περιοχή απουσίαζε και από τη δειγματοληψία και από το Φύλλο Απαντήσεων του μαθητή).

⁴ Διαθέσιμα στη διεύθυνση: <https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED12/->

⁵ Τα στοιχεία για τον αριθμό μαθητών ανά περιφέρεια προέρχονται από τα αρχεία με τα πρωτογενή δεδομένα και τη στατιστική επεξεργασία που ανήρτησε το ΙΕΠ (βλ. <https://iep.edu.gr/el/apotelesmata-eedx/1699-2021-2022>).

δεν μπόρεσε να εφαρμόσει την Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022, που όριζε ότι οι εξετάσεις «υλοποιούνται σε αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών/τριών» (άρθ. 3, παρ. 1).

Αξιοποιώντας τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για τους μαθητές που ήταν εγγεγραμμένοι στη ΣΤ' τάξη μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους 2021-22, προκύπτει ότι οι μαθητές αυτής της τάξης που φοιτούσαν στην Ήπειρο ήταν το 2,97% των μαθητών της ίδιας τάξης σε όλη τη χώρα. Με βάση αυτή την αναλογία, οι μαθητές που δήλωσαν στις εξετάσεις πως φοιτούν σε Δημοτικό της Ηπείρου θα έπρεπε να είναι 143 αντί για 85.⁶ Συνεπώς, από την Ήπειρο συμμετείχαν 58 μαθητές (41%) λιγότεροι απ' ό,τι θα έπρεπε. Ομοίως, προκύπτει ότι η Κρήτη υποεκπροσωπούσαν κατά 31% και η Αττική κατά 26%. Από τις άλλες 10 περιφέρειες, μόνο σε δύο ήταν μικρή η σχετική ποσοστιαία διαφορά της αναλογίας τους στο δείγμα από την αναλογία τους στον πληθυσμό, ενώ οι υπόλοιπες 8 περιφέρειες υπερεκπροσωπούσαν με σχετική ποσοστιαία διαφορά, σε κάθε περίπτωση, μεγαλύτερη από 20%· μάλιστα, από τη Δυτική Ελλάδα συμμετείχαν 72% περισσότεροι μαθητές, από το Βόρειο Αιγαίο 56% και από τη Δυτική Μακεδονία 49%.

Ο ένας λόγος για τα προηγούμενα είναι ότι, σε κάποιες τουλάχιστον περιφέρειες, ο αριθμός των σχολείων που επιλέχτηκαν ανά κατηγορία μεγέθους σχολείου (μικρά, μεσαία, μεγάλα) δεν ήταν αναλογικός σε σχέση με τα δεδομένα της περιφέρειας.⁷ Για παράδειγμα, στην Ήπειρο, βάσει των στοιχείων της ΕΛΣΤΑΤ για το 2021-22, περίπου το 1/3 των Δημοτικών ήταν οργανικώς ολιγοθέσια (ειδικότερα, 13% μονοθέσια και 21% διθέσια/τριθέσια), ενώ βάσει στοιχείων για την ίδια χρονιά από τους ιστότοπους των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και τη Διαύγεια από τα 12 επιλεγέντα Δημοτικά της Ηπείρου οργανικώς ολιγοθέσια ήταν τα μισά και, μάλιστα, όλα τους μονοθέσια.

Ο άλλος λόγος είναι η στάση εργασίας των εκπαιδευτικών και η αποχή των μαθητών, που πιθανότατα εκδηλώθηκε με διαφορετικά ποσοστά στις διάφορες περιφέρειες. Στην Ήπειρο, με βάση το αρχείο πρωτογενών δεδομένων που ανήρτησε το ΙΕΠ, μόνο 24 μαθητές δήλωσαν ότι φοιτούν σε μεγάλο σχολείο, αριθμός πολύ μικρός, αν ληφθεί υπόψη ότι υπήρχαν 2-3 σχολεία από αυτή την κατηγορία⁸ και ότι όπου υπήρχαν δύο τμήματα ΣΤ' τάξης, έπρεπε να συμμετάσχουν και τα δύο. Ο αριθμός των 24 μαθητών μπορεί να ερμηνευτεί, λοιπόν, ως αντίδραση των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων· ενδεικτικό είναι, άλλωστε, ότι η Ένωση Γονέων Δήμου Πρέβεζας,

⁶ Για λόγους συγκρισιμότητας, ο υπολογισμός έγινε με βάση τον αριθμό των 4.809 Φύλλων Απαντήσεων που είχαν σωστά συμπληρωμένο το πεδίο της περιφέρειας ($4809 \times 2,97/100 \approx 143$).

⁷ Μικρά χαρακτηρίστηκαν τα ολιγοθέσια, μεσαία τα 4/θέσια ως 7/θέσια και μεγάλα τα 8/θέσια και άνω.

⁸ Τα δύο ήταν οργανικά και λειτουργικά μεγάλα σχολεία και ένα τρίτο ήταν λειτουργικά μεγάλο σχολείο. Για το ζήτημα της οργανικότητας και της λειτουργικότητας, βλ. στα επόμενα.

όπου βρισκόταν το ένα από τα επιλεγέντα μεγάλα σχολεία, είχε εκφράσει την έντονη αντίθεσή της στις εξετάσεις (Σολδάτου 2022).

Ένα ακόμα σημαντικό πρόβλημα είναι ότι η δειγματοληψία βασίστηκε στην οργανικότητα (Ματσαγγούρας κ.ά. 2022), που συχνά δεν ταυτίζεται με τη λειτουργικότητα. Ενδεικτικό είναι ότι το 2021-22, από τα 1122 οργανικώς εξαθέσια σχολεία της χώρας, τα 490 είχαν μέχρι 80 μαθητές, τα 425 είχαν 81-120 μαθητές και τα 207 είχαν πάνω από 121 μαθητές. Χρησιμοποιώντας και πάλι την 'Ηπειρο ως παράδειγμα, ένα από τα επιλεγέντα σχολεία ήταν οργανικώς εξαθέσιο (μεσαίο σχολείο), αλλά εκείνη τη χρονιά λειτουργούσε με 11 τμήματα (μεγάλο σχολείο).

Η ασάφεια στον προσδιορισμό του μεγέθους σχολείου επεκτείνεται και στο Φύλλο Απαντήσεων του μαθητή, καθώς η Εγκύκλιος Φ.7Α/ΦΜ/50137/Δ1/2022 ανέθετε στους επιτηρητές να συμπληρώσουν τα στοιχεία της σχολικής μονάδας, αλλά δεν διευκρίνιζε αν διατυπώσεις όπως «4/θέσιο έως και 7/θέσιο» αφορούσαν την οργανικότητα ή τη λειτουργικότητα. Κάποιοι μπορεί να βασίστηκαν στο ένα, άλλοι στο άλλο, γεγονός που καθιστά αναξιόπιστα τα στοιχεία μεγέθους σχολείου που χρησιμοποιήθηκαν στη στατιστική επεξεργασία μετά τις εξετάσεις. Έτσι, ισχυρισμοί περί αναλογικότητας και αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος ως προς το μέγεθος σχολείου (Επιστημονική Επιτροπή 2022β, 2) είναι ιδιαίτερα προβληματικοί.

Χρόνος-Διάρκεια εξέτασης

Την πρώτη χρονιά, οι εξετάσεις πραγματοποιήθηκαν στις 18/5/2022, από 09.00 έως 11.30 (Εγκύκλιος Φ.7Α/ΦΜ/50137/Δ1/2022). Για κάθε μάθημα προβλεπόταν εξητάλεπτη εξέταση, με δεκάλεπτο ενδιάμεσο διάλειμμα και τη Νεοελληνική Γλώσσα να προηγείται των Μαθηματικών. Στο τέλος, προβλεπόταν η διάθεση άλλων 20 λεπτών για τη συμπλήρωση των κοινωνικών και δημογραφικών στοιχείων.

Στα 60 λεπτά, οι μαθητές έπρεπε για τη Γλώσσα να διαβάσουν ένα κείμενο μίας σελίδας και να απαντήσουν σε 16 ερωτήσεις. Επομένως, ανάλογα με το ρυθμό ανάγνωσης, ο μέσος χρόνος που είχε ο μαθητής για κάθε ερώτηση πιθανώς να ήταν λίγο παραπάνω από 3 λεπτά και ίσως να προσέγγιζε τα 3,5 λεπτά. Στα Μαθηματικά, έπρεπε να απαντηθούν 20 ερωτήσεις, δηλαδή ο μέσος χρόνος για κάθε ερώτηση ήταν 3 λεπτά. Δεδομένου ότι 6 από τις ερωτήσεις είχαν κατηγοριοποιηθεί από την Επιτροπή ως μαθηματικά προβλήματα, ο χρόνος που είχαν οι μαθητές φαίνεται να είναι λίγος.

Στην έρευνα της ΑΔΙΠΔΕ (Ματσαγγούρας κ.ά. 2022), περίπου το 14% των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι ο χρόνος των 60 λεπτών για τα Μαθηματικά του Δημοτικού ήταν λίγο ή καθόλου επαρκής, ενώ για τη Γλώσσα το

αντίστοιχο ποσοστό ήταν περίπου 5%· τελικά, η ΑΔΙΠΠΔΕ εξέφρασε την άποψη ότι η διάρκεια εξέτασης για κάθε μάθημα θα έπρεπε να αυξηθεί κατά 10-15 λεπτά τουλάχιστον (Ματσαγγούρας κ.ά. 2022, 54, 94).

Το πιο σημαντικό, όμως, είναι ότι η συνολική διάρκεια εξέτασης των δύο μαθημάτων, που ισοδυναμεί με τρεις 40λεπτες διδακτικές ώρες και συνοδεύεται από σημαντική σύντμηση του καθιερωμένου πρώτου διαλείμματος, δεν συνάδει ούτε με τις εμπειρίες των μαθητών, βάσει του καθημερινού τους προγράμματος, ούτε με τις δυνατότητές τους να διατηρήσουν την προσοχή τους και να αποδώσουν σύμφωνα με τις δυνατότητές τους. Έτσι, είναι αναμενόμενο στο δεύτερο μάθημα να υπάρχει αυξημένη κόπωση και μειωμένη απόδοση.

Μορφή ερωτήσεων

Όλες οι ερωτήσεις των εξετάσεων ήταν πολλαπλής επιλογής, αποτελούμενες από το στέλεχος (ερώτημα ή ελλιπής πρόταση) και μια λίστα τεσσάρων επιλογών για απάντηση.

Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή (2022α), οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής έχουν το πλεονέκτημα ότι μπορούν να ελέγξουν μια ευρεία γκάμα γνώσεων και δεξιοτήτων και, αν είναι προσεκτικά κατασκευασμένες, μπορούν να αναδείξουν τις δυσκολίες των μαθητών. Η Επιτροπή σημειώνει, επίσης, ότι οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν τη μεγάλη πλειοψηφία των ερωτήσεων στις εξετάσεις των προγραμμάτων TIMSS και PISA.

Στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν επιπλέον ισχυρισμοί για εξοικονόμηση χρόνου κατά την εξέταση, για αντικειμενική και αξιόπιστη βαθμολόγηση και για εξοικονόμηση κονδυλίων, μέσω της βαθμολόγησης με χρήση υπολογιστή (Burton et al. 1991, Haladyna & Rodriguez 2013).

Από την άλλη, οι ερωτήσεις αυτές δεν θεωρούνται κατάλληλες να αξιολογήσουν την ικανότητα του μαθητή να γράφει ολοκληρωμένες προτάσεις, να εκφράζεται με σαφήνεια, να δίνει παραδείγματα και εξηγήσεις, να οργανώνει τη σκέψη του και να παράγει πρωτότυπες ιδέες (Burton et al. 1991). Η Επιστημονική Επιτροπή (2022α, 9) αποδέχεται αυτούς τους περιορισμούς κάνοντας, μάλιστα, ειδική μνεία στα Μαθηματικά, όπου «με τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες ελέγχου του μαθηματικού συλλογισμού και ιδιαίτερως της μαθηματικής επιχειρηματολογίας (και αιτιολόγησης)» (σ. 19). Παρ' όλ' αυτά, σημειώνει ότι για την πρώτη εφαρμογή των εξετάσεων κρίθηκε σκόπιμο να υπάρχουν μόνο ερωτήσεις

πολλαπλής επιλογής, «προσβλέποντας μελλοντικά στην ένταξη σύντομων ανοικτών απαντήσεων» (σ. 9).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι, κατά την ίδια την Επιτροπή, οι εξετάσεις βασίζονται στα ΠΣ (syllabus-based), η εν λόγω επιλογή δημιουργεί σημαντικές αντιφάσεις:

- Οι εξετάσεις έχουν στόχο να αξιολογήσουν το βαθμό επίτευξης των στόχων των ΠΣ, αλλά επιλέγονται ερωτήσεις που από τη φύση τους είναι ακατάλληλες να αξιολογήσουν πολλούς στόχους που θέτουν τα ΠΣ.
- Τα σχολικά βιβλία, τα οποία εξειδικεύουν τα ΠΣ, κάνουν πολύ μικρή χρήση αυτών των ερωτήσεων και, επομένως, το μέσο που επιλέγεται για την αξιολόγηση δεν είναι συμβατό με ό,τι ισχύει, γενικά, στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Πολυτομικές ερωτήσεις και βαθμολόγηση

Σύμφωνα με τους Ypsilandis και Mouti (2019), σε κάποιες ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ξεχωρίζει μία σωστή απάντηση και όλες οι άλλες επιλογές είναι εξίσου εσφαλμένες (διχοτομικές ερωτήσεις σωστού-λάθους), ενώ σε κάποιες άλλες ερωτήσεις (πολυτομικές) υπάρχει η σωστή απάντηση, μια απάντηση κοντά στη σωστή, μια άλλη εύλογη απάντηση με μεγαλύτερη απόσταση από τη σωστή και μια εντελώς άσχετη απάντηση. Ειδικότερα, βρήκαν ότι σε δύο γλωσσικά τεστ το 27,5% και το 32% των ερωτήσεων, αντίστοιχα, θα μπορούσαν να θεωρηθούν πολυτομικές. Γ' αυτές τις ερωτήσεις οι ίδιοι προτείνουν κλιμακούμενη βαθμολόγηση, ώστε να υπάρχει μεγαλύτερη ακρίβεια και αξιοπιστία, αλλά και γιατί θα ήταν άδικο ο εξεταζόμενος να μην έχει βαθμολογικό όφελος όταν επιλέγει μια απάντηση που δεν είναι εντελώς λανθασμένη.

Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή (2022γ), στις εξετάσεις όλες οι ερωτήσεις ήταν πολυτομικές, με μία απάντηση προεπιλεγμένη ως σωστή, μία ως μερικώς σωστή και δύο ως λανθασμένες. Η σωστή βαθμολογήθηκε με δύο μονάδες, γιατί θεωρήθηκε ότι δηλώνει κατάκτηση της ελεγχόμενης γνώσης/δεξιότητας, ενώ η μερικώς σωστή με μία μονάδα, γιατί θεωρήθηκε ότι δηλώνει μερική εμπέδωση/επίτευξη της γνώσης/δεξιότητας. Ωστόσο, η Επιτροπή δεν έχει δημοσιεύσει τα κριτήρια με τα οποία κάθε απάντηση κρίθηκε σωστή, μερικώς σωστή ή λανθασμένη και αρκετές αποφάσεις είναι αμφισβητήσιμες. Επιπλέον, η σταθερή βαθμολόγηση της μερικώς σωστής απάντησης με μία μονάδα δεν επιλύει το ζήτημα της ακρίβειας και της δικαιοσύνης, καθώς η μερικώς σωστή απάντηση κάποιες φορές ήταν πιο κοντά στις λανθασμένες και κάποιες φορές πιο κοντά στη σωστή.

Τα «πρότυπα» θέματα

Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να δούμε κάποια παραδείγματα ερωτήσεων που είχαν δοθεί από την Επιστημονική Επιτροπή (2022α) προς καθοδήγηση των θεματοδοτών. Στο Θεωρητικό Πλαίσιο των εξετάσεων, η Επιτροπή παραθέτει την ερώτηση της Εικόνας 1, που, όπως αναφέρει, προέρχεται από τον Barton (2018), με προσαρμογή από δύο μέλη της Επιτροπής.

Γεωμετρικό έργο που παρατίθεται από την Επιστημονική Επιτροπή (2022α, 28) ως καλό παράδειγμα πολυτομικής ερώτησης πολλαπλής επιλογής

ΕΙΚΟΝΑ 1

Πόσες μοίρες είναι η γωνία φ ;

A 135° B 85° C 115° D 95°

Η Επιτροπή εκτιμά ότι πρόκειται για καλή διαγνωστική ερώτηση μέτριας δυσκολίας, κατάλληλη για τη ΣΤ' Δημοτικού. Όμως, δεδομένου ότι οι διαγνωστικές εξετάσεις βασίζονται στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), η εκτίμηση αυτή είναι αμφισβητήσιμη, αφού στο Δημοτικό δεν προβλέπεται από το ΑΠΣ η διδασκαλία της έννοιας της παραπληρωματικής γωνίας και ο υπολογισμός της (προβλέπονται στην Α' Γυμνασίου). Φαίνεται εδώ ότι η Επιτροπή βασίζεται περισσότερο στα βιβλία, αφού το βιβλίο της Ε' Δημοτικού κάνει αναφορά στο μέγεθος της ευθείας γωνίας και το βιβλίο της ΣΤ' Δημοτικού περιέχει υπολογισμούς της διαφοράς δύο γωνιών (παρότι αυτά δεν προβλέπονται ρητά από το ΑΠΣ). Όσον αφορά το βαθμό δυσκολίας, η Επιτροπή δεν παρέχει εξηγήσεις. Ακολούθως, η Επιτροπή σχολιάζει τις επιλογές προς απάντηση (Εικόνα 2).

Σχολιασμός των απαντήσεων από την Επιστημονική Επιτροπή (2022α, 28)

ΕΙΚΟΝΑ 2

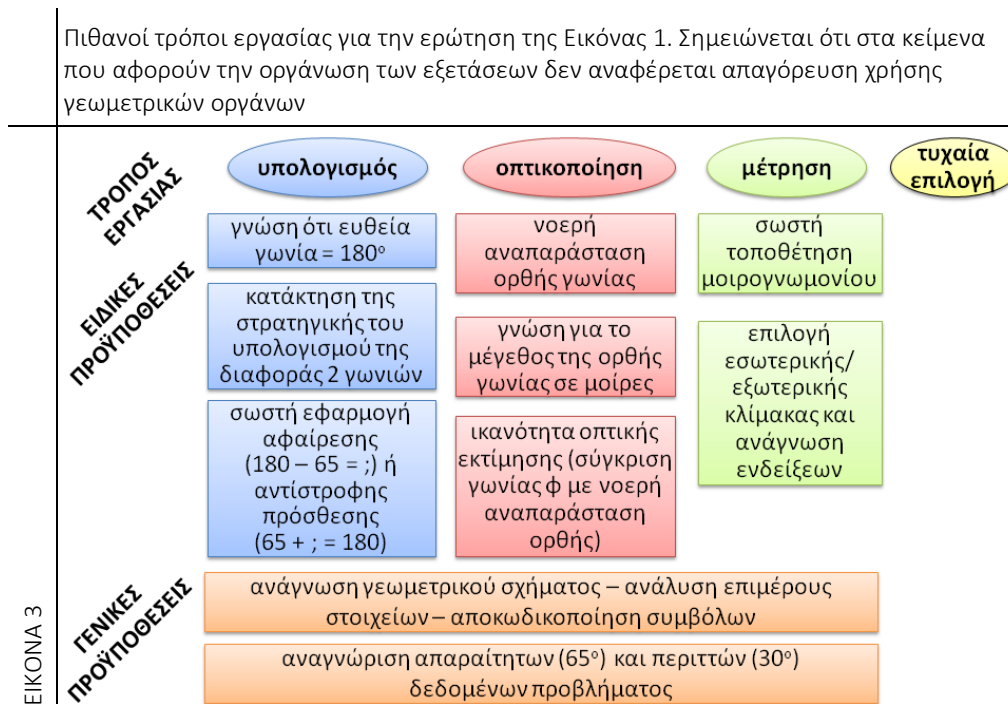
Απάντηση Α: Το πιθανότερο είναι ότι ο μαθητής αφαίρεσε το 65 από το 200.

Απάντηση Β: Μπορεί να είναι το αποτέλεσμα των μαθητών που υπολογίζουν την τρίτη γωνία του τριγώνου (μερικώς σωστή), γνωρίζει ότι το άθροισμα των γωνιών είναι 180 μοίρες σε ένα τρίγωνο.

Απάντηση Γ: Είναι η σωστή απάντηση.

Απάντηση Δ: Είναι πιθανόν ότι ο μαθητής γνωρίζει ότι πρέπει να αθροίσει τις γωνίες και προφανώς αθροίζει τα δύο αριθμητικά δεδομένα που αναγράφονται στην άσκηση.

Στο σχολιασμό της Επιτροπής, που λαμβάνει υπόψη μόνο τον αριθμητικό υπολογισμό, μπορεί να αντιπαρατεθεί η ανάλυση που φαίνεται στην Εικόνα 3. Από αυτή, προκύπτει ότι η σωστή απάντηση μπορεί να δοθεί με διάφορους τρόπους εργασίας και, αν εξαιρέσουμε την τυχαία επιλογή, καθένας προϋποθέτει διαφορετικές γνώσεις/δεξιότητες. Συνακόλουθα, δεν ξέρουμε ποιες διαθέτει ο μαθητής που απαντά σωστά, αφού το πρόβλημα έχει μορφή πολλαπλής επιλογής. Αντίστοιχα, για τον μαθητή που δεν απαντά σωστά δεν ξέρουμε σε ποια γνώση/δεξιότητα υστερεί. Τούτο καταδεικνύεται και από τις πιθανολογικές εκφράσεις που χρησιμοποιεί η Επιτροπή στη δική της ερμηνεία των μη ορθών απαντήσεων. Έτσι, παραβιάζεται ο «χρυσός κανόνας» που αναφέρει ο Barton (2018), αλλά αποτυγχάνει και ο ίδιος να τηρήσει, ότι «πρέπει να μαθαίνεις κάτι από κάθε μη σωστή απάντηση, χωρίς ο μαθητής να χρειάζεται να εξηγήσει» (σ. 37).



Περαιτέρω, στην περίπτωση των διαδικασιών οπτικοποίησης, δεν μπορεί να αποκλειστεί το ενδεχόμενο ο μαθητής να έχει την εσφαλμένη αντίληψη ότι η αμβλεία είναι μια γωνία που έχει πάνω από 100 μοίρες, οπότε μπορεί να δώσει τη λάθος απάντηση Α, αλλά και τη σωστή απάντηση Γ. Σε αυτή την περίπτωση, το πρόβλημα (και το προσαρμοσμένο της Επιτροπής και το αυθεντικό του Barton) παραβιάζει τον «χρυσό κανόνα», που ο ίδιος ο Barton (2018, 37) αναφέρει και η Επιστημονική Επιτροπή

(2022α, 25) αναπαράγει, ότι δηλαδή μια καλή διαγνωστική ερώτηση δεν μπορεί να απαντηθεί σωστά αν ο μαθητής συνεχίζει να έχει μια σχετική παρανόηση.

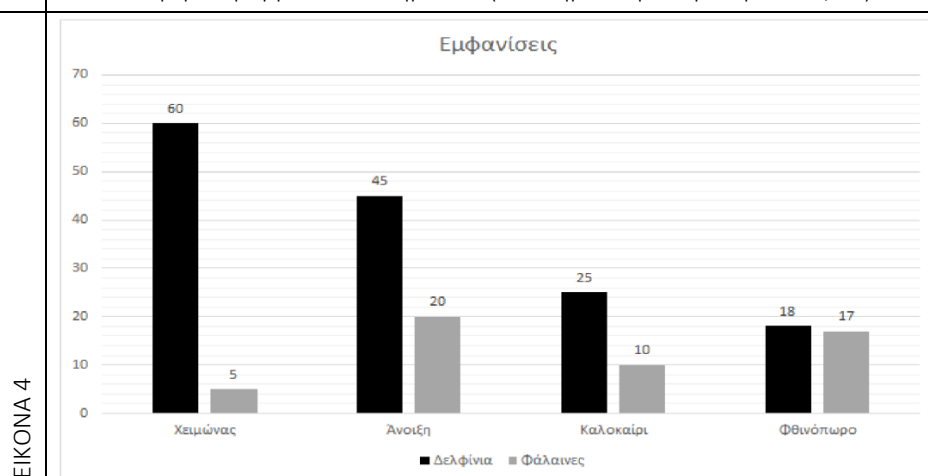
Τα προηγούμενα καταρρίπτουν τον ισχυρισμό της Επιστημονικής Επιτροπής (2022α, 29-30) ότι με τέτοιες «διαγνωστικές» ερωτήσεις αναδεικνύονται οι αδυναμίες και οι παρανοήσεις των μαθητών κι έτσι μπορούν να σχεδιαστούν στοχευμένες επιμορφώσεις.

Όσον αφορά τη βαθμολόγηση, η Επιτροπή αποφαινεται ότι η Απάντηση Β είναι μερικώς σωστή και πρέπει να λάβει μερική μοριοδότηση, μη λαμβάνοντας υπόψη ότι οι 85° αντιστοιχούν σε οξεία γωνία, ενώ η γωνία φ είναι προδήλως αμβλεία και παρότι η ίδια εκτιμά ότι ο μαθητής μπορεί να έφτασε στην απάντηση υπολογίζοντας την άγνωστη γωνία του τριγώνου, δηλαδή κάτι εντελώς άσχετο με το ζητούμενο του προβλήματος. Αντίθετα, η Απάντηση Α κρίνεται εσφαλμένη και δεν μοριοδοτείται καθόλου, παρότι οι 135° αντιστοιχούν σε αμβλεία γωνία και η εικαζόμενη αφαίρεση $200-65$ υποδηλώνει, τουλάχιστον, γνώση της στρατηγικής του υπολογισμού της διαφοράς δύο γωνιών (της μιας εκ των γνώσεων/δεξιοτήτων που προϋποθέτει ο σωστός αριθμητικός υπολογισμός στο πρόβλημα).

Επομένως, η βαθμολόγηση δεν έχει τα υποτιθέμενα και συχνά προβαλλόμενα πλεονεκτήματα των ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής (δικαιοσύνη, αξιοπιστία, ακρίβεια και αντικειμενικότητα), αφού βασίζεται στην υποκειμενική κρίση της Επιτροπής, σε υποθέσεις για τον τρόπο που εργάστηκε ο μαθητής και σε αδιαφορία για τις ποικίλες στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

Η προαναφερθείσα ερώτηση δεν αποτελεί εξαίρεση· παρόμοιες παρατηρήσεις μπορούν να γίνουν και για τα ενδεικτικά θέματα που περιλαμβάνονται στον Οδηγό Εκπόνησης Θεμάτων.

Ενδεικτική ερώτηση για τα Μαθηματικά (Επιστημονική Επιτροπή 2022α, 96)



ΕΙΚΟΝΑ 4

	Ενδεικτική ερώτηση για τα Μαθηματικά (Επιστημονική Επιτροπή 2022α, 96)
ΕΙΚΟΝΑ 4 (συνέχεια)	<p>6. Τι μας δείχνει το παραπάνω γράφημα; (επίπεδο 1, Βαθμός δυσκολίας: μέτριος)</p> <p>A. Πόσες φάλαινες και δελφίνια εμφανίζονται σε κάθε εποχή. Σωστή απάντηση</p> <p>B. Πόσες περισσότερες νύχτες από ημέρες εμφανίζονται σε κάθε εποχή. (Μερικώς σωστή απάντηση). Παρεμβολή: Βλέπει τις εποχές, αλλά δεν αντιλαμβάνεται τον εικονογραφικό συμβολισμό του κύριου υπομήματος.</p> <p>Γ. Πόσες ημέρες διαρκεί η κάθε εποχή του χρόνου. Παρεμβολή: Βλέπει τις εποχές, αλλά δεν αντιλαμβάνεται το κύριο υπόμνημα.</p> <p>Δ. Πόσα περισσότερα δελφίνια από φάλαινες υπάρχουν στη θάλασσα. Παρεμβολή: Βλέπει το κύριο υπόμνημα, αλλά δεν αντιλαμβάνεται την κατανομή του πληθυσμού των θηλαστικών σε εποχές.</p>

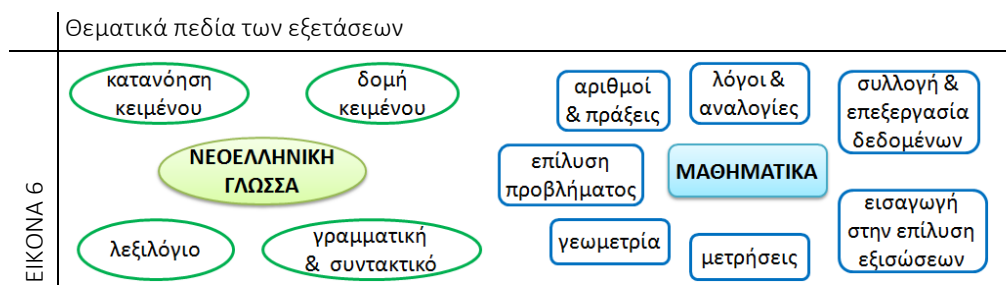
Ένα παράδειγμα είναι η μαθηματική ερώτηση που φαίνεται στην Εικόνα 4, όπου η Απάντηση Δ κρίνεται εσφαλμένη, ενώ η Απάντηση Β αξιολογείται ως μερικώς σωστή. Έτσι, δεν επιβραβεύεται όποιος αντιλαμβάνεται το υπόμνημα αλλά παραβλέπει την κατανομή σε εποχές και, αντιστρόφως, επιβραβεύεται κάποιος που μνημονεύει την κατανομή σε εποχές αλλά παραβλέπει το υπόμνημα. Το ερώτημα είναι γιατί η μία απάντηση θεωρείται πληρέστερη από την άλλη, αλλά και γιατί επιβραβεύεται μια απάντηση που αντιστρατεύεται την κοινή εμπειρία και λογική (σε κάθε εποχή εμφανίζονται περισσότερες νύχτες από ημέρες, π.χ. τον χειμώνα 60 νύχτες και 5 μέρες!). Πέραν τούτων, παρατηρούμε την αντίφαση στο χαρακτηρισμό της ερώτησης ως μέτριας δυσκολίας και ως 1^{ου} επιπέδου (χαμηλής δυσκολίας). Η αντίφαση αυτή παρατηρείται και σε αρκετές άλλες ερωτήσεις και είναι ενδεικτική της προχειρότητας κατά τη σύνταξη του Οδηγού.

Ενδεικτική των αδυναμιών και αντιφάσεων είναι και η ερώτηση της Εικόνας 5 για τη Γλώσσα, όπου εξετάζονται συγχρόνως δύο διαφορετικά στοιχεία (χρόνος, φωνή), κατά παράβαση της οδηγίας που υπάρχει στη βιβλιογραφία στην οποία η ίδια η Επιτροπή παραπέμπει, ότι δηλαδή κάθε ερώτηση πολλαπλής επιλογής πρέπει να εξετάζει μόνο ένα στοιχείο (Barton 2018, Haladyna & Rodriguez 2013). Συνακόλουθα, δύο απαντήσεις είναι μερικώς σωστές: η Β ως προς τη φωνή και η Γ ως προς το χρόνο. Η Επιτροπή επιλέγει αυθαίρετα την Απάντηση Γ ως μερικώς ορθή, ενώ την Απάντηση Β τη θεωρεί εσφαλμένη, προβάλλοντας τον αναληθή ισχυρισμό ότι ο μαθητής δεν μπορεί να ξεχωρίσει τις φωνές.

ΕΙΚΟΝΑ 5	Ενδεικτική ερώτηση για τη Γλώσσα (Επιστημονική Επιτροπή 2022α, 68)
	<p>11. Στη φράση: «<i>μου άλλαξε πολύ τη ζωή</i>», το ρήμα «<i>άλλαξε</i>» βρίσκεται στην: (Ερώτηση γραμματικής: χαμηλής δυσκολίας-Επίπεδο 1: <i>Γνωρίζουν την κλίση ομαλών ρημάτων σε όλους τους χρόνους της οριστικής</i>).</p> <p>A. ενεργητική φωνή, σε χρόνο αόριστο Σωστή Απάντηση</p> <p>B. ενεργητική φωνή, σε χρόνο παρατατικό Παρεμβολή: Ο/Η μαθητής/-τρια δεν μπορεί να ξεχωρίσει ούτε τις φωνές ούτε τους χρόνους.</p> <p>Γ. παθητική φωνή, σε χρόνο αόριστο (Μερικώς σωστή απάντηση) Παρεμβολή: Ο/Η μαθητής/-τρια δεν μπορεί να ξεχωρίσει την ενεργητική από την παθητική φωνή.</p> <p>Δ. παθητική φωνή, σε χρόνο παρατατικό Παρεμβολή: Ο/Η μαθητής/-τρια δεν μπορεί να ξεχωρίσει ούτε τις φωνές ούτε τους χρόνους.</p>

Θεματικά πεδία

Οι ερωτήσεις των εξετάσεων κατηγοριοποιήθηκαν από την Επιστημονική Επιτροπή (2022γ) σε θεματικά πεδία. Οι επιλογές κατά την κατηγοριοποίηση επηρεάζουν τα ποσοστά επιτυχίας σε κάθε πεδίο.



Στη Γλώσσα, κάθε ερώτηση τοποθετήθηκε μόνο σε ένα πεδίο. Ωστόσο, υπάρχουν ερωτήσεις κατανόησης κειμένου που θα μπορούσαν να είχαν θεωρηθεί ως ερωτήσεις λεξιλογίου ή να είχαν τοποθετηθεί συγχρόνως και στα δύο πεδία.

Στα Μαθηματικά, όλες οι δοκιμασίες επίλυσης προβλήματος ταξινομήθηκαν συγχρόνως και σε κάποιο άλλο πεδίο. Ωστόσο, είναι ασαφές με ποια κριτήρια κάποιες ερωτήσεις θεωρήθηκαν ότι εντάσσονται συγχρόνως και στην επίλυση προβλήματος,

ενώ κάποιες άλλες θεωρήθηκαν ότι δεν εντάσσονται, με αποτέλεσμα οι επιλογές που έγιναν να μπορούν να αμφισβητηθούν.

Συνάφεια με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ)

Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή (2022γ), τα θέματα των εξετάσεων ήταν διατυπωμένα με σκοπό να αναδείξουν σε ποιους στόχους των ΑΠΣ επιτυγχάνουν περισσότερο οι μαθητές και σε ποιους δυσκολεύονται και γιατί. Γι' αυτό, είναι σημαντικό να εξεταστεί η συνάφεια των θεματικών πεδίων με τους άξονες που περιλαμβάνονται στα ισχύοντα ΑΠΣ.

Με βάση τα αναφερόμενα στον Οδηγό Εκπόνησης Θεμάτων (Επιστημονική Επιτροπή 2022α), τα ενδεικτικά θέματα καλύπτουν 3 από τους 7 άξονες του ΑΠΣ για το μάθημα της Γλώσσας (Πίνακας 1). Στη γραμματική, τα μέλη της Επιτροπής έχουν συμπεριλάβει φαινόμενα γραμματικά (κλιτικής μορφολογίας) και συντακτικά. Από την άλλη, στον άξονα της διαχείρισης πληροφοριών έχουν τοποθετηθεί όλες οι ερωτήσεις που αφορούν την κατανόηση και τη δομή κειμένου.

Ισχυρισμοί της Επιστημονικής Επιτροπής (2022α, 2022γ) για τη σχέση των ερωτήσεων με το ΑΠΣ της Γλώσσας

ΑΞΟΝΕΣ ΣΤΟ ΑΠΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	ΙΣΧΥΡΙΣΜΟΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗ ΑΞΟΝΑ ΤΟΥ ΑΠΣ ΑΠΟ:	
	ΤΑ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	ΤΑ ΘΕΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ
Προφορικός λόγος	Όχι	Όχι
Γραπτός λόγος (ανάγνωση)	Όχι	Ναι
Γραπτός λόγος (γραφή και παραγωγή)	Όχι	Όχι
Λογοτεχνία	Όχι	-
Λεξιλόγιο	Ναι	Ναι
Γραμματική	Ναι	Ναι
Διαχείριση της πληροφορίας	Ναι	Ναι

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Στην τελική έκθεση των εξετάσεων (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 5) αφ' ενός αποσιωπάται η λογοτεχνία ως διακριτός άξονας του ΑΠΣ, αφ' ετέρου θεωρείται ότι οι εξετάσεις κάλυπταν επιπλέον και τον άξονα του γραπτού λόγου (ανάγνωσης), χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις. Συνεπώς, μέσα σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα και χωρίς να έχει μεταβληθεί η φύση των θεμάτων, η Επιτροπή μετέβαλε τις απόψεις της για τους άξονες του ΑΠΣ που εξετάζονται. Επιπλέον, παρότι υποτίθεται πως οι εξετάσεις βασίζονται στο ΑΠΣ, στην τελική έκθεση περιλαμβάνεται μόνο μια σύντομη αναφορά

3,5 σειρών στους άξονες του ΑΠΣ, ενώ δεν υπάρχει κάποια αντιστοίχιση των αξόνων αυτών με τα θεματικά πεδία των εξετάσεων, πολλώ δε μάλλον τεκμηριωμένη αντιστοίχιση, που προϋποθέτει προσεκτική μελέτη του ΑΠΣ.

Στο ΑΠΣ, σκοπός του άξονα του γραπτού λόγου (ανάγνωσης) για την Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού είναι: «Η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού: να διαβάσει με ευχέρεια και ακρίβεια και να κατανοεί το περιεχόμενο κειμένων με αυξανόμενη αναγνωστική δυσκολία, [...] να αναζητά, να αξιολογεί, να επιλέγει και να αξιοποιεί τη πληροφορία» (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003, 3755). Στους στόχους του άξονα αναφέρεται ότι «Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: Διαβάζει, κατανοώντας συγχρόνως το περιεχόμενο κάθε είδους λόγου κατάλληλου για την ηλικία του» (σ. 3755), ενώ στις δραστηριότητες περιλαμβάνεται η μελέτη κειμένων αφήγησης και περιγραφής, οι ερωτήσεις κατανόησης (ενδοκειμενικές, περικειμενικές, διακειμενικές) και ο εντοπισμός και η αξιολόγηση ιδεών και επιχειρημάτων. Συνεπώς, η κατανόηση κειμένου εντάσσεται στον άξονα του γραπτού λόγου (ανάγνωσης).

Όσον αφορά τη διαχείριση της πληροφορίας, τονίζεται στο ΑΠΣ ότι αυτή «αποτελεί κατεξοχήν οριζόντιο στόχο του Προγράμματος» (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003, 3770), δηλαδή συνδέεται με άλλα μαθήματα, ιδίως με την Πληροφορική, που κατά τη σύνταξη των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και για αρκετά χρόνια αργότερα δεν υπήρχε ως διακριτό μάθημα στο υποχρεωτικό πρωινό πρόγραμμα του Δημοτικού και οι στόχοι του διαχέονταν στα υπόλοιπα μαθήματα με βάση την ολιστική προσέγγιση (Υ.Α. 21072β/Γ2/2003). Έτσι, στις δραστηριότητες του άξονα «διαχείριση της πληροφορίας» της Γλώσσας περιλαμβάνονται η «Αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο» και η «Παρουσίαση της γλωσσικής πληροφορίας με συμπληρωματικό οπτικό υλικό» (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003, 3771). Βασικός στόχος είναι ο μαθητής να «εντοπίζει και να αξιολογεί τις πληροφορίες που χρειάζεται» (3771, η έμφαση προστέθηκε), χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικές (με χρήση Η/Υ από τον μαθητή) και έντυπες πηγές πληροφόρησης με χρηστικό χαρακτήρα (αγγελίες, λεξικά, καταλόγους, χάρτες, πίνακες, αφίσες, οδηγίες, διαγράμματα). Τα αφηγηματικά κείμενα δεν αναφέρονται εδώ, ενώ αντίθετα αναφέρονται στον άξονα του γραπτού λόγου (ανάγνωσης). Επομένως, οι ερωτήσεις δομής και κατανόησης για ένα κείμενο έντυπης μορφής, εκτενέστατα διασκευασμένο, μονοτροπικό, μη χρηστικό και εν πολλοίς αφηγηματικό δεν μπορούν να ενταχθούν σε αυτό που οι συντάκτες του ΑΠΣ ονόμασαν διαχείριση της πληροφορίας.

Τέλος, το ΑΠΣ εισήγαγε, επισήμως, στο εκπαιδευτικό σύστημα την έννοια της «γραμματικής του κειμένου και της επικοινωνίας», που περιλαμβάνει τη «δόμηση κειμένου – δομή και σύνδεση παραγράφων» (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003, 3774). Περαιτέρω, σκοπός του άξονα της γραμματικής για την Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού είναι η «συνειδητοποίηση

της δομής και της λειτουργίας της γλώσσας στην επικοινωνία, σε επίπεδο κειμένου, πρότασης και λέξης» (3768). Ειδικότερα, ένας από τους στόχους είναι ο μαθητής να «διαπιστώνει τις νοηματικές σχέσεις κειμένου-ενότητας-παραγράφου-περιοδών» (3768), ενώ στις δραστηριότητες περιλαμβάνεται η αποδόμηση και αναδόμηση κειμένων. Συνεπώς, οι ερωτήσεις που αφορούν τη δομή ενός κειμένου, παρότι υπό μια άλλη οπτική θα μπορούσαν να θεωρηθούν ένα είδος ερωτήσεων κατανόησης, με βάση το ΑΠΣ θα έπρεπε να ενταχθούν στον άξονα της γραμματικής και, οπωσδήποτε, όχι στη διαχείριση πληροφοριών.

Με βάση τα προαναφερθέντα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα θεματικά πεδία των εξετάσεων για το μάθημα της Γλώσσας εντάσσονται σε τρεις άξονες του ΑΠΣ, χωρίς να τους καλύπτουν πλήρως, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις άξονες δεν εξετάστηκαν καθόλου (Πίνακας 2).

Αντιστοίχιση των αξόνων του ΑΠΣ της Γλώσσας με τα θεματικά πεδία των εξετάσεων	
ΑΞΟΝΕΣ ΑΠΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΕΔΙΑ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ
Προφορικός λόγος	-
Γραπτός λόγος (ανάγνωση)	Κατανόηση κειμένου
Γραπτός λόγος (γραφή και παραγωγή)	-
Λογοτεχνία	-
Λεξιλόγιο	Λεξιλόγιο
Γραμματική	Γραμματική/συντακτικό
	Δομή κειμένου
Διαχείριση της πληροφορίας	-

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

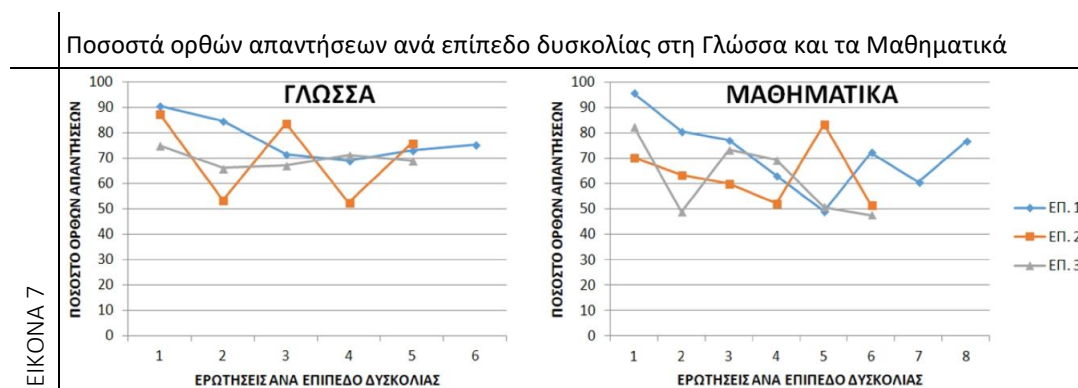
Στα Μαθηματικά, τα επτά θεματικά πεδία ταυτίζονται, κατ' όνομα τουλάχιστον, με τους άξονες του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ. Ωστόσο, οι στόχοι και οι ενδεικτικές δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για τον άξονα της επίλυσης προβλήματος αναφέρονται αποκλειστικά στη διαδικασία και τις στρατηγικές που εμπλέκονται στην επίλυση και έχουν σε σημαντικό βαθμό μεταγνώστικο χαρακτήρα: διάκριση δεδομένων-ζητούμενων, επιλογή απαραίτητων δεδομένων, αναδιατύπωση προβλήματος, αναγνώριση παρόμοιων προβλημάτων, εκτίμηση αποτελέσματος, έλεγχος των διαδικασιών επίλυσης, επαλήθευση, παρουσίαση στους συμμαθητές του τρόπου επίλυσης και επιχειρηματολογία για την αλήθεια μιας λύσης, αναστοχασμός, κατασκευή προβλημάτων βάσει συγκεκριμένων δεδομένων (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003).

Αντίθετα, στις εξετάσεις οι μαθητές έπρεπε, απλώς, να επιλέξουν τη σωστή απάντηση, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα για τις διαδικασίες που ακολούθησαν. Επομένως, οι δοκιμασίες που χαρακτηρίστηκαν

στις εξετάσεις ως επίλυση προβλήματος περισσότερο παρέχουν πληροφορίες για τους άλλους άξονες του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (π.χ. αριθμοί/πράξεις, λόγοι/αναλογίες), ενώ έχουν από ελάχιστη ως μηδενική σχέση με τους στόχους και τις δραστηριότητες του άξονα της επίλυσης προβλήματος του ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ.

Επίπεδα δυσκολίας

Οι ερωτήσεις των εξετάσεων είναι εκ των προτέρων κατανοημένες σε τρία επίπεδα δυσκολίας (π.χ. απλά/πιο απαιτητικά/σύνθετα γραμματοσυντακτικά φαινόμενα), χωρίς η κρίση αυτή να τεκμηριώνεται επαρκώς. Κατά την εκτίμηση του βαθμού δυσκολίας δεν ελήφθη υπόψη η σχέση μεταξύ των τεσσάρων επιλογών και, ιδίως, η νοηματική εγγύτητα μεταξύ των απαντήσεων που χαρακτηρίστηκαν ως σωστή και μερικώς σωστή, παρότι είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία ότι η δυσκολία μιας ερώτησης πολλαπλής επιλογής αυξάνεται όταν οι εναλλακτικές απαντήσεις είναι νοηματικά κοντά μεταξύ τους και, ιδίως, όταν αλληλοεπικαλύπτονται (Burton et al. 1991, Haladyna & Rodriguez 2013). Ως αποτέλεσμα αυτού, σε κάποιες ερωτήσεις οι μαθητές είχαν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά επιτυχίας από άλλες ερωτήσεις που είχαν θεωρηθεί δυσκολότερες.



Όπως φαίνεται στα γραφήματα, στη Γλώσσα υπάρχει πολύ μεγάλη απόκλιση στα ποσοστά σωστών απαντήσεων στις ερωτήσεις του 2ου επιπέδου δυσκολίας, καθώς από τις πέντε ερωτήσεις αυτού του επιπέδου οι δύο αποδείχθηκαν μακράν οι δυσκολότερες του τεστ, ενώ οι υπόλοιπες τρεις εντάσσονται στις πέντε ευκολότερες του τεστ. Στα Μαθηματικά, υπάρχει μεγάλη απόκλιση στα ποσοστά σωστών απαντήσεων εντός όλων των επιπέδων δυσκολίας. Μάλιστα, μια ερώτηση του 1ου

επιπέδου αποδείχθηκε η τρίτη δυσκολότερη του τεστ, ενώ στις τρεις ευκολότερες περιλαμβάνονται μια ερώτηση 2ου επιπέδου και μια ερώτηση 3ου επιπέδου.

Επιπλέον, οι ερωτήσεις σε αρκετά θεματικά πεδία είναι άνισα κατανομημένες στα επίπεδα δυσκολίας, γεγονός που επηρεάζει τα ποσοστά επιτυχίας των μαθητών και τα συμπεράσματα που εξαγονται για κάθε θεματικό πεδίο. Για παράδειγμα, στη Γλώσσα δεν αναφέρονται ερωτήσεις λεξιλογίου 1ου επιπέδου δυσκολίας ούτε ερωτήσεις γραμματικής/συντακτικού 2ου επιπέδου δυσκολίας. Στα Μαθηματικά, από τα έξι ερωτήματα επίλυσης προβλήματος, τα πέντε ήταν 3ου επιπέδου, το ένα 2ου και κανένα 1ου. Επιπλέον, στα πεδία της συλλογής/επεξεργασίας δεδομένων, της επίλυσης εξισώσεων και των μετρήσεων υπήρχε μόνο μία ερώτηση για κάθε πεδίο, η οποία εντασσόταν, αντίστοιχα, στο 2ο, στο 3ο και στο 1ο επίπεδο.⁹

Επίπεδα δυσκολίας

Το κείμενο με τίτλο «Ένας εξαιρετικός άνθρωπος!», που δόθηκε στους μαθητές, αποτελεί διασκευή ενός διαδικτυακού άρθρου με τίτλο «Γιάννης Αντετοκούνμπο: Η ιστορία ενός παιδιού που έγινε Μίδας του μπάσκετ» (Λαμπίρης 2020). Κατά τη διασκευή του κειμένου έγιναν περικοπές λέξεων, φράσεων, προτάσεων και παραγράφων (το αρχικό άρθρο είχε 1.342 λέξεις ενώ το διασκευασμένο έχει 353 λέξεις), αλλαγή του τίτλου, απαλοιφή όλων των εικόνων και των τίτλων που υπήρχαν στις επιμέρους ενότητες του αρχικού άρθρου, αλλαγή της σειράς των λέξεων, αντικατάσταση λέξεων και αλλαγές στη στίξη (κυρίως, μεγαλύτερη χρήση κόμματος, όχι πάντα επιτυχημένη). Οι αλλαγές που έγιναν φαίνεται να είχαν στόχο: α) να συντομευθεί και να απλουστευτεί το κείμενο, β) να διορθωθεί το κείμενο με βάση την αντίληψη των θεματοδοτών για το τι είναι γλωσσικά ορθό, γ) να τεθούν στους μαθητές ερωτήσεις που βασίζονταν σε τροποποιημένα σημεία του κειμένου και δ) να προβληθεί εντονότερα ο πρωταγωνιστής ως πρότυπο ήθους και συμπεριφοράς. Με βάση το είδος και την έκταση των αλλαγών, το διασκευασμένο κείμενο δεν μπορεί να θεωρηθεί ούτε αυθεντικό ούτε πολυτροπικό.

⁹ Η τελική έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής (2022γ, 20) αναφέρει ότι οι ερωτήσεις αυτές εντάσσονταν στο 1^ο επίπεδο, κάτι που δεν είναι αληθές για τη συλλογή/επεξεργασία δεδομένων και την επίλυση εξισώσεων, όπως φαίνεται από άλλα σημεία της έκθεσης (19) και από το αρχείο με τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία ανά ερώτηση (βλ. <https://iep.edu.gr/el/apotelesmata-eedx/1699-2021-2022>).

Σχολιασμός επιλεγμένων ερωτήσεων Γλώσσας

Ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο η διασκευή του κειμένου επηρεάζει τα θέματα και τις απαντήσεις είναι η Ερώτηση 2 (Εικόνα 8). Η σωστή απάντηση (Γ) έρχεται μερικώς σε αντίθεση με το αυθεντικό άρθρο, που δεν αναφέρει αμοιβή προς τον παίκτη, αλλά υποστηρίζει ότι «τον έπεισε να δοκιμάσει στο μπάσκετ και τον πήγε στον Φιλαθλητικό δελεάζοντας και τους γονείς ώστε να τους βρει δουλειά η ομάδα για να πάρει τα παιδιά ως αθλητές του» (Λαμπίρης 2020, παρ. 6). Οι μαθητές δεν είναι ενήμεροι γι' αυτή την πληροφορία, αφού το απόσπασμα περικόπηκε κατά τη διασκευή του άρθρου. Ούτε όμως και στο διασκευασμένο κείμενο υπάρχει ρητή αναφορά σε αμοιβή προς τον παίκτη· οι μαθητές χρειάζεται να εξαγάγουν αυτό το συμπέρασμα από τη φράση του κειμένου ότι ο Γιάννης ήθελε «να βοηθήσει οικονομικά τους γονείς του».

Ερώτηση 2 στο τεστ της Γλώσσας (<https://www.iep.edu.gr>)

02. Πώς κατάφερε ο προπονητής να πείσει τον μικρό Γιάννη να ασχοληθεί με άλλο άθλημα από αυτό που ήθελε;

- A. Έπεισε και τα αδέρφια του να παίζουν μπάσκετ μαζί με τον Γιάννη.
 B. Του είπε ότι είχε ταλέντο και ότι θα εξελισσόταν σε καλό παίκτη.
 Γ. Του πρότεινε αμοιβή με την οποία θα βοηθούσε την οικογένειά του.
 Δ. Χρησιμοποίησε ως παράδειγμα τον πατέρα του που έπαιζε μπάσκετ.

ΕΙΚΟΝΑ 8

Τα προηγούμενα εγείρουν κάποιες αμφιβολίες για την κατηγοριοποίηση της ερώτησης ως 1ου επιπέδου δυσκολίας. Σύμφωνα με την Επιστημονική Επιτροπή (2022α), στο 1ο επίπεδο οι μαθητές «εντοπίζουν μία μόνο ευδιάκριτη και ρητώς διατυπωμένη πληροφορία, σε μια πρόταση ή παράγραφο» (52), ενώ στο 2ο επίπεδο «Ερμηνεύουν ή αξιολογούν μια πληροφορία ή άποψη που διατυπώνεται στο κείμενο» (54), δηλαδή γίνεται επεξεργασία πληροφοριών (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ). Εν προκειμένω, το σκέλος της απάντησης που αναφέρεται σε αμοιβή προς τον αθλητή απαιτεί κάποια επεξεργασία της πληροφορίας. Οι μαθητές μπορεί να απάντησαν αποκλείοντας τις εναλλακτικές απαντήσεις, που έχουν μεγάλη νοηματική απόσταση από την ορθή. Το κρίσιμο ερώτημα, όμως, είναι σε ποιο συμπέρασμα συμβάλλει αυτή η ερώτηση που θεωρήθηκε διαγνωστική: Η ευχέρεια όσων απάντησαν σωστά και η δυσκολία όσων δεν απάντησαν σωστά έγκειται στον εντοπισμό ή στην επεξεργασία πληροφοριών;

Οι Ερωτήσεις 5 και 7 αναφέρονται στη μεταφορική σημασία των φράσεων μεγάλος Άνθρωπος και φλέβα χρυσού. Μια παρόμοια ερώτηση που περιλαμβάνεται στον Οδηγό Εκπόνησης Θεμάτων (Επιστημονική Επιτροπή 2022α) και αφορά τη φράση τεχνητά μέλη χαρακτηρίζεται εκεί ως λεξιλογική. Αντίθετα, οι Ερωτήσεις 5 και 7 των εξετάσεων κατηγοριοποιήθηκαν στο πεδίο της κατανόησης κειμένου. Προκύπτει, λοιπόν, το ερώτημα με ποια κριτήρια έγιναν αυτές οι κατηγοριοποιήσεις και πόσο αξιόπιστα είναι τα συμπεράσματα που εξάγονται. Αξιοσημείωτο είναι ότι το υψηλό ποσοστό των σωστών απαντήσεων στις δυο ερωτήσεις (87% και 84%, αντίστοιχα) θα οδηγούσε σε διαφορετικά συμπεράσματα για τη λεξιλογική ικανότητα των μαθητών, αν αυτές κατηγοριοποιούνταν στο πεδίο του λεξιλογίου (αποκλειστικά ή παράλληλα με την κατανόηση κειμένου).

Η Ερώτηση 6 (Εικόνα 9) ξεχωρίζει για το σχετικά χαμηλό ποσοστό σωστών απαντήσεων (53%) και το αυξημένο ποσοστό μερικώς ορθών απαντήσεων (40%). Πρόκειται για ερώτηση που εντάχθηκε στο 2ο επίπεδο δυσκολίας (επεξεργασία πληροφοριών). Ωστόσο, οι μαθητές δυσκολεύτηκαν πολύ περισσότερο απ' ό,τι στην Ερώτηση 3, στην οποία το ποσοστό σωστών απαντήσεων ήταν πολύ μεγαλύτερο (75%), παρότι είχε θεωρηθεί δυσκολότερη (3ο επίπεδο, αξιολόγηση πληροφοριών). Περαιτέρω, η Ερώτηση 6 είχε το δεύτερο χαμηλότερο ποσοστό σωστών απαντήσεων σε όλο το γλωσσικό τεστ. Αυτό που προκάλεσε δυσκολία και δεν είχαν λάβει υπόψη οι αρμόδιοι είναι η αλληλοεπικάλυψη των απαντήσεων, η οποία συνιστάται να αποφεύγεται (Burton et al. 1991, Haladyna & Rodriguez 2013). Μάλιστα, αυτή η σύσταση υπήρχε και στις οδηγίες της Επιστημονικής Επιτροπής (2022α, 37), αλλά αγνοήθηκε από τους θεματοδότες, τους επόπτες των θεματοδοτών και την ίδια την Επιτροπή, που είχε την ευθύνη της τελικής γνωμοδότησης για την παραλαβή των θεμάτων (ΙΕΠ 2022).

Ερώτηση 6 στο τεστ της Γλώσσας (<https://www.iep.edu.gr>)

06. Γιατί πήγε να μοιράσει είδη πρώτης ανάγκης μέσα στη νύχτα χωρίς να καλέσει κάμερες;

- A. Επειδή αισθανόταν ντροπή για την πράξη του αυτή.
- B. Επειδή είναι ταπεινός και δεν ήθελε να προβληθεί η δράση του.
- Γ. Επειδή ήθελε να αποφύγει κάθε είδους δημοσιότητα.
- Δ. Επειδή ήθελε να αποφύγει τον συνωστισμό και τη φασαρία.

ΕΙΚΟΝΑ 9

Το σημείο του κειμένου στο οποίο βασίζεται η ερώτηση αναφέρεται σε «αγαθοεργίες που δεν έγιναν γνωστές, γιατί δεν ήθελε... Δεν ήταν η δημοσιότητα ο σκοπός του. Ήθελε, απλώς, να βοηθήσει συνανθρώπους του που είχαν ανάγκη». Δύο απαντήσεις, η Β και η Γ, συνδέονται νοηματικά με αυτό το απόσπασμα. Η Απάντηση Β, που θεωρήθηκε ορθή, περιλαμβάνει μια κρίση για την προσωπικότητα του αθλητή (ταπεινός), κάτι που ίσως υποδηλώνει την αντίληψη των αρμοδίων ότι ο «σωστός» τρόπος ερμηνείας κάθε συμπεριφοράς είναι με χαρακτηρισμό της προσωπικότητας. Η λέξη ταπεινός έχει ποικίλες σημασίες. Αν έτσι θεωρείται κάποιος που: α) έχει επίγνωση της αδυναμίας και μηδαμινότητάς του, β) είναι κοινωνικά ασήμαντος ή γ) τον χαρακτηρίζει η μικροπρέπεια (Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών ΑΠΘ 1998) και η λέξη έχει εδώ την πρώτη σημασία, το κείμενο δεν αναφέρει ότι ο αθλητής έχει αυτή την πεποίθηση για τον εαυτό του. Από την άλλη, η Απάντηση Γ περιέχει τον προσδιορισμό κάθε είδους, που αποθαρρύνει την επιλογή της απάντησης: γι' αυτό, άλλωστε, συνιστάται να αποφεύγουν οι συντάκτες των ερωτήσεων τέτοιους ακραίους προσδιορισμούς (Haladyna & Rodriguez 2013, 104). Ωστόσο, η emphatic έκφραση μέσα στη νύχτα, που υπήρχε στο κείμενο και συμπεριλήφθηκε στην ερώτηση, καθιστά ελκυστική την ερμηνεία ότι, πέρα από απλή αδιαφορία για τη δημοσιότητα, υπήρξε και επιδίωξη αποφυγής της.

Συνεπώς, είναι αμφίβολο κατά πόσο η μια απάντηση είναι πιο σωστή από την άλλη. Σε κάθε περίπτωση, η προφανής αλληλοεπικάλυψη των απαντήσεων αυξάνει σημαντικά τη δυσκολία, προκαλεί ενόχληση στους εξεταζόμενους (Haladyna & Rodriguez 2013, 102), μετατρέποντας την επιλογή απάντησης σε «ένα απογοητευτικό παιχνίδι προσδιορισμού του τι είχε στο μυαλό του ο δάσκαλος» (Burton et al. 1991, 30), και καθιστά το βαθμολογικό σχήμα 2-1-0-0 άδικο και αναξιόπιστο γι' αυτή την ερώτηση.

Η Ερώτηση 10 ζητά τη γραμματική αναγνώριση του τύπου πιο δύσκολο. Οι εναλλακτικές απαντήσεις απαιτούν τη διάκριση μεταξύ επιθέτου και επιρρήματος αλλά και μεταξύ θετικού και συγκριτικού βαθμού. Εξετάζονται δηλαδή συγχρόνως δύο διαφορετικά στοιχεία, κάτι που συνιστάται να αποφεύγεται (Haladyna & Rodriguez 2013). Οι αρμόδιοι όχι μόνο παραβίασαν αυτή τη σύσταση, αλλά δεν έλαβαν υπόψη και την πρόσθετη δυσκολία που προκύπτει από τη συνεξέταση των δύο στοιχείων κι έτσι χαρακτήρισαν την ερώτηση ως 1ου επιπέδου δυσκολίας. Ως ορθή έχει προκαθοριστεί η Απάντηση Β (επίθετο συγκριτικού βαθμού). Όμως, ο εξεταζόμενος τύπος παρουσιάζεται στην ερώτηση αποκομμένος από τα συμφραζόμενα, κάτι που δυσκολεύει την κατανόηση ότι λειτουργεί ως επίθετο. Επιπλέον, η εξέταση της φράσης στα συμφραζόμενά της (συνοδεία οριστικού άρθρου, απουσία β' όρου σύγκρισης)

δείχνει ότι στο κείμενο λειτουργεί ως επίθετο σχετικού υπερθετικού βαθμού, κάτι που δεν υπήρχε στις εναλλακτικές απαντήσεις. Έτσι, με βάση τα συμφραζόμενα, η Απάντηση Β δεν είναι ορθή.

Ακόμα και αν παραβλεφθεί αυτό το γεγονός και γίνει δεκτό ως σενάριο εργασίας ότι πρόκειται για συγκριτικό βαθμό, πάλι προκύπτουν προβλήματα, καθότι ως μερικώς ορθή κρίθηκε η Απάντηση Α (επίθετο θετικού βαθμού), ενώ η Απάντηση Δ (επίρρημα συγκριτικού βαθμού) έχει κριθεί εσφαλμένη. Ωστόσο, και η Α και η Δ είναι κατά ένα μέρος σωστές (η Α ως προς το μέρος του λόγου και η Δ ως προς το βαθμό σύγκρισης, αφού κατά τους θεματοδότες έχουμε συγκριτικό βαθμό) και κατά ένα μέρος λάθος. Έτσι, έχουμε δύο μερικώς ορθές απαντήσεις, κάτι που καθιστά αναξιόπιστο το βαθμολογικό σχήμα 2-1-0-0.

Οι Ερωτήσεις 14 και 15 (Πίνακας 3) είναι λεξιλογικές. Σημειώνεται ότι η λέξη ανιδιοτελή χρησιμοποιήθηκε για απροσδιόριστους λόγους στο διασκευασμένο κείμενο αντί της λέξης άδολη, που υπήρχε στο αυθεντικό άρθρο και που απαντάται και αυτή στα σχολικά βιβλία μια φορά (στο Ανθολόγιο της Ε΄-ΣΤ΄ τάξης). Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, υπάρχει αναντιστοιχία ανάμεσα στο επίπεδο δυσκολίας και το ποσοστό ορθών απαντήσεων. Η αναντιστοιχία αυτή οφείλεται στη μεγάλη νοηματική εγγύτητα μεταξύ δύο εκ των απαντήσεων στην Ερώτηση 15.

Ερ.	Ζητούμενο	Συχνότητα λέξης στα σχολικά βιβλία δημοτικού	Προκαθορισμένο επίπεδο δυσκολίας	Ποσοστό ορθών απαντήσεων
14	σημασία της λέξης <i>ανιδιοτελή</i>	μια φορά (Ιστορία ΣΤ΄)	3ο (υψηλής δυσκολίας)	69%
15	συνώνυμο της λέξης <i>κίνητρο</i>	μια φορά (Γλώσσα ΣΤ΄)	2ο (μέτριας δυσκολίας)	52,5%

Ειδικότερα, η ερώτηση ζητούσε το συνώνυμο της λέξης κίνητρο στη φράση: «Το κίνητρο του Γιάννη να βοηθήσει οικονομικά τους γονείς του». Δεδομένης της επιστημολογικής δυσκολίας που έχει η έννοια της συνωνυμίας (Stanojević 2009), είναι χρήσιμο να δούμε τι διδάσκονται οι μαθητές. Σύμφωνα με το βιβλίο Γλώσσας Γ΄ Δημοτικού (Α΄, 49), συνώνυμες είναι «οι λέξεις που έχουν παρόμοια σημασία», ενώ σύμφωνα με τη Γραμματική της Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού (210), «συνώνυμα ονομάζονται οι διαφορετικές λέξεις που έχουν περίπου την ίδια σημασία». Πρόκειται για ορισμούς που περιλαμβάνουν και τα πλησιώνυμα, τα οποία εξαρτώνται από τα συμφραζόμενα και είναι αυτά που κυριαρχούν στους θησαυρούς των γλωσσών και «συνήθως αυτό

που εννοείται όταν οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τον όρο συνώνυμο» (Murphy 2003, 147).

Στην Ψυχολογία, τα κίνητρα έχουν οριστεί ως «οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση ένα άτομο» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1999, 17) ή, αλλιώς, ως αίτια που προκαλούν ή ως λόγοι που εξηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ως κίνητρα μπορούν να λειτουργήσουν διάφορα ένστικτα, ορμές, ανάγκες, συναισθήματα, επιθυμίες, προθέσεις, στόχοι, ενισχύσεις ή απωθητικά ερεθίσματα.

Η λέξη κίνητρο απέκτησε τη σημερινή της σημασία κατ' επίδραση του γαλλικού *motif* (Μπαμπινιώτης 2005), αλλά σύμφωνα με τους Ευκλείδη, Κάντα και Λιονταρή (2002, στο Μακρής & Πνευματικός 2010) η ίδια λέξη έχει επικρατήσει και ως απόδοση του όρου *motivation*, με την έννοια της ψυχολογικής διεργασίας που εναλλακτικά αποδίδεται και ως παρώθηση ή παρακίνηση (Ζαβλανός 2002) ή κινητοποίηση (Μακρής & Πνευματικός 2010). Είναι ενδεικτικό ότι στο σύγγραμμα της Κωσταρίδου-Ευκλείδη (1999) χρησιμοποιείται εκατοντάδες φορές η λέξη κίνητρο/α, ενώ απουσιάζουν πλήρως οι λέξεις παρώθηση και παρακίνηση.

Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για έννοιες σύνθετες και εξελισσόμενες στο χρόνο, για τις οποίες ακόμα και σήμερα δεν υπάρχει ομοφωνία. Κατ' επίδραση της Φιλοσοφίας, «οι πρώιμες θεωρίες για τα κίνητρα τα όριζαν με αναφορά στη θέληση (επιθυμία, ανάγκη, σκοπό) και τη βούληση (πράξη εφαρμογής της θέλησης)» (Schunk, Pintrich & Meese 2010, 101), ενώ και στην πιο σύγχρονη έρευνα «υπάρχει ένας ενδιαφέρων διάλογος για το κατά πόσο τα κίνητρα και η βούληση αποτελούν διαφορετικές έννοιες ή αν η βούληση είναι μια μορφή κινήτρου» (330). Χαρακτηριστικό είναι ότι σύγχρονοι επιστήμονες από το χώρο της Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, όπως ο Mayer (1998) και ο Martin (2013), έχουν χρησιμοποιήσει τις έννοιες του κινήτρου (*motivation*) και της θέλησης ως ισοδύναμες. Ομοίως, στην Εργασιακή Ψυχολογία το κίνητρο έχει οριστεί ως θέληση ενός ατόμου να εμπλακεί σε συγκεκριμένη συμπεριφορά ή έργο (King & Lawley 2016), ενώ σε εκπαιδευτικό υλικό του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (2019) αναφέρεται η έννοια της παρακίνησης ως ισοδύναμη της θέλησης, της επιθυμίας, του κινήτρου και του στόχου.

Προκειμένου να εξεταστεί το ζήτημα και με την οπτική της λεξικογραφίας, χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα μελέτη 10 διαθέσιμα λεξικά της νέας ελληνικής.¹⁰

¹⁰ Ακαδημία Αθηνών (2023), Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών ΑΠΘ (1998), Ιωαννίδης (χ.χ.), Κριαράς (1995), Μείζον Ελληνικό Λεξικό (1997), Μπαμπινιώτης (2004, 2005), Σακελλαρίου (1990) και δύο που γράφτηκαν για σχολική χρήση για μαθητές της Β' /βάθμιας Εκπ/σης: Γαβριηλίδου, Λαμπροπούλου και Αγγελάκος (2007) και Ιορδανίδου, Μάντζαρη και Πανταζάρα (2007). Τα δύο λεξικά της Α' /βάθμιας Εκπ/σης δε χρησιμοποιήθηκαν, καθώς δεν περιέχουν το λήμμα *κίνητρο*.

Κανένα δεν δίνει τη λέξη σκοπό ή τη λέξη θέληση ως συνώνυμο ή ως μονολεκτικό ορισμό της λέξης κίνητρο και, αντιστρόφως, κανένα δεν αναφέρει τη λέξη κίνητρο ως συνώνυμο ή ως μονολεκτικό ορισμό της λέξης σκοπός ή της λέξης θέληση. Ειδικότερα, 6 λεξικά δεν δίνουν κανένα συνώνυμο για τη λέξη κίνητρο, ενώ τα υπόλοιπα 4 δίνουν αθροιστικά 10 άλλες λέξεις ως συνώνυμα, με συνηθέστερη τη λέξη αίτιο. Η ίδια λέξη απαντάται συχνά και στους περιφραστικούς ορισμούς του κινήτρου.¹¹

Όσον αφορά τη λέξη *θέληση*, 4 λεξικά δίνουν ως συνώνυμό της ή ως μονολεκτικό ορισμό σε μια από τις σημασίες της τη λέξη *επιθυμία* και ένα από αυτά (Κριαράς 1995) δίνει και τη λέξη *θέληση* ως συνώνυμο σε μια από τις σημασίες της λέξης *επιθυμία*. Τέλος, σε 6 λεξικά απαντάται η λέξη *βούληση* ως συνώνυμη ή ως μέρος ενός περιφραστικού ορισμού είτε της λέξης *θέληση* είτε της λέξης *επιθυμία* είτε και των δύο. Από την άλλη, ως συνώνυμα του σκοπού δίνονται οι λέξεις *πρόθεση*, *επιδίωξη*, *ζητούμενο*, *στόχος* και *βλέψη*.

Με βάση τα προαναφερθέντα, δεν υπάρχει μία λέξη που να αποδίδει πλήρως τη σημασία της λέξης *κίνητρο* και να λειτουργεί ως συνώνυμό της σε όλα τα περιβάλλοντα. Ανάλογα όμως με τα συμφραζόμενα, κάποιες λέξεις θα μπορούσαν να την αντικαταστήσουν πλησιάζοντας στη σημασία της. Η λέξη *σκοπός* θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε αρκετά περιβάλλοντα, ενώ σε άλλα είναι ακατάλληλη. Από την άλλη, η *θέληση* θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε κάποια περιβάλλοντα είτε με τη σημασία της επιθυμίας είτε με αυτήν της παρώθησης.¹²

Στη συγκεκριμένη πρόταση που δόθηκε στους μαθητές και προέρχεται από κείμενο που δεν έχει επιστημονικό ύφος, και η λέξη *θέληση* και η λέξη *σκοπός* και αρκετές άλλες θα μπορούσαν να αντικαταστήσουν τη λέξη *κίνητρο*, πλησιάζοντας στη σημασία της, χωρίς να αλλάξει η σύνταξη: *Η ανάγκη/Η επιθυμία/Η θέληση/Η βούληση/Η πρόθεση/Η επιδίωξη/Ο στόχος/Ο σκοπός του Γιάννη να βοηθήσει οικονομικά... Σε κάθε*

¹¹ Συνώνυμα για το *κίνητρο*: στο Μπαμπινιώτης (2004) *αίτιο* και *ελατήριο*, στο Μπαμπινιώτης (2005) *λόγος*, *αίτιο*, *ελατήριο* και *ερέθισμα*, στο Ιορδανίδου, Μάντζαρη και Πανατζάρα (2007) *αίτιο* και *ερέθισμα* και στο Ακαδημία Αθηνών (2023), με την ένδειξη *Πβ.*, που δηλώνει χαλαρή συνωνυμική σχέση, οι λέξεις *αφόρμηση*, *αίτιο*, *αφορμή*, *κινούν αίτιο*, *λόγος*, *ελατήριο*, *έναυσμα*, *ερέθισμα*, *σπίθα* και *επιδότηση*. Όσον αφορά τους περιφραστικούς ορισμούς της λέξης *κίνητρο*, σε 4 λεξικά περιλαμβάνονται στον ορισμό οι λέξεις *αίτιο/αίτια/αιτία*, σε ένα λεξικό η λέξη *ελατήριο*, σε ένα η λέξη *λόγος* και σε ένα η λέξη *σκοπός*.

¹² Παραδείγματα προτάσεων όπου το *κίνητρο* μπορεί να αντικατασταθεί από τη λέξη *θέληση*, αλλά όχι από τη λέξη *σκοπός*: «Ο θυμός αυξάνει το κίνητρο για την επίτευξη ενός επιθυμητού στόχου» (Δρόσου 2023) και «Η άνιση αμοιβή μειώνει το κίνητρο των ανθρώπων να εργαστούν» (PsychologyNow 2020). Από την άλλη, υπάρχουν περιβάλλοντα όπου μπορεί να χρησιμοποιηθεί η λέξη *σκοπός*, αλλά όχι η λέξη *θέληση*, π.χ. στη φράση *το κίνητρο της επίθεσης* (=αίτιο/λόγος/σκοπός), και περιβάλλοντα όπου δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί καμιά απ' τις δύο λέξεις, π.χ. στη φράση *να γίνει κίνητρο για άλλες προτάσεις* (=αφορμή/ερέθισμα).

περίπτωση, αυτό που ζητήθηκε από μαθητές 11-12 ετών είναι να δώσουν ένα συνώνυμο που δεν δίνουν οι λεξικογράφοι και να κάνουν μια εννοιολογική διάκριση για την οποία δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των επιστημόνων. Η θεώρηση της μιας απάντησης ως απολύτως ορθής (2 βαθμοί) και της άλλης ως μερικώς ορθής (1 βαθμός) αποκρύπτει τη μεγάλη νοηματική εγγύτητα των δύο λέξεων στα συγκεκριμένα συμφραζόμενα. Τα προαναφερθέντα εξηγούν γιατί η συγκεκριμένη ερώτηση, παρότι είχε κριθεί ως 2^{ου} επιπέδου δυσκολίας, είχε τελικά το μικρότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων, όχι μόνο σε σχέση με τις άλλες δυο λεξιλογικές ερωτήσεις, αλλά και από όλες τις ερωτήσεις του γλωσσικού δοκιμίου.

Σχολιασμός επιλεγμένων ερωτήσεων Μαθηματικών

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι διαγνωστικές ερωτήσεις πρέπει να μην μπορούν να απαντηθούν σωστά αν ο μαθητής συνεχίζει να έχει μια σχετική παρανόηση (Barton 2018, Επιστημονική Επιτροπή 2022α). Η Ερώτηση 19 αποτελεί άλλο ένα παράδειγμα του πώς η Επιτροπή αποτυγχάνει να εφαρμόσει τις αρχές που επικαλείται. Οι μαθητές πρέπει να βρουν την αξία θέσης του ψηφίου 3 στον αριθμό 67,03. Η σωστή απάντηση (3 εκατοστά) δεν αποκλείει την πιθανότητα ύπαρξης της εσφαλμένης αντίληψης ότι το 1^ο δεκαδικό ψηφίο δηλώνει τα χιλιοστά, το 2^ο τα εκατοστά και το 3^ο τα δέκατα, κατ' αντιστοιχία με τη διάταξη Χ, Ε, Δ στα ακέραια ψηφία (Lai & Wong 2017).

Η Ερώτηση 21, που ζητάει τη μετατροπή του κλάσματος $1/20$ σε δεκαδικό, είχε κριθεί ως 1ου επιπέδου δυσκολίας, αλλά το ποσοστό ορθών απαντήσεων ήταν μόλις 49,1%, το τρίτο μικρότερο σε όλο το μαθηματικό δοκίμιο. Πέραν της σωστής απάντησης (0,05), οι αρμόδιοι έκριναν την Απάντηση Δ (0,5) ως μερικώς ορθή, χωρίς να ξέρουμε αν οι μαθητές που την επέλεξαν έκαναν διαίρεση 1:20 και παρέλειψαν να βάλουν ένα μηδενικό στο πηλίκο ή, αντιθέτως, προσπάθησαν ανεπιτυχώς να μετατρέψουν το $1/20$ σε ισοδύναμο κλάσμα με παρονομαστή το 100 κι έπειτα σε δεκαδικό. Συνεπώς, η κλειστή μορφή της ερώτησης αποκρύπτει σημαντικές πληροφορίες για το είδος των λαθών. Επιπλέον, επιβραβεύεται η διαδικαστική γνώση, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι το 0,5 συμβολίζει το μισό, απ' το οποίο το $1/20$ απέχει πάρα πολύ· για κάποιον που βασίζεται στην εννοιολογική γνώση το 0,5 θα ήταν πιθανότατα το πρώτο που θα απέρριπτε.

Η Ερώτηση 23 ζητάει τη διάταξη τριών αριθμών ($888/1000$, $8,08$, $88/10$) από τον μεγαλύτερο στον μικρότερο. Η Απάντηση Δ ($8,08$, $88/10$, $888/1000$) κρίθηκε εσφαλμένη, ίσως γιατί θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να υποκρύπτει μια εσφαλμένη

αντίληψη ότι όλα τα κλάσματα είναι μικρότερα της μονάδας. Η ίδια απάντηση, όμως, μπορεί να προκύψει και από τη σωστή σκέψη, αρχικά, ότι το $88/10$ είναι μεγαλύτερο της μονάδας, γιατί ο αριθμητής είναι μεγαλύτερος του παρονομαστή, ενώ το $888/1000$ είναι μικρότερο της μονάδας (εννοιολογική γνώση) και, ακολούθως, από ένα σφάλμα κατά τη μετατροπή του $8,08$ σε κλάσμα. Αυτό αναδεικνύει τη μεγάλη αδυναμία αυτής της μορφής ερωτήσεων, αφού επιδιώκεται η διάγνωση των δυσκολιών των μαθητών, χωρίς να είναι γνωστός ο τρόπος εργασίας τους. Συνακόλουθα, έχουμε το παράδοξο να έχει κριθεί εσφαλμένη η απάντηση αυτή, ενώ περιέχει μία σωστή σύγκριση, και, αντιθέτως, να έχει επιλεγεί ως μερικώς ορθή η εντελώς εσφαλμένη διάταξη ($888/1000$, $8,08$, $88/10$), όπου ο μικρότερος αριθμός είναι πρώτος και ο μεγαλύτερος τελευταίος.

Η Ερώτηση 25 ζητάει τον υπολογισμό της μιας οξείας γωνίας ενός ορθογωνίου τριγώνου, με δεδομένο το μέγεθος της άλλης οξείας γωνίας (35ο). Επειδή, όμως, η ερώτηση είναι πολλαπλής επιλογής και συνοδεύεται από απεικόνιση του τριγώνου, δεν μπορεί να εξαχθεί συμπέρασμα αν ο μαθητής που απαντά σωστά (55ο) γνωρίζει τις ιδιότητες του ορθογωνίου τριγώνου και με βάση αυτές υπολογίζει σωστά το μέγεθος της ζητούμενης γωνίας, όπως συμπεραίνει η Επιστημονική Επιτροπή (2022γ, 20) ή αν βασίζεται σε μέτρηση με μοιρογνωμόνιο ή σε διαδικασίες οπτικοποίησης (βλέπει ότι η ζητούμενη γωνία δεν διαφέρει πολύ σε μέγεθος από την άλλη οξεία γωνία) ή αν απλώς γνωρίζει ότι η οξεία γωνία είναι μικρότερη από 90ο και επιλέγει τυχαία μια από τις δυο απαντήσεις που πληρούν αυτή την προϋπόθεση (55ο, 65ο). Παρομοίως, για όσους απάντησαν ότι είναι 65ο δεν γνωρίζουμε αν έκαναν λάθος σε κάποια πρόσθεση ή αφαίρεση ή αν έχουν εσφαλμένη γνώση για τις ιδιότητες του ορθογωνίου τριγώνου ή ακολούθησαν άλλη στρατηγική (μέτρηση, οπτικοποίηση, τυχαία επιλογή μεταξύ των δύο μικρότερων αριθμών). Επομένως, παρότι η ερώτηση θεωρήθηκε διαγνωστική, δεν βοηθά στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

	Ερώτηση 28 στο τεστ των Μαθηματικών (https://www.iep.edu.gr)
ΕΙΚΟΝΑ 10	28. Ποια από τις παρακάτω παραστάσεις είναι η σωστή ανάλυση του αριθμού 180 σε γινόμενο πρώτων παραγόντων;
	A. $2 \cdot 3 \cdot 5$
	B. $2 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 5$
	Γ. $2 \cdot 2 \cdot 5 \cdot 9$
	Δ. $2 \cdot 2 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 5$

Η Ερώτηση 28 αξιολογεί τη γνώση και εφαρμογή του αλγόριθμου ανάλυσης ενός αριθμού σε γινόμενο πρώτων παραγόντων (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 19).

Ωστόσο, οι απαντήσεις ενθαρρύνουν τους μαθητές να ακολουθήσουν έναν πιο οικονομικό τρόπο εργασίας, δηλαδή να εργαστούν αντίστροφα, κάνοντας τους πολλαπλασιασμούς. Εργαζόμενοι έτσι, κάποιιοι μπορεί να σταμάτησαν στην Απάντηση Γ, που ήταν η πρώτη που έδινε το αποτέλεσμα 180, ενώ άλλοι αναγνώρισαν ότι το 9 δεν είναι πρώτος αριθμός και έδωσαν την Απάντηση Δ. Επομένως, από την ερώτηση δεν μπορούν να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα γι' αυτό που υποτίθεται ότι αξιολογεί η ερώτηση.

Οι Ερωτήσεις 24 και 33 είναι προβλήματα αναλογίας και αντίστροφης αναλογίας, αντίστοιχα. Παρότι, όμως, η Επιστημονική Επιτροπή αναφέρει ότι αποτελούν προβλήματα (2022γ, 18-19, 21), και σε αντίθεση με ό,τι έκανε με άλλες παρόμοιες ερωτήσεις, δεν τα ενέταξε στο θεματικό πεδίο της επίλυσης προβλημάτων: για την επιλογή αυτή δεν δόθηκε καμία εξήγηση. Στην Ερώτηση 33, που ζητάει το χρόνο ολοκλήρωσης μιας εργασίας με 12 εργάτες αν οι 4 εργάτες θέλουν 9 μέρες, η σωστή απάντηση (3 μέρες) μπορεί να προκύψει από κατανόηση του προβλήματος και σωστό υπολογισμό, αλλά μπορεί, εξίσου, να είναι αποτέλεσμα μιας εντελώς ακατάλληλης διαίρεσης μεταξύ δύο εκ των δεδομένων αριθμών ($12 : 4$). Δηλαδή, κάποιος που δεν κατανοεί το πρόβλημα και κάνει μια λάθος πράξη μπορεί να απαντήσει σωστά.

Κάτι παρόμοιο συμβαίνει και με την επιλεγείσα ως μερικώς ορθή απάντηση (450 ευρώ) στην Ερώτηση 24, η οποία ζητάει το κόστος των 10 μέτρων κορδέλας, με δεδομένη την τιμή των 15 ευρώ για τα 3 μέτρα. Δηλαδή, είναι δυνατόν ένας μαθητής να καταλήξει στο 450 κάνοντας πολλαπλασιασμό των τριών δεδομένων αριθμών, στο πλαίσιο της πρακτικής που ακολουθούν κάποιιοι μαθητές να συνδυάζουν τυχαία τους αριθμούς ενός προβλήματος χωρίς να κατανοούν το πρόβλημα (Verschaffel & De Corte 1997). Επιπλέον, το ποσό των 450 ευρώ είναι υπερβολικά μεγάλο, σε σχέση με το πλαίσιο του προβλήματος, και δεν θα δινόταν ως απάντηση από μαθητή που επανεξετάζει το αριθμητικό αποτέλεσμα σε σχέση με το πλαίσιο του προβλήματος. Επομένως, η Επιτροπή επιβραβεύει μια απάντηση που δείχνει φτωχή κατανόηση του προβλήματος ή/και αδυναμία αναπλαισίωσης του αποτελέσματος. Παρά τις απόψεις των «ειδικών», μόνο 2% των μαθητών επέλεξε αυτήν την απάντηση, γεγονός που δείχνει πόσο παράλογη έμοιαζε σε σχέση με το πρόβλημα.

Παρομοίως, στην Ερώτηση 32, ένα πρόβλημα με δεδομένα το αρχικό ποσό (125.000 τουρίστες) και το ποσοστό αύξησης (5%) και ζητούμενο το τελικό ποσό, ως μερικώς ορθή έχει επιλεγεί η απάντηση 6.500 τουρίστες. Η απάντηση αυτή δείχνει ότι ο μαθητής υπολόγισε σωστά την αύξηση σε απόλυτο αριθμό τουριστών με βάση το ποσοστό, αλλά δεν πρόσθεσε αυτόν τον αριθμό στο αρχικό ποσό και δεν έλεγξε αν η απάντηση έχει νόημα σε σχέση με το πλαίσιο του προβλήματος. Αντιστρόφως, κάποιος

που έδωσε την Απάντηση Γ (130.000 τουρίστες) μπορεί, ίσως, να σκέφτηκε εσφαλμένα ότι η αύξηση 5% αντιστοιχεί σε 5.000 επιπλέον τουρίστες ή να περιορίστηκε σε απλή εκτίμηση, αλλά έδωσε μια απάντηση που έχει νόημα σε σχέση με το πλαίσιο του προβλήματος (υπάρχει αύξηση, άρα το τελικό ποσό πρέπει να είναι μεγαλύτερο του αρχικού). Η ερώτηση εντάχθηκε σε δύο θεματικά πεδία (λόγοι-αναλογίες, επίλυση προβλημάτων). Ωστόσο, η επιλογή της μερικώς ορθής απάντησης δείχνει ότι το ενδιαφέρον της Επιτροπής ήταν κυρίως η εφαρμογή ενός αλγόριθμου για τα ποσοστά, παρά η κατανόηση του προβλήματος.

Επιπλέον, ενώ το πιο παλιό Αναλυτικό Πρόγραμμα (Π.Δ. 314/1995, 5204) έθετε ρητά το στόχο οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης να ασκηθούν στη λύση προβλημάτων με ποσοστά στα οποία να ζητείται το τελικό ή το αρχικό ποσό, το ισχύον ΑΠΣ θέτει για τη ΣΤ΄ τάξη μόνο το στόχο οι μαθητές να γνωρίσουν την έννοια του ποσοστού (Υ.Α. 21072α/Γ2/2003, 4007), ενώ η κατανόηση της έννοιας του ποσοστού και η επίλυση προβλημάτων με ποσοστά τίθενται ως στόχοι για την Α΄ Γυμνασίου (4014). Επομένως, είναι αμφίβολο κατά πόσο το συγκεκριμένο πρόβλημα των εξετάσεων (και αντίστοιχα κεφάλαια στο βιβλίο της ΣΤ΄ τάξης) συμβαδίζουν με το ισχύον ΑΠΣ ή τίθενται καθ' υπέρβασή του.

Σχολιασμός συμπερασμάτων τελικής έκθεσης

Τα κείμενα της Επιτροπής για τα αποτελέσματα των εξετάσεων και τα συμπεράσματα που προκύπτουν χαρακτηρίζονται, κατ' αρχάς, από προχειρότητα, όπως προκύπτει από τα διάσπαρτα γλωσσικά σφάλματα και τους ανακριβείς ισχυρισμούς.¹³ Επιπλέον, υπάρχουν πολλές γενικολογίες και ασάφειες, ενώ απουσιάζουν η επαρκής διασύνδεση με τα ΠΣ, η τεκμηρίωση και συζήτηση με βάση τη βιβλιογραφία και ο αναστοχασμός για το πώς τα θέματα των εξετάσεων και άλλες οργανωτικές επιλογές επηρέασαν τις απαντήσεις των μαθητών.

Περαιτέρω, η Επιστημονική Επιτροπή (2022γ, 21-22) παραδέχεται ως περιορισμούς ότι η επεξεργασία επικεντρώνεται μόνο σε ποσοτική ανάλυση, ότι οι ερωτήσεις ήταν

¹³ Παραδείγματα γλωσσικών σφαλμάτων: «διεξαγωγή του συμπεράσματος» (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 5), «Στο θεματικό πεδίο που αφορά “Λόγοι και Αναλογίες”» (21), «μαθητικούς αλγορίθμους» (23), «καλύπτονται σε οι στόχοι» (23). Ανακριβείς ισχυρισμοί: ότι στο θεματικό πεδίο του λεξιλογίου εμφανίζονται τα υψηλότερα ποσοστά σωστών και μερικώς σωστών απαντήσεων (Επιστημονική Επιτροπή 2022β, 3) και το μεγαλύτερο ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 6), ότι οι ερωτήσεις για τη συλλογή/επεξεργασία δεδομένων και την επίλυση εξισώσεων εντάσσονταν στο 1^ο επίπεδο δυσκολίας (20) και ότι περίπου οι μισοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εύρεση του μέγιστου κοινού διαιρέτη (22).

κλειστού τύπου και ότι δεν προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε μικρό αριθμό σχολείων, αλλά δεν εξηγεί για ποιο λόγο έγιναν αυτές οι επιλογές.

Κοινή επωδός των συμπερασμάτων για τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά είναι ο ισχυρισμός ότι οι προτάσεις που διατυπώνονται στην έκθεση συμβαδίζουν, σε μεγάλο βαθμό, με τα νέα ΠΣ. Η Επιτροπή δεν διευκρινίζει ποιες ακριβώς προτάσεις της βρίσκουν εφαρμογή στα νέα Προγράμματα και ποιες όχι. Έτσι, αποφεύγει να ζητήσει την τροποποίηση των Προγραμμάτων αυτών, σε μια περίοδο μάλιστα που δοκιμάζονται πιλοτικά και υπάρχει, θεωρητικά, δυνατότητα βελτίωσής τους.

Αποτελέσματα – Συμπεράσματα για τη Γλώσσα

Στην κατανόηση κειμένου η Επιτροπή υποστηρίζει ότι υπήρξαν ερωτήσεις στις οποίες τα ποσοστά των μερικώς ορθών απαντήσεων προσέγγιζαν τα αντίστοιχα των ορθών, συμπεραίνει ότι σε αυτά τα σημεία οι μαθητές ερμήνευσαν το κείμενο επιφανειακά και αναφέρει ως πιθανό αίτιο τον όγκο της διδακτέας ύλης. Η αλήθεια όμως είναι ότι μόνο σε μία ερώτηση συνέβη κάτι τέτοιο· πρόκειται για την Ερώτηση 6, όπου όπως είδαμε υπήρχαν δύο αλληλοεπικαλυπτόμενες ερμηνείες, κάτι που συνιστάται να αποφεύγεται (Burton et al. 1991, Επιστημονική Επιτροπή 2022α, Haladyna & Rodriguez 2013). Εν ολίγοις, η Επιτροπή απέτυχε να διαπιστώσει πώς η παραβίαση των αρχών που η ίδια επικαλείται οδήγησε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Από την άλλη, ο όγκος της ύλης είναι γνωστό και χρόνιο πρόβλημα, αλλά η διασύνδεσή του με τα αποτελέσματα στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι εντελώς αστήριχτη.

Ομοίως, για τη γραμματική γίνεται αναφορά σε υψηλό ποσοστό λανθασμένων απαντήσεων στην ερώτηση για τα παραθετικά, κάτι που αποδίδεται στο ότι το θέμα αυτό διδάσκεται κυρίως στην Ε΄ τάξη. Ωστόσο, για τα παραθετικά υπάρχουν δραστηριότητες και στη ΣΤ΄ τάξη (Ενότητα 4)· η Επιτροπή κι εδώ δεν έχει τη διάθεση να αναστοχαστεί για τα χαρακτηριστικά της ερώτησης που οδήγησαν στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ενώ αποτυγχάνει να διαπιστώσει έστω και εκ των υστέρων ότι η απάντηση που είχε προκριθεί ως σωστή ήταν λανθασμένη.

Την ίδια τακτική ακολουθούν οι αρμόδιοι και για το λεξιλόγιο, όπου διατείνονται ότι οι μαθητές «δυσκολεύονται να διακρίνουν τις νοηματικές διαφορές λέξεων μέτριας δυσκολίας» (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 6). Η ερώτηση που υπονοείται εδώ είναι αυτή για το *κίνητρο*, στην οποία, όπως είδαμε, η Επιτροπή επιφυλάσσει για τους μαθητές το ρόλο του ψυχολόγου ή του λεξικογράφου που θα πρέπει να

αποφανθεί για τη σύνθετη και εξελισσόμενη σχέση της έννοιας του κινήτρου με τις έννοιες της θέλησης και του σκοπού.

Ακολουθως, η Επιτροπή προτείνει (προς τον εαυτό της) να υπάρχει στις επόμενες εξετάσεις αντιπροσωπευτικότερος αριθμός ερωτήσεων από τα πεδία του λεξιλογίου και της γραμματικής/συντακτικού, σημειώνοντας, μάλιστα, ότι ο αριθμός των ερωτήσεων γραμματικής/συντακτικού ήταν περιορισμένος, με αποτέλεσμα να μην καλυφθεί μεγάλο μέρος ύλης. Η πρόταση δεν διευκρινίζει ποιος είναι ο αντιπροσωπευτικότερος αριθμός· είναι όμως γνωστό ότι η ίδια Επιτροπή είχε δώσει την κατεύθυνση να υπάρχουν στις εξετάσεις από τα δύο πεδία αθροιστικά 6 ερωτήσεις από τις συνολικά 16 (Επιστημονική Επιτροπή 2022α, 70), έπειτα ενέκρινε για τις πρώτες εξετάσεις θέματα που είχαν 7 ερωτήσεις από τα δύο πεδία, ακολούθως ζήτησε, εμμέσως, περισσότερες ερωτήσεις για να καλύπτεται μεγαλύτερο μέρος της ύλης και, τελικά, ενέκρινε στις επόμενες εξετάσεις (2023) θέματα που είχαν 6 ερωτήσεις από τα δύο πεδία. Πέραν του οξύμωρου, η Επιτροπή να προτείνει προς τον εαυτό της κάτι που αναιρεί προηγούμενες οδηγίες της και, τελικά, να μην επέρχεται και κάποια σημαντική αλλαγή, παρατηρούμε το αδιέξοδο που προκύπτει από έναν μη ρεαλιστικό σχεδιασμό, που φιλοδοξεί να μετρήσει την επίτευξη των στόχων ενός ολόκληρου ΠΣ με μία εξέταση, η οποία, αναπόφευκτα, πρέπει να έχει περιορισμένη χρονική διάρκεια.

Πέραν τούτου, η Επιτροπή πρότεινε να υπάρχουν στις επόμενες εξετάσεις ερωτήσεις παραγωγής γραπτού λόγου. Όπως ήδη αναφέρθηκε όμως, η Επιστημονική Επιτροπή (2022α) είχε αποφασίσει να μην υπάρχουν στις πρώτες εξετάσεις ανοιχτές ερωτήσεις, εκφράζοντας, συγχρόνως, την επιθυμία της να ενταχθούν τέτοιες ερωτήσεις σε επόμενες εξετάσεις. Επομένως, η πρόταση που διατυπώνεται μετά τις εξετάσεις αφορά κάτι γνωστό και διακηρυγμένο από πριν. Τα προαναφερθέντα συγκλίνουν στο ότι από τις πρώτες εξετάσεις δεν προέκυψε κάποια σημαντική πρόταση για τις επόμενες.

Η έκθεση περιλαμβάνει, επίσης, προτάσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι οποίες όμως γενικόλογα βασίζονται σε γνωστές διδακτικές αρχές ή/και δεν προκύπτουν τεκμηριωμένα από τις συγκεκριμένες εξετάσεις. Ιδίως, μάλιστα, η πρόταση για δημιουργία «αυθεντικών περιβαλλόντων χρήσης της γλώσσας στη σχολική τάξη» (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 7) είναι απολύτως ασύνδετη με τις συγκεκριμένες εξετάσεις, καθότι το κείμενο που δόθηκε στους μαθητές δεν ήταν αυθεντικό και το περιβάλλον των εξετάσεων δεν ήταν ένα αυθεντικό περιβάλλον χρήσης της γλώσσας, οπότε δεν προέκυψε κανένα σχετικό συμπέρασμα. Το ίδιο ισχύει και για την πρόταση για «καλλιέργεια διαφορετικών επικοινωνιακών στρατηγικών παραγωγής και κατανόησης του προφορικού και του γραπτού λόγου» (7), αφού στις

εξετάσεις δεν υπήρχε καμία δραστηριότητα κατανόησης ή παραγωγής προφορικού λόγου και καμία ερώτηση παραγωγής γραπτού λόγου.

Τα ίδια χαρακτηριστικά έχουν και οι προτάσεις για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Για παράδειγμα, γίνεται λόγος για δραστηριότητες ανάπτυξης της αποκλίνουσας σκέψης, ενώ οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν κατευθύνουν τη σκέψη του μαθητή σε προκαθορισμένες απαντήσεις και δεν προέκυψε από τις εξετάσεις κάτι σχετικό με την αποκλίνουσα σκέψη. Ομοίως, προτείνεται διδασκαλία με βάση τους πολυγραμματισμούς και τα πολυτροπικά κείμενα, ενώ από το αρχικό άρθρο αφαιρέθηκαν όλες οι εικόνες και το διασκευασμένο κείμενο δεν έχει κανένα ίχνος πολυτροπικότητας. Ξεχωρίζουν, επίσης, οι αναφορές σε κειμενοκεντρική προσέγγιση, γραμματική του κειμένου και «κριτική διερεύνηση των επιλογών της γλώσσας ... με βάση τους σκοπούς και το επικοινωνιακό πλαίσιο» (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 8).

Όπως είδαμε όμως, η Επιτροπή δεν έλαβε υπόψη κατά το σχεδιασμό των εξετάσεων την έννοια της γραμματικής του κειμένου που εισήχθη από το ΑΠΣ, καθώς θεώρησε ότι οι ερωτήσεις δομής κειμένου δεν αφορούν τον άξονα της γραμματικής, αλλά τον άξονα της διαχείρισης πληροφοριών. Εξάλλου, στις εξετάσεις δεν υπήρχε ερώτηση σχετική με το είδος του κειμένου, τις γλωσσικές επιλογές και το στόχο που επιτελούν. Επιπρόσθετα, οι θεματοδότες προέβησαν σε ευρύτατη περικοπή και τροποποίηση του αρχικού άρθρου. Με τις αλλαγές χάθηκε ο αυθεντικός επικοινωνιακός στόχος του άρθρου και οι δομικές, λεκτικές και άλλες επιλογές που εξυπηρετούσαν αυτόν το στόχο. Το κείμενο που δόθηκε στους μαθητές είχε πια τους σκοπούς της εξέτασης και της παροχής προτύπου συμπεριφοράς προς αυτούς, με συγκεκριμένες λέξεις, φράσεις και παραγράφους να περιλαμβάνονται και άλλες να παραλείπονται, για χάρη αυτών των σκοπών. Ακόμα, όμως, και με αυτό το διασκευασμένο κείμενο, υπήρξε γλωσσικός τύπος που αποκόπηκε πλήρως από τα συμφραζόμενα και παρουσιάστηκε σε ερώτηση σαν συγκριτικός βαθμός, ενώ στο κείμενο λειτουργεί διαφορετικά. Επομένως, οι αναφορές σε «κειμενοκεντρική προσέγγιση», «γραμματική του κειμένου» και «επικοινωνιακό πλαίσιο» δεν έχουν μόνο χαρακτήρα γενικόλογων διακηρύξεων ασύνδετων με τις εξετάσεις, αφού παραβιάστηκαν κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των εξετάσεων, αλλά αναδεικνύουν την τραγική ανακολουθία των ανθρώπων της «παιδαγωγικής εξουσίας», όταν οι ίδιοι προδίδουν επιστημονικές αρχές τις οποίες προτείνουν στους «υφισταμένους» τους εκπαιδευτικούς ν' ακολουθούν στη διδακτική τους πράξη.

Αποτελέσματα – Συμπεράσματα για τα Μαθηματικά

Παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα των εξετάσεων στα Μαθηματικά, η Επιτροπή παραδέχεται ότι δεν μπορεί να εξαγάγει συμπεράσματα για τα θεματικά πεδία της επίλυσης εξισώσεων και των μετρήσεων, καθότι στις εξετάσεις υπήρχε μόνο μία ερώτηση για το καθένα. Ως προς τα επίπεδα δυσκολίας, αν και σημειώνει ότι τα ποσοστά ορθών απαντήσεων στο 2^ο και στο 3^ο επίπεδο ήταν παραπλήσια, αποφεύγει να εκφράσει οποιονδήποτε προβληματισμό για τις επιλογές που έγιναν ως προς την κατηγοριοποίηση των ερωτήσεων στα τρία επίπεδα. Επιπλέον, παραθέτοντας τους στόχους των ερωτήσεων 1^{ου} επιπέδου δυσκολίας, δείχνει και πάλι την προτίμησή της για τη διαδικαστική γνώση, αφού έργα όπως η γραφή δεκαδικού αριθμού, η αναγνώριση της αξίας θέσης ψηφίου και η διάταξη κλασμάτων χαρακτηρίζονται μονόπλευρα ως διαδικασίες ρουτίνας, χωρίς καμιά αναφορά στην αίσθηση του αριθμού και την εννοιολογική γνώση που, σε μεγάλο βαθμό, αυτά τα έργα προϋποθέτουν.

Η γενικολογία και η απουσία συγκεκριμένων και τεκμηριωμένων προτάσεων, που επισημάνθηκε για τη Γλώσσα, είναι εμφανής και στην περίπτωση των Μαθηματικών. Η Επιτροπή προτείνει, κατ' αρχάς, να υποστηριχτεί περισσότερο η κατανόηση των μαθηματικών εννοιών, η απόκτηση διαδικαστικής άνεσης και η ανάπτυξη μαθηματικής σκέψης. Οι προτάσεις αυτές είναι τόσο γενικόλογες που θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται σε κάθε κείμενο γενικών σκοπών για τη μαθηματική εκπαίδευση· με άλλα λόγια, θα μπορούσαν να είχαν διατυπωθεί χωρίς καν να έχουν γίνει οι εξετάσεις.

Ακολούθως, προτείνει να ενισχυθεί η διδασκαλία των ανάλογων και αντιστρόφως ανάλογων ποσών, κάτι που δεν τεκμαίρεται από τις εξετάσεις, αφού τα 3/4 των μαθητών απάντησαν σωστά στις σχετικές ερωτήσεις, ποσοστό υψηλότερο από το γενικό ποσοστό επιτυχίας σε όλο το μαθηματικό δοκίμιο. Η ίδια πρόταση διατυπώνεται και για τη διδασκαλία των ποσοστών, όπου η σχετική συχνότητα ορθών απαντήσεων ήταν μεν σημαντικά χαμηλότερη, αλλά το πρόβλημα που τέθηκε φαίνεται ότι υπερβαίνει τους στόχους του ισχύοντος ΠΣ. Συνιστάται, επίσης, «να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην βελτίωση της ικανότητας των μαθητών/-τριών να εκτελούν βασικούς μαθητικούς [sic] αλγόριθμους όπως είναι η εύρεση μέγιστου κοινού διαιρέτη και η ανάλυση φυσικών αριθμών σε γινόμενο πρώτων παραγόντων» (Επιστημονική Επιτροπή 2022γ, 23). Ωστόσο, για τον Μέγιστο Κοινό Διαιρέτη δεν ελήφθη υπόψη ότι το 1/5 των μαθητών επέλεξε τον αριθμό που αποτελεί το Ελάχιστο Κοινό Πολλαπλάσιο των δεδομένων αριθμών, κάτι που ενδέχεται να οφείλεται σε υπέρμετρη προσκόλληση στους αλγόριθμους, εις βάρος της διαπραγμάτευσης και

διάκρισης των εννοιών. Όσον αφορά τον αλγόριθμο ανάλυσης αριθμών σε γινόμενο πρώτων παραγόντων, όπως καταδείχθηκε στο παρόν άρθρο, η σχετική ερώτηση στερείται εγκυρότητας, καθώς αξιολογεί κάτι διαφορετικό από αυτό που υποτίθεται ότι αξιολογούσε.

Η Επιτροπή προτείνει ακόμα να δοθεί προσοχή στην ανάπτυξη των στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Ωστόσο, αφ' ενός η κλειστή μορφή των θεμάτων δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων για τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές, αφ' ετέρου οι απαντήσεις που είχαν προεπιλεγεί ως μερικώς ορθές δείχνουν ότι το ενδιαφέρον της Επιτροπής ήταν περισσότερο η εφαρμογή ενός αλγόριθμου παρά η κατανόηση του προβλήματος.

Μια επιπλέον πρόταση είναι να υποστηριχθεί περισσότερο η διδασκαλία των κλασμάτων. Οι δυσκολίες των μαθητών στα κλάσματα είναι οι μόνες για τις οποίες η Επιτροπή επιχειρεί να εντοπίσει τα αίτια, αλλά απουσιάζει η τεκμηρίωση με βάση τη βιβλιογραφία, όπως απουσιάζουν και οι πιο συγκεκριμένες προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν με βάση την ανίχνευση των αιτιών.

Για παράδειγμα, ενώ υπάρχει αναφορά στην αφηρημένη φύση των κλασμάτων, δεν έχει συμπεριληφθεί κάποια πρόταση για προμήθεια και χρήση χειραπτικών υλικών ως αναπαραστάσεων των κλασμάτων. Σύμφωνα με τη μεταανάλυση των Carbonneau, Marley και Selig (2013), η χρήση τέτοιων υλικών έχει μεγαλύτερη θετική επίδραση αφ' ενός στη διδασκαλία των κλασμάτων, σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα των Μαθηματικών, αφ' ετέρου σε ηλικίες μαθητών Δημοτικού σε σχέση με μεγαλύτερες ηλικίες. Μια τέτοια πρόταση από την Επιτροπή θα είχε ιδιαίτερη αξία, δεδομένου ότι τα σχολεία, γενικά, στερούνται τέτοιων υλικών και το υπουργείο προτιμά αυτήν την περίοδο να διαθέτει κονδύλια για την προμήθεια ακριβού ηλεκτρονικού εξοπλισμού (διαδραστικοί πίνακες), ο οποίος όμως στην πράξη συχνά ενισχύει τη μετωπική διδασκαλία (Aflalo, Zana & Huri 2017) και, εν προκειμένω, δεν αποτελεί εργαλείο προς χρήση από τους μαθητές κατά τη διαδικασία ατομικής ή ομαδικής επίλυσης προβλημάτων με κλάσματα.

Από τα αίτια που παρατίθενται στην έκθεση απουσιάζουν, επίσης, σημαντικότεροι παράγοντες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία για τα κλάσματα. Συνακόλουθα, απουσιάζουν και συγκεκριμένες προτάσεις που θα μπορούσαν να γίνουν για τη διδασκαλία και για το περιεχόμενο των νέων βιβλίων, σε μια περίοδο μάλιστα που η συγγραφή τους είναι σε εξέλιξη.

Εν ολίγοις, η Επιτροπή προτείνει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε μια σειρά μαθηματικών αντικειμένων, ακόμα και σε περιπτώσεις που τα αποτελέσματα ήταν καλύτερα από το γενικό ποσοστό επιτυχίας στο μαθηματικό δοκίμιο. Από την άλλη,

δεν προτείνει σε τι θα μπορούσε να δοθεί λιγότερη έμφαση, σε σχέση με ό,τι συμβαίνει σήμερα, ούτε εκφράζει οποιονδήποτε προβληματισμό ότι η διδασκαλία κάποιας έννοιας/διαδικασίας θα μπορούσε να μετακινηθεί σε ανώτερη τάξη είτε για να ανταποκρίνεται περισσότερο στο νοητικό επίπεδο των μαθητών είτε για να εξοικονομηθεί χρόνος για τα σημεία όπου κατ' αυτήν χρειάζεται περισσότερη έμφαση. Έτσι, οι προτάσεις της Επιτροπής για τα Μαθηματικά δεν φαίνεται να οδηγούν στην ικανοποίηση του πάγιου αιτήματος των εκπαιδευτικών για μείωση της διδακτέας ύλης (Εμβλωτής 2009).

Συζήτηση

Στο άρθρο αυτό εξετάσαμε, αρχικά, το νομικό πλαίσιο των νέων εθνικών εξετάσεων στη ΣΤ' Δημοτικού και στη Γ' Γυμνασίου, το διεθνές συγκείμενο και τις αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τόσο για την κυβέρνηση όσο και για τους εκπαιδευτικούς, η θέσπιση των εξετάσεων εντάσσεται σε ένα πλαίσιο ριζικών εκπαιδευτικών αλλαγών, που σε μεγάλο βαθμό βασίζονται στις προτάσεις υπερεθνικών οργανισμών και ιδίως του ΟΟΣΑ. Οι νοηματοδοτήσεις, όμως, ήταν διαφορετικές. Η κυβέρνηση προέβαλλε την υιοθέτηση προτάσεων και επιχειρημάτων του ΟΟΣΑ σαν εχέγγυο για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι, όχι απλώς θέσπισε τις εξετάσεις που πρότεινε ο ΟΟΣΑ, αλλά χρησιμοποίησε και το όνομα *Ελληνική PISA*. Επομένως, οι εξετάσεις αποτέλεσαν επικοινωνιακό εργαλείο απευθυνόμενο σε ένα ακροατήριο που, ιδίως μετά την οικονομική κρίση, αναζητούσε την πρόοδο στην αντιγραφή δυτικών προτύπων. Ενδεικτική είναι η ομιλία της υφυπουργού, Ζ. Μακρή, που αναφέρθηκε σε «χάσμα, που μας χωρίζει από τις άλλες χώρες, οι οποίες τόλμησαν και έκαναν πρωτοποριακά πράγματα στον τομέα της εκπαίδευσης» (Βουλή 2021α, 62).

Αντίθετα, για τους εκπαιδευτικούς, που βίωσαν την οικονομική κρίση ως περίοδο περικοπών και συρρίκνωσης του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος (Traianou 2023), ο ΟΟΣΑ ήταν εκείνος που προωθούσε την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης και πρότεινε την αξιοποίηση της κρίσης για την κατάργηση της μονιμότητας (OECD 2018). Συνακόλουθα, οι επικοινωνιακοί χειρισμοί της κυβέρνησης πυροδότησαν την ένταση στη σχέση της με τους εκπαιδευτικούς. Η αντίδραση των εκπαιδευτικών, όμως, οφειλόταν και στην ουσία των προωθούμενων αλλαγών, τόσο των ευρύτερων όσο και των συγκεκριμένων για τις εξετάσεις.

Έτσι, οι πρώτες εξετάσεις έγιναν σε συγκρουσιακό κλίμα, που είναι ασύμβατο με το στόχο για «έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών» (Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022, άρθ. 1, παρ. 2). Θα μπορούσε να υποστηριχτεί

πως αν το υπουργείο είχε ως προτεραιότητα την εγκυρότητα και αξιοπιστία, θα έπρεπε να αναλάβει πρωτοβουλίες θεσμικού διαλόγου με τις οργανώσεις των εκπαιδευτικών και να προβεί σε τροποποιήσεις στο νόμο, απαλείφοντας π.χ. την πρόβλεψη για αποτελέσματα σε επίπεδο σχολείου, αποκλείοντας ρητά τη χρήση του τεστ για την αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών, προβλέποντας τη συμμετοχή μόνο ενός δείγματος μαθητών και αντικαθιστώντας, τελικά, τις εξετάσεις με εκπαιδευτική έρευνα. Φαίνεται, ωστόσο, ότι το υπουργείο δεν είχε διάθεση ούτε για τέτοιες παραχωρήσεις ούτε για έναν θεσμικό διάλογο που θα ερχόταν σε αντίθεση με την κυρίαρχη στρατηγική της περιθωριοποίησης των εργατικών συνδικάτων και της παρουσίας τους ως εμποδίων στην πρόοδο (Traianou 2023).

Από τη μελέτη όλου του υλικού που σχετίζεται με τις πρώτες εξετάσεις προκύπτει, επίσης, ότι αυτές οργανώθηκαν και διεξήχθησαν με μεγάλη βιασύνη και προχειρότητα. Έτσι, τίθεται εν αμφιβόλω το αν πραγματικά ο κύριος σκοπός ήταν η έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση ή στην πράξη είχαν προτεραιότητα άλλες ανάγκες, όπως η απορρόφηση ευρωπαϊκών πόρων, στο πλαίσιο της παράτασης της περιόδου 2014-2020, ή η επικοινωνιακή πολιτική του υπουργείου, που επιθυμούσε να παρουσιάσει άμεσο έργο.

Γενικότερα, υπάρχουν πολλά στοιχεία που αμφισβητούν την εγκυρότητα και αξιοπιστία της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων. Κατ' αρχάς, επειδή οι έννοιες αυτές παραπέμπουν σε έρευνα, πρέπει να σημειωθεί ότι η υποχρεωτική συμμετοχή των υποκειμένων χωρίς τη συγκατάθεσή τους και χωρίς να έχουν πεισθεί για την αξία της έρευνας είναι ένα πρόβλημα. Υπό αυτές τις συνθήκες δεν αποκλείεται το ενδεχόμενο μειωμένης προσπάθειας από τους μαθητές ή παροχής βοήθειας προς τους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς. Το συγκρουσιακό κλίμα που επικράτησε θα μπορούσε επίσης να οδηγήσει σε τέτοιες ή παρόμοιες συμπεριφορές ως μορφή αντίδρασης, κάτι που άλλωστε έχει παρατηρηθεί και σε άλλες χώρες, ιδίως όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι εξετάσεις θα έχουν συνέπειες για το σχολείο (Eurydice 2009, OECD 2017). Η δικαιολογημένη αντίδραση των εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών είχε επιπλέον ως αποτέλεσμα το τελικό δείγμα να μην είναι γεωγραφικά αντιπροσωπευτικό. Προβλήματα, όμως, ως προς τη δειγματοληψία και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος υπήρχαν ήδη από το επίπεδο του σχεδιασμού, ιδίως όσον αφορά το μέγεθος του σχολείου (οργανικότητα, λειτουργικότητα).

Ερωτήματα για την αξιοπιστία και εγκυρότητα προκύπτουν και από τον υπόλοιπο σχεδιασμό των εξετάσεων. Ένα ζήτημα είναι η χρονική διάρκεια της κάθε εξέτασης και ιδίως η εξέταση των Μαθηματικών μετά τη Γλώσσα, με την κόπωση που αυτό συνεπαγόταν. Η χρονική συγκυρία δημιουργεί επίσης αμφιβολίες, καθότι είχαν

προηγηθεί δυο χρόνια πανδημίας με πολύμηνο κλείσιμο σχολείων και τηλεκπαίδευση, ενώ και τη χρονιά που έγιναν οι πρώτες εξετάσεις η πανδημία συνεχιζόταν και υπήρχαν πολλά προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων. Επιπλέον, είδαμε ότι υπήρχαν συγκεκριμένες ερωτήσεις στις εξετάσεις που αξιολογούσαν κάτι διαφορετικό από αυτό που θεωρήθηκε ότι αξιολογούσαν. Επίσης, σε πολλές ερωτήσεις, η βαθμολόγηση δεν αποτυπώνει αυτό που υποτίθεται ότι αποτυπώνει, δηλαδή την κατάκτηση, τη μερική εμπέδωση και τη μη εμπέδωση της γνώσης. Παρόμοιο πρόβλημα υπάρχει και με τα επίπεδα δυσκολίας, που σε πολλές περιπτώσεις δεν αντιπροσωπεύουν τον βαθμό δυσκολίας που υποτίθεται ότι αντιπροσωπεύουν.

Το σοβαρότερο πρόβλημα ως προς την εγκυρότητα είναι ότι ενώ οι εξετάσεις υποτίθεται ότι αξιολογούσαν το βαθμό επίτευξης των στόχων των ΠΣ (Ν. 4823/2021), δηλαδή ήταν syllabus-based (Επιστημονική Επιτροπή 2022α), στην πράξη: α) δεν υπήρχε επαρκής και τεκμηριωμένη διασύνδεση των θεματικών πεδίων των εξετάσεων με τους άξονες των ΠΣ, β) η μορφή των ερωτήσεων (πολλαπλής επιλογής) αφ' ενός δεν είναι κατάλληλη για την αξιολόγηση πολλών στόχων που θέτουν τα ΠΣ (π.χ. μαθηματικός συλλογισμός και επιχειρηματολογία), αφ' ετέρου δεν χρησιμοποιείται συχνά στα βιβλία, δηλαδή δεν είναι συμβατή με ό,τι ισχύει γενικά στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, και γ) δεν υπήρχε στα συμπεράσματα επαρκής αναφορά σε απολύτως συγκεκριμένους στόχους των ΠΣ που δεν επιτεύχθηκαν, παρά μόνο γενικόλογες αναφορές σε αδυναμίες μαθητών σε κάποια πεδία.

Ένα ακόμη συμπέρασμα είναι ότι σε όλα τα επίπεδα των εξετάσεων έχουν γίνει επιλογές, εν πολλοίς ατεκμηρίωτες ή αμφισβητήσιμες, που επηρεάζουν τα συμπεράσματα. Έτσι, αναδεικνύεται η προβληματικότητα που υπάρχει στη στόχευση «να βελτιώνουμε το εκπαιδευτικό σύστημα βάσει συγκεκριμένων δεδομένων» (ΥΠΑΙΘ 2022β, παρ. 9) και ειδικότερα «βάσει μετρήσιμων στοιχείων» (ΥΠΑΙΘ 2022α, παρ. 5). Κι αυτό γιατί αυτά τα στατιστικά δεδομένα εξαρτώνται από επιλογές, συχνά αμφισβητήσιμες, κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό, οι οποίες, τελικά, μένουν στο παρασκήνιο και αυτό που διαχέεται στην κοινή γνώμη είναι κάποιοι αριθμοί φαινομενικά αδιαμφισβήτητοι. Οι αριθμοί αυτοί μπορεί να καθοδηγούν τη χάραξη πολιτικής, αλλά μπορεί εξίσου να χρησιμοποιούνται επιλεκτικά για να προσδώσουν επιστημονικό επίχρισμα και να νομιμοποιήσουν προειλημμένες πολιτικοϊδεολογικές αποφάσεις στο πεδίο της αξιολόγησης και των κατευθύνσεων της εκπαίδευσης. Άλλωστε, από τα αρχαία χρόνια τα Μαθηματικά χρησιμοποιούνταν και ως ρητορικά σχήματα για να προσδώσουν αίσθηση αξιοπιστίας και αντικειμενικότητας (Cuomo 2001). Έτσι, για τις εξετάσεις αυτού του είδους έχει γίνει λόγος για «φαινομενικά αντικειμενικούς δείκτες» που αποκτούν κανονιστικό χαρακτήρα (Ydesen & Andreassen

2020, 149-150), για «περίτεχνες, αλλά αναξιόπιστες επινοήσεις συγκριτικής αξιολόγησης των επιδόσεων» (Μαυρογιώργος 2017, 57) και για επιστημονικοφανή μεθοδολογία, που αξιοποιείται από δημοσιογράφους και κυβερνήσεις για τη δικαιολόγηση εφαρμοζόμενων ή προωθούμενων πολιτικών (ΣΕΠΕ Αμαρουσίου 2022). Με βάση τα προηγούμενα, προκύπτουν σοβαρά ερωτήματα για τη χρησιμότητα και, άρα, για την ανάγκη θέσπισης τέτοιου τύπου εξετάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κατ' αρχάς, καταδείχθηκε ότι, αν και οι εξετάσεις χαρακτηρίζονται διαγνωστικές, πολλές ερωτήσεις, είτε λόγω της μορφής τους (πολλαπλής επιλογής) είτε λόγω του περιεχομένου τους, δεν προσφέρουν διαφωτιστικές πληροφορίες για τις ικανότητες και τις δυσκολίες των μαθητών.

Περαιτέρω, στο πρόγραμμα ΕΣΠΑ ως στόχος αναφερόταν η μείωση της σχολικής διαρροής και η εξασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης (Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων 2021), αλλά από τις εξετάσεις δεν προέκυψε τίποτε χρήσιμο ως προς αυτό. Άλλωστε, διεθνώς έχει παρατηρηθεί ότι εξετάσεις όπως το PISA αδυνατούν να προσφέρουν απτή βοήθεια στα σχολεία για την επίτευξη αυτού του στόχου (Rizvi 2016), ο οποίος απαιτεί και ταυτόχρονες παρεμβάσεις στο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών (Ball 2018).

Από την άλλη, η Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022 προέβλεπε τη διατύπωση εισηγήσεων για το εποπτικό υλικό, τη διδασκαλία, τις επιμορφώσεις και για βελτιώσεις στα ΠΣ. Όπως είδαμε, όμως, απουσιάζουν προτάσεις για εποπτικό υλικό, ενώ τα συμπεράσματα και οι προτάσεις της Επιτροπής για τη διδασκαλία και τις επιμορφώσεις χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από γενικολογία, ασάφεια, αντιφάσεις, καθώς και έλλειψη τεκμηρίωσης και διασύνδεσης με συγκεκριμένα αποτελέσματα των εξετάσεων. Επιπλέον, δεν αναφέρονται απολύτως συγκεκριμένοι στόχοι των υπαρχόντων ΠΣ που δεν επιτεύχθηκαν ούτε και προτάσεις για βελτίωση των υπό δοκιμή νέων ΠΣ. Έτσι, εντείνεται το πρόβλημα από το γεγονός ότι τα νέα ΠΣ συντάχθηκαν χωρίς πρότερη αξιολόγηση των υφιστάμενων (Γρόλλιος 2022). Με αυτό το δεδομένο, οι αόριστες αναφορές της Επιτροπής στα νέα ΠΣ μπορούν να θεωρηθούν ως μια πρώτη προσπάθεια αξιοποίησης των εξετάσεων για τη δικαιολόγηση προωθούμενων πολιτικών.

Ο πιλοτικός χαρακτήρας των πρώτων εξετάσεων είναι επίσης αμφισβητούμενος, καθώς δεν υπήρχε νομική πρόβλεψη και ο χαρακτηρισμός δεν χρησιμοποιήθηκε στην έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής (2022γ). Επιπλέον, αν ήταν πιλοτικές, θα έπρεπε να δοθεί έμφαση στην ανατροφοδότηση για τις ίδιες τις εξετάσεις (Μαυρογιώργος 2022). Όπως καταδείχθηκε στο παρόν άρθρο όμως, η Επιτροπή αποφεύγει να εντοπίσει τις οργανωτικές και μεθοδολογικές αδυναμίες σε όλα τα επίπεδα του

σχεδιασμού και της υλοποίησης των εξετάσεων. Για παράδειγμα, δεν σχολιάζει τον μειωμένο αριθμό μαθητών Δημοτικού που περιλάμβανε το τελικό δείγμα και δεν προτείνει θεσμικό διάλογο και νομοθετικές παρεμβάσεις που θα απαντούν στις βάσιμες ανησυχίες που εξέφρασαν οργανώσεις εκπαιδευτικών και γονέων αλλά και πανεπιστημιακοί. Επιπλέον, δεν εντοπίζει τα χαρακτηριστικά των ερωτήσεων που οδήγησαν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, πολλώ δε μάλλον τις αδυναμίες του θεωρητικού πλαισίου και των ενδεικτικών θεμάτων που καθοδήγησαν τους θεματοδότες. Τα προηγούμενα, εκτός του ότι αμφισβητούν τον πιλοτικό χαρακτήρα των πρώτων εξετάσεων, αποκαλύπτουν και την υποκρισία όσων προώθησαν και ανέλαβαν να υλοποιήσουν την αξιολόγηση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αποτυγχάνουν να αξιολογήσουν με ειλικρίνεια μια εξεταστική διαδικασία που οι ίδιοι οργάνωσαν.

Εντέλει, για τις επόμενες εξετάσεις, η Επιτροπή έκανε προς τον εαυτό της προτάσεις είτε για κάτι που είχε ήδη προαναγγελθεί είτε για κάτι που η ίδια Επιτροπή την επόμενη χρονιά αποφάσισε ότι δεν μπορούσε να υλοποιήσει. Αξιοσημείωτο είναι ακόμα ότι δεν περιλαμβάνεται πρόταση για αλλαγή της χρονικής διάρκειας της εξέτασης, αλλά τελικά την επόμενη χρονιά υπήρξε κάποια αλλαγή.

Συμπερασματικά, οι πρώτες εξετάσεις δεν προσέφεραν κάτι ωφέλιμο στο εκπαιδευτικό σύστημα ούτε και συνέβαλαν στη βελτίωση των ίδιων των εξετάσεων. Έτσι, τα χρήματα που δαπανήθηκαν γι' αυτές δεν δικαιολογούνται με βάση τα τελικά οφέλη. Συναφείς με τη διαπίστωση αυτή είναι και οι προβληματισμοί του Μαυρογιώργου (2022), που μίλησε για δαπανηρό εγχείρημα και καταχρηστική δαπάνη, ασκώντας παρόμοια κριτική και για το κόστος συμμετοχής της χώρας στο PISA του ΟΟΣΑ. Λαμβάνοντας υπόψη τη χρόνια υποχρηματοδότηση του εκπαιδευτικού συστήματος και, συνακόλουθα, τα προβλήματα στις εγκαταστάσεις και τις ελλείψεις σε εξοπλισμό και μέσα διδασκαλίας, μπορεί να υποστηριχτεί ότι θα υπήρχε μεγαλύτερο όφελος, αν τα κονδύλια των εξετάσεων κατευθύνονταν στην κάλυψη έστω και ενός μικρού μέρους από τις εν λόγω ανάγκες. Εξάλλου, αντί των όποιων εξετάσεων, θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας έρευνες που διεξάγονται ιδίως σε πανεπιστημιακό επίπεδο και μέχρι τώρα δεν φαίνεται να αξιοποιούνται συστηματικά.

Τέλος, για τις εξελίξεις μετά την πρώτη εφαρμογή, αξίζει να σημειωθεί ότι η επιμήκυνση του χρόνου εξέτασης κάθε μαθήματος κατά 15 λεπτά (Υ.Α. 14163/ΓΔ4/2023) δίνει μεν περισσότερο χρόνο στους μαθητές, αλλά καθιστά την όλη διαδικασία ακόμα πιο κουραστική. Η συμπερίληψη ελάχιστων ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, μίας στη Γλώσσα και δύο στα Μαθηματικά, δεν μεταβάλλει ουσιαστικά τη

μορφή των εξετάσεων, καθότι παραμένουν κυρίαρχες οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, που είναι ακατάλληλες για την αξιολόγηση πολλών στόχων των ΠΣ. Παρά τις δηλώσεις του τότε Γ.Γ. του ΥΠΑΙΘ ότι οι δεύτερες εξετάσεις θα γίνονταν σε όλα τα σχολεία (Βαϊνανίδη 2022), τελικά αυτές έγιναν δειγματοληπτικά χωρίς εξήγηση, πιθανόν όμως λόγω περιορισμών στη χρηματοδότηση. Ωστόσο, σε δηλώσεις της η Χ. Σοφianoπούλου, διαχειρίστρια τότε του εθνικού σκέλους του PISA, στέλεχος του ΙΕΠ και μέλος της Επιστημονικής Επιτροπής, τόνισε ότι «υπάρχει η πρόβλεψη τα επόμενα χρόνια να ενταχθεί και άλλο γνωστικό αντικείμενο [...] και υπάρχει η σκέψη να επεκταθεί στο σύνολο των μαθητών της χώρας» (Ζαραβέλα 2023, παρ. 12). Η ίδια υποστήριξε ότι οι εξετάσεις αυτές δεν είναι έρευνα, παρότι η Επιστημονική Επιτροπή (2022γ, 29) αναφέρει πέντε φορές τις εξετάσεις ως έρευνα, γεγονός που τονίζει την πολυγλωσσία και σύγχυση των αρμοδίων. Η εικόνα αυτή συμπληρώνεται και από έγγραφο της ΑΔΙΠΠΔΕ (2022), στο οποίο ο πρόεδρος της, που είναι και πρόεδρος της Επιτροπής, αναφέρεται σε διαδικασία «μετάβασης στην ψηφιακή διεξαγωγή των διαγνωστικών εξετάσεων» (παρ. 4), παρότι σχετική πρόταση δεν υπάρχει στην έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής (2022γ).

Η δεύτερη εφαρμογή των εξετάσεων έγινε και αυτή σε συγκρουσιακό κλίμα, με καταγγελίες για εντονότερο αυταρχισμό και παράτυπες αντικαταστάσεις επιλεγέντων σχολείων, ώστε να παρακαμφθούν οι αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας (βλ. π.χ. In Komotini News 2023), αλλά και υπό τη σκιά της πρόσφατης τότε προεκλογικής εξαγγελίας για ελεύθερη επιλογή σχολείου φοίτησης των μαθητών (ΔΟΕ 2023). Μέχρι τη συγγραφή αυτού του άρθρου (Απρίλιος 2024), δεν υπήρξε ανακοίνωση των αποτελεσμάτων από αυτές τις εξετάσεις ούτε και δημοσίευση του επικαιροποιημένου Οδηγού Εκπόνησης Θεμάτων που προβλεπόταν από την Υ.Α. 14163/ΓΔ4/2023 σχετικά με τα θέματα ανοιχτού τύπου.

Εν κατακλείδι, η νομοθέτηση, οργάνωση και υλοποίηση των εθνικών εξετάσεων γνωστών ως *Ελληνική PISA* προσφέρει επιχειρήματα υπέρ της άποψης ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σε μεγάλο βαθμό καθοδηγείται από βραχύβια προγράμματα ΕΣΠΑ, από τις οδηγίες των υπερεθνικών οργανισμών, από επικοινωνιακές πολιτικές και από την προσωπική ατζέντα εκάστου αρμοδίου. Αντιθέτως, φαίνεται ότι έχει μικρό ρόλο η παιδαγωγική επιστήμη, ενώ απουσιάζει η συνεργασία με τα Παιδαγωγικά Τμήματα των Πανεπιστημίων, ο θεσμικός διάλογος με τις οργανώσεις των εκπαιδευτικών και η διαρκής ανατροφοδότηση από τους συλλόγους διδασκόντων, οι οποίοι καλούνται κάθε φορά να εφαρμόσουν τις νέες πολιτικές και έχουν την εμπειρία από την εφαρμογή των προηγούμενων πολιτικών.

Σε κάθε περίπτωση, όπως παραδέχονται ακόμα και οι εκθέσεις των υπερεθνικών οργανισμών (Eurymdice 2009, OECD 2017), η τυχόν επέκταση των εξετάσεων και σύνδεσή τους με την αξιολόγηση των σχολείων ή και των εκπαιδευτικών, αλλά και με την ελεύθερη επιλογή σχολείου φοίτησης έχει τον ισχυρό κίνδυνο αφ' ενός για αρνητικές επιδράσεις στη διδασκαλία, αφ' ετέρου για δημιουργία άδικων κατηγοριοποιήσεων σχολείων, ενώ συγχρόνως θα δημιουργήσει κίνητρο για αλλοίωση των αποτελεσμάτων, εις βάρος του στόχου για εγκυρότητα και αξιοπιστία (Υ.Α. 16469/ΓΔ4/2022). Άλλοι ερευνητές (Au 2011, Ball & Youdell 2008, Μαυρογιώργος 2022, Rizvi, 2016), μαζί με αυτούς τους κινδύνους, έχουν επισημάνει, επίσης, τη διασύνδεση αυτών των εξεταστικών-αξιολογικών διαδικασιών με την προώθηση μορφών ιδιωτικοποίησης της εκπαίδευσης και την όξυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Παρότι ο πρόεδρος της ΑΔΙΠΠΔΕ έχει παραδεχτεί ότι οι εξετάσεις αυτές είναι ακατάλληλες για την αξιολόγηση σχολείων και εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας κ.ά. 2022), οι διατυπώσεις του Ν. 4823/2021, η αναφορά του ΟΟΣΑ σε σταδιακή προώθηση εκ μέρους των ελληνικών αρχών ενός πιο εξελιγμένου αξιολογικού συστήματος (OECD 2018), η εξαγγελία για ελεύθερη επιλογή σχολείου φοίτησης και η γενικότερη πολιτική ενίσχυσης του ιδιωτικού τομέα εις βάρος του κοινωνικού ρόλου του Δημοσίου (π.χ. εκχώρηση δημόσιας υγείας σε ιδιώτες) δείχνουν ότι οι κίνδυνοι που επεσήμαναν οι παραπάνω ερευνητές είναι υπαρκτοί και για την Ελλάδα.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τον συνάδελφο, δάσκαλο, Κωνσταντίνο Διαμαντή, για την πολλαπλή ανατροφοδότηση που μου παρείχε κατά τη συγγραφή αυτού του άρθρου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΑΔΙΠΠΔΕ (2022), «Διαβίβαση Έκθεσης για τις Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά (Αρ. Πρωτ. Φ1/167/5-10-2022)», https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/xerox_scan_06102022212723.pdf (ημ. Πρόσβασης 31 Μαρτίου 2024).

Aflalo, E., Zana, L., Huri, T. (2017), "The interactive whiteboard in primary school science and interaction", *Interactive Learning Environments* 26: 525-538.

- Ακαδημία Αθηνών** (2023), *Χρηστικό λεξικό της Νεοελληνικής Γλώσσας* (2^η έκδ.). Αθήνα: Συγγραφέας.
- ΑΣΓΜΕ** (2022, Μάιος 17), «Δελτίο τύπου για τις εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα», <http://www.asgme.gr/2022/05/deltio-tyrou-gia-tis-ethnikes-exetasis-diagnostikou-charaktira/>
- Au, W.** (2011), “Teaching under the new Taylorism: high-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum”, *Journal of Curriculum Studies* 43: 25-45.
- Βαϊνανίδη, Χ.** (2022, Μάιος 19), «Ελληνική PISA: από του χρόνου σε όλα τα σχολεία-Θα εξαγονται αποτελέσματα ανά σχολείο», https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/381392_elliniki-pisa-apo-toy-hronoy-se-ola-ta-sholeia-tha-exagontai-apotelesmata-ana.
- Ball, S.** (2018), “The tragedy of state education in England: reluctance, compromise and muddle — a system in disarray”, *Journal of the British Academy* 6: 207-238.
- Ball, S., Youdell, D.** (2008), *Hidden privatisation in public education*. Brussels: Education International.
- Barton, C.** (2018), “On formative assessment in math”, *American Educator* 42(2): 33-38.
- Βουλή** (2021α), *Πρακτικό* (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων, Περίοδος ΙΗ΄, Σύνοδος Β΄, Συνεδρίαση 20/07/2021, 10:30), <https://www.hellenicparliament.gr/el/>.
- Βουλή** (2021β), *Πρακτικό* (Διαρκής Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων, Περίοδος ΙΗ΄, Σύνοδος Β΄, Συνεδρίαση 21/07/2021, 10:00), <https://www.hellenicparliament.gr/el/>.
- Βουλή** (2021γ), *Πρακτικά* (Ολομέλεια, Περίοδος ΙΗ΄, Σύνοδος Β΄, Συνεδρίαση ΡΟΕ΄ 27/07/2021), <https://www.hellenicparliament.gr/el/>.
- Burton, S., Sudweeks, R., Merrill, P., Wood, B.** (1991), “How to prepare better multiple-choice test items. Brigham Young University”, <https://testing.byu.edu/handbooks/betteritems.pdf>.
- Γαβρηλίδου, Μ., Λαμπροπούλου, Π., Αγγελάκος, Κ.** (2007), *Ερμηνευτικό λεξικό νέας ελληνικής Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Carboneau, K., Marley, S., Selig, J.** (2013), “A meta-analysis of the efficacy of teaching mathematics with concrete manipulatives”, *Journal of Educational Psychology* 105(2): 380-400.
- Γρόλλιος, Γ.** (2022), «Αξιολόγηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία στα νέα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 72: 11-24.
- Cuomo, S.** (2001), *Ancient mathematics*. London: Routledge.
- ΔΟΕ** (2022, Μάιος 10), «Ακυρώνουμε την υλοποίηση των εξετάσεων PISA» (Αρ. Πρωτ. 2290), <https://doe.gr/>.
- ΔΟΕ** (2023, Μάιος 3), «Ακυρώνουμε την υλοποίηση των εξετάσεων PISA» (Αρ. Πρωτ. 483), <https://doe.gr/>.
- Δρόσου, Α.** (2023, Νοέμβριος 3), «Στόχοι: Για να τους πετύχετε ώρα να... θυμώσετε», <https://www.vita.gr/2023/11/03/psixologia/stoxoi-gia-na-tous-petyxete-ora-na-thymosete/>.
- Εγκύκλιος Φ.7Α/ΦΜ/50137/Δ1/4-5-2022**, «Οδηγίες προς τα Δημοτικά Σχολεία για τη συμμετοχή τους στις εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα», <http://dipe.kyk.sch.gr/2022/05/06/odigies-pros-ta-dimotika-scholeia-gia-t/>.

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (2019), «*Παρακίνηση* (Παρουσίαση για το μάθημα: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού και Ηγεσία)», <https://eclass.ekdd.gr/esdda/modules/document/?course=KSTA103>.

Εμβαλωτής, Α. (επιμ.) (2009), *Νέα σχολικά βιβλία: εμπειρίες εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ.

Επιστημονική Επιτροπή (2022α, Απρίλιος), «Θεωρητικό πλαίσιο και οδηγός εκπόνησης θεμάτων για τη διεξαγωγή Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα για τους μαθητές/-τριες της ΣΤ' Τάξης των Δημοτικών Σχολείων και τους μαθητές/-τριες της Γ' Τάξης των Γυμνασίων», <https://iep.edu.gr/el/>.

Επιστημονική Επιτροπή (2022β, Ιούλιος 12), «Αποτελέσματα Εθνικών Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα», <https://iep.edu.gr/el/>.

Επιστημονική Επιτροπή (2022γ, Οκτώβριος 6), «Έκθεση για τις Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα: αποτελέσματα, διαπιστώσεις και προτάσεις», <https://iep.edu.gr/el/>.

Eurydice (2009), *National testing of pupils in Europe: objectives, organisation and use of results*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Ζαβλανός, Μ. (2002), *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη.

Ζαραβέλα, Τ. (2023, Μάιος 10), «Ελληνική PISA: Σήμερα οι εξετάσεις για τους “μικρούς” που δεν καταλαβαίνουν όλοι οι “μεγάλοι”», <https://www.athensvoice.gr/epikairota/ellada/800436/elliniki-pisa/>.

Haladyna, T., Rodriguez, M. (2013), *Developing and validating test items*. New York: Routledge.

ΙΕΠ (2022, Φεβρουάριος 3), «Πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για επιλογή εποπτών και θεματοδοτών της πράξης “Διεξαγωγή εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα για τους μαθητές/τριες της ΣΤ' Τάξης των δημοτικών σχολείων και τους μαθητές/τριες της Γ' Τάξης των γυμνασίων” (ΑΔΑ: 60750ΞΛΔ-ΚΤ4)», <https://diavgeia.gov.gr/>.

In Komotini News (2023, Μάιος 15), «“Πραξικοπηματική” επιβολή του διαγωνισμού PISA στην Κομοτηνή», <https://inkomotini.news/praksikopimatiki-epivoli-tou-diagonismou-pisa-stin-komotini-2/>.

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών ΑΠΘ (1998), *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Συγγραφέας.

Ιορδανίδου, Α., Μάντζαρη, Ε., Πανταζάρα, Μ. (2007), *Λεξικό της ελληνικής ως ξένης γλώσσας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ & ΥΠΕΠΘ.

Ιωαννίδης, Κ. (χ.χ.), *Νέο λεξικό της γλώσσας μας*. Θεσσαλονίκη: Αιγαίο.

King, D., Lawley, S. (2016), *Organizational behaviour* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Κριαράς, Ε. (1995), *Νέο ελληνικό λεξικό της σύγχρονης δημοτικής γλώσσας*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999), *Ψυχολογία κινήτρων* (7^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Lai, M., Wong, J. (2017), “Revisiting decimal misconceptions from a new perspective: the significance of whole number bias in the Chinese culture”, *Journal of Mathematical Behavior* 47: 96-108.

Λαμπίρης, Γ. (2020, Δεκέμβριος 21), «Γιάννης Αντετοκούνμπο: Η ιστορία ενός παιδιού που έγινε Μίδας του μπάσκετ», <https://www.in.gr/2020/12/21/stories/giannis-antetokounmpo-istoria-enos-paidiou-pou-egine-midas-tou-mpasket/>.

Μακρής, Ν., Πνευματικός, Δ. (2010), «Πρόλογος», στο Schunk, D., Pintrich, P., Meece, J., *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (μτφρ. Κουλεντιανού, Μ., επιμ. Μακρής, Ν., Πνευματικός, Δ.). Αθήνα: Gutenberg, 19-22.

Martin, A. (2013), "From will to skill: The psychology of motivation, instruction and learning in today's classroom", *InPsych* 35(6), <https://psychology.org.au/inpsych/2013/december/martin>.

Ματσαγγούρας, Η., Μουζάκης, Χ., Μπινιάρη, Λ., Καρναβάς, Β., Κασούτας, Μ., Χαλκιαδάκη, Α., Μακράκη, Ε. (2022), *Ετήσια Έκθεση 2022. Εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα: απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΑΔΙΠΠΔΕ.

Mayer, R. (1998), "Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving", *Instructional Science* 26: 49-63.

Μαυρογιώργος, Γ. (2017), «ΟΟΣΑ/PISA και παγκόσμια διακυβέρνηση στην εκπαίδευση: ένα αφήγημα από την πλευρά "της ουραγού" Ελλάδας», *Σελιδοδείκτης* 2: 57-69.

Μαυρογιώργος, Γ. (2022, Μάιος 20), «Εκπαιδευτική πολιτική δεν παράγεται με PISA και δικαστήρια», https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/381583_ekpaideytiki-politiki-den-paragetai-me-pisa-kai-dikastiria.

Μεϊζον Ελληνικό Λεξικό (1997). Αθήνα: Τεγόπουλος-Φυτράκης/Αρμονία (CD-ROM).

Μπαμπινιώτης, Γ. (2004), *Λεξικό για το σχολείο και το γραφείο*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2005), *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (2^η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Murphy, M.L. (2003), *Semantic relations and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ν. 4823/2021, «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 136/Α' /3-8-2021).

OECD (2011), *Education policy advice for Greece*. Paris: Author.

OECD (2017), *Education policy in Greece. A preliminary assessment*. Paris: Author.

OECD (2018), *Education for a bright future in Greece*. Paris: Author.

OECD (2023α), *Education at a glance 2023. OECD Indicators*. Paris: Author.

OECD (2023β), *Education at a glance 2023. Sources, methodologies and technical notes*. Paris: Author.

ΟΛΜΕ (2022, Μάιος 13), «Σχετικά με το πρόγραμμα PISA – Πανελλαδική 3ωρη στάση στις 18/5 (Αρ. Πρωτ. 1167)», <https://www.olme.gr/>.

Π.Δ. 8/1995, «Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 3/Α' /10-1-1995).

Π.Δ. 314/1995, «Αναλυτικό πρόγραμμα Μαθηματικών των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 170/Α' /22-8-1995).

PsychologyNow (2020, Οκτώβριος 4), «Το κίνητρο για εργασία υπονομεύεται από την ανισότητα ευκαιριών», <https://www.psychologynow.gr/artheta-psychologias/ergasia/paragogikotita/9507-to-kinitro-gia-ergasia-yponomeyetai-apo-tin-anisotita-efkairion.html>.

Rizvi, F. (2016), "Privatization in education: trends and consequences", *Education Research and Foresight Series* 18, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246485>.

Σακελλαρίου, Χ. (1990), *Νέο λεξικό της δημοτικής* (9^η έκδ.). Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Schunk, D., Pintrich, P., Meece, J. (2010), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (μτφρ. Κουλεντιανού, Μ., επιμ. Μακρής, Ν., Πνευματικός, Δ.). Αθήνα: Gutenberg.

ΣΕΠΕ Αμαρουσίου (2022, Φεβρουάριος 15), «Λέμε ΟΧΙ στον Ελληνικό διαγωνισμό PISA (Αρ. Πρωτ. 77)», <https://syllogosekpaideutikonpeamarousiou.gr/>.

ΣΕΠΕ Αριστοτέλης, Γληνός, Ηρώ Κωνσταντοπούλου, Κ. Σωτηρίου, Ζ' Θεσσαλονίκης, Αθηνά ΕΛΜΕ Β' Έβρου (2022, Απρίλιος 11), «ΣΕΠΕ-ΕΛΜΕ: Ακυρώνουμε τις εξετάσεις PISA», <https://www.sylaristotelis.com>.

Σολδάτου, Α. (2022, Μάιος 16), «Η Ένωση Γονέων Πρέβεζας είναι αντίθετη με τις εξετάσεις Pisa στο 1ο Δημοτικό Σχολείο», https://www.mypreveza.gr/?s=PISA&submit=%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B6%CE%AE%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7&post_type=services.

Stanojević, M. (2009), "Cognitive synonymy: a general overview", *Facta Universitatis—Linguistics and Literature* 7(2): 193-200.

Traianou, A. (2023), "After the last good year: trade unions and educational reform in Greece", *Globalisation, Societies and Education*, doi: 10.1080/14767724.2023.2294139

Verschaffel, L., De Corte, E. (1997), "Word problems: A vehicle for promoting authentic mathematical understanding and problem solving in the primary school?", στο Nunes, T., Bryant, P. (eds), *Learning and teaching mathematics: An international perspective*. Sussex: Psychology Press, 69-97.

Υ.Α. 21072α/Γ2/28-2-2003, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού-Γυμνασίου», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 303/Β'/13-3-2003).

Υ.Α. 21072β/Γ2/28-2-2003, «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού-Γυμνασίου», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 304/Β'/13-3-2003).

Υ.Α. 16469/ΓΔ4/15-2-2022, «Διεξαγωγή σε εθνικό επίπεδο εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα για τους/τις μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης των Δημοτικών σχολείων και της Γ' τάξης των Γυμνασίων», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 877/Β'/25-2-2022).

Υ.Α. 29328/ΓΔ4/16-3-2022, «Συγκρότηση Επιστημονικής Επιτροπής για την προετοιμασία και εποπτεία της διεξαγωγής σε εθνικό επίπεδο των εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 1295/Β'/18-3-2022).

Υ.Α. 46075/ΓΔ4/19-4-2022, «Συμμετοχή Σχολικών Μονάδων στις Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα για τους Μαθητές/τριες της ΣΤ' Τάξης των Δημοτικών Σχολείων και της Γ' Τάξης των Γυμνασίων σχολικού έτους 2021- 2022», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 1962/Β'/19-4-2022).

Υ.Α. 14163/ΓΔ4/8-2-2023, «Διεξαγωγή σε εθνικό επίπεδο εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα για τους/τις μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης των Δημοτικών σχολείων και της Γ' τάξης των Γυμνασίων», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* (ΦΕΚ 724/Β'/13-2-2023).

Ydesen, C., Andreassen, K. (2020), "Historical roots of the global testing culture in education", *Nordic Studies in Education* 40(2): 149-166.

ΥΠΑΙΘ (2021, Ιούνιος 30), «17 Ερωτήσεις και απαντήσεις για το νέο νομοσχέδιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων "ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ"», <https://www.minedu.gov.gr/>.

ΥΠΑΙΘ (2022α, Φεβρουάριος 14), «Χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής για πρώτη φορά βάσει δεδομένων – ξεκινά η ελληνική "PISA"», <https://www.minedu.gov.gr/>.

ΥΠΑΙΘ (2022β, Μάιος 12), «10 ερωτήσεις και απαντήσεις για την "Ελληνική PISA"», <https://www.minedu.gov.gr/>.

Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων (2021, Δεκέμβριος 22), «Πρόσκληση για την υποβολή προτάσεων στο ΕΠ ΑΝΑΔΕΔΒΜ με τίτλο "Διεξαγωγή εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα για τους μαθητές/τριες της ΣΤ' Τάξης των δημοτικών σχολείων και τους μαθητές/τριες της Γ' Τάξης των γυμνασίων" (ΑΔΑ: 9ΤΠΚ46ΜΤΛΡ-ΩΟ5)», <https://diavgeia.gov.gr/>.

Ypsilandis, G., Mouti, A. (2019), "Fairness and ethics in Multiple Choice (MC) scoring: an empirical study", *Journal of Language and Education* 5(1): 85-97.

Διαδικασία και οπτική σχεδιασμού, τρόποι διδασκαλίας και αξιολόγηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Γιώργος Γρόλλιος

Ομότιμος καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

grol@eled.auth.gr

Εισαγωγή

Στο παρόν κείμενο θα εξετάσω είκοσι ένα (21) Προγράμματα Σπουδών¹ (εφεξής ΠΣ) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που δημοσιεύτηκαν το 2023. Πρόκειται για τα ΠΣ του Γυμνασίου και του Λυκείου των μαθημάτων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, της Βιολογίας, των Θρησκευτικών, της Ιστορίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Λογοτεχνίας, των Μαθηματικών, της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Φυσικής, της Χημείας και της Γεωλογίας-Γεωγραφίας Γυμνασίου.²

Επέλεξα να εξετάσω τα ΠΣ αυτών των μαθημάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επειδή αντιστοιχούν, με την ευρεία έννοια του όρου, στα ΠΣ των οκτώ (8) μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου (Γεωγραφία, Γλώσσα, Θρησκευτικά, Ιστορία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος και Φυσική), τα οποία αρχικά δημοσιεύτηκαν σε ΦΕΚ το 2021 και αναθεωρήθηκαν το 2023, που έχω

¹ Οι όροι Αναλυτικό Πρόγραμμα και Πρόγραμμα Σπουδών δεν έχουν ουσιαστική διαφορά αφού και οι δύο αντιστοιχούν στο curriculum που, όπως ορθά επισημαίνουν οι Beyer & Liston (1996, xv), «είναι το πιο σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής δραστηριότητας».

² Βλ. ΦΕΚ 2052/31-3-2023 και 1096/28-2-202, 3443/31-1-2023 και 138/18-1-2023, 416/30-1-2023 και 573/6-2-2023, 217/19-1-2023 και 198/19-1-2023, 202/19-1-2023 και 139/18-1-2023, 694/10-2-2023 και 2953/4-5-2023, 235/20-1-2023 και 1326/8-3-2023, 685/9-2-2023 και 1948/24-3-2023, 421/30-1-2023 και 2913/3-5-2023, 2910/3-5-2023 και 2929/3-5-2023 και 1859/243-3-2023, αντίστοιχα.

εξετάσει σε πρόσφατη μονογραφία μου.³ Με βάση αυτή την επιλογή, εκτός από αυτή καθαυτή την ανάλυση πλευρών των ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θα συγκρίνω τις συγκεκριμένες πλευρές με τις ίδιες πλευρές των ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, οι πλευρές των ΠΣ που θα εξετάσω είναι η διαδικασία και η οπτική σχεδιασμού, οι τρόποι διδασκαλίας και η αξιολόγηση.

Διαδικασία και οπτική σχεδιασμού

Όσον αφορά τη διαδικασία σχεδιασμού τους, για τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ισχύουν τα συμπεράσματα στα οποία έχω καταλήξει για τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου. Δηλαδή, εκπονήθηκαν α) χωρίς στήριξη σε συστηματική έρευνα των σύγχρονων αναγκών των μαθητών, της κοινωνικής πραγματικότητας και των νέων επιστημονικών δεδομένων, β) χωρίς στήριξη σε αξιολόγηση των προηγούμενων Προγραμμάτων, δηλαδή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) του 2003, γ) χωρίς συμμετοχή επιστημόνων με ειδίκευση στο πεδίο των Προγραμμάτων Σπουδών και δ) χωρίς συμμετοχή των εκπαιδευτικών, στα πλαίσια ανελαστικών χρονοδιαγραμμάτων εκτέλεσης προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Επομένως, θεμελιώθηκαν στη λογική ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διεκπεραιώνουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία που έχει σχεδιαστεί ερήμην τους, όπως, βέβαια, και ερήμην των αναγκών και της κουλτούρας των μαθητών τους – οι εν πολλοίς προσχηματικές πιλοτικές εφαρμογές των ΠΣ και των ΑΠΣ για τις οποίες δεν έχουν δημοσιευτεί πορίσματα επιβεβαιώνουν αυτό το γεγονός.

Όσον αφορά την οπτική του σχεδιασμού τους, δεν υπάρχει κάποιο εισαγωγικό κείμενο των ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο οποίο να αναφέρεται η οπτική της συγγραφής του συνόλου τους. Μάλιστα, στα ΠΣ των μαθημάτων Βιολογία Γυμνασίου, Ιστορία Λυκείου, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Λυκείου, Λογοτεχνία Λυκείου, Μαθηματικά Γυμνασίου, Μαθηματικά Λυκείου, Νεοελληνική Γλώσσα Γυμνασίου, Φυσική Γυμνασίου, Φυσική Λυκείου, δηλαδή σε εννέα (9) ΠΣ, δεν αναφέρεται κάτι έστω και έμμεσα σχετικό με την οπτική του σχεδιασμού τους.

Αντίθετα, σε έξι (6) ΠΣ του Γυμνασίου και του Λυκείου από τα είκοσι ένα (21) εντοπίζεται, όπως και σε πέντε (5) από τα οκτώ (8) ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, μια προσπάθεια να παρουσιαστούν ως μαθητοκεντρικά. Συγκεκριμένα, στο ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Γυμνασίου τονίζεται ότι ο μαθητής

³ Βλ. Γρόλλιος 2025. Εφεξής, όσα αναφέρω για τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου του 2021-2023 στηρίζονται σε αυτή τη μονογραφία.

και τα στοιχεία που προσδιορίζουν την ατομικότητά του αποτελούν τον πυρήνα των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και ότι υποστηρίζεται η πρωταγωνιστική συμμετοχή του στη μαθησιακή και τη διδακτική διαδικασία (σ. 20450). Στο ΠΣ των Θρησκευτικών του Λυκείου αναφέρεται ότι «[Σ]το σχολείο του 21ου αιώνα οι μαθητές/-τριες τοποθετούνται στο επίκεντρο του μαθησιακού σχεδιασμού και οι ανάγκες τους, στο παρόν και στο μέλλον, είναι οι κεντρικοί άξονες για τη διαμόρφωση της διδακτικής πράξης» (σ. 5481). Στο ΠΣ της Ιστορίας του Γυμνασίου, αναφέρεται ότι «[Η] διδασκαλία γίνεται με άξονα τον/τη μαθητή/-τρια» (σ. 2568). Στο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Γυμνασίου, ως μία από τις διδακτικές προσεγγίσεις αναφέρεται η μαθητοκεντρική (σ. 2453). Στο ΠΣ της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου αναφέρεται ότι οι μαθητές «σε ένα ανοικτό και μαθητοκεντρικό Πρόγραμμα Σπουδών» έχουν τη δυνατότητα να έχουν γνώμη και κρίση για τη μαθησιακή διαδικασία (σ. 6523). Στο ΠΣ της Χημείας του Λυκείου, αναφέρεται ότι «[Γ]ια να επιτευχθούν οι στόχοι του ΠΣ, είναι απαραίτητες διδακτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στο μαθητοκεντρικό μοντέλο» (σ. 30103).

Οι διατυπώσεις αυτές παραπέμπουν με διάφορους τρόπους στη μαθητοκεντρική οπτική για το σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών. Όμως, όπως και στα ΠΣ του Δημοτικού, οι συγγραφείς των ΠΣ του Γυμνασίου και του Λυκείου δεν έχουν ενιαία άποψη για το τι είναι μαθητοκεντρισμός. Ορισμένοι δεν χρησιμοποιούν τον μαθητοκεντρισμό ως όρο, αλλά τον υπονοούν γράφοντας ότι ο μαθητής πρέπει να είναι το κέντρο της διδασκαλίας και της μάθησης, άρα και του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Γυμνασίου, των Θρησκευτικών του Λυκείου και της Ιστορίας του Γυμνασίου), ενώ άλλοι τον χρησιμοποιούν ως επιθετικό προσδιορισμό του Προγράμματος ή της διδακτικής προσέγγισης ή του διδακτικού μοντέλου που εμπεριέχει (ΠΣ της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Γυμνασίου και της Χημείας του Λυκείου).

Με δεδομένο ότι στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου ορισμένοι συγγραφείς τους νοηματοδοτούσαν τον μαθητοκεντρισμό με βάση τη λήψη των κρίσιμων αποφάσεων για τη διδασκαλία από τους μαθητές (ΠΣ της Γλώσσας), άλλοι με βάση τη θεμελίωση των αποφάσεων στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (ΠΣ των Θρησκευτικών), άλλοι με βάση τις ισχυρές σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς (ΠΣ της Ιστορίας), ενώ άλλοι δεν έκαναν καν τον κόπο να τον νοηματοδοτήσουν (ΠΣ της Γεωγραφίας και των Φυσικών), γίνεται φανερό ότι η αυθαιρεσία και η σύγχυση σχετικά με τον μαθητοκεντρισμό κυριαρχεί στα ΠΣ και του Δημοτικού Σχολείου και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, για όλους τους

συγγραφείς των ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που χρησιμοποιούν τον συγκεκριμένο όρο ισχύει το ότι δεν παραπέμπουν σε οποιαδήποτε βιβλιογραφία για αυτόν.

Η παραπομπή στη μαθητοκεντρική οπτική για το σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών μέσω της χρήσης του όρου μαθητοκεντρισμός είναι ασθενέστερη στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απ' ό,τι στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, αφού στο Δημοτικό Σχολείο παρατηρείται στα πέντε (5) από τα οκτώ (8) Προγράμματα (62,5%), ενώ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα έξι (6) από τα αντίστοιχα είκοσι ένα (21) Προγράμματα (28,5%). Η διαφορά αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (ιδίως το Λύκειο) συνδέεται πιο άμεσα με τις διαδικασίες εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή με τους μηχανισμούς της κατάρτισης και της ένταξης σε χώρους εργασίας και, συνεπώς, ο μαθητοκεντρισμός θεωρείται πολυτέλεια σ' αυτή την εκπαιδευτική βαθμίδα.

Δεν είναι τυχαίο ότι σε τέσσερα (4) ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προβάλλεται η επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας που παραπέμπουν στην οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για το σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών, ενώ κάτι τέτοιο δεν γίνεται σε κανένα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, στο ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Γυμνασίου δηλώνεται ότι «Κύρια επιδίωξη είναι η κοινωνική αποτελεσματικότητα των μελλοντικών πολιτών, που θα κατέχουν την πληροφορία και θα έχουν καλλιεργήσει και οικειοποιηθεί, αντίστοιχα, δεξιότητες και γραμματισμούς, ώστε να ανταποκριθούν σε μελλοντικές απαιτήσεις» (σ. 20451). Στο ΠΣ της Βιολογίας του Λυκείου αναφέρεται ότι αυτό έχει «ως αρχική και βασική επιδίωξη την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων» (σ. 1798), στο ΠΣ της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου ότι «[Σ]τόχος του Προγράμματος Σπουδών είναι να δοθούν ερεθίσματα, κατευθύνσεις και αρχές, κίνητρα και μεθοδολογικά εργαλεία για την επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας» (σ. 18092) και στο ΠΣ των Θρησκευτικών του Γυμνασίου ότι αυτό «προσφέρει στον/στην εκπαιδευτικό ερεθίσματα, κατευθύνσεις και αρχές, κίνητρα και μεθοδολογικά εργαλεία για την επίτευξη της αποτελεσματικής διδασκαλίας» (σ. 4135).

Τέλος, σε δύο (2) ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι παραπομπές σε δύο διαφορετικές οπτικές για το σχεδιασμό του Προγράμματος Σπουδών συνυπάρχουν. Αυτό συμβαίνει στο ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Λυκείου, όπου αναφέρεται ότι αυτό επικεντρώνεται στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (σ. 18974) αλλά, ταυτόχρονα, υιοθετεί μια «μαθητοκεντρική προσέγγιση, με έμφαση στην ανακαλυπτική, συνεργατική και δραστηριοκεντρική μάθηση μέσω της δημιουργίας

καταστασιακών περιβαλλόντων για τη διασφάλιση της συμμετοχής των μαθητών/-τριών στην εκπαιδευτική πράξη» (σ. 18975), και στο ΠΣ της Χημείας του Γυμνασίου, όπου δηλώνεται ότι αυτό «έχει μαθητοκεντρικό προσανατολισμό και έχει δομηθεί βάσει συγκεκριμένων προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων» (σ. 29628).

Βέβαια, στην πραγματικότητα, η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας είναι εκείνη με βάση την οποία έχουν συγγραφεί τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας, όπως και του Δημοτικού Σχολείου. Παρά τις προσπάθειες της πλειονότητας των συγγραφέων των ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου και μιας σημαντικής μειονότητας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (62,5% και 28,5% αντίστοιχα) να φιλοτεχνηθεί ένα μαθητοκεντρικό προφίλ για τα ΠΣ, αυτά είναι κλειστά Προγράμματα Σπουδών. Δηλαδή είναι Προγράμματα Σπουδών που προδιαγράφουν τους ειδικούς σκοπούς, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, το περιεχόμενο, τους τρόπους διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών.⁴

Και, ασφαλώς, ένα κλειστό Πρόγραμμα Σπουδών δεν μπορεί εξ ορισμού να χαρακτηριστεί μαθητοκεντρικό, εφόσον το γιατί, το τι και το πώς πρέπει να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζεται από το ίδιο το ΠΣ, το οποίο έχουν γράψει οι ειδικοί που επιλέχθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως και του Δημοτικού Σχολείου, βασίζονται στους συμπεριφοριστικούς διδακτικούς στόχους της οπτικής της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, οι οποίοι έχουν μετονομαστεί σε προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Άλλωστε, η έννοια προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα δεν διαφέρει ουσιαστικά από την έννοια διδακτικοί στόχοι, αφού οι διδακτικοί στόχοι δεν κάνουν τίποτε περισσότερο από το να περιγράφουν προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Τρόποι διδασκαλίας

Όσον αφορά τους τρόπους διδασκαλίας που προτείνουν, τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν, όπως και τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, έννοιες οι οποίες παραπέμπουν στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για τις έννοιες της διερευνητικής, της ανακαλυπτικής, της βιωματικής, της συνεργατικής και της ενεργητικής μάθησης, της αξιοποίησης των ενδιαφερόντων των μαθητών, της αυτενέργειας, της επίλυσης προβλήματος, καθώς και της μεθόδου project.

⁴ Για την έννοια του κλειστού Προγράμματος Σπουδών βλ. Βρεττός & Καψάλης 2014.

Συγκεκριμένα, το ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Γυμνασίου επιδιώκει κυρίως τη διερευνητική προσέγγιση της γνώσης (σ. 20450) με υιοθέτηση τεχνικών ατομικής και συλλογικής/συνεργατικής ενεργοποίησης (σ. 20451). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν βιωματικά τα κείμενα (σ. 9741) χρησιμοποιώντας αρχές ανακαλυπτικής-διερευνητικής μάθησης, μαθαίνοντας να αναπτύσσουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (σ. 9744) και αυτενεργώντας με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού (σ. 9746). Στο ΠΣ της Βιολογίας του Γυμνασίου προωθείται η διερευνητική μάθηση, η συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές εργασίες, η κατευθυνόμενη ανακάλυψη και η επίλυση προβλήματος (σ. 4342-4343). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου προωθούνται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και η αρχή της διερευνητικής μάθησης (σ. 1789), ενώ η γνώση προσεγγίζεται βιωματικά, με ομαδοσυνεργατικό τρόπο (σ. 1798). Επίσης, προτείνεται η εφαρμογή της διερευνητικής μεθόδου, της επίλυσης προβλήματος, της βιωματικής μεθόδου και της μεθόδου project (σ. 1799). Στο ΠΣ της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου προτείνεται η συμμετοχή των μαθητών σε ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές δραστηριότητες (σ. 18091). Το ΠΣ των Θρησκευτικών του Γυμνασίου προτείνει τη βιωματική μάθηση, τη συνεργατικότητα, την επίλυση προβλημάτων και τη διερευνητική μάθηση (σ. 4136), ενώ στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου προβάλλεται η βιωματική και διερευνητική προσέγγιση, η συνεργατικότητα και η επίλυση προβλημάτων (σ. 5481-5482).

Στο ΠΣ της Ιστορίας του Γυμνασίου, η συστηματική χρήση των ιστορικών πηγών αποσκοπεί στη μετατροπή των μαθητών σε μικρούς ερευνητές που προσεγγίζουν βιωματικά τον υλικό πολιτισμό μέσα από δραστηριότητες (ατομικές ή ομαδικές) και ενθαρρύνεται η σύνδεση του μαθήματος της Ιστορίας με την τοπική ιστορία, μεταξύ άλλων, «μέσω εργασιών, τύπου πρότζεκτ» (σ. 2568-2659). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου, προτείνεται η διερευνητική προσέγγιση του διδακτικού υλικού και η συν-έρευνα εκπαιδευτικού-μαθητών (σ. 2325). Στο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Γυμνασίου προωθούνται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών με καθοδηγούμενη μάθηση, η συνεργατική δράση σε ομάδες, η διερευνητική μάθηση, η βιωματική προσέγγιση και η επίλυση προβλήματος (σ. 2452), ενώ ως διδακτικές προσεγγίσεις αναφέρονται η μέθοδος project και η ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας (σ. 2453). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου, θεωρείται ότι το συγκεκριμένο μάθημα προσφέρεται για διερευνητική και βιωματική μάθηση, ενώ προβάλλονται οι συμμετοχικές και βιωματικές μέθοδοι (σ. 1832).

Στο ΠΣ της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου αναφέρεται ότι οι μαθητές εξοικειώνονται μέσω της βιωματικής διερευνητικής μάθησης με τις αναγνωστικές στρατηγικές και

μέσω της συνεργατικής προσέγγισης και των τεχνικών συνανάγνωσης και συνεργατικής γραφής ενισχύεται η ευαισθησία τους (σ. 6516, 6521), ενώ για τη διδασκαλία του εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου αξιοποιείται η μέθοδος project (σ. 6522). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου, η προσέγγιση των κειμένων υποστηρίζεται και εμπλουτίζεται από δραστηριότητες όπως η συνανάγνωση έργων, ενώ δημιουργούνται κίνητρα ώστε οι μαθητές να διεισδύουν βιωματικά στο σύμπαν του κειμένου (σ. 30400). Στο ΠΣ των Μαθηματικών του Γυμνασίου αναφέρεται ότι το Πρόγραμμα υποστηρίζει την επίλυση ολοένα και πιο περίπλοκων προβλημάτων, ενώ ο εκπαιδευτικός επιλέγει έργα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα ή/και τις εμπειρίες των μαθητών και τα οποία τους εμπλέκουν σε δράσεις διερεύνησης και πειραματισμού (σ. 2729-2730). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου επαναλαμβάνονται τα προηγούμενα (σ. 11564-11565).

Στο ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου, οι μαθητές μελετούν και παράγουν κείμενα σε ατομικό ή ομαδοσυνεργατικό επίπεδο (σ. 6379-6380). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου, αναφέρεται ότι αυτό λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις προτεραιότητες και τη βιογραφία των μαθητών, καθώς και ότι προωθεί ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες ανακαλυπτικού χαρακτήρα και την ερευνητική δραστηριότητα (σ. 18979). Στο ΠΣ της Φυσικής του Γυμνασίου, οι μαθητές μαθαίνουν να ερευνούν (σ. 4178), να συνεργάζονται, να συμμετέχουν δημιουργικά (σ. 4179) και να επιλύουν προβλήματα (σ. 4181). Η διδακτική πλαισίωση στηρίζεται στην επιστημονική/εκπαιδευτική μέθοδο με διερεύνηση (σ. 4180). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου, προωθείται η δημιουργικότητα κατά την επίλυση προβλημάτων (σ. 29788) και η επιστημονική/εκπαιδευτική μέθοδος με διερεύνηση. Επίσης, προτείνεται η επίλυση προβλημάτων (σ. 29790, 29792). Στο ΠΣ της Χημείας του Γυμνασίου, υιοθετείται η διερευνητική-βιωματική μάθηση (σ. 29627), η επίλυση προβλημάτων και η ομαδική εργασία (σ. 29628, 29632-29633). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου, αναφέρεται ότι η Χημεία ως γνωστικό αντικείμενο επιτρέπει τη διερεύνηση ενός πολύ μεγάλου εύρους θεμάτων με ομαδικές, βιωματικές, διερευνητικές δραστηριότητες μάθησης (σ. 30101).

Με βάση τα προηγούμενα, γίνεται φανερό ότι σε όλα τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προβάλλονται, όπως και στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, οι λεγόμενες ενεργητικές και συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας οι οποίες ιστορικά προέρχονται από το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής του τέλους του 19^{ου} και των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Με άλλα λόγια, τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας φαίνεται να συνεχίζουν την παράδοση των ΑΠΣ του 2003 ως προς τη

χρησιμοποίηση εννοιών οι οποίες παραπέμπουν στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης.⁵

Ωστόσο, η διαθεματική προσέγγιση, που είχε συνδεθεί ιστορικά με το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, ουσιαστικά εγκαταλείπεται στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως και στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου. Όχι μόνο επειδή τα ΠΣ τόσο του Δημοτικού Σχολείου όσο και της Δευτεροβάθμιας δεν ονομάζονται διαθεματικά, αλλά κυρίως επειδή δεν περιέχουν τρόπους οργάνωσης του περιεχομένου τους ανάλογους με εκείνους του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του 2003. Το κάθε ένα ΠΣ ούτε συνοδεύεται με ένα διαθεματικό πρόγραμμα του ίδιου μαθήματος, όπως γινόταν στο ΔΕΠΠΣ, ούτε αναδεικνύει συγκεκριμένες έννοιες και δραστηριότητες που μπορούν να συνδέσουν το περιεχόμενο των χωριστών μαθημάτων κατά τη διδασκαλία τους.

Άλλωστε, η πλειονότητα των ΠΣ της Δευτεροβάθμιας, δηλαδή ένδεκα (11) από τα είκοσι ένα (21) ΠΣ (της Βιολογίας του Γυμνασίου, της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου, των Θρησκευτικών του Γυμνασίου, της Ιστορίας του Λυκείου, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Γυμνασίου, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Λυκείου, των Μαθηματικών του Γυμνασίου, των Μαθηματικών του Λυκείου, της Νεοελληνικής Γλώσσας του Λυκείου, της Χημείας του Γυμνασίου και της Χημείας του Λυκείου) δεν αναφέρουν τίποτε για τη διαθεματικότητα, αναλόγως με την πλειονότητα των ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου όπου τα πέντε (5) από τα οκτώ (8) δεν αναφέρουν τίποτε για τη διαθεματικότητα.

Αντίθετα με τη διαθεματικότητα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία εμφανίζεται ενισχυμένη στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας σε σχέση με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου. Συγκεκριμένα, προβλέπεται στα δεκαπέντε (15) από τα είκοσι ένα (21) ΠΣ της Δευτεροβάθμιας, ενώ προβλέπεται μόνο στα μισά από τα οκτώ (8) ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου (στα ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Γυμνασίου, της Ιστορίας του Γυμνασίου, της Ιστορίας του Λυκείου, της Φυσικής του Λυκείου, της Χημείας του Γυμνασίου και της Χημείας του Λυκείου δεν αναφέρεται τίποτε περί διαφοροποιημένης διδασκαλίας).

Συγκεκριμένα, στο ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Λυκείου συνιστάται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας βάσει του γραμματειακού είδους (σ. 9744), στο ΠΣ της Βιολογίας του Γυμνασίου προβλέπεται η δυνατότητα διαφοροποίησης μέρους του προγράμματος ανάλογα με την ετοιμότητα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τα προϊόντα (σ. 4342-4343), στο ΠΣ της Βιολογίας του Λυκείου συνιστάται η «ανάπτυξη

⁵ Βλ. Γρόλλιος 2003.

στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας αξιοποιώντας εναλλακτικές πρακτικές και ποικίλα διδακτικά εργαλεία» (σ. 1798) και στο ΠΣ της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου προτείνονται στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σ. 18092).

Στο ΠΣ των Θρησκευτικών του Γυμνασίου προτείνεται η εφαρμογή στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σ. 4136), όπως και στο ΠΣ των Θρησκευτικών του Λυκείου (σ. 5482) και στο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Γυμνασίου (σ. 2453). Στο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Λυκείου ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει, όπου θεωρεί ότι είναι απαραίτητο, διαφοροποιημένη διδασκαλία (σ. 1832), στο ΠΣ της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου μπορεί να χρησιμοποιεί, όπου χρειάζεται, τρόπους διαφοροποιημένης μάθησης (σ. 6521) και στο ΠΣ της Λογοτεχνίας του Λυκείου επιλέγονται λογοτεχνικά κείμενα που είναι κατάλληλα για ερμηνευτική προσέγγιση, αναγνωστική/αισθητική ανταπόκριση και συγκριτική διερεύνηση με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σ. 30399), ενώ λαμβάνονται υπόψη οι δυνατότητες, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών στην προοπτική της (σ. 30400).

Στο ΠΣ των Μαθηματικών του Γυμνασίου υποστηρίζονται διδακτικές στρατηγικές διαφοροποίησης αφού οι μαθητές διαφέρουν «ως προς τον τρόπο και τον ρυθμό που μαθαίνουν, τα ενδιαφέροντά τους, τις προηγούμενες γνώσεις και τις εμπειρίες τους, την κουλτούρα και τη γλώσσα τους» (σ. 2730), όπως και στο ΠΣ των Μαθηματικών του Λυκείου (σ. 11564). Στο ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου αναφέρεται ότι βασικός πυλώνας του είναι η αρχή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση την οποία ο εκπαιδευτικός επιλέγει ανάλογα με τα ηλικιακά, τα γνωσιακά, τα συναισθηματικά και τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών τον καταλληλότερο τρόπο διδασκαλίας (σ. 6374-6375), στο ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Λυκείου υιοθετείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία «ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, τα προϊόντα μάθησης και το μαθησιακό περιβάλλον, με βάση την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το προφίλ των μαθητών/-τριών (τον προσωπικό τρόπο και ρυθμό μάθησης, τα ξεχωριστά βιώματα, το πολιτισμικό υπόβαθρο κ.ά.)» (σ. 18974-18975) και στο ΠΣ της Φυσικής του Γυμνασίου η διαγνωστική-προγνωστική αξιολόγηση, στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή και ενδιάμεσα σε μεγάλες θεματικές ενότητες, μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό «να εφαρμόσει πιο στοχευμένα και ενδεχομένως διαφοροποιημένα διδακτικά εργαλεία και τεχνικές» (σ. 4182).

Με βάση την ανάλυσή μου για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία η οποία εισάγεται στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, έχω συμπεράνει ότι πρόκειται για μια διδακτική προσέγγιση που αποσκοπεί στη μάθηση των θεμελιωδών εννοιών, αρχών και ικανοτήτων οι οποίες συνδέονται με αντικείμενα διδασκαλίας και με την επιτυχία στις

συναφείς εξετάσεις, καθώς και ότι εμφανίζεται ως εάν να διατυπώνεται σε κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό κενό έχοντας ως πρώτιστο μέλημά της να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Τα συμπεράσματα αυτά δεν αμφισβητούνται ούτε ανατρέπονται από τη μελέτη όσων αναφέρονται στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που είναι κατά κανόνα αόριστα. Ακόμη, όμως, και στις δύο περιπτώσεις (ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου και ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Λυκείου), όπου γίνονται σχετικά εκτενείς αναφορές και πιο συγκεκριμένες αναφορές στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (σ. 6381-6382 και σ. 18980-18981 αντίστοιχα), τα ίδια συμπεράσματα δεν αμφισβητούνται ούτε ανατρέπονται. Συνεπώς, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ενισχύει την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας σε μεγαλύτερο βαθμό στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε σύγκριση με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, αφού εμφανίζεται ενισχυμένη στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας σε σχέση με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου.

Αξιολόγηση

Αναλόγως με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου όπου μόνο ένα (1) από τα οκτώ (8) αναφέρεται στην αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών και όχι αποκλειστικά στην αξιολόγηση των μαθητών, μόνο δύο (2) από τα είκοσι ένα (21) ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρονται στην αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών και όχι αποκλειστικά στην αξιολόγηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, στο ΠΣ της Βιολογίας του Γυμνασίου προτείνεται η αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών εφόσον «για την επίτευξη των στόχων που η Πολιτεία θέτει για κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης και την εξασφάλιση της ποιότητας σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα, προϋπόθεση αποτελεί η αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα. Στο πλαίσιο αυτό, είναι αυτονόητη η αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών». Η συστηματική αξιολόγηση των ΠΣ θα πρέπει να αφορά τους στόχους, το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογία και την επίτευξη των διδακτικών στόχων από τους μαθητές. Επίσης, θα πρέπει να είναι συνεχής, να προέρχεται από όλους τους συμμετέχοντες, να αποτυπώνεται με ποικίλες μεθόδους έρευνας και μέσα, καθώς και να αναφέρεται όχι μόνο στην ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να υλοποιήσουν ό,τι προβλέπεται σε σχέση με τα μέσα που διαθέτουν και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους, αλλά και στην ετοιμότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων και των στελεχών της εκπαίδευσης να τους στηρίξουν (σ. 4344). Επίσης, στο ΠΣ της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου προτείνεται η αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών στην οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές στηρίζονται στις

αρχές της συνεχούς πληροφόρησης, της εκμάθησης από τους μαθητές του τρόπου με τον οποίο μπορούν να αξιολογούν και να αυτοαξιολογούνται, καθώς και της διασταύρωσης διαφορετικών πηγών και τεχνικών (σ. 18094).

Συνεπώς, όπως έχω επισημάνει για τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, το ότι μόνο δύο (2) από τα είκοσι ένα (21) ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρονται στην αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών είναι χαρακτηριστικό για τη λογική τους. Οι συγγραφείς των άλλων δεκαεννέα (19) ΠΣ δεν προτείνουν οποιαδήποτε αξιολόγηση της εφαρμογής τους, υποστηρίζοντας την ορθότητά τους τόσο στο επίπεδο του σχεδιασμού όσο και στο επίπεδο της αποτελεσματικότητάς τους. Οι περιπτώσεις των ΠΣ της Βιολογίας και της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου είναι αξιοσημείωτες, αλλά δεν αναιρούν τη σχεδόν πλήρη ταύτιση της αξιολόγησης με την αξιολόγηση των μαθητών στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών θεωρείται ζήτημα ενός στενού κύκλου ειδικών και αρμοδίων με το οποίο δεν πρέπει να ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Τα ΠΣ της Βιολογίας και της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου είναι, απλώς, οι εξαιρέσεις που επιβεβαιώνουν τον κανόνα.

Όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών, όπως και στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το κριτήριο που σχεδόν αποκλειστικά χρησιμοποιείται είναι η επίτευξη των διδακτικών στόχων των Προγραμμάτων. Συγκεκριμένα, στο ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Γυμνασίου η αξιολόγηση του μαθητή αποβλέπει στην αποτίμηση της προσπάθειάς του για επίτευξη των μαθησιακών στόχων (σ. 20452) και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου η αξιολόγηση των μαθητών διεξάγεται βάσει παραμέτρων που ανταποκρίνονται στη φιλοσοφία και στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματά του (σ. 9747). Στο ΠΣ της Βιολογίας του Γυμνασίου, η αξιολόγηση στοχεύει κυρίως στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και την πορεία επίτευξης των μαθησιακών στόχων (σ. 4344) και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου η αξιολόγηση της επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων ανατροφοδοτεί εκπαιδευτικούς και μαθητές (σ. 1802). Στο ΠΣ της Γεωλογίας-Γεωγραφίας του Γυμνασίου αναφέρεται ότι η αξιολόγηση «αποβλέπει στον συνεχή έλεγχο της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων» (σ. 18094).

Στο ΠΣ των Θρησκευτικών του Γυμνασίου, «[Η] αξιολόγηση βασίζεται σε στόχους και διαδικασίες που δηλώνονται από τα ρήματα-ενέργειες των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδασκαλίας» (σ. 4136), όπως ακριβώς και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου (σ. 5482). Στο ΠΣ της Ιστορίας του Γυμνασίου, η

αξιολόγηση στοχεύει στην ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και στην προοδευτική βελτίωση του μαθητή (σ. 2570) και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου η αξιολόγηση ανατροφοδοτεί τη διδασκαλία και μέσω της ανανέωσης στόχων αποσκοπεί στην αυτοβελτίωση (σ. 2325). Στο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Γυμνασίου η (διαμορφωτική) αξιολόγηση αποβλέπει στον έλεγχο της επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (σ. 2453). Στο ΠΣ της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου αναφέρεται ότι οι μαθητές «έχουν τη δυνατότητα, με τη συνεργασία και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, να εκφέρουν γνώμη και κρίση για την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να υπάρχουν οι τρόποι για βελτιωτική ανατροφοδότηση» (σ. 6523) και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου με την τελική αξιολόγηση δίνεται η δυνατότητα και στους μαθητές να διατυπώνουν την προσωπική τους άποψη για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας (σ. 30402).

Στο ΠΣ των Μαθηματικών του Γυμνασίου η αξιολόγηση ελέγχει την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (σ. 2730), όπως και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου (σ. 11565). Στο ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου με την αξιολόγηση του μαθητή ο εκπαιδευτικός εξετάζει την κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου (σ. 6382) και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου αναφέρεται ότι «[Η] αξιολόγηση βασίζεται σε κριτήρια άμεσα συνδεδεμένα με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, προσδιορισμένα με σαφήνεια και οριοθετημένα ώστε να είναι χρήσιμα στον/στην εκπαιδευτικό και να έχουν νόημα για τη μαθησιακή διαδικασία» (σ. 18981). Στο ΠΣ της Φυσικής του Γυμνασίου η αξιολόγηση είναι «μια αναγκαία προϋπόθεση, προκειμένου να ανατροφοδοτηθεί ή να βελτιωθεί η διαδικασία επίτευξης του σκοπού και των βασικών στόχων του Προγράμματος Σπουδών» (σ. 4182) και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου η προηγούμενη διατύπωση επαναλαμβάνεται σχεδόν πανομοιότυπα (σ. 29792). Τέλος, στο ΠΣ της Χημείας του Γυμνασίου αναφέρεται ότι με την αξιολόγηση «οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν σε ποιον βαθμό πέτυχαν τα αντίστοιχα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα» (σ. 29633) και στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου η αξιολόγηση βοηθά αφ' ενός τους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν τη διδασκαλία τους (αν χρειάζεται), αφ' ετέρου τους μαθητές να αποτιμήσουν τι έχουν καταφέρει και πώς το έχουν καταφέρει (σ. 30103).

Με βάση τα προηγούμενα, προκύπτει ότι στα δεκαέξι (16) από τα είκοσι ένα (21) ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης η αξιολόγηση συνδέεται άρρηκτα με την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (δηλαδή των διδακτικών στόχων) από τους μαθητές ή με την έννοια της αποτελεσματικότητας. Αυτό επιβεβαιώνει την εκτίμηση που έχω προηγουμένως διατυπώσει, σύμφωνα με την

οποία η οπτική του σχεδιασμού των ΠΣ είναι η οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Στα υπόλοιπα πέντε (5) ΠΣ (της Ιστορίας του Γυμνασίου και του Λυκείου, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Γυμνασίου, της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου και της Χημείας του Λυκείου), η σύνδεση της αξιολόγησης με την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων ή με την έννοια της αποτελεσματικότητας δεν διατυπώνεται ρητά, αφού η αξιολόγηση συνδέεται γενικόλογα με την ανατροφοδότηση. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι η σύνδεση της αξιολόγησης με την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων ή με την έννοια της αποτελεσματικότητας αμφισβητείται σε αυτά τα πέντε (5) Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με οποιονδήποτε τρόπο.

Το γεγονός ότι μοναδικό κριτήριο αξιολόγησης των μαθητών στα ΠΣ είναι η επίτευξη των διδακτικών στόχων αποκλείει τη δυνατότητα χρήσης άλλων κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών, όπως η πρόοδός τους σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους και η ατομική τους προσπάθεια στη διαδικασία της μάθησης. Σ' αυτό το πλαίσιο, αναλόγως με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, οι εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης στην εκπαίδευση, δηλαδή οι τρόποι αξιολόγησης που μπορούν να αμβλύνουν (σε κάποιο βαθμό) τις συνέπειες της συμβολής της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων, είναι περιθωριακοί, απλώς διακοσμητικό στοιχείο των ΠΣ. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περιγραφική αξιολόγηση ως τρόπος αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών.

Συγκεκριμένα, στο ΠΣ της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας του Λυκείου η περιγραφική αξιολόγηση προτείνεται για λόγους παιδαγωγικής σκοπιμότητας και στο βαθμό που αυτή είναι εφικτή (σ. 9748). Στο ΠΣ της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του Λυκείου, τα φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης αναφέρονται ως σύγχρονη τεχνική αξιολόγησης (σ. 1833). Στο ΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου διαβάζουμε ότι «[Η] βαθμολόγηση [...] θα μπορούσε να είναι αριθμητική (βάσει καθορισμένης αριθμητικής κλίμακας) ή περιγραφική (μέσω περιγραφής της επίδοσης του/της κάθε μαθητή/-τριας με συγκεκριμένες διαπιστώσεις/παρατηρήσεις)» (σ. 6384). Στο ΠΣ του ίδιου μαθήματος του Λυκείου, «η ανατροφοδότηση (γραπτή ή/και προφορική), που παρέχεται από τον/την εκπαιδευτικό στους/στις μαθητές/-τριες, εκφράζεται μέσω τεχνικών όπως η βαθμολογική κλίμακα και η περιγραφική αξιολόγηση» (σ. 18982). Στο ΠΣ της Φυσικής του Γυμνασίου, η χρήση δεικτών περιγραφικής αξιολόγησης θεωρείται ότι συμβάλλει θετικά στη συνολική αποτίμηση και στην οικοδόμηση της αυτοεικόνας του μαθητή (σ. 4183).

Στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, τα πέντε (5) από τα οκτώ (8) δεν αναφέρουν τίποτε για την περιγραφική αξιολόγηση. Στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα δεκαέξι

(16) από τα είκοσι ένα (21) δεν αναφέρουν τίποτε για την περιγραφική αξιολόγηση. Το ποσοστό των ΠΣ που δεν αναφέρουν τίποτε είναι, λοιπόν, μεγαλύτερο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (76,19%) έναντι του Δημοτικού Σχολείου (62,50%). Μάλιστα, αναλόγως με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου όπου σε ένα (1) από τα τρία (3) προτείνεται να συνδυάζεται η περιγραφική αξιολόγηση με τη βαθμολογία, στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ο συνδυασμός περιγραφικής αξιολόγησης-βαθμολόγησης προτείνεται στα δύο (2) από τα πέντε (5).

Άρα, σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό από τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, η περιγραφική αξιολόγηση δεν προωθείται από τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως εναλλακτικός τρόπος αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών, αφού στην πλειονότητά τους (16 από τα 21) δεν αναφέρεται και στα υπόλοιπα δεν προτείνεται ως μοναδική επιλογή, αλλά είτε διατυπώνεται ρητά είτε υπονοείται ότι πρέπει να χρησιμοποιηθεί συνδυαστικά με τη βαθμολόγηση. Η βαθμολόγηση ως κυρίαρχος τρόπος αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών παραμένει αναμφισβήτητη και δεσπόζει στα ΠΣ. Το γεγονός αυτό έχει συγκεκριμένες συνέπειες, αφού η βαθμολόγηση εξυπηρετεί συντηρητικές παιδαγωγικές. Στις κριτικές της βαθμολόγησης που αφορούν τη διαγνωστική αξία, την πληροφοριακή ισχύ και τη δημιουργία εσωτερικού κινήτρου μάθησης προστίθενται οι κριτικές για τον ιδεολογικό και πολιτικό της ρόλο, καθώς και οι κριτικές για τις αρνητικές επιπτώσεις της στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις.⁶ Προφανώς, αυτές οι κριτικές δεν συγκινούν τους συγγραφείς των ΠΣ.

Συμπεράσματα

Όσον αφορά τη διαδικασία και την οπτική σχεδιασμού τους, τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως και του Δημοτικού Σχολείου, εκπονήθηκαν χωρίς να στηριχθούν στη συστηματική έρευνα των σύγχρονων αναγκών των μαθητών, της κοινωνικής πραγματικότητας και των νέων επιστημονικών δεδομένων, χωρίς να στηριχθούν στην αξιολόγηση των προηγούμενων ΑΠΣ, χωρίς τη συμμετοχή επιστημόνων με ειδικευση στο πεδίο των Προγραμμάτων Σπουδών και χωρίς την ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο ανελαστικών χρονοδιαγραμμάτων εκτέλεσης προγραμμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Βασίζονται στους συμπεριφοριστικούς διδακτικούς στόχους της οπτικής της κοινωνικής

⁶ Βλ. Λιάμπας 2011.

αποτελεσματικότητας, οπτική στην οποία θεμελιώνονται και τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου.

Όσον αφορά τους τρόπους διδασκαλίας που προτείνουν, τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης χρησιμοποιούν, όπως και τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, έννοιες οι οποίες παραπέμπουν στο κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η διαθεματικότητα περιθωριοποιείται στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ουσιαστικά εγκαταλείπεται, όπως και στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου. Αντίθετα, στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προωθείται η διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, δηλαδή μια διδακτική προσέγγιση που εμφανίζεται ως εάν να διατυπώνεται σε κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό κενό και έχει ως πρώτιστο μέλημά της να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Πρόκειται, βέβαια, για μια διδακτική προσέγγιση η οποία ενισχύει την οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών.

Όσον αφορά την αξιολόγηση, τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αναλόγως με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, αναφέρονται σχεδόν αποκλειστικά στην αξιολόγηση των μαθητών και ελάχιστα στην αξιολόγηση των ίδιων των Προγραμμάτων από τους συμμετέχοντες στην εφαρμογή τους εκπαιδευτικούς και μαθητές, με βάση την αντίληψη σύμφωνα με την οποία η αξιολόγηση των προγραμμάτων αποτελεί ζήτημα ενός στενού κύκλου ειδικών. Τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποκλείουν, όπως και τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου, τις δυνατότητες για αξιολόγηση των μαθητών με άλλα κριτήρια εκτός από την επίτευξη των διδακτικών στόχων όπως η πρόοδος των μαθητών σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους και η ατομική τους προσπάθεια. Ακόμη, η αποτύπωση της αξιολόγησης του μαθητή με περιγραφική αξιολόγηση προβάλλεται με ασθενέστερο τρόπο σε σχέση με τα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου και συνεπώς η κυριαρχία της βαθμολόγησης ως τρόπου αποτύπωσης της αξιολόγησης των μαθητών δεν αμφισβητείται ούτε στα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ούτε στα ΠΣ του Δημοτικού Σχολείου.

Τελικά, όπως τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και του Δημοτικού Σχολείου θεμελιώνονται σε συμπεριφοριστικούς διδακτικούς στόχους που κατακερματίζουν την ενότητα των γνωστικών αντικειμένων και προωθούν τη μηχανική δραστηριότητα των μαθητών με βάση την τεχνοκρατική-συντηρητική οπτική της κοινωνικής αποτελεσματικότητας για τον σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών, αναλόγως τα ΠΣ της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και του Δημοτικού Σχολείου προωθούν συντηρητικές αξιολογικές πρακτικές, οι οποίες αφ' ενός εμπεδώνουν την κυριαρχία της βαθμολογίας, αφ' ετέρου ενισχύουν την τεχνοκρατική λογική της μη αξιολόγησης

των Προγραμμάτων από αυτούς που τα υλοποιούν, δηλαδή από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βρεττός, Ι., Καψάλης, Α. (2014), *Αναλυτικά προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη* (5η έκδοση). Αθήνα: Διάδραση.

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

Γρόλλιος, Γ. (2025), *Τα Προγράμματα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου, 2003-2021*. Αθήνα: Gutenberg.

Λιάμπας, Τ. (2011), «Έκθεση περιγραφικής αξιολόγησης. Μια μελέτη περίπτωσης», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 167: 89-100.

Beyer, L., Liston, D. (1996), *Curriculum in conflict. Social visions, educational agendas, and progressive school reform*. New York: Teachers College, Columbia University.

Η Γενικευμένη Νόηση στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης

Μια κριτική προσέγγιση

Βασίλης Καθάρειος

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
vassiliskath@primedu.uoa.gr

Γιάννα Κατσιαμπούρα

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
katsiaioan@primedu.uoa.gr

Εισαγωγή

Στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, οι ραγδαίες εξελίξεις στους τομείς της Τεχνητής Νοημοσύνης και των νευρωνικών δικτύων έχουν επιταχύνει μια γενικευμένη διαδικασία αυτοματισμού, που δεν αφορά αποκλειστικά τις σχέσεις παραγωγής, αλλά και κάθε τομέα της κοινωνικής πραγματικότητας. Συστήματα υψηλής τεχνολογίας, με ικανότητες επεξεργασίας χιλιάδων διακριτών ψηφιακών παραμέτρων, και εκπαιδευμένα με τη βοήθεια εκτεταμένων βάσεων δεδομένων, παρέχουν νέες δυνατότητες ελέγχου του κοινωνικού σώματος, ανάγοντάς το σε ιεραρχημένο δίκτυο αλληλεξάρτησης.

Παρά ταύτα, πραγματοποιώντας μια υλιστική ανάλυση της ιστορίας της Τεχνητής Νοημοσύνης, μπορούμε να αναγνωρίσουμε μια πληθώρα συμβαλλόμενων πεδίων στενά συνδεδεμένων με τη νευροψυχολογία, τη νευροπλαστικότητα, τον συνδεδετισμό (connectionism), την ψυχολογία της μορφής (Gestalt), την κυβερνητική κ.ο.κ. Στην πραγματικότητα, η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν αντιπροσωπεύει κάποια εξωπραγματική

ικανότητα «συλλογισμού», αλλά μια σύγχρονη γενίκευση του μαρξικού «Συλλογικού Εργάτη» (*Gesamtarbeiter*), μέσα από στατιστική ανάλυση κάθε πιθανού τομέα της συλλογικής γνώσης.

Αξιοποιώντας τη μονογραφία του Matteo Pasquinelli *The Eye of the Master* (2023), το παρόν κείμενο αναφέρεται συνοπτικά στους βασικούς πυλώνες μιας κριτικής υλιστικής ανάλυσης της ιστορίας της Τεχνητής Νοημοσύνης, με σκοπό την αξιοποίησή τους σε μια σειρά επίκαιρων προτάσεων για τη σύγχρονη εκπαίδευση και στόχο την επανοικειοποίηση της φαινομενικά «εξωγήινης» Τεχνητής Νοημοσύνης μέσα από την απελευθερωτική δυναμική της Κριτικής Εκπαίδευσης.

Η Γενικευμένη Νόηση και η αυτοματοποίησή της

Η πρόταση της παρούσας εργασίας, όπως προαναφέρθηκε, βασίζεται σε σημαντικό βαθμό στη μονογραφία του Matteo Pasquinelli (2023), που πραγματοποιεί μια ενδελεχή μελέτη όσον αφορά το κοινωνικό υπόβαθρο του Αντιλήπτρου, που θα αναφερθεί στα επόμενα. Η οπτική του έργου του Pasquinelli εκπροσωπεί εν μέρει το κίνημα του ιταλικού μετα-εργατισμού (*post-operaismo*), διαδόχου του εργατισμού της δεκαετίας του 1960. Σε αντίθεση, όμως, με τους αυθεντικούς εργατιστές, όπως οι Michael Hardt και Antonio Negri, που εκτιμούσαν ότι ο γνωσιακός καπιταλισμός (*cognitive capitalism*), που διαδέχτηκε τον φορντισμό/τεϊλορισμό, πρόκειται να τοποθετήσει την εργατική τάξη στο επίκεντρο της παραγωγής, ενισχύοντας την αυτονομία της και καθιστώντας τη μαρξιστική θεωρία της αξίας ξεπερασμένη, ο Pasquinelli αντιπροτείνει μια διαφορετική οπτική: η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν ενισχύει την αυτονομία της εργατικής τάξης, αντίθετα επιταχύνει τη διαδικασία αυτοματοποίησης της εργασίας και της υποταγής της στις ανάγκες του κεφαλαίου. Παράλληλα, η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν υποκαθιστά την ανθρώπινη εργασία, αλλά τη μετασχηματίζει, παράγοντας κέρδος είτε μέσω της μικρο-εργασίας, είτε μέσω εμπορευματοποίησης των δεδομένων (*data*), αφήνοντας ανεπηρέαστη τη θεωρία της αξίας (Alizada 2024).

Το παρόν κείμενο εστιάζεται σε δύο βασικά ερευνητικά ερωτήματα: 1. Ποια επιστημονικά πεδία συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας υλιστικής ιστοριογραφίας της Τεχνητής Νοημοσύνης; 2. Πώς θα μπορούσε μια προσέγγιση αυτής της μορφής να μεταφραστεί σε μια κριτική εκπαιδευτική πρόταση, απαλλαγμένη από τεχνοφοβικές αντιλήψεις;

Η Βιομηχανική Επανάσταση και ο καταμερισμός εργασίας

Το επενδυτικό ενδιαφέρον για την παραγωγική Τεχνητή Νοημοσύνη, που αποκαλείται συχνά «Επανάσταση της Τεχνητής Νοημοσύνης», άρχισε σχετικά πρόσφατα, το 2012, όταν το νευρωνικό δίκτυο AlexNet επέδειξε πρωτοποριακές ικανότητες στην αναγνώριση εικόνων. Παρά ταύτα, η αναζήτηση μιας γενεαλογίας των αυτοργανωμένων πληροφοριακών συστημάτων οφείλει να αναζητηθεί δεκαετίες νωρίτερα. Το Αντίληπτρο (*Perceptron*), το πρώτο τεχνητό νευρωνικό δίκτυο, που παρουσιάστηκε από τον Frank Rosenblatt το 1957, αλλά και το «Εργαστήριο Dartmouth», που δημιουργήθηκε το 1956, εισάγοντας τον όρο *Τεχνητή Νοημοσύνη*, αποτελούν σημαντικά ορόσημα του 20^{ου} αιώνα. Ενώ, ωστόσο, το δεύτερο αναγνωρίζεται ευρέως ως ο γενέθλιος χώρος της Τεχνητής Νοημοσύνης, η συμβολή του Rosenblatt υποτιμάται συστηματικά. Η κατανόησή της, στο πλαίσιο της εκμεταλλεύσιμης συλλογικής γνώσης, θα απαιτήσει μια κριτική ματιά στα χειροτεχνικά εργαστήρια και τα εργαστήρια της βιομηχανικής περιόδου, που κατά τους ιστορικούς της επιστήμης Lorraine Daston και Simon Schaffer έχουν συμβάλει στη σύγχρονη πληροφορική σε μεγαλύτερο βαθμό από τις θετικές επιστήμες της εποχής (Pasquinelli 2023).

Η ανάλυση του Pasquinelli, που καταλήγει στις βιομηχανικές καινοτομίες και την αυτοματοποίηση, δεν ξεκινά με τη Βιομηχανική Επανάσταση, αλλά εκκινεί από νοηματοδοτήσεις της εργασίας που ανάγονται στις απαρχές του ανθρώπινου πολιτισμού. Η προέλευση της αλγοριθμικής σκέψης, λόγω χάρη, μπορεί να εντοπιστεί στο αριθμητικό σύστημα του πολιτισμού του ποταμού Ινδού, καθώς η επίλυση πράξεων μέσω βηματικών διαδικασιών περιγράφεται σε αντίστοιχα «ιερά κείμενα». Ακόμη όμως και έννοιες πολλαπλών επιπέδων αφαίρεσης, όπως αυτή του αριθμού ως οντότητας, εικάζεται πως διατηρούν στενή σχέση με τις υλικές συνθήκες ανάπτυξης των αρχαίων πολιτισμών. Κατά τον νεοκαντιανό φιλόσοφο Ernst Cassirer, τα ποιήματα και τα τραγούδια που βοηθούσαν τους εργάτες να διατηρούν σταθερό ρυθμό εργασίας ενδέχεται να αποτελούν την πρώτη περίπτωση ποσοτικοποίησης μιας φαινομενικά μη υλικής οντότητας, όπως ο χρόνος. Τα ανωτέρω, σε συνδυασμό με τη συσσώρευση εργατικής γνώσης και τη βελτιστοποίηση των εργαλείων για μια περίοδο αιώνων, οδήγησαν τελικά στην ανάπτυξη της μηχανής (Pasquinelli 2023).

Η κατανόηση του τεχνολογικού άλματος απαιτεί την εξοικείωση με την έννοια του *καταμερισμού εργασίας*, που αναδεικνύεται για πρώτη φορά στον *Πλούτο των Εθνών* του Adam Smith (1776). Ο όρος αναφέρεται, μεταξύ άλλων, στην κατάσταση κατά την οποία μια εργασία εκτελούμενη από πληθώρα εργατών χωρίζεται σε σειρά διακριτών

βημάτων, καθένα από τα οποία απαιτεί επανάληψη μιας απλής χρήσης ενός εργαλείου, όπως π.χ. διαδοχικά χτυπήματα με σφυρί. Όπως είχε υποστηρίξει ο Hegel, από την εποχή των διαλέξεων της Ιένας (1805-6), όταν το παραγόμενο έργο κωδικοποιείται σε έναν καταμερισμό εργασίας τόσο εξελιγμένο ώστε να απαιτείται πλέον μόνο μια πηγή ενέργειας, φτάνουμε στη δημιουργία της μηχανής. Ένα τέτοιο επίπεδο αποδοτικότητας της εργασίας, ωστόσο, επιτυγχάνεται μέσα από δεκαετίες συσσώρευσης εργατικής εμπειρίας και τεχνογνωσίας, ως τη στιγμή που η ανθρώπινη δύναμη δεν επαρκεί για να κινητοποιήσει αποτελεσματικά την αλυσίδα εργαλείων που λειτουργούν σε σειρά και ταυτόχρονα· σε αυτό το σημείο καμψής, απαιτείται μια νέα πηγή ενέργειας (Pasquinelli 2023).

Παράλληλα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ο πρώτος κοινωνικός αλγόριθμος ταυτίζεται με την πρώτη εφαρμογή ενός διανοητικού καταμερισμού εργασίας και αναπτύχθηκε από τον μαθηματικό Gaspar du Prony, στη διάρκεια της Α΄ Γαλλικής Δημοκρατίας (1792-1804), έχοντας στόχο την επιτάχυνση του υπολογισμού λογαριθμικών πινάκων. Τον συνέθεταν τρεις ιεραρχημένες κατηγορίες ανθρώπων που έκαναν υπολογισμούς: (1) μαθηματικοί, οι οποίοι μετέτρεπαν τους υπολογισμούς σε σειρές διακριτών βημάτων, προτού τις προωθήσουν στους (2) «αλγεβριστές», που τις διαιρούσαν περαιτέρω σε μια σειρά δεκάδων απλών πολλαπλασιασμών και προσθέσεων, τις οποίες προωθούσαν εκ νέου στους (3) πολυπληθείς «υπολογιστές», που πραγματοποιούσαν τις πράξεις, δηλαδή ανθρώπους με βασικές μαθηματικές ικανότητες (Pasquinelli 2023).

Η ανωτέρω διαδικασία τράβηξε εν τέλει την προσοχή του Άγγλου μαθηματικού Charles Babbage (1791-1871), που θεωρείται ο εφευρέτης του σύγχρονου υπολογιστή. Βασικό ερευνητικό του ενδιαφέρον αποτελούσαν τα βιομηχανικά εργαστήρια, σημαντικές εστίες εφαρμογής και βελτίωσης του καταμερισμού εργασίας, οδηγώντας τον στις δύο βασικές αρχές που φέρουν το όνομά του: 1. Κάθε νέα μηχανή προσομοιώνει έναν προϋπάρχοντα καταμερισμό εργασίας, και 2. ένας καταμερισμός εργασίας επιτρέπει τον υπολογισμό της ακριβούς ποσότητας εργασίας που απαιτεί κάθε βήμα του. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Babbage επιχείρησε να κατασκευάσει μια μηχανή που θα προσομοίωνε όχι μια χειρωνακτική εργασία, αλλά τον αλγόριθμο του Prony· την ονόμασε «Διαφορική Μηχανή» και στόχος της ήταν η πραγματοποίηση των δεκάδων πράξεων που αντιστοιχούσαν στην κατώτερη ομάδα του κοινωνικού αλγόριθμου, χάρη στη δύναμη του ατμού που θα κινούσε ένα πλήθος διαφορετικών γραναζιών (Pasquinelli 2023).

Παρατηρείται εδώ ότι η ανάπτυξη του υπολογιστή και των βιομηχανικών μηχανών σχεδόν ταυτίζονται, αλλά για να κατανοηθεί η σύνδεσή τους θα αξιοποιηθεί η

συνεισφορά μιας ακόμη βικτωριανής ομάδας διανοητών, των ρικαρντιανών σοσιαλιστών. Ο ίδιος ο David Ricardo (1772-1823) αποτέλεσε βασική έμπνευση για το επονομαζόμενο «Μηχανικό Ερώτημα», που αφορούσε τις ανισότητες μεταξύ ειδικευμένων και ανειδίκευτων εργατών εξαιτίας του αυτοματισμού. Βασισμένοι στα γραπτά του, οι ρικαρντιανοί σοσιαλιστές –με βασικούς εκπροσώπους τους William Thompson και Thomas Hodgskin– επιχείρησαν, στη διάρκεια της δεκαετίας του 1820, να συνδέσουν τον καταμερισμό εργασίας με τη διανοητική εργασία. Κατ’ αυτούς, η διανοητική εργασία δεν αποτελούσε κάποιο προνόμιο των λογίων και των ακαδημαϊκών, αλλά αποτελούσε το σύνολο των εμπειριών, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων και της αυθόρμητης καινοτομίας της εργατικής τάξης, που αρχικά αξιοποιείται στη βελτίωση του καταμερισμού εργασίας, προτού κωδικοποιηθεί στα γρανάζια των μηχανών. Η αυτοματοποίηση των προαναφερθέντων μέσα από τις μηχανές, ωστόσο, οδηγεί στην αποξένωσή τους από την εργατική τάξη, η οποία αποστερείται τόσο των δεξιοτήτων της, όσο και της απελευθερωτικής της ικανότητας. Η συλλογική εργατική γνώση ονομάστηκε *γενικευμένη νόηση* (*general intellect*), εμπνευσμένη πιθανότατα από τη *volonté générale* του Jean-Jacques Rousseau (Pasquinelli 2023).

Στα χρόνια που ακολούθησαν, ο όρος «διανοητική εργασία» έπαψε σταδιακά να χρησιμοποιείται από το εργατικό κίνημα, από το φόβο ότι επρόκειτο να μεταφέρει την ιεραρχική σχέση διανοητικής-χειρωνακτικής εργασίας στο εσωτερικό του. Ο Karl Marx, που επηρεάστηκε σημαντικά τόσο από τον Babbage όσο και από τους ρικαρντιανούς σοσιαλιστές, κληρονόμησε αυτήν την πολιτική επιλογή. Σε αντίθεση με τον Babbage, ωστόσο, που διακήρυττε ως βασικό παράγοντα της Βιομηχανικής Επανάστασης το θρίαμβο της επιστημονικής σκέψης, ο Marx επέκτεινε τη θεωρία του Hegel, που προαναφέρθηκε. Συγκεκριμένα, έκρινε ότι εφόσον ο καταμερισμός εργασίας είχε καταλήξει να αφορά υψηλό επίπεδο εξειδίκευσης, απαιτούσε πλέον κινητήρια δύναμη που ξεπερνούσε τις ανθρώπινες δυνατότητες και μπορούσε να καλυφθεί αποκλειστικά από τις ατμομηχανές. Βασική προϋπόθεση της Βιομηχανικής Επανάστασης, κατ’ επέκταση, δεν αποτελούν οι εξελίξεις στις μηχανές αλλά οι αυξημένες απαιτήσεις του καταμερισμού εργασίας. Η ανάλυση αυτή προσφέρει τη δυνατότητα, μεταξύ άλλων, για την ερμηνεία του χρονικού διαστήματος που μεσολάβησε από την εφεύρεση της ατμομηχανής (τέλη 17^{ου} αιώνα) ως την κανονικοποίηση της χρήσης της στα τέλη του 18^{ου} αιώνα.

Με αυτό τον τρόπο, ωστόσο, ο εργάτης δεν αποστερείται απλώς των δεξιοτήτων του, αλλά «πραγματοποιείται» (με την κατά Lukács έννοια του όρου) από το εκτεταμένο δίκτυο που απαρτίζει το εργοστάσιο, και των δυνάμεων που το θέτουν σε κίνηση. Από

υποκείμενο των εργαλείων του, που του εξασφάλιζαν δεξιότητες και αυτονομία, μετατρέπεται σε αντικείμενο της μηχανής, στο εσωτερικό της οποίας η ενσωματωμένη δεξιοτεχνία των προγόνων του δρα υπέρ του ιδιοκτήτη της. Παράλληλα, η ανάδειξη της εργασίας (μέσω του μισθού) και της πηγής ενέργειας (άνθρακας-σταθερή παροχή κίνησης) σε αφαιρετικές (abstract) έννοιες επιτρέπει τόσο τη βελτιωμένη λειτουργία του εργοστασίου, όσο και την πειθάρχηση της εργατικής τάξης και της εργασιακής της ικανότητας. Η αυτοματοποίηση, κατ' επέκταση, δεν οδήγησε στην αντικατάσταση του εργάτη, αλλά στη διευκόλυνση της εκμετάλλευσής του. Ο Marx, όπως αναφέρθηκε, δεν χρησιμοποίησε ούτε τον όρο *διανοητική εργασία*, αλλά ούτε και την *γενικευμένη νόηση*, επιλέγοντας αντίθετα την έννοια *συλλογικός εργάτης* (*Gesamtarbeiter*) ώστε να περιγράψει τους εργάτες και την αποκρυσταλλωμένη τους γνώση και τις μηχανές.

Παρά την υποβάθμισή της κατά τον 19ο αιώνα, η έννοια της διανοητικής εργασίας έχει επανέλθει στο προσκήνιο, χάρη στην ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης, για να υπενθυμίσει όχι κάποια διαστρωμάτωση στην εργατική τάξη, αλλά το γεγονός ότι κάθε μορφής εργασία διαθέτει μια διανοητική συνιστώσα, που μπορεί να εξαχθεί, να κωδικοποιηθεί και να αλλοτριωθεί μέσα από έναν σύγχρονο αλγοριθμικό συλλογικό εργάτη. Μέσω της Τεχνητής Νοημοσύνης, το «Μηχανικό Ερώτημα» (Machinery Question) παραμένει πιο επίκαιρο από ποτέ.

Το επιστημολογικό υπόβαθρο των νευρωνικών δικτύων

Σε αυτό το σημείο, ο Pasquinelli ολοκληρώνει την προαναφερθείσα θεμελίωση της Εργατικής Θεωρίας της Αυτοματοποίησης, και μεταφέρει την εστίασή του στις μεταπολεμικές Ηνωμένες Πολιτείες, όπου, το 1958, οι *New York Times* φιλοξένησαν άρθρο με αναφορά σε μια σκεπτόμενη μηχανή. Αυτό αφορούσε το νευρωνικό δίκτυο *Αντίληπτρο* (*Perceptron*), που είχε αναπτυχθεί από τον Αμερικανό ψυχολόγο Frank Rosenblatt, και η λειτουργία του μπορεί να συνοψισθεί ως εξής: Αν, λόγου χάρη, το σχέδιο ενός τριγώνου απεικονιστεί στην κάμερα του Αντίληπτρου, η εικόνα θα αποθηκευτεί σε ένα δίκτυο από τεχνητούς νευρώνες. Αν αρκετά διαφορετικά τρίγωνα, πολλών διαφορετικών ειδών, προβληθούν στο Αντίληπτρο, αυτό θα αποκτήσει σταδιακά την ικανότητα να ταυτοποιεί μελλοντικές εικόνες τριγώνων, υπό διαφορετικά μεγέθη και οπτικές γωνίες. Βελτιωμένη εκδοχή του Αντίληπτρου αποτέλεσε το *Mark I*, που δοκιμάστηκε για πρώτη φορά το 1960 και πλέον εκτίθεται στο Μουσείο Smithsonian. Με βάση το εγχειρίδιο οδηγιών, αποτελεί συσκευή αναγνώρισης μοτίβων, με την ικανότητα να τα κατηγοριοποιεί σε ομάδες. Για να κατανοηθεί, ωστόσο, η διεπιστημονική προσέγγιση που οδήγησε στη λειτουργία του

νευρωνικού δικτύου, είναι απαραίτητη μια ανασκόπηση των βασικότερων επιστημονικών κλάδων που επηρέασαν τον Rosenblatt, καθώς και των κοινωνικών τους προεκτάσεων.

Στις αρχές του 20^{ού} αιώνα, ο βιολόγος Jakob von Uexküll περιέγραψε κάθε ζωντανό οργανισμό ως σύστημα επεξεργασίας πληροφορίας που επιχειρεί να επιβιώσει στο φυσικό του περιβάλλον. Σε μια διαρκή αλυσίδα ανατροφοδοτικών κύκλων λειτουργίας, ο οργανισμός δέχεται πληροφορίες από τον φυσικό κόσμο, τις αξιοποιεί στην αναπροσαρμογή της συμπεριφοράς του και επαναλαμβάνει τη διαδικασία. Η επιστήμη που μελετά την ικανότητα ενός συστήματος να αυτορρυθμίζεται μέσω ανταλλαγής πληροφοριών με το περιβάλλον ονομάστηκε *Κυβερνητική (Cybernetics)*, από την ελληνική λέξη «κυβερνήτης» – το πρόσωπο που οφείλει να ρυθμίζει διαρκώς το πηδάλιο με βάση εξωτερικά δεδομένα. Ο κλάδος της κυβερνητικής πέρασε το κατώφλι της διεπιστημονικότητας το 1947, όταν ο ψυχολόγος Ross Ashby υποστήριξε ότι η ικανότητα της αυτορρύθμισης δεν χαρακτηρίζει αποκλειστικά τους ζωντανούς οργανισμούς αλλά και τις μηχανές. Η φαινομενική αντίφαση που προκύπτει αφορά τη φύση της μηχανής, ως συστήματος με απόλυτα προκαθορισμένη λειτουργία, σε αντιδιαστολή με την ελαστικότητα που απαιτεί η διαρκής προσαρμογή σε νέες συνθήκες. Ως παράδειγμα συστήματος με αυτά τα χαρακτηριστικά, ο Ashby ανέφερε το νευρικό σύστημα που, παρά την απαίτηση για σταθερή λειτουργία του ζωντανού οργανισμού, προσαρμόζεται διαρκώς σε εξωτερικά ερεθίσματα.

Πώς, ωστόσο, θα μπορούσε να προσομοιωθεί μια τόσο εκλεπτυσμένη λειτουργία; Το ερώτημα απαντήθηκε μερικώς το 1949, όταν ο νευροφυσιολόγος Donald Hebb δημοσίευσε τις βασικές αρχές ενός νέου κλάδου, της *Νευροπλαστικότητας*. Με βάση το μοντέλο που πρότεινε για τη λειτουργία του εγκεφάλου, όταν μια συγκεκριμένη πληροφορία ταξιδεύει για πρώτη φορά μέσα από το βιολογικό νευρωνικό δίκτυο ακολουθεί μια αρχικά τυχαία διαδρομή. Για κάθε μελλοντική επανάληψη της εν λόγω πληροφορίας, η διαδρομή επαναλαμβάνεται ενισχύοντας κάθε φορά τις νευρωνικές συνδέσεις σε όλη της την έκταση. Μια ανάμνηση, ή μια αφομοιωμένη συμπεριφορά, κατ' επέκταση δεν αποθηκεύεται σε κάποιο καθορισμένο σημείο του εγκεφάλου αλλά κατά μήκος προγραμματίσιμων δικτύων νευρώνων. Ο συνδυασμός μεταξύ του βιολογικού και του τεχνητού δικτύου είχε περιγραφεί το 1943 από τους McCulloch and Pitts και αφορά τη νευρωνική λειτουργία κατωφλίου· με λίγα λόγια, ένας μεμονωμένος νευρώνας πρόκειται να μεταβιβάσει ένα σήμα στον επόμενο μόνο αν το επίπεδο διέγερσής του έχει ξεπεράσει ένα προκαθορισμένο κατώφλι, το οποίο μειώνεται μέσω της νευροπλαστικότητας, καθιστώντας τη μεταφορά του σήματος ευκολότερη για κάθε αφομοιωμένη διαδρομή. Ως αποτέλεσμα, κάθε νευρώνας λειτουργεί ως

διακόπτης (μεταβίβαση/αποκοπή σήματος), προσομοιώνοντας τη δυαδική λογική (McCulloch & Pitts 1943).

Οι αρχές της κυβερνητικής εφαρμόστηκαν προοδευτικά στην κρατική και βιομηχανική διοίκηση από τη δεκαετία του 1950 και έπειτα. Για να κατανοηθούν οι επιπτώσεις της στις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής, θα αναφερθεί η έρευνα δράσης του κοινωνιολόγου Romano Alquati, που πραγματοποιήθηκε στην ιταλική βιομηχανία υπολογιστών Olivetti κατά τη δεκαετία του 1960, μετά την καθιέρωση της κυβερνητικής στην οργανωτική και διοικητική της δομή. Με βάση το κυρίαρχο συμπέρασμα, η κυβερνητική λειτουργούσε ως προέκταση της διοίκησης στο μυαλό και το σώμα των εργατών, αξιοποιώντας αυτόματα κάθε αυθόρμητη δημιουργική καινοτομία για τη βελτίωση της παραγωγής, μετατρέποντας έτσι την εργατική γνώση σε αποπλαισιωμένη και ποσοτικοποιημένη πληροφορία. Με άλλα λόγια, η έρευνα του Alquati ανέδειξε ένα πρωτοφανές υβριδικό μοντέλο, όπου μέσα και σχέσεις παραγωγής οδηγούνται σε σύνθεση (Alizada 2024). Όπως παρατηρούμε, η εφαρμογή της κυβερνητικής δεν αφορά κάποια μαθηματική προσομοίωση της αυτοοργάνωσης του εγκεφάλου, αλλά μια αποτελεσματικότερη μέθοδο παραγωγής γνώσης. Παρά τους βιομορφικούς¹ της ισχυρισμούς, η εφαρμογή της αποδείχθηκε κοινωνιομορφική και πλήρως εξαρτημένη από κοινωνικά δεδομένα.

Η κυβερνητική δεν αποτέλεσε τη μοναδική θεωρία που επιχείρησε να μοντελοποιήσει τον εγκέφαλο κατά τις δεκαετίες του 1940 και του 1950· την ίδια περίοδο βρισκόταν σε ισχύ η επονομαζόμενη *Αντιπαράθεση Gestalt (Gestalt Controversy)* μεταξύ των εκπροσώπων της κυβερνητικής και των εκπροσώπων της μορφολογικής ψυχολογίας (Gestalt Psychology). Ο όρος Gestalt μεταφράζεται στα γερμανικά ως *φόρμα-μορφή-ολότητα*, καθώς η σχετική φιλοσοφία της αντίληψης επιλέγει να εστιάζει στο σύνολο της μορφής ενός αντικειμένου, αντί για την ερμηνεία του ως απλού συνόλου των μερών του. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, η ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίσει ένα σχήμα ή μια μελωδία, ακόμη και μετά από σημαντική αλλοίωση, οφείλεται στην ικανότητα του εγκεφάλου να τα κατηγοριοποιεί σε μια συγκεκριμένη ομάδα, μετά από αμέτρητες εμπειρίες που αφορούν το συγκεκριμένο σχήμα ή τη μελωδία. Στην πραγματικότητα, μπορεί κανείς εύκολα να διακρίνει τις θεμελιώδεις αντιθέσεις μεταξύ της κυβερνητικής και της μορφολογικής ψυχολογίας αναφορικά με τη φύση της αντίληψης· οι εκπρόσωποι της κυβερνητικής κατανοούσαν την αισθητηριακή αντίληψη ως συλλογή προσαρμοστικών κανόνων, που συνέθεταν την πραγματικότητα μέσω παραγωγικής λογικής. Οι

¹ Biomorphic, δηλαδή ό,τι μιμείται την εσωτερική οργάνωση των ζωντανών οργανισμών. Αντίστοιχος όρος είναι το sociomorphic, η μίμηση της οργάνωσης της κοινωνίας.

εκπρόσωποι της μορφολογικής ψυχολογίας αντίθετα, την κατανοούσαν ως συλλογή μοτίβων (patterns), στις οποίες τα διαφορετικά ερεθίσματα κατηγοριοποιούνται χάρη στην εμπειρία του ατόμου, συνθέτοντας την πραγματικότητα μέσω επαγωγικής λογικής (Pasquinelli 2023).

Η Αντιπαράθεση Gestalt επιλύθηκε χάρη σε δύο βασικά γεγονότα. Το πρώτο αφορά τη δημοσίευση της μελέτης «What the Frog's Eye Tells the Frog's Brain», των Jerome Lettvin και Humberto Maturana, το 1959. Σύμφωνα με αυτή, το οπτικό νεύρο των σύνθετων οργανισμών αποτελείται από λιγότερες νευρικές συνάψεις σε σύγκριση με τον αμφιβληστροειδή χιτώνα, αποδεικνύοντας έτσι ότι η οπτική πληροφορία όφειλε να κατηγοριοποιηθεί και να κωδικοποιηθεί προτού αποσταλεί στον εγκέφαλο (Lettvin et al. 1959). Το δεύτερο αφορά τη θεωρία του John von Neumann για τη μέθοδο με την οποία πραγματοποιείται η προαναφερθείσα κωδικοποίηση, συνδυάζοντας αρχές τόσο της κυβερνητικής όσο και της μορφολογικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η πληροφορία που προσλαμβάνεται από την όραση αξιοποιείται πράγματι κατά τη διαρκή αναδιοργάνωση του εγκεφάλου, μέσω των μηχανισμών νευροπλαστικότητας, όπως υποστήριζαν οι εκπρόσωποι της κυβερνητικής. Ο τρόπος με τον οποίο η πληροφορία αποθηκεύεται, ωστόσο, δεν αφορά κάποιους παγιωμένους κανόνες, αλλά τη στατιστική αντίληψη πληθώρας διακριτών μοτίβων, όπως στη μορφολογική ψυχολογία, με επίκεντρο το ερώτημα αν ένα συγκεκριμένο ερέθισμα ανήκει σε συγκεκριμένη κατηγορία ή όχι (Pasquinelli 2023).

Η λειτουργική σύνθεση της θεωρίας του von Neumann ενδέχεται να οδηγήσει στην υπόθεση ότι προέκυψε μέσα από συστηματικά πειράματα στη φύση και τη λειτουργία του νευρικού συστήματος, οδηγώντας σε μια ισομορφική αναπαράσταση της λειτουργίας του εγκεφάλου. Στην πραγματικότητα, ωστόσο, βασική έμπνευση πίσω από αυτή αποτελεί το έργο *The Sensory Order*, που εκδόθηκε το 1952 από τον νεοφιλελεύθερο οικονομολόγο Friedrich Hayek. Το κίνητρο για την προσωπική ενασχόληση του Hayek με τη δομή του εγκεφάλου δόθηκε από τον καθηγητή του Constantin von Monakow, πρωτοπόρο της θεωρίας της αποκεντρωμένης μνήμης, κατά την οποία μια δεδομένη ανάμνηση δεν βρίσκεται εντοπισμένη σε καθορισμένο σημείο του εγκεφάλου αλλά διασκορπισμένη στο σύνολό του. Αξιοποιώντας την εν λόγω θεωρία, σε συνδυασμό με αρχές της νευροπλαστικότητας και της μορφολογικής ψυχολογίας, ο Hayek επιχείρησε να προεκτείνει τη θεωρία για την αποκεντρωμένη φύση της μνήμης σε μια περιγραφή της κοινωνίας, και συγκεκριμένα της καπιταλιστικής αγοράς (Hayek 2012· Pasquinelli 2023).

Συνεισφορά του Hayek αποτελεί η ιδέα της αναγνώρισης μοτίβων ως δημιουργία μοτίβων (recognition of patterns → creation of patterns), σύμφωνα με την οποία ο

εγκέφαλος δεν αναγνωρίζει προϋπάρχοντα μοτίβα αλλά δημιουργεί νέα. Με άλλα λόγια, η κατηγοριοποίηση διαφορετικών εξωτερικών ερεθισμάτων από τον εγκέφαλο δεν βασίζεται στις πραγματικές τους ομοιότητες, αλλά στις επιδιώξεις από αυτά, όπως έχουν διαμορφωθεί μέσω της εμπειρίας. Όπως είναι φυσικό, τα εν λόγω μοτίβα διαλύονται και δημιουργούνται καθημερινά, μέσω κυβερνητικών κύκλων ανατροφοδότησης με το περιβάλλον. Επιπλέον, κάθε μέλος της κοινωνίας έχει αναπόφευκτα στη διάθεσή του μόνο ένα μικρό μέρος της συνολικής διαθέσιμης πληροφορίας, διαμορφώνοντας έτσι αρκετά λανθασμένα μοτίβα και συμπεράσματα. Αν, ωστόσο, κάθε υποκείμενο βρίσκεται συνδεδεμένο στον κοινωνικό ιστό, έχοντας την ελευθερία να δραστηριοποιηθεί χωρίς περιορισμούς με βάση την πληροφορία που κατέχει, το συλλογικό αποτέλεσμα θα βελτιστοποιηθεί μέσω της απρόσκοπτης διακίνησης της πληροφορίας και η αξιοκρατία θα κυριαρχήσει (Hayek 2012· Pasquinelli 2023).

Η νεοφιλελεύθερη ρητορική γίνεται εύκολα ορατή στα συμπεράσματα του Hayek, που κατ' αυτό τον τρόπο προβάλλει ως ιδανικό πολιτικό σύστημα μια αποκεντρωμένη κοινωνία ατόμων με πλήρη οικονομική ελευθερία. Πραγματικός στόχος του βιβλίου του ήταν η επίθεση προς τον κεντρικό σχεδιασμό που προωθούσαν τα «σοσιαλιστικά» καθεστώτα της εποχής εκείνης και, πάνω απ' όλα, η προβολή των νόμων της αγοράς ως αδιαμφισβήτητης προέκτασης των νόμων της κοινωνίας και της φύσης. Παρ' όλα αυτά, οι αγορές δεν αποτελούν παράδειγμα κοινωνικά αυτοοργανωμένου συστήματος. Τα γραπτά των Babbage και Marx αποκαλύπτουν ότι κάθε σύστημα που χαρακτηρίζεται από καταμερισμό εργασίας έχει τη φυσική τάση να αυτορρυθμίζεται με βάση νέα δεδομένα, αναπτύσσοντας την αποκεντρωμένη συλλογική γνώση που συμπυκνώνεται στον συλλογικό εργάτη. Επιπρόσθετα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι από την εποχή του Hayek έως σήμερα οι τεχνολογίες πληροφορίας έχουν εξελιχθεί ραγδαία, επιτρέποντας τη συλλογή και αξιοποίηση κοινωνικών δεδομένων σε πραγματικό χρόνο, ανοίγοντας προοπτικές ελαστικής παραγωγικής προσαρμογής (Lange 1967), αλλά και κοινωνικής εκμετάλλευσης. Χαρακτηριστικά, ο ίδιος ο Hayek είχε αναφέρει ότι αν το αόρατο χέρι της αγοράς κωδικοποιηθεί σε υπολογιστή, η αγορά δεν θα χαρακτηρίζεται πλέον από ελευθερία (Hayek 2012· Pasquinelli 2023). Επιπρόσθετα, το όραμα του Hayek για μια κοινωνία που θα διοικείται με βάση ροές δεδομένων αποκαλύπτει τη συγκεκριμένη φύση της Τεχνητής Νοημοσύνης όχι ως κοινής τεχνολογίας, αλλά ως γενικευμένης επιστημολογίας, αντιμετωπίζοντας τη διαδικασία του συλλογισμού ως στατιστική ανάλυση μοτίβων στο εσωτερικό εκτεταμένων βάσεων δεδομένων (Raley & Rhee 2023). Η εν λόγω προσέγγιση, αν και

φαινομενικά ορθολογική, αποτελεί φορέα συγκεκριμένης πολιτικής ιδεολογίας γύρω από τη φύση των κοινωνικών σχέσεων.

Για την πλήρη κατανόηση του Αντλήπτρου είναι αναγκαία η επιστροφή στον Frank Rosenblatt και σε μια τεχνική που επιχείρησε προσωπικά να βελτιώσει: την *Πολυδιάστατη Ανάλυση*, που βασίζεται σε συνδυασμό της ψυχολογίας με την αναλυτική γεωμετρία διανυσματικών χώρων. Η τεχνική αυτή υπήρξε εξαιρετικά δημοφιλής στις σχολές Ψυχολογίας των ΗΠΑ κατά τη δεκαετία του 1950 (Pasquinelli 2023) και οι βασικές της αρχές μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: Δεδομένα που αφορούν την προσωπικότητα και τις δεξιότητες διαφορετικών ατόμων συλλέγονται σε δισδιάστατους πίνακες, και στη συνέχεια κάθε διακριτή παράμετρος κωδικοποιείται ως διάσταση ενός πολυδιάστατου χώρου. Αν, λόγου χάρη, η ανάλυση αφορά έντεκα διακριτές παραμέτρους προσωπικότητας, ο διανυσματικός χώρος στον οποίο τα δεδομένα κωδικοποιούνται θα διαθέτει έντεκα διαστάσεις. Με αυτό τον τρόπο, μια προσωπικότητα που θα απαιτούσε έναν ολόκληρο δισδιάστατο πίνακα για να απεικονιστεί, μπορεί να προβληθεί ως ένα και μοναδικό σημείο στον εκάστοτε πολυδιάστατο χώρο, επιτρέποντας την εύκολη σύγκρισή της με κάθε άλλη, λαμβάνοντας αποκλειστικά υπόψη την εγγύτητα των αντίστοιχων σημείων. Η σημαντική έμπνευση του Rosenblatt προέκυψε κατά τα τελευταία χρόνια συγγραφής της διδακτορικής του διατριβής, όταν παρατήρησε τυχαία ότι οι δισδιάστατοι πίνακες που κωδικοποιούσαν τις προσωπικότητες παρέπεμπαν στους αντίστοιχους πίνακες δεδομένων των ψηφιακών εικόνων. Μέσω αυτής της ομοιότητας, η πολυδιάστατη ανάλυση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί όχι μόνο για την κατηγοριοποίηση ανθρώπων αλλά και οπτικών ερεθισμάτων (Pasquinelli 2023).

Ως κλάδος της ψυχολογίας, ωστόσο, η πολυδιάστατη ανάλυση δεν χαρακτηρίζεται πολιτικά ουδέτερη. Αποτελεί απόγονο της Ψυχομετρικής, ενός διακριτού κλάδου με φιλοδοξίες πλήρους μετατροπής της νόησης σε ποσοτικοποιήσιμη μετρική (metrics). Η Ψυχομετρική αναπτύχθηκε από τον στατιστικολόγο Francis Galton, κατά τον 19ο αιώνα, με στόχο την απόδειξη της σχέσης ευφυΐας και εθνικότητας (Pasquinelli 2023). Σημαντική συνεισφορά στον κλάδο είχε και ο ψυχολόγος Charles Spearman, που καθιέρωσε τον γενικό παράγοντα νοημοσύνης (*general intelligence factor*), ή παράγοντα *g*, ανοίγοντας το δρόμο για την πλήρη αποδοχή του IQ ως δόκιμης μετρικής της ευφυΐας, αλλά και της ποσοτικοποιημένης και αποπλαισιωμένης νόησης ως παραδείγματος στο χώρο της ψυχολογίας του 20^{ου} αιώνα (Pasquinelli 2023). Κατ' επέκταση, η πολυδιάστατη ανάλυση αποτελούσε ένα ιδανικό μαθηματικό εργαλείο τόσο για την εφαρμογή των ιδεών του Hayek, όσο και για την επέκτασή τους στον ορισμό της νοημοσύνης.

Τούτων δοθέντων, είναι δυνατή η κατανόηση της λειτουργίας του Αντίληπτρου και η ανακατασκευή του κοινωνικού της υποβάθρου. Η εκπαίδευση του νευρωνικού δικτύου απαιτεί προβολή στην κάμερά του δεκάδων διαφορετικών σχημάτων και γραμμάτων, οι ψηφιακές εικόνες των οποίων κωδικοποιούνται σε σημεία ενός πολυδιάστατου χώρου. Τα δεδομένα διέρχονται από δίκτυα τεχνητών νευρώνων αρχικά τυχαία, που όμως αυτορρυθμίζονται και ενισχύονται με κάθε προβολή του ίδιου σχήματος ή γράμματος. Η αρχικά χαοτική δομή του δικτύου μετασχηματίζεται σταδιακά σε αυθόρμητη τάξη,² εκφράζοντας τα μοτίβα που έχουν δημιουργηθεί κατά την εκπαίδευση. Κατά την κανονική περίοδο λειτουργίας, κάθε φορά που ένα γράμμα ή σχήμα προβάλλεται στο Αντίληπτρο, αυτό αξιοποιεί τα εμπεδωμένα πλέον μοτίβα ώστε να απαντήσει σε μια απλή δυαδική ερώτηση: Αν ανήκει η συγκεκριμένη εικόνα σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ή όχι. Παρά τους βελτιστοποιημένους μαθηματικούς φορμαλισμούς που αξιοποιούνται σήμερα, όπως η κλίση καθόδου (*gradient descent*), οι βασικές αρχές λειτουργίας των νευρωνικών δικτύων παραμένουν σταθερές. Ενώ, ωστόσο, το Αντίληπτρο Mark I μπορούσε να επεξεργαστεί μόλις 4096 παραμέτρους, το GPT-4 ξεπερνά το 1 τρισεκατομμύριο (Pasquinelli 2023).

Όπως είναι εμφανές, όλοι οι βασικοί πυλώνες των τεχνητών νευρωνικών δικτύων ισχυρίζονται ότι αναπαράγουν την εγκεφαλική λειτουργία, ενώ στην πραγματικότητα ισχύει το ακριβώς αντίθετο· όλοι οι αντίστοιχοι κλάδοι επιχείρησαν να προβάλουν τις τεχνολογίες επικοινωνιών της εποχής τους στον ανθρώπινο εγκέφαλο και να ερμηνεύσουν τη λειτουργία της σκέψης διαμέσου αυτών. Η μοντελοποίηση που επεδίωξαν πέτυχε σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό την προσομοίωση της νόησης, αλλά σε κάθε περίπτωση τελικά απέτυχε, καθώς στην πραγματικότητα δεν υφίσταται κανένας συνεκτικός ορισμός της νόησης αποπλαισιωμένος από τις κοινωνικές συνθήκες στις οποίες αναπτύσσεται· ο συλλογισμός αποτελεί δραστηριότητα αυθόρμητη, ανακαλυπτική, και προπαντός συλλογική. Οι εκπρόσωποι κάθε κλάδου που προαναφέρθηκε διακήρυξαν μέσω αναγωγισμών τη βιομορφική φύση του εκάστοτε κλάδου, ενώ στον πυρήνα της ήταν καθαρά κοινωνιομορφική. Η κυβερνητική βασίζεται στην εξόρυξη κοινωνικών δεδομένων, τα αυτοργανωμένα συστήματα πληροφοριών αντανakλούν τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, ενώ οι αλγόριθμοι αντίληψης προσομοιώνουν τόσο το συλλογικό υποσυνείδητο, όπως η μορφολογική ψυχολογία, όσο και τη στατιστική κατηγοριοποίηση της νόησης, όπως η πολυδιάστατη ανάλυση. Κοινό παρονομαστή αποτελεί η αναγωγή της κοινωνικής γνώσης σε ποσότητες δεδομένων.

² Spontaneous order: Όρος που χρησιμοποιεί ο Hayek (Hayek 2012).

Με λίγα λόγια, η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν αντιπροσωπεύει καμιά πραγματική δραστηριότητα συλλογισμού, αλλά μια τεχνολογικά επαυξημένη στατιστική προέκταση του Κοινωνικού Ανθρώπου, μια γενίκευση του συλλογικού εργάτη, η γνώση του οποίου αποδεικνύεται καθοριστική στην αυτοοργάνωση της εσωτερικής της δομής· μιας δομής κωδικοποιημένης, αποκρυσταλλωμένης, αυτοματοποιημένης, αλλοτριωμένης και καθοδηγούμενης από την επιστήμη προς τις μοναδικές κατευθύνσεις που χρηματοδοτούνται από το κεφάλαιο, με βάση πάντοτε το φερόμενο επιστημολογικό υπόβαθρο, που αυτοπροβάλλεται και αυτοαναπαράγεται ως αντικειμενική υπολογιστική λογική. Χωρίς τη συγκεκριμένη εργασία που την τροφοδοτεί με δεδομένα, η τεχνητή «νόηση» θα παρέμενε σιωπηλή (Alizada 2024).

Πρώτα συμπεράσματα. Μια κριτική εκπαιδευτική προσέγγιση

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, η πρόσληψη της Τεχνητής Νοημοσύνης ως μιας αφαιρετικής και «εξωγήινης» νοημοσύνης αντιπροσωπεύει μια μεταφυσική ή και οριακά θεολογική οπτική. Οι υλικές και επιστημολογικές επιπτώσεις της επανάστασης της Τεχνητής Νοημοσύνης, που θα συζητηθούν στην επόμενη ενότητα, μπορούν να συνοψισθούν σε δύο βασικές προτάσεις: 1. η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν θα οδηγήσει (κατά κύριο λόγο) σε αυξημένη ανεργία, αλλά σε αυξημένη εξάρτηση και περιορισμένες δυνατότητες χειραφέτησης για την εργατική τάξη, μέσα από αλλαγές που θα επιφέρει στα μέσα και τις σχέσεις παραγωγής, και 2. η Τεχνητή Νοημοσύνη αναμένεται να ενισχύσει την αντίληψη της (ανθρώπινης) νόησης ως μιας μηχανιστικής και θετικιστικής διεργασίας, αποσυνδεδεμένης από την κοινωνική πραγματικότητα. Με βάση λοιπόν τα εν λόγω συμπεράσματα, ποιος είναι ο ρόλος του κριτικού εκπαιδευτικού σε ένα παρόν και μέλλον που θα κυριαρχούνται από την Τεχνητή Νοημοσύνη; Η απάντηση μπορεί να βρεθεί στην κριτική απελευθερωτική έρευνα, αλλά και την αποκρυστάλλωση της αδιαφανούς «νοητικής» λειτουργίας του νευρωνικού δικτύου.

Όπως αναφέρεται στο *Κεφάλαιο*, με τον ίδιο τρόπο που τα απολιθώματα βοηθούν στην κατανόηση εξαφανισμένων μορφών ζωής, τα τεχνουργήματα βοηθούν στην κατανόηση παλαιότερων μορφών κοινωνικής οργάνωσης της εργασίας (Marx 1992)· η σύγχρονη τεχνολογία και –τελικά– η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν θα αποτελέσουν εξαίρεση, κωδικοποιώντας τις κοινωνικές σχέσεις κάθε δεδομένης περιόδου. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από την «ξεχασμένη» αρχή που προαναφέρθηκε και

εμφανίζεται στο έργο τόσο του Adam Smith όσο και του Hegel, ότι η εργασία οφείλει πρώτα να εκμηχανισθεί πλήρως προτού κωδικοποιηθεί σε μια μηχανή.

Ως τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, η εφαρμογή της μαθηματικής ανάλυσης και της προτασιακής παραγωγικής λογικής στον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας επαρκούσαν για την κωδικοποίησή του. Αργότερα, όταν η πληθώρα κοινωνικών παραγόντων οδήγησε σε υπολογιστική έκρηξη, η επέκταση της τεχνολογίας ελέγχου σε νέους κλάδους ήταν αναπόφευκτη· η κυβερνητική, η ψυχομετρική και ο «συνδεδισμός» του Hayek αποτέλεσαν νεοφυείς επιστήμες που στόχευαν όχι μόνο σε μια διαρκή εξόρυξη κοινωνικών δεδομένων, αλλά και στην ανάδειξη της καπιταλιστικής αγοράς ως προέκτασης κοινωνικών και φυσιοκρατικών θεσφάτων. Όπως ανέφερε ο Gilles Deleuze, στο δοκίμιό του «Postscript on the Societies of Control» του 1990, ο κοινωνικός έλεγχος του 20^{ου} αιώνα αδιαφορεί για το μεμονωμένο υποκείμενο, εστιάζοντας αντ' αυτού στα παγκοσμιοποιημένα δίκτυα αλληλεξάρτησης (Deleuze 2017). Η πλήρης καθιέρωση της αλγοριθμικής διακυβέρνησης μπορεί να εντοπιστεί στα τέλη της δεκαετίας του 1990, όταν έκαναν την εμφάνισή τους οι πρώτες βάσεις δεδομένων, με την υποστήριξη του νέου κλάδου των «Μεγάλων Δεδομένων» (Big Data)· κατά την ίδια περίοδο, η αντίληψη της τεχνολογίας ως αφαιρετικής και απρόσωπης δύναμης επανήλθε στην κοινή αντίληψη (Pasquinelli 2023).

Στους βασικούς πυλώνες των εν λόγω διεργασιών συμπεριλαμβάνεται η σταδιακή μετατροπή εννοιών όπως η «γνώση», η «προσωπικότητα» και η «εμπειρία» σε αποπλαισιωμένη «πληροφορία», με στόχο τον αποτελεσματικότερο έλεγχο της εργατικής τάξης. Η ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης δεν θέτει αποκλειστικά ερωτήματα σχετικά με τη φύση της ανθρώπινης νόησης, αλλά οδηγεί και σε πληθώρα συζητήσεων όσον αφορά το είδος των εργασιών και των δεξιοτήτων που ενδεχομένως πρόκειται να «υποκατασταθούν» από αυτή, υπονοώντας ότι ορισμένες από αυτές δεν απαιτούν ιδιαίτερη «ευφυΐα». Δεν πρέπει να αγνοείται, ωστόσο, ότι η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν αποτελεί τίποτα περισσότερο από στατιστική και τεχνολογικά επαυξημένη προέκταση των κοινωνικών σχέσεων, χωρίς την ικανότητα υποθετικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Όπως και κάθε άλλη τεχνολογική καινοτομία πριν από αυτή, δεν έχει τη δυνατότητα να υποκαταστήσει πλήρως το εργατικό σώμα, αλλά μπορεί να το αποξενώσει, να εκμεταλλευτεί και να εκφυλίσει τις νοητικές του ικανότητες επιβάλλοντας οικονομική πειθαρχία, υπό την αόριστη απειλή της τεχνολογικής ανεργίας. Η εκπαίδευσή της, εντέλει, εξασφαλίζεται χάρη στα δεδομένα εκατομμυρίων χρηστών που εξορύσσονται καθημερινά, οδηγώντας σε ένα ακόμη υποπροϊόν· όπως αναφέρθηκε, η διαμόρφωση μοτίβων (κατά Hayek) δεν οφείλεται σε πραγματικές ομοιότητες μεταξύ ψηφιακών δεδομένων, αλλά στην «αισθητηριακή»

ανθρώπινη αντίληψη (Hayek 2012). Ελλείπει κριτικής κατανόησης, η Τεχνητή Νοημοσύνη αυτοοργανώνεται με βάση την προϋπάρχουσα κοινωνική κατηγοριοποίηση, που εκφράζεται μέσα από ιστορικά και πολιτιστικά κριτήρια, αλλά και τα στερεότυπα που αυτά φέρουν. Η αναπαραγωγή κοινωνικών προκαταλήψεων και βεβιασμένων στάσεων, κατ' επέκταση, δεν αποτελεί κοινό αποφεύξιμο ελάττωμα της Τεχνητής Νοημοσύνης, αλλά αναπόσπαστο τμήμα της διαμόρφωσής της ως στατιστικής αναπαραγωγής της κυρίαρχης αντίληψης (O'Neil 2016). Ως παράδειγμα προς επιβεβαίωση των προαναφερομένων μπορεί να αναφερθεί η πρόσφατη εργασία των Βουτυράκου, Κατσιαμπούρα και Σκορδούλη, όπου εξετάζονται οι έμφυλες προκαταλήψεις που εμφανίζονται σε δύο ευρέως χρησιμοποιούμενα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης, συγκεκριμένα τα ChatGPT 3.5 και 4.0 και Gemini 1.5 και 2.0 Flash (Voutyrakou, Katsiampoura & Skordoulis 2025).

Παράλληλα, ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η τρέχουσα μορφή τεχνητής νοημοσύνης φέρει εγγενείς περιορισμούς. Σε δημοσίευσή τους, οι Thompson et al. (2021) επεσήμαναν ότι οι τεχνικές επιδιόρθωσης λαθών της «βαθιάς μάθησης» (deep learning) έχουν αγγίξει τα όριά τους, και για να βελτιωθούν περαιτέρω απαιτούνται πόροι πρακτικά αδύνατον να εξασφαλιστούν. Όταν, ωστόσο, οι θεωρητικοί της νόησης –ακόμη και αρκετοί εκπρόσωποι της κριτικής θεωρίας– αναζητούν το υποτιθέμενο περιεχόμενο της «εξωγήινης» νοημοσύνης της Τεχνητής Νοημοσύνης, ο εν λόγω λογικός περιορισμός αγνοείται. Στην πραγματικότητα, όπως προαναφέρθηκε, η «εξωγήινη» αυτή νοημοσύνη αποτελεί απλώς απόπειρα αυτοματοποίησης της αυτοματοποίησης³ με βάση τη συλλογική και πολιτιστική γνώση, και με αυτή ως νοητικό όριο. Κοινώς, δεν διαφαίνεται δυνητική πιθανότητα ούτε για μια τεχνολογική «μοναδικότητα»,⁴ όπως αποκαλείται συχνά το σημείο καμπής στο οποίο η Τεχνητή Νοημοσύνη θα υπερβεί την ανθρώπινη και θα κυριαρχήσει (Barrat 2023), αλλά ούτε και για μια αυτόνομη κακεντρεχή διάνοια, όπως περιγράφεται στην επιστημονική φαντασία και σε ποικίλα τεχνοφοβικά άρθρα.

Το ερώτημα λοιπόν είναι πώς, ωστόσο, θα μπορούσε να οικοδομηθεί μια αποτελεσματική στάση μη τεχνοφοβικής αντίστασης. Ο προγραμματισμός, λόγου χάρη, πιο «ηθικών» αλγορίθμων για την Τεχνητή Νοημοσύνη δεν επαρκεί, καθώς αντίστοιχες απόπειρες έχουν αποτύχει, ανίκανες να επιλύσουν τα πολιτικά ζητήματα στο πυρήνα της αυτοματοποίησης (O'Neil 2016). Αντίθετα, τα εγγενή χαρακτηριστικά

³ Automation of automation, λογοπαίγνιο που χρησιμοποιεί ο Pasquinelli (2023).

⁴ Technological singularity, όρος του Rey Kurzweil (2005), που προέρχεται από την περιοχή στο κέντρο μιας μαύρης τρύπας και αποδίδεται ως μοναδικότητα. Η «τεχνολογική μοναδικότητα» είναι ένα υποθετικό μελλοντικό χρονικό σημείο όπου η τεχνολογική ανάπτυξη γίνεται ανεξέλεγκτη και μη αναστρέψιμη, οδηγώντας σε βαθιές και απρόβλεπτες αλλαγές στον ανθρώπινο πολιτισμό.

κάθε τεχνολογίας μπορούν να αμφισβητηθούν αποτελεσματικά μόνο μέσω επιστροφής στη μήτρα των κοινωνικών σχέσεων που αυτή κωδικοποιεί· εν προκειμένω, αναφερόμαστε στη νεοφιλελεύθερη παγκοσμιοποίηση και τις κοινωνικές ιεραρχίες κάθε μορφής που αναπαράγει. Εναλλακτικές τεχνολογίες οφείλουν να εδράζονται σε διαφορετικές από τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις. Η αμφισβήτηση του αυτοματισμού δεν μπορεί να αποκοπεί από το πολιτικό πρόταγμα της κοινωνικής και περιβαλλοντικής δικαιοσύνης, υπό την έννοια της απελευθέρωσης του συλλογικού υποκειμένου από τις κοινωνικές σχέσεις που αποκρυσταλλώνονται σε αυτό.

Πρώτο βήμα προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η σταδιακή απομάγευση της τεχνολογίας και ιδιαίτερα της Τεχνητής Νοημοσύνης από την τεχνοντετερμινιστική ή/και μεταμοντέρνα ερμηνεία που της προσδίδει χαρακτήρα απροσπέλαστης ηγεμονικής ισχύος. Με αυτό τον τρόπο, το υλικό και κοινωνιομορφικό της υπόβαθρο πρόκειται να αποκαλυφθεί, εστιάζοντας την αμφισβήτηση στη μονοπωλιακή και τεχνοκρατική της αξιοποίηση. Κατάλληλο ερευνητικό και διδακτικό εργαλείο αποτελεί η μέθοδος της Έρευνας Δράσης (*Action Research*), συνδυάζοντας αποτελεσματικά θεωρία και πρακτική μέσα από μικρές συμπεριληπτικές ομάδες ερευνητών και ασκούμενων, που μέσα από κύκλους δραστηριοτήτων διαγιγνώσκουν από κοινού το πρόβλημα, χαράσσουν δράση και παράγουν αναστοχαστικά συμπεράσματα (Avison et al. 1999). Η *Χειραφετητική Έρευνα Δράσης* αποτελεί σημαντική υποκατηγορία, καθώς πέρα από τα τυπικά χαρακτηριστικά της Έρευνας Δράσης στοχεύει στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών δομών εξουσίας και των επιπτώσεών τους στη χειραφετητική ικανότητα του υποκειμένου (Ledwith 2007). Στην περίπτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης, εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι/ες θα εργαστούν από κοινού στην αξιοποίηση σχετικών προγραμμάτων (π.χ. ChatGPT), με στόχο τον εντοπισμό, την κατανόηση και το σχεδιασμό μεθοδολογίας άμυνας απέναντι στις ηγεμονικές αντιλήψεις ή στις κοινωνικές προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που αναπαράγουν. Σχετικές ερευνητικές απόπειρες περιλαμβάνουν την πλατφόρμα *Turkopticon* της Lilli Iraní, με στόχο την πλατφόρμα ενοικίασης *micro-workers Amazon Mechanical Turk*, αλλά και το έργο της ινδικής κολεκτίβας *Politically Mathematics*, που επανοικειοποιείται τα μαθηματικά ως μέσο πολιτικής πάλης, αναλύοντας τις δυσανάλογες οικονομικές συνέπειες των μοντέλων εξάπλωσης της COVID-19 στα φτωχότερα λαϊκά στρώματα (Pasquinelli 2023).

Επιπρόσθετα, οφείλουν να ληφθούν υπόψη οι επιπτώσεις της ερμηνείας της Τεχνητής Νοημοσύνης ως «κοινωνικού ανθρώπου», ως προέκταση του μαρξικού «συλλογικού εργάτη». Με τον ίδιο τρόπο που οι βιομηχανικές μηχανές οδήγησαν σε εκφυλισμό της εργατικής ικανότητας, καθώς και έλλειψη χειραφετητικής ισχύος, η

πλήρης παραχώρηση της νοητικής, ανακαλυπτικής και εξερευνητικής ικανότητας του ανθρώπου στην αυτοματοποίηση πρόκειται να οδηγήσει σε αντίστοιχα αποτελέσματα. Ενδείξεις του μαθησιακού εκφυλισμού μέσω της υπερεξάρτησης από την Τεχνητή Νοημοσύνη γίνονται ορατές κατά την πρόσφατη έρευνα των Bastani et al. (2024), σε ένα δείγμα χιλίων μαθητών/τριών, παρότι η πληθώρα παραγόντων δεν επιτρέπει ακόμη ασφαλή συμπεράσματα (Tan & Rajaratnam 2024). Παρά τον μετέπειτα μετασχηματισμό της (Lindgren 2023), η υποκουλτούρα των hackers, όπως δραστηριοποιήθηκε κατά τις δεκαετίες 1960-1980, μπορεί να είναι ενδεικτική για μια νέα κουλτούρα εφευρετικότητας και *DIY* σχεδιασμού, εστιασμένη στο κοινωνικό σύνολο, όπου η τεχνολογία θα παρέχει αποκλειστικά αρωγή και όχι στείρες ανέσεις που οικοδομούν εξάρτηση. Με άλλα λόγια, η σύγχρονη επιστημολογία της Τεχνητής Νοημοσύνης, που τείνει να ταυτίσει την ανθρώπινη νόηση με τη μηχανική και να ερμηνεύσει τη γνώση ως αφαιρετική διαδικαστική πληροφορία, οφείλει να αμφισβητηθεί. Κάθε άνθρωπος οφείλει να εκπαιδευτεί στην αξιοποίηση ολόκληρου του φάσματος νόησης, που περιλαμβάνει εφαρμογές αναλυτικού, αλγοριθμικού και στατιστικού συλλογισμού, αλλά και τη διδασκαλία STEM, στο πλαίσιο μιας πολυμορφικής κριτικής εργαλειοθήκης χάραξης χειραφετητικής δράσης.

Μια τέτοια στρατηγική, ωστόσο, οφείλει να διοργανωθεί σε μια αποκεντρωμένη, από-κάτω-προς-τα-πάνω βάση· οι ποικίλες περιπτώσεις συγκεντρωτικών και αντιδιαλεκτικών πολιτικών ανατροπής, είτε αφορούν την ίδια την τεχνολογία, όπως στην περίπτωση του προγράμματος *Cybersyn* της κυβέρνησης Allende στη Χιλή (Medina 2014), ή της εκπαίδευσης εν γένει, όπως στην περίπτωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της κυβέρνησης Chávez στη Βενεζουέλα (Skordoulis 2018), μπορούν να διαβεβαιώσουν για τους κινδύνους ενός σχετικού εγχειρήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alizada, M. (2024), *Critical Examination of Autonomist Theories Within the Context of Artificial Intelligence*. M.S. - Master of Science. Middle East Technical University.

Avison, D.E., Lau, F., Myers, M.D., Nielsen, P.A. (1999), "Action research", *Communications of the ACM* 42(1): 94-97.

Barrat, J. (2023), *Our final invention: Artificial intelligence and the end of the human era*. UK: Hachette.

- Bastani, H., Bastani, O., Sungu, A., Ge, H., Kabakci, O., Mariman, R.** (2024), "Generative ai can harm learning", The Wharton School Research Paper, SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4895486> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4895486>.
- Deleuze, G.** (2017), "Postscript on the Societies of Control", in Wilson, D., Norris, C. (eds), *Surveillance, crime and social control*. London: Routledge, 35-39.
- Hayek, F.A.** ([1952] 2012), *The sensory order: An inquiry into the foundations of theoretical psychology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kurzweil, R.** (2005), *The Singularity Is Near: When Humans Transcend Biology*. New York: Viking Press Inc.
- Lange, O.** (1967), "The computer and the market", in Feinstein, C.H. (ed.), *Capitalism, Socialism and Economic Growth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ledwith, M.** (2007), "On being critical: Uniting theory and practice through emancipatory action research", *Educational action research* 15(4): 597-611.
- Lettvin, J.Y., Maturana, H.R., McCulloch, W.S., Pitts, W.H.** (1959), "What the frog's eye tells the frog's brain", *Proceedings of the IRE* 47(11): 1940-1951.
- Lindgren, S.** (2023), *Critical theory of AI*. Polity.
- Marx, K.** ([1867] 1992), *Capital*. UK: Penguin.
- McCulloch, W.S., Pitts, W.** (1943), "A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity", *The bulletin of mathematical biophysics* 5: 115-133.
- Medina, E.** (2014), *Cybernetic Revolutionaries: Technology and Politics in Allende's Chile*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- O'Neil, C.** (2016), *Weapons of math destruction: How big data increases inequality and threatens democracy*. UK: Penguin.
- Pasquinelli, M.** (2023), *The eye of the master: A social history of artificial intelligence*. London: Verso Books.
- Raley, R., Rhee, J.** (2023), "Critical AI: A field in formation", *American Literature* 95(2): 185-204.
- Skordoulis, C.** (2018), "Neoliberal Globalization and Resistance in Education: The Challenge of Revolutionary Critical Pedagogy", in Asimakopoulos, J., Gilman-Opalsky, R. (eds), *Against Capital in the Twenty-First Century: A Reader in Radical Undercurrents*. Philadelphia, PA: Temple University Press, 160-170.
- Tan, S., Rajaratnam, V.** (2024), "Critique of Generative AI Can Harm Learning Study Design", SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4898213> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4898213>.
- Thompson, N.C., Greenewald, K., Lee, K., Manso, G. F.** (2021), "Deep learning's diminishing returns: The cost of improvement is becoming unsustainable", *Ieee Spectrum* 58(10): 50-55.
- Voutyrakou, D., Katsiampoura, G., Skordoulis, C.** (2025), "Fairness in AI: When are AI Tools Gender-Biased?", *Advances in Applied Sociology* 15: 204-235, doi: [10.4236/aasoci.2025.153011](https://doi.org/10.4236/aasoci.2025.153011).

Η θέση της αφήγησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση

Μιχάλης Κατσιγιάννης

Προπτυχιακός φοιτητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
mixaliskatsimm@gmail.com

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση είναι πολύ πιο πλούσια και λιγότερο δεσμευτική ως διαδικασία συγκριτικά με τις μετέπειτα εκπαιδευτικές βαθμίδες, κάτι που της προσδίδει μια ισχυρή αισθητική και παιδαγωγική θέση. Η λογοτεχνία –γενικότερα– δεν υποστηρίζει το παιδί μόνο ως προς την καλλιέργεια της αισθητικής, αλλά και ως προς αυτή της κριτικής σκέψης, η οποία δεν είναι ανεξάρτητη από την πρώτη (Μαρκούζε 1998· Κόκκος 2017). Είναι απίθανο να αναπτύξει ένα υποκείμενο το αισθητικό κριτήριο, χωρίς να αναπτύξει μαζί και την ονομαζόμενη «κριτική συνειδητοποίηση» (βλ. Φρέιρε 1974 & 1977). Αυτό που συμβαίνει είναι ότι επίπεδο ανάπτυξης του ενός είναι αντίστοιχο του επιπέδου ανάπτυξης του άλλου. Η πρώτη συνάντηση λοιπόν ενός παιδιού με τη λογοτεχνία είναι από τις πιο κρίσιμες και τρυφερές πρώτες φορές της ζωής ενός ανθρώπου και πρόκειται για ένα κομβικό σημείο στο οποίο προδιαγράφεται σε μεγάλο βαθμό η μετέπειτα ενασχόλησή του με την συγκεκριμένη τέχνη. Όπως εξηγεί ο Κοντολέων (1988: 79), η λογοτεχνία μπορεί να «κάνει το παιδί να πολεμήσει αποτελεσματικά τη στείρα μοναξιά. Θα του αναπτύξει την ενδοσκόπηση, την περισυλλογή και τη δυνατότητα να προβληματίζεται, να οραματίζεται και να πιστεύει στο μέλλον του πολιτισμού μας». Αποτελεί έναν «άλλο κόσμο» που «παρουσιάζεται μέσα στον κατεστημένο κόσμο, μπαίνει στις ασχολίες της καθημερινής ζωής, στην εμπειρία που έχει κανείς από τον εαυτό του και τους άλλους στον κοινωνικό και φυσικό περίγυρο», έναν κόσμο με «άλλα κριτήρια, άλλες αξίες και άλλες αρχές» (Marcuse 1984: 44).

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα πραγμάτευση εστιάζει στην αφήγηση ως το κατεξοχήν μέσο που πραγματώνει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην προσχολική εκπαίδευση

(δεδομένου ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία συνήθως δεν είναι απολύτως εξοικειωμένα με τους γραφηματικούς χαρακτήρες, τα αλφαβητικά σημεία και την ανάγνωση).¹ Βέβαια, όπως «κάθε εκπαιδευτική πρακτική προϋποθέτει μια αντίληψη για τον άνθρωπο και τον κόσμο» (Φρέιρε 1977: 27), το ίδιο συμβαίνει και με τις παιδαγωγικές θεωρήσεις για την αξιοποίηση της αφήγησης ως εργαλείου και πεδίου διδασκαλίας. Αυτό που προτείνεται εδώ είναι μια μετατόπιση της προσέγγισης της αφήγησης όχι ως στείρας, μονοδιάστατης και μονοκατευθυντικής διαδικασίας, αλλά ως ενός δημιουργικού πεδίου αισθητικής και κριτικής συγκρότησης των υποκειμένων (στην προκειμένη περίπτωση των μαθητών και των εκπαιδευτικών). Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστεί μια πολυπρισματική προσέγγιση, η οποία θα στηριχθεί σε τρεις άξονες: η αφήγηση ως *συμβάν ιστορικο-πολιτισμικό, εκπαιδευτικό και διερευνητικό*. Ειδικότερα, θα πλαισιωθεί εννοιολογικά η αφήγηση όχι ως μονοδιάστατη, στατική και παθητική διαδικασία, αλλά ως διαλεκτική, ρευστή και δυναμική διαδικασία κατανόησης και παραγωγής του κόσμου. Στη συνέχεια, θα εξεταστεί η αφήγηση ως διαδικασία εντός της σχολικής αίθουσας, εστιάζοντας κριτικά στα στάδια *πριν, κατά τη διάρκεια και μετά* την αφήγηση. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στα σημεία εκείνα που μπορούν να θεωρηθούν εξαρτησιακά των παραδοσιακών αντιλήψεων τόσο για τη συνδιαλλαγή εκπαιδευτικού-μαθητή όσο και για την ανάληψη του ρόλου του αφηγηματικού και δημιουργικού υποκειμένου γενικότερα, ανοίγοντας το πεδίο των διαστάσεων της αφηγηματικής εμπειρίας. Τέλος, θα τεθεί ο προβληματισμός της (διανύσιμης, όπως προτείνεται στο συγκεκριμένο άρθρο) απόστασης μεταξύ αισθητικών και μη αισθητικών αφηγήσεων και της υπέρβασης των (παραδοσιακά νοούμενων ως) στεγανών ορίων μεταξύ τους, προτείνοντας, συγκεκριμένα, μια ριζοσπαστικοποίηση της αισθητικής απόδοσης, όσον αφορά τις αφηγήσεις, η οποία θα μπορούσε να καταστήσει δυνατές ποικίλες αισθητικές αποκρίσεις/αποδόσεις στην αφήγηση.

Προσεγγίζοντας την αφήγηση: η αφήγηση ως ιστορικοπολιτισμικό συμβάν

Η αφήγηση είναι μια τέχνη ταυτοτική για το ανθρώπινο ον. Είμαστε το μοναδικό είδος του ζωικού βασιλείου που μοιράζεται ιστορίες και ανταλλάσσει σκέψεις, ιδέες και εμπειρίες. Αυτό δεν συμβαίνει για λόγους πολυτελούς ευχαρίστησης και

¹ Στο πλαίσιο αυτό, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι η συζήτηση που ακολουθεί δεν αφορά μόνο την παραδοσιακή αφήγηση, αλλά επίσης εναλλακτικές και νέες μορφές, π.χ. ψηφιακή αφήγηση κλπ.

περιστασιακής ικανοποίησης, αφού μέσω της αφήγησης δεν διηγούμαστε απλώς ιστορίες. Αυτό που στην πραγματικότητα κάνουμε είναι να προσπαθούμε να αποκωδικοποιήσουμε τα σημεία της ζωής. Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι ο άνθρωπος πάσχει από το «σύνδρομο της αφήγησης». Η αφήγηση είναι η τέχνη εκείνη την οποία, για λόγους βαθιά κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς, ο άνθρωπος χρησιμοποιεί ώστε να καταφέρει να διαχειριστεί το παρελθόν, να φροντίσει και να ελέγξει το παρόν και να σχεδιάσει το μέλλον (Bruner 2016). Σύμφωνα με τον Μπένγιαμιν (1999, 96-97), η αφήγηση είναι η «εμπειρία που μεταβιβάζεται από στόμα σε στόμα είναι η πηγή από όπου άντλησαν όλοι οι αφηγητές», είναι:

«η τέχνη του να επαναλαμβάνει κανείς ιστορίες, και αυτή η τέχνη χάνεται αν οι ιστορίες δεν κρατιούνται πλέον στη μνήμη. Χάνεται, γιατί κανείς πλέον δεν γνέθει και δεν υφαίνει ενώ τις ακούει προσεκτικά. Όσο περισσότερο ο προσεκτικός ακροατής ξεχνάει τον εαυτό του, τόσο βαθύτερα χαράσσεται μέσα του το άκουσμα. Όπου τον έχει συνεπάρει ο ρυθμός της εργασίας, εκεί αφουγκράζεται αυτές τις ιστορίες με τρόπο που το χάρισμα να τις επαναλαμβάνει του δίνεται σχεδόν από μόνο του. Αυτό είναι λοιπόν το δίχτυ που μέσα του αναπαύεται το χάρισμα της αφήγησης». (Μπένγιαμιν 1999, 106)

Επίσης, όπως αναφέρει ο Barthes (2019, 93-93), η αφήγηση:

«μπορεί να υποστηριχθεί από την αρθρωμένη γλώσσα, προφορική ή γραπτή, από την εικόνα, σταθερή ή κινούμενη, από τη χειρονομία, και από την εύτακτη ανάμιξη όλων αυτών των υποστάσεων [...] το αφήγημα είναι παρόν σε όλες τις εποχές, σε όλους τους τόπους, σε όλες τις κοινωνίες. Το αφήγημα αρχίζει με την ίδια την ιστορία της ανθρωπότητας. Δεν υπάρχει, δεν υπήρξε πουθενά λαός χωρίς αφήγημα. Όλες οι τάξεις, όλες οι ανθρώπινες ομάδες έχουν τα δικά τους αφηγήματα, ενώ συχνά τα αφηγήματα αυτά τα γεύονται, από κοινού, άνθρωποι διαφορετικής, ακόμη και αντίθετης, κουλτούρας: το αφήγημα αδιαφορεί για την καλή ή την κακή λογοτεχνία: διεθνές, διαχρονικό, διαπολιτισμικό, το αφήγημα είναι παρόν όπως η ζωή».

Είναι βέβαια κρίσιμο να σχολιαστεί ότι οι αφηγήσεις νομιμοποιούν συγκεκριμένα κομμάτια του κόσμου, «καθορίζουν κριτήρια αρμοδιότητας και/ή εξεικονίζουν την εφαρμογή τους [...] καθορίζουν εκείνο που έχει δικαίωμα να ειπωθεί και να γίνει μέσα στον πολιτισμό» (Lyotard 1993, 71). Όπως εξηγεί ο Bauman (2005, 34-35):

«οι αφηγήσεις είναι σαν προβολείς. Φωτίζουν μέρος της σκηνής αφήνοντας την υπόλοιπη στο σκοτάδι. Αν φωταγωγούσαν ολόκληρη τη σκηνή, θα ήταν ουσιαστικά άχρηστοι. Το έργο τους, άλλωστε, είναι να «θεραπεύσουν» τη σκηνή, να την προετοιμάσουν για οπτική και διανοητική πρόσληψη από τους θεατές, να δημιουργήσουν μια εικόνα την οποία να μπορεί κανείς να αφομοιώσει, να κατανοήσει και να συγκρατήσει, μέσα από ένα χάος κηλίδων και στιγμάτων που κανείς δεν έχει τη δυνατότητα να προσλάβει ή να αντιληφθεί. Οι αφηγήσεις βοηθούν εκείνους που προσπαθούν να κατανοήσουν, διαχωρίζοντας το σχετικό από το άσχετο, τις πράξεις από τον περίγυρο, την υπόθεση από το φόντο της, και τους ήρωες ή τους εγκληματίες που βρίσκονται στο επίκεντρό της από τις στρατιές των κομπάρσων και των βουβών προσώπων. Αποστολή της αφήγησης είναι να επιλέγει – και είναι ίδιον της φύσης της να συμπεριλαμβάνει αποκλείοντας και να διαφωτίζει σκιάζοντας».

Με βάση τα προηγούμενα, λοιπόν, η αφήγηση δεν είναι μία παθητική διαδικασία, κατά την οποία ο αφηγούμενος αποκαλύπτει και ο μη αφηγούμενος περνά το χρόνο του προσλαμβάνοντας τον πρώτο, αλλά μια διαλεκτική υπόθεση. Το περιεχόμενο της αφήγησης συνοικοδομείται απ' όλους τους συμμετέχοντες και μαζί με αυτό συνοικοδομείται και ένα νοητικό πλέγμα θεάσεων και ερμηνειών, κατασκευάζονται δηλαδή οι κοινωνικές πραγματικότητες των υποκειμένων.

Αφήγηση και εκπαιδευτική διαδικασία: η αφήγηση ως εκπαιδευτικό συμβάν

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αφήγηση αποτελεί βασικό εργαλείο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση. Είναι η συγκολλητική ουσία μεταξύ του παιδιού και της λογοτεχνίας.

Κυρίαρχοι στη σύγχρονη κατεστημένη εκπαίδευση είναι οι λόγοι (discourses) του ενηλικισμού και της (αυτο)πειθάρχησης των παιδιών σε εξουσιαστικά συστήματα που τα προσλαμβάνουν και τα συγκροτούν ως κατώτερα υποκείμενα των ενηλίκων και παθητικούς δέκτες τους. Ο Χολτ (1979β, 70) κάνει λόγο για «εξουσία των ενηλίκων», εννοώντας «ένα είδος [...] γενικού και μόνιμου δικαιώματος ή καθήκοντος να λέμε στα παιδιά τι να κάνουν» (επίσης Μικρός Ντουινιάς 2018' Χολτ 1979α). Ο Πεχτελίδης (2015, 34-35) εξηγεί σχετικά:

«τα παιδιά αντιμετωπίζονται ως μια ειδική κοινωνική κατηγορία που συγκροτείται σε αντιπαράθεση προς τους ενήλικες. Η νεωτερική εννοιολόγηση της παιδικής ηλικίας χαρακτηρίζεται από τον έντονο διαχωρισμό των παιδιών από τους ενήλικους. Τα παιδιά θεωρείται ότι βρίσκονται σε ένα ελλειπτικό στάδιο και θα ολοκληρωθούν ως κοινωνικά υποκείμενα μονάχα μέσα από την ενηλικίωσή τους».

Στο πλαίσιο αυτό, «η παιδική ηλικία συνεχίζει να θεωρείται αποκλειστικά ως προπαρασκευαστικό στάδιο για την ενήλικη ζωή και όχι ως γίνεσθαι στο παρόν» (Πεχτελίδης 2020, 67). Ο Χολτ (1979^α, 20-21) μάλιστα, αναφερόμενος σε αυτό ακριβώς το φαινόμενο, κάνει λόγο για «θεσμό της παιδικής ηλικίας», για επινόηση των κατηγοριών του Παιδιού και του Ενήλικα μέσω αντιστίξεων, με αποτέλεσμα να κατασκευάζονται ως «πολύ διαφορετικές» κατηγορίες μεταξύ τους. Τέτοιου είδους λόγοι και αντιλήψεις ασκούν «αποφασιστική επίδραση» στο θεσμό της εκπαίδευσης και επιχειρούν να προβληθούν ως «ο μοναδικός τρόπος σκέψης», ως «η μοναδική πραγματικότητα» (Πεχτελίδης 2020, 15). Υπό αυτό το πρίσμα:

«είναι γελοίο κι εξοργιστικό για ένα θεσμό σαν το σχολείο [...] να συνεχίζει να παριστάνει τον κύριο υπερασπιστή των παιδιών [...] σημαντική αποστολή των σχολείων είναι να δογματίζουν, να κάνουν δηλαδή τα παιδιά να σκέφτονται αυτό που θέλουν οι ενήλικες, ή τουλάχιστον αυτά που θέλουν οι πολιτικά ισχυροί ενήλικες να σκέφτονται τα παιδιά» (Χολτ 1979^β, 317).

Βέβαια:

«Ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι ένα σύνθετο πεδίο όπου συνυπάρχουν διαφορετικοί και συχνά αντικρουόμενοι λόγοι ή τρόποι σκέψης, ομιλίας και γραφής γύρω από τα πράγματα [...] Οι κυρίαρχοι λόγοι στην εκπαίδευση συνυπάρχουν με εναλλακτικούς λόγους που αντιστέκονται στην εξουσία τους και τους αμφισβητούν. Ένας λόγος μπορεί να είναι κυρίαρχος αλλά δεν καταφέρνει να φιμώσει και να σιωπήσει ολοκληρωτικά τους άλλους». (Πεχτελίδης 2020, 14-16)

Σε αυτή την κατεύθυνση, στις ενότητες που ακολουθούν, θα εξεταστούν αναλυτικότερα τα –ρευστά– στάδια (πριν από, κατά τη διάρκεια και μετά) της αφήγησης ως μεθόδου διδασκαλίας. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στα σημεία εκείνα που έχουν τη δυνατότητα να διαρρηγνύουν τη στερεοτυπική πρόσληψη της

«συμπαγούς αφήγησης» ως εκπαιδευτικού εργαλείου, στα σημεία δηλαδή εκείνα που, αν –αντί να κατασταλούν– αξιοποιηθούν, θα μπορούσαν να απειλήσουν τις κανονιστικές αντιλήψεις τόσο για την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή όσο και για την ανάληψη του ρόλου του αφηγηματικού και δημιουργικού υποκειμένου, ανοίγοντας, έτσι, το πεδίο των δυνατών διαστάσεων της αφηγηματικής εμπειρίας.

Πριν από την αφήγηση: ευταξία και αταξία

Η ευρέως αποδεκτή αντίληψη τόσο για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας όσο και για τη διδασκαλία γενικότερα, όπως αναφέρει και ο Χολτ (1987, 97), είναι ότι η ήσυχη και τακτοποιημένη παρουσία των μαθητών μέσα στη σχολική αίθουσα, δηλαδή η ευταξία, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση. Το ζήτημα, ωστόσο, της ευταξίας, στην πραγματικότητα, είναι ένα ασήμαντο και ανούσιο ζήτημα το οποίο επιχειρείται να μεγεθυνθεί σε κάτι σημαντικό, ενώ ουσιαστικά αφορά την επιβολή της ήσυχης και αποδεκτής παρουσίας του μαθητή. Αυτό αποτελεί και το πρόβλημα επικοινωνίας που χαρακτηρίζει τη σχέση του εκπαιδευτικού (αλλά και, γενικά, του ενηλίκου) με το παιδί (Χολτ 1987, 102). Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη ζωηρή και απείθαρχη συμπεριφορά του παιδιού ως ανάρμοστη και προσβλητική τόσο για τον ίδιο όσο και για το έργο του. Από τη στιγμή που η άτακτη συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή ως μια στάση που δεν δείχνει τον απαιτούμενο σεβασμό, τότε πρέπει άμεσα να ληφθούν σοβαρά μέτρα. Τα μέτρα αυτά είναι η ανάκληση στην τάξη.

Ωστόσο, το μυαλό του μέσου εκπαιδευτικού (συχνά όμηρου του αυταρχισμού) αδυνατεί να κατανοήσει ότι η απειθαρχία, η αυθάδεια, είναι μία «υγιής τάση» (Στίρνερ 2000, 70) από την οποία δεν απειλείται η ελευθερία του εκπαιδευτικού (Στίρνερ 2000, 75). Αντίθετα, αυτό που προτείνεται εδώ είναι ότι αυτή η απειθαρχία και η αυθάδεια θα μπορούσε να αποτελέσει κρίσιμο σημείο κατά την προετοιμασία μιας αφηγηματικής διαδικασίας, ένα χρήσιμο έναυσμά της. Η αντίληψη που ακολουθείται είναι ότι η αίθουσα είναι ένα «σύστημα επικοινωνίας» μεταξύ όλων των μελών όπου επικοινωνείται ένα «μήνυμα» συνοδευόμενο με «θόρυβο» (Χένρυ 1979, 55-56). Ο θόρυβος δεν είναι τίποτα άλλο πέρα από τη ζωή της τάξης, το σώμα του μηνύματος. Και «δεν είναι το μήνυμα που αποτελεί το σημαντικότερο αντικείμενο της μάθησης, αλλά ο θόρυβος, τα παράσιτα! Η σημαντικότερη πολιτιστική μάθηση –πάνω από όλα οι πολιτιστικές κατευθύνσεις– μεταδίδεται με τη μορφή θορύβου» (Χένρυ 1979, 55-56). Η συμπεριφορά λοιπόν της αταξίας και της απειθαρχίας δεν είναι τίποτα άλλο πέρα από την «στοιχειωδέστερη εκδήλωση της δημιουργικότητας. Το υποκειμενικό

ονειροπόλημα ξεστρατίζει τον κόσμο. Οι άνθρωποι παρεκκλίνουν [...] αυθόρμητα και με πολλή περίσκεψη» (Βανεγκέμ 2002, 324).

Σε αυτό το πλαίσιο, η αταξία, η φασαρία, οι παρεκκλίσεις δεν αποτελούν πρόβλημα προς επίλυση πριν από την αφηγηματική διαδικασία (όπως η παραδοσιακή εκπαιδευτική θεώρηση αντιλαμβάνεται και συνεπώς καταστέλλει), αλλά ένα δημιουργικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα ίδια τα παιδιά, έχοντας αναλάβει τον κεντρικό ρόλο της τάξης, μπορούν να αποτελέσουν τη βασική φωνή της αφηγηματικής διαδικασίας που θα ακολουθήσει, τη βασική φωνή μιας αφήγησης απρόοπτης, δημιουργικής και κριτικής. Σύμφωνα με τον Βανεγκέμ (2002, 327), «η παρέκκλιση είναι η μόνη γλώσσα, η μόνη χειρονομία που κουβαλάει μέσα της την ίδια της την κριτική» και, συνεπώς, αν τροφοδοτηθεί βήμα βήμα, θα αναπτυχθεί και θα θεριέψει, έχοντας πιθανότητες να απειλήσει και να βλάψει το κατεστημένο πρόσωπο της κοινωνικής οργάνωσης, γενικότερα. Άλλωστε όπως εξηγεί ο Ντέννινσον (1979, 120-121), αναφερόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία, «ενδιαφερόμαστε για την ελευθερία, σημαίνει ότι ενδιαφερόμαστε [...] να μην παρεμποδίζουμε τις δημιουργικές δυνάμεις των άλλων».

Με βάση τα προηγούμενα, είναι φανερό ότι η προετοιμασία για την αφήγηση και η διαμόρφωση του κλίματός της πρέπει να αποφασίζεται όχι αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό (όπως στερεοτυπικά προτείνεται να συμβαίνει), αλλά και από τα παιδιά, δηλαδή να συναποφασίζονται: ο εκπαιδευτικός ή κάποιο παιδί ενημερώνει την πρόθεσή του να αφηγηθεί μια ιστορία και αν ο σκοπός αυτός εγκριθεί τότε σε μια άτυπη (ή και τυπική) συνέλευση όλων των μελών της τάξης αποφασίζεται το είδος και ο χαρακτήρας της αφήγησης. Όπως εξηγεί και ο Χολτ (1979β, 42-43), ο εκπαιδευτικός πρέπει να σκεφτεί ως εξής: «δεν ήρθα σ' ένα [...] σχολείο για να μπορέσω να επιβληθώ στα παιδιά σαν να ήμουν αρχηγός αγέλης, και εκείνα δεν ήρθαν εδώ για να καθοδηγούνται σαν αγέλη. Ας αποφασίσουν μόνα τους πόση τάξη θέλουν».

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης: οι διακοπές

Όποιο χαρακτήρα και αν αποκτήσει η αφήγηση, στη διάρκειά της θα υπάρξουν παρεμβολές και διακοπές. Το ερώτημα που προκύπτει είναι ποια πρέπει να είναι η στάση του εκπαιδευτικού. Ως προς ένα σημείο, το ζήτημα και εδώ είναι η ευταξία.

Η κανονιστική αντίληψη που διέπει την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με το παιδί καταλήγει, θέλοντας και μη, σε μια σύγκρουση δίχως τέλος, η οποία στην πράξη μεταφράζεται ως εξής: τα παιδιά «πρέπει να υπακούν για να ικανοποιείται η δίψα των μεγάλων για εξουσία» (Neill 1972, 216). Αυτό που συχνά αδυνατούν να συλλάβουν οι

εκπαιδευτικοί είναι ότι με την ανυπακοή το παιδί «εκφράζει τις δικές του και μόνο επιθυμίες, οι οποίες προφανώς και δεν παραβιάζουν ούτε και πληγώνουν κανέναν» (Neill 1972, 67). Όμως, η αυτονομία του παιδιού είναι κάτι που κατά κόρον απαγορεύεται. Πρέπει να κάνει αυτό το οποίο το προστάζουν να κάνει, με σκοπό η εκμάθηση της δουλοπρέπειας, και μάλιστα της ανιδιοτελούς δουλοπρέπειας, να έχει επιτυχία. Η καταστολή της απειθαρχίας, της ανυπακοής και του αυθορμητισμού (που αποτελούν και τις αυθεντικές στάσεις δημιουργικότητας του παιδιού) αποτελούν τη νόρμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία ακολουθείται και στο κύριο σώμα της αφήγησης, κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο πλαίσιο αυτό προτείνεται η αποθάρρυνση ή αβίαστη καταστολή των όποιων διακοπών προκύψουν και τη διάρκεια της αφήγησης.²

Είναι, ωστόσο, σημαντικό να σημειωθεί ότι οι διακοπές των παιδιών δεν συμβαίνουν τυχαία και δεν αποτελούν χαρακτηριστικό προβληματικής συμπεριφοράς. Έχουν πάντα κάποιο λόγο όταν παρουσιάζονται και θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι δύο ειδών: *ενδοαφηγηματικές* και *εξωαφηγηματικές*. Στο πρώτο είδος ανήκουν διακοπές όπως όταν το παιδί διακόπτει την αφήγηση με σκοπό τη διευκρίνιση άγνωστων λέξεων και όρων, διακόπτει γιατί θέλει να έρθει πιο κοντά στον εκπαιδευτικό, γιατί δεν τον ακούει καλά ή δεν βλέπει καλά το βιβλίο, επειδή θέλει να αφηγηθεί μια προσωπική του ιστορία που θεωρεί ότι ταιριάζει με την αρχική αφήγηση κλπ. Το δεύτερο είδος περιλαμβάνει διακοπές που έχουν σκοπό την ικανοποίηση μιας βιολογικής ανάγκης ή κάποια ξαφνική ανησυχία κλπ. Σε όποια κατηγορία και αν εντάσσεται η διακοπή της ροής της αφήγησης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιλαμβάνεται και τις παραμικρές ανάγκες του παιδιού, χωρίς να κάνει γι' αυτές αξιολογικές κρίσεις. Ακόμη, αντί να θεωρεί την όποια ανάγκη προβληματική, απλώς και μόνο επειδή έχει ως αποτέλεσμα τη διακοπή της αφήγησης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βρίσκει τρόπους να ενσωματώνει δημιουργικά την ικανοποίηση αυτών των αναγκών και τη διακοπή στην αφηγηματική δραστηριότητα.

Με άλλα λόγια, οι τυχόν διακοπές που μπορεί να προκύψουν κατά τη διάρκεια μιας αφήγησης είναι κρίσιμο να μην εκλαμβάνονται ως πρόβλημα που χρήζει αντιμετώπισης (αδιαφορίας ή καταστολής), καθώς έτσι υποαναγνωρίζονται οι αυθόρμητες καταβολές των διακοπών και η συμβολή τους στον δημιουργικό μετασχηματισμό της αφηγηματικής εμπειρίας και της αφηγηματικής ροής. Εξάλλου, σύμφωνα και με τους Danninson και Goodman (1982, 24), σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης είναι να μπορεί να ακολουθεί τις παρορμήσεις του παιδιού και όχι να τις

² Ένα τέτοιο μοντέλο, διαχείρισης και καταστολής των διακοπών και καθυστάξης των παιδιών, προτείνει π.χ. η Γιαννικοπούλου (1994).

καταστέλλει, να προτάσσει τη δημιουργικότητά του και όχι να προβαίνει σε αβίαστη συμμόρφωσή της. Αντίστοιχα, οι διακοπές της αφήγησης θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν, όχι ως στείρα κενά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά ως δημιουργικοί χώροι διαπραγμάτευσης των τρόπων επιτέλεσης της αφηγηματικής διαδικασίας. Αποτελούν το πεδίο εκείνο εντός του οποίου το παιδί επιχειρεί να επανατοποθετηθεί μέσα σε ένα σύστημα (το εκπαιδευτικό) το οποίο είναι εξ ορισμού κατασκευασμένο με κατασταλτικούς σκοπούς. Μέσω των διακοπών δηλαδή το παιδί εγείρει έναν αντίλογο απέναντι στους μηχανισμούς καταστολής του, έναν αντίλογο που είναι χρήσιμο να αξιοποιηθεί δημιουργικά – και όχι να κατασταλεί και να προσπεραστεί αβίαστα. Όπως εξηγεί ο Χολτ (1979β, 297), στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι να «ηρεμεί τα πράγματα», αλλά να «τα αναστατώνει», να «ξυπνάει τη συνείδηση», να «καταστρέφει μύθους» (Χολτ 1979β, 297). Η μονομερής θέσπιση και επιβολή κανόνων (των παραδοσιακών δομών της εκπαιδευτικής διαδικασίας) από την άλλη είναι αυτή που «στομώνει τη ζωτικότητα» (Χολτ 1979β, 70).

Μετά την αφήγηση

Η ολοκλήρωση της αφήγησης δεν συνεπάγεται και τερματισμό της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Αντίθετα, αφού η ιστορία έχει ειπωθεί, είναι η ώρα του αναστοχασμού, με το παιδί να εμπλέκεται ενεργά στην ουσία της ιστορίας. Πρόκειται για το στάδιο της αφήγησης στο οποίο εξ ορισμού ο μαθητής καλείται να λάβει κεντρική θέση. Για το στάδιο αυτό υιοθετείται εδώ η άποψη της Τσιλιμένη (1997), η οποία αναφέρει εννέα μετααφηγηματικές δραστηριότητες:

1. συζήτηση-σχολιασμός
2. εικαστικές μορφές έκφρασης
3. παιχνίδια προ-γραφής και προμαθηματικών εννοιών – εισαγωγή σε μουσικές έννοιες
4. αναδιήγηση παραμυθιού
5. ανατροπή της εξέλιξης του μύθου
6. αναδόμηση του παραμυθιού με κούκλες μέσα κι έξω από το κουκλοθέατρο
7. δημιουργία ποιημάτων
8. παντομίμα-μίμηση
9. δραματοποίηση

Τέτοιου τύπου μετααφηγηματικές δραστηριότητες δίνουν εξ ορισμού το χώρο εκείνο που θα επιτρέψει στο παιδί να μετατοπιστεί από την καθαυτή ιστορία της αφήγησης, καθώς και από τους κατεξοχήν ρόλους αφηγητή-ακροατή, να ανεξαρτητοποιήσει τη σκέψη του και να την αφήσει να μετασχηματίσει την ιστορία σε κάτι άλλο, αλλά και να επαναπροσδιορίσει το ίδιο το αφηγηματικό υποκείμενο.

Η αφήγηση ως διερευνητικό συμβάν

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η αφήγηση αποτελεί τη συγκολλητική ουσία μεταξύ του παιδιού και της αισθητικής λεκτικής έκφρασης, δηλαδή της λογοτεχνίας. Ωστόσο, η αφήγηση δεν είναι απλώς η πράξη της διήγησης, δηλαδή ο λόγος εκείνος ο οποίος εκφέρεται από έναν άνθρωπο με σκοπό τη διάδοση, τη μεταφορά και την επικοινωνία της τέχνης της λογοτεχνίας σε έναν άλλο, αλλά κάτι πολύ περισσότερο από αυτή την πρακτική. Η αφήγηση είναι η ίδια ένα είδος τέχνης που παράγει αισθητική, δηλαδή έργα τέχνης ακριβώς όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, το θέατρο κλπ. Η αφήγηση έχει μια ευμετάβλητη παρουσία σε όλες τις τέχνες και, όπως κάθε είδος τέχνης, έχει το δικό της αυτόνομο αισθητικό σύμπαν το οποίο περιέχει τους δικούς του κανονισμούς. Ο Bathes (2019, 93) τοποθετεί την αφήγηση ως παρούσα *«στη μυθολογία, στον θρύλο, στον μύθο, στο παραμύθι [...] στην παντομίμα, στον ζωγραφικό πίνακα [...] στο υαλογράφημα, στον κινηματογράφο, στα κόμικς, στα παραλειπόμενα του Τύπου, στη συνομιλία»*.

Όμως, εντός του σχολείου, η πραγματική αισθητική καλλιέργεια αδυνατεί να βρει γόνιμο έδαφος για ανάπτυξη πολυδιάστατη και ποικιλόμορφη, αν η δημιουργική έκφρασή της (σε αυτό το σημείο μας ενδιαφέρει η αφήγηση) περιορίζεται σε σαφή αισθητικά όρια και κριτήρια. Αν η αισθητική καλλιέργεια αποτελεί στόχο θεωρητικό και πρακτικό, τότε το επίδικο είναι η αισθητική εκμετάλλευση και μορφοποίηση κάθε μορφής και περιεχομένου, ανεξάρτητα από το είδος της μεταξύ τους επαφής και διαλεκτικής. Στην υποστήριξη μιας τέτοιας θέσης ανακύπτουν δύο συχνά ερωτήματα: πρώτον, κατά πόσο η αναζήτηση της αισθητικής σε μη αισθητικά πεδία ακυρώνει αυτόματα την πρόθεση της καλλιτεχνικής επιτέλεσης και, δεύτερον, κατά πόσο η απόδοση αισθητικής σε πλαίσιο εκτός του χώρου της τέχνης αλλοιώνει την ουσία της τελευταίας. Στα στερεοτυπικά αυτά ερωτήματα επιχειρούν να απαντήσουν οι ενότητες που ακολουθούν.

Η επιτελεστική και εν κινήσει αισθητικοποίηση των σημείων

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι τόσο ο δημιουργός όσο και ο αποδέκτης ενός έργου τέχνης εμπλέκονται ενεργά με ένα προϊόν αισθητικής και με την ίδια την τέχνη σε τελική ανάλυση, όπως επίσης και ότι το αισθητικό αυτό προϊόν δεν είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αποκομμένης από το κοινωνικό πλαίσιο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάθε έργο τέχνης έχει κατασκευαστεί μέσω του *νόμου της επιλογής*, με την έννοια ότι επιτελείται εντός ενός πλαισίου γενικών και ειδικών προσλαμβανουσών. Η πορεία ενός υποκειμένου προς τη δημιουργικότητα είναι η συμπεριφορά του τόσο προς τα σημεία της μεταβαλλόμενης και ρευστής πραγματικότητας όσο ως προς τα αιτήματα που δέχεται από την πραγματικότητα και διατυπώνει σε αυτή.

Επομένως, ο κόσμος εντός του οποίου το υποκείμενο υπάρχει και δρα είναι ένα ιδιωτικό και δημόσιο σύμπαν άπειρων σημείων, στο οποίο κάποια από αυτά θεωρούνται αισθητικά και κάποια άλλα (τα περισσότερα) όχι. Τόσο το υποκείμενο όσο και όλα τα σημεία που το περιβάλλουν, αλλά και περιβάλλονται από αυτό, έχουν οργανική σχέση μεταξύ τους (το υποκείμενο με τα σημεία και τα σημεία μεταξύ τους). Δηλαδή, βρίσκονται σε μια άμεση και διαρκή διαλεκτική σχέση, μέσα από την οποία η καλλιτεχνικότητα συγκροτείται, δημιουργείται και αποδίδεται. Η αρχή της δημιουργικότητας λοιπόν εντοπίζεται, πρώτον, στην επιλογή κάποιων από το πλήθος των σημείων και, δεύτερον, στη διαδικασία της αισθητικοποίησής τους. Με άλλα λόγια, η κατασκευή ενός έργου τέχνης έχει τις ρίζες της στην αισθητική επιλογή και αξιοποίηση των σημείων του κόσμου του υποκειμένου που το παράγει.

Ωστόσο, αυτός ο νόμος της επιλογής έτσι όπως επιτελείται πάσχει από μια έντονη τάση περιχαράκωσης και εγκλωβισμού της αισθητικής αξιοποίησης. Τόσο διάφοροι καλλιτέχνες όσο και αρκετοί θεωρητικοί, κριτικοί και εκπαιδευτικοί, στην κατά τα αποτελέσματα μάταιη προσπάθειά τους να αντιληφθούν ουσιαστικά και να κατανοήσουν βαθύτερα την τέχνη, θέτουν διάφορα κριτήρια ως προς τα χαρακτηριστικά της αισθητικής. Αυτή η τάση –που μπορεί πολύ εύκολα να χαρακτηριστεί δογματισμός– θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελεί ένα είδος ευγονικής. Αυτό που αντιπροτείνεται εδώ, για μια ρεαλιστική σύλληψη του υποβάθρου και της φύσης της τέχνης (και συνεπώς της αφήγησης), είναι η ενδελεχής μελέτη της επιτέλεσής της, η παρατήρηση και η ανάλυση της κίνησής της: η τέχνη δεν είναι απύσχα μόνο όταν είναι παρούσα εν κινήσει. Όπως σημειώνει ο Blanchot (2018, 352), «η τέχνη δεν είναι ποτέ δεδομένη για το έργο, δεν είναι δυνατόν να τη βρει παρά όταν επιτελείται το ίδιο». Ένα έργο τέχνης δεν αποτελεί καλλιτεχνικό γεγονός επειδή ο δημιουργός του το δάμασε με το αισθητικό του καμτσίκι και το περιόρισε σε

αισθητικά κριτήρια, ώστε να είναι σε θέση να αποκαλέσει το δημιούργημά του τέχνη και τον εαυτό του καλλιτέχνη, αλλά επειδή έχει κατασκευαστεί για μια σειρά από λόγους. Η τέχνη επιτελείται, υφίσταται ως συμβάν, όχι επειδή έχει τη δυνατότητα να πλαστεί, αλλά επειδή (και όσο) λειτουργεί ως τέτοια.

Ένα έργο τέχνης λοιπόν που δημιουργήθηκε σύμφωνα με την τήρηση και την ακολουθία ορισμένων αισθητικών κριτηρίων, δηλαδή κάποιων κοινωνικά κατασκευασμένων καλλιτεχνικών νόμων, απλώς και μόνο για να υπάρχει, για να εμφανιστεί δεν είναι έργο τέχνης, αλλά το βαλσαμωμένο πτώμα αυτής, το οποίο περιφέρεται με δόξα και χάρη. Στην τραγική αυτή περίπτωση ο κατά φαντασίαν καλλιτέχνης ζει με τη γέννηση, την εφαρμογή και την απόδειξη της σκέψης, αλλά ξεχνάει ή αγνοεί ότι η τέχνη ζει μόνο με την επιτέλεση αυτής.

Η αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία: από την αναίρεση και την απαγόρευση στη ριζοσπαστικοποίηση της αισθητικής απόδοσης

Η κατεστημένη καλλιτεχνική δημιουργία, ως επί το πλείστον, ενσαρκώνει τα σημεία εκείνα τα οποία θεωρείται ότι είναι ευθύς εξαρχής αισθητικά (βλ. και τα προηγούμενα) και αγνοεί επιδεικτικά όλα τα υπόλοιπα. Αυτή η οπτική υιοθετείται και από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αφήγηση, για παράδειγμα, ενός παιδιού σχετικά με ένα περιστατικό που έλαβε χώρα σε κάποιο δρόμο, σε μια παιδική χαρά ή σε ένα κατάστημα υποδημάτων και αφορά στην εξιστόρηση των περιστατικών που διαδραματίστηκαν εκεί (δηλαδή χωρίς να εκφράζονται συνειδητά με κάποιο άμεσο ή έμμεσο αισθητικό ύφος), θεωρείται εκ των προτέρων ότι αδυνατεί να συμβάλλει στην αισθητική. Όμως, η προκατάληψη αυτή οδηγεί στην υιοθέτηση μιας αλλοτριωμένης οπτικής αναφορικά με την αισθητική εκμετάλλευση των σημείων που καταλήγουν να είναι το υλικό της καλλιτεχνικής δημιουργίας. Μια τέτοια στάση αδιαφορεί για το σύμπαν του κάθε υποκειμένου και ενδιαφέρεται μόνο για ελάχιστα σημεία που υπάρχουν σε αυτό. Όμως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να μην προδικάζει τίποτα, πόσο μάλλον τις αισθητικές αξιώσεις και διαπραγματεύσεις των παιδιών. Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Adorno (2019, 203), «τη στιγμή που καθόμαστε να ακούσουμε μια ιστορία, παραχωρούμε κάτι στον αφηγητή, χωρίς να ξέρουμε αν θα εκπληρώσει ή όχι τις προσδοκίες μας». Ενώ, με τους όρους του Barthes (1977, 29), «η αφήγηση παραμένει, γενικά, η επιλογή ή η έκφραση μιας [...] στιγμής».

Μέσα από την αφήγηση και τις σχολικές/εκπαιδευτικές αντιλήψεις που την πλαισιώνουν, έρχονται στο προσκήνιο τόσο η θεωρούμενη ως «αισθητική» όσο και η θεωρούμενη ως «μη αισθητική» αφήγηση. Το άστοχο –όπως υποστηρίζεται εδώ– είναι

ότι υπάρχει ο διαχωρισμός μεταξύ αισθητικής και μη αισθητικής αφήγησης, ότι η τελευταία αντιμετωπίζεται ως κενή υψηλού περιεχομένου, δηλαδή ότι η πρόθεση και το περιεχόμενο της είναι αδιανόητο να αξιοποιηθούν και να λειτουργήσουν καλλιτεχνικά. Αυτό που πρέπει να απασχολήσει δεν είναι μια άνευ όρων διεύρυνση της αισθητικής και η αξιοποίηση κάθε σημείου με αισθητικούς όρους εκ των προτέρων (αφελής στάση) ούτε όμως η περιχαράκωση της αισθητικής αρχιτεκτονικής μίας αφήγησης (αλαζονική στάση). Αντίθετα, χρειάζεται μια ποιοτικοποίηση και ποσοτικοποίηση της αναζήτησης της αισθητικής, ώστε να εκλείψει ο διαχωρισμός και η ιεράρχηση μεταξύ των σημείων σε «σημαντικά» (δηλαδή άξια αισθητικής αξιοποίησης) και «ασήμαντα» (δηλαδή ανάξια αισθητικής αξιοποίησης). Η τελευταία αυτή διάκριση είναι που γεννά και τρέφει, σε ό,τι αφορά το σχολικό περιβάλλον, την απαξίωση, την αποστροφή και την εσωστρέφεια των μαθητών, καθώς εξ ορισμού τους εκτοπίζει από τις θέσεις των δυνάμει συμμετεχόντων και δημιουργών στα καλλιτεχνικά δρώμενα. Σύμφωνα με τον Πεχτελίδη (2020, 175-176):

«Ένα βασικό ερώτημα που είναι σημαντικό να μας απασχολεί ως ενήλικες είναι αν ακούμε πραγματικά τα παιδιά [...] Ο Ντελέζ έλεγε ότι τα παιδιά στο σχολείο υποβάλλονται σε μια διαδικασία “νηπιποίησης”, παρά το γεγονός ότι μπορούν, περισσότερο από όσο νομίζουμε, να μιλήσουν και να πράξουν για λογαριασμό τους. Επομένως, τα παιδιά είναι χαμένα εκ των προτέρων, ακόμα και όταν οι εκπαιδευτικοί τους έχουν όλη την καλή θέληση να βοηθήσουν [...] αν οι διαμαρτυρίες των παιδιών ακούγονταν στα νηπιαγωγεία, αν οι ερωτήσεις τους και τα αιτήματά τους αποσπούσαν τη δέουσα προσοχή, αυτό θα ήταν αρκετό για να τιναχθεί στον αέρα το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του».

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, «αμφισβητείται έμπρακτα ο ενηλικοκεντρισμός και η ιδιοκτησιακή λογική των ενηλίκων προς τα παιδιά» αφού «τα παιδιά είναι πιο πιθανό [...] να έχουν μεγαλύτερο κίνητρο [...] όταν τα ίδια είναι μέρος της λήψης της, ενώ συμβαίνει το αντίθετο όταν δεν λαμβάνεται υπόψη η άποψή τους» (Πεχτελίδης 2020, 179). Αν θέλουμε να γνωρίσουμε το παιδί και να έχουμε μια «έντιμη επικοινωνία» μαζί του (Χολτ 1979β, 125) –και όχι απλώς να του επιβάλλουμε μονοκατευθυνστικά αυτά που εμείς πιστεύουμε– θα πρέπει «να γνωρίσουμε την πραγματική του ζωή έξω από το σχολείο» (Χολτ 1979β, 143), «να νομιμοποιήσουμε τα ενδιαφέροντά» του (Χολτ 1979β, 117, 125):

«με άλλα λόγια, να τον κάνουμε να αισθανθεί πως οτιδήποτε τον ενδιαφέρει είναι επιτρεπτό, πως μπορεί να ξεκινήσει από εκεί και ν’ αρχίσει να βλέπει και

να εξερευνά τον κόσμο, το ίδιο καλά όσο κι οποιοσδήποτε άλλος, και μάλιστα ακόμα καλύτερα». (Χολτ 1979β, 117)

Υπό αυτό το πρίσμα, η απουσία ενδιαφέροντος των παιδιών είναι επιφανόμενο, μια εντύπωση που δημιουργείται στον εκπαιδευτικό εξαιτίας της προκατάληψης του ότι τα δικά του ενδιαφέροντα στις αισθητικές αποδόσεις προβάλλονται πάνω σε –και θα έπρεπε να υιοθετούνται αυτομάτως από– τα παιδιά. Όπως εξηγεί ο Χολτ (1979β, 114), «*το να βρίσκουμε ενδιαφέροντα πράγματα για να κάνουν τα παιδιά δεν είναι τόσο δύσκολο, αν δεν έχουν ζήσει στο σχολείο πολύ καιρό, ή αν δεν τα έχουν κάνει να αισθάνονται [...] ότι είναι τρομερά ηλίθια και ανάξια*». Αυτό που υποστηρίζει μάλιστα ο Χολτ είναι ότι τα παιδιά «*μπορεί να βρουν περισσότερο έξυπνα σχήματα από εκείνα που θα μπορούσαμε να σκεφτούμε εμείς*» (Χολτ 1979β, 45).

Η ίδια η αφήγηση ως δράση έχει αναριθμητές αφητηρίες και προορισμούς και, συνεπώς, επιδιώξεις και σκοπούς, ακριβώς επειδή εκφράζει μια οπτική, έτσι όπως αυτή διαμορφώνεται από τις παθητικές και ενεργητικές παραστάσεις της συνείδησης. Το αφηγηματικό περιεχόμενο που εκφέρεται παράγει την τοποθέτηση του υποκειμένου που το εκφέρει μέσα στον κόσμο. Έτσι, η αφήγηση είναι το όπλο στη διάθεση του ατόμου ώστε να συμβάλλει στη συνοικοδόμηση της πραγματικότητας του κόσμου, του δημόσιου και του ιδιωτικού βίου. Η μη απόδοση, η απαγόρευση και η αναίρεση αισθητικής σε οποιαδήποτε αφήγηση αποτελούμενη από σημεία τα οποία δεν έχουν κοινώς αποδεκτά αισθητικό χαρακτήρα (δηλαδή σε οποιαδήποτε αφήγηση που δεν κατασκευάστηκε από ορθόδοξα αισθητικά σημεία) παρεμποδίζει όχι μόνο την προσπάθεια τοποθέτησης ενός υποκειμένου στον κόσμο (γενικά ή ειδικά), αλλά και τη διεύρυνση των τρόπων με τους οποίους μπορεί να καταστήσει ορατή την τοποθέτησή του. Αυτό που αντιπροτείνεται στην παρούσα πραγμάτευση, όσον αφορά ειδικότερα και το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (αλλά και γενικά), είναι μια ριζοσπαστικοποίηση της αισθητικής εκμετάλλευσης κάθε σημείου του κόσμου. Η αποθάρρυνση προς κάτι τέτοιο θεωρείται εδώ ότι παρακωλύει τη δράση της πολλαπλότητας που αναδύεται μέσα από τη διεύρυνση της δράσης της τοποθέτησης του υποκειμένου, δηλαδή της επανεμφάνισης του κόσμου που προκύπτει από τη δράση αυτή, και ότι συντηρεί τον κόσμο ως ένα μονοδιάστατο πλαίσιο αναφοράς, μονομερώς ερμηνεύσιμο.

Η αποφασιστική ανοικτότητα της αισθητικής αξιοποίησης και της απόδοσης αισθητικής δεν είναι μια τακτική επικίνδυνη και αλλοιωτική για το χαρακτήρα και την ουσία της τέχνης, αλλά ανανεωτική και αναζωογονητική. Κάθε σημείο που υπάρχει στον κόσμο είναι και ένα ίχνος του κόσμου αυτού, το οποίο λειτουργεί ως το αναγνωριστικό χαρακτηριστικό του και ως η σημασία του, το υπόβαθρό του. Η μορφή

και το περιεχόμενο του κόσμου δεν είναι τίποτα άλλο πέρα από το συγκεντρωμένο σώμα των σημείων που τον αποτελούν. Η απόδοση αισθητικής σε ένα σημείο σημαίνει το συγχρονισμό και την αλληλεπίδραση της τέχνης με τον κόσμο και, πιο συγκεκριμένα, την αποτελεσματικότερη διαλεκτική που υπάρχει εντός του, αφού η τέχνη είναι το φαινόμενο εκείνο που η δράση του επισκιάζει όλα τα άλλα αναλυτικά και κριτικά ερμηνευτικά εργαλεία και μέσα. Όσο ένα σημείο, οποιοδήποτε σημείο, υφίσταται αισθητικές τροποποιήσεις, δηλαδή όσο ένα σημείο αντικρίζεται και αντιμετωπίζεται ως μια πλούσια και πολυσημική περιοχή, τόσο περισσότερο θα κατακρημνίζεται και θα διασπάται η συμπαγής και άκαρπη ψευδοενότητα του κόσμου και θα ανασυγκροτείται από τις αντίληψεις και τις προθέσεις των υποκειμένων ως ρευστή και διαρκώς μεταβαλλόμενη.

Με άλλα λόγια, η διεύρυνση της διαδικασίας απόδοσης αισθητικής συνεπάγεται όχι τόσο τη θέαση μερών του κόσμου που παραμένουν σκοτεινά, αθέατα, αλλά τη συνολική πολυερμηνεία του, την εγκατάλειψη και την απόρριψη της μοναδικής αναπαράστασης, της οικουμενικότητάς της και της καθολικότητάς της. Με αυτούς τους όρους, το έργο τέχνης είναι ο θρίαμβος επί της μονομέρειας και της αντικειμενικότητας, αφού αυτό που δείχνει δεν είναι τόσο αυτό που περιγράφει, αλλά κυρίως το πώς και το γιατί αναδεικνύει αυτό που εκπροσωπεί.

Οπότε, θέτοντας απλά το συμπέρασμα, η αισθητική διάσταση ενός έργου τέχνης είναι μόνο η ερμηνεία ενός ατόμου ή μιας ομάδας για την αντίληψη του δημιουργού σχετικά με το θέμα που αναλύει με το έργο του και τίποτα περισσότερο. Ένα έργο τέχνης θεωρείται τέτοιο όχι επειδή είναι από μόνο του και επειδή θα ήταν ούτως ή άλλως, αλλά επειδή κατασκευάστηκε για να θεωρηθεί τέτοιο, επειδή ετικετοποιήθηκε ως αισθητική κατασκευή. Του αναγνωρίστηκε, δηλαδή, μια ποιοτική διαφορά στην έκφραση και στην τεχνοτροπία έναντι άλλων κατασκευών.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η ανοικτότητα της αισθητικής είναι ζήτημα ουσίας. Το θέμα δεν είναι να θεωρηθούν τέχνη τα περισσότερα, αλλά να μην θεωρούνται τα λιγότερα. Η αισθητική δεν πηγάζει από κάποιο ειδικό δοχείο, καλά κρυμμένο, που πρέπει να εντοπιστεί και να κατακτηθεί ώστε να εξασφαλιστεί η επιτέλεση της καλλιτεχνικής δημιουργίας, αλλά από τον τρόπο αντίληψης του υποκειμένου για τα σημεία του κόσμου.

Επομένως, η κοινώς αποδεκτά αισθητική αφήγηση καμία απολύτως υπεροχή δεν έχει στη θεωρούμενη ως μη αισθητική αφήγηση, ακριβώς γιατί το δίπολο αυτό περιγράφει μία ψευδαίσθηση, μία σχέση που στην πραγματικότητα δεν υπάρχει. Η αφήγηση, όπως και κάθε άλλο έργο τέχνης, αποτελείται από τα σημεία του κόσμου του υποκειμένου που την παράγει. Καμία αφήγηση δεν είναι εξ ορισμού αισθητική,

ακόμα και αν είναι δημιουργημένη από σημεία που έχουν καθιερωθεί ως στερεοτυπικά αισθητικά. Αντίθετα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κάθε αφήγηση εκτίθεται και διερευνά (ή διερευνά εκτιθέμενη) την απόδοση αισθητικής, η οποία εναπόκειται στην αντίληψη του καθενός για αυτήν. Ο εκπαιδευτικός που ασχολείται με τη διδασκαλία της λογοτεχνίας οφείλει να λάβει υπόψη του το γεγονός αυτό, γιατί *«η λογοτεχνία, σε σχέση με άλλα αντικείμενα διδασκαλίας, έχει την ιδιαιτερότητα να αποτελεί μια γενικότερη πολιτισμική πρακτική, που εμπλέκεται με τη ζωή και τις συνήθειες των ανθρώπων πολύ περισσότερο από ό,τι λ.χ., τα μαθηματικά ή η ιστορία»* (Φρυδάκη 2003, 50).

Συμπεράσματα

Με βάση τα προηγούμενα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση θα λέγαμε ότι αποτελεί μια κρίσιμη και ρευστή κατάσταση. Πρόκειται για ένα δυναμικό και πολυπαραγοντικό παιδαγωγικό εγχείρημα, το οποίο σε προσχολικές ηλικίες παρουσιάζει την εξής ιδιαιτερότητα: επαφίεται και επιτελείται μέσω της αφήγησης. Βασικός στόχος του εγχειρήματος αυτού είναι να αποκτήσουν οι μαθητές την αίσθηση ότι η λογοτεχνία βρίσκεται σε μια διαλεκτική σχέση με κάθε υποκείμενο και δεν αποτελεί μια μουσειακή περιήγηση. Ο ρόλος της αφήγησης, στο πλαίσιο αυτό, αποτελεί ένα είδος πρόκλησης για τον εκπαιδευτικό. Όπως υποστηρίχθηκε, είναι κρίσιμο να αφήνει ανοιχτές τις ποικίλες δυνατότητες: α) ανατροπής των παραδοσιακών/στερεοτυπικών ρόλων εκπαιδευτικού-μαθητή και αφηγητή-ακροατή και β) αισθητικής εκμετάλλευσης των σημείων του κόσμου των παιδιών, έτσι ώστε (και με σκοπό) να μην παρακωλύεται η πολλαπλότητα των δράσεων και των τοποθετήσεων τους στον κόσμο. Μια τέτοια προσέγγιση, μόνο όφελος μπορεί να έχει, τόσο για τα παιδιά όσο και για τον εκπαιδευτικό, αφού τα πρώτα έρχονται σε επαφή με έργα που ίσως καλλιεργούν τη φαντασία τους, ενώ ο δεύτερος θέτει γερά θεμέλια προς μια ουσιαστική, ελεύθερη και ανεξάρτητη επικοινωνία με τα παιδιά.

Κλείνοντας, είναι κρίσιμο να επισημανθεί ότι τόσο η ίδια η λογοτεχνία όσο και η διδασκαλία της είναι *«πολυσύνθετα φαινόμενα»* και δεν επιδέχονται *«ετοιμοπαράδοτες λύσεις»* (Κανατσούλη 2018, 153). Σε κάθε περίπτωση πάντως, θα διατύπωνα το εξής ερώτημα σε όλους εκείνους που ενδιαφέρονται για το παιδί με τον έναν ή τον άλλο τρόπο: Ποια θέλουμε να είναι η ποιότητα των ανθρώπων που κατοικούν σε αυτόν τον κόσμο; Ένα ερώτημα που μπορεί να διασπαστεί ως εξής:

«ανήκουμε σε ένα σύνολο μίας ψεύτικης, επιτηρούμενης και ελαττωματικής “δημοκρατίας”, όπως αυτή σκιαγραφήθηκε λεπτομερώς από τον Όργουελ; [...] περιπλανόμαστε, απολύτως μη αθέατοι, σε ένα τσίρκο, και όχι καρναβάλι παρατεταγμένων και υπερυψωμένων θεσμικών και μη λεπίδων, όπως ο Γιόζεφ Κ. του Κάφκα; [...] είμαστε υποκείμενα στο μεταίχμιο και έτοιμοι ανά πάσα στιγμή να μεταλλαχθούμε σε ζωντανούς νεκρούς, όπως ο Μπάρτλεμι, ο γραφιάς του Μέλβιλ; [...] ο κάθε ένας από μας δεν είναι ένα υποκείμενο με δυνατότητα ηθελημένης κι ελεύθερης βούλησης, αλλά ένα ανούσιο περιφερόμενο αντικείμενο το οποίο άγεται και φέρεται σύμφωνα με τις ορέξεις, τις επιθυμίες και τις προσταγές πανανθρώπινων όντων, όπως ο Οδυσσεύς του Ομήρου;» (Κατσιγιάννης 2024)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adorno, T.W. (2019), *Notes to Literature* (μτφρ. S.W. Nicholson, επιμ. R. Tiedemann). New York: Columbia University Press.

Βανεγκέμ, P. (2002), *Η Επανάσταση της Καθημερινής Ζωής* (μτφρ. Σ. Βελέντζας). Αθήνα: Άκμων.

Barthes, R. (1977), *Writing Degree Zero* (μτφρ. A. Lavers, C. Smith). New York: Hill and Wang.

Barthes, R. (2019), *Εικόνα, Μουσική, Κείμενο* (μτφρ. Γ. Σπανός, επιμ. Λ. Ρινόπουλος). Αθήνα: Πλέθρον.

Bauman, Z. (2005), *Σπαταλημένες ζωές: Οι απόβλητοι της νεοτερικότητας* (μτφρ. Μ. Καρασαρίνης, επιμ. Π.Ε. Λέκκας). Αθήνα: Κατάρτι.

Blanchot, M. (2018), *Ο χώρος της λογοτεχνίας* (μτφε. Δ. Δημητριάδης). Αθήνα: Πλέθρον.

Bruner, J. (2016), *Δημιουργώντας ιστορίες: Νόμος, λογοτεχνία, ζωή* (μτφρ. Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη, Γ. Κουγιουμουτζάκης, επιμ. Γ. Κουγιουμουτζάκης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιαννικοπούλου, A. (1994), «Η αφήγηση και οι τεχνικές της στην προσέγγιση της παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 9: 62-70.

Danninson, G., Goodman P. (1982), *Εκπαιδευτικός ζουρλομανδύας ή σχολεία του δρόμου* (μτφρ. Γ. Βρακά, Κ. Παπαθανασίου, Κ. Ψαρογιάννη, επιμ. Λ. Χρηστάκης). Αθήνα: Αυτόνομες εκδόσεις.

Κανατσούλη, M. (2018), *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας: σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κατσιγιάννης, M. (2024), «Μία προσωπογραφία για τον ποιητή Νίκο Εγγονόπουλο», *Μονοκλ*, <https://www.monocleread.gr/2024/04/08/mixalis-katsigiannis-mia-proswpografia-gia-ton-poiiti-niko-eggonoroulo/> (ημ. ανάκτησης: 12 Μαρτίου 2014).

- Κόκκος, Α.** (2017), *Εκπαίδευση και χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κοντολέων, Μ.** (1988), *Απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Lyotard, F.** (1993), *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (μτφρ. Κ. Παπαγιώργης). Αθήνα: Γνώση.
- Marcuse, H.** (1984), «Παρατηρήσεις για έναν επαναπροσδιορισμό της κουλτούρας», στο Marcuse, M., Adorno, T.W., Horkheimer, M., Lowenthal, L. (επιμ.), *Τέχνη και μαζική κουλτούρα* (μτφρ. Ζ. Σαρίκας). Αθήνα: Ύψιλον, 27-47.
- Μαρκούζε, Χ.** (1998), *Η αισθητική διάσταση: Για μια κριτική της μαρξιστικής αισθητικής* (μτφρ. Β. Τομανάς). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Μικρός Ντουινιάς** (2018), *Ενηλικισμός*. Μυτιλήνη: Μικρός Ντουινιάς.
- Μπένγιαμιν, Β.** (1999), *Δοκίμια φιλοσοφίας της γλώσσας* (μτφρ.-επιμ. Φ. Τερζάκης). Αθήνα: Νήσος.
- Neill, A.S.** (1972), *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Σάμμερχιλ: το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελεύθερου σχολείου* (μτφρ. Κ. Λάμπρος). Αθήνα: Εκδόσεις Μπουκουμάνη.
- Ντέννινσον, Τζ.** (1979), «Το Σχολείο της Πρώτης Οδού», στο Μπαλής, Ν. (επιμ.), *Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας* (μτφρ. Ν. Μπαλής, Ε. Καρβούνη, Γ. Γεωργαντζή, Γ. Παπακυριάκης, Μ. Τσελέντη). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 117-151.
- Πεχτελίδης, Γ.** (2015), *Κοινωνιολογία της Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Πεχτελίδης, Γ.** (2020), *Για μια εκπαίδευση των κοινών εντός και πέραν των «τειχών»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στίρνερ, Μ.** (2000), *Οι λανθασμένες αρχές της παιδείας μας* (μτφρ. Α. Γαρμπή). Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.
- Τσιλιμένη, Τ.** (1997), «Δραστηριότητες μετά την αφήγηση», στο Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, Κ. (επιμ.), *Η τέχνη της αφήγησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, 181-185.
- Φρέιρε, Π.** (1974), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.
- Φρέιρε, Π.** (1977), *Πολιτιστική Δράση για την Κατάκτηση της Ελευθερίας* (μτφρ. Σ. Τσάμης). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.
- Φρυδάκη, Ε.** (2003), *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χένρυ, Τζ.** (1979), «Ο εφιάλτης μέσα στη σχολική τάξη», στο Μπαλής, Ν. (επιμ.), *Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας* (μτφρ. Ν. Μπαλής, Ε. Καρβούνη, Γ. Γεωργαντζή, Γ. Παπακυριάκης, Μ. Τσελέντη). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 52-65.
- Χολτ, Τζ.** (1979α), *Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών: Απόδραση απ' την παιδική ηλικία* (μτφρ. Ν. Μπαλής). Αθήνα: Εκδόσεις: Καστανιώτη.
- Χολτ, Τζ.** (1979β), *Πέρα από το Σάμμερχιλ: Η εναλλαγή της ελευθερίας* (μτφρ. Β. Πανταζής, Γ. Νταλιάνης, επιμ. Λ. Θεοδωρακόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Χολτ, Τζ.** (1987), *Το σχολείο φυλακή και η ελεύθερη μάθηση* (μτφρ. Στ. Ξενάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Εκπαίδευση και εθνική ιδεολογία στις ελληνορθόδοξες κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στην καμπή του 20ού αιώνα¹

Αιμιλία Σαλβάνου

ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

emilia.salvanou@gmail.com

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στις ελληνορθόδοξες κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας κατά τον 19ο και τις αρχές του 20ού αιώνα αποτέλεσε κεντρικό άξονα της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής ζωής. Σε μια εποχή που η Οθωμανική Αυτοκρατορία αντιμετώπιζε βαθιές μεταβολές και οι εθνικισμοί στα Βαλκάνια ενισχύονταν, η εκπαίδευση δεν αφορούσε μόνο τη μετάδοση γνώσεων ή την κοινωνική ανέλιξη, αλλά αποτέλεσε εργαλείο για τη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης και την προώθηση της εθνικής ιδεολογίας. Η συμβολή των τοπικών κοινοτήτων, των εκκλησιαστικών αρχών, των συλλόγων και του ελληνικού κράτους στη δημιουργία και λειτουργία του εκπαιδευτικού δικτύου αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα των σχέσεων, των ανταγωνισμών και των ισορροπιών που διαμόρφωσαν την εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής.

Το παρόν άρθρο εξετάζει την εξέλιξη της εκπαίδευσης στις ελληνορθόδοξες κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, με έμφαση στη συμβολή των διαφόρων φορέων και στην ανάμειξη του ελληνικού κράτους. Εστιάζεται ιδιαίτερα στην περιοχή της Ανατολικής Θράκης, αφ' ενός εξαιτίας της εγγύτητάς της με την Κωνσταντινούπολη και το Οικουμενικό Πατριαρχείο, αφ' ετέρου επειδή από το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα και ύστερα, και ιδιαίτερα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η περιοχή αποτελούσε

¹ Η παρούσα έρευνα διεξήχθη στο Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (ΚΕΑΣΒΕΠ) που λειτουργήσε στο Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. κατά το διάστημα 2016-2023.

πεδίο έντονων εθνικών και εθνοτικών ανταγωνισμών, κυρίως μεταξύ του ελληνικού και βουλγαρικού εθνικισμού. Στον ανταγωνισμό αυτό η εκπαίδευση είχε κεντρική θέση, αφού αφ' ενός αποτελούσε το όχημα της μετάβασης στις νεότερες ταυτότητες, αφ' ετέρου ήταν το σημείο που συναντιούνταν οι πολιτικές των κοινοτήτων, των μεσαίων στρωμάτων, του Οικουμενικού Πατριαρχείου και του ελληνικού κράτους. Μέσα από την ανάλυση των φορέων που εμπλέκονταν στην ελληνική εκπαίδευση, των στόχων της και των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών, το άρθρο επιδιώκει να αναδείξει το ρόλο της εκπαίδευσης ως μηχανισμού ανάδειξης και διάχυσης εθνικών ταυτοτήτων σε μια περίοδο έντονων πολιτικών και κοινωνικών μετασχηματισμών. Το αρχειακό υλικό που έχει χρησιμοποιηθεί προέρχεται από το Ιστορικό Αρχείο του υπουργείου Εξωτερικών (ΙΑΥΕ).

Η εκπαίδευση στην Οθωμανική Αυτοκρατορία ως το τέλος του 19ου αιώνα

Η Οθωμανική Αυτοκρατορία, παρά τους μύθους που επιβιώνουν στη σύγχρονη ελληνική εθνική μνήμη, δεν είχε απαγορεύσει την εκπαίδευση στις μη μουσουλμανικές κοινότητές της (Στάθης 2003-2004). Στο μιλλέτ των Ρωμιών, η εκπαίδευση υπήρχε ήδη από την Άλωση της Κωνσταντινούπολης, με ιδρύματα όπως η Μεγάλη του Γένους Σχολή, η Ακαδημία των Κυδωνιών και το Φροντιστήριο της Τραπεζούντας. Δύο βασικές φάσεις υπήρξαν καθοριστικές για την εξέλιξη της εκπαίδευσης: πρώτον, οι κοινωνικοοικονομικές μεταβολές του 18ου και των αρχών του 19ου αιώνα και, δεύτερον, οι οθωμανικές μεταρρυθμίσεις του 19ου αιώνα, οι οποίες κορυφώθηκαν με την ενίσχυση των εθνοτικών ανταγωνισμών στα τέλη του αιώνα και στις αρχές του 20ού.

Μέχρι τον 18ο αιώνα, η εκπαίδευση ήταν υπό την ευθύνη των κοινοτήτων και είχε κυρίως θρησκευτικό χαρακτήρα. Τα σχολεία λειτουργούσαν σε εκκλησίες και μοναστήρια, με έμφαση στη διδασκαλία των ιερών κειμένων και της ανάγνωσης, ενώ στα ανώτερα επίπεδα διδάσκονταν αριθμητική και λογαριθμητική (Σταυριανός 2019, 244). Την εκπαίδευση των κοριτσιών αναλάμβαναν ιδιωτικά γραμματοδιδασκαλεία, συνήθως από μορφωμένες γυναίκες που είχαν χηρέψει (Μπελιά 1995· Κωνσταντινίδου 1944· Παπαχριστοδούλου 1960).

Ο 18ος και ο 19ος αιώνας σηματοδότησαν μια σημαντική ανάπτυξη της εκπαίδευσης, εξαιτίας των ευρύτερων οικονομικών και κοινωνικών αλλαγών. Η Βιομηχανική Επανάσταση και η ανάπτυξη του εμπορίου δημιούργησαν νέες

ανερχόμενες τάξεις και νέες ανάγκες για εκπαίδευση. Παράλληλα, η διοίκηση της Αυτοκρατορίας άρχισε να εναρμονίζεται με τα δυτικά πρότυπα, γεγονός που επηρέασε και την εκπαιδευτική πολιτική (Μπέτσας 2003, 6).

Στο πλαίσιο του μιλλέτ των Ρωμιών, τρεις βασικοί φορείς διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της εκπαίδευσης: Οι Έλληνες έμποροι υποστήριζαν την εκπαίδευση για να ενισχύσουν τη θρησκευτική και εθνική συνείδηση, να εξασφαλίσουν τις γνώσεις που απαιτούσε το εμπόριο και να καταστήσουν τις κοινότητες μέρος των ευρωπαϊκών διανοητικών ρευμάτων. Οι Φαναριώτες, επιδιώκοντας τη διατήρηση της επιρροής τους στην Υψηλή Πύλη, επένδυσαν στην εκπαίδευση ως μέσο αναπαραγωγής της ελίτ τους. Το Οικουμενικό Πατριαρχείο προώθησε την εκπαίδευση τόσο για την ενίσχυση των κοινοτήτων του όσο και για την αντιμετώπιση της καθολικής και προτεσταντικής προπαγάνδας, ενώ μέσω αυτής επιδίωξε να διατηρήσει μια σύνδεση με την παράδοση της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (Γεδεών 1976, 1-2).

Η εκπαίδευση ενισχύθηκε από τις οθωμανικές μεταρρυθμίσεις, ιδιαίτερα μετά το Hattı-Humayun του 1856, το οποίο προέβλεπε την ίδρυση σχολείων στο πλαίσιο της ελεύθερης θρησκευτικής έκφρασης, αλλά υπό την κρατική εποπτεία (Μπέτσας 2003, 8). Κάθε κοινότητα όφειλε να καταθέσει τον κανονισμό λειτουργίας της στην Πύλη, ενώ η Πύλη ανέθεσε στο Οικουμενικό Πατριαρχείο την ευθύνη για τις μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση των ελληνορθόδοξων κοινοτήτων. Το 1868 ο Πατριάρχης Γρηγόριος ΣΤ΄ σύστησε την Κεντρική Εκκλησιαστική Επιτροπή, που αποτελούσε αναστύσταση της παλαιότερης Εκκλησιαστικής Πνευματικής Κεντρικής Επιτροπής και έθεσε την εκπαίδευση υπό την ευθύνη των μητροπολιτών (Αναγνωστοπούλου 1997, 383). Το 1873 ο Οικουμενικός Πατριάρχης Άνθιμος ΣΤ΄ δημιούργησε την «Πατριαρχική Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή» (Π.Κ.Ε.Ε.), η οποία αποτελούνταν από έξι μέλη, τρεις κληρικούς και τρεις λαϊκούς εκπροσώπους (Τσουρής 2015, 213-214). Σε κάθε κοινότητα, η Κεντρική Εφορεία, με επικεφαλής τον μητροπολίτη ή τον τοπικό ιερέα, διαχειριζόταν την εκπαίδευση, με επιτροπές που περιλάμβαναν έγκριτους λαϊκούς (Αναγνωστοπούλου 1997, 292-293).

Η σταδιακή ενίσχυση της εκπαίδευσης στις ελληνορθόδοξες κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας δεν ήταν απλώς αποτέλεσμα των μεταρρυθμίσεων αλλά και της αυξανόμενης εμπλοκής φορέων που στόχευαν στην εδραίωση μιας εθνικής ιδεολογίας. Στις αρχές του 20ού αιώνα, η εκπαίδευση δεν λειτουργούσε μόνο ως μηχανισμός κοινωνικής ανέλιξης, αλλά και ως εργαλείο ενίσχυσης της εθνικής συνείδησης, σε ένα πλαίσιο όπου οι εθνοτικές ανταγωνισμοί εντεινόταν. Αυτή η

δυναμική θα διαμορφώσει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τα εθνικά δίκτυα που θα αναπτυχθούν στη συνέχεια.

Εκπαίδευση και θεσμοί εντός και εκτός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας

Στην πράξη, και ιδιαίτερα όσο προχωρούσε ο 19ος αιώνας και φούντωναν οι εθνικοί ανταγωνισμοί, για την εκπαίδευση ενδιαφέρθηκαν περισσότεροι θεσμοί πέρα από τις κοινότητες και τις εφορείες τους. Την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στήριξαν και οι σύλλογοι, που αποτέλεσαν επίσης φαινόμενο της εποχής. Ήδη από τα μέσα του 19ου αιώνα, και ιδιαίτερα στην τελευταία εικοσιπενταετία, οι φιλεκπαιδευτικοί σύλλογοι, οι αναγνωστικές λέσχες, τα αρχαιολογικά μουσεία και γενικότερα οι θεσμοί που διαμορφώθηκαν από τα μεσαία στρώματα, που αποτελούσαν πια διακριτό τμήμα της οθωμανικής κοινωνίας, ενίσχυσαν σημαντικά το αίτημα της εκπαίδευσης, τόσο σε ό,τι αφορούσε την ίδρυση σχολείων όσο και σε ό,τι αφορούσε το σχεδιασμό και τη λειτουργία τους. Σε ό,τι αφορά τη Θράκη, για παράδειγμα, η συστηματική οργάνωση της εκπαίδευσης ξεκινά με τον Φιλεκπαιδευτικό Σύλλογο Αδριανούπολης, ο οποίος ιδρύθηκε το 1872 για να υποστηρίξει την εκπαίδευση, ανάγνωση, διανοητική και ηθική ανάπτυξη των μελών του και της πόλης (Μαμώνη 1995, 37). Ο Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος διατηρούσε στενές σχέσεις τόσο με το Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης και τον Ελληνικό Φιλολογικό Σύλλογο Κωνσταντινούπολης όσο και με προξενικές αρχές, μεταξύ των οποίων και η ελληνική. Ο Σύλλογος προώθησε την εκπαίδευση στο πρότυπο του Διδασκαλείου της Θεσσαλονίκης και στην κατεύθυνση δημιουργίας εκπαιδευτικού δικτύου στην περιοχή. Ενώ η δράση του ήταν ανεξάρτητη από αυτήν της Δημογεροντίας και της Κεντρικής Εφορείας, έστελνε μαζί τους τριμελείς εξεταστικές επιτροπές για να χαρτογραφήσει την κατάσταση της εκπαίδευσης στην περιοχή. Από το 1879 άρχισε να ενισχύει πιο συστηματικά την εκπαίδευση, με τη συντήρηση τοπικών εκπαιδευτηρίων, την παροχή υποτροφιών για φοίτηση στο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης και την ίδρυση και συντήρηση της «Σχολής του Λαού», όπου «κατά το σύστημα της εν Αθήναις εταιρίας των Φίλων του λαού θέλουσι διδάσκεσθαι ανάγνωσης και γραφή, αριθμητική, γεωγραφία, ιστορία, ιερά μαθήματα, φυσική και φυσική ιστορία» (Σαλβάνου 2006, 102-103). Παρόμοια ήταν η κατάσταση και σε άλλες πόλεις. Στη Ραιδεστό, για παράδειγμα, ο Θρακικός Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος Ραιδεστού ιδρύθηκε το 1871 από ανθρώπους που «εφλέγοντο υπό διαπύρου έρωτος όπως καταρτισθώσιν εθνικώς τε και θρησκευτικώς, ανακαλούντες εις τους κόλπους του έθνους το μεγαλείον των προγόνων και την πατρών ευσέβειαν»

(Μανουηλίδης 1955, 41), με σκοπό την υποστήριξη των γραμμάτων με πρακτικές όπως η σύσταση σχολείων, η εξασφάλιση δασκάλων για τα χωριά και η εποπτεία των σχολείων. Μέσα σε λίγα χρόνια ίδρυσε βιβλιοθήκη, αναγνωστήριο και αρχαιολογικό μουσείο (Σαλβάνου 2006, 103-104).

Πέρα από τους τοπικούς συλλόγους, δημιουργούνταν φορείς που επηρέαζαν την εκπαίδευση και σε κεντρικό επίπεδο, τόσο στην Αθήνα όσο και στην Κωνσταντινούπολη. Τους φορείς αυτούς (κοινοτικούς, τοπικούς, και κεντρικούς) χρειάζεται να τους σκεφτούμε ως κόμβους ενός δικτύου, στο οποίο εντάσσονταν επίσης το Οικουμενικό Πατριαρχείο και το ελληνικό κράτος (και πιο συγκεκριμένα το υπουργείο Εξωτερικών μαζί με το Σύλλογο προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων και την Επιτροπή προς Ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας). Στο δίκτυο αυτό συχνά τα πρόσωπα συμμετείχαν σε περισσότερους από έναν φορείς, λειτουργώντας ως γέφυρες και διευκολύνοντας τον συντονισμό. Το 1868, για παράδειγμα, ο πρόεδρος του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινούπολης, Ηροκλής Βασιιάδης πρότεινε στον πρότανη του Πανεπιστημίου Αθηνών Παύλο Καλλιγά να αναλάβει το Πανεπιστήμιο την πρωτοβουλία να καλέσει σε επιστημονικό συνέδριο όλους τους ελληνικούς συλλόγους από την Ελλάδα, την Ευρώπη και την Οθωμανική Αυτοκρατορία. Αν και η πρόταση εγκρίθηκε, το σχέδιο τελικά δεν ευοδώθηκε εκείνη τη χρονιά, αλλά μερικά χρόνια αργότερα, το 1879, στον Φιλολογικό Σύλλογο Παρνασσό με πρόεδρο τον Κωνσταντίνο Παπαρρηγόπουλο. Τότε, μέσα σε ένα κλίμα που η Αθήνα και η Κωνσταντινούπολη ανταγωνίζονταν για το ποια από τις δύο πόλεις αποτελεί το εθνικό κέντρο του ελληνισμού, αναγνωρίστηκε η σημασία του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου για την παιδεία στην Ανατολή. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, που επανειλημμένα είχε χαρακτηριστεί «Υπουργείον εκπαίδευσεως των εν Τουρκία Ελλήνων τε και ελληνιζόντων» – ακόμη και από τον Σύλλογο προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων (Γιαννακόπουλος 1998, 137). Η εκπαίδευση στις ελληνορθόδοξες κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας γινόταν προσπάθεια να συντονιστεί με την εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος σε επίπεδο προγραμμάτων και κυρίως στόχων, κυρίως σε ό,τι αφορούσε την καλλιέργεια και τη διάχυση της εθνικής ιδεολογίας.

Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά τους φορείς της εκπαίδευσης, στην Κωνσταντινούπολη κεντρικό ρόλο έπαιζε η φιλεκπαιδευτική και φιλανθρωπική αδελφότητα «Αγαπάτε Αλλήλους», που ιδρύθηκε το 1880 και είχε σκοπό τον κεντρικό σχεδιασμό και την υλική υποστήριξη της εκπαίδευσης των ελληνορθόδοξων κοινοτήτων που βρίσκονταν στον έλεγχο του Οικουμενικού Πατριαρχείου. Η αδελφότητα αντανάκλούσε την κοσμοθεωρία και την πολιτική της ανώτερης αστικής

τάξης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Άλλωστε στα μέλη της συγκαταλέγονταν επιφανείς προσωπικότητες του δημόσιου οικονομικού και πολιτικού βίου, όπως οι Γ. Ζαρίφης, Ζ. Στεφάνοβικ, Οδ. Νεγρεπόντης, Οδ. Ιάλεμος. Στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της εκπαίδευσης η αδελφότητα «Αγαπάτε Αλλήλους» συνεργάστηκε με την Πατριαρχική Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή και τους κατά τόπους φιλεκπαιδευτικούς συλλόγους. Δραστηριοποιήθηκε στην ενίσχυση της παιδείας με την ίδρυση σχολείων και τον διορισμό δασκάλων κυρίως σε σλαβόφωνες κοινότητες όπου υπήρχε έντονη βουλγαρική δραστηριότητα, ώστε να αποτρέψει την προσχώρησή τους στην εξарχία. Ήταν ωστόσο προσανατολισμένη στην κοσμοθεωρία του Οικουμενικού Πατριαρχείου και συνεπώς στην ιδέα της ενότητας του χριστιανικού μιλλέτ. Πρακτικά αυτό σήμαινε ότι αναγνώριζε μεν τις εθνοτικές διαφορές εντός του χριστιανικού μιλλέτ, αλλά δεν επιθυμούσε να μετατραπούν σε μείζονα προσδιοριστικά στοιχεία πολιτικών ταυτοτήτων και να οδηγήσουν σε εθνικές συγκρούσεις (Εξερτζόγλου 1995· Βακαλόπουλος 1996 344-346· Μπελιά 1995, 94-100).

Ο πιο σημαντικός σύλλογος της Κωνσταντινούπολης, ωστόσο, και αυτός που τελικά έδωσε τον τόνο για τον τρόπο που καλλιεργήθηκε η ελληνική εθνική συνείδηση στην Οθωμανική Αυτοκρατορία, ήταν ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως. Ιδρύθηκε το 1861 από την αστική τάξη της πόλης και μεταξύ των άλλων στόχων του συμπεριέλαβε την οργάνωση της εκπαίδευσης στις ελληνικές κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ώστε να στηρίξει τη νεοτερικότητα και την εθνική ταυτότητα. Εμπνεόμενος από τον ρομαντικό εθνικισμό, έθεσε ως στόχο αφ' ενός την καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας αφού από τη μια τη θεωρούσε προϋπόθεση για την ανάπτυξη ελληνικής εθνικής συνείδησης αλλά από την άλλη μεριά ενέτασσε στους δυνάμει ελληνικούς πληθυσμούς το σύνολο του χριστιανικού μιλλέτ, αφ' ετέρου την εξοικείωση ελληνορθόδοξων με το βασικό αφήγημα της τρισχιλιετούς συνέχειας. Πρακτικά αυτό σήμαινε ότι ενίσχυε χρηματικά τα σχολεία ενθαρρύνοντας την ίδρυση και στηρίζοντας τη λειτουργία τους (Εξερτζόγλου 1996).

Στο ελληνικό κράτος, κεντρικό ρόλο είχαν ο Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων και η Επιτροπή προς Ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας. Ο Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων ιδρύθηκε το 1869 από εξέχουσες προσωπικότητες του ελληνικού κράτους, όπως οι Μ. Ρενιέρης, Γ.Γ. Παπαδόπουλος, Κ.Ν. Δόσιος, Κ. Παπαρρηγόπουλος, Ι. Σκαλτσούνης και Χ. Τρικούπης. Σε μια εποχή που η Μεγάλη Ιδέα συνομιλούσε όλο και πιο συστηματικά με τον αλυτρωτισμό, σκοπός του Συλλόγου ήταν να προσεταιριστεί τις οικονομικά ασθενέστερες κοινότητες μέσω της διάδοσης της εθνικής γλώσσας και παιδείας – που πρακτικά σήμαινε την ίδρυση και τη συντήρηση σχολείων, την επιλογή και τη μισθοδοσία των δασκάλων, αλλά και

την αποστολή διδακτικών εγχειριδίων και τη στήριξη των τοπικών συλλόγων (Βακαλόπουλος 1996, 340). Ο τρόπος που πολιτευόταν ο Σύλλογος, και κυρίως ο έντονα εθνικός του προσανατολισμός, προκάλεσε την αντίδραση της Πύλης, με αποτέλεσμα να αντικατασταθεί το 1884 ως φορέας του ελληνικού κράτους από την Επιτροπή προς Ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας (Βακαλόπουλος 1996, 340· Μπελιά 1974-1975, 85-94· Μπελιά 1995, 101-107). Η Επιτροπή, αν και αποκατέστησε σε έναν βαθμό τις σχέσεις με την Πύλη, είχε, ωστόσο, πιο διευρυμένους στόχους από αυτούς του Συλλόγου. Συνεχίζοντας στη λογική της παρέμβασης στην εκπαιδευτική οργάνωση των κοινοτήτων που επιδοτούσε, είχε επεξεργαστεί συγκεκριμένο σχέδιο για την επιτυχία των στόχων της. Από τις εγκυκλίους της προς τους προξένους στις περιοχές που επιδοτούσε αποσαφηνίζεται ότι στις επιδιώξεις της περιλαμβάνονταν α) η κατάρτιση και η κατάλληλη προετοιμασία δασκάλων «δυναμένων να ανταποκριθούν στα επιπλέον καθήκοντα πράκτορος και κατηχητού», β) η χρησιμοποίηση καταλλήλων μεθόδων διδασκαλίας στο σχολείο και η ιδεολογική χρήση ορισμένων μαθημάτων για την αντιμετώπιση της βουλγαρικής προπαγάνδας και γ) η εποπτεία των σχολείων από τα κατά τόπους προξενεία (Μπελιά 1974-1975, 88· Μπελιά 1995, 107-110).

Το ζήτημα της προετοιμασίας δασκάλων ικανών να καλλιεργήσουν την εθνική ιδεολογία στους μαθητές τους απασχολούσε τους φορείς του ελληνικού κράτους που ασχολούνταν με την εκπαίδευση στην Οθωμανική Αυτοκρατορία ήδη από τη δεκαετία του 1890, στη Θράκη δε από τις αρχές του 20ού αιώνα και είχε αποκρυσταλλωθεί στη συζήτηση για την ίδρυση διδασκαλείου (Μπελιά 1995, 126· ΙΑΥΕ 1906 16α, 2.10.1906/561). Το διδασκαλείο θα εξασφάλιζε την εκπαίδευση δασκάλων που θα μπορούσαν να ανταποκριθούν με επάρκεια στις νέες συνθήκες καθώς και τον κεντρικό σχεδιασμό της επιμόρφωσής τους. Στις σχετικές προτάσεις υπήρχαν και σχέδια για σύσταση διετούς διδασκαλείου αρρένων και θηλέων για αποφοίτους της δεύτερης γυμνασιακής τάξης, την ίδρυση μονοτάκτου υποδιδασκαλείου για αποφοίτους της Α΄ Γυμνασίου υπό την επίβλεψη του γυμνασιάρχη, όπως και προτάσεις για οργάνωση θερινών παιδαγωγικών μαθημάτων για τους δασκάλους, την προσθήκη παιδαγωγικού τμήματος ή τουλάχιστον την πρακτική διδασκαλία παιδαγωγικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο και το Παρθεναγωγείο.

Τέλος, επιστέγασμα στην δομή της εκπαίδευσης στις ελληνορθόδοξες κοινότητες ήταν η επιθεώρηση των σχολείων. Στη θεσμοθέτηση της εποπτείας συμφωνούσαν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς της εκπαίδευσης, όχι όμως πάντα για τους ίδιους λόγους. Για παράδειγμα, το ελληνικό κράτος ήθελε να ομογενοποιήσει την κατακερματισμένη εποπτεία από τις εκκλησιαστικές αρχές που ασκούσαν σε κοινοτικό επίπεδο σε μια

κατεύθυνση που θα ενισχύει την «εθνική εργασία» (Μπελιά 1995, 129). Όταν τελικά, στις αρχές του 20ού αιώνα, θεσμοθετήθηκε η εποπτεία των σχολείων στη Θράκη, η επιθεώρηση των σχολείων λειτούργησε ως πυρήνας για τη διάδοση της εθνικής ιδεολογίας μέσα από πρακτικές που σταθεροποιούσαν την ελληνική ταυτότητα και κυρίως μέσα από την ενίσχυση της παρουσίας του προξενείου στην καθημερινότητα των πληθυσμών.

Οι σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών φορέων στο δίκτυο της εκπαίδευσης άλλοτε πύκνωναν και άλλοτε αραίωναν, άλλοτε λειτουργούσαν συμπληρωματικά και άλλοτε ανταγωνιστικά. Στις αρχές του 20ού αιώνα, όταν οξύνθηκαν οι εθνικοί ανταγωνισμοί, φαίνεται ότι το ελληνικό κράτος διεκδικούσε όλο και πιο ενισχυμένο ρόλο στα πράγματα, χρηματοδοτώντας συχνά την εκπαίδευση από μυστικά κονδύλια και προκαλώντας συχνά συγκρούσεις με τους άλλους φορείς. Μερικά παραδείγματα: Το 1894, με αφορμή την αλλαγή μητροπολίτη, ο πρόξενος στην Αδριανούπολη έγραφε στην Επιτροπή προς Ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας ότι όσο ο μητροπολίτης υποστηρίζει το εθνικό έργο μπορούν να μην αναμειγνύονται και να εποπτεύουν από απόσταση, αλλά αν διαπιστώσουν ότι υπονομεύεται το εθνικό έργο, όπως με τον νέο μητροπολίτη, οφείλουν να αναμειχθούν πιο ενεργά (ΙΑΥΕ 1894 ααακ/γ, 12.7.1894/13, Πρόξενος Αδριανούπολης προς Επιτροπή προς Ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας). Ένα χρόνο αργότερα, η Κεντρική Εφορεία Αδριανούπολης παραιτήθηκε, εξαιτίας της συνεχούς προσπάθειας του προξενείου να καθορίσει τα εκπαιδευτικά πράγματα και κυρίως τους διορισμούς των εκπαιδευτικών (ΙΑΜ κωδ. 13, 3.2.1895). Τέλος, το 1905, ο μητροπολίτης Αδριανούπολης έστειλε επιστολή στο Οικουμενικό Πατριαρχείο διαμαρτυρόμενος για το γεγονός ότι ο πρόξενος ήθελε να γίνεται η μισθοδοσία των δασκάλων απευθείας από το προξενείο και χωρίς τη διαμεσολάβηση των δασκάλων και διατυπώνοντας το φόβο ότι σκοπός του προξένου ήταν να διδάσκεται ο εθνικός ύμνος (ΙΑΜ κωδ. 2, 22.8.1905, 108-109). Στο τέλος, ωστόσο, ήταν η δυναμική της αλληλεπίδρασης μεταξύ των φορέων που διαμόρφωσε την εκπαιδευτική πραγματικότητα στις κοινότητες αυτές.

Εκπαίδευση και εθνική ιδεολογία: η ανάμειξη του ελληνικού κράτους

Το δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα, και ιδιαίτερα οι τελευταίες δύο δεκαετίες του (μετά δηλαδή το τέλος του Ρωσοτουρκικού Πολέμου του 1877-1878), ήταν μια περίοδος στην οποία οι βαλκανικοί εθνικισμοί ενδυναμώθηκαν, ιδιαίτερα μετά την ίδρυση του Πριγκιπάτου της Βουλγαρίας και την ανεξαρτησία της Ρουμανίας, της

Σερβίας και του Μαυροβουνίου. Καθώς ήταν φανερό πως η Οθωμανική Αυτοκρατορία βρισκόταν σε κρίση, τα αλυτρωτικά κινήματα στην περιοχή άρχισαν να ανταγωνίζονται εντονότερα για την κατοχύρωση εδαφών. Την περίοδο αυτή η εκπαίδευση συνδέθηκε με την προσπάθεια καλλιέργειας της εθνικής ιδεολογίας, και συνεπώς έπαιξε κεντρικό ρόλο στους εθνικούς ανταγωνισμούς στην περιοχή (Μπέτσας 2003· Σαλβάνου 2006). Σε ό,τι αφορά τις ελληνορθόδοξες κοινότητες, το συντονισμό είχαν οι προξενικές αρχές σε κάθε περιοχή, που αλληλογραφούσαν συστηματικά με το ελληνικό υπουργείο Εξωτερικών και την ελληνική πρεσβεία στην Κωνσταντινούπολη.

Στην περιοχή της Θράκης κεντρικό ρόλο στη διαδικασία διάχυσης της εθνικής ιδεολογίας μέσω της εκπαίδευσης έπαιξε το ελληνικό προξενείο στην Αδριανούπολη. Στόχος του ήταν να συγκροτήσει ένα εκπαιδευτικό δίκτυο, ώστε μέσω αυτού να διαχυθεί η εθνική ιδεολογία, ιδιαίτερα στη γενιά που μεγάλωνε (ΙΑΥΕ 1907, φάκ. 85, 21.11.07). Για να το πετύχει συνδύασε μια σειρά από πρακτικές που συνίσταντο τόσο στην οικονομική αρωγή των σχολείων και της λειτουργίας τους όσο και στην αξιοποίηση των κοινοτικών και εκκλησιαστικών δομών. Έτσι, από την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αιώνα και ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια του 20^{ου} εντοπίζονται στα προξενικά αρχεία συστηματικοί εκπαιδευτικοί προϋπολογισμοί και αρχεία εξόδων και επιχορηγήσεων τακτικών (όπως από την Επιτροπή για την Ενίσχυση της Ελληνικής Παιδείας και Εκκλησίας που αναλάμβανε, ανάμεσα στα άλλα, μέρος της μισθοδοσίας) και έκτακτων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειχνε το προξενείο στην ενίσχυση των σχολείων (πρωτοβάθμιων και νηπιοπαρθεναγωγείων) σε περιοχές που οι ταυτότητες ήταν αμφισβητούμενες (όπως, για παράδειγμα, σε σλαβόφωνες κοινότητες που παρέμεναν πιστές στο Οικουμενικό Πατριαρχείο) και σε αυτές που είχαν στρατηγική σημασία, αφού αποτελούσαν κέντρο για τα γύρω χωριά. Παράδειγμα για την πρώτη περίπτωση είναι η προσπάθεια του προξενείου Αδριανούπολης να ιδρυθεί νηπιοπαρθεναγωγείο στην κωμόπολη Γέννα για να συγκρατηθεί ο σλαβόφωνος πληθυσμός (ΙΑΥΕ 1893, φάκ. ΑΑΚ.Γ 21.7.1893/αρ.πρ. 22). Για τη δεύτερη περίπτωση παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της κωμόπολης Μουσταφά Πασά: «[...] Η κωμόπολις αυτή κείται παρά τα βουλγαρικά σύνορα και τον σιδηροδρομικόν σταθμόν, περί τον οποίον εννοείται ο βουλγαρικός μετά του τουρκικού σιδηροδρόμου – κατοικείται δε κατά μεγάλην πλειοψηφίαν υπό βουλγάρων σχισματικών, διατηρούντων σχολεία καλώς κατηρτισμένα, των τε αρρένων και θηλέων. Αλλ' η εν αυτή Ελληνική κοινότης, καίτοι εξ εξήκοντα οικογενειών αποτελουμένη, όχι μόνον ένεκα της γεωγραφικής της κωμοπόλεως θέσεως, αλλά κυρίως διότι αποτελεί το κέντρον επτά πέριξ κειμένων ελληνικωτάτων χωρίων μετά πληθυσμού δώδεκα περίπου χιλιάδων, ούσα ούτως ειπείν ο προστάτης αυτών εν παντί ζητήματι, ένεκα της εν τη πόλει ταύτη

συγκεντρώσεως των πολιτικών και στρατιωτικών αρχών» (ΙΑΥΕ 1893, φάκ. ΑΑΚ.Γ 21.7.1893/αρ.πρ. 22).

Με τις επιλογές αυτές επιχειρούσε, μεταξύ των άλλων, να δώσει εθνικό πρόσημο σε εθνοτικούς ή κοινοτικούς ανταγωνισμούς και να ενισχύσει τη συσπείρωση στην ελληνική εθνική ιδεολογία – επιλογή που συχνά είχε αποτέλεσμα. Ο πρόξενος Δημαράς, για παράδειγμα, αναφέρει ότι το 1906 «[...] πολλάί οικογένειαι βουλγαρίζουσαι εν αμφοτέροις τοις προαστείοις, εν οίς κατοικεί οπωσδήποτε πεπυκνωμένος βουλγαρίζων πληθυσμός, τω Κυζηκίω και Κιρίς-Χανέ, διά καταλλήλων ενεργειών των ημετέρων απεσκίρτησαν της βουλγαρικής εκκλησίας και κατά την τελευταίαν απογραφήν απεγράφησαν ως Έλληνες εκκλησιαζόμενοι εν τοις ημετέροις ναοίς και αποστέλλουσαι τα τέκνα των εν τοις ημετέροις εκπαιδευτηρίοις» (ΙΑΥΕ 1906, φάκ. 16.1, 8.4.1906/αρ.πρ. 207).

Το έργο του προξενείου θα γινόταν πιο εύκολο αν αξιοποιούσε τις κοινοτικές και εκκλησιαστικές δομές – όπως και έκανε. Το προξενείο, συχνά με αντάλλαγμα τη στήριξη που προσέφερε σε ζητήματα της κοινότητας, κατόρθωνε να αξιοποιεί ήδη εμπεδωμένα δίκτυα προσέγγισης του πληθυσμού μέσω των μητροπόλεων και των κοινοτικών οργάνων. Για το λόγο αυτόν φρόντιζε να επηρεάζει το διορισμό των μητροπολιτών, ώστε να είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στα εθνικά πράγματα, πράγμα όμως που δεν ήταν πάντα εύκολο (Αναγνωστοπούλου 1997:429-432). Γι' αυτό άλλωστε και ήταν συχνές οι αρνητικές αναφορές των προξένων για τους μητροπολίτες, που θεωρούσαν ότι εμποδίζουν το εθνικό τους έργο. Ο πρόξενος Αδριανούπολης Νικόλαος Ξυδάκης αναφέρει το 1907 ότι τα προβλήματα που εμφανίζονται στην αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στη Θράκη οφείλονται στο γεγονός ότι για πολύ καιρό είχε αφεθεί στη διοίκηση των μητροπολιτών: «[...] Η Θράκη αφέθη εξ ολοκλήρου εις την πνευματικήν διοίκησιν των Μητροπολιτών, ων οι πλείστοι και σήμερον έτι, τυγχάνουσι άνθρωποι μικροί και ποταποί, άνευ οικογενειακής ανατροφής, άνευ ψυχικού σθένους, άνευ εθνικού ιδεώδους, εν μόνον μέλημα έχοντες, την είσπραξιν της επιχορηγήσεως, τον αμέριμνον και κενόδοξον βίον» (ΙΑΥΕ 1907, φάκ. 54.3).² Παρ' όλα αυτά, δεν ήταν λίγες οι φορές που οι μητροπολίτες βοήθησαν ενεργά το προξενείο, όπως με το να υποβάλλουν τακτικά εκθέσεις για την «εκπαιδευτική και εθνική» κατάσταση των χωριών της περιφέρειάς τους, προσφέροντας έτσι στο προξενείο πολύτιμες πληροφορίες (ΙΑΥΕ 1902, φάκ. 63, 9.8.1902/391).³ Αλλά και ενέργειες με περισσότερο συμβολικό χαρακτήρα – όπως η ανάκρουση του εθνικού ύμνου της Ελλάδας παρουσία του μητροπολίτη– συνέβαλαν

² Αναφορά προξένου στην Αδριανούπολη Ν. Ξυδάκη προς Υπ.Εξ., 4.10.1907/αρ.πρ. 497.

³ Έκθεση μητρολίτη Μυρέων Στεφάνου για την εκπαιδευτική κατάσταση της περιφέρειάς του.

στη μεταστροφή του κλίματος και στη στενότερη συνεργασία μητρόπολης και προξενείου.

Σταθμό στην ιστορία της εκπαίδευσης αποτέλεσε η ίδρυση ελληνικού Γυμνασίου στην Αδριανούπολη μεταξύ των ετών 1878-1880 και η αναγνώρισή του ως ισότιμου με τα Γυμνάσια του ελληνικού κράτους λίγα χρόνια αργότερα, το 1885, με την κατάλληλη αναπροσαρμογή του προγράμματος. Η ίδρυση του Γυμνασίου στην Αδριανούπολη σηματοδότησε και την αύξηση του ενδιαφέροντος για τα εκπαιδευτικά πράγματα, η οποία επισφραγίστηκε και από την ίδρυση οικοτροφείων, προκειμένου να διευκολυνθούν οι μαθητές των γύρω περιοχών. Από το 1888 τα σχολεία αυτά φέρονται ως επιδοτούμενα από την Επιτροπή προς Ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας (Μπελιά 1995, 116). Στις αρχές του 20^{ού} αιώνα η εικόνα είχε αλλάξει δραστικά: το 1904 λειτουργούσαν στην Αδριανούπολη σχεδόν εκατό ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων, στα οποία δίδασκαν 185 δάσκαλοι και δασκάλες και φοιτούσαν πάνω από 8.000 μαθητές (Βακαλόπουλος 1996, 370-374). Παρόμοια ήταν η εικόνα και στη Ραιδεστό, στην άλλη μεγάλη πόλη/λιμάνι της Οθωμανικής Θράκης την εποχή αυτή. Εκεί, από τη δεκαετία του 1880, την ανάπτυξη της εκπαίδευσης προώθησε ο Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος της πόλης, αφού ενίσχυσε το διδακτικό προσωπικό του αρρεναγωγείου, συμπλήρωσε τα διδασκόμενα μαθήματα αλλά κυρίως φρόντισε για την ίδρυση και τη στελέχωση παρθεναγωγείου και νηπιαγωγείου στην πόλη (ΙΑΥΕ 1904, φάκ. 79, 22.1.1904, αρ.πρ. 51).⁴

Ένας από τους πυλώνες της εθνικής ιδεολογίας που προωθούσε το ελληνικό κράτος στις κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ήταν η ελληνική γλώσσα. Στο πλαίσιο των μαθημάτων θα έπρεπε τα παιδιά να μάθουν τη γλώσσα απαλλαγμένη από ξένες λέξεις και λαθεμένη προφορά. Η γλωσσική καθαρότητα, ωστόσο, ποτέ δεν αποτέλεσε αυτοσκοπό – ήταν πάντοτε συνδεδεμένη με τη διαμόρφωση της συλλογικής ταυτότητας της ελληνορθόδοξης κοινότητας, γεγονός που οδήγησε σε διαφορετικές εκτιμήσεις σε ό,τι αφορά την αυστηρότητα εφαρμογής του γλωσσικού κριτηρίου για τη συμπερίληψη ή τον αποκλεισμό από την εθνική κοινότητα. Έτσι, ενώ το ζήτημα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας αποτέλεσε κεντρικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις αρχές του 20ού αιώνα, σύμφωνα με τη μαρτυρία του προξένου Αδριανούπολης Νικολάου, η αψεγάδιαστη προφορά της ελληνικής έμπαινε σε δεύτερη μοίρα, όταν από την πίεση για επίτευξη του γραμματικού αλάθθου διακυβευόταν η αναπτυσσόμενη εθνική ταυτότητα των πληθυσμών. Έτσι, σχολιάζοντας την έκθεση του γυμνασιάρχη Δ.Μ. Σάρρου για την ελλιπή γνώση των

⁴ Η έκθεση συντάχθηκε από τον Κ. Γεωργιάδη, μέλος της Εφορείας Ραιδεστού, και υποβλήθηκε στον Δ. Βικέλα, για χρήση στο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Αθήνας.

μαθητών σε ό,τι αφορά τη σωστή χρήση των ελληνικών, ο Τσορμπατζόγλου, που διεύθυνε τότε το προξενείο Αδριανούπολης, έγραφε ότι «είνε πολύ ολιγώτερον το κακόν της διατηρήσεως εισέτι δασέων τινών συμφώνων εν τη προφορά των μαθητών από την διακύβευσιν έστω και ελαχίστην των εν ταις καρδίαις αυτών αισθημάτων και ότι πάντως χάριν αβεβαίου κέρδους δεν είναι εύκολον να εκβιάσωμεν την θέλησιν των δύο ανωτέρω Κοινοτήτων [του Γιλδιμιμίου και Κιρισχανέ], αίτινες παρά την μεγάλην όντως πενιχρότητα – πνευματικήν και οικονομικήν – του πληθυσμού των, την οφειλομένην εις πολλά ιστορικά αίτια, τείνουσι πάντως προς διαρκή πρόοδον» (ΙΑΥΕ 1907, 7.3, 12.7.1907 /372). Η αντίληψη αυτή, άλλωστε, ανταποκρίνεται στον γενικότερο προβληματισμό για τη βαρύτητα του κριτηρίου της ελληνικής γλώσσας στη συμπερίληψη στο εθνικό φαντασιακό σώμα κοινοτήτων μη ελληνόφωνων. Όταν για παράδειγμα μια κοινότητα ήταν χριστιανική αλλά όχι ελληνόφωνη, φαίνεται ότι οι φορείς του ελληνικού κράτους που προωθούσαν την εθνική ιδεολογία έδειχναν ελαστικότητα. Στην ίδια έκθεση, για παράδειγμα, ο Σάρρος έγραφε «Να συνταχθώσι κατάλληλα αναγνωστικά ποικίλου περιεχομένου διά τα δημοτικά σχολεία της υπαίθρου, εις γλώσσαν απλουστέραν. Όσον αφορά δε τα ξενόφωνα (σλαυόφωνα, τουρκόφωνα, αλβανόφωνα...) χωρία δέον να ληφθή ιδιαίτερα πρόνοια ιν' ακολουθήσωμεν ίδιον σύστημα, παράλληλον προς το υπό των Γάλλων εν Τύνηδι και αλλαχού των κτήσεων αυτών και το των εν Αλσατία και Λωραίνη Γερμανών... Τα εν λόγω αναγνωστικά, εύληπτα όντα, δύνανται να χρησιμεύσωσι και τοις αναγνώσταις προς ανάγνωσιν» (ΙΑΥΕ 1907, 7.3, 28.6.1907/56).

Ένας δεύτερος πυλώνας ήταν τα μαθήματα ιστορίας και γεωγραφίας. Η κατασκευή μιας αφήγησης για την ιστορική συνέχεια του έθνους και για τον γεωγραφικό του χώρο βρίσκονταν στο κέντρο των ιδεολογικών στόχων της εκπαίδευσης. Γι' αυτό και δινόταν ιδιαίτερη βαρύτητα στην αποτελεσματική διδασκαλία των μαθημάτων αυτών, ακόμη και στο Παρθεναγωγείο. Δύο παραδείγματα για τη μεγάλη σημασία που αποδιδόταν στα μαθήματα αυτά. Το πρώτο από το Παρθεναγωγείο Αδριανούπολης, όπου το σχολικό έτος 1881-1882 γινόταν τόσο αποτελεσματικά η διδασκαλία της γεωγραφίας, ώστε στο τέλος του χρόνου οι μαθήτριες να είναι σε θέση να χαρτογραφούν από μνήμης την «εθνική χώρα» και ο πρόξενος Γεννάδης να κάνει ιδιαίτερη μνεία στην προσφορά της διευθύντριας του Παρθεναγωγείου Ε. Καραπαναγιώτου για την προσφορά της (ΙΑΥΕ 1882, 29/3, 5.7.1882).⁵ Το δεύτερο αφορά τις προτάσεις του προξένου Αδριανούπολης Νικολάου στην Επιτροπή προς Ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας, το 1901, να αποκτήσει η διδασκαλία της ιστορίας και της γεωγραφίας εθνικό χαρακτήρα με τρόπο που να ενισχύει τις εθνικές διεκδικήσεις: «[...]

⁵ Αναφορά του προξένου Γεννάδη στο Σύλλογο προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων.

το προξενείον σπουδαίως μεριμνά, όσον είναι δυνατόν, περί της καλύτερας επιλογής του προσωπικού, όπερ καθοδηγεί εις την εθνικήν αυτού αποστολήν, [...] και δίδει το πρόγραμμα της τοιαύτης εργασίας, ώστε δια προφορικής αναπτύξεως της ελληνικής ιστορίας, συν της αρχαίας να διδάσκηται και η νέα, συν τη γεωγραφία της ελευθέρας Ελλάδος όλα τα ελληνικά δικαιώματα επί της Ευρωπαϊκής Τουρκίας, των νήσων και της Μικράς Ασίας, και να διακρίνουν τους μαθητές από τους βούλγαρους και σέρβους εχθρούς του Ελληνισμού και πάντως να λέγουν ότι είναι έλληνες χριστιανοί, και ουχί απλώς χριστιανοί, ως τους εσυνήθισεν ο κλήρος μας...» (ΙΑΥΕ 1901, φάκ. 65.1, υποφ. 3, 3.7.1901/207).

Ο τρίτος πυλώνας ήταν οι πρακτικές που συνδέονταν με την εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς ωστόσο να βρίσκονται στον πυρήνα της. Το αίτημα των κοινοτήτων στο προξενείο να χρηματοδοτήσει τα σχολεία ώστε να διαμορφωθούν οι «εν ταις Ελληνικοίς Γράμμασιν οι της Εθνικής αποκαταστάσεως σκαπανείς, οίτινες, της ώρας επιστάσης, θα διεκδικήσωσι λόγω τε και έργω τα επί της ωραίας ταύτης και πολυτίμου υπό πάσην έποψιν χώρας απαράγραπτα και ιστορικά δικαιώματα της Ελληνικής φυλής» (ΙΑΥΕ 1882, ακκ/γ, υποφ. 6, 4.11.1881) ήταν μία, αλλά όχι η μοναδική, από αυτές τις πρακτικές. Η χρήση στολών για τους μαθητές που θα είχαν εθνικά χαρακτηριστικά και τις οποίες θα φορούσαν σε όλες τις επίσημες μέρες και τους περιπάτους επιλέχθηκε και αυτή ως πρακτική ενίσχυσης του εθνικού γοήτρου: «Άπαντες σχεδόν οι μαθηταί του Γυμνασίου και της Αστικής σχολής φέρουσιν ομοιόμορφον στολήν, επί του περιλαιμίου τ' αρχικά γράμματα Ε.Γ. (Ελληνικόν Γυμνάσιον) και του αύξοντα αριθμού μέχρι τούδε μέχρι 625. Η στολή κατέστησε ως ευπαρουσίαστα τα σχολεία μας, και εις ημάς αυτούς και εις τους ξένους» (ΙΑΥΕ 1902, 67.1, 29.1.1902/618). Τέλος, οι σχολικές εκδρομές λειτουργούσαν ως συμβολικός τρόπος ενίσχυσης της εθνικής ταυτότητας. Ένα παράδειγμα: Την άνοιξη του 1907, το προξενείο Αδριανούπολης, όπου ήδη είχε μεταβεί ο Στυλιανός Γονατάς για να προωθήσει τα εθνικά σχέδια του ελληνικού κράτους, πρότεινε στον γυμνασιάρχη Δημήτριο Σάρρο, που επίσης ήταν συνδεδεμένος με το εθνικό κέντρο, να πραγματοποιήσει μια τριήμερη εκδρομή με τους μαθητές του στο διαμέρισμα των Σαράντα Εκκλησιών με στόχο την «εθνική αναψυχή». Η υποδοχή περιλάμβανε ανάκρουση εμβατηρίου, προσφώνηση εκ μέρους της Κεντρικής Εκπαιδευτικής Επιτροπής, σύσσωμη παράσταση των μαθητών, των δασκάλων τους και εκπροσώπων των Σωματείων των Σαράντα Εκκλησιών, παρέλαση της πομπής στους δρόμους της πόλης, επίσημη υποδοχή των Αδριανουπολιτών από τη Δημογεροντία και τον μητροπολίτη, επίσημο γεύμα και δείπνο όπου θα παραβρίσκονταν ο μητροπολίτης, οι τοπικές διοικητικές, πολιτικές και στρατιωτικές αρχές, οι πράκτορες, τα μέλη της

Δημογεροντίας και της Κεντρικής Εκπαιδευτικής Επιτροπής, η επί της υποδοχής Κεντρική Επιτροπή, οι πρόεδροι των σωματείων, ο δήμαρχος και ο διευθυντής της Κεντρικής Αστικής Σχολής (ΙΑΥΕ 1907, φάκ. 85, *Πρόγραμμα Υποδοχής του Ελληνικού Γυμνασίου Αδριανουπόλεως εν Σαραντακκλησίες*, 2.5. 1907).

Συμπέρασμα

Η εκπαίδευση στις ελληνορθόδοξες κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας κατά τον 19ο και τις αρχές του 20ού αιώνα αποτέλεσε τον κρισιμότερο ίσως παράγοντα για τη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης και την προώθηση της ελληνικής ιδεολογίας. Σε ένα περιβάλλον ρευστότητας, όπου λειτουργούσαν παράλληλα, συμπληρωματικά ή ανταγωνιστικά, παραδοσιακές και νεοτερικές, εθνοτικές και εθνικές, καθώς και κοινωνικές και πολιτικές ταυτότητες, το σχολείο αποτέλεσε τον πόλο γύρω από τον οποίο πήραν σάρκα και οστά οι διαπραγματεύσεις αυτές και αναδύθηκαν οι νέες ταυτότητες. Το άρθρο επιχειρήσει να δείξει πώς οι θεσμοί –και εν προκειμένω οι εκπαιδευτικοί θεσμοί– δεν λειτουργούν αποκομμένα από το δίκτυο των υπόλοιπων θεσμών που τους περιβάλλον ούτε χωρίς τις αντίστοιχες υποδομές. Για τη λειτουργία της εκπαίδευσης στις ελληνορθόδοξες κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και πολύ περισσότερο για να μπορέσουν να λειτουργήσουν ως φορείς διαμόρφωσης και διάχυσης της εθνικής ιδεολογίας, χρειάστηκε να διαμορφωθεί και να λειτουργήσει ένα δίκτυο φορέων και πρακτικών που περιλάμβανε την ίδρυση και την οικονομική υποστήριξη σχολείων, τη στελέχωσή τους και την επιμόρφωση των δασκάλων και των διδασκαλισσών, τη συνεργασία κοινοτικών φορέων, μητρόπολης και Πατριαρχείου, συλλόγων στην Ελλάδα και την Οθωμανική Αυτοκρατορία και πολιτικών θεσμών του ελληνικού κράτους, καθώς και τη συμφωνία πάνω σε βασικές προγραμματικές αρχές που στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορούσαν την ενίσχυση του «εθνικού σκοπού». Η χρονική στιγμή της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού δικτύου –στιγμή πολιτικών κρίσεων στην Αυτοκρατορία και έντονων εθνικών ανταγωνισμών– μετέτρεψε την εκπαίδευση σε μηχανισμό αναπαραγωγής της εθνικής ιδεολογίας με κατά κανόνα αλυτρωτικό πρόσημο. Η γνωσιακή παράμετρος της εκπαίδευσης συμπλέκεται με το ιδεολογικό υπόστρωμα της εθνικής διεκδίκησης και με το συναισθηματικό φορτίο της εθνικής μνήμης. Η μελέτη της εξέλιξης της εκπαίδευσης υπό το πρίσμα αυτό, μαζί με τις πρακτικές που τη συμπλήρωναν, φωτίζει από νέες πλευρές την ιστορική διαδρομή των ελληνορθόδοξων κοινοτήτων του τέλους της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, τον τρόπο που διαμόρφωσαν την εθνική τους ταυτότητα ισορροπώντας ανάμεσα στις πολιτικές του ελληνικού κράτους και την οθωμανική πραγματικότητα, καθώς και το υπόστρωμα,

ιδεολογικό και συναισθηματικό, πάνω στο οποίο ακούμπησαν στη συνέχεια οι προσφυγικές ταυτότητες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αναγνωστοπούλου, Σία (1997), Μικρά Ασία, 19^{ος} αιώνας-1919. Οι ελληνορθόδοξες κοινότητες. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βακαλόπουλος, Κωνσταντίνος (1996), Ιστορία του Βορείου Ελληνισμού-Θράκη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γεδεών, Μανουήλ (1976), Η πνευματική κίνησης του Γένους κατά τον ιη΄ και ιθ΄ αιώνα (εκδοτική φροντίδα Α. Αγγέλου-Φ. Ηλιού). Αθήνα: Ερμής.

Γιαννακόπουλος, Γιώργος (1998), Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως (1861-1922): Η ελληνική παιδεία και επιστήμη ως εθνική πολιτική στην Οθωμανική Αυτοκρατορία. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, ΕΚΠΑ.

Εξερτζόγλου Χ. (1992), «Το “προνομιακό” ζήτημα», Τα Ιστορικά 9(16): 65-84.

Εξερτζόγλου, Χ. (1995), «Κοινωνική ιεραρχία, ιδεολογία και εθνική ταυτότητα: το νόημα της ίδρυσης της Φιλεκαπαιδευτικής Αδελφότητας «Αγαπάτε Αλλήλους», Τα Ιστορικά 22: 85-118.

Εξερτζόγλου, Χ. (1996), Εθνική Ταυτότητα στην Κωνσταντινούπολη τον 19^ο αιώνα. Ο Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως, 1861-1912. Αθήνα: Νεφέλη.

Κωνσταντινίδου, Γ. (1944), «Η εν Αδριανουπόλει ελληνική κοινότης. Εκπαιδευτήρια και σωματεία». Θρακικά ΙΘ': 39-59.

Μπελιά, Ε. (1995), Εκπαίδευση και αλυτρωτική πολιτική-η περίπτωση της Θράκης 1856-1912. Θεσσαλονίκη.

Μπελιά, Ε. (1974-1975), «Η δραστηριότητα του εν Αθήναις Συλλόγου προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων υπέρ του Ελληνισμού της Θράκης», Αθηνά: 75: 85-94.

Μπέτσας, Γ. (2003), Θεσμικές και λειτουργικές όψεις της εκπαίδευσης των ελληνορθόδοξων κοινοτήτων της οθωμανικής επικράτειας: από την έναρξη των μεταρρυθμίσεων του τανζιμάτ έως την επανάσταση των νεοτούρκων. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παπαχριστοδούλου, Π. (1960), «Τα ελληνικά γράμματα τον ΙΗ΄ και ΙΘ΄ αιώνα στην Θράκη», Αρχείον του Θρακικού Λαογραφικού και Γλωσσικού Θησαυρού 25: 255-256.

Σαλβάνου, Αι. (2006), Όψεις της διαδικασίας νεοτερικού μετασχηματισμού στις ελληνορθόδοξες κοινότητες της ύστερης Οθωμανικής Αυτοκρατορίας: οι περιπτώσεις της Αδριανούπολης και της Ραιδεστού (1878-1908). Α δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Μυτιλήνη: Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Τσουρής, Ν. (2015), «Η Εκπαιδευτική Δραστηριότητα των Ελληνορθόδοξων στην Οθωμανοκρατούμενη Θράκη (1830-1878)», στο Σέργης, Μ. κ.ά. (επιμ.), Όψεις της Ιστορίας και του Πολιτισμού της Θράκης. Κομοτηνή: Σχολή Κλασικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών Δ.Π.Θ., Περιφερειακή Διεύθυνση Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Αν. Μακεδονίας και Θράκης, 207-225.

Στάθης, Π. (2003-2004), «Το κρυφό σχολειό: διαδρομές του μύθου, διαδρομές της ιστορίας». Πρακτικά συνεδρίου «Η ιστορία ως διακύβευμα, Μορφές σύγχρονης ιστορικής κουλτούρας», cd ένθετο στο Historein 4.

Σταυριανός, Κ. (2019) «Η παιδεία από την Άλωση μέχρι τον 17^ο αι.», Κοινωνία 60/1: 235-251.

Όχι στις διώξεις απεργών εκπαιδευτικών

Κείμενο αλληλεγγύης πανεπιστημιακών στις/στους απεργούς εκπαιδευτικούς που διώκονται

Τα μέλη της **πανεπιστημιακής κοινότητας** που υπογράφουμε το παρακάτω κείμενο θέλουμε να δηλώσουμε την αντίθεσή μας για τον εντεινόμενο αυταρχισμό της πολιτικής εξουσίας απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Παρατηρούμε με ανησυχία πως οι εκπαιδευτικοί παραπέμπονται στα Πειθαρχικά Συμβούλια διότι, υλοποιώντας τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ) αλλά και των τοπικών συλλόγων, απέχουν από τη διαδικασία της αξιολόγησης που προβλέπει ο Ν.4823/21 υπερασπίζοντας το δημόσιο δωρεάν σχολείο. Μας προκαλεί ιδιαίτερα αρνητική εντύπωση ότι αυτή τη στιγμή οδηγούνται ή απειλούνται να παραπεμφθούν άμεσα στα Πειθαρχικά Συμβούλια χιλιάδες εκπαιδευτικοί, τη στιγμή που συμμετέχουν στη νόμιμη Απεργία -Αποχή των συνδικάτων τους.

Είμαστε βέβαιοι ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στήριξη στον καθημερινό αγώνα τους για μόρφωση των παιδιών και όχι επίδειξη αυταρχισμού από την πολιτεία. Η Δημοκρατία στο σχολείο και η ελευθερία διατύπωσης της άποψης των εκπαιδευτικών είναι περισσότερο από ποτέ, σήμερα απαραίτητος όρος για να παραχθούν θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Καλούμε το υπουργείο να σταματήσει την επίδειξη αυταρχισμού απέναντι στους εκπαιδευτικούς και να πάρει μέτρα στήριξης της δημόσιας δωρεάν εκπαίδευσης.

Δηλώνουμε

-την υποστήριξη και την αλληλεγγύη μας στον αγώνα για δημόσια δωρεάν παιδεία, για όλες/όλους

-την αλληλεγγύη μας στις/στους απεργούς εκπαιδευτικούς που διώκονται

Κριτική Εκπαίδευση

Τεύχος 6, Απρίλιος 2025

<http://epub.lib.uoa.gr/index.php/kritekp/index>



Τα πνευματικά δικαιώματα των άρθρων ανήκουν στους συγγραφείς.

Το περιοδικό *Κριτική Εκπαίδευση* είναι περιοδικό ανοικτής πρόσβασης που διανέμεται σύμφωνα με τους όρους και τις προϋποθέσεις της **Creative Commons**

Attribution license (CC BY) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).